



DHBW

Duale Hochschule
Baden-Württemberg

CAS

Center for Advanced Studies

ZHL

Zentrum für Hochschuldidaktik
und lebenslanges Lernen

Handbuch Lehre der DHBW

AUTOR*INNEN: MARINA RAUSCH, DR. CARSTEN SCHNEKENBURGER, PROF. DR. DORIS TERNES



Theorie
Praxis
Transfer

81

81

ZHL

Zentrum für
Hochschuldidaktik
und lebenslanges
Lernen

Herausgeber

Duale Hochschule Baden-Württemberg
Friedrichstraße 14
70174 Stuttgart
www.dhbw.de

Die Duale Hochschule Baden-Württemberg ist eine
Körperschaft des öffentlichen Rechts.
Sie wird durch den Präsidenten Professor Arnold van Zyl
PhD/University of Cape Town gesetzlich vertreten.

Autor*innen

Marina Rausch
Dr. Carsten Schnekenburger
Prof. Dr. Doris Ternes

Co-Autor*innen

Rainer Agelek (Fachkommission Wirtschaft)
Prof. Dr. Jürgen Brath (Fachkommission Technik)
Dr. Paul-Thomas Kandzia (ESC Lörrach)
Prof. Dr. Beate Land (Fachkommission Gesundheit)
Martina Paukert (ESC Lörrach)
Prof. Dr. Karin E. Sauer (Fachkommission Sozialwesen)
Sabrina Schoener (Fachkommission Wirtschaft)

Icon

Smashicons. (o. D.). Abgerufen von <https://www.flaticon.com>.
Bearbeitet durch Tatjana Rudat.

Gestaltung

ARTWORK ♦ Tatjana Rudat ♦ Freiburg
Adrianna Rukavina

Version 2.0

Inhaltsverzeichnis

Wie Sie dieses Handbuch verwenden können	5
1 Prüfen	7
1.1 Die Prüfung als Teil der Lehrveranstaltungsplanung.....	7
1.2 Die Gestaltung einer Prüfung	8
1.2.1 Themengebiete identifizieren	8
1.2.2 Aufgabenstellungen entwickeln.....	9
1.2.3 Bloom'sche Lernzieltaxonomie	9
1.3 Prüfungsformen	11
1.3.1 Klausur	11
1.3.2 Kombinierte Prüfung/Portfolio	13
1.3.3 Referate.....	15
2 Kompetenzen.....	16
2.1 Das Kompetenzmodell der DHBW	16
2.1.1 Fachkompetenz	17
2.1.2 Methodenkompetenz	18
2.1.3 Personale Kompetenz	19
2.1.4 Sozialkompetenz	20
2.1.5 Übergreifende Handlungskompetenz	21
2.2 Kompetenzaufbau in der Lehre fördern	22
3 Lehren	23
3.1 Lehre – Eine Aufgabe mit verschiedenen Rollen	23
3.2 Einsatz von Lehrmethoden.....	25
3.3 Die Nutzung von Medien	26
3.4 E-Teaching	28
4 Eine Lehrveranstaltung planen.....	30
Schluss	32
Literatur	33

Abbildung 1: Constructive Alignment und Storytelling (eigene Darstellung).....	6
Abbildung 2: Bloom'sche Lernzieltaxonomie (erweiterte Darstellung nach Gröblichhoff, F. (2015)).	10
Abbildung 3: Fragetypen für Klausuren in den ersten Semestern (eigene Darstellung).....	12
Abbildung 4: Aufbau eines Portfolios/einer kombinierten Prüfung (eigene Darstellung)	13
Abbildung 5: Fachkompetenz (eigene Darstellung)	17
Abbildung 6: Methodenkompetenz (eigene Darstellung)	18
Abbildung 7: Personale Kompetenz (eigene Darstellung)	19
Abbildung 8: Sozialkompetenz (eigene Darstellung)	20
Abbildung 9: Übergreifende Handlungskompetenz (eigene Darstellung)	21
Abbildung 10: Wortwolke didaktische Methoden (eigene Darstellung)	22
Abbildung 11: Rollen einer Lehrkraft (eigene Darstellung in Anlehnung an den Ouden und Rottlaender (2017, S. 21–22)) ...	24
Abbildung 12: Typische Situationen und passende Methoden (eigene Darstellung).....	25
Abbildung 13: Medien zur Vermittlung von Inhalten (Darstellung basierend auf Rummler (Hrsg.) (2011, S. 99–100)).....	27
Abbildung 14: Vielfalt des E-Teaching (eigene Darstellung)	28
Abbildung 15: Planungsschritte Reihenfolge nach Ulrich (2016, S. 38) (eigene Darstellung)	30

Wie Sie dieses Handbuch verwenden können

In diesem Handbuch Lehre erfahren Sie, wie Sie Ihre erste Lehrveranstaltung an der DHBW planen, entwickeln und prüfen können. Die folgenden fünf Aspekte sind für die ideale Nutzung dieser Handreichung wichtig:

- 1) Gute Lehre beginnt mit guter Planung und Vorbereitung. Allerdings gibt es eine Vielzahl von unterschiedlichen Vorgehensweisen und Strategien, um eine Lehrveranstaltung zu realisieren. In dieser Handreichung stellen wir eine Möglichkeit vor, die sich am Ansatz des *Constructive Alignment* (s. u.) orientiert. Experimentieren Sie ein wenig und finden Sie so die Herangehensweise heraus, die am besten zu Ihnen passt. Als Lehrkraft sind Sie zugleich auch immer selbst Lernende*r und erweitern Ihre eigenen Kenntnisse. Den einen richtigen Weg für gute Lehre gibt es nicht.
- 2) Wir arbeiten mit dem Ansatz des *Storytelling* (s. u.). Jedes Kapitel beginnt mit einer kurzen Geschichte, wie sie typisch für den Alltag einer Lehrkraft ist. Mit diesem Ansatz können wir die Relevanz theoretischer Aspekte in einem praktischen und lebensnahen Umfeld darstellen. Natürlich sind diese Darstellungen immer mit einem kleinen Lächeln zu lesen.
- 3) In diesem Handbuch finden Sie eine reduzierte Sicht auf alle behandelten Themen. Wenn Sie mehr wissen wollen, sollten Sie daher die weiteren Angebote der Abteilung Hochschuldidaktik des ZHL nutzen. Selbstverständlich können Sie die wichtigsten Schlagworte auch einfach selbst recherchieren.
- 4) Beachten Sie, dass wir in diesem Handbuch keine rechtlichen Hinweise (z. B. zum Prüfungsrecht, Urheberrecht oder zum Datenschutz) vorstellen. Bei Unsicherheiten sollten Sie die Studien- und Prüfungsordnungen nutzen oder sich an die Studiengangsleitungen wenden.
- 5) Um den besten Effekt zu erzielen, sollten Sie begleitend zur Lektüre an der Vorbereitung Ihrer eigenen Vorlesung arbeiten und die unterstützenden Arbeitsvorlagen zum Handbuch Lehre einsetzen. Wenn Sie die theoretische Perspektive gleich mit Ihren praktischen Erfahrungen verbinden, dann haben Sie den höchsten Mehrwert.
- 6) Unter www.zhl.dhbw.de/ können Sie sich die digitale Version des Handbuchs Lehre und der Arbeitsvorlagen herunterladen.

Das *Constructive Alignment* ist ein didaktischer Ansatz zur Planung einer Lehrveranstaltung. Im Fokus der Betrachtung stehen die Lernergebnisse der Student*innen. Mit drei Fragen lässt sich dieses Modell darstellen:

- Was sollen Student*innen am Ende der Veranstaltung können (Kapitel 2)?
- Welche Prüfungsform prüft auf welchem Niveau das Können bestmöglich (Kapitel 1)?
- Mit welcher Art und Weise des Lehrens unterstützen Lehrende die Student*innen bei diesem Prozess am besten (Kapitel 3)?

Die gesamte, komplexe Theorie des *Constructive Alignment* und die zugehörigen Fachbegriffe werden in Biggs und Tang (2011) beschrieben.

Der Begriff *Storytelling* kommt aus dem Englischen und setzt sich aus den Wörtern *story* ‚Geschichte‘ und *telling* ‚Erzählen‘ zusammen (Kleine-Wieskamp (2019, S. 7)).

Das Storytelling dient dem Vermitteln und dem Verankern von Wissen. Es ist eine eigenständige Methode, die auch als Bestandteil vieler agiler Methoden gebraucht wird.

Mit Metaphern aus der Lebenswelt der Zielgruppe soll deren Aufmerksamkeit erhöht werden. Die Rezipient*innen sollen sich somit in die erzählte Geschichte hineinversetzen und diese nachvollziehen können (Kleine-Wieskamp (2019, S. 8)).

Abbildung 1: Constructive Alignment und Storytelling (eigene Darstellung)

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei Ihrem ersten Einsatz als Lehrbeauftragte*r an der DHBW!

Das Team der Autor*innen

Marina Rausch

Dr. Carsten Schnekenburger

Prof. Dr. Doris Ternes

Co-Autor*innen

Rainer Agelek (Fachkommission Wirtschaft)

Prof. Dr. Jürgen Brath (Fachkommission Technik)

Dr. Paul-Thomas Kandzia (ESC Lörrach)

Prof. Dr. Beate Land (Fachkommission Gesundheit)

Martina Paukert (ESC Lörrach)

Prof. Dr. Karin E. Sauer (Fachkommission Sozialwesen)

Sabrina Schoener (Fachkommission Wirtschaft)

1 Prüfen

STORY

Gerade haben Sie das Büro der Studiengangsleitung verlassen. Auf dem Weg zum Fahrstuhl rekapitulieren Sie noch einmal die wichtigsten Punkte des Gesprächs. Sie haben jetzt einen Lehrauftrag für eine Lehrveranstaltung an der DHBW. Allgemeine Informationen über die Hochschule finden Sie auf der Webseite des Präsidiums <http://www.dhbw.de> und einen Überblick zu den Weiterbildungsangeboten für Lehrende finden Sie beim ZHL <https://www.cas.dhbw.de/zhl/wir-ueber-uns/>. So weit, so gut. Auch, dass Ihre wichtigste Leitlinie das Modulhandbuch ist, erscheint Ihnen logisch. Dort sind die Ziele des Moduls, die Kompetenzen, die wichtigsten fachlichen Inhalte und die Prüfungsform vermerkt. Doch eine Frage bleibt: Warum sollten Sie bei der Vorbereitung Ihrer Lehrveranstaltung mit der Prüfung anfangen?

1.1 Die Prüfung als Teil der Lehrveranstaltungsplanung

Prüfungen erfüllen eine Reihe von unterschiedlichen Funktionen (Gerick, Sommer und Zimmermann (2018)). Sie dienen z. B. der Lernertragskontrolle im Rahmen einer Lehrveranstaltung. Im Vordergrund steht dabei das Prüfen des Verständnisses der vermittelten Inhalte und der aufgebauten Kompetenzen (mehr zu Kompetenzen in Kapitel 2). Vor der BolognaReform wurde häufig lediglich isoliertes Wissen abgefragt, was das sogenannte *Bulimie-Lernen* förderte. Auch heute kommen noch Lehr-Lernszenarien zum Einsatz, die diese Art des Lernens unterstützen. Dabei könnte der Fokus auch auf der Vermittlung von Kompetenzen liegen. Kurz gesagt geht es darum, Kompetenz als Summe aus dem erworbenen Wissen und den entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten auch tatsächlich zu überprüfen (Gießmann (2019, S. 28)).

Bei der Planung einer Lehrveranstaltung ist es wichtig, zunächst das Ende der Veranstaltung näher zu betrachten. So wird es im theoretischen Ansatz des *Constructive Alignment* empfohlen.

Das hat zwei Gründe. Wie bei einer Reise in den Urlaub ist das angestrebte Reiseziel entscheidend für den Weg, der eingeschlagen wird. Ziel einer Lehrveranstaltung sind die Kompetenzen, die erworben werden sollen. Ob dieses Lehr-/Lernziel erreicht wurde, wird in der Prüfung erfasst und lässt sich für die Planung der Lehrveranstaltung in einzelnen Teilschritten operationalisieren. Der zweite wichtige Grund, der Einfluss auf die Planung hat, ist die Prüfungsform. Wenn die Student*innen beispielsweise am Ende eine mündliche Präsentation ablegen müssen, ist es offensichtlich, dass sie bereits in den Veranstaltungen möglichst viele eigene Redebeiträge haben sollten. Als Lehrkraft gilt es, die passenden Lehr-Lernszenarien vorzubereiten und einen Lehrplan zu entwickeln.

TIPP:

An der DHBW kommen unterschiedliche Prüfungsformen zum Einsatz, die alle im Modulhandbuch festgelegt sind. In dieser Handreichung werden drei Prüfungsformen vorgestellt. Informationen zu weiteren Formen können den jeweiligen Prüfungsordnungen und weiteren Materialien des ZHL entnommen werden.

1.2 Die Gestaltung einer Prüfung

Zentral bei der Vorbereitung einer Prüfung ist immer die Frage, welche Inhalte prüfungsrelevant sind. Grundsätzlich sind alle behandelten Themen, Praxisbeispiele und auch fachliche Diskussionen mit den Student*innen von Bedeutung. Praktisch gilt es jedoch, Prioritäten zu setzen. Die Identifizierung der relevanten Themen ist daher nicht ad hoc erledigt, sondern bedarf intensiver Überlegungen. Im Folgenden wird eine mögliche Herangehensweise skizziert.

1.2.1 Themengebiete identifizieren

Es empfiehlt sich, die folgenden vier Bereiche für eine erste und grobe Orientierung festzulegen:

Bereich 1:

Ein großer Anteil an Aufgaben ergibt sich aus den im Modulhandbuch genannten Inhalten und der damit verbundenen eigenen inhaltlichen Ausarbeitung. Dieser Bereich kann bis zu 60 Prozent der Themengebiete ausmachen.

Bereich 2:

Des Weiteren sollten Inhalte gewählt werden, die beruflich relevant sind. Hierbei sind vor allem eigene Praxiserfahrungen sehr wertvoll. Dieser Bereich kann bis zu 20 Prozent umfassen.

Bereich 3:

Ein Blick auf die Bedeutung der Inhalte für das zukünftige Studium kann dabei helfen, weitere Themenfelder für die Prüfung zu identifizieren. Bereich 3 sollte circa 10 Prozent ausmachen.

Diese drei Bereiche können konzeptionell vor der durchzuführenden Veranstaltung durchdacht werden. Die tatsächlich durchgeführte Lehre kann jedoch vom erstellten Plan abweichen. So werden vielleicht einige Elemente weggelassen und andere – z. B. eine spannende Diskussion mit den Student*innen – hinzugefügt. Daher empfiehlt es sich, am Ende des Semesters noch einmal abzugleichen, was wirklich gelehrt und mit den Student*innen diskutiert wurde, um die Prüfung fertigzustellen.

Bereich 4:

Elemente, die sich während der Durchführung der Lehre spontan ergeben haben, sollten nur vereinzelt in die Prüfung eingebracht werden und sich daher auf circa 10 Prozent der Themengebiete belaufen.

Identifiziert man die Themengebiete nach der vorgeschlagenen Rasterung zu 90 Prozent *vor* und zu 10 Prozent *nach* der Durchführung der Lehre, entsteht eine transparente Strukturierung der Prüfung, die konzeptionell und inhaltlich alle Freiheiten lässt. Gleichzeitig wird verhindert, dass bestimmte Themenfelder das Prüfungsszenario dominieren. Sicherlich sind die vier Bereiche nicht immer überschneidungsfrei, aber sie bieten eine erste Grundlage für die weitere Planung.

Ein zusätzlicher Schritt, um herausfordernde Prüfungsszenarien zu entwickeln, kann eine erweiterte Sichtweise auf das eigene Thema sein. So kann die Integration von aktuellen Forschungstrends, neuen Erfindungen, innovativen Entwicklungen im Fachgebiet, Veränderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen oder politischen Faktoren die Themensammlung für die Prüfung sinnvoll ergänzen.

TIPP:

Wenn Sie eine erste Prüfungsthemensammlung erstellt haben, ist diese auch die Grundlage für die inhaltliche und zeitliche Planung der Lehrveranstaltung (vgl. Kapitel 3).

Mit der Arbeitsvorlage zu 1.2 können Sie selbst aktiv werden.

1.2.2 Aufgabenstellungen entwickeln

Nachdem die Themengebiete identifiziert wurden, gilt es, *Aufgabenstellungen* zu entwickeln. Je nach Prüfungsform sind hier ganz unterschiedliche Herangehensweisen gefordert. Ein grundlegendes Element jeder Prüfung ist im weitesten Sinne immer eine Frage. Für eine erste Annäherung an gelungene Prüfungsfragen eignen sich z. B. die W-Fragen (Wer? Was? Wie? Warum?). Mit dieser Technik lassen sich Themenfelder in ersten Ansätzen erschließen und grobe Zusammenhänge herstellen. Für eine weitere Verfeinerung hilft die Verwendung einer Lernzieltaxonomie weiter.

1.2.3 Bloom'sche Lernzieltaxonomie

Jede Prüfung besteht aus unterschiedlich schwierigen Fragen. Der Schwierigkeitsgrad ergibt sich aus dem geforderten Anspruch der Frage. Einfache Fragen beziehen sich in der Regel auf die reine Wiedergabe von auswendig gelerntem Wissen. Dagegen wird bei schwierigen Fragen von den Student*innen erwartet, dass sie ihre Kompetenz nachweisen und beispielsweise theoretische Ansätze auf praktische Problemstellungen anwenden können. Um diese ganze Bandbreite abbilden zu können, hilft eine Lernzieltaxonomie (Bloom erweiterte Darstellung nach Gröblichhoff (2015)) weiter. Die folgende Tabelle stellt einen Zusammenhang her zwischen dem Anspruch (z. B. Erinnern) und der dahinterliegenden kognitiven Leistung der Student*innen (z. B. Erkennen, Interpretieren). In der letzten Spalte sind typische Verben aufgeführt, die direkt für eine Konkretisierung von Prüfungsfragen verwendet werden können.

PROZESS KATEGORIE/STUFE	KOGNITIVER PROZESS/VERBEN	WEITERE VERBEN
1. Erinnern (Wissen): Auf relevantes Wissen im Langzeitgedächtnis zugreifen	Erkennen	Schreiben, definieren, reproduzieren, auflisten, schildern, bezeichnen, aufsagen, angeben, aufzählen, benennen, zeichnen, ausführen, skizzieren, erzählen
	Erinnern	
2. Verstehen: Informationen in der Lerneinheit Bedeutung zuordnen, seien sie mündlich, schriftlich oder grafisch	Interpretieren	Darstellen, beschreiben, bestimmen, demonstrieren, ableiten, diskutieren, erklären, formulieren, zusammenfassen, lokalisieren, präsentieren, erläutern, übertragen, wiederholen
	Veranschaulichen	
	Klassifizieren	
	Zusammenfassen	
	Folgern	
	Vergleichen	
	Erklären	
3. Anwenden: Einen Handlungsablauf (ein Schema, eine Methode) in einer bestimmten Situation ausführen oder verwenden	Ausführen	Durchführen, berechnen, benutzen, herausfinden, löschen, ausfüllen, eintragen, drucken, anwenden, lösen, planen, illustrieren, formatieren, bearbeiten
	Implementieren	
4. Analysieren: Lerninhalte in ihre konstruierten Elemente zerlegen und bestimmen, wie diese untereinander zu einer übergreifenden Struktur oder einem übergreifenden Zweck verbunden sind	Differenzieren	Testen, kontrastieren, vergleichen, isolieren, auswählen, unterscheiden, gegenüberstellen, kritisieren, analysieren, bestimmen, experimentieren, sortieren, untersuchen, kategorisieren
	Organisieren	
	Zuordnen	
5. Beurteilen: Urteile abgeben aufgrund von Kriterien oder Standards	Überprüfen	Beurteilen, argumentieren, voraussagen, wählen, evaluieren, begründen, prüfen, entscheiden, kritisieren, benoten, schätzen, werten, unterstützen, klassifizieren
	Bewerten	
6. (Er-)Schaffen: Elemente zu einem kohärenten oder funktionierenden Ganzen zusammensetzen; Elemente zu einem neuen Muster oder einer neuen Struktur zusammenfügen	Generieren	Zusammensetzen, sammeln, organisieren, konstruieren, präparieren, schreiben, entwerfen, schlussfolgern, verbinden, konzipieren, zuordnen, zusammenstellen, ableiten, entwickeln
	Planen	
	Entwickeln	

Abbildung 2: Bloom'sche Lernzieltaxonomie (erweiterte Darstellung nach Gröblichhoff, F. (2015)).

Mit einer Frage, die das Verb „aufzählen“ enthält, sind die Student*innen nicht nur schnell fertig, sie werden auch wenig gefordert. Natürlich hat eine solche Frage eine wichtige Funktion, um das grundlegende Wissen (Fachtermini, theoretische Konzepte etc.) der Student*innen zu überprüfen. Deutlich herausfordernder sind Fragen, bei denen die Student*innen wirklich beweisen müssen, dass sie die Inhalte des Moduls verstanden haben, indem sie beispielsweise eine vorgegebene Lösungsstrategie in einer Fallstudie „bewerten“ müssen. Dafür wird dann auch mehr Bearbeitungszeit benötigt.

Bereits auf Basis dieser kurzen Darstellung wird deutlich, welche Herausforderung es ist, Kompetenzen tatsächlich zu prüfen.

1.3 Prüfungsformen

Für eine erste Orientierung sind im Folgenden drei unterschiedliche Prüfungsformen kurz, aber keinesfalls erschöpfend aufgeführt.

1.3.1 Klausur

Die Klausur ist aufgrund ihrer hohen Objektivität und Effektivität (Frölich-Steffen (2019, S. 101102)) eine der wichtigsten Prüfungsformen. Alle Student*innen erhalten die gleichen Fragen und auch die Korrektur sollte im Optimalfall überwiegend standardisiert ablaufen.

Für eine Lehrkraft ist es am einfachsten, mit der Entwicklung von relativ leicht lösbaren Fragen zu beginnen. Diese erfassen die elementaren Grundlagen des jeweiligen Themengebietes. Komplexe Fragen setzen unterschiedliche Wissensbestände in Beziehung zueinander und fordern von den Student*innen eine höhere Eigenleistung. Am anspruchsvollsten, sowohl in der Entwicklung als auch in der Beantwortung, sind Transferfragen oder auch Fragen, die einen konkreten Bezug auf die erworbenen Kompetenzen der Student*innen nehmen (vgl. Abbildung 3). Weiterhin besteht die Möglichkeit, konkrete Fallbeispiele aus dem beruflichen Kontext (*Case Studies/Fallstudien*) einzusetzen. Bei solch einer *Case-Study*-Klausur ist eine Frage unter Umständen eine Seite lang und eine Antwort umfasst dann auch mehrere Seiten. Es gibt demnach nicht die *typische* Klausur, sondern eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten. Verschiedene Varianten einer Klausur finden Sie z. B. in Gerick, Sommer und Zimmermann (2018) oder in zwei Teilkapiteln in Frölich-Steffen (2019, S. 62–65 & S. 80–83).

Mit der Arbeitsvorlage zu 1.3.1 können Sie selbst aktiv werden.

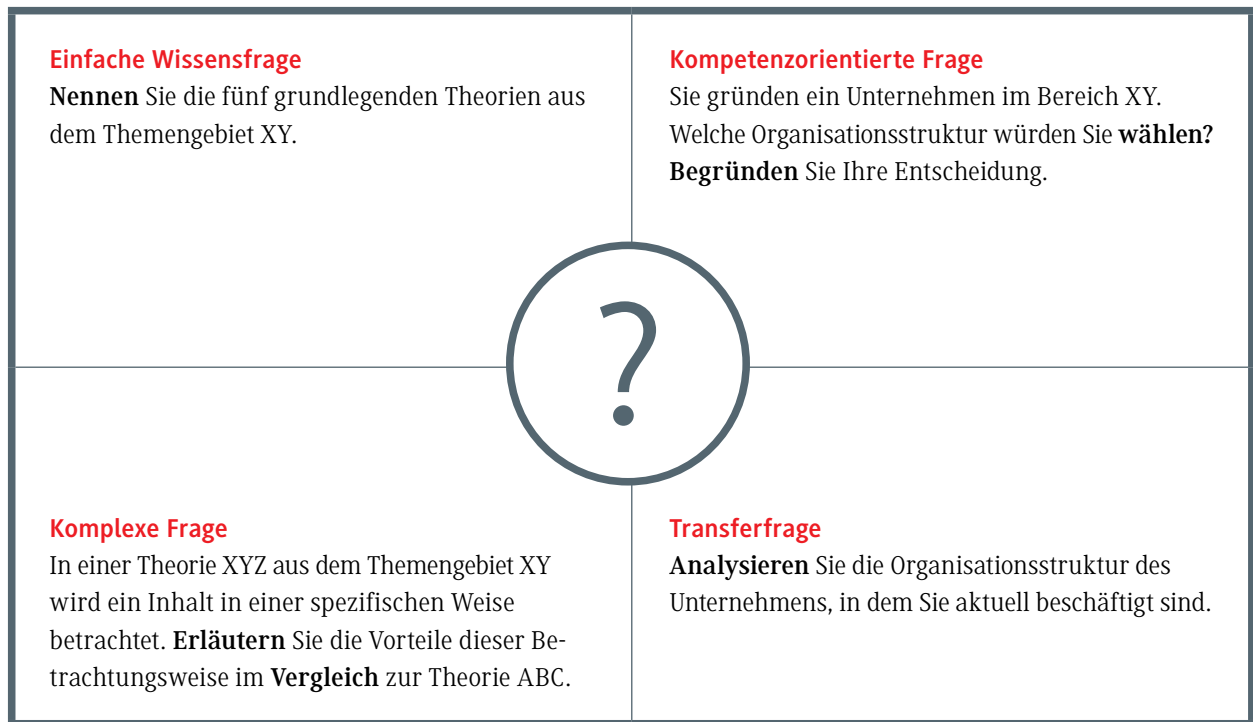


Abbildung 3: Fragetypen für Klausuren in den ersten Semestern (eigene Darstellung)

Mit einer Klausur lässt sich sehr gut die Fachkompetenz von Student*innen abprüfen. Neben reinen Wissensfragen sollten auch Zusammenhänge von Theorien und Sachverhalten geprüft werden. Ebenso ist der Bezug zur beruflichen Lebenswelt der Student*innen für eine Prüfung im dualen Studium selbstverständlich.

Die Durchführung einer Klausur erfolgt zu einem einheitlichen Zeitpunkt in einem entsprechend vorbereiteten Raum. Detaillierte Regeln für die Durchführung, Bewertung und zum Umgang mit Prüfungsordnungen befinden sich in der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnung. Auch die Studiengangsleitungen helfen in diesen Fragen gerne weiter.

TIPP:

Für Sie als Lehrkraft ist die Musterlösung (i. d. R. auch Teil des Lehrauftrages) ein gutes Mittel, um die Punkteverteilung zu überprüfen. Lassen sich die richtigen Antwortbestandteile rechnerisch korrekt zuordnen?

Beispiel für eine nicht nachvollziehbare Bewertung: *3 Fachbegriffe nennen = 2 Punkte*

1.3.2 Kombinierte Prüfung/Portfolio

Bei der kombinierten Prüfung (Studienbereich Technik)/beim Portfolio (andere Studienbereiche) handelt es sich um eine Art Sammelmappe, die semesterbegleitend verschiedene Prüfungsleistungen in einer einzigen Prüfung bündelt. Mithilfe dieser Variante kann der individuelle Lern und Entwicklungsprozess der Student*innen über das gesamte Semester oder Modul hinweg beobachtet und am Semesterende benotet werden. Prüfungsleistungen können gemäß der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnung unterschiedliche schriftliche Ausarbeitungen, kurze Tests, Präsentationen oder Dokumentationen von mündlichen Leistungsnachweisen (z. B. PowerPoint-Folien zu einem Referat) sein.

Die Gestaltungsmöglichkeiten sind flexibler als z. B. bei einer Klausur. Trotzdem gibt es festgelegte formale Verbindlichkeiten. Beispielsweise muss den Student*innen zu Beginn des Semesters mitgeteilt werden, welche Prüfungsleistungen erstellt werden müssen und in welchem Verhältnis diese bewertet werden.

Für die konkreten Aufgabenstellungen kann wieder die Bloom'sche Lernzieltaxonomie hinzugezogen werden. Mit Portfolios bzw. kombinierten Prüfungen ist es je nach Aufgabenstellung möglich, die gesamte Bandbreite an Kompetenzen zu erfassen. Aufgabenstellungen, die einen Bezug zum Dualen Partnerunternehmen herstellen, eignen sich, um den Aufbau der übergreifenden Handlungskompetenz zu unterstützen. Mit einem kurzen Test kann geprüft werden, ob die Grundlagen eines Fachs verstanden wurden (= Fachkompetenz).

Beispiel für den Aufbau einer kombinierten Prüfung bzw. eines Portfolios in einem Grundlagenfach:

Übergreifende Fragestellung		
<p>Unter einer übergreifenden Fragestellung versteht man eine Leitfrage, die für alle Student*innen vergleichbar ist. In der Regel ist das Thema des Kurses auch die Leitfrage. Die einzelnen Aufgaben für die Student*innen weichen darauf aufbauend voneinander ab, z. B. durch regionale institutionelle oder historische Vergleiche.</p>		
1. Einleitung <ul style="list-style-type: none">■ Individuelle Konkretisierung der Aufgabenstellung verfassen■ Ausblick auf die folgenden Inhalte geben	2. Multiple-Choice-Test <ul style="list-style-type: none">■ Definition von Grundbegriffen abprüfen■ Wissen des gesamten Kurses testen	5. Reflexion <ul style="list-style-type: none">■ Verbindung der einzelnen Elemente miteinander herstellen■ Reflexion über neue erworbene Lösungsstrategien und neue Fertigkeiten durchführen <p>Hinweis: Nicht verpflichtend für kombinierte Prüfungen!</p>
	3. Gruppenreferat <ul style="list-style-type: none">■ Aktuelle Inhalte recherchieren■ Gruppenarbeit als Prozess erleben	
	4. Weitere Prüfungsform <ul style="list-style-type: none">■ Fachspezifische Besonderheiten einbringen■ Den individuellen Kompetenzaufbau fördern	

Abbildung 4: Aufbau eines Portfolios/einer kombinierten Prüfung (eigene Darstellung)

TIPP:

Je mehr einzelne Elemente eine kombinierte Prüfung/ein Portfolio hat, desto schwieriger wird die Koordination der einzelnen Prüfungsleistungen. Denken Sie an die Punktevergabe und die Ausfälle (Krankheit, Abwesenheit) der Student*innen.

Mit der Arbeitsvorlage zu 1.3.2 können Sie selbst aktiv werden.

Portfolios werden je nach Fach unterschiedlich umgesetzt. Im Rahmen einer kombinierten Prüfung (Technik) sind z. B. keine verbindenden Elemente nötig, sondern die Prüfungsleistungen stehen einzeln für sich.

Die Bewertung einer kombinierten Prüfung oder eines Portfolios erfolgt in zwei Schritten. Im ersten Schritt wird jede verwendete Prüfungsleistung einzeln mit einem Punkteraster versehen. Im zweiten Schritt werden die erreichten Punkte verrechnet. Hierdurch entsteht eine Note für die gesamte kombinierte Prüfung/das gesamte Portfolio.

1.3.3 Referate

Referate sind eine typische Form des mündlichen Prüfens. Sie werden häufig genutzt, um zusätzlich zur Fachkompetenz persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten der Student*innen zu bewerten. So können z. B. in Gruppensituationen das Verhalten, die Teamfähigkeit und die Einsatzbereitschaft von einzelnen Student*innen innerhalb der Gruppe bewertet werden.

Referate ermöglichen den Student*innen einen hohen Grad an eigenständigem, freiem Arbeiten, da sie den Inhalt, den Ablauf und die Umsetzung des Referats durch eigene Ideen mitbestimmen können. Ausgehend von der gewählten Thematik stellen Student*innen nach bestimmten Vorgaben ein Thema dar. Daher ist es von großer Bedeutung, den Student*innen vor dem ersten Referat mitzuteilen, welche Erwartungen an einen solchen Vortrag gestellt werden und welche Beurteilungskriterien der Benotung zugrunde liegen (Pfäffli (2015, S. 285)). Auf diese Weise ist es möglich, alle Student*innen annähernd fair zu prüfen. Zu den typischen Bewertungskriterien können neben Inhalt und Vortrag auch die Moderation der Fragerunde, Kreativität (z. B. beim Einstieg in das Referat) oder von den Student*innen selbst hergestellte Bezüge zu aktuellen politischen, weltwirtschaftlichen oder sozio-kulturellen Entwicklungen hinzugezogen werden.

Ein Referat muss nicht immer wie ein klassischer Vortrag aufgebaut sein. Berufliche Erfahrung der Student*innen und typische Anforderungen aus dem beruflichen Alltag können sehr gut in die Aufgabenstellung integriert werden. Beispielsweise könnten die Aufgaben lauten, die Übergabe zwischen zwei Schichten, ein Meeting oder einen Pitch zu simulieren. Auf diese Weise gewinnen die Präsentationen an Dynamik und werden zudem für die Zuhörer*innen interessanter.

TIPP:

Auch für die Zuhörer*innen können Sie aktive Rollen finden: z. B. als Beobachter*in, Unterstützer*in, Kritiker*in. Möglich ist außerdem, das ganze Referat als Rollenspiel zu konzipieren.

Mit der Arbeitsvorlage zu 1.3.3 können Sie selbst aktiv werden.

Den Umfang und die Form des Referats regelt die Modulbeschreibung des jeweiligen Fachs. Eine besondere Bedeutung kommt daher der Bewertung zu. Während bei einer schriftlichen Prüfung die zeitlich beständige textuelle Grundlage zur Korrektur herangezogen werden kann, ist der mündliche Vortrag nicht wiederholbar. Daher sollten die Bewertungskriterien unbedingt vor der Abnahme der Prüfung verdeutlicht werden. Während der Präsentation empfiehlt es sich, entlang dieses Bewertungsrasters Notizen zu erstellen (Macke, Hanke und Viehmann (2012, S. 137)), die dann die Grundlage für die Benotung bilden.

2 Kompetenzen

STORY

Es ist Freitagmittag und kurz vor dem Wochenende sitzen Sie am Schreibtisch und planen Ihre Lehrveranstaltung. Mit den Inhalten und der Prüfung Ihres Kurses haben Sie sich bereits beschäftigt und eine Themensammlung erstellt. Obwohl Sie schon einige Ideen gesammelt haben, möchten Sie sich zunächst mit den Kompetenzen auseinandersetzen. Worum handelt es sich bei diesen Kompetenzen nochmal und warum sind sie so wichtig? Sollte sich nicht eigentlich alles um die fachlichen Inhalte drehen?

2.1 Das Kompetenzmodell der DHBW

Ein wichtiger Schwerpunkt liegt auf dem Erwerb von Kompetenzen, was eine erweiterte Sichtweise auf das Lernen eröffnet. Nicht ausschließlich die Vermittlung von Wissen, sondern vor allem das Lernen der Student*innen soll in den Mittelpunkt gerückt werden. Stark verkürzt bringt dies folgender Topos zum Ausdruck: „*The shift from teaching to learning*“. Lehrende sollten also in der Lage sein, Student*innen beispielsweise dabei zu unterstützen, Wissen anzuwenden, Praxisfälle zu lösen oder ethische Fragen zu reflektieren.

Doch was sind denn nun Kompetenzen?

Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen [sic], sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert (2014, S. 27–28)).

Daraus leiten sich weitere Anforderungen an Student*innen der Dualen Hochschule ab. Diese sollen nicht nur über ein profundes Wissen verfügen, sondern vor allem die Fertigkeit entwickeln, konkrete Probleme im Sinne von praktischen Aufgabenstellungen lösen zu können. Komplexer wird diese erste Annäherung, wenn die nationale und europäische Dimension in den Blick genommen wird (BMBF (2019)). So erfolgt beispielsweise im deutschen Hochschulqualifikationsrahmen eine Ausdifferenzierung in vier Kompetenzdimensionen: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz (Brendel, Hanke und Macke (2019, S. 39–40)). Diese Konkretisierung macht wiederum deutlich, dass sich der Aufbau von Kompetenzen sehr strukturiert betrachten lässt. Mit einer solchen Einteilung ist es somit möglich, den Erwerb von Kompetenzen gezielt zu unterstützen.

Diese Ansätze bilden die Grundlagen für das Kompetenzmodell der DHBW, welches die Fähigkeiten der DHBW Absolvent*innen in den Vordergrund stellt. Jede Lehrveranstaltung trägt dazu bei, dass die Student*innen Wissen erwerben und Kompetenzen aufbauen. Das gesamte Set an Erwartungen beschreibt das, was zukünftige Absolvent*innen beherrschen sollen.

An der DHBW werden fünf Kompetenzen unterschieden. Es handelt sich um Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Soziale Kompetenz, Personale Kompetenz (im Fachbereich Technik wurden die Soziale und Personale Kompetenz zusammengefasst) und die übergreifende Handlungskompetenz. Für jede der fünf Kompetenzen gilt, dass sie durch die synergetischen Effekte zwischen den Phasen an den Studienakademien und bei den Praxispartnern aufgebaut werden. Die folgenden Seiten sind ein grafisch überarbeitetes, direktes Zitat aus der offiziellen Handreichung für Kompetenzorientierung in der Curriculumsentwicklung der DHBW (Duale Hochschule Baden-Württemberg (2016)).

2.1.1 Fachkompetenz

THEORETISCH (STUDIENAKADEMIE)	PRAKTISCH (DUALE PARTNER)
<p>Wissen und Verstehen von Absolvent*innen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus.</p> <p>Absolvent*innen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Studienfachs nachgewiesen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachdisziplin.</p>	<p>Die Absolvent*innen erfassen Problemstellungen in ihrem Kontext und in angemessener Komplexität. Sie analysieren kritisch, welche Einflussfaktoren zur Lösung des Problems beachtet werden müssen und beurteilen, inwiefern einzelne theoretische Modelle einen Beitrag zur Lösung des Problems leisten können.</p>
<p>Wichtige Kompetenzaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Umfassendes Faktenwissen in der jeweiligen Disziplin bzw. in der Profession der Sozialen Arbeit ■ Kritisches Verständnis der Fachinhalte ■ Einschätzung der Anwendbarkeit von Theorien in der Praxis ■ Bezugnahme zu Situationen aus der eigenen Praxiserfahrung 	<p>Wichtige Kompetenzaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Vertieftes Verständnis organisatorischer und inhaltlicher Zusammenhänge ■ Sachangemessene Einschätzung von Problemstellungen ■ Berücksichtigung von Schnittstellen zu angrenzenden Aufgabengebieten ■ Verständnis von Organisationsstrukturen, Produkten, Verfahren, Maßnahmen, Prozessen

Abbildung 5: Fachkompetenz (eigene Darstellung)

2.1.2 Methodenkompetenz

THEORETISCH (STUDIENAKADEMIE)	PRAKTISCH (DUALE PARTNER)
<p>Absolvent*innen haben die Kompetenz erworben, relevante Informationen mit wissenschaftlichen Methoden zu sammeln und unter der Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu interpretieren. Die Absolvent*innen verfügen über ein breites Spektrum an Methoden und Techniken zur Bearbeitung von Problemen ihres Studienfachs, aus dem sie die angemessenen Methoden auswählen und anwenden, um neue Lösungen zu erarbeiten.</p> <p>Wichtige Kompetenzaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none">■ Einschätzung der Relevanz der Methoden und Techniken im fachlichen Kontext und im beruflichen Anwendungsfeld■ Einschätzung der Praktikabilität und Grenzen der Methode■ Erfahrungswissen im Umgang mit unterschiedlichen Methoden	<p>Absolvent*innen kennen die im Fachgebiet etablierten und im betrieblichen Umfeld üblichen Methoden, Techniken und Fertigkeiten und können bei der Auswahl deren Stärken und Schwächen einschätzen, sodass sie die Methoden sachangemessen und situationsgerecht auswählen.</p> <p>Die ihnen übertragenen Aufgaben setzen Absolvent*innen mit durchdachten Konzepten, fundierter Planung und gutem Projektmanagement auch bei sich häufig ändernden Anforderungen erfolgreich um. Dabei bauen sie auf ihr theoretisches Wissen sowie ihre Berufserfahrung auf.</p> <p>Wichtige Kompetenzaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none">■ Umsichtigkeit und Strukturiertheit■ Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit■ Systematische Vorgehensweise

Abbildung 6: Methodenkompetenz (eigene Darstellung)

2.1.3 Personale Kompetenz

THEORETISCH (STUDIENAKADEMIE)	PRAKTISCH (DUALE PARTNER)
<p>Die Absolvent*innen weisen einen hohen Grad an Reflexivität auf und können mit Veränderungen auch in komplexen Situationen umgehen. Sie haben gelernt, das eigene Wissen und ihre Fähigkeiten selbstständig auf die jeweils bestehenden Anforderungen anzuwenden.</p> <p>Wichtige Kompetenzaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Lernfähigkeit ■ Ausdauer und Beharrlichkeit ■ Eigenständige Suche von situativ angemessenen Lösungen ■ Kreativität und Impulsgeber für Weiterentwicklungen und Innovationen ■ Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit ■ Zeitmanagement und Fähigkeit zur Priorisierung ■ Selbstmanagement, Belastungsfähigkeit 	<p>Personale Kompetenz umfasst alle Fähigkeiten, sich selbst im Rahmen von Arbeitsvollzügen zu organisieren und als verantwortungsvolle*n Akteur*in einzubringen. Den Absolvent*innen gelingt es, aus Erfahrungen zu lernen und offen für Veränderungen zu sein. Für ihren Tätigkeitsbereich stellen sie klare Zuständigkeiten her und übernehmen die Verantwortung für die bei ihnen liegenden Projekte und Aufgaben, mit denen sie sich auch persönlich identifizieren.</p> <p>Wichtige Kompetenzaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Fleiß und Pflichtgefühl ■ Verantwortungsbewusstsein ■ Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit ■ Unterstützung von Neuerungen und Innovationen ■ Lösungsorientiertes Handeln ■ Offenheit für Kritik und Lernbereitschaft ■ Souveränität im Umgang mit Fehlern und Misserfolgen ■ Finden einer eigenen Work-Life-Balance

Abbildung 7: Personale Kompetenz (eigene Darstellung)

2.1.4 Sozialkompetenz

THEORETISCH (STUDIENAKADEMIE)	PRAKTISCH (DUALE PARTNER)
<p>Die Absolvent*innen verfügen über persönliche Haltungen, die zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung sozialer Kooperationen beitragen. Sie sind bereit, berufsethische Verantwortung in ihrer gesellschaftlichen Rolle zu übernehmen.</p> <p>Die Absolvent*innen übernehmen Verantwortung im Team, integrieren alle Teammitglieder in den gemeinsamen Arbeitsprozess und tragen durch ihr kooperatives Verhalten dazu bei, dass die Gruppe das gemeinsame Ziel erreicht.</p> <p>Wichtige Kompetenzaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Stichhaltig und sachangemessen argumentieren ■ Plausibel darstellen, nachvollziehbar begründen ■ Wertschätzend Kritik äußern ■ Zielkonflikte und Dissonanzen sichtbar machen und lösen ■ Fremdsprachenkenntnisse auf Kommunikationsniveau ■ Partizipatives, kultursensibles und tolerantes Handeln in multinationalen Kontexten ■ Fairness ■ Reflexion auf soziale, gesellschaftliche und ökologische Implikationen ■ Bewusstsein der eigenen Verantwortung und Reflexion, inwiefern ein eigener Beitrag in Hinblick auf sozial-ethische Fragestellungen geleistet werden kann 	<p>Das Handeln der Absolvent*innen ist von Reflexivität, Rollenflexibilität und Toleranz geprägt. Sie sind sich der mit ihrer beruflichen Position einhergehenden Rollenerwartungen bewusst und agieren dementsprechend.</p> <p>Auch unter schwierigen Handlungsbedingungen sind sie zu einer kritischen Urteilsbildung fähig. Sie schätzen die bei ihnen liegende Entscheidungs- und Fachkompetenz adäquat ein und beziehen im Bedarfsfall die relevanten Entscheidungsebenen und Expert*innen anderer Bereiche mit ein, um übergreifende und nachhaltige Lösungen zu entwickeln.</p> <p>Wichtige Kompetenzaspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Rolle ■ Adäquate Reaktion auf veränderte Rahmenbedingungen ■ Erfolgreiche und zielführende Kooperation in Teams ■ Kritikfähigkeit und Konfliktfähigkeit ■ Führungsfähigkeit in kleinen Teams und Gruppen ■ Beachtung sozialer, gesellschaftlicher und ökologischer Implikationen ■ Auf Nachhaltigkeit und soziale Verträglichkeit abzielendes, situationsgerechtes Handeln

Abbildung 8: Sozialkompetenz (eigene Darstellung)

2.1.5 Übergreifende Handlungskompetenz

ZUSAMMENFÜHRUNG VON THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN ASPEKTEN

Absolvent*innen der DHBW zeigen Handlungskompetenz, indem sie ihr theoretisches Fachwissen und ihr Erfahrungswissen nutzen, um in sozialen berufspraktischen Situationen angemessen, authentisch und erfolgreich zu agieren.

Dazu gehören auch das eigenständige kritische Beobachten, das systematische Suchen alternativer Denk- und Lösungsansätze sowie das Hinterfragen von Lehrmeinungen.

Wichtige Kompetenzaspekte:

- Situationsangemessenes Handeln
- Verständnis von übergreifenden Zusammenhängen und Prozessen
- Kritische Urteilsfähigkeit
- Weitblick und Umsichtigkeit
- Eigenverantwortung und Tatkraft, Initiative
- Reflexion und Gestaltung des eigenen Lebensentwurfs
- Handlungsfähigkeit auch im Kontext einer globalisierten Arbeitswelt
- Reflektierte Haltung zu gesellschaftlichen, sozialen und ökologischen Implikationen des eigenen Handelns
- Einschätzung der Anwendbarkeit und des Nutzens von Theorien für die Praxis
- Reflexion der Praxis vor theoretischem Hintergrund

Abbildung 9: Übergreifende Handlungskompetenz (eigene Darstellung)

TIPP:

In den verschiedenen Studienrichtungen werden zum Teil Varianten des Kompetenzmodelles genutzt, die, je nach fachlicher Relevanz, einige Aspekte stärker vertiefen.

2.2 Kompetenzaufbau in der Lehre fördern

Kompetenzorientierte Lehre heißt, die Student*innen aktiv einzubinden und dabei nicht den Wissensaufbau zu vernachlässigen, denn Wissen ist die Grundlage kompetenten Handelns. Die Student*innen sollen der Lehrkraft nicht nur passiv zuhören, sondern sich auch aktiv mit dem Lehrstoff auseinandersetzen. Die Aktivierung der Student*innen kann durch ein breites Methodenspektrum erreicht werden. Dieses Spektrum reicht von kritischen Fragen, realen Praxisbeispielen über Planspiele, Gruppenarbeiten bis hin zu komplexen Simulationen.

Die folgende Wortwolke gibt einen kleinen Einblick in die Vielfalt von didaktischen Methoden:



Abbildung 10: Wortwolke didaktische Methoden (eigene Darstellung)

Solche und ähnliche Methoden sollten in der Lehre mit steigender Semesteranzahl der Student*innen einen immer größeren Stellenwert einnehmen. Denn gute Lehre bedeutet, dass die Student*innen aktiv mitgestalten, ihre Erfahrungen aus den Phasen beim Dualen Partnerunternehmen einbringen und eine Mitverantwortung für die Lehrveranstaltung übernehmen.

TIPP:

Auf der Webseite der Abteilung Hochschuldidaktik des ZHL finden Sie konkrete Anleitungen zu unterschiedlichen Methoden.

Mit der Arbeitsvorlage zu 2.1
können Sie selbst aktiv werden.

3 Lehren

STORY

Morgen geht es mit der ersten Vorlesung los. Inhaltlich sind Sie gut vorbereitet. Aber wie wird heute eigentlich gelehrt? Systematisch, streng und ohne jeden Funken Humor oder doch eher enthusiastisch mit ganz vielen Folien, aktuellen Forschungsergebnissen, aber ohne einen roten Faden? Auf jeden Fall haben Sie sich vorgenommen, selbst ein paar innovative Ideen umzusetzen.

In der Lehre kommt es auf eine gute Mischung aus dem Wissen über die eigenen Fähigkeiten (Rolle), dem Fachwissen, dem Wissen über den Aufbau von Inhalten und dem Einsatz von Methoden und Medien an. Gute Lehre beinhaltet verschiedene Herausforderungen. Dies zeigt der folgende Ausschnitt aus einem Interview mit dem derzeitigen Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz:

Was war Ihnen persönlich in der Lehre besonders wichtig?

„Neben einem guten Überblickswissen als Basis für eine vertiefende wissenschaftliche Beschäftigung habe ich immer großen Wert auf das analytische Handwerkszeug, also die Vermittlung der methodischen Kompetenzen, gelegt. Es war mir wichtig, nicht nur Studierende in höheren Semestern zu unterrichten. [...] Wenn Sie vor Erstsemestern stehen, werden Sie auch immer daran erinnert, was man alles nicht voraussetzen darf. [...]“

Interview im Oktober 2018 zwischen nexus und dem Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz
Prof. Dr. Peter-André Alt

3.1 Lehre – Eine Aufgabe mit verschiedenen Rollen

Eine im nicht akademischen Umfeld verbreitete Vorstellung von (universitärer) Lehre ist das Bild einer vorne im Raum stehenden Lehrkraft, wobei die Student*innen in Reihen auf ihren Stühlen sitzen und aufmerksam zuhören. Diese Form der Lehre ist nach wie vor von hoher Bedeutung (= *Frontalunterricht*). Es ist aber nicht die einzige Form, um Lehre zu gestalten. Beispielsweise können Student*innen selbstständig an Projekten arbeiten (= *projektorientiertes Lernen*) oder sie bereiten sich vor der Veranstaltung intensiv vor, und während der Veranstaltungszeit wird der Lernstoff diskutiert und Aufgaben werden gelöst (= *Inverted Classroom*). Auch mit der Digitalisierung der Lehre eröffnen sich neue Lernräume (vgl. Kapitel 3.4).

Für die Lehrkraft bedeutet das, dass sie verschiedene Rollen einnehmen kann. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht möglicher Rollen einer Lehrkraft und wie sich die Aktivität der Student*innen dabei verändern kann.

ROLLEN: DIE LEHRKRAFT ALS	TÄTIGKEIT	AUSGEWÄHLTE LEHRFORM/BEISPIEL
Wissensvermittler*in	<ul style="list-style-type: none"> ■ Inhalte erklären ■ Lehrstoff präsentieren, wiederholen, darstellen 	Frontalunterricht
Berater*in	<ul style="list-style-type: none"> ■ Informieren ■ Optionen aufzeigen ■ Unterstützen ■ Andere Vorgehensweisen aufzeigen 	<i>Inverted Classroom</i>
Expert*in	<ul style="list-style-type: none"> ■ Berufliche Erfahrung einbringen ■ Fachliches Wissen/ Erkenntnisse aus der Forschung darstellen 	<i>Inverted Classroom</i>
Motivator*in	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufmerksamkeit wecken ■ Methoden einsetzen ■ Begeisterung transportieren 	Immer
Lerncoach/Lernbegleiter*in	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hilfe zur Selbsthilfe ■ Unterstützung beim Lernen geben ■ Lernstrategien vermitteln 	Projektorientiertes Lernen
Prüfer*in	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kompetenzen bewerten ■ Wissen prüfen 	Prüfung

Abbildung 11: Rollen einer Lehrkraft (eigene Darstellung in Anlehnung an den Ouden und Rottlaender (2017, S. 21–22))

Diese Rollen sind als eine Art Schablone zu betrachten und machen deutlich, wie vielfältig die Anforderungen an eine Lehrkraft sind. Sie sollen an dieser Stelle nicht im Detail dargestellt werden, sondern vielmehr als Impuls für eine Reflexion der eigenen Haltung dienen.

TIPP:

Setzen Sie die verschiedenen Rollen bewusst ein. So können Sie in unterschiedlichen Situationen immer adäquat handeln.

Mit der Arbeitsvorlage zu 3.1 können Sie selbst aktiv werden.

3.2 Einsatz von Lehrmethoden

Gleich welche Lehr-Lernszenarien gewählt werden, Lehrmethoden unterstützen die Lehre auf vielfältige Art, wie die folgenden Ausführungen darlegen. Dabei können Methoden sowohl geplant als auch in flexibler Form eingesetzt werden, um den Lernprozess der Student*innen in idealer Weise zu unterstützen. Neben der aktiven Auseinandersetzung mit Fachwissen wird zusätzlich das soziale Miteinander des Kurses gezielt gefördert. Es gibt eine große Anzahl von Methoden, die für jedes Fach, jede Gruppengröße und für jede Gelegenheit passend sind. In der folgenden Tabelle sind exemplarisch einige Methoden und deren Einsatzzweck aufgeführt.

ANWENDUNG	METHODEN	ZWECK
Einstieg	Schlüsselbundmethode, Vorstellungsrunde, Brainstorming	Gruppe lernt sich kennen, oder der Beginn einer Stunde wird anders als normal gestaltet.
Aktivierung	Quiz, Gruppenarbeit, Think Pair Share, Rollenspiele, Simulationen, Murmelgruppen	Auflockerung nach einem längeren Theorieblock z. B. durch spielerische Wissensabfrage
Vertiefung von Inhalten	Diskussion, Kugellager, Fishbowl, Stationenlernen, Videoeinsatz, Glückstopf	Die neu erarbeiteten oder schon erlernten Inhalte werden vertieft.
Abschluss	Ampel-Feedback, The Muddiest Point, One-Minute-Paper	Abschluss einer einzelnen Veranstaltung oder des gesamten Semesters

Abbildung 12: Typische Situationen und passende Methoden (eigene Darstellung)

TIPP:

Student*innen müssen manche Methoden erst einüben, damit der Einsatz problemlos funktioniert. Durch das Ausprobieren von verschiedenen Methoden können Sie sich Ihr persönliches Methodeninventar aneignen.

Mit der Arbeitsvorlage zu 3.2 können Sie selbst aktiv werden.

3.3 Die Nutzung von Medien

Medien sind ein wesentlicher Bestandteil von Lehre. Die Zeiten, als in einer Vorlesung tatsächlich aus Büchern wortwörtlich vorgelesen wurde, weil das Buch aus Kostengründen nicht für alle zur Verfügung stand, sind vorbei. Medien in all ihrer Vielfalt sind heute kostengünstig oder sogar kostenlos erhältlich.

Die Vielfalt an Medien (vgl. Abbildung 13) wird in Lehr-Lernszenarien vor allem eingesetzt, um die Vermittlung von Inhalten (z. B. die grafische Darstellung von komplexen Inhalten) zu unterstützen oder individuelle Lernwege (z. B. die Bereitstellung des Skriptes) zu ermöglichen. Weiterhin kommen Medien zur Aktivierung von Student*innen (z. B. bei der Präsentation von Ergebnissen einer Gruppenarbeit) zum Einsatz. Oftmals werden allerdings die tatsächlichen Bedürfnisse der Student*innen wenig berücksichtigt (Riplinger und Schiefner-Rohs (2017, S. 16–17)).

Ein gut strukturierter und vielfältiger Medieneinsatz ist daher immer eine Herausforderung. In Bezug auf die Ressourcen gibt es an der DHBW gute Ausgangsbedingungen. Die meisten Vorlesungsräume an der DHBW sind mit Beamern, Leinwänden, Flipcharts, Pinnwänden, Metaplanwänden, Tafeln etc. ausgestattet.

Jedes Medium hat seine eigene Charakteristik und kann für unterschiedliche Anforderungen eingesetzt werden. In der nachfolgenden Tabelle sind verschiedene Einsatzmöglichkeiten und praktische Tipps aufgeführt.

MEDIUM	EINSATZMÖGLICHKEITEN	TIPPS
Visualizer/Tablet mit Stifteingabe	<ul style="list-style-type: none"> ■ Visualisierung von Lernzielen ■ Gliederung des Seminarablaufs ■ Anfangsimpuls: z. B. Foto, Entwicklung von Zusammenhängen/Prozessen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Auf eine ausreichend große Schriftgröße achten ■ Animationen abspielen ■ Gezieltes Auf- und Verdecken von Informationen möglich
Beamer	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ermöglicht die Darstellung von Präsentationsprogrammen ■ Stichpunkte können bei Bildschirmpräsentationen nacheinander eingeblendet werden. ■ Webseiten, Videos, Lehrfilme etc. können gezeigt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Den Beamer (bzw. die gesamte Technik) im Vorfeld testen ■ Methodenwechsel einplanen
Flipchart	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erstellen einer Stichwortsammlung während eines Vortrags ■ Präsentation von vorbereiteten Flipchart-Bögen ■ Dokumentation von Beiträgen von Teilnehmer*innen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lesbare Schrift, i. d. R. Druckschrift verwenden ■ Persönliches Repertoire für Überschriften, Kästen, Pfeile, Hervorhebungen usw. entwickeln
Pinnwand, Metaplanwand	<ul style="list-style-type: none"> ■ Teilnehmer*innen schreiben Ideen, Fragen, Antworten auf Karten. ■ Karten werden gesammelt und strukturiert. ■ Gut geeignet für Stimmungsbilder oder als Wissensabfrage für den Einstieg in ein Thema 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Genügend Zeit einplanen ■ Student*innen als Moderator*innen zum Clustern der Themen einsetzen ■ Klebezettel sind eine flexiblere Variante der Karten.

PC/Laptop/Tablet/ Smartphone	<ul style="list-style-type: none"> ■ Selbstständige Erarbeitung von Inhalten mit Apps oder Software ■ Recherchen im Web durchführen ■ Simulationen, Videos, Multimedia nutzen, um komplexe Zusammenhänge abzubilden 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Apps vor dem Einsatz selbst gründlich kennenlernen ■ Student*innen aktiv mit den Anwendungen arbeiten lassen (ggf. PC-Labore einsetzen)
Tafel/Whiteboard	<ul style="list-style-type: none"> ■ Darstellung von Inhalten ■ Sukzessive Entwicklung von Zusammenhängen, Formeln, Strukturen etc. ■ In den meisten Vorlesungsräumen verfügbar 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tafelanschriften mit dem Smartphone fotografieren und den Student*innen digital zur Verfügung stellen ■ Große Arbeitsfläche bewusst einsetzen ■ Ggf. selbst Kreide/Stifte bereithalten
Buch/E-Book/Texte	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erarbeiten von Fachwissen anhand von längeren Textpassagen ■ Einsatz von Originalquellen ■ Aufzeigen verschiedener wissenschaftlicher Theorieansätze 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Die Arbeit mit Büchern (längeren Texten) ist wichtig für das Einüben des wissenschaftlichen Arbeitens. ■ Einsatz von Texten immer mit konkreten Arbeitsaufgaben begleiten ■ Textarbeit ist eine gute Abwechslung zum Lehrvortrag. ■ Lehrbücher stehen oft als E-Books zur Verfügung und sind so von allen Student*innen gleichzeitig nutzbar.

Abbildung 13: Medien zur Vermittlung von Inhalten (Darstellung basierend auf Rummler (Hrsg.) (2011, S. 99–100))

TIPP:

Setzen Sie häufiger verschiedene Medien ein. Kombinieren Sie beispielsweise eine ausgearbeitete Bildschirmpräsentation mit spontanen Notizen an der Tafel. So gewinnt Ihre Darstellung an Dynamik.

Mit der Arbeitsvorlage zu 3.3 können Sie selbst aktiv werden.

3.4 E-Teaching

Mit dem Smartphone in der Hand stehen Sie am Fenster und hören den engagierten Worten der Studiengangsleitung aufmerksam zu: Sie haben die tolle Möglichkeit E-Teaching einzusetzen. Im Rahmen der Digitalisierungsstrategie der DHBW gibt es einige interessante Möglichkeiten, die Lehre interaktiver, digitaler und kommunikativer zu gestalten. In Ihrem beruflichen Alltag setzen Sie ja selbstverständlich eine Vielzahl von Apps, Tools und Medien ein. Ob sich diese Erfahrungen direkt auf die Lehre an der Hochschule übertragen lassen?

Saugroboter erleichtern uns die Hausarbeit in einem intelligenten Zuhause (*Smart Home*), und die zwischenmenschliche Kommunikation hat sich durch die Existenz von Social-Media-Kanälen, Videoplattformen und Chatbots rapide geändert. Mit der Digitalisierung wandeln sich zahlreiche Aspekte unseres Alltags. Dieser Wandel wirkt sich auch auf die Lehre aus. Reines Faktenwissen ist beispielsweise so leicht zugänglich wie nie zuvor. Mit E-Teaching lassen sich grundsätzlich alle Aspekte dieser gar nicht mehr so neuen Welt in die eigene Lehre integrieren. So kann das Anreichern der eigenen Lehrveranstaltung mit Medien ein erster Schritt zur Integration der digitalen Welt sein. Auch ein Wechsel zwischen Online- und Präsenzphasen (*sog. Blended Learning*) (Schulmeister (2005) sowie Bachmann, Dittler, Lehmann, Glatz und Rösel (2002)) oder die Durchführung einer reinen Online-Veranstaltung sind interessante Optionen. Die vielfältigen digitalen Möglichkeiten können Freiräume schaffen, um den Aufbau von Kompetenzen bei den Student*innen individueller zu fördern. Beispielsweise kann ein Diskussionsforum eine gute Chance darstellen, dass Student*innen lernen, ihre Meinung schriftlich und theoriebasiert zu formulieren.

Wie bei einem Musikstück, das auch ohne die Begleitstimmen gespielt werden kann, aber durch diese erst interessant und abwechslungsreich wird, werten digitale Komponenten die klassische Präsenzlehre auf. An der DHBW wird an allen Standorten ein Kursmanagementsystem, die Lernplattform Moodle, verwendet. Neben der reinen Organisation des Kurses und der Möglichkeit, Skripte bereitzustellen, können Student*innen in Foren diskutieren, an Umfragen teilnehmen, Tests oder Aufgaben bearbeiten und viele weitere Tools nutzen. Eine Lernplattform eröffnet einen ersten sicheren Raum in virtuelle Lehrwelten. Die folgende Abbildung zeigt weitere Möglichkeiten auf:

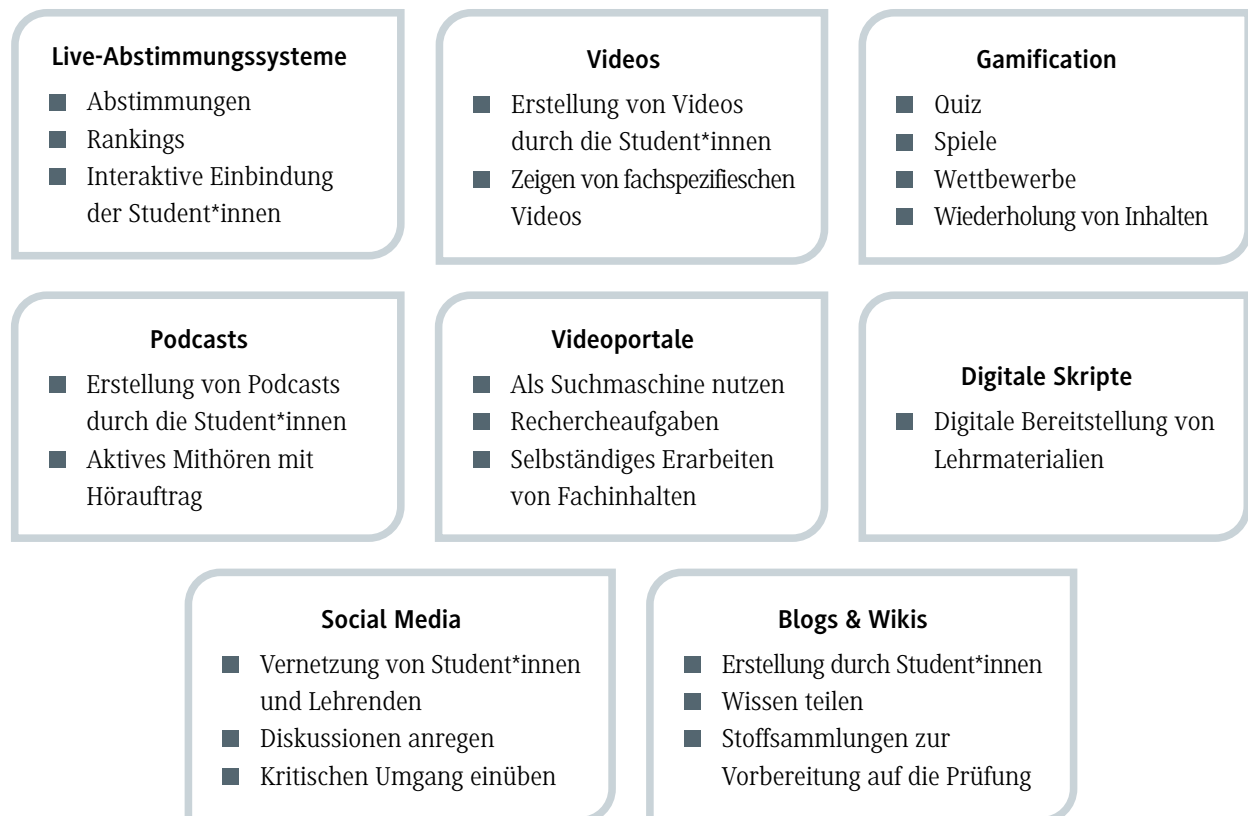


Abbildung 14: Vielfalt des E-Teaching (eigene Darstellung)

Mit relativ geringer Vorbereitungszeit kann so die Präsenzlehre mit weiteren Elementen verknüpft werden. Für eine Lehrkraft gilt es bereits in der Planung, die Nutzung dieser digitalen Anwendungen mit all ihren Möglichkeiten zu integrieren.

Mit zunehmendem Wissen eröffnen sich weitere Einsatzmöglichkeiten. So kann z. B. mit einem virtuellen Hörsaal die Notwendigkeit entfallen, dass alle Personen – Student*innen und Lehrkraft – gleichzeitig in einem Raum sind. Stattdessen sitzen alle Beteiligten an unterschiedlichen Orten und treffen sich gemeinsam in einem virtuellen Workspace. Klar ist, dass sich auch die Rolle der Lehrenden weiter verändern wird (vgl. Kapitel 3.1). Eine Entwicklung hin zur Lernbegleitung wird durch das E-Teaching zusätzlich gefördert (Arnold, Thilloßen und Zimmer (2018, S. 254–261).

TIPP:

Im Rahmen dieser Einführung können nicht alle Aspekte des E-Teaching erschöpfend diskutiert werden. Bei Interesse fragen Sie direkt beim Education Support Center an Ihrem Standort nach und stimmen Sie sich mit ersten Ideen direkt mit Ihrer Studiengangsleitung ab.

**Mit der Arbeitsvorlage zu 3.4
können Sie selbst aktiv werden.**

4 Eine Lehrveranstaltung planen

STORY

Nach einem langen Arbeitstag atmen Sie erst einmal tief durch. Jetzt gilt es, sich wieder auf die Lehre an der DHBW vorzubereiten. Der äußere Rahmen für Ihre Vorlesung ist gesteckt, Wochentag und Stundenumfang stehen fest. Auch konnten Sie bereits einen Blick in den zukünftigen Vorlesungsraum werfen. Sie kennen die Ausstattung – PC und Beamer wurden getestet, Flipchart, Overheadprojektor und Tafel sind vorhanden. Sie haben sich Gedanken zum E-Teaching gemacht. Nun geht es ganz konkret an die Planung Ihrer Vorlesung.

Eine Lehrveranstaltung sollte systematisch geplant werden, denn eine gute Vorbereitung legt den Grundstein für den Erfolg einer Lehrveranstaltung. Es gibt eine Vielzahl von Vorgehensweisen, um eine Lehrveranstaltung zu planen. Wie in der Einleitung skizziert, orientiert sich dieses Handbuch grob am *Constructive Alignment*. Im Vordergrund steht daher immer die Frage: Was sollen die Student*innen am Ende der Veranstaltung können und wie wird diese Kompetenz geprüft? In einer feingranularen Planung lassen sich die notwendigen Bedingungen noch weiter entwickeln. Auf den folgenden Seiten wird die hier dargestellte Grafik detailliert beschrieben.

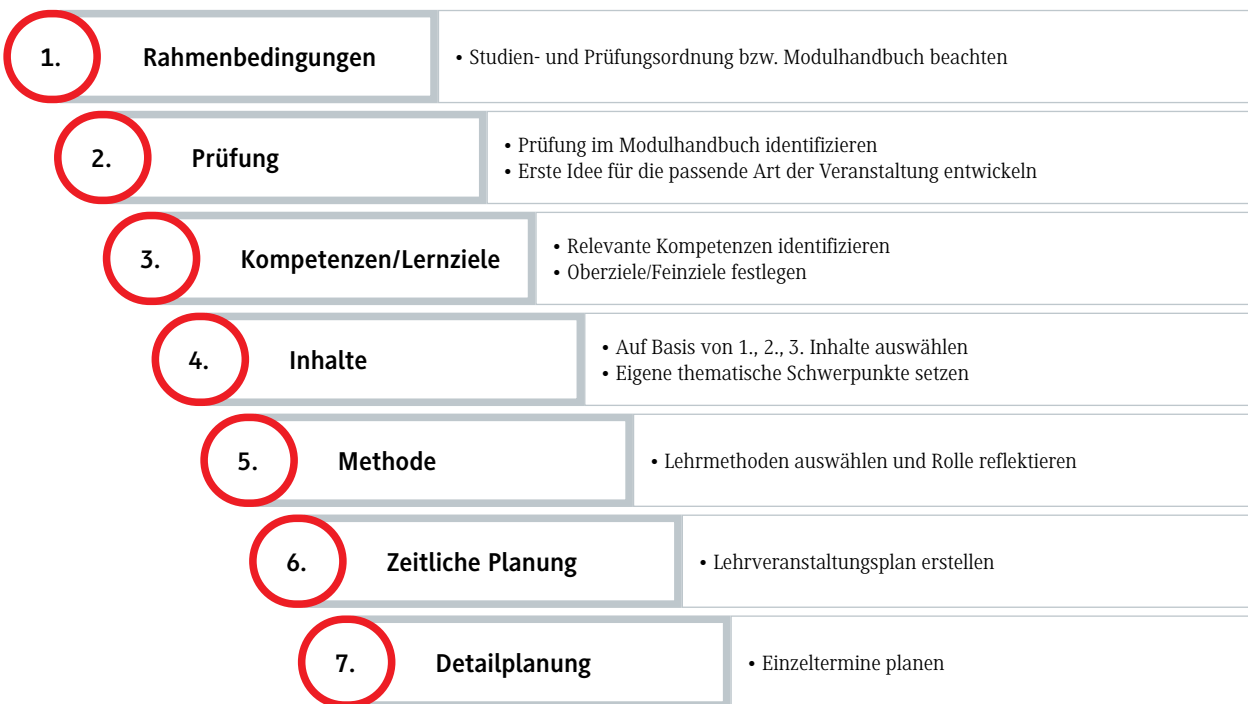


Abbildung 15: Planungsschritte Reihenfolge nach Ulrich (2016, S. 38) (eigene Darstellung)

Im ersten Schritt sind die Rahmenbedingungen zu klären. Einen verbindlichen Einblick geben hier das Modulhandbuch und die Studien- und Prüfungsordnung. Hilfreich ist es auch, Informationen über die zukünftigen Student*innen einzuholen. Gerade in Bezug auf das Vorwissen, den Altersdurchschnitt und das berufliche Erfahrungswissen aufgrund der Praxisphasen beim Dualen Partnerunternehmen entstehen Unterschiede, die die Lehre beeinflussen. Ebenfalls aus dem Modulhandbuch können die Prüfungsform und die Kompetenzen entnommen werden.

Danach sind die inhaltlichen Lernziele zu bestimmen. Welche Inhalte sind im Modulhandbuch festgehalten? Wo liegt der eigene fachliche Schwerpunkt? Welche Themen lassen sich konkret mit der beruflichen Lebenswelt verbinden? Was sollen die Student*innen am Ende der Veranstaltung können? Dieses Oberziel ist richtungsweisend für die Veranstaltung. Entscheidend ist es hierbei, den angestrebten Kompetenzzuwachs der Student*innen, wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben, zu berücksichtigen.

Im Folgenden werden einzelne Feinziele entwickelt, die – wie Meilensteine bei einer klassischen Projektplanung –

dabei helfen sollen, das Oberziel zu erreichen. Zum einen haben diese transparenten Ziele einen großen Effekt auf das Wissen und die Kompetenzen der Student*innen, denn das Wissen darüber, was geprüft wird, steuert deren Verhalten (Ulrich (2016, S. 38–39)). Zum anderen wird die inhaltliche Auswahl der Lehrveranstaltung anhand dieser konkreten Überlegungen erleichtert. Welche Inhalte sollten vermittelt werden, damit die Feinziele erreicht werden können? Auf Basis dieser Vorüberlegungen kann dann ganz konkret mit der Auswahl des Lehr-Lernstoffs begonnen werden. Manche Inhalte werden in diesem Prozess an Relevanz verlieren und damit weniger Zeit einnehmen als andere. Dies gehört zum Planungsprozess mit dazu. Die Auswahl von Inhalten kann fordernd sein. Konkretere und sehr umfangreiche Hinweise finden sich z. B. in Brinker und Schumacher (2014, S. 45–52) oder in Ulrich (2016, S. 37–74).

Im Anschluss wird eine adäquate Auswahl an Methoden getroffen und vorbereitet. Relativ häufig ist beispielsweise die Vorlesung als Lehrform vorgesehen. Aber auch in einer Vorlesung können eine Vielzahl von unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden realisiert werden. Sie bietet zudem unterschiedliche Möglichkeiten, E-Teaching einzusetzen. Zusätzlich ist eine Reflexion der eigenen Rolle hilfreich. Welche Rolle hilft dabei, die Student*innen zu unterstützen und gleichzeitig zu fordern?

Ganz konkret wird es in den folgenden Schritten, wenn die zeitliche Planung durchgeführt wird. Zunächst empfiehlt es sich, einen Plan für das gesamte Semester zu gestalten. Die vorstrukturierten Inhalte werden in thematischen Einheiten, in chronologischer Struktur oder in anderen sachlich-fachlichen Zusammenhängen auf die zur Verfügung stehenden Zeiteinheiten verteilt.

Die exakte zeitliche Planung einer Lerneinheit („einer Stunde“) ist in der Regel recht komplex und bedarf vor allem viel praktischer Erfahrung. Gerade zu Beginn sollte hier der eigene Anspruch nicht zu hoch angesetzt werden. Letztlich handelt es sich bei Lehre immer um Interaktion zwischen unterschiedlichen Personen. Eine Planung, mit der der Kurs störungsfrei abläuft, kann bei einer anderen Gruppe von Student*innen eventuell weniger gut funktionieren (Ulrich (2016, S. 37–49)).

TIPP:

Planung ist immer auch eine Frage des Typs. Nutzen Sie Ihre berufliche Erfahrung, um zu entscheiden, ob Sie eher minutengenau planen oder eher doch kreativ-agil an die Lösung von Aufgaben/Projekten herangehen. Analog können Sie auch in der Lehre vorgehen.

Mit den Arbeitsvorlagen zu 4 können Sie selbst aktiv werden.

Schluss

STORY

Mit einem zufriedenen Lächeln schließen Sie das Handbuch Lehre. Sie haben das gesamte Handbuch einschließlich der Arbeitsvorlagen zum Handbuch durchgearbeitet. Dennoch bleibt ein seltsames Gefühl zurück. Kann das wirklich schon alles zum Thema Hochschuldidaktik gewesen sein? Wie sehen die nächsten Schritte aus?

Das Themenfeld Hochschuldidaktik lässt sich in einer kurzen Handreichung nicht erschöpfend behandeln. Viele Facetten erschließen sich erst nach umfangreichen Recherchen und einer Vielzahl von selbst durchgeführten Lehrveranstaltungen. Aber es gibt noch weitere Unterstützungsangebote der DHBW.

Angebote des Zentrums für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen (ZHL)

In der Abteilung Hochschuldidaktik des ZHL stehen Ihnen eine Reihe von Angeboten zur Verfügung. Hierzu gehören:

- Eine Vielfalt an Seminaren in Heilbronn und an allen Standorten der DHBW
- Onlinekurse zum Themenfeld Kommunikation, Prüfung und Lehrveranstaltungsplanung
- Online-Materialien zur individuellen Bearbeitung auf der Webseite des ZHL: beispielsweise Flyer, Handbücher, kurze und informative Textadventures oder Podcasts
- Spezielle Angebote für konkrete Zielgruppen, z. B. Begrüßung der neuen Professor*innen, Dozent*innentage an den Standorten oder Workshops für Promovierende

Nutzen Sie auch die Möglichkeit für individuelle Gespräche mit dem Team des ZHL, wenn Sie vor Ort in Heilbronn sind.

Angebote der Education Support Center (ESC)

An Ihrem Standort hilft Ihnen bei allen Fragen rund um das Thema Lehre gerne das *Education Support Center* (ESC) (bzw. in Mannheim das *Digital Learning Center*) weiter. Die Kolleg*innen vor Ort sind Spezialist*innen für

- die Organisation der Lehre
- den Einsatz von Moodle (Beratung, Unterstützung, Support)
- die Entwicklung von innovativen Lehr-Lernszenarien
- die Nutzung von Medien in der Präsenzlehre

Je nach Standort ist oft auch eine vertiefende Expertise in ausgewählten Bereichen (z. B. Videoproduktion, Mahara) verfügbar.

Am besten erkundigen Sie sich direkt an Ihrem Standort. Außerdem helfen Ihnen die Studiengangsleitungen gerne bei Ihren Aufgaben weiter.

Das Team der Autor*innen wünscht Ihnen einen guten Start in die Lehre.

Literatur

- Alt, P.-A. & Nexus. (Hrsg.). (2018). „Wir brauchen verbindliche Kriterien für gute Lehre“. Abgerufen von <https://www.hrk-nexus.de/aktuelles/blog/interview-prof-dr-peter-andre-alt/>.
- Arnold, P., Kilian, L., Thilloßen, A. & Zimmer, G. (2018). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bachmann, G., Dittler, M., Lehmann, T., Glatz, D. & Rösel, F. (2002). Das Internetportal „LeanTechNet“ der Universität Basel: Ein Online-Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von E-Learning in die Präsenzuniversität. In Bachmann, G., Haefeli, O. & Kindt, M. (Hrsg.), *Campus 2002: Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase* (S. 87–97). Münster: Waxmann.
- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Bremer, C. (2019). *eLearning-Szenarien*. Aufgerufen von https://www.bremer.cx/material/Bremer_Szenarien.pdf.
- Brendel, S., Hanke, U. & Macke, G. (2019). *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Brinker, T. & Schumacher, E.-M. (2014). *Befähigen statt belehren: Neue Lehr-Lernkultur an Hochschulen*. Bern: hep.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen von <https://www.dqr.de/>.
- Den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2017). *Hochschuldidaktik in der Praxis: Lehrveranstaltungen planen. Ein Workbook*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Duale Hochschule Baden-Württemberg. (Hrsg.). (2016). *Handreichung für Kompetenzorientierung in der Curriculumentwicklung der DHBW*. Internes Dokument der DHBW Abgerufen von <https://portal.dhbw.de/ws/info/Dokumente/02-Lehre-Akkreditierung/Kompetenzmodell%20Bachelor.pdf>.
- Frölich-Steffen, S. (2019). Klausuren: Grundlagen zum Prüfen mit Klausuren. In Frölich-Steffen, S., den Ouden, H. & Gießmann, U. (Hrsg.), *Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten: Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen* (S. 101–102). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (Hrsg.). (2018). *Kompetent Prüfungen gestalten*. Münster & New York: Waxmann.
- Gießmann, U. (2019). Hochschulprüfungen seit der Bologna-Erklärung. Historische Perspektiven und aktuelle Problemlagen. In Frölich-Steffen, S., den Ouden, H. & Gießmann, U. (Hrsg.), *Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten: Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen* (S. 28–38). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Gröbblinghoff, F. (2015). *Lernergebnisse praktisch formulieren. Nexus-Impulse für die Praxis Nr. 2*. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf
- Schröder, M. (2015). *Kompetenzorientiert prüfen: Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben. Nexus-Impulse für die Praxis Nr. 4*. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HRK_Ausgabe_4_Internet.pdf.
- Kerres, M. & Preussler, A. (2012). Mediendidaktik. In Meister, D., Gross, F. & Sander, U. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kleine-Wieskamp, P. (Hrsg.). (2016). *Storytelling: Digital – Multimedial – Social: Formen und Praxis für PR, Marketing, TV, Game und Social Media*. München: Hanser.

- Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (2012). *Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten*. Weinheim: Beltz.
- Pfäffli, B. (2015). *Lehren an Hochschulen: Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Stuttgart: UTB.
- Riplinger, T. & Schiefner-Rohs, M. (2017). *Medieneinsatz in der Hochschullehre: Akademische Lehr-Lernkonzepte zwischen Zumutung und Zu-Mutung*. Abgerufen von https://your-study.info/wp-content/uploads/2018/01/Review_Riplinger_Schiefner_Rohs.pdf.
- Rummler, M. (Hrsg.). (2011). *Crashkurs Hochschuldidaktik: Grundlagen und Methoden guter Lehre. Lehren an der Hochschule*. Weinheim: Beltz.
- Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen*. Abgerufen von <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf>.
- Schulmeister, R. (2017). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik*. München: De Gruyter Oldenbourg.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019). *Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019*. Berlin & Bonn: Kultusminister Konferenz. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule: Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer.
- Weinert, F. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

