

Projekt im Rahmen des Leonardo da Vinci Programms
Entwicklung von Systemen für die Optimierung der beruflichen Lehrerbildung

KĘSTUTIS PUKELIS, IZABELA SAVICKIENĖ, AUŠRA FOKIENĖ

METHODOLOGIE ZUR ERSTELLUNG DES CURRICULUMS
FÜR DIE OPTIMIERUNG DER BERUFLICHEN LEHRERBILDUNG

INHALT

Einleitung	3
I. Prinzipien	6
II. Ablaufschema	13
III. Akteure	21
IV. Qualitätssicherung.....	24
Glossar.....	28
Literaturverzeichnis.....	31

Einleitung

Diese Methodologie stellt zentrale Punkte bezüglich des Entwurfs und der (Weiter)Entwicklung eines Curriculums für die Optimierung der Lehrerbildung im beruflichen Bereich dar (im Folgenden wird darauf nur als „das Curriculum“ Bezug genommen). Die Methodologie folgt einem prozessorientierten Ansatz und umfasst ausschließlich allgemeine Prozesse weitgefasster Natur, die als erste Ansatzpunkte für den Entwurf und die (Weiter)Entwicklung des Curriculums dienen können. Sie gründet sich hauptsächlich auf die Empfehlungen der Bologna-Erklärung (1999) und rekurriert – soweit möglich – auf wissenschaftliche Befunde.

Die Methodologie zielt nicht darauf ab, landesspezifische Probleme zu lösen, die mit diesem Prozess einhergehen, oder curriculare Inhalte zu adressieren. Solche Details könnten in etwaigen zukünftigen Publikationen behandelt werden.

Entwurf und (Weiter)Entwicklung des Curriculums werden als Prozesse eingestuft, die derselben Logik folgen und daher gemeinsam analysiert und vorgestellt werden. Darüber hinaus wird angenommen, dass das Curriculum gleichermaßen die Aneignung und den Ausbau von Fähigkeiten zum Gegenstand hat. Dies bedeutet, dass die Methodologie sowohl für die Erstausbildung als auch für die berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte Anwendung finden kann.

Die Methodologie besteht aus vier inhaltlichen Abschnitten, einem Glossar und dem Literaturverzeichnis.

Teil I beinhaltet die Prinzipien, die die Basis der Methodologie bilden. Erklärungen und Annahmen werden dargestellt, auf denen das Curriculum basiert:

1. *Study outcome*¹ basiertes Curriculum: Zentrale Punkte dieser Theorie werden aufgezeigt, dabei liegt der Schwerpunkt auf angestrebten *study outcomes* in Form von *competencies*², die als Ausgangspunkt für den Entwurf und die (Weiter)Entwicklung des Curriculums dienen.
2. Modularer Ansatz: Der modulare Aufbau des Curriculums wird als zentral erachtet, um individuelle Bedürfnisse einzubeziehen (Flexibilität des Studienangebots, Zeitökonomie, finanzielle Belange).
3. Prozessorientierung: Die Arbeitsschritte innerhalb des Entwurfs und der (Weiter)Entwicklung des Curriculums bilden das Grundgerüst der Methodologie und werden in ihrer Vollständigkeit dargestellt.
4. Einbindung von Interessensvertretern: Unterschiedliche Gruppen relevanter Interessensvertreter werden zunächst identifiziert und dann in ihrer Bedeutung für den Entwurf und die (Weiter)Entwicklung des Curriculums vorgestellt.

¹ der Begriff *study outcomes* wird von den Autoren in Anlehnung an den Begriff der *learning outcomes* verwendet (siehe Glossar), der im deutschsprachigen Raum häufig mit „Lernergebnisse“ übersetzt wird (z.B. online-Wörterbuch „Begriffe der Berufsbildung deutsch-englisch“ des Bundesinstituts für Berufsbildung; Link: <http://www.bibb.de/de/29728.htm>)

² mit diesem Begriff wird im englischsprachigen Raum Kompetenz im Sinne von persönlichen (messbaren) Fähigkeiten beschrieben, während *competence* die grundlegende Disposition des Einzelnen beschreibt, in Situationen sachgerecht und ethisch richtig zu handeln (Ertl/Sloane (2005): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Paderborn: Eusl)

5. Regelmäßige Überarbeitung: Es wird betont, dass das Curriculum regelmäßig evaluiert und überarbeitet werden muss. Der Ablauf dieses Prozesses wird erläutert.
6. Praxisorientierung: Es wird verdeutlicht, dass der Entwurf und die (Weiter)Entwicklung des Curriculums darauf gründen, beides möglichst einfach in die Arbeit des Tutors zu integrieren. Durch den Rückgriff auf *study outcomes* bezieht sich zudem beides auf die Praxis, da diese unter Mitwirkung der Interessensvertreter oder – soweit vorhanden – im Rückgriff auf Bildungsstandards für den Lehrerberuf entwickelt werden.

Teil II beschreibt die vier Arbeitsschritte, welche der Entwurf und die (Weiter)Entwicklung des Curriculums umfasst:

1. Beschreibung der Aufgaben und Funktionen des Berufsschullehrers. Es wird dargelegt, dass diese entweder den Bildungsstandards für den Lehrerberuf entnommen werden, oder aber auf der Basis von Forschungsergebnissen und in Zusammenarbeit mit Interessensvertretern bestimmt werden.
2. Festlegung der *competencies* und *study outcomes*. Es wird analysiert, wie Aussagen formuliert werden, die beschreiben, was Studenten zum Ende ihres Studiums erlernt haben müssen.
3. Identifizierung von Bewertungskriterien für Studienleistungen. Es werden sowohl die zielorientierten Kriterien dargestellt als auch auf einige Besonderheiten eingegangen.
4. Planung der Studiengangstruktur und der Studieninhalte. Hauptelemente des Studiengangs sowie maßgebliche Inhalte werden angesprochen.

Teil III gibt einen Überblick über die mit dem Entwurf und der (Weiter)Entwicklung des Curriculums betrauten Hauptakteure und deren Funktion innerhalb dieses Prozesses. Explizit sind dies:

1. Interne Interessensvertreter – Tutoren und andere an der universitären Lehre beteiligte Personen (im nachfolgenden als Lehrende bezeichnet) sowie Studenten, d.h. zukünftige bzw. erfahrene Berufsschullehrer, die an einer Weiterbildung interessiert sind.
2. Externe Interessensvertreter – Absolventen, Arbeitgeber, Vertreter von Berufsverbänden oder staatlichen Institutionen, Gewerkschaftsvertreter usw.

Teil IV beinhaltet den Vorschlag, die Qualitätssicherung des Curriculums anhand des vierstufigen Qualitätszyklus umzusetzen:

1. Planung. Der Entwicklungsprozess wird zusammengefasst.
2. Umsetzung. Die Hauptaspekte der Umsetzung des Curriculums werden dargestellt.
3. Evaluation. Die einzelnen Stufen der Evaluation des Curriculums werden aufgeführt mit dem Ziel, Stärken und Schwächen des Curriculums aufzudecken.
4. Überarbeitung. Es wird ein Vorschlag unterbreitet, wie die Ergebnisse der Evaluation für die Qualitätsverbesserung nutzbar gemacht werden können.

Der Ansatz, das Curriculum auf *study outcomes* hin auszurichten, stellt die Leitidee der Methodologie dar. Grundlage für diese Entscheidung ist die Bedeutung, die die *study outcomes* haben für:

- die Logik, die dem Entwurf und der (Weiter)Entwicklung des Curriculums zugrunde liegt

- die Beurteilungskriterien der Studienleistungen
- die Qualitätssicherung und Sicherung von Standards innerhalb der mit der beruflichen Lehrerbildung betrauten Institutionen
- die Entwicklung von nationalen und internationalen Systemen im Bereich der beruflichen Lehrerbildung

Das Glossar enthält Definitionen zu Schlüsselkonzepten bezüglich des Entwurfs und der (Weiter)Entwicklung des Curriculums.

Das Literaturverzeichnis listet die Publikationen auf, auf die für die Entwicklung der Methodologie zurückgegriffen wurde.

Die Methodologie richtet sich sowohl an die Personen, die mit dem Entwurf und der (Weiter)Entwicklung des Curriculums betraut sind, als auch an Berufsschullehrer und andere Akteure innerhalb der beruflichen Bildung.

I. Prinzipien

Die Methodologie basiert auf folgenden sechs Prinzipien:

1. Das Curriculum basiert auf *study outcomes*
2. Modularisierung
3. Prozessorientierung
4. Einbindung der Interessensvertreter
5. Regelmäßige Überarbeitung
6. Praxisorientierung

Das Hauptprinzip der Methodologie stellt dabei das auf *study outcomes* basierende Curriculum dar, während den anderen Prinzipien unterstützende Funktionen zugeordnet werden.

Prinzip 1: Auf *study outcomes* basierendes Curriculum

Das Curriculum kann als ein System von integralen Elementen (wie *study outcomes*, Bewertungskriterien für Studienleistungen, Studieninhalten, Methoden, Umweltbedingungen, Anforderungen an Lehrende und Lernende usw.) beschrieben werden. Die angestrebten *study outcomes* bilden dabei ein grundlegendes Element und ihre Bedeutung im curricularen Entwurfs- und (Weiter)Entwicklungsprozess wird durch folgende Aspekte verdeutlicht:

- *study outcomes* bedingen die Logik, die dem Curriculum zugrunde liegt; zudem nehmen sie Einfluss auf die Beschreibung und Anordnung aller weiteren Elemente.
- klar definierte *study outcomes* erleichtern es, das Curriculum und seine Umsetzung, Bewertung und Überarbeitung zu verstehen.
- *study outcomes* werden aus *competencies* entwickelt. Dieser Aspekt begründet ihre zentrale Stellung, die sie im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Systems von einfach zu vergleichenden Qualifikationen und Abschlüssen einnehmen. Auch für die Entwicklung eines gemeinschaftlichen europäischen Rahmens für das Hochschulwesen ist diese Prämisse zentral.
- *study outcomes* zeigen, ob das Curriculum den Bedarf des Arbeitsmarktes berücksichtigt und sie verdeutlichen das Ausmaß der Kooperation zwischen Akademikern und externen Interessensvertretern.

Die Betonung der *study outcomes* wird oft als neuer Ansatz für das Lernen und Lehren dargestellt und schließt sich konstruktivistischen Theorien an, bei denen die aktive Rolle des Lernenden betont wird (*The shift to learning outcomes*, 2008). Diese heben folgende Besonderheiten für den Studienprozess hervor:

- basierend auf ihrem Vorwissen konstruieren die Studierenden Bedeutungen selbst
- Lernen kann auf sehr unterschiedliche Weise geschehen
- Lernen vollzieht sich im sozialen Umfeld
- Lernen ist dynamisch und kontextabhängig

Damit verbunden ist ein Wandel von der Input-Orientierung zur Output-Orientierung, in welcher *study outcomes* eine zentrale Rolle einnehmen. „The traditional input-related curriculum has proved to be too focused on the teacher instead of the learner. This change has been associated with a need for improvement in curriculum design, and an acknowledgement

that more effective and varied learning styles benefit the learner. This has strengthened the need to express, through the medium of learning outcomes, the knowledge, understanding, competences and other attributes within qualifications”³ (Adam 2008; S. 12). An diesen Ansatz anknüpfend werden Lehrende zu Förderern des Lernprozesses, da ein Großteil dieses Prozesses ohne die Anwesenheit einer Lehrperson, also außerhalb der Universität stattfindet. Dies bedeutet, dass die Lernenden aktiv an der Planung und Überwachung ihres Studienprozesses beteiligt sind und dadurch ganz generell mehr Verantwortung für diesen übernehmen.

Study outcomes spiegeln die Anforderungen wider, die von den Studierenden am Ende ihres Studiums geleistet werden müssen. Ihre Definition erfolgt anhand der zu erlangenden *competencies*. Diese können als die auf den Arbeitsmarkt bezogene Kategorie gedeutet werden, während die *study outcomes* eher eine akademische Kategorie darstellen. Die *competencies* sollten demzufolge von externen Interessensvertretern verfasst werden, die mit den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes gut vertraut sind. Darauf basierend werden dann von Vertretern aus der Wissenschaft die *study outcomes* festgelegt. *Competencies* beschreiben die Fähigkeit einer Person zur Problemlösung in unvorhersehbaren Situationen (d.h. im realen Arbeitsleben) (Pukelis, K./ Navickienė, L. 2008). *Study outcomes* sind ebenso wie *competencies* auf die Fähigkeit zur Problemlösung bezogen, sie unterscheiden sich jedoch von diesen insofern, als dass sie sich auf vorhersehbare (unterrichtsbezogene) Situationen beziehen. Vorhersehbar bedeutet, dass die Lernenden vor den Prüfungen Kenntnis davon haben, in welchem Feld sie geprüft werden, jedoch keine genaue Information darüber erhalten, welche Art von Aufgabenstellung sie während der Prüfung bewältigen müssen. Die Lernenden werden zudem nur zu den Themen geprüft, die direkt oder indirekt während des Studiums behandelt wurden.

Jede *competency* setzt sich aus den Aspekten Wissen und Fähigkeiten sowie Werten und Haltungen zusammen. Die Struktur der *study outcomes* stimmt mit der der *competency* überein (Abb. 1). Die qualitative Ausprägung von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Haltungen bestimmt den Grad der Autonomie sowie der Verantwortungsbereitschaft einer Person (d.h. ihre *competence*⁴). Wissen und Fähigkeiten werden durch den Grad der Autonomie beschrieben, während Werte und Haltungen mit der Verantwortungsbereitschaft in Beziehung stehen.

³ Das traditionelle, input-bezogene Curriculum zeigte sich als zu stark auf den Lehrer und weniger auf den Lernenden bezogen. Mit diesem Wandel wurde das Bedürfnis nach einer Verbesserung des Curriculums und der Anerkennung, dass der Lernende von effektiveren und varianzreicheren Lernformen profitiert, assoziiert. Durch die Formulierung von Lernergebnissen wurde die Notwendigkeit verstärkt, das Wissen, Verstehen, Kompetenzen und andere Merkmale in die Qualifikationsbeschreibungen aufzunehmen.

⁴ siehe Fußnote 1

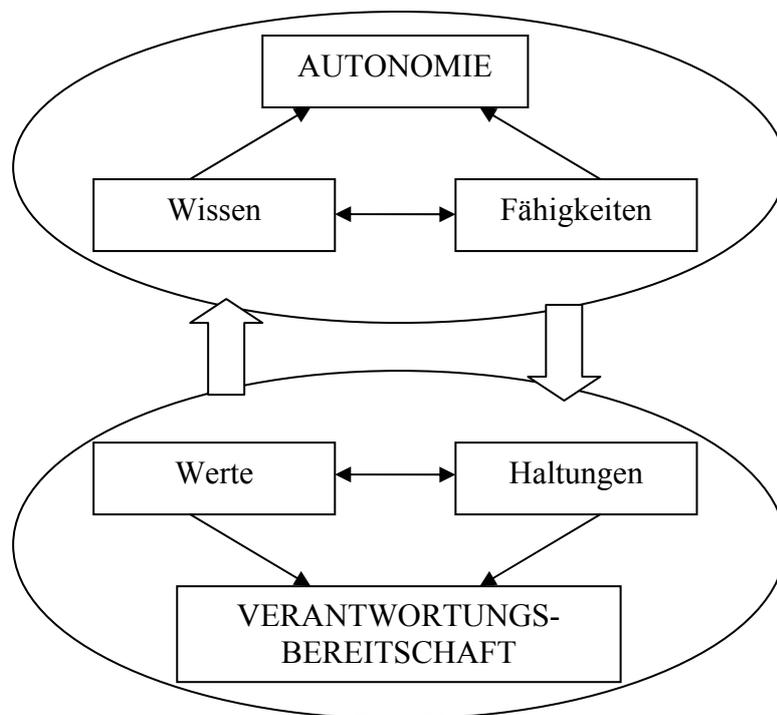


Abb. 1: *Competency-* und Studienergebnisstruktur (adaptiert von Pukelis, K./ Navickienė, L. 2008)

Eine eindeutige und exakte Definition der *study outcomes* stellt die Kohärenz zwischen Studienmodulen bzw. Fächern sicher, ermöglicht es, Überschneidungen von *competencies*, die in verschiedenen Modulen oder Fächern erworben werden, festzustellen und erleichtert den Curriculumsentwurf sowie die Umsetzung und Weiterentwicklung dessen. *Study outcomes* verdeutlichen zudem wesentliche Zusammenhänge zwischen Lehre, Lernen und Prüfungen. Lehrende finden in den Beschreibungen von *study outcomes* Aussagen darüber, welches Wissen, welche Fähigkeiten, Haltungen und Werte die Lernenden erschließen bzw. entwickeln sollen und welche Lehr-Lernmethoden und Prüfungsarten dafür Anwendung finden können (Pukelis, K./ Pileickiene, N. 2005; Adam, S. 2004). Die Studierenden erhalten durch die Beschreibung von *study outcomes* Anhaltspunkte für die Planung ihres Studiums, da die bis zum Studienende zu erlangenden *competencies* aufgeführt werden.

Die Festlegung von *study outcomes* auf der Basis von *competencies* ist nicht nur grundlegend für die Festlegung und Bewertung von berufsbezogenen Standards und Qualifikationsprofilen, sondern ermöglicht auch Beiträge zur Vergleichbarkeit und Anerkennung von verschiedenen Bildungsstandards. Aus dieser Sicht werden die *study outcomes* zum wichtigsten Kriterium für die Entwicklung und Bewertung von Standards auf nationaler und internationaler Ebene (Pukelis, K./ Pileickiene, N. 2005). Darüber hinaus haben sie zentralen Einfluss auf die Ausweitung der Studierendenmobilität, erleichtern die Anerkennung von Abschlüssen und Studienleistungen und verbessern deren Transparenz. Dadurch wird wiederum die Einführung eines Leistungspunktsystems vereinfacht und die Möglichkeit entsteht, Studiengänge vielfältig zu gestalten (Adam, S. 2004). Auf internationaler Ebene leisten die *study outcomes* einen zentralen Beitrag zur Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen, da diese hauptsächlich von qualitativen Kriterien (Wissen, Fähigkeiten, Haltungen, Werte) abhängig ist. *Study outcomes* könnten sogar dazu dienen, die erheblichen Unterschiede zwischen

ähnlichen Studiengängen innerhalb Europas zu beseitigen – zumindest bezogen auf die *competencies*.

Die *study outcomes* stellen das Bindeglied zwischen allen auf das Curriculum einwirkenden Einflussfaktoren dar. Zugleich bilden sie den Anfangspunkt einer ganzen Kette dieser Faktoren: *Study outcomes* – Prüfung der Studienleistungen – Studienziele – Lehre und Lernen. Wird das erste Element dieser Abfolge genau festgelegt, so können auch die anderen erfolgreich bewältigt werden. Werden jedoch zu Beginn Fehler begangen, dann wird auch die Ausformung der weiteren Elemente fehlerhaft.

Die Konzepte *study outcomes*, Studienziele und Studienleistungen werden oft vermischt und sogar als synonym angesehen, sind aber ihrer Definition und Bedeutung nach verschieden (Pukelis, K./ Pileicikiene, N. 2005; Adam, S. 2004). Studienziele beschreiben die vom Lehrenden gesetzten Ziele, die während eines bestimmten Studienabschnitts erreicht werden müssen. Mit *study outcomes* sind dagegen durch objektive gesellschaftliche und berufliche Anforderungen definierte, von den Studierenden am Ende des Studiums zu erbringende Leistungen gemeint (beziehen sich also eher auf die Leistungen der Lerner als auf die aus Lehrendensicht angestrebten Ziele). Sie bilden die Grundlage für die Anerkennung von Qualifikationen. Studienleistungen stellen einen subjektiven Teil der *study outcomes* dar; sie könne die festgelegten *study outcomes (competencies)* übertreffen oder aber darunter liegen, da sie von vielen Faktoren wie z.B. Anstrengungsbereitschaft, kognitiver Grundfähigkeit sowie weiteren Fähigkeiten, Qualifikation der Lehrenden und der materiellen und finanziellen Ausstattung der Institution abhängig sind. Das Erreichen der angestrebten *study outcomes* ist ein minimales, jedoch absolut bindendes Studienziel. Im curricularen Entwurfs- und (Weiter)Entwicklungsprozess sollten zunächst *study outcomes* festgelegt werden. Erst daran anschließend sollten Studienziele sowie zu erbringende Studienleistungen ermittelt werden. Es können verschiedene Arten von *study outcomes* unterschieden werden. Es gibt Ergebnisse, die auf den Studiengang bezogen sind (diese sind auf der Ebene von Abschlüssen verortet) und solche, die sich auf einzelne Module oder Fächer beziehen. Aussagen zur ersten Gruppe werden als „übergeordnete“ Ergebnisse bezeichnet, bei den anderen handelt es sich um sog. „untergeordnete“ Ergebnisse.

Die Unterscheidung in studiengang- bzw. abschlussbezogen und modul- bzw. fachbezogen ist grundlegend, es gibt jedoch auch andere Untergliederungsmöglichkeiten. „The most common sub-divisions are between subject specific outcomes that relate to the subject discipline and the knowledge and/or skills particular to it, and generic (sometimes called transferable or transversal skills) outcomes that relate to any and all disciplines, e.g. communication and teamwork skills”⁵ (Adam, S. 2008; S. 15).

Ein anderer Ansatz ist die Unterscheidung von 4 Ergebnistypen (McMahon, T./ Thakore, H. 2006):

1. Solche, deren Kontext präzise abgegrenzt werden kann und die sich auf unstrittige Fähigkeits- oder Wissenskonzepte beziehen, z.B.: *Beschreiben Sie*

⁵ Die am häufigsten anzutreffende Untergliederung unterscheidet zwischen fachbezogenen Ergebnissen, die sich auf die Fachdisziplin und das damit verbundene Fachwissen und/oder Fähigkeiten beziehen, und allgemeinen (manchmal auch übertragbar oder übergreifend genannten) Ergebnissen, welche fachübergreifend sind, z.B. Kommunikations- oder Teamfähigkeit.

die Gesetze Ihres Landes, die die Verbesserung der Berufsschullehrerbildung beinhalten.

2. Solche, die sich auf natürlicherweise unpräzise Konzepte beziehen (oft daraus resultierend, dass sie eher dynamische als statische Situationen behandeln), z.B.: *Beschreiben Sie bezogen auf Lernende an beruflichen Schulen effektive Lehrmethoden.* In diesem Beispiel ist die „Effektivität“ stark kontextabhängig.
3. Solche, die inhärent strittig sind, z.B.: *Entwerfen und formulieren Sie neue Prüfungskriterien für den berufsbildenden Bereich.* In diesem Beispiel kann es unterschiedliche Auffassungen darüber geben, was als „neu“ bezeichnet werden kann.
4. Solche, welche sowohl unpräzise als auch strittig sind, z.B.: *Schlagen Sie vor, welches Testverfahren für eine bestimmte Lernsituation am passendsten wäre.* In diesem Beispiel ist „am passendsten“ unpräzise, kontextabhängig und strittig zugleich.

Im Anschluss an andere Autoren bemerken McMahon und Thakore (2006), dass die Kombination der „different types of outcomes is essential if individuals are to develop the tacit knowledge necessary to underpin expertise – whether professional or academic or both“⁶ (S. 13).

Prinzip 2: Modularer Ansatz

Das Curriculum zur Optimierung der Lehrerbildung besteht normalerweise aus verschiedenen Modulen, die zur Entwicklung der *competencies* der Berufsschullehrer führen sollen. In der grundständigen Lehrerbildung bestehen curriculare Einheiten oft aus Studienfächern, sie werden jedoch mehr und mehr durch Module ersetzt. Ein modularer Ansatz ermöglicht es, die individuellen Bedürfnisse der Studierenden, gerade im Hinblick auf die individuelle Entwicklung der *competencies*, zu berücksichtigen. Die Lehrer können dann genau die Module wählen, die sie zur Erweiterung ihrer Qualifikationen benötigen und verzichten gezielt auf solche, die dafür irrelevant erscheinen. Für jedes Modul werden die angestrebten *study outcomes* definiert und es wird aufgezeigt, welche *competencies* erlangt werden sollen.

Prinzip 3: Prozessorientierung

Die Prozessorientierung steht in engem Zusammenhang mit einer Reihe von Abläufen innerhalb des curricularen Entwurfs- und (Weiter)Entwicklungsprozesses. Diese Abläufe sind universell und haben für jedes Land oder jede Institution Bestand, während die Themen und Gegenstände voneinander abweichen. Zunächst müssen die Aufgaben und Funktionen der Berufsschullehrer beschrieben werden, dann erfolgt die Definition der *competencies* und *study outcomes*. Anschließend daran werden Bewertungskriterien bezüglich der Studienleistungen identifiziert und festgelegt. Abschließend erfolgt dann die Planung des Studienplans und der Inhalte. Genauere Erläuterungen zu den einzelnen Schritten finden sich in Teil II dieser Methodologie.

⁶ verschiedenen Arten von Ergebnissen essentiell dafür ist, wenn Individuen das implizite Wissen entwickelt sollen, welches sowohl berufliche als auch akademische oder beides umfassende Expertise ausmacht.

Prinzip 4: Einbindung von Interessensvertretern

Verschiedene Interessensvertreter sollten am Entwurf und der (Weiter)Entwicklung des Curriculums beteiligt werden. Interessensvertreter sind Vertreter solcher Gruppen, die an hoch qualifizierten Absolventen eines bestimmten Bereiches Interesse haben. Dies können sein: wissenschaftliche Mitarbeiter sowie Verwaltungsangestellte einer Institution, Studenten sowie deren Eltern, Absolventen, Arbeitgeber, Vertreter von Berufsverbänden oder staatlichen Institutionen, Gewerkschaftsvertreter usw.

Die Einbeziehung von Interessensvertretern erfolgt zumeist auf Initiative von mit der Umsetzung des Curriculums betrauten Lehrenden. Den Interessensvertretern kommt im curricularen Entwurfs- und (Weiter)Entwicklungsprozess eine zentrale Rolle zu; sie ermitteln die für Berufsschullehrer notwendigen *competencies*, auf deren Basis die *study outcomes* festgeschrieben werden. Die Interessensvertreter geben auch Hinweise zur Verbesserung des curricularen Entwurfs- und (Weiter)Entwicklungsprozesses. Eine genauere Beschreibung der Aufgaben, die den einzelnen Interessensvertretern zukommen, erfolgt in Teil III.

Prinzip 5: Regelmäßige Überarbeitung

Das Curriculum sollte regelmäßigen Überarbeitungen unterzogen werden; dazu ist es notwendig, ein passendes Intervall für diese Revision festzusetzen. Die Überarbeitung selbst sollte die Evaluation und anschließende Verbesserungsmaßnahmen umfassen.

Die Evaluation des Curriculums sollte charakterisiert sein durch den Nutzwert, die Machbarkeit, Angemessenheit und Genauigkeit (*The Program Evaluation Standards* <http://www.wmich.edu/evalctr/jc>). Die Evaluation weist dann Nutzwert auf, wenn die ermittelten Ergebnisse von verschiedenen Gruppen rezipiert werden können. Vor der Durchführung werden daher die an den Untersuchungsergebnissen interessierten Gruppen ermittelt sowie deren Untersuchungsfragen aufgenommen. An die Evaluation anschließend werden die Befunde in für die Interessensvertreter verständlicher Sprache aufgearbeitet. Das Prinzip der Machbarkeit besagt, dass die Evaluation sorgfältig, taktvoll und auf Sparsamkeit bedacht durchgeführt werden soll. Die Evaluation ist dann angemessen durchgeführt, wenn sie geltendes Recht berücksichtigend durchgeführt wird sowie die ethischen Normen und Menschenrechte der daran Beteiligten respektiert. Eine korrekte Evaluation liegt dann vor, wenn die vorgegebenen Ziele und Abläufe verfolgt werden, Gebrauch von geeigneten Informationsquellen gemacht wird, verlässliche Daten erhoben werden und angemessene, unverfälschte Schlussfolgerungen gezogen werden.

Die Evaluationsergebnisse zeigen die Stärken und Schwächen des Curriculums auf. Seine Optimierung beinhaltet sowohl die Betonung der identifizierten Stärken als auch die Beseitigung der offenbar gewordenen Schwächen. Dieser Überarbeitungsprozess wird in Teil IV unter dem Punkt Qualitätssicherung näher erläutert.

Prinzip 6: Praxisorientierung

Der Entwurf und die (Weiter)Entwicklung des Curriculums können genau dann als praxisorientiert bezeichnet werden, wenn sie einfach in die Arbeit des Tutors integriert werden können. Die klare Darstellung einzelner Arbeitsschritte und Identifizierung der beteiligten Interessensvertreter tragen dazu bei, die Umsetzung des Prozesses zu vereinfachen.

Dadurch dass in jeder Phase des Entwurfs- und (Weiter)Entwicklungsprozesses der Fokus auf die *study outcomes* gerichtet wird, folgen die Schritte innerhalb des Prozesses logisch aufeinander und können ganz selbstverständlich angewendet werden.

Darüber hinaus ist der Prozess über die Beteiligung der Interessensvertreter an die Praxis angebunden. Sie legen *competencies* fest, welche die Anforderungen des Arbeitsmarkts widerspiegeln und ihre praxisbezogenen Vorschläge bilden die Basis für die Bestimmung der *study outcomes*.

II. Ablaufschema

Die Qualifikation eines Berufsschullehrers stellt sich als ein System didaktischer und fachlicher Qualifikationen dar, die durch Aspekte der Persönlichkeit ergänzt werden (Abb. 2) Die Qualifikation setzt sich aus Wissen, Fähigkeiten, Werten und Haltungen (d.h. *competencies*) zusammen, welche es den Lehrkräften ermöglicht, die Schüler erfolgreich theoretisch und (oder) praktisch auszubilden. Das bedeutet, dass *competencies* Bestandteile der Qualifikation sind und die Optimierung dieser Qualifikation auf der Weiterentwicklung der *competencies* fußen sollte. Die Optimierung der Lehrerqualifikation ist ein lebenslanger Prozess, welcher auf die stetige Anpassung des Wissens auf technische, technologische, soziale und andere Veränderungen ebenso abzielt (Lauzackas, R./ Dienys, V. 2004) wie auf die Erweiterung der *competencies*, welche die didaktischen und fachlichen Qualifikationen abbilden.

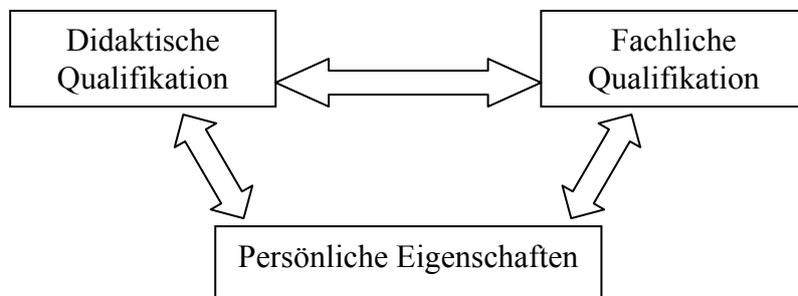


Abb. 2: Struktur der Qualifikation von Lehrkräften im beruflichen Bereich (adaptiert von Pukelis, K./ Fokiene, A. 2008)

Das Curriculum zur Optimierung der beruflichen Lehrerbildung als System integraler Bestandteile wie etwa die angestrebten *study outcomes* wird aus *competencies*, Lernmaterialien, -formen und -methoden, den Umgebungsbedingungen, den Anforderungen an die Lehrenden und die Studierenden (d.h. werdende Berufsschullehrer sowie solche, die sich weiter qualifizieren möchten) usw. entwickelt. Anpassungen, die an einem dieser integralen Bestandteile vorgenommen werden, haben zugleich Einfluss auf Veränderungen in den anderen Bereichen.

Der Entwurf und die (Weiter)Entwicklung des Curriculums sollte fundiert, gut organisiert und nach den folgenden logisch aufeinander folgenden Schritten strukturiert werden:

- Beschreibung der Aufgaben und Funktionen von Berufsschullehrkräften
- Festlegung der *competencies* und *study outcomes*
- Identifizierung der Beurteilungskriterien für Studienleistungen
- Planung der Studiengangstruktur und der Studieninhalte (Abb. 3)

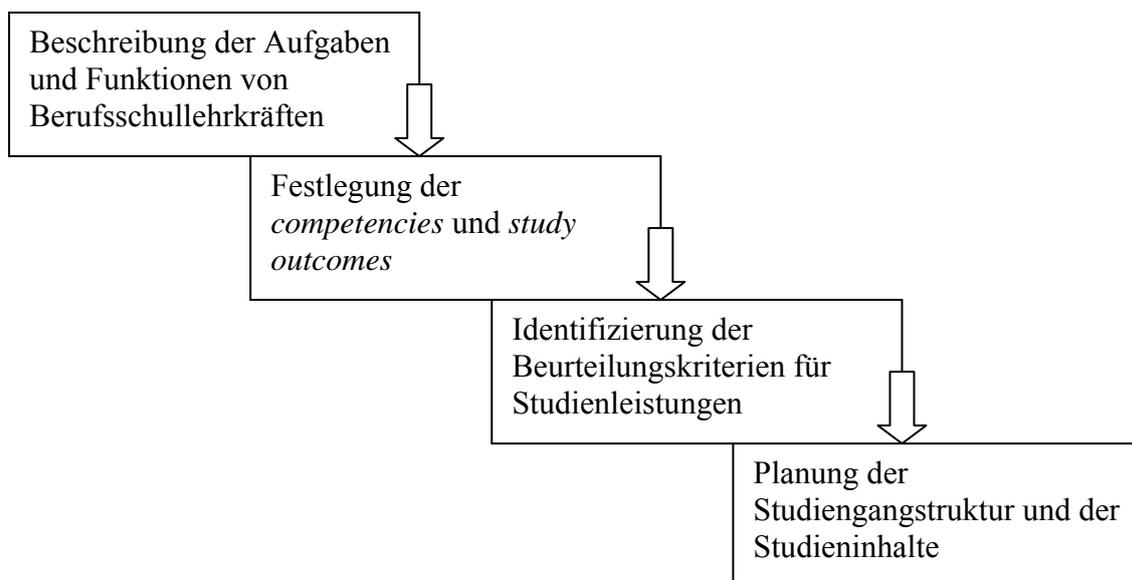


Abb. 3: Ablaufschema – Entwurf und (Weiter)Entwicklung des Curriculums (Savickiene, I. 2008)

Beschreibung der Aufgaben und Funktionen von Berufsschullehrkräften

Die Aufgaben und Funktionen der Lehrkräfte in beruflichen Schulen könnten in Standards für den Lehrerberuf, Qualifikationsrahmen oder Jobprofilen festgelegt werden. Falls es keine Einigung bezüglich einer nationalen Festlegung dieser Aufgaben und Funktionen gibt, sollten diese in Studien zu Aufgaben und Funktionen von Lehrkräften identifiziert werden. Diese stellen sich als Kombination von theoretischer und empirischer Forschung dar und beinhalten die Analyse der relevanten nationalen und internationalen Unterlagen sowie Interviews mit Interessensvertretern, in welchen deren Ansichten zum untersuchten Gegenstand ermittelt werden.

Mögliche Aufgaben und Funktionen von Berufsschullehrern könnten sein:

- Anfertigung und Weiterentwicklung von Lehrplänen und Ausbildungsprogrammen, Entwurf von anforderungsadäquaten Lehrmodulen
- Unterrichten und Aufsicht über die Schüleraktivitäten im Klassenzimmer
- Erstellen von Aufgaben
- Durchführung und Aufsicht der praktischen Übungen
- Erstellung und Organisation von Prüfungen
- Erstellen von Berichten über Leistungen und Fortschritt der Schüler, Austausch mit anderen Lehrkräften und externen Interessensvertretern
- Teilnahme an Konferenzen und Besprechungen über die Lehre und organisatorische Fragen
- Organisation und Umsetzung von weiteren (zusätzlich zu den im Curriculum aufgeführten) Schüleraktivitäten
- Einzelbetreuung von Schülern

Festlegung der competencies und study outcomes

Die *competencies* werden von Tutoren, Lehrenden und externen Interessensvertretern festgelegt. Diese umfassen das von den Berufsschullehrkräften zu erwerbende Wissen, Fähigkeiten, Werte und Haltungen. Die *study outcomes* basieren auf diesen festgelegten

competencies und werden von Tutoren und Lehrenden formuliert. Die *study outcomes* sind für den Entwurf und die Weiterentwicklung des Curriculums von zentraler Bedeutung. Sie bestimmen die Ausformulierung der Ziele bezogen auf den Studienplan, dessen Module oder Fächer, die Reihenfolge dieser Module oder Fächer, die Wahl der Methoden und Mittel, um die angestrebten Ziele zu erreichen, die angemessenen Studiendauer, Prüfungskriterien und –methoden usw. Basiert jedes Element des Curriculums auf klar definierten *study outcomes*, sollte es möglich sein, dass die Studierenden die angestrebten Fähigkeiten auch tatsächlich erwerben.

Ergebnisse, die sich auf das gesamte Studium beziehen (*study outcomes* auf Studiengangebene) decken größere Bereiche ab und sollten daher in kleinere Einheiten unterteilt werden. Anhand dieser werden dann die *competencies* bestimmt, welche in den verschiedenen Modulen oder Fächern erworben werden sollen. Sie könnten modul- oder fächerbezogene Ergebnisse genannt werden. Die Ergebnisse dieser untergeordneten Stufe bilden die Ganzheit der übergeordneten *study outcomes*, die sich auf den gesamten Studiengang beziehen. Die Beziehung der einzelnen Elemente ist in Abb. 4 dargestellt.

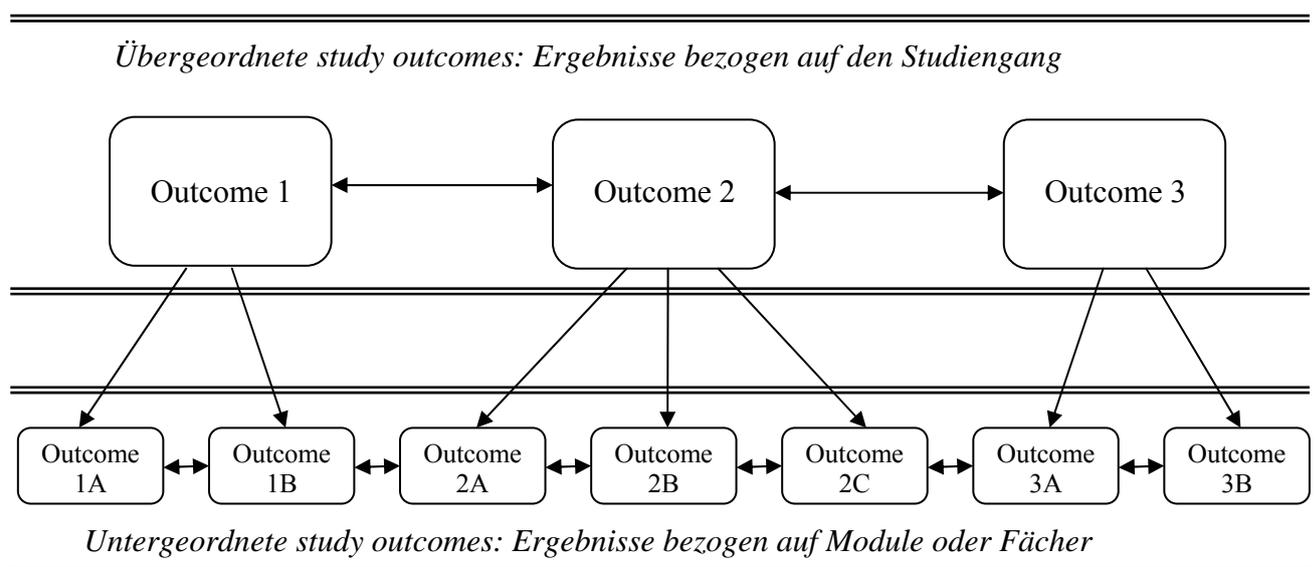


Abb. 4: Beziehungsstruktur der über- und untergeordneten *study outcomes*

Die Festlegung der untergeordneten *study outcomes* ist aus verschiedenen Gründen von hoher Wichtigkeit. Zunächst stellen die übergeordneten *study outcomes* nicht detailliert das von den Studenten zu absolvierende Programm dar. Darüber hinaus beschreiben die übergeordneten Ergebnisse häufig nur die Fähigkeiten, die zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten erworben werden müssen, enthalten aber normalerweise keine didaktischen Elemente. Dagegen können die untergeordneten *study outcomes* detaillierte Informationen zu Methoden, Medien und Aufgaben enthalten, die zum Erwerb dieser Fähigkeiten führen sollen. Zudem bieten die untergeordneten *study outcomes* die zentralen Anhaltspunkte, um Kriterien und Aufgaben zur Leistungsprüfung innerhalb der einzelnen Module oder Studienfächer zu erstellen (*Methodology of Master Study Programme Designing* 2008).

Die Festlegung der *study outcomes* ist eine anspruchsvolle Aufgabe für die mit der Entwicklung des Curriculums betrauten Personen, besonders dadurch, dass unterschiedlichste

Klassifikationen vorgenommen werden können. Eine stufenweise angelegte und häufig zur Erstellung der *study outcomes* herangezogene Klassifikation ist die Bloom'sche Taxonomie (1975). B. Bloom, seine Mitarbeiter und daran anschließende Arbeiten haben Klassifizierungen für den kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich erstellt. „The cognitive relates to mental skills, or knowledge. The affective relates to feelings, attitudes and emotional aspects of learning. Psychomotor skills refer to manual, dexterous and physical skills”⁷ (*The shift to learning outcomes* 2008, S. 23).

Der kognitive Bereich beinhaltet die folgenden, hierarchisch geordneten Lernzielstufen:

1. Wissen – Kenntnis von Fakten ohne diese notwendigerweise auch zu verstehen
2. Verstehen – Fähigkeit, die gelernten Fakten zu verstehen und zu interpretieren
3. Anwenden – Fähigkeit, das Gelernte in neuen Situationen anzuwenden, z.B. Anwendung von Konzepten zur Problemlösung
4. Analyse – Fähigkeit, Informationen in Bestandteile aufzubrechen und daraus Zusammenhänge zu erkennen und Folgerungen abzuleiten (Verständnis der Organisationsstruktur)
5. Synthese – Fähigkeit, einzelne Teile zu einem Ganzen zusammenzufügen
6. Beurteilung – Fähigkeit, den Wert von Material für einen bestimmten Zweck zu beurteilen

Der affektive Bereich bezieht sich auf emotionale Aspekte des Studiums und reicht von einer grundsätzlichen Bereitschaft, Informationen zur Kenntnis zu nehmen, bis zur Einbindung von Überzeugungen, Meinungen und Haltungen (Krathwohl, D.R. 2002; Kennedy, D./ Hyland, A./ Ryan, N. 2006):

1. Beachten – bezieht sich auf die Bereitschaft, Informationen zur Kenntnis zu nehmen
2. Reagieren – umschreibt die freiwillige Aktivität des Lernenden
3. Werten – reicht von einfacher Akzeptanz eines Wertes bis zur Bindung an diesen
4. Organisation – bezieht sich auf die individuelle Verarbeitung von (oftmals auch konfligierenden) Werten zu einer organisierten Struktur, Beginn der Internalisierung dieser Werte
5. Bestimmtsein durch Werte – auf dieser Ebene besitzt das Individuum ein stabiles Wertesystem von Überzeugungen, Meinungen und Haltungen, die das Verhalten vorhersehbar und konsequent steuern

Der psychomotorische Bereich „has been less well developed in the field of education than either the cognitive or affective domain. The psychomotor domain is commonly used in areas like laboratory science subjects, health sciences, art, music, engineering, drama and physical education”⁸ (Kennedy, D./ Hyland, A./ Ryan, N. 2006, S. 15). Nach Simpson, E. (1972) könnte dieser Bereich die folgenden sieben Stufen aufweisen:

1. Wahrnehmung – Fähigkeit, Handlungsanleitung durch Beobachtung zu erfassen
2. Einstellung – Bereitschaft, eine bestimmte Handlung durchzuführen

⁷ Die Kognition bezieht sich auf geistige Fähigkeiten oder Wissen, der affektive Bereich umfasst Gefühle, Haltungen und emotionale Lernaspekte. Psychomotorische Fähigkeiten beschreiben manuelle und physische Fertigkeiten (auch Geschicklichkeit).

⁸ wurde in den Erziehungswissenschaften weniger gut ausdifferenziert als der kognitive oder affektive Bereich. Der psychomotorische Bereich findet eher Anwendung in Laborwissenschaften, Medizin, Kunst, Musik, Ingenieurwissenschaften, Theater und Sportunterricht.

3. Geleitete Antwort – Versuch, sich eine bestimmte Handlung anzueignen (auch durch Versuch-Irrtum/ ausprobieren)
4. Mechanismus – Zwischenschritt auf dem Weg, eine Handlung zu erlernen (angewöhnen)
5. Komplexe Reizantwort – Geschicklichkeit besteht, auch komplexe Handlungsabläufe auszuführen
6. Adaption – auf dieser Stufe sind die Fertigkeiten so weit entwickelt, dass das Individuum die Handlungsabläufe modifizieren kann, um auf spezielle Probleme oder Situationen zu reagieren
7. Originalität – die Fertigkeiten sind so hoch entwickelt, dass auf spezielle Situationen mit Kreativität reagiert werden kann

Die einzelnen Bereiche, die die Basis für die Definition der *study outcomes* bilden sollen, sind nochmals in Abb. 5 aufgeführt.

6. Beurteilung 5. Synthese 4. Analyse 3. Anwenden 2. Verstehen 1. Wissen	5. Bestimmtsein durch Werte 4. Organisation 3. Werten 2. Reagieren 1. Beachten	7. Originalität 6. Adaption 5. Komplexe Reizantwort 4. Mechanismus 3. Geleitete Antwort 2. Einstellung 1. Wahrnehmung
Kognitiver Bereich (Bloom, B. S. 1956)	Affektiver Bereich (Krathwohl, D. R. 2002)	Psychomotorischer Bereich (Simpson, E. 1972)

Abb. 5: Kognitiver, affektiver und psychomotorischer Bereich

Die Mehrzahl der *study outcomes* bezieht sich auf den kognitiven Bereich. Daraus ergibt sich, dass die *study outcomes* normalerweise durch Verben eingeleitet werden. Genau definierte *study outcomes* sollten so beschrieben werden, dass a) dargestellt wird, welche Fähigkeiten Studierende in dem erfolgreich abgeschlossenen Studium erworben haben sollten, b) beschrieben wird, in welchen Situationen die Studierenden welche Aufgaben bewerkstelligen können sollen und c) definiert wird, wie der Leistungsstand der Studierenden zum Abschluss des Studiums ermittelt werden kann (Moon, J. 2002).

Folgende Verben könnten zur Formulierung der *study outcomes* herangezogen werden:

- Wissen: definieren , aufführen, wiederholen, darstellen, zitieren, erzählen
- Verstehen: erklären, klassifizieren, beschreiben, erkennen, abschätzen, untersuchen, interpretieren
- Anwenden: anwenden, ordnen, verändern, zeigen, auffinden, entwickeln, lösen

- Analyse: analysieren, vergleichen, unterscheiden, gruppieren, in Beziehung setzen, beweisen, diskutieren, kritisieren
- Synthese: vereinigen, konstruieren, planen, formulieren, generalisieren, integrieren, vorschlagen, verändern
- Beurteilung: bewerten, argumentieren, vorhersagen, beurteilen, schlussfolgern, vorschlagen, empfehlen usw.

Der Prozess der Formulierung kann in vier Schritte zusammengefasst werden (*Methodology of Master Study Programme Designing*, 2008):

- Differenzierung von übergeordneten *study outcomes* in untergeordnete *study outcomes*, Beschreibung der zu erlangenden *competencies*
- über- und untergeordnete *study outcomes* auf eine Taxonomie beziehen, z.B. Blooms Taxonomie der kognitiven Lernziele
- Formulierung erstellen aus 1) einem Infinitiv, 2) einem Objekt, welches den Gegenstand beschreibt und 3) einem Element, welches Kontext und Bedingungen beschreibt, in welchen die Aufgabe ausgeführt werden soll, z.B.: charakterisieren (1) einer Bildungsinstitution (2) als Dienstleistungsorganisation (3)
- Gruppierung der *study outcomes* nach einem einheitlichen Klassifikationssystem, z.B. in Wissen, Fähigkeiten und Sozialkompetenzen (*The European Qualification Framework for Lifelong Learning*, 2008)

Bestimmung der Beurteilungskriterien der Studienleistungen

Die Festlegung der Beurteilungskriterien und -methoden erfolgt auf der Basis der *study outcomes*. Sind diese präzise und klar definiert, dann geben diese Anhaltspunkte dafür, welche *competencies* ausgebildet werden sollen und wie die Studienleistungen daraufhin überprüft werden können. Ein oder sogar mehrere Kriterien könnten zur Anwendung kommen, um die Erlangung der *study outcomes* zu überprüfen. Der Zusammenhang zwischen *study outcomes* und Beurteilungskriterien ist in Abb. 6 dargestellt.

Die Beurteilungskriterien für die Studienleistungen sollten bestimmte Anforderungen erfüllen. Wie bereits oben angedeutet wurde, sollten sie auf bestimmte *study outcomes* bezogen werden. Darüber hinaus sollten die Kriterien valide, begründet, in ihrer Darstellung verständlich für Lehrende und Studierende und für alle Modul- oder Kursteilnehmer identisch sein. Diese Faktoren erlauben größtmögliche Transparenz der Bewertung und ein höheres Maß an Unvoreingenommenheit.

Study outcomes	Beurteilungskriterien
Ergebnis Nr. 1	Kriterium Nr. 1.1 Kriterium Nr. 1.2 Kriterium Nr. 1.3
Ergebnis Nr. 2	Kriterium Nr. 2.1
Ergebnis Nr. 3	Kriterium Nr. 3.1 Kriterium Nr.3.2

Abb. 6: Zusammenhang zwischen *study outcomes* und Beurteilungskriterien (*Methodology of Master Study Programme Designing* 2008, in adaptierter Form)

Die Kriterien bilden die Grundlage für die Formulierung von Prüfungsaufgaben, durch welche der Leistungsstand der Studierenden ermittelt wird. Das erreichte Niveau kann nach einer bestimmten Bewertungsskala zugeordnet werden, z.B. einer Zehn-Punkte-Skala oder einer Skala von A bis F.

Die Art der Bewertung sollte den Studierenden zu Beginn des Studiums vorgestellt werden. Ein Einführungskurs könnte dazu genutzt werden, die im Curriculum enthaltenen Faktoren zu erläutern.

Planung der Studiengangstruktur und der Studieninhalte

Zunächst sollte sowohl die Struktur als auch der Inhalt des Studienplans formelle, institutionelle, nationale und internationale Anforderungen, die den entsprechenden Dokumenten zu entnehmen sind, erfüllen. Diese haben Einfluss auf die Dauer des Studiums, den Umfang oder die Anzahl einzelner Kurse pro Semester, von den Studierenden zu erwerbende Schlüsselkompetenzen, die Qualifikation der Lehrenden und die zur Umsetzung des Planes notwendigen materiellen Ressourcen.

Die Struktur des Studienplans sollte logische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen aufweisen: Studienmodule oder –fächer stehen in Relation zu *study outcomes* und –zielen; die Abfolge der Kurse ist stimmig und basiert auf den klaren Prinzipien für den Entwurf bzw. die (Weiter)Entwicklung des Curriculums; die Dauer der Programme, Module und Kurse ist so angelegt, dass die *study outcomes* erreicht werden können.

Daneben sollte der Studienplan jedoch so flexibel sein, das die Studierenden den eigenen Bedürfnissen entsprechend Wahlmöglichkeiten haben.

Der Inhalt des Studienplans sollte die Innovationen innerhalb der beruflichen Bildung ebenso berücksichtigen wie solche auf dem Gebiet der Lehrerbildung. Aktuelle Publikationen und

elektronische Quellen ermöglichen den Zugang zu den neuesten Befunden aus der Wissenschaft, anderen Neuerungen und vielfältigen Beispielen.

Die erfolgreiche Realisierung des Studienplans hängt in hohem Maße von der Qualifikation der Lehrenden ab. Diese sollten dazu befähigt sein, die Studierenden im Rahmen der Kurse oder Module beim Erreichen der gewünschten Studienleistungen zu unterstützen. Sie sollten ferner in der Lage sein, bezogen auf die von ihnen unterrichteten Module oder Fächer Forschung zu betreiben und sich in ihrem Berufsfeld weiterzubilden.

Der Studienplan sollte die Möglichkeit dazu bieten, adäquate Studienmethoden und –formen anzuwenden. Diese sollten wiederum sowohl zu den *study outcomes* und Studieninhalten der einzelnen Module oder Fächer in Beziehung stehen als auch auf die individuellen Fähigkeiten der Studierenden eingehen und diese weiterentwickeln.

Die materielle Ausstattung muss ausreichend und angemessen für die Realisierung des Studienplans sein. Die Anzahl der Räume, deren Ausstattung, von Bibliotheksarbeitsplätzen, Büchern und anderen Informationsmaterialien sollte für die Zahl von Studierenden ausreichend sein. Auch die Unterbringung der Teilnehmer sowie die technische Ausstattung dieser sollten den Bedürfnissen der Lehrenden und Studierenden entsprechen.

III. Akteure

Die Beteiligung unterschiedlicher Gruppen von Interessensvertretern am curricularen Entwurfs- und (Weiter)Entwicklungsprozess stellt sicher, dass nicht nur eine enge Beziehung zwischen *study outcomes* und den Anforderungen des Arbeitsmarktes erreicht wird, sondern auch eine angemessene Bemessung der nötigen Ressourcen erfolgt, dafür gesorgt wird, dass die Absolventen besseren Anschluss an den Arbeitsmarkt finden und sichert zudem die Wettbewerbsfähigkeit des Studienprogramms. Zudem trägt die Beteiligung dieser Gruppen dazu bei, die *study outcomes* genauer zu definieren und näher an die in Zukunft für eine Berufstätigkeit notwendigen *competencies* anzubinden. Auf diese Weise gewinnen die einzelnen Faktoren des Curriculumentwurfs, sowie dessen Umsetzung und Weiterentwicklung, aber auch die Beurteilung der Studienleistungen und die Anerkennung der erworbenen Qualifikationen zusätzlich an Qualität.

Die Hauptakteure, die an diesem Prozess teilhaben, sind (Abb. 7):

- interne Interessensvertreter – Tutoren und andere Lehrende, Studierende (z.B. zukünftige Berufsschullehrer oder solche, die ihre Qualifikation verbessern möchten)
- externe Interessensvertreter – Arbeitgeber, Absolventen und Vertreter verschiedener Institutionen (Vertreter einzelner Berufsverbände, staatlicher Institutionen, Gewerkschaften usw.)

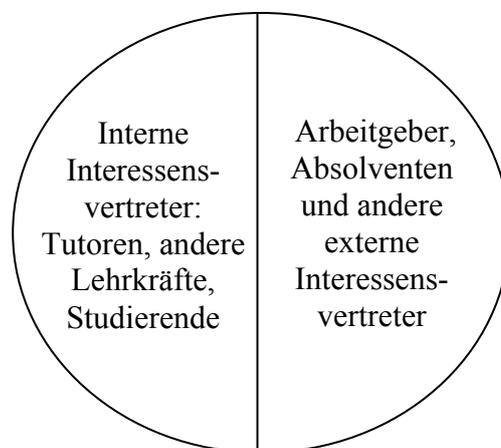


Abb. 7: Hauptakteure innerhalb des curricularen Entwurfs- und Entwicklungsprozesses (Savickiene, I. 2008)

Die externen Interessensvertreter, d.h. Arbeitgeber, Absolventen, Vertreter der beruflichen Interessensverbände und Gewerkschaften sowie Politiker, genießen das Vorrecht bei der Festlegung der *competencies*, auf denen die *study outcomes* basieren, da sie nicht nur für die Finanzierung aufkommen, sondern auch gesteigertes Interesse an der Ausbildungsqualität ihrer späteren Arbeitnehmer haben. Die Beteiligung externer Interessensvertreter am Entwurf und der (Weiter)Entwicklung des Curriculums ist von hoher Bedeutung, da sie dazu beitragen, die Kluft zwischen *study outcomes* und den Anforderungen der Arbeitswelt zu minimieren und daher die Aussichten der Absolventen auf einen erfolgreichen Einstieg ins

Arbeitsleben erhöhen (Pukelis, K./ Pileicikiene, N. 2005). Die Beiträge, die solche externen Interessensvertreter für diesen Prozess leisten können, stärken zudem generell die Kooperation zwischen Hochschulen und den Vertretern der Arbeitswelt und anderen gesellschaftlichen Gruppen.

Die externen Interessensvertreter sollten in alle Prozesse des curricularen Entwurfs bzw. (Weiter)Entwicklung eingebunden werden. Sie sollten gehört werden, wenn es darum geht, die Aufgaben und Funktionen der Berufsschullehrkräfte zu erörtern und eine Klassifizierung und Beschreibung dieser Aufgaben und Funktionen zu finden. Externe Interessensvertreter werden gebeten, die für Berufsschullehrer notwendigen *competencies* zu definieren, welche dann die Grundlage der Formulierung der *study outcomes* bilden. Hochschulvertreter und Interessensvertreter besprechen die *study outcomes*, die dann zum Standard für die Beurteilung und Anerkennung der Studienleistungen werden. Durch ihre Mitarbeit beeinflussen die externen Interessensvertreter die Planung von Struktur und Inhalten des Studienplans und helfen dabei, Praktika für die Lehramtsstudenten zu organisieren. Später sind sie involviert in die Beurteilung der Studienleistungen, d.h. sie beteiligen sich an Prüfungen und der Bewertungen von Abschlussarbeiten.

Tutoren nehmen ohne Zweifel eine wichtige Rolle im curricularen Entwurfs- und (Weiter)Entwicklungsprozess ein. Sie betreuen den gesamten Prozess und sind für diesen verantwortlich, überwachen die praktische Realisierung der theoretischen Studieninhalte und unterstützen die Lehrenden durch gezielte Beratung. Die Tutoren initiieren die Zusammenarbeit mit Interessensvertretern, organisieren deren Untersuchungen und lassen die Ergebnisse in den Entwurf bzw. die (Weiter)Entwicklung des Curriculums einfließen. Andere Lehrende unterstützen sie dabei und begleiten den gesamten Prozess.

Die Studierenden schließlich sind dafür zuständig, Rückmeldung zur Umsetzung des Curriculums zu geben sowie dessen Entwurf und die (Weiter)Entwicklung selbst zu beeinflussen. Sie haben die Möglichkeit ihre Meinung zu den Beurteilungskriterien der Studienleistungen, aber auch zur Struktur und Inhalten des Studienprogramms zu äußern. Die Fragen und Vorschläge der Studierenden können wertvolle Hinweise für die mit der (Weiter)Entwicklung des Curriculums befassten Tutoren und Lehrende liefern. Die Beteiligung der Interessensvertreter bezogen auf die jeweiligen Phasen der Curriculumentwicklung ist in Abb. 8 dargestellt.

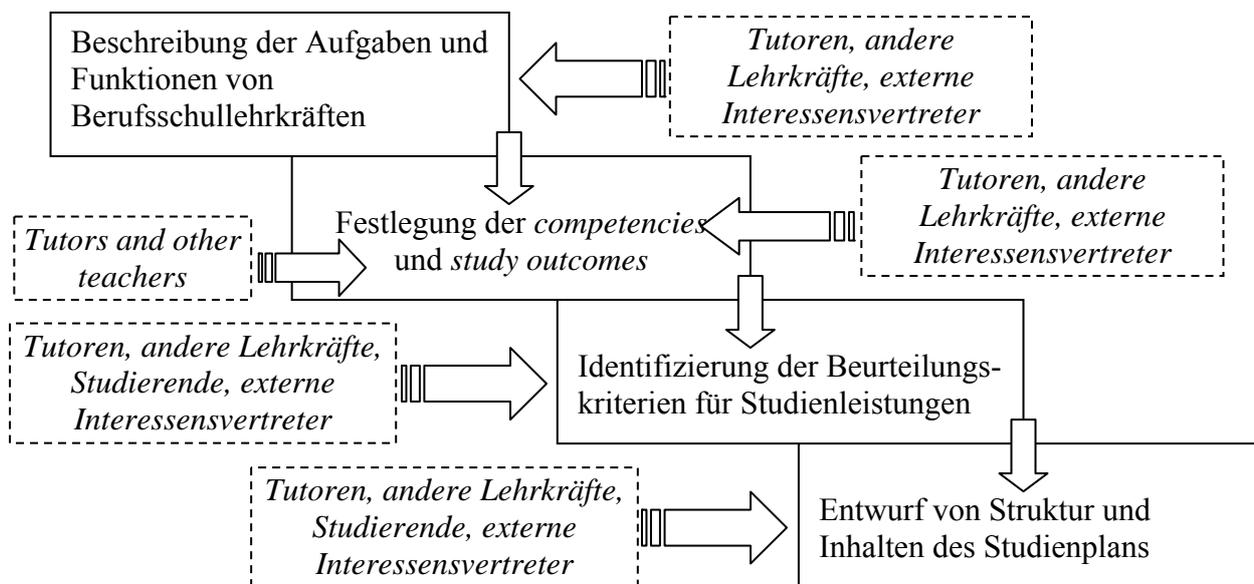


Abb. 8: Beteiligung von Interessensvertretern am Entwurf und der Weiterentwicklung des Curriculums (Savickiene, I. 2008)

Die Beiträge der Interessensvertreter sind von entscheidender Bedeutung für die Bestimmung von *study outcomes*, jedoch kann ihre Teilnahme an diesem Prozess auch für die Interessensvertreter gewinnbringend sein. Zum Beispiel können auch nationale oder lokale politische Entscheidungsträger auf die *study outcomes* in vielfältiger Weise zurückgreifen: es können Ziele für lebenslanges Lernen gesetzt werden, ein Qualifikationsrahmen oder Qualitätssicherungssystem kann entwickelt werden, Reformen zentraler Aspekte von Qualifikations-, Curriculum- und Bewertungssystemen können auf dieser Basis gesteuert werden. Arbeitgeber erfahren den Ertrag ihrer Mitarbeit dann, wenn neue Mitarbeiter die *competencies* aufweisen, die den genauen *study outcomes* folgend mit Hilfe der Arbeitnehmer ermittelt wurden.

Folgende Aufgaben könnten im curricularen Entwurfs- und (Weiter)Entwicklungsprozess bezüglich der Einbeziehung von Interessensvertretern anfallen:

- die Identifizierung von Interessensvertretern, die an der Optimierung der beruflichen Lehrerbildung teilhaben
- Ermittlung der spezifischen Funktion, die die einzelnen Gruppen übernehmen
- Beschreibung von Methoden, mit deren Hilfe die Haltung der Interessensvertreter ermittelt wird
- Ermittlung von Möglichkeiten zur Konsensbildung

Die Einbeziehung von Interessensvertretern ist ein Aspekt, der einer tieferen Betrachtung bedarf, die mit speziell darauf ausgerichteten Instrumenten erfolgen sollte.

IV. Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung des Curriculums könnte anhand des Qualitätssicherungsmodells erfolgen, welches in *Fundamentals of a „Common Quality Assurance Framework“ (CQAF) for VET in Europe* (2005; im folgenden CQAF⁹) dargestellt wird. Dabei handelt es sich um eine Adaptierung des klassischen Deming-Zyklus zur Qualitätsverbesserung (Plan – Do – Check – Act). Das Modell benennt 4 Phasen – *planning* (Planung), *implementation* (Umsetzung), *evaluation* und *review* (Überarbeitung) – sowie die zentrale Methodologie, die die einzelnen Phasen verbindet (Abb. 9).

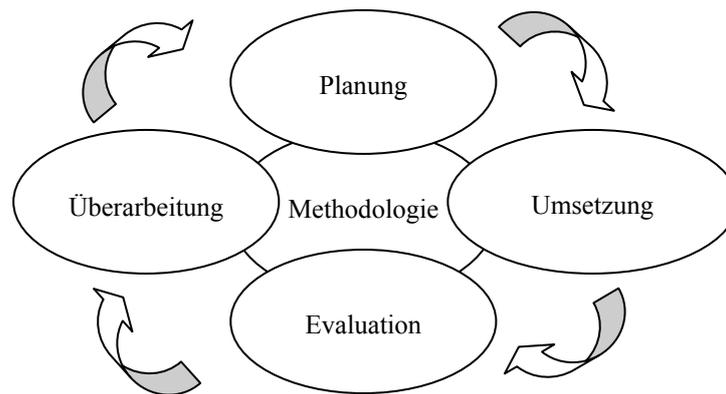


Abb. 9: Qualitätssicherungsmodell (adaptiert von CQAF 2005)

Die Methodologie ist ein Element des Qualitätssicherungsmodells, welches die folgenden Aspekte umfasst: auf welchen Grundannahmen basieren Planung, Durchführung, Evaluation und Beurteilung des Curriculums; Erwartungen der Interessensvertreter und ihre Einbindung in den Qualitätssicherungsprozess; Auswahl der Methoden für die Datenerhebung und anschließende Auswertung; Verknüpfung interner und externer Qualitätssicherungsabläufe usw.

Die Methodologie für die Qualitätssicherung des Curriculums basiert auf den bereits genannten zentralen Punkten, nämlich auf dem *study outcome* basierten Curriculum, Modularisierung, Prozessorientierung, Einbindung der Interessensvertreter, Regelmäßige Überarbeitung und Praxisorientierung.

Die *Planung* umfasst den eigentlichen Prozess des Curriculumentwurfs. Um sicherzustellen, dass eine Planung von hoher Qualität erfolgt, sollte der Entwurfsprozess die vier bereits in Teil III dargestellten Schritte umfassen:

- Beschreibung der Aufgaben und Funktionen von Berufsschullehrkräften
- Festlegung der *competencies* und *study outcomes*
- Identifizierung der Beurteilungskriterien für Studienleistungen
- Entwurf von Struktur und Inhalten des Studienplans

⁹ CQAF wurde während der Umsetzung der im Kopenhagen-Prozess definierten Themenfelder entwickelt und zielt auf die europaweite qualitative Verbesserung der beruflichen Bildung. Ziel ist zudem die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsbegriffs, der es ermöglichen soll, alle Interessensvertreter in die Qualitätssicherung einzubinden und den Austausch über gelungene Konzepte zu pflegen.

Die einzelnen Stufen innerhalb des Planungsprozesses werden beispielhaft in Abb. 10 anhand von Aufgaben von Berufsschullehrkräften dargestellt.

Nr.	Aufgaben und Funktionen der Berufsschullehrkräfte	Study outcomes	Beurteilungskriterien für Studienleistungen	Inhalte (Studienmodule oder Fächer/Kurse)
1.	Beurteilung von Lehrplänen	1. Anwenden von Beurteilungskriterien für Lehrpläne oder Studienmodule/-fächer 2. Identifizieren, welche Beziehungen zwischen den Hauptaspekten von Lehrplänen bestehen	1. Eine Liste von geprüften Beurteilungskriterien für die jeweiligen Lehrpläne bzw. Lehrmodule oder -fächer 2. Beschreibung der Unterschiede zwischen den Hauptaspekten der Lehrpläne bzw. Lehrmodule oder -fächer 3. Methodisch geprüfte Anwendung von Beurteilungskriterien für die Beurteilung der Lehrpläne bzw. Lehrmodule oder -fächer	1. Entwurf von Curricula 2. Beurteilungsmethodologie für Lehrqualität

Abb. 10: Beispiele für Aspekte des Curriculumsentwurfs (adaptiert von *Methodology of Master Study Programme Designing*, 2008)

Die *Umsetzungsphase* beinhaltet die Umsetzung des Curriculums. Die Qualität dieser Umsetzung könnte durch die folgenden Maßnahmen sichergestellt werden:

- effektiver Umgang mit den intellektuellen, materiellen und finanziellen Ressourcen: Die Qualifikation der Mitarbeiter sollte hinreichend dafür sein, die *study outcomes* auch tatsächlich zu erreichen. Die Anzahl und Vielfalt von Räumen, Ausstattung, Büchern usw. müssen die Ansprüche der Lehre erfüllen. Die finanziellen Mittel sollten eine adäquate Bezahlung der Mitarbeiter, die notwendige Ausstattung sowie Publikationen abdecken.
- Pflege externer Kooperationen: Studierende und Lehrkräfte sollten beide aktiv in externe Kooperationen involviert sein und die dadurch gesammelte Erfahrung in den Studienprozess einbringen. Auch die Zusammenarbeit mit nichtakademischen Institutionen sollte vorangetrieben werden.

- angemessene Zulassungsvoraussetzungen: Zulassungsvoraussetzungen sollten auf die festgelegten *study outcomes* bezogen sein. Es könnte zwischen minimalen und spezifischen Anforderungen unterschieden werden, um diesen mehr Relevanz zu verleihen. Generell sollten alle Anforderungen deutlich formuliert und öffentlich zugänglich gemacht werden, um die Transparenz bei der Zulassung zu gewährleisten.
- Studierende wirkungsvoll unterstützen: Die Studierenden sollten sowohl ausreichend Informationen zu allen Aspekten des Studienplans erhalten (insbesondere zu den angestrebten *study outcomes*) als auch zur Umsetzung dieses Plans und anderen studienrelevanten Dingen. Des Weiteren sollte die Möglichkeit zur Beratung durch Lehrende oder Angestellte bestehen und Wahlmöglichkeiten bezogen auf die Studienmodule oder -fächer angeboten werden. Darüber hinaus sollten die Studierenden finanziell, psychologisch, medizinische und kulturell unterstützt werden.
- Umsetzung von Qualitätssicherung: Die Abläufe der Qualitätssicherung sollten klar beschrieben und die Beurteilungskriterien transparent sein. Eine Evaluation des Curriculums sollte regelmäßig erfolgen; die daraus gewonnen Ergebnisse sollten zur Verbesserung der Qualität des Curriculums nutzbar gemacht werden, wobei alle Interessensvertreter an diesem Prozess teilhaben sollten.

Die *Evaluation* des Curriculums erlaubt eine Einschätzung der Qualität des Curriculums auf der Basis von Bewertungsergebnissen. Die Evaluation verläuft zyklisch und zielt auf die Qualitätsbewertung. Diese Bewertung umfasst die Datenerhebung, deren Systematisierung und Analyse, anhand welcher die Qualität des Curriculums eingeschätzt werden soll. Der Prozess beginnt mit der Festlegung von Bewertungszielen, -bereichen, -kriterien und -indikatoren. Anschließend daran werden mögliche Informationsquellen ermittelt, Beurteilungsmethoden und -instrumente werden ausgewählt bzw. entwickelt. Schließlich werden die relevanten Daten erhoben, analysiert und systematisiert. Abschließend können Stärken und Schwächen des Curriculums ermittelt werden, auf deren Basis dann über die Qualität des Curriculums geurteilt werden kann (Abb. 11).

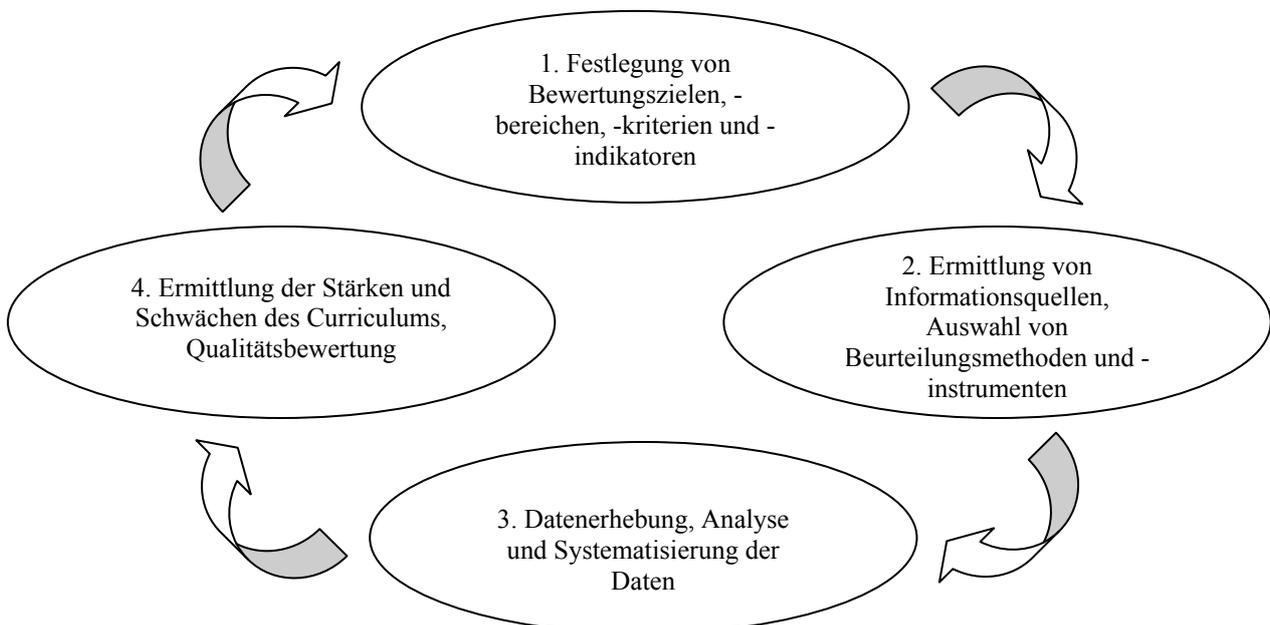


Abb. 11: Zyklus der Curriculumbeurteilung (Savieckiene, I. 2008)

Mit der *Überarbeitung* schließt sich der Kreis schließlich. Hauptsächlich liegt der Zweck dieser darin, die Ergebnisse der Evaluation zu reflektieren und in die nachfolgende Phase, die zu einem neuerlichen Beginn des Zyklus führt, einfließen zu lassen. Die ermittelten Stärken sollten weiter ausgebaut werden, während die Schwächen einer genaueren Analyse bedürfen, um deren Ursachen aufzudecken. Sind diese bekannt, können entsprechende Maßnahme zur Beseitigung solcher Schwächen getroffen werden. Es ist von großer Wichtigkeit, dass alle Interessensvertreter an diesem Prozess teilhaben. Es ist nicht ausreichend, diese Aufgabe an einzelne Lehrkräfte zu übertragen, so dass diese an der Qualität einiger Aspekte arbeiten und andere außer Acht gelassen werden. Daher sollten alle Gruppen von Interessensvertretern an der Diskussion der Evaluationsergebnisse und anschließenden Verbesserungsmaßnahmen beteiligt werden.

Glossar

Berufliche Lehrerbildung basiert auf einem System didaktischer und fachlicher Qualifikationen. Didaktische Qualifikationen umfassen die mit dem Entwurf, der Umsetzung und der Entwicklung von Lehrmodulen oder Kursen (bzw. Lehrplänen) in Beziehung stehenden *competencies*. Fachliche Qualifikationen schließen *competencies* ein, die sich auf einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Fachwissenschaft beziehen.

Berufsschullehrer haben die Aufgabe, die Schüler an beruflichen Schulen theoretisch und (oder) praktisch auszubilden.

Competence beschreibt die erfolgreiche und qualitätsvolle Ausführung von Aufgaben, die den Anforderungen der Arbeitswelt entsprechen. *Competence* ist abhängig vom Grad der Qualifikation und der beruflichen Erfahrung des Einzelnen sowie von den durch formelles, nicht-formelles und informelles Lernen erlangten *competencies*. *Competence* manifestiert sich in unvorhersehbaren Situationen.

Competency beschreibt die Fähigkeit einer Person, eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen und zwar auf der Basis von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Haltungen dieser Person. Aus der Kombination bestimmter *competencies* setzt sich die Qualifikation zusammen. *Competency* manifestiert sich in unvorhersehbaren Situationen.

Curriculum beschreibt ein System integraler Elemente wie *study outcomes*, Beurteilungskriterien für Studienleistungen, Studieninhalte, Methoden, Umweltbedingungen, Anforderungen an Lehrende und Lernende usw. Anpassungen, die an einem dieser integralen Bestandteile vorgenommen werden, haben zugleich Einfluss auf Veränderungen in den anderen Bereichen.

Der *Entwurf und (Weiter)Entwicklung des Curriculums* gliedern sich in vier Teilprozesse: (1) Beschreibung der Aufgaben und Funktionen von Berufsschullehrkräften, (2) Festlegung der *competencies* und *study outcomes*, (3) Identifizierung der Beurteilungskriterien für Studienleistungen, (4) Entwurf von Struktur und Inhalten des Studienplans.

Ergebnisbasiertes Curriculum gründet sich auf die zu erlangenden *study outcomes*, welche die Anforderungen an die Studierenden festlegen. Sie werden durch *competencies* beschrieben, welche den Anknüpfungspunkt für den Entwurf und die (Weiter)Entwicklung des Curriculums bieten.

Evaluation des Curriculums umfasst die qualitative Bewertung des Curriculums. Die Evaluation verläuft zyklisch und zielt auf die Qualitätsbewertung. Diese Bewertung umfasst die Datenerhebung, deren Systematisierung und Analyse, anhand welcher die Qualität des Curriculums eingeschätzt werden soll.

Externe Interessensvertreter sind Absolventen, Arbeitgeber, Vertreter von beruflichen Interessensverbänden, Regierungsinstitutionen, Gewerkschaften usw.

Interessensvertreter sind solche Personen bestimmter Gruppen, die Interesse an hoch qualifizierten Absolventen haben und den Bildungsprozess zukünftiger oder sich weiterbildender Fachkräfte beeinflussen möchten.

Interne Interessensvertreter sind akademische und Verwaltungsmitarbeiter der Institution sowie die dort Studierenden.

Qualifikation setzt sich aus verschiedenen *competencies* zusammen, welche es einer Person ermöglichen, einen bestimmten Beruf erfolgreich auszuüben. Qualifikation bedeutet, dass die Anforderungen eines beruflichen Standards erfüllt werden. Der Nachweis darüber wird von staatlich anerkannten Institutionen erteilt.

Qualitätssicherung des Curriculums wird auf Basis des Modells umgesetzt, welches die Elemente Planung, Umsetzung, Evaluation und Überarbeitung sowie als Bindeglied die Methodologie umfasst.

Study outcomes beschreiben was ein Studierender zum Abschluss des Studiums weiß, versteht und ausführen kann (bzw. können soll). *Study outcomes* werden anhand von *competencies* ausformuliert und spiegeln objektive gesellschaftliche und berufliche Anforderungen wider. Sie werden oft als Lernergebnisse (*learning outcomes*) bezeichnet, im Hochschulkontext spricht man jedoch präziser von *study outcomes*. Sie manifestieren sich in vorhersehbaren Situationen.

Studienleistungen umfassen das von den Studierenden im Studium erworbene Wissen, Fähigkeiten und Werte und könnten als subjektive *study outcomes* bezeichnet werden. Der Vergleich der tatsächlichen Studienleistungen mit den festgelegten *study outcomes* ermöglicht die Bewertung der Leistungen, ausgedrückt in Punkten o.ä.

Studienplan bezeichnet die kurze, strukturierte und zusammenhängende Beschreibung der theoretischen und praktischen Elemente, die das Curriculum für einen bestimmten beruflichen Bereich umfasst. Er beschreibt die damit in Zusammenhang stehenden *study outcomes*, Ziele, Inhalte, Methoden, Werkzeuge, Material sowie personelle Ressourcen.

Studieren bedeutet selbstgesteuertes Lernen und beinhaltet die Durchführung von Forschungsarbeiten.

Tutor ist ein Akteur in der beruflichen Lehrerbildung, der als Universitätsmitarbeiter im Bereich der beruflichen Bildung tätig ist (sowohl grundständige Ausbildung als auch Weiterbildung). Er ist verantwortlich für den Entwurf und die (Weiter)Entwicklung des

Studienplans für Berufsschullehrer sowie dessen (akademischer) Umsetzung und den Lehrprozess an der Universität. Des Weiteren übernimmt er die Aufgabe, die praktische Realisierung der theoretischen Studieninhalte zu überwachen und unterstützt andere Lehrende des Studiengangs durch gezielte Beratung.

Optimierung/Verbesserung der beruflichen Lehrerbildung erfolgt innerhalb eines lebenslang andauernden Prozesses und zielt auf die Erweiterung didaktischer und fachlicher Qualifikationen, besonders im Hinblick auf den technischen, technologischen und sozialen Wandel.

Literaturverzeichnis

- Adam, S. (2004): Using Learning Outcomes. Link: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bol_semin/Edinburgh/index.htm Seite geöffnet am 15.09.2008.
- Adam, S. (2008): Learning Outcomes Current Developments in Europe. Link: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Edinburgh2008.htm> Seite geöffnet am 15.09.2008.
- Bloom, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.
- Fundamentals of a “Common Quality Assurance Framework” (CQAF) for VET in Europe (2005). Link: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/qualitynet/cqaf.pdf> Seite geöffnet am 30.09.2008.
- Kennedy, D./ Hyland, A./ Ryan, N. (2006): Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. Link: http://www.bologna-handbook.com/docs/downloads/C_3_4_1.pdf Seite geöffnet am 22.09.2008.
- Krathwohl, D. R. (2002): A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview. In: *Theory into Practice*, 41 (4).
- Lauzackas, R./ Dienys, V. (2004): Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika. Vilnius: Profesinio mokymo metodikos centras.
- McMahon, T./ Thakore, H. (2006): Achieving Constructive Alignment: Putting Outcomes First// *The Quality of Higher Education*, 3. Kaunas: Vytautas Magnus University, S. 10–19.
- Methodology of Master Study Programme Designing. (2008). Vilnius: Centre for Quality Assessment in Higher Education.
- Moon, J. (2002): *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page.
- Pukelis, K./ Fokiene, A. (2008): Competence based VET teacher education: prerequisite for Quality Assurance. Link: www.trainingvillage.gr/etv/upload/etvnews/news/3154-att1-1-ttnetdublin_pukelis_fokiene.ppt Seite geöffnet am 22.09.2008.
- Pukelis, K./ Navickiene, L. (2008): Main Preconditions for Development of Vocational Counsellor Training Curriculum: Lithuania Case.
- Pukelis, K./ Pileickiene, N. (2005): The Quality of Higher Education: Paradigm of Study Outcomes // *The Quality of Higher Education*, 2. Kaunas: Vytautas Magnus University, S. 96–107.
- Savickiene, I. (2008): Methodological Guidelines for Curriculum Design and Development. *Unprinted manuscript*.
- Simpson, E. (1972): The classification of educational objectives in the psychomotor domain: The psychomotor domain. Vol. 3. Washington, DC: Gryphon House.

The European Qualification Framework for Lifelong Learning. (2008). Link:
http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf Seite geöffnet am 22.09.2008.

The Program Evaluation Standards. Link: <http://www.wmich.edu/evalctr/jc> Seite geöffnet am 30.09.2008.

The shift to learning outcomes (2008). Link:
<http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/etvnews/news/3541> Seite geöffnet am 12.09.2008.