

Evaluation des Assessment Systems der WU (Phase III)

*Zusammenführung der Ergebnisse der Evaluationsphasen I & II
sowie Beschreibung von Entwicklungsmöglichkeiten an der WU*

Heike Bäcker, Julia Höcher, Oliver Vettori

Inhalt

Inhalt.....	2
Evaluation des Assessment Systems der WU.....	3
Analyseleitendes Modell des Assessment Systems der WU.....	3
Bisherige Vorgehensweise bei der Evaluation des Assessment Systems.....	4
Die dritte Evaluationsphase.....	4
Kompetenzorientierung und Selektionsfunktion: Die inhaltliche Dimension.....	6
Assessment als Selektion: Good Practice Beispiele anderer Universitäten.....	9
Qualifizierung von Studierenden: Good Practice Beispiele anderer Universitäten.....	11
Assessment als Frage des Programmdesigns: Good Practice Beispiele anderer Universitäten.....	11
Klare Verantwortlichkeiten und Anreizsysteme: Die formal-organisatorische Dimension.....	14
Die Regelung von Verantwortlichkeiten: Good Practice Beispiele anderer Universitäten.....	16
Anreizsysteme: Good Practice Beispiele anderer Universitäten.....	17
Definition von Prozessen für das Assurance of Learning (AACSB): Good Practice Beispiele anderer Universitäten.....	18
Feedbackkompetenz und Beurteilungsmodi: Die methodisch-didaktische Dimension.....	19
Bewusstseinsbildung und Wissensvermittlung hinsichtlich assessmentbezogener Konzepte: Good Practice Beispiele anderer Universitäten.....	21
Bereich Didaktik/ Methodik: Good Practice Beispiele anderer Universitäten.....	22
Feedback: Good Practice Beispiele anderer Universitäten.....	22
Ausblick.....	24
Literatur.....	25

Evaluation des Assessment Systems der WU

Assessment ist für Studierende wesentlicher Ankerpunkt und Motivation für ihr Lernen.¹ Die Ausgestaltung von Assessmentprozessen in der universitären Lehre beeinflusst dabei nicht nur, *was* sie lernen, sondern auch *wie* sie lernen. 2010 wurde daher mit der Evaluation des Assessment Systems der WU begonnen². Ziel dieser Evaluation war es, zu verorten, wie das Assessment System der WU in Bezug auf den universitären Paradigmenwechsel von der Lehrendenzentrierung hin zur Lernendenzentrierung³ aufgestellt ist und Möglichkeiten zu finden, Potentiale in diesem Bereich zu heben, um den Paradigmenwechsel weiter zu unterstützen.

Ein Subziel des insgesamt drei Phasen umfassenden Projektes war es, Strukturen und Prozesse des Assessment Systems der WU zu erfassen. Dabei ging es darum, jeweils auf Systemebene Stärken und Schwächen in den Strukturen der WU zu identifizieren. In der dritten und aktuellen Evaluationsphase galt es für diese Erkenntnisse Entwicklungsoptionen anhand von Good Practice Beispielen im Bereich Assessment führender Universitäten aufzuzeigen, die insbesondere Lehrende und Programmverantwortliche künftig bei ihren individuellen Entwicklungsbemühungen an der WU im Bereich Assessment unterstützen können.

Analyseleitendes Modell des Assessment Systems der WU

Für die Evaluation wurde zu Projektbeginn ein analyseleitendes Modell entwickelt, das die Elemente von Assessment an der WU sowie die Rahmenbedingungen, die darauf wirken, in ihren Relationen abbildet (siehe Abbildung 1).

Im Zentrum des Modells stehen die übergeordneten Ziele von Assessment, nämlich die Qualifizierung von Studierenden und der Nachweis über eine Qualifikation. Diese Ziele werden über drei Dimensionen beeinflusst bzw. gesteuert: assessmentrelevante formale und organisatorische Abläufe an der WU, die methodisch-didaktische Gestaltung von Lehre (und damit auch Assessment) sowie die inhaltliche Dimension (das zu Lernende und damit auch zu Prüfende). Darüber hinaus existieren spezifische Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich das Assessment System der WU herausgebildet hat und die auf es wirken.

¹ Weiterführend siehe dazu u.a. Biggs & Tang (2007), Bloxham & Boyd (2007), Brown & Glasner (2003) und Reinmann (2007)

² Eine detaillierte Darstellung und Definition des Assessment Systems der WU sowie von Assessment finden Sie im Bericht der Evaluation des Assessment Systems Phase I: <http://www.wu.ac.at/academicstaff/info/facts/assess>.

³ Der Shift from Teaching to Learning ist ein Paradigmenwechsel, der sich im Zusammenhang mit den Bologna-Reformen an den europäischen Universitäten vom bis dato in der Lehre vorherrschenden Prinzip der Orientierung am Lehrenden und den Inhalten hin zur Orientierung am Lernenden, dessen Lernprozessen sowie den intendierten Lernzielen vollzieht und ein Leitbild für eine moderne Curriculumsgestaltung ist.

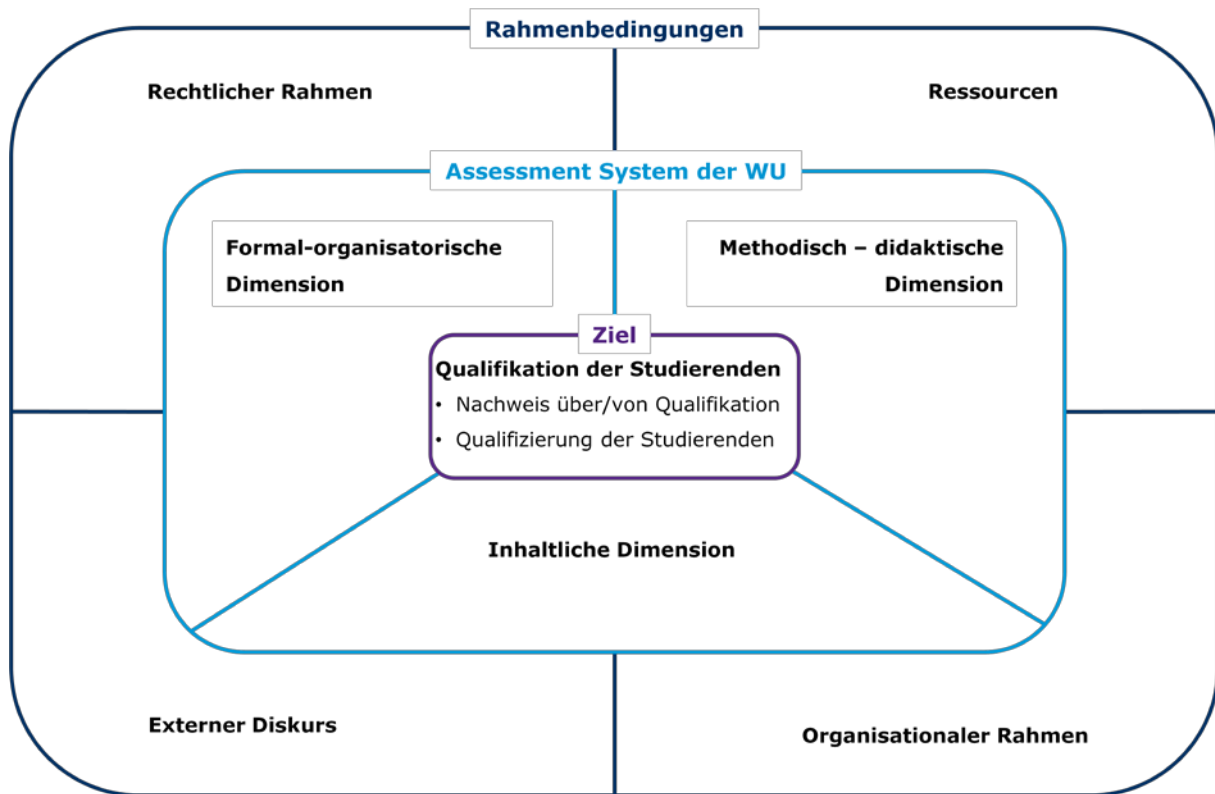


Abbildung 1: Assessment System der WU – Evaluationsmodell

Bisherige Vorgehensweise bei der Evaluation des Assessment Systems

In den ersten beiden Evaluationsphasen wurden die Bedingungen des Assessment Systems an der WU beschrieben, Daten zu Notenverteilungen wie auch eingesetzten Assessmentmethoden ausgewertet sowie Problemfelder und Good Practice Beispiele aus der Praxis der an Assessment an der WU beteiligten Personen exemplarisch dargestellt.⁴ Dabei konnte die inhaltliche Dimension des Evaluationsmodells nur auf einer Metaebene analysiert werden. Um die zentrale Fragestellung dieser Dimension - „Passen die definierten Learning Outcomes und die eingesetzten Assessmentmethoden zusammen?“ - beantworten zu können, hätte jede Lehrveranstaltung und jede Assessmentaktivität einzeln betrachtet werden müssen. Insofern wurde die inhaltliche Dimension nur aus einer Systemperspektive heraus betrachtet und dahingehend überprüft, ob Möglichkeiten der Zusammenführung von Assessment und Learning Outcomes strukturell überhaupt vorhanden sind.

Die dritte Evaluationsphase

Den Abschluss dieser mehrteiligen Evaluation bildet nun der vorliegende Bericht, der eine systematische Zusammenführung der Ergebnisse der beiden ersten Evaluationsphasen und eine Verortung der WU innerhalb des Shifts from Teaching to Learning versucht. Entlang der drei Dimensionen des Evaluationsmodells werden nun die zentralen Erkenntnisse aufgegriffen, die in Hinblick auf den Shift from Teaching to Learning Entwicklungspotential aufweisen bzw. hinsichtlich derer es bereits Good Practice Beispiele an der WU gibt. Für die Verortung der Ergebnisse der ersten beiden Evaluationsphasen

⁴ Eine detaillierte Beschreibung der Untersuchungsmethoden finden Sie in den Berichten zur ersten und zweiten Evaluationsphase: <http://www.wu.ac.at/academicstaff/info/facts/assess>.

und die Weiterentwicklungsmöglichkeiten in diesen Bereichen wird einerseits auf den internationalen Hochschuldiskurs rekurriert, der das Potential als auch die möglichen Schwierigkeiten im Bereich Assessment und der Entwicklung hin zur Lernendenorientierung aufzeigt. Andererseits zeigen Praxisbeispiele internationaler Universitäten, die im Bereich Assessment führend sind, wie diese Entwicklungen letztlich real umgesetzt werden können. Im Bereich Assessment führende Universitäten zeichnen sich u.a. durch explizite Forschungstätigkeiten in diesem Bereich, umfassende Aktivitäten im Bereich Hochschuldidaktik und/oder ausgezeichnete bzw. geförderte Initiativen aus.

In der **inhaltlichen Dimension** des Assessment Systems der WU steht die systematische Verbindung von Assessment und den intendierten Zielen (dem Nachweis einer Qualifikation und der Qualifizierung von Studierenden) im Vordergrund. Auf Systemebene kristallisiert sich heraus, dass dies ein strategisches Thema darstellt und sowohl ein entsprechendes Commitment aller handelnden Personen als auch übergeordnete Entscheidungen erfordert. Zudem bedarf es einer systematischen Strukturierung der Studienprogramme in Hinblick auf die zu entwickelnden Fähigkeiten und Kompetenzen der Studierenden.

Das Wissensmanagement hinsichtlich der **methodisch-didaktischen Dimension** des Assessment Systems der WU weist Entwicklungsmöglichkeiten auf; besonders die Schaffung eines einheitlichen Verständnisses der Kernkonzepte innerhalb der Lernendenorientierung. Zusätzlich ist das Wissen um die didaktische Vielfalt und die Bandbreite an methodischen Möglichkeiten im Bereich Assessment ausbaufähig, wobei die Qualifizierung der Lehrenden an der WU stärker systematisiert und strukturiert werden könnte. Auch im Bereich eines der wichtigsten Konzepte der Lernendenorientierung – des Feedbacks – gäbe es Möglichkeiten, das Wissen um Feedback für studentische Lernprozesse unter den Lehrenden zu stärken als auch auf Studierendenseite systematisch Möglichkeiten zu schaffen, Feedback für sich zu nutzen.

Die **formal-organisatorische Dimension** weist vor allem bei der Unterstützung aller Beteiligten bei der Weiterentwicklung von Assessment Entwicklungspotential auf. Dies betrifft einerseits die Förderung von Engagement und Initiativen in Hinblick auf Assessment als auch die klare Aufgaben- und Rollenverteilung bei Assessmentprozessen.

Kompetenzorientierung und Selektionsfunktion: Die inhaltliche Dimension

Die Qualifizierung von Studierenden und der Nachweis über eine Qualifikation sind Kernkonzepte des Shifts from Teaching to Learning und der damit einhergehenden Orientierung am Lernenden sowie der Entwicklung von Kompetenzen. Um dies zu erreichen, ist eine systematische Verbindung der intendierten oder geforderten Qualifikation(en) der Studierenden und deren Überprüfung notwendig.

Eine systematische Verbindung zwischen Assessment und den Zielen von Assessment herzustellen, ist ein Thema von strategischer Relevanz. Als solches wird es auch von vielen anderen Universitäten gehandhabt und daher auch in zentralen strategischen Dokumenten behandelt. Dem zugrunde liegt, dass die Probleme, die mit einer Verbindung von Assessment und Lernzielen einhergehen, nicht von einzelnen Lehrenden gelöst werden können, sondern auch einer Regulierung auf einer übergeordneten Ebene bedürfen. So hält Peter T. Knight (2001: 22) wie folgt fest: „The major point I want to make [...] is that the assessment of competence is no great problem with formative and low-stakes approaches to assessment. When done for summative, high-stakes purposes, it is a problem that individual teachers should not be expected to tackle by themselves. When the purposes are summative, the problems are primarily systemic leadership problems.“

Die Qualifizierung von Studierenden und der Nachweis über eine Qualifikation können nicht zum selben Zeitpunkt stattfinden. Idealerweise ist beides abwechselnd phasenweise geschaltet. Aus diesem Grund ist nicht nur von den Programmverantwortlichen zu entscheiden, *welche* Qualifikation von Studierenden erreicht werden sollen, sondern genauso wichtig ist eine Entscheidung darüber, *wann* in einem Studium Assessment auf die Ziele hin ausgerichtet werden soll. Wenn diese Entscheidungen getroffen sind, kann eine systematische Verbindung zwischen Assessment und den intendierten Lernergebnissen angestrebt werden.

Die WU Masterprogramme weisen bereits in diese Richtung. Wie die erste Evaluationsphase des Assessment Systems zeigte, gibt es hier explizite Assessmentphasen zu Beginn in den deutschsprachigen Masterprogrammen sowie entsprechende Selektionsverfahren vor Studienbeginn in den englischsprachigen Programmen. Der hohe Anteil an schriftlichen Abschlussprüfungen in den Lehrveranstaltungen mancher Masterprogramme lässt jedoch noch Raum für Weiterentwicklungen bei der Förderung von Studierenden in Richtung eines formativen Assessment Ansatzes.

In den WU Bachelorprogrammen gibt es hingegen etwas mehr Aufholbedarf. Die zweite Evaluationsphase des Assessment Systems zeigte, dass im ersten Studienjahr ein stark summativer Ansatz vertreten wird, der vor allem auf den Nachweis über eine Qualifikation abzielt, um eine Selektion zu erreichen. Dabei ist jedoch nicht explizit festgelegt, ob alle Prüfungen dieses ersten Studienjahres einer Selektion dienen sollen. Gerade in Hinblick auf die eingeführte StEOP (die vier Prüfungen zu Beginn des Studiums), ist die primäre Selektionsfunktion der nachfolgenden Prüfungen noch stärker zu hinterfragen. Auch zeigten Gespräche mit Lehrenden, dass nach dem ersten Studienjahr sehr begrenzt auf das dort Gelernte aufgebaut werden kann, da die Studierenden nur wenig aus dieser Zeit noch wissen bzw. können.

Nachweis über eine Qualifikation - Assessment als Selektion

Assessment kann dazu dienen festzustellen, ob Studierende eine bestimmte Qualifikation erreicht haben oder nicht. Bei einem Nachweis von „Nichtqualifikation“ wirkt Assessment als Selektionsmechanismus. Eine entsprechende Selektion kann noch vor der Zulassung zu einem Studium (was an der WU derzeit nur für englischsprachige Masterprogramme rechtlich möglich ist) als auch in unterschiedlichen Phasen während des Studiums erfolgen (z.B. in den Bachelor- und Masterprogrammen mit einer Studieneingangsphase oder im Rahmen eines Auswahlverfahrens für eine Spezielle Betriebswirtschaftslehre). Ebenfalls möglich sind Self-Assessments, bei denen Studierende durch ausreichend Informationsmaterialien und Orientierungstests eine Einschätzung erhalten, ob sie für ein bestimmtes Studium die notwendigen Fähigkeiten mitbringen. Die Verwendung der Ergebnisse liegt in diesen Fällen ausschließlich beim Getesteten (Spiel et al. 2007). Solche Orientierungstests werden derzeit an der WU entwickelt, sowohl jeweils für die beiden Bachelorprogramme (spezifisch auf die Anforderungen abgestimmt) als auch für die Masterprogramme (hier wird ein genereller Orientierungstest für den Masterlevel im Allgemeinen entwickelt, der eher generisch ist und Wissen über die Spezifika der WU in den Vordergrund stellt). Der erste Pre-Test für die Orientierungstests in den Bachelorprogrammen wird voraussichtlich im Wintersemester 2012/13 stattfinden, der Test für Masterprogramme folgt.

Die Selektionsfunktion von Assessment steht nicht im Widerspruch zur Lernendenorientierung. Problematisch für den Shift from Teaching to Learning ist jedoch die vorherrschende starke Orientierung an Inhalten statt an den intendierten Fähigkeiten und Kompetenzen. Zusätzlich ist an der WU die hohe Konzentration im ersten Studienjahr der Bachelorprogramme – hier findet die größte Selektion in den WU-Studienprogrammen statt - auf ein Assessmentdesign (Multiple Choice Prüfungen) und eine sehr begrenzte Anzahl an unterschiedlichen Lernsettings (hauptsächlich Vorlesung und Selbststudium) problematisch (siehe dazu auch Vettori et al. 2011: 31).

Um die Selektion systematisch durchzuführen und sicherzustellen, dass die Studierenden, die die Fähigkeiten für ein WU-Studium erbringen, weiterkommen, sollten zunächst die Selektionsziele klar formuliert werden. Dies bedeutet z.B. in Hinblick auf die WU-Bachelorstudien die Definition eines klareren Qualifikationsprofils als des gegenwärtigen. Dazu zählen z.B. die Beschreibung jener Kenntnisse und Fähigkeiten, die Bachelorbeginner/innen bereits zum Studium mitbringen sollten als auch jener, welche sie bis zum Selektionszeitpunkt im Studium (z.B. nach dem ersten Studienjahr) entwickelt haben sollten.

In diesem Zusammenhang ist grundsätzlich zu entscheiden, wann im Rahmen des Studiums eine Selektion sinnvoll ist, und wo im Studienverlauf nicht mehr die Selektionsfunktion, sondern die Förderungsfunktion von Assessment im Vordergrund stehen soll (siehe dazu u.a. Spiel et al. 2007).

Ein Schritt in Richtung einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Thema Selektion wurde im Zuge der Einführung der StEOP (Studieneingangs- und Orientierungsphase), der vier ersten Prüfungen im Bachelorstudium gegangen. Diese vier Prüfungen müssen absolviert werden, bevor andere Prüfungsleistungen des ersten Studienjahres erbracht werden können. Dabei wurde der Fokus auf die Orientierungsfunktion dieser Phase des Studiums gelegt und die vier Prüfungen entlang des Fächerspektrums in den WU-Bachelorstudien ausgewählt. Bei der Auswahl dieser

ersten Fächer fand sowohl eine Orientierung an den Inhalten als auch an Fähigkeiten, die man zur Absolvierung eines WU-Bachelorstudiums benötigt, statt. Die weiteren Prüfungen im ersten Studienjahr weisen durchaus noch einen Selektionscharakter auf, sie sind durch hohe Wiederholungsraten und denselben Assessmentdesigns wie zuvor gekennzeichnet. Werden durch die oben beschriebenen vier Prüfungen die definierten Selektionsziele erreicht, wäre hier zukünftig in weiterer Folge keine Selektion mehr notwendig; erste Beobachtungen weisen allerdings eher auf das Gegenteil hin.

Qualifizierung von Studierenden - Assessment als Element zur Strukturierung von Studien

An der WU gibt es zwar sowohl auf Programm- als auch auf Lehrveranstaltungsebene definierte Qualifikationsziele (Learning Outcomes) für Studierende, es wird jedoch nur selten explizit eine Verbindung zwischen diesen Lernzielen, Assessment und den Lehr-/ Lernmethoden im LV-Design hergestellt (siehe dazu Vettori et al. 2011: 45f.). In den Masterprogrammen gibt es Ansätze, nach denen das Erreichen von Qualifikationszielen des Programms schwerpunktmäßig in explizit dazu bestimmten Lehrveranstaltungen unterstützt werden soll. Konkrete Assessmentpläne zur Sicherstellung der Förderung bzw. Erreichung dieser Learning Outcomes gibt es jedoch zum derzeitigen Zeitpunkt nicht. Für den Nachweis über das Erreichen bestimmter Qualifikationen werden derzeit vor allem indirekte Methoden eingesetzt, z.B. Befragungen von Studierenden oder Absolvent/inn/en.

Die studentische Kompetenzentwicklung ist, im Gegensatz zur Vermittlung spezifischer Fachthemen, kaum im Rahmen einer einzelnen Lehrveranstaltung möglich. Kompetenzerwerb ist ein aufbauender Prozess („competence progression“), oftmals müssen zuerst „niedrigere“ Fähigkeiten entwickelt werden, um das angestrebte Kompetenzniveau z.B. am Ende eines Studiums zu erreichen.⁵ Dies könnte im Aufbau der Studienprogramme der WU künftig auch systematischer abgebildet werden. In den Bachelorprogrammen ist dies augenblicklich aufgrund deren Struktur nur in wenigen Fällen überhaupt möglich. Ausnahmen stellen einzelne Lehrveranstaltungen dar, die inhaltlich zusammenhängen bzw. aufeinander aufbauen, wie z.B. Zukunftsfähiges Wirtschaften I und II, Accounting & Management Control I bis III oder die Kurse der Speziellen Betriebswirtschaftslehren.

Um die studentische Kompetenzentwicklung während des Studiums stärker zu fördern und auch in einer curricularen Systematik abzubilden, wurde im Zuge des Bologna-Prozesses die Modularisierung von Studiengängen als entsprechendes Ordnungsprinzip entwickelt. Vor allem im deutschsprachigen Hochschuldiskurs findet derzeit eine Auseinandersetzung darüber statt, wie ein Modul zu mehr als der Summe einzelner Lehrveranstaltungen werden kann. Ein Weg dahin ist es, sich an den Schritten des Lernens zu orientieren und bei der Planung eines Moduls ein dazu passendes Lernarrangement zu gestalten. „[Dies] heißt hier, die möglichen Schritte des Lernens unter der hochschuldidaktischen Perspektive gezielt zur Grundlage der Erarbeitung von Wissen und Können der Einzelnen zu machen. Sie beschreibt die Folie, nicht die Inhalte der Vermittlung.“ (Welbers 2007: 167f)

Für Assessment hat die Modularisierung unterschiedliche Auswirkungen. Einerseits dient es – in geeigneter Form – der Sicherung des Qualifikationserwerbs nach dem Lernen

⁵ Weiterführend dazu siehe „Solo Taxonomy“ in Biggs & Tang, 2007: 76f

innerhalb dieser Module. (Welbers 2007) Andererseits bietet das, „mit der Modularisierung verknüpfte Prinzip des studienbegleitenden Prüfens [...] insbesondere die Chance, Leistungsnachweise deutlicher als bisher zur Optimierung von Lernprozessen zu nutzen, indem die Studierenden durch vermehrte Rückmeldungen darin unterstützt werden, ihre eigene Ordnung des Studiums zu finden und die Studienplanung individuell anzugehen“ (Trempp & Reusser 2007: 9).

Die Balance zwischen den unterschiedlichen Funktionen von Assessment zu halten und zwischen einzelnen Modulen eine Verbindung herzustellen, um das große Ganze eines Studienprogramms zu verdeutlichen, statt zu einer Überfrachtung an Leistungsbeurteilungen innerhalb eines Studiums zu führen, stellt eine große Herausforderung für die Curriculumsentwicklung dar. Lösungen für die universitäre Lehre und das Lernen werden derzeit europaweit erarbeitet und sind in Erprobung. Betrachtet man den anglo-amerikanischen Raum, in dem der Paradigmenwechsel von der Lehrendenorientierung zur Lernendenorientierung schon länger thematisiert wird, haben sich unterschiedliche kleinere und größere Maßnahmen etabliert.

Ein Beispiel auf Programmebene ist der Einsatz von kohärenten Assessmentstrategien bzw. -plänen. Assessmentstrategien werden in Abstimmung mit Qualifikationszielen eines ganzen Studienprogramms entwickelt und dienen als Rahmen, in dem das Assessment der einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. Module die unterschiedlichen Programmziele fördert. „Achieving the required standard of learning required for a degree is not achieved through carrying out one-off tasks. They need to be systematically developed, practiced and assessed. Consequently, the assessment strategy needs to guide students through simpler tasks to more demanding ones in the same way as the curriculum progressively builds knowledge and capacity.“ (University of Western Australia 2012a)

Assessment als Selektion: Good Practice Beispiele anderer Universitäten

Noch bevor Studierende sich für ein Studium entscheiden, können Informationskampagnen und **Orientierungsmaterialien** eine Einschätzung bieten, ob sich die eigenen Fähigkeiten und Vorstellungen sowie Präferenzen mit den Erfordernissen dieses Studiums decken und so eine Hilfestellung für die Entscheidungsfindung sein.

- Die **Universität Freiburg** hat mit dem [Online Studienwahl Assistenten](#) (OSA) ein verpflichtend zu absolvierendes Online-Material zur Verfügung gestellt, mit dem sich Studierende einen Eindruck von einem Studienfach verschaffen können und über Selbsttests eine Einschätzung dazu erhalten, ob das Fach ihren Vorstellungen und Fähigkeiten entspricht. Die Selbsttests haben allerdings keinen Einfluss auf die Bewerbung zum Studium.
- Auch die **Universität Graz** bietet Orientierungsmaterialien an. Diese sind jedoch nicht wie im Freiburger Ansatz auf Studienfächer ausgerichtet, sondern direkt auf Studienprogramme. Das Grazer [Unigate](#) bietet dazu eine Mischung aus Informationen über spätere Berufsfelder, Selbsttests und Beispielaufgaben.

Assessment als Selektionsmechanismus, im Zuge dessen Studierende bestimmte Qualifikationen nachweisen müssen, ist an Universitäten weltweit verbreitet. Viele Universitäten setzen bereits vor Zulassung Selektionsmaßnahmen um z.B. durch standardisierte Tests eine Auswahl zu treffen. Dies ist an der WU nur für englischsprachige Masterprogramme rechtlich möglich. Ähnlich den deutschsprachigen

Studienprogrammen der WU, gibt es jedoch auch Einzelbeispiele, wo der Studienbeginn als Selektionsphase genutzt wird.

- Die [Universität Bocconi](#) begrenzt die Gruppe der Studienanfänger im Wintersemester 2012 auf 20 Klassen à 127 Plätze und wählt die Studierenden anhand von Lebenslauf und Motivationsschreiben sowie Schulnotendurchschnitt und Standardtests (z.B. SAT, ACT oder Bocconitest) aus. Diese Lösung ist nach derzeitiger Rechtslage in Österreich für wirtschaftswissenschaftliche Fächer allerdings nicht möglich.
- Die [Universität St. Gallen](#) (HSG) ist eine der wenigen Universitäten im internationalen Hochschulsektor, die, für Inländer/innen einen freien Hochschulzugang hat. Der Anteil an ausländischen Studierenden ist mit 25% begrenzt. Eine zahlenmäßige Studienplatzbegrenzung gibt es an der Universität St. Gallen somit nicht und ist daher den Rahmenbedingungen der WU recht ähnlich. 2011 wurden 1332 Bachelorbeginner/innen für das **Assessmentjahr** zugelassen.

Ähnlich wie an der WU gibt es in St. Gallen ein speziell aufgebautes erstes Studienjahr, das in St. Gallen explizit als „Assessmentjahr“ bezeichnet wird. Die Ziele für dieses Assessmentjahr werden als „Vermittlung von fachlichem Grundwissen sowie dem Erwerb elementarer wissenschaftlicher Qualifikationen“ (Universität St. Gallen 2012) beschrieben. Dazu müssen Studierende innerhalb eines Jahres ein festgelegtes Pensum von unterschiedlicher Aktivitäten und Assessmentformen voll positiv absolvieren. Schaffen Sie es nicht, muss das gesamte Assessmentjahr im Folgejahr einmalig erneut absolviert werden. Beispiele für die im St. Gallener Assessmentjahr im Herbstsemester 2011 eingesetzten Assessmentformen sind:

- [Einführung in die Volkswirtschaftslehre](#): Durchgeführt als Vorlesung und Übung in 38 Gruppen mit abschließender schriftlicher Prüfung
- [Formen und Methoden des Lernens und wissenschaftlichen Arbeitens](#): Durchgeführt als Vorlesung und Übung in 60 Gruppen mit Hausarbeit und 15-minütiger Einzelprüfung in Gruppen

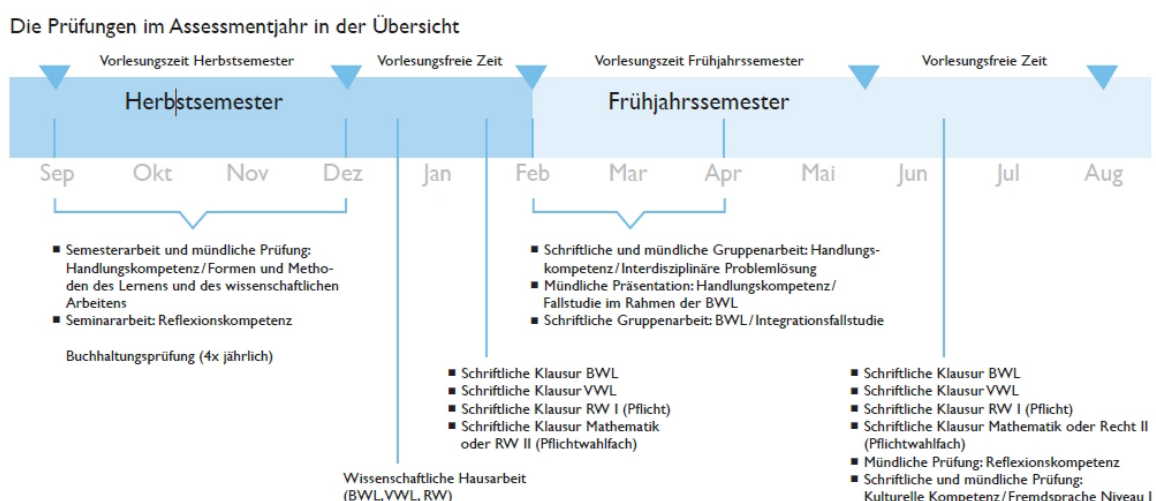


Abbildung aus: Universität St. Gallen (2011): Broschüre Bachelorstudium 2012 (Stand 19.07.2012).

Qualifizierung von Studierenden: Good Practice Beispiele anderer Universitäten

Um die Ziele des Assessment Systems auf Ebene der inhaltlichen Dimension erreichen zu können, ist es notwendig konkrete Methoden zu wählen, um die Entwicklung der intendierten Fähigkeiten und Kompetenzen zu unterstützen und deren Erreichung nachzuweisen. Gerade diese Aspekte werden international noch stark diskutiert und es gibt unterschiedlichste Ansätze sich dieser Problematik zu nähern. Die verschiedenen Ansätze können sowohl nach Ebene (Lehrveranstaltung, Programm) als auch nach Methodik (direkt, indirekt) unterschieden werden (siehe dazu u.a. Roller & Bovee, 2007).

- Das Assessment-Programm der **Truman State University** beinhaltet eine Vielfalt direkter und indirekter Instrumente, wie Tests, Befragungen und unterschiedliche Leistungsbeurteilungen, wie z.B. das Portfolio Project. Die Ergebnisse nützen sowohl Studierenden im Rahmen einer abschließenden Selbstreflexion des eigenen Lernens als auch die Universität bzw. die Lehrenden, die daraus wichtige Informationen für die Entwicklung von Kursen und Programmen gewinnen. Jährlich werden die Ergebnisse im „Assessment Almanac“ aggregiert veröffentlicht.

Das **Portfolio Project** ist eine beispielhafte Zusammenführung studentischer Arbeiten, die die Entwicklung eines Studierenden im Rahmen eines Studienprogramms darstellen sollen. Die Portfolios werden durch Lehrende anhand bestimmter Kriterien (Rubrics) bewertet und evaluiert. Im Rahmen von „reading sessions“, die ca. 3 Wochen dauern, wurden z.B. 2011 1142 studentische Portfolios von mehr als 60 Lehrenden beurteilt. (Truman State University 2011b)

Das Portfolio besteht aus einem Set von Artefakten und Reflexionen (u.a. Papers, Hausarbeit, Projekte, Illustrationen, Aufnahmen, Videoaufnahmen), die die Studierenden im Laufe ihres Studiums erarbeitet haben. Jede/r Studierende muss vor ihrem/seinem Studienabschluss zu den unterschiedlichen Aufgabenstellungen des Portfolios seine/ihre Arbeit einbringen, die die eigene Leistung am besten repräsentiert. „In the 2010-2011 academic year, a portfolio included works demonstrating 1) *critical thinking and writing*, 2) *interdisciplinary thinking*, 3) *historical analysis*, 4) *creative work and reflection*. The portfolio also included a work or experience the student considered 5) *most personally satisfying*, and 6) *a cover letter* in which students reflect on ways they have changed while at Truman and offers any other thoughts they care to express about their experiences. Other items may be included, but these are evaluated separately, if at all, including a 7) *transformative learning experience questionnaire*. ” (Truman State University 2011b: 1)

Assessment als Frage des Programmdesigns: Good Practice Beispiele anderer Universitäten

Good Practice Beispiele anderer Universitäten zeigen ein deutliches Commitment aller Beteiligten, insbesondere auch der Entscheidungsträger der Universitäten, hinsichtlich der Verbindung von Learning Outcomes und dem in den Programmen, Modulen und Lehrveranstaltungen eingesetzten Assessment. Die Orientierung an dieser Verbindung wird in nahezu allen, oft auch strategisch wichtigen, Dokumenten hervorgehoben und eingefordert:

- Die **University of Western Australia** (UWA) hält in der „University Policy on: Assessment“ die Orientierung an den Learning Outcomes fest. Dabei geht die UWA so weit, dass sie für die gesamte Universität Fähigkeiten und Kompetenzen definiert hat (University of Western Australia 2012b), die in allen Studienprogrammen gefördert werden sollen: „2.2 Assessment practices must take the Educational Principles into account and wherever possible provide a measure of the success of the University's students in achieving the skills listed. Clearly, however, the level and kind of course in which a student is involved will dictate greater or lesser emphasis on each of the skills, and this is a matter for judgement by those involved in determining the curriculum and the assessment methods for each course.“

Darüber hinaus hält die UWA in der „[University Policy on: Assessment](#)“ auch die Bedeutung einer Assessmentstrategie fest. So ist es notwendig, dass: „[...] Deans or their delegates, in consultation with their Student Learning Outcomes faculty representative, devise an appropriate strategy to ensure the final uptake of an outcomes approach in all units and majors in their faculty;“ (University of Western Australia 2011b)

Assessmentstrategien bzw. –pläne werden auf unterschiedlichen Ebenen (Programm-, Modul- oder auch Departmentebene) entwickelt, um das Assessment an den Learning Outcomes zu orientieren, aufbauendes Lernen zu fördern und so die Erreichung der Learning Outcomes am Ende zu ermöglichen.

- Beispiele für solche Assessmentpläne finden sich u.a. an der **University of Illinois at Urbana-Champaign**, welche alle [Assessmentpläne aus dem Jahr 2008](#) zur Verfügung stellt. Zum Beispiel beinhaltet der [College of Business Undergraduate assessment plan](#) u.a. die studentischen Lernziele, wie diese gemessen werden und Prozesse, was mit den daraus resultierenden Erkenntnissen über die Erreichung der Learning Outcomes passiert.
- Ein anderes [Beispiel für die Ausgestaltung eines Assessmentplans](#) gibt es an der **Oxford Brookes University**. Hier werden nicht nur die Learning Outcomes und die direkten Messmethoden festgelegt (Anm.: dies wird in einem Beispiel erwähnt, der zugehörige Appendix ist jedoch nicht öffentlich zugänglich), sondern die Programme Assessment Strategy bezieht sich auch auf übergeordnete Ziele des Programms, u.a. den Stress für Lehrende und Studierende zu verringern, aber auch die Studierenden durch effektives Feedback bei der Kompetenzentwicklung zu unterstützen.
- Finanziert durch die Higher Education Academy läuft derzeit in Großbritannien das **PASS Project** („Programme Assessment Strategies Project“), an dem mehrere Universitäten beteiligt sind. Dabei geht es darum, den Fokus bei Assessment auf Programmebene zu legen und Handlungsanleitungen und –praxen zu entwickeln, die alle Universitäten bei der Gestaltung ihrer Studienprogramme unterstützen. Dazu wurden bereits einige [Case Studies englischer Universitäten](#) gesammelt und zur Verfügung gestellt.

Die Veränderung der Studienstruktur von Studienprogrammen durch die **Modularisierung** ist eine große Herausforderung im Zuge der Orientierung an Kompetenzen und Fähigkeiten. Wie bereits oben beschrieben, sollen diese nicht nur einzelne Lehrveranstaltungen zusammenfassen, sondern auf Basis des studentischen Lernens und den gemeinsamen Kompetenzen eine Einheit bilden.

- Die **Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten** hat deshalb eine [Checkliste für die Modularisierung](#) von Studienprogrammen entwickelt und veröffentlicht. Diese enthält einerseits die notwendigen Definitionen zentraler Begriffe, Vorteile der Modularisierung und damit zusammenhängender Konzepte, als auch mögliche Probleme bei der praktischen Umsetzung.
- In Deutschland ist die Modularisierung von Studiengängen bereits weit fortgeschritten. Zentrales Element dabei sind die Beschreibungen von Modulen in Modulhandbüchern, siehe z.B. die [Schablone für Modulbeschreibungen](#) der **Johannes Gutenberg Universität Mainz** oder die Modulhandbücher der TU Dortmund, z.B. das [Modulhandbuch Bachelor of Science im Wirtschaftsingenieurwesen](#) und das [Modulhandbuch für das Bachelor-Studium Wirtschaftswissenschaften](#).

Klare Verantwortlichkeiten und Anreizsysteme: Die formal-organisatorische Dimension

Weiterentwicklungen im Bereich Assessment benötigen nicht nur strukturelle und strategische Entscheidungen. Weiterentwicklungen in der Lehre werden im Wesentlichen durch das Commitment aller Beteiligten getragen, fordert doch gerade der Shift from Teaching to Learning individuelles Engagement und oft zunächst, zumindest aus didaktischer Sicht einen erhöhten Aufwand aller Beteiligten innerhalb einer Universität. Auf formal-organisatorischer Ebene ist damit zusammenhängend zu klären und zu kommunizieren, wer für bestimmte Bereiche von Assessment und deren Entwicklung verantwortlich zeichnet. Auf die Einhaltung dieser Verantwortlichkeiten zu achten ohne eine Überregulierung zu schaffen, wird zu einer wichtigen organisatorischen Aufgabe.

Wenn man über Anreize für Engagement in der Lehre spricht, muss anerkannt werden, dass Lehre nur ein Teil der Arbeit als wissenschaftliche/r Universitätsangestellte/r ist. Das Bemühen um Lehrethemen insgesamt fällt in der Wissenschafts-Community (ausgenommen innerhalb der Pädagogik etc.) nicht selten hinter der Arbeit als Forscher zurück. Der Druck als wissenschaftliche/r Universitätsangestellte/r auf die Forschung zu fokussieren, generiert sich aus unterschiedlichen Aspekten, von der Abhängigkeit der Universitäten hinsichtlich der Einwerbung von Drittmitteln, über Prestige unter Kolleg/inn/en bis etwa zum persönlichen Wunsch nach einer besseren Dienststellung (vgl. D'Andrea & Gosling 2005: 147). Um eine Balance in der Wertigkeit von Forschung und Lehre zu erreichen, wird in der Hochschullandschaft aktuell vorwiegend im Bereich Imageverbesserung gearbeitet.

Im internationalen Vergleich finden sich kaum Beispiele für eine Lösung des Dilemmas jenseits der Einführung von lehrebezogenen Awards und „Tag der Lehre“-Veranstaltungen. Im Bereich der Lehrpreise war die WU mit der Einführung des Awards für Innovative Lehre im Jahr 2001 (es folgten die Auszeichnungen für Exzellente Lehre 2006 und der eTeaching Award 2010) eine der ersten Universitäten im deutschsprachigen Raum, die auf die Wirksamkeit dieser Anreize setzten. Durch eine Schwerpunktsetzung im Rahmen der Auszeichnung zur Exzellenten Lehre 2011 wurden speziell herausragende Assessmentdesigns prämiert. Mittlerweile haben sich an vielen Universitäten Lehrpreise (für einen Überblick über Lehrpreise in unterschiedlichen Ländern siehe Tremp 2010) und Tage der Lehre etabliert, die sich zum Ziel gesteckt haben, Good Practices und Engagement in der Lehre Anerkennung zu schenken. An der WU findet am 18. Oktober 2012 mit dem Future Learning Now Tag zum ersten Mal eine rein lehrebezogene Veranstaltung statt, die Good Practices aus dem Lehrbereich vor den Vorhang stellt.

Die WU hat im Bereich der assessmentbezogenen Anreizsysteme eine weitere konkrete Maßnahme gesetzt: So existiert für die WU ein separates Vergütungssystem für Großprüfungen, das allerdings derzeit vor allem den organisatorischen Aufwand entschädigt und nicht gezielt nach Qualitätsaspekten vergütet. Gerade bei der Zielformulierung für solche Anreizsysteme, die den Einsatz von komplexeren und feedbackreicheren Assessmentformen honorieren, geht es aber auch darum, den Wert dieser Instrumente für die Entwicklung von Studierendenleistungen innerhalb der Institution sichtbar zu machen und als Vorbild zu fungieren.

In den Gesprächsrunden der zweiten Phase der Evaluation des Assessment Systems konnte ein Bild über die von den Lehrenden wahrgenommene Lehrbelastung gewonnen werden. Lehrende nehmen die Arbeitsbelastung, die aufgrund von lehrebezogenen Tätigkeiten und besonders der Betreuung von Studierenden zusammenhängt, an der WU bereits als hoch wahr. Die Frage, die in diesem Zusammenhang auftaucht, ist allerdings, ob die Belastung grundsätzlich bereits zu hoch ist oder ob sie lediglich im Verhältnis zum derzeitigen Anreiz zu hoch ist. Schulmeister und Metzger (2011: 122) sind überzeugt, dass „ein neues Konzept entwickeln [müssen], das nicht mehr ausschließlich auf einer in Semesterwochenstunden definierten Lehrverpflichtung beruht, sondern auf der Idee einer ganzheitlichen Lehrleistung“. Wenn es darum geht, eine ganzheitliche Lehrleistungen zu honorieren, kann eine Art Teaching Workload System, innerhalb dessen unterschiedliche Aktivitäten per Punktesystem auf einen insgesamt festgelegten Lehrendenworkload aufsummiert werden, ein Weg sein, Lehrleistungen gezielt zu honorieren. Auf Assessment bezogen würden demnach Lehraktivitäten, die in Richtung Assessment ausgerichtet sind, entsprechend durch dieses System anerkannt und könnte ein Steuerungsmechanismus für Qualitätsentwicklung darstellen.

Andere Beispiele für Anreizsysteme, sich in der Lehre verstärkt zu engagieren, hängen zumeist mit Lehrveranstaltungsevaluierungen zusammen. Innerhalb dieses Ansatzes gibt es die Möglichkeit, Lehrveranstaltungsevaluierungen durch Studierende mit Gehaltselementen des Lehrenden zu verschränken oder Gehaltselemente an Studierendenleistungen zu koppeln. Beide Ansätze haben insofern ihre Schwächen, als dass im einen Fall eine Tendenz dazu aufkommen könnte, Lehrveranstaltungen bewusst so zu designen, dass sie von Studierenden möglichst gut evaluiert wird, im anderen Fall, dass Assessmentaktivitäten so gestaltet werden, dass Studierende möglichst gut abschneiden. Eine andere Situation herrscht dort, wo die Finanzierung von Studienplätzen zum Großteil von Studierenden selbst über Studiengebühren getragen wird (beispielsweise im Bereich der Executive Education, Privatuniversitäten oder Universitäten in Ländern, in denen flächendeckend Studiengebühren erhoben werden). Mitgetragen durch eine Art Servicegedanken, bei dem Lehre als Service für Studierende angeboten wird, ist der Wert der Lehre und das Bemühen um gute Lehre notwendiger Faktor, um die besten Studierenden zu gewinnen und zu halten.

Inwieweit monetäre und nicht-monetäre Anreizsysteme die Motivation von Lehrenden überhaupt positiv beeinflussen können und wie diese Systeme letztlich aussehen sollten, ist fraglich. Die Ergebnisse der Untersuchung von Wilkesmann und Schmid mit dem Titel „[Lehren lohnt sich \(nicht\)?](#)“ (2011) deuten darauf hin, dass es „keinen direkten Einfluss von Steuerungsinstrumenten auf die subjektive Wahrnehmung der Wichtigkeit bzw. den tatsächlich zu leistenden Aufwand für Lehrleistungen gibt. Im Kontrast dazu verweisen jene Zusammenhangsbehauptungen, welche auf kulturbedingte Wahrnehmungsschemata jenseits ökonomischer Nutzenkalküle (z.B. intrinsische Lehrmotivation, Lehrorientierung, Geschlecht) rekurren, auf signifikante Effekte“ (251).

Engagement in der Lehre zu erhalten bedarf aber neben der symbolischen und monetären Anerkennung auch der organisationalen Unterstützung. Die Institution muss Rahmenbedingungen so gestalten, dass die Weiterentwicklung von assessmentrelevanten Prozessen auch ermöglicht wird. So ist bei der Entscheidung darüber, wer für die Entwicklung welcher Bereiche von Assessment Verantwortung trägt, eine (zumindest teilweise) Regelung von Seiten der Organisation notwendig. An der WU ist ein Teil der Verantwortlichkeiten für Leistungsbeurteilungen auf unterschiedlichen Ebenen bereits formal geregelt, jedoch werden diese Regelungen in der Praxis auch abweichend

gehandhabt, z.B. wenn die/der LV-Leiter/in eine Prüfung nicht selbst zusammenstellt oder korrigiert. Darüber hinaus existieren einige Verantwortungsbereiche, wo nur grob oder gar nicht geregelt ist, wer hauptverantwortlich ist bzw. die Rollenverteilung nicht klar definiert ist. Sind den Beteiligten zentrale Verantwortlichkeiten und Rollendefinitionen nicht bewusst bzw. sind diese nicht ausreichend geregelt, erfolgt die Zuschreibung von Verantwortlichkeiten auf individueller Ebene, wodurch es zu Missverständnissen zwischen den Beteiligten kommen kann (siehe dazu auch Vettori et al. 2011: 23ff).

Der von der WU beabsichtigte und begonnene Wandel von der Lehrenden- hin zur Lernendenorientierung bietet hier bereits gute Anhaltspunkte für die Ausgestaltung der Lehrenden- und Lernendenrollen. Klar definierte Rollen und Verantwortungsgebiete unterstützen nicht nur die Beteiligten dabei, Missverständnisse zu vermeiden, sie fördern auch die Effizienz des Systems, da individuelle „Aushandlungsprozesse“ über Aufgabenverteilungen o.ä. seltener notwendig sind. Der Fokus kann dadurch stärker auf das tatsächliche Lernen und die Lehre gelegt werden, was Raum für individuelles Engagement schaffen kann.

Selbstverständlich können gerade solche Rollendefinitionen oftmals nicht in rechtlich-relevanten Dokumenten festgehalten werden. Es ist jedoch durchaus möglich, diese in Richtlinien und Handreichungen zu gießen und den Beteiligten bekannt zu machen, um den Idealfall zu skizzieren. Dadurch haben alle Beteiligten auch die Sicherheit, sich in ihrem Handeln im Zweifelsfall auf diese rückbeziehen zu können.

Über das Festhalten von abstrakten Rollenerwartungen hinaus müssen diese auch konkret mit „WU-Leben“ gefüllt werden. Deshalb dürfte es wichtig sein – über das Ziel der Lernendenorientierung hinaus – die aktuellen WU-spezifischen Handlungspraxen und Vorstellungen einzubeziehen. Damit es jedoch nicht nur bei einer hohlen Definition von Rollen bleibt, ist es wichtig, die Verantwortlichkeiten den jeweiligen Personengruppen zu vermitteln und diese im universitären Alltag so zu unterstützen, dass die Rollenansprüche auch umgesetzt werden können. Bestehen konkrete Definitionen von Rollen und damit verbundenen Aufgaben, braucht es konsequenterweise auch Monitoringmechanismen, die die Einhaltung der definierten Verantwortlichkeiten in den Blick nehmen. Ein Monitoring der Einhaltung von definierten Verantwortlichkeiten und Aufgabengebiete ist derzeit an der WU gering ausgeprägt. Auf diese etablierten Handlungspraxen bei Definition und Monitoring von Rollen Rücksicht zu nehmen, wird notwendig sein, um ein funktionierendes System an der WU zu gewährleisten.

Die Regelung von Verantwortlichkeiten: Good Practice Beispiele anderer Universitäten

Andere Universitäten gehen bei der Klärung von assessmentbezogenen Verantwortlichkeiten tendenziell den Weg, diese in offiziellen Dokumenten festzuhalten. Diese beinhalten die Rollen, definierte Verantwortlichkeiten und konkrete Aufgaben. In der Ausgestaltung dieser Dokumente unterscheiden sich die Universitäten im Detailgrad sowie in der Verbindlichkeit der Dokumente. Zur Umsetzung dieser Systeme werden oftmals eigenständige, auf Assessment ausgerichtete Funktionen geschaffen, u.a. als Komitees oder Boards, die Regelungen festlegen als auch deren Einhaltung monitoren.

- Die Verantwortlichkeiten in Bezug auf Assessment sind an der **University of Western Australia** (UWA) in [„Approaches to Assessment for UWA: an overview](#)

[for staff](#)⁶ zusätzlich zu Richtlinien zusammengefasst. „The responsibility for best practice in assessment is shared by many groups and individuals within the University community. If the institution is to achieve best practice across its various schools and disciplines, it is essential that all participants in the process recognise and are willing to accept, their responsibilities. The paragraphs which follow set out the University's expectations of the various roles to be played by the Academic Board, the Academic Council, the Teaching and Learning Committee, faculties, boards of examiners, schools, staff and students in relation to assessment.“ (University of Western Australia UWA 2011a: 7)

- Die **Kingston University London** hat die Rollen und Verantwortlichkeiten im Assessmentprozess in den [Academic Regulations](#) festgehalten, welche für jedes Studienjahr neu aufgelegt werden. Dabei werden detailliert für alle Beteiligten (außer für Studierende) die jeweiligen Verantwortungsbereiche festgehalten. Zusätzlich gibt es auf unterschiedlichen Ebenen von Programmen Assessment Boards, deren Verantwortlichkeiten und die Regeln unter denen diese Handeln, ebenfalls in den Academic Regulations festgehalten sind. Im Zentrum der Verantwortlichkeiten stehen die Beurteilungen (insbesondere die Notenvergabe) sowie die Einhaltung der vorgesehenen Prozesse (z.B. sicherzustellen, dass alle Beteiligten ausreichend über die Regelungen informiert sind oder dass alle Studierenden Feedback auf Leistungsbeurteilungen in einem bestimmten Zeitraum bekommen). Aufgrund gesetzlicher Vorgaben ist es im britischen Universitätssystem Standard, External Examiners in das Monitoring von Assessmentprozessen einzubeziehen. „The University requires external examiners to audit the assessment system of the University, its academic standards, assessment regulations, processes and procedures.“ (Kingston University London 2011: 5)
- Mit „Chief Examiners“ gibt es an der **University of Queensland**, Australien, eine Funktion, die innerhalb des Monitorings von Regeln, Prozessen und Verantwortlichkeiten direkt an den Head of School berichtet und mit dem School Teaching and Learning Committee zusammenarbeitet. „Chief examiners play an important role in ensuring quality assurance in summative assessment. It is mandatory that heads of schools appoint an academic staff member as chief examiner for a school, discipline or a program, as appropriate.“ (University of Queensland 2012) Die genauen Aufgabengebiete sind in den „[Assessment-Procedures](#)“ festgehalten (unter Punkt 13) und umfassen u.a. die Einhaltung der assessmentrelevanten Regelungen und Prozesse der Universität aber auch die Qualitätssicherung z.B. hinsichtlich Feedback, Aufgabenstellungen oder Auswertung der Noten.

Anreizsysteme: Good Practice Beispiele anderer Universitäten

Beispiele für Anreize für den/ die einzelne Lehrende/n, sich in der Lehre gut zu positionieren, gibt es im europäischen Raum bislang nur wenige, die über die genannten Lehrpreise und Tage der Lehre hinausgehen.

- Die **Copenhagen Business School** hat ein Angebots-/Nachfragemodell zur Abdeckung von Lehre entwickelt. In diesem Setting sind Lehrende unterschiedlicher Departments in die Lehre in Studienprogrammen eingebunden.

⁶ Dieses Dokument liegt leider nur als Entwurf vor, eine finale Version gibt es zum derzeitigen Zeitpunkt nicht (Anfrage an die UWA vom 31.7.2012).

Studienprogramme „kaufen“ Lehrende zur Deckung ihres Bedarfes ein und orientieren sich dabei an der Lehrqualität des Lehrenden. Will man als Lehrende/r in einem prestigeträchtigeren oder konsekutiven Programm lehren, kommt man nicht darum, im Vorhinein gute Leistungen in der Lehre gezeigt zu haben. Als Anreizsystem funktioniert dieses Modell allerdings dennoch nur bedingt.

Definition von Prozessen für das Assurance of Learning (AACSB): Good Practice Beispiele anderer Universitäten

Im Rahmen von Akkreditierungen gewinnt das Thema Assessment für Universitäten zunehmend an Bedeutung, insbesondere in Hinblick auf die Sicherstellung der Erreichung von Learning Outcomes durch die Absolvent/inn/en eines Studienprogramms. Dazu müssen die entsprechenden Prozesse und Verantwortlichkeiten klar definiert und transparent dargestellt werden. Ein besonderes Beispiel hierfür ist die **AACSB** Akkreditierung, die einen starken Fokus auf „Assurance of Learning“ legt. Im Zuge der Akkreditierungen entwickeln Universitäten sehr detaillierte Prozesse, um dies zu erreichen.

- Die **Universität Bocconi** hat ein klares und verständliches [Handbuch zu Assessment](#) entwickelt, welches die wichtigsten Konzepte für die Universität Bocconi definiert und Unterstützung für deren Umsetzung bietet.
- Die **Business School der University of Western Australia** hat ebenfalls [Guidelines](#) herausgegeben, die sich auf die AACSB Anforderungen beziehen und den Verantwortlichen an der Business School Unterstützung in der Umsetzung der Anforderungen bieten sollen.

Feedbackkompetenz und Beurteilungsmodi: Die methodisch-didaktische Dimension

An der WU gibt es unterschiedliche Vorstellungen und Interpretationen von Assessment und den damit zusammenhängenden Konzepten. Ein Symptom dafür, dass es an der WU noch kein gemeinsames Grundverständnis dieser Schlüsselkonzepte gibt, war in den Gesprächen im Rahmen der zweiten Evaluationsphase zu bemerken. Zu Gesprächsanfang ergab sich häufig die Notwendigkeit, zunächst untereinander abzugleichen, wie unterschiedliche Schlagworte im Zusammenhang mit Assessment von Seiten aller Gesprächspartner verstanden werden. So wurde in einem Gespräch „Assessment“ unter anderem mit der Lehrveranstaltungsevaluierung gleichgesetzt; in einem anderen Gespräch wurde deutlich, dass der Begriff der Learning Outcomes und die Art und Weise, wie diese formuliert werden unproblematisch war, aber die Sinnhaftigkeit von Learning Outcomes in einem größeren Zusammenhang noch nicht bei allen Beteiligten vollständig durchgedrungen ist. Darüber hinaus traten im Verlauf der Gespräche unterschiedliche Nuancen der Auslegung grundlegender Konzepte, wie Lernendenorientierung, Beurteilung studentischer Leistungen oder Feedback zu Tage.

Die verschiedensten Denkrichtungen und Interpretationen haben, gerade in einem wissenschaftlichen Umfeld, ihre Berechtigung und können durchaus die Vielfalt der Lernsettings an der WU bereichern. Jedoch ist es wichtig, zunächst ein WU-adäquates gemeinsames Grundverständnis von zentralen Konzepten und Prinzipien im Zusammenhang mit Assessment zu erarbeiten und im Sinne eines Wissensmanagements an die Beteiligten zu kommunizieren. Ist diese gemeinsame Basis geschaffen, ergeben sich von dort aus Freiräume für die individuelle Ausgestaltung von Umsetzungsvarianten, ohne dabei an Vielfalt einzubüßen. Denn divergieren z.B. grundsätzliche Kategorien wie etwa Zielsetzungen für Assessment in ähnlichen Settings wie beispielsweise in Parallellehreveranstaltungen, behindert dies die durch Studierende wahrgenommene Fairness sowie die Vergleichbarkeit der Beurteilungen in einem größeren Kontext (u.a. in Hinblick auf die Programmziele oder Anerkennungen von Prüfungsleistungen). Ähnlich wirken sich unterschiedliche Ansätze bei der Wahl der Bezugsnormen für Beurteilungen innerhalb eines Studienprogramms aus (z.B. Grading on a Curve in einer Lehrveranstaltung und kriteriengeleitete Beurteilung in einer anderen). Dadurch können Notenverteilungen unterschiedlich ausfallen, wodurch auch eine Vergleichbarkeit von Noten innerhalb eines Programms nicht gegeben ist. Ein WU-adäquates Grundverständnis von zentralen Konzepten und Herangehensweisen zu entwickeln und WU-weit das Commitment zu deren Umsetzung zu erreichen, hilft dabei, das sich gewählte didaktisch-methodische Aspekte in der Lehre nicht gegenseitig nivellieren, sondern zueinander passen und die Lernergebnisse abgestimmt erreicht werden können.

Eines der Schlüsselkonzepte im Shift from Teaching to Learning ist die Lernendenorientierung. Wird Lernendenorientierung ernst genommen, hat dies Auswirkungen auf das Rollenverständnis und die Aufgaben von Lehrenden. Insbesondere die Betreuung und Beratung von Studierenden rücken als Aufgaben für Lehrende in den Mittelpunkt, was didaktische Implikationen auch für Assessment hat. Um Lehrende bei diesem Paradigmenwechsel, zu unterstützen, nimmt die Notwendigkeit von didaktisch-methodischem Wissen zu. Denn wie die Analysen in Phase II der Evaluation des Assessment Systems der WU gezeigt haben (vgl. Vettori et al. 2011: 32), tendieren Lehreanfänger bzw. Lehrende mit geringen Kenntnissen in den Bereichen Pädagogik, Didaktik und Methodik dazu, weniger sensibel für Problemstellungen in diesen Bereichen

zu sein und weniger methodische Alternativen zu kennen. In Folge dessen sind sie tendenziell weniger flexibel in der Anpassung ihres LV- und Assessmentdesigns und wagen seltener Neues; Umstände, die insgesamt erschweren, dass LV- und Assessmentdesigns kontinuierlich weiterentwickelt und den Erfordernissen einer modernen Hochschullehre angepasst werden. Durch entsprechendes Wissensmanagement können Lehrenden WU-adäquate Impulse gegeben werden, neue Assessmentformen zu nutzen. Ein Beispiel, das in diese Richtung zeigt, liegt mit den Webseiten der [Teaching & Learning Academy der WU](#) bereits vor.

Wenn im Sinne der Lernendenorientierung der Förderungsaspekt in der Lehre allgemein und bei Assessment im Besonderen in der Bedeutung steigt, gewinnt gleichzeitig das Thema Feedback auf studentische Leistungen an Gewicht. Feedback ist ein wesentlicher Aspekt, Lernprozesse voranzutreiben (vgl. z.B. Bloxham & Boyd 2007: 20; Biggs & Tang 2007: 163). Handley, Price und Millar gehen in ihrer Untersuchung sogar so weit, „Feedback is one of the most powerful components of the learning experience“ als ersten Satz an den Anfang Ihrer Untersuchung „Engaging Students with Assessment Feedback“ (Handley et al. 2008: 3) zu stellen. Denn durch Reflexion über eine Leistung (sei es als Selbstreflexion oder ausgelagerter Reflexion durch Lehrende, Peers oder Externe) wird es für Studierende möglich, die eigene Leistung zu verbessern. Feedback kann dabei von einer rudimentären Form, wie der Bereitstellung von Musterlösungen und der Webeinsicht der Belegbögen bei Multiple-Choice Prüfungen bis hin zu schriftlichem individuellem persönlichen Feedback auf eine Leistung reichen und je nach Kontext unterschiedlich ausgestaltet sein. Das Wissen um die Wichtigkeit von Feedback und methodischen Ansätzen, wie Feedback auch in Kontexten, in denen dies für Lehrende eine organisatorische und ressourcentechnische Herausforderung bedeutet, effizient und gleichzeitig effektiv in die Lehre an der WU integriert werden kann, kann durch unterschiedliche Maßnahmen herausgebildet werden, beispielsweise durch Weiterbildungen oder Beratungen über Handreichungen bis hin zu didaktischen Methodenköffern und Ressourcenpools reichen.

Wissensmanagement innerhalb der didaktisch-methodischen Dimension geht jedoch über das Vermitteln von Methodenwissen an Lehrende hinaus und setzt auch bei Studierenden an: beim Thema Feedback ist es zum Beispiel essentiell, dass Studierende die Möglichkeit haben, Feedback aufzunehmen und gezielt für ihre Lernprozesse zu nutzen. Feedback wird besonders dann genutzt, wenn Studierende eine Möglichkeit bekommen, ihre Leistungen zu entwickeln und dies entsprechend honoriert wird. In Lehrveranstaltungen mit ausschließlich summativem Assessmentansatz (d.h. mit abschließender Überprüfung der Erfüllung eines Leistungsgrades) würde dies bedeuten, dass Studierende eine Leistungsbeurteilung am Ende der jeweiligen Lehrveranstaltung absolvieren und (bestenfalls) individuelles Feedback auf ihre Leistungen bekommen, ohne dass die Möglichkeit besteht, dieses Feedback verarbeiten zu können und im gleichen Kontext die vorher erbrachte Leistung, aufbauend auf das Feedback, weiterzuentwickeln. Zwar wäre eine systematische Weiterentwicklung der eigenen Leistung prinzipiell auch lehrveranstaltungsübergreifend möglich, entfaltet aber nur dann ihr Potential, wenn es eine Studienstruktur gibt, innerhalb der die Entwicklung von Kompetenzen abgestimmt erfolgt.

Zusätzlich sollte Feedback auf vorhergehende Assessmentaktivitäten für Studierende und für Lehrende dauerhaft und LV-übergreifend verfügbar sein, etwa im Sinne eines Leistungs- oder Feedbackportfolios. Für Lehrende macht dies insofern Sinn, als sie Einsicht in die vorherigen Leistungen ihrer Studierenden bekommen können und an das

Feedback von Kolleg/inn/en anknüpfen können oder sich beispielsweise dazu entscheiden können, nur auf diejenigen Aspekte einer Leistung Feedback zu geben, auf die ein/e Studierende/r noch kein Feedback bekommen hat. Damit lässt sich auch besser einschätzen, welche Lernfortschritte Studierende gemacht haben. Die derzeitige Struktur der Studienprogramme an der WU als auch die organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen sehen nur wenige Möglichkeiten für diese Art des aufbauenden Lernens durch Feedback über Lehrveranstaltungsgrenzen hinweg vor.

Bewusstseinsbildung und Wissensvermittlung hinsichtlich assessmentbezogener Konzepte: Good Practice Beispiele anderer Universitäten

Die folgenden Good Practice Beispiele anderer Universitäten zeigen Möglichkeiten auf, wie ein gemeinsames Verständnis erarbeitet, vor allem innerhalb einer Universität festgehalten und als Grundlage für assessmentbezogene Handlungen dienen kann. Die Ansätze sind ebenso vielfältig wie die inhaltliche Orientierung und Ausarbeitung eines solchen gemeinsamen Verständnisses. Da dies als Grundlage für viele andere lehrebezogenen Maßnahmen und Initiativen dient, werden diese Ausarbeitungen häufig in ähnlichen Dokumenten festgehalten wie andere Richtlinien oder Orientierungshilfen.

- Den elaboriertesten Weg hat die **Oxford Brookes University** eingeschlagen, die ein Centre for Excellence in Teaching and Learning etabliert hat, deren Schwerpunkt auf Assessment Standards Knowledge exchange (ASKe) liegt. Im Rahmen dessen wurde in Zusammenarbeit mit internationalen Experten ein Manifest erarbeitet: [„Assessment standards: a Manifesto for Change“](#). Dieses Manifest baut auf dem zunehmenden Konsens der Fachexperten auf und soll den Hochschuldiskurs und die Weiterentwicklung im Bereich Assessment fördern. An der Oxford Brookes University selbst wurde der [„Assessment Compact“](#) entwickelt. Dieser umfasst eine klare Definition davon, was Assessment umfasst, welche wesentlichen Grundsätze dem Compact zugrundeliegen, sowie was die Universität dazu beiträgt und was im Gegenzug von Studierenden erwartet wird.
- Die **University of Notre Dame**, Australien, hat die wichtigsten assessmentrelevanten Definitionen und Konzepte für sich festgehalten und zwar in [„Guideline: Assessment - A Guide for Staff at Notre Dame“](#). Das Ziel dieses Dokuments ist es, einen Leitfaden für Best Practices zur Verfügung zu stellen, um alle Mitarbeiter/innen der Universität zu informieren und bei der Weiterentwicklung der Assessmentpraxis zu unterstützen. Es handelt sich dabei allerdings nicht um verpflichtende Vorgaben.
- Die **University of Western Australia** hat wichtige Definitionen und die Grundsätze und Ziele in [„Approaches to Assessment for UWA: an overview for staff“](#) festgehalten. Sie sind ebenfalls als Leitfaden für Best Practices an der UWA gedacht: „The University recognizes that "best practice" can legitimately vary between areas of study and does not therefore wish to be excessively prescriptive. The emphasis of these guidelines is therefore on creating an expectation that all parties involved in assessment are aware of their responsibilities, on suggesting a range of good practices to be considered in relation to assessment, and on encouraging the adoption of these practices.“ (University of Western Australia 2011a: 6)

Bereich Didaktik/ Methodik: Good Practice Beispiele anderer Universitäten

Universitäten gehen unterschiedliche Wege und bieten neben Weiterbildungsveranstaltungen eine Reihe von Angeboten und Materialien zur Unterstützung der hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung an:

- Die Organisationseinheit „Pedagogical Development und Interactive Learning“ (PIL) der **Universität Göteborg** setzt auf eine verpflichtende Grundausbildung für Lehrende und weitere freiwillige Kursangebote, die zum Teil als Blended Learning Angebote konzipiert sind sowie auf Online Materialien:
 - Die [verpflichtende Komponente des Kursangebotes](#) besteht aus **drei** Kursen im Umfang von 15 Higher Education Credits (vergleichbar mit ECTS), die teils allgemein didaktisch teils fachdidaktisch ausgelegt sind. Aus einem Katalog von unterschiedlichen Kursen können **weitere freiwillige Kursangebote** genutzt werden.
 - Durchläuft man das PIL-Gesamtprogramm, kann freiwillig eine [Magisterprüfung in Hochschulpädagogik](#) abgelegt werden.
 - Zu Kernthemen des Lehrens und Lernens in der Hochschule stehen [Online-Materialien](#) bereit.
- Das Team Hochschuldidaktik der **Universität Zürich (UZH)** bietet ebenfalls unterschiedliche Angebote zur Qualifizierung von Lehrenden an:
 - Es existieren dort unterschiedliche [Programme](#), [Angebote](#) und [Materialien](#) von Handreichungen zu aktuellen hochschuldidaktischen Themen bis hin zu einem **Zertifikatsprogramm (180h Workload)** des Teams Hochschulentwicklung der UZH, die freiwillig nutzbar sind.

Feedback: Good Practice Beispiele anderer Universitäten

Die **University of Sussex** hat mit „Skillclouds“ einen Weg gefunden, wie Studierende ihre **Rückmeldungen und Leistungen über Lehrveranstaltungen hinweg systematisch sammeln und nutzbar machen** können.

- [Skillclouds](#) sind Elemente eines Online Portfolios, die die von Studierenden erworbenen Skills in einem Studienprogramm sichtbar machen. Dabei werden die Learning Outcomes einer Lehrveranstaltung mit den Learning Outcomes auf Programmebene gematcht und mit den von den Studierenden erbrachten Leistungen und dem erhaltenen Feedback in Zusammenhang gesetzt. So erhalten Studierende einen Überblick über ihre Entwicklung über ein gesamtes Studienprogramm hinweg. Bei Skillclouds erhalten sie ferner die Möglichkeit, die Belege über erworbene Fähigkeiten systematisch in einen Lebenslauf einzubetten und für spätere Bewerbungen zu nutzen. Academic Advisors können die Skillclouds ihrer Academic Advisees einsehen und individuelle Unterstützungsmaßnahmen vorschlagen.

In der internationalen Hochschullandschaft ist bei kleineren Gruppengrößen individuelles Feedback etabliert. Das Geben von individuellem Feedback auf Studierendenleistungen ist in zahlreichen Handreichungen und Rules & Procedures Dokumenten o.ä. festgehalten:

- Die **University of Queensland** geht in ihren [Policies and Procedures](#) in Zusammenhang mit Assessment in Punkt 5.8 auf den angemessenen Einsatz von Feedback ein. Dort ist zuvorderst festgehalten, dass Feedback auf jede Leistungsüberprüfung zeitgerecht zu geben ist.
- Die **Curtin University** hat sich dem Thema „[Providing feedback which encourages learning](#)“ in ihrem **Teaching and Learning at Curtin Handbook** gewidmet und sich dem Ziel verschrieben, Feedback im Sinne der Lernendenorientierung einzusetzen.
- Die Teaching & Learning Development Unit der **University of Sussex** unterhält eine **Website zum Thema effektives Feedback**, auf der sie, neben anderen Handreichungen zum Thema, das „NUS Feedback Amnesty [Briefing Paper](#)“ promotet, das von der National Student Union herausgegeben wurde und Erwartungen von Studierenden an Lehrende hinsichtlich Feedback ausdrückt.
- Die **Oxford Brookes University** hat dem Thema 2008 eine eigene **Studie** gewidmet. In „[Engaging students with assessment feedback](#)“ wurde untersucht, wie und wann Studierende mit Feedback umgehen und Empfehlungen für den Einsatz von Feedback in der Lehre ausgesprochen.

Ausblick

In der Gesamtbetrachtung über alle Phasen dieses Evaluationsprojekts hinweg, hat sich gezeigt, dass das Assessment System der WU bereits jetzt Aspekte des Shift from Teaching to Learning, u.a. eine große Bandbreite an eingesetzten Assessmentmethoden und die Definition von Qualifikationen/Lernergebnissen aufweist bzw. diese auf den Weg gebracht werden. Zum derzeitigen Zeitpunkt sind jedoch auch einige Kernelemente noch auf Einzelinitiativen beschränkt oder stehen erst am Beginn.

Wie sich im internationalen Vergleich gezeigt hat, weisen einige der zentralen Themen, nicht nur an der WU, sondern auch an anderen Universitäten noch Leerstellen auf und werden im aktuellen Hochschuldiskurs behandelt. Zu diesen Themen zählen z.B. Anreizsysteme für Entwicklungen im Bereich Assessment oder die Gestaltung von Feedbackprozessen in Großlehrveranstaltungen.

Die Weiterentwicklung des Assessment Systems der WU ist ein strategisches Thema (z.B. in Verbindung mit einer etwaigen AACSB Akkreditierung) und wird das Engagement aller Beteiligten über mehrere Jahre erfordern, denn Assessment ist sowohl auf Ebene der Institution als auch auf Ebene der Programme nicht zuletzt auch ein Steuerungsinstrument. Schließlich bedürfen die weitreichenden Verbindungen und Zusammenhänge von Assessment zentraler Abstimmung und können nicht nur von den einzelnen Beteiligten bewältigt werden:

- Institutionsweit muss ein entsprechender Rahmen gesetzt werden, in dem die einzelnen Studienprogramme Assessment gezielt einsetzen, z.B. bezogen auf die generellen Ziele der WU hinsichtlich aller Studienprogramme, organisatorische Bedingungen für Lehrende und ihren Lehraufwand sowie die Definition und Kommunikation der Kernkonzepte innerhalb des Shift from Teaching to Learning.
- Auf der obersten Managementebene der einzelnen Studienprogramme ist u.a. die Abstimmung der intendierten Qualifikationen und des Assessment über Lehrveranstaltungsgrenzen hinweg nötig sowie die Schaffung einer Studienstruktur, die aufbauendes Lernen und kontinuierliches Feedback unterstützt.
- Lehrende, als unmittelbare Akteure/innen in der Assessmentpraxis, benötigen nicht nur von der Institution einen klaren Rahmen, sondern es liegt auch in ihrer Verantwortung ihre Assessmentdesigns weiterzuentwickeln und auf die übergeordneten Programmziele hin abzustimmen. Damit einher geht die Notwendigkeit sich auch fachdidaktisch kontinuierlich fortzubilden.
- Wenn Lernendenorientierung ernstgenommen wird, müssen die Studierenden als Lernende in die Gestaltungsprozesse von Assessment stärker involviert werden, gleichzeitig müssen diese aber auch die Verantwortung für ihr eigenes Lernen und die Erreichung ihrer Qualifikationsziele übernehmen.

Jeder Paradigmenwechsel benötigt vor allem Zeit: Zeit, um die notwendigen konzeptionellen Fragen zu klären, Zeit, um diese Fragen und die Antworten darauf entsprechend zu diskutieren und umzusetzen sowie Zeit, die damit verbundenen Handlungspraxen nachzuvollziehen und organisational zu begleiten. Das Assessment-Thema wird daher die kommenden Jahre – über dieses Evaluationsprojekt hinaus – ein wesentlicher Bestandteil der WU Lehr- und Programmentwicklung bleiben.

Literatur

- Biggs, J. & Tang, C. (2007): Teaching for quality learning at university (3. Auflage). Maidenhead [u.a.]: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bloxham, S. & Boyd, P. (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, S. & Glasner, A. (2003): Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches. Buckingham [u.a.]: Society for Research into Higher Education [u.a.].
- Carr, S. (2000). As distance education comes of age, the challenge is keeping the students. The Chronicle of Higher Education, 46(23), A39 – A41. Im Internet unter: <http://thinairlabs.com/papers/216.pdf> (Stand 24.07.2012).
- Curtin University (2010): Teaching and Learning Handbook 2010. Im Internet unter: http://otl.curtin.edu.au/teaching_learning/handbook.cfm (Stand 24.07.2012).
- D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005): Improving Teaching And Learning in Higher Education. A Whole Institution Approach. Maidenhead: Open University Press.
- Handley, K., Price, M. & Millar, J. (2008): Engaging Students with Assessment Feedback - Final Report for FDTL5 Project 144/03. Im Internet unter: http://www.brookes.ac.uk/aske/documents/FDTL_FeedbackProjectReportApril2009.pdf (Stand 24.07.2012).
- Höcher, J. & Vettori, O. (2010): Evaluation des Assessment Systems der WU – Evaluationsbericht der ersten Evaluationsphase. Wien: Wirtschaftsuniversität. Im Internet unter: <http://www.wu.ac.at/academicstaff/info/facts/assess/bericht> (Stand 29.08.2012).
- Johannes Gutenberg Universität Mainz (o.J.): Schablone für Modulbeschreibungen. Im Internet unter: <http://www.uni-mainz.de/studlehr/1703.php> (Stand 04.09.2012).
- Kingston University London (2011): Academic Regulations. Im Internet unter: <http://www.kingston.ac.uk/aboutkingstonuniversity/howtheuniversityworks/policiesandregulations/documents/roles-and-responsibilities-in-the-assessment-process.pdf> (Stand 05.08.2012).
- Knight, P. (2001): A Briefing on Key Concepts. Formative and summative, criterion & norm-referenced assessment. Assessment Series No.7. Learning and Teaching Support Network (LTSN) Generic Centre. Im Internet unter: http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/database/id7_Briefing_on_Key_Concepts.rtf (Stand 05.08.2012).
- Lancaster University (2008): Assessment Policy. Im Internet unter: <https://gap.lancs.ac.uk/ASQ/Policies/Documents/Assessment%20Policy%20Senate%20May%202008.pdf> (Stand 05.08.2012).
- Medizinische Universität Graz (o.J.): Habilitationsrichtlinien. Im Internet unter: http://www.meduni-graz.at/images/content/file/organisation/grundsatzdokumente/RL_Habilitation.pdf (Stand 24.07.2012).
- Medizinische Universität Graz (o.J.): Qualifikationsmodell für Lehrende. Im Internet unter: <http://www.meduni-graz.at/6807> (Stand 24.07.2012).
- Medizinische Universität Wien (o.J.): Mentoring-Programm für Studierende der Medizinischen Universität Wien. Im Internet unter: <https://www.meduniwien.ac.at/mentoring/allgemeine-informationen> (Stand 24.07.2012).

Oxford Brookes University (2007): Assessment standards: a Manifesto for Change. Im Internet unter: <http://www.brookes.ac.uk/aske/documents/ManifestoLeafletNew.pdf> (Stand 05.08.2012).

Oxford Brookes University (2009): Assessment Compact. Im Internet unter: <http://www.brookes.ac.uk/aske/documents/BrookesAssessmentCompact09.pdf> (Stand 05.08.2012).

Oxford Brookes University (o.J.) Example of a programme assessment strategy. Im Internet unter: <https://wiki.brookes.ac.uk/download/attachments/20939524/Example+of+a+Programme+e+Assessment+Strategy.doc?version=1&modificationDate=1292841782000> (Stand 05.08.2012).

Princeton University (2008): Princeton University Mentoring Program. Im Internet unter: <http://www.princeton.edu/~pump/information.html> (Stand 19.07.2012).

Programme Assessment Strategies (o.J.): Case Studies. Im Internet unter: <http://www.pass.brad.ac.uk/case-studies.php#cs6> (Stand 05.08.2012).

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

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (2011): Modularisierung als Instrument – Checklist für die Gestaltung und Implementierung von Modulen. Im Internet unter: www.crus.ch/dms.php?id=28094 (Stand 04.09.2012).

Roller, R. H. & Bovee, S. L. (2007): A Model for the Integration of Strategic Planning, Budgeting and Outcomes – Assessment in Higher Education, Outcomes and Theory of Quality Assurance. Konferenzpapier, International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, Toronto, 2.-4. April 2007. Im Internet unter: http://www.peqab.ca/Publications/INQAAHE_Papers.pdf (Stand 04.09.2012).

Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011): Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Projekt. In: Schulmeister, R. & Metzger, C.: Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster u.a.: Waxmann.

Spiel, C., Litzenberger, M. & Haiden, D. (2007): Bildungswissenschaftliche und psychologische Aspekte von Auswahlverfahren. In: Badelt, C., Wegscheider, W. & Wulz, Heribert (Hrsg.): Hochschulzugang in Österreich. Graz: Leykam. S. 479-553.

Tremp, P. & Reusser, K. (2007): Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder. Beiträge zur Lehrerbildung, 25(1), 5-13. Im Internet unter: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2007_1_5-13.pdf (Stand 05.08.2012).

Tremp, P. (2010): „Ausgezeichnete Lehre!“ Lehrpreise an Universitäten. Erörterung – Konzepte – Vergabepaxis. Münster u.a.: Waxmann.

Truman State University (2011a): Assessment Almanac – Fall 2011. Im Internet unter: <http://assessment.truman.edu/almanac/2011/index.asp> (Stand 04.09.2012).

Truman State University (2011b): Chapter8: Portfolio Project. In: Truman State University: Assessment Almanac – Fall 2011. Volume I. Im Internet unter: <http://assessment.truman.edu/almanac/2011/Chapter%208%20-%20Truman%20Portfolio.pdf> (Stand 04.09.2012).

TU Dortmund (2012): Modulhandbuch für das Bachelor-Studium „Wirtschaftswissenschaften“. Im Internet unter: <http://www.wiso.tu-dortmund.de/wiso/de/studium/studiengaenge/wiwi-bachelor-2007/ba-wiwi-modulhandbuch.pdf> (Stand 04.09.2012)

TU Dortmund (o.J.): Modulhandbuch Bachelor of Science im Wirtschaftsingenieurwesen. Im Internet unter: http://www.mb.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Studium/Modulhandb_ cher/Modulhandbuch_Bachelor_Wirtschaftsingenieurwesen_WS12.pdf (Stand 04.09.2012)

Universität Bocconi (o.J.a): Admissions to Bachelor Programs a.y. 2012-2013. Im Internet unter: http://www.unibocconi.eu/wps/wcm/connect/Bocconi/SitoPubblico_EN/Navigation+Tree/Home/Services/Application+and+Admission/Admission+-+Bachelor+Programs/ (Stand 24.07.2012).

Universität Bocconi (o.J.b): Assessment. Im Internet unter: http://www.sdabocconi.it/en/about_sda_bocconi/quality_accreditation_and_benchmarking/assessment.htm (Stand 05.08.2012).

Universität Freiburg (2012): Online Studienwahl Assistent. Im Internet unter: <https://www.studium.uni-freiburg.de/studieninteressierte/osa> (Stand 24.07.2012).

Universität Göteborg (2012): Pedagogical Development and Interactive Learning – Kurser. Im Internet unter: <http://www.pil.gu.se/kurser/> (Stand 24.07.2012).

Universität Göteborg (2012): Pedagogical Development and Interactive Learning – Magisterprüfung Hochschulpädagogik. Im Internet unter: <http://www.pil.gu.se/kurser/magisterexamen> (Stand 24.07.2012).

Universität Göteborg (2012): Pedagogical Development and Interactive Learning – Digitale Ressourcen. Im Internet unter: <http://www.pil.gu.se/resurser/digitala/> (Stand 24.07.2012).

Universität Graz (o.J.): Unigate – Die interaktive Studienorientierung. Im Internet unter: <http://www.unigate.at> (Stand 24.07.2012).

Universität St. Gallen (2011): Broschüre Bachelorstudium 2012 (im Internet unter: http://www.unisg.ch/~media/Internet/Content/Dateien/Studium/Broschueren/HSG_BachelorStudium_2010.ashx?fl=de (Stand 19.07.2012).

Universität St. Gallen (2011): Veranstaltungsverzeichnis: Einführung in die Volkswirtschaftslehre. Im Internet unter: <http://serviceportal2007.unisg.ch/sitecore/content/Data/Catalogs/Acameta/38/39.aspx?orgurl=http%3a%2f%2fbetaserviceportal.unisg.ch%2fdata%2fcourses%2fhs1112%2f1%2c126%2c2.01.aspx> (Stand 23.07.2012).

Universität St. Gallen (2011): Veranstaltungsverzeichnis: Formen und Methoden des Lernens und wissenschaftlichen Arbeitens. Im Internet unter: <http://serviceportal2007.unisg.ch/sitecore/content/Data/Catalogs/Acameta/38/1394.aspx?orgurl=http%3a%2f%2fbetaserviceportal.unisg.ch%2fdata%2fcourses%2fhs1112%2f1%2c222%2c1.00.aspx> (Stand 23.07.2012).

Universität St. Gallen (2012): Was bedeutet Assessmentjahr? Im Internet unter: <http://www.unisg.ch/Studium/Bachelor/Assessmentjahr/WasBedeutetAssessmentjahr.aspx> (Stand 19.07.2012).

Universität Zürich (2012): Beratung und Begleitung. Im Internet unter: <http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/begleitung.html> (Stand 24.07.2012).

Universität Zürich (2012): Materialien zur individuellen Vertiefung. Im Internet unter: <http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente.html> (Stand 24.07.2012).

Universität Zürich (2012): Weiterbildungsprogramme. Im Internet unter: <http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/weiterbildung.html> (Stand 24.07.2012).

University of Illinois at Urbana-Champaign (2008): Outcomes Assessment and Program Improvement. Bachelors Degree Programs. College of Business. Im Internet unter: <http://cte.illinois.edu/outcomes/pdfs/unitassess/BUSUG08.pdf> (Stand 05.08.2012).

University of Illinois at Urbana-Champaign (o.J.): Unit Outcomes Assessment Plans. Im Internet unter: http://cte.illinois.edu/outcomes/unit_assess.html (Stand 05.08.2012).

University of New South Wales (2012): Assessment Policy. Im Internet unter: <http://www.gs.unsw.edu.au/policy/documents/assessmentpolicy.pdf> (Stand 05.08.2012).

University of Notre Dame (2007): Guideline: Assessment - A Guide for Staff at Notre Dame. Im Internet unter: <http://www.nd.edu.au/downloads/current-students/studentadministration/guideline-assessment-07oct.pdf> (Stand 05.08.2012).

University of Queensland (2012): Assessment Procedures. Im Internet unter: <http://ppl.app.uq.edu.au/content/3.10.02-assessment> (Stand 05.08.2012).

University of Queensland (2012): UQ Policies and Procedures Library. Curricular and Assessment. 3.10.01, Reiter: Procedures. Im Internet unter: <http://ppl.app.uq.edu.au/content/3.10.02-assessment> (Stand 24.07.2012).

University of Sheffield (2012): Sheffield Mentoring. Im Internet unter: <http://www.shef.ac.uk/ssid/mentoring/mentors> (Stand 24.07.2012).

University of Sussex (2012): Skillclouds. Im Internet unter: <http://www.sussex.ac.uk/tldu/studentskills/skillclouds> (Stand 24.07.2012).

University of Western Australia (2011a): „Approaches to Assessment for UWA: an overview for staff“. Im Internet unter: http://www.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0005/1813406/110818_Agenda_AESC.pdf (Stand 05.08.2012). Anm.: Dieses Dokument liegt nur als Entwurf vor, eine finale Version gibt es zum derzeitigen Zeitpunkt nicht. Anfrage an die University of Western Australia vom 31.07.2012.

University of Western Australia (2011b): University Policy on: Assessment. Im Internet unter: <http://www.universypolicies.uwa.edu.au/search?method=document&id=UP07%2F23> (Stand 05.08.2012).

University of Western Australia (2012a): Curriculum development: Assessment. <http://www.catl.uwa.edu.au/resources/curriculum/assessment> (Stand 05.08.2012).

University of Western Australia (2012b): Educational Principles. Im Internet unter: <http://www.teachingandlearning.uwa.edu.au/staff/principles> (Stand 05.08.2012).

University of Western Australia Business School (2011): Assurance of learning. Im Internet unter: <http://www.business.uwa.edu.au/learning/assurance> (Stand 05.08.2012).

Vettori, O. Höcher, J. & Bäcker, H. (2011): Die Praxis des Prüfens an der WU. Evaluation des Assessment Systems – Bericht zur zweiten Evaluationsphase. Wien: Wirtschaftsuniversität. Im Internet unter: <http://www.wu.ac.at/academicstaff/info/facts/assess/phaseii> (Stand 29.08.2012).

Vizektorat für Lehre der WU: Teaching & Learning Academy. Im Internet unter: <http://learn.wu.ac.at/tlac>. (Stand 29.08.2012).

Welbers, U. (2007): Modularisierung als Instrument der Curriculumsentwicklung. In: Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007. Bonn: HRK Service-Stelle Bologna, S. 165-176 Im Internet unter: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Bologna_Reader_II_INTERNET.pdf (Stand 05.08.2012).

Wilkesman, U. & Schmidt, C. J. (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? In: Zeitschrift für Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, 3/2011, S. 251-278. Im Internet unter: <http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/1574;jsessionid=60d4c4709a9b9a07cb255ccc6362> (Stand 23.07.2012).