

WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG



Eva Cendon, Anne Prill (Hg.)

Handreichung Lernergebnisse Teil 2

Anwendungsbeispiele einer
outcomeorientierten Programmentwicklung

Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

November 2014

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autoren und Autorinnen.

IMPRESSUM

Autorinnen/Autoren: Eva Cendon/Cornelia Grunert/Peter John/Nicolas Nause/Anne Prill/Sabrina Strazny/Eva Wascher

Endredaktion: Dr. Eva Cendon/Anne Prill

Herausgegeben durch: die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg/Prof. Dr. André Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin/Prof. Dr. Ada Pellert, Deutsche Universität für Weiterbildung/Dr. Eva Cendon, Deutsche Universität für Weiterbildung

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Herausgeberinnen und Herausgeber.

Datum: Oktober 2014

Vorwort

Über einen Zeitraum von insgesamt fast zwei Jahren haben sich die am Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beteiligten Förderprojekte mit Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in der Entwicklung ihrer Programme und Angebote beschäftigt. Die Aufgabe, die sich die wissenschaftliche Begleitung und hier das Team der DUW stellte, war, den Prozess der Entwicklung und Implementierung in einem kooperativen Forschungs- und Entwicklungsprozess zu begleiten. Der erste Schritt diente einer Annäherung an Lernergebnis- und Kompetenzorientierung und somit einer outcomeorientierten Programmentwicklung. Hier entwickelten alle Beteiligten kooperativ eine Handreichung für eine lernergebnisorientierte Lehrentwicklung (Teil 1). Beispiele waren zu diesem Zeitpunkt rar, da sich die Projekte noch mitten im Entwicklungsprozess befanden. Aus diesem Grund wurde zeitversetzt, über ein Jahr später, ein zweiter Prozess gestartet, diesmal mit Blick auf interessante Praxisbeispiele. In diesem zweiten Prozess standen der Austausch über die Praxis, die fokussierte Diskussion mit „kritischen Freundinnen und Freunden“ im Mittelpunkt. Ziel war, die Umsetzung der Lernergebnisorientierung in der Anwendung kritisch zu beleuchten. Insgesamt diskutierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus fünf Förderprojekten, erläuterten ihre Praxis und waren sich gegenseitig kritische Feedbackgeberinnen und Feedbackgeber. Aus dieser Diskussion ist nun eine zweite Handreichung entstanden, die drei Anwendungsbeispiele in den Mittelpunkt stellt (Teil 2). Beide Handreichungen sind eng miteinander verzahnt, und wir empfehlen, sie zusammen zu lesen. Insgesamt hoffen wir, damit ein wenig Einblick in Theorie und Praxis der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in der outcomeorientierten Programmentwicklung geben zu können und wünschen Ihnen, als denjenigen, die solche Programme entwickeln und weiterentwickeln werden, eine anregende Lektüre.

Eva Cendon

Berlin, im November 2014

INHALT

1. Einleitung	4
Anne Prill	
2. Sensibilisierung und Motivierung von Lehrenden für eine Kompetenzorientierung in der Lehre	5
Sabrina Strazny und Cornelia Grunert	
2.1 Ausgangslage.....	5
2.2 Handlungsempfehlungen und ihre praktische Umsetzung.....	6
2.2.1 Kooperative Curriculumentwicklung.....	6
2.2.2 Kompetenzorientierung als Dimension der Lehrveranstaltungsevaluation.....	8
2.2.3 Ein individuelles Weiterbildungskonzept zur Förderung studierendenzentrierter Lehre.....	9
2.3 Ausblick	11
2.4 Beispiele zur Anschauung.....	11
Literatur.....	12
3. Lernergebnisorientierung im Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“	13
Eva Wascher	
3.1 Zielstellung	13
3.2 Theoretische Grundlagen und Bezüge zur Lernergebnisorientierung	14
3.3 Die Umsetzung des hochschuldidaktischen Leitbilds in der Veranstaltung „Nachhaltiges Bankwesen“	14
3.4 Selbsteinschätzung der Durchführbarkeit von Lernergebnissen im Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“	17
3.5 Weiterentwicklung und Generalisierbarkeit von lernergebnisorientierten Lern-Lehr-Formaten	19
Literatur.....	19
4. How can a didactic guideline assist lecturers in adopting a learning outcome-centred approach in distance education learning units?	21
Nicolas Nause und Peter John	
4.1 Introduction and basic condition	21
4.2 Self-evaluation, reflection and discussion.....	23
4.3 Enhancement, generalization and summary	24
4.4 Beispiel zur Anschauung	27
Literature.....	34
5. Schlusswort und Handlungsempfehlungen.....	37
Eva Cendon und Anne Prill	
E. Autor/-innen	39

1. Einleitung

Anne Prill

Diese Handreichung stellt eine praxisorientierte Erweiterung der Ausführungen der *Handreichung Lernergebnisse Teil 1 - Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmgestaltung* dar. In der ersten Handreichung lag der Fokus darauf, Zugänge zum Thema Lernergebnisse zu schaffen und diese anhand von Praxisbeispielen zu illustrieren. Daraus ergaben sich drei Schwerpunkte: eine definitorische Annäherung an den Lernergebnis-Begriff, die Darstellung des Zusammenhangs von Lernergebnissen, Prüfungsformaten und Lehr-Lern-Strategien sowie Anknüpfungspunkte für die Verankerung outcomeorientierter Gestaltung von Lehre an der Hochschule. An die abschließenden praktischen Empfehlungen soll die vorliegende Handreichung nun anschließen.

Dafür stellen Projektmitarbeitende aus drei Förderprojekten in konkreten Anwendungsbeispielen ihre Ergebnisse einer outcomeorientierten Programmgestaltung aus ihrer aktuellen Entwicklungs- und Forschungsarbeit dar. Jede Darstellung fokussiert dabei zunächst nochmals beispielbezogene theoretische Bezüge zum Lernergebnisbegriff gefolgt von einer reflektierten Selbsteinschätzung hinsichtlich der Durchführbarkeit ihrer Vorhaben und Strategien. Diskutiert wird, welche Implementierungsansätze gut bzw. nicht gut gelungen sind und welche besonderen Stolpersteine es gab. Den Abschluss jedes Beitrags bilden Ansätze zur Generalisierbarkeit der Anwendungsbeispiele um dadurch auch die Übertragbarkeit in andere Projekte zu beleuchten.

Thematisch reichen die Darstellungen von kooperativer Curriculumentwicklung, kompetenzorientierter Lehrveranstaltungsevaluation über Weiterbildungskonzepte für Lehrende (Cornelia Grunert und Sabrina Strazny), lernergebnisorientierte Seminargestaltung, -durchführung und -evaluation (Eva Wascher) bis hin zum Einsatz eines Leitfadens zur Unterstützung der Lehrenden bei der Umsetzung von Lernergebnissen im Fernstudium (Nicolas Nause und Peter John).

Für die gemeinsame Erarbeitung der vorliegenden Handreichung haben prozessbegleitend über einen Zeitraum von vier Monaten insgesamt vier von Anne Prill moderierte Webinare in einem „Peer to Peer Learning“-Umfeld stattgefunden, in dem die Teilnehmenden ihre Praxisbeispiele vorstellten und sich als Critical Friends Feedback gaben.

Die dargestellten Implementierungsbeispiele können als Good Practice einer outcomeorientierten Programmentwicklung, hinsichtlich Struktur und Inhalten, angesehen werden und neben Teil 1 der Handreichung als weitere Orientierungs- und Umsetzungshilfe für die Entwicklung von kompetenz- und lernergebnisorientierten hochschulischen Angeboten dienen.

Insofern richtet sich diese Handreichung in erster Linie an Programmentwicklerinnen und Programmentwickler aus den Förderprojekten des Bund-Länder-Wettbewerb: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ aber auch an alle Interessierten, die mit der Entwicklung outcomeorientierter Hochschulprogramme befasst sind.

2. Sensibilisierung und Motivierung von Lehrenden für eine Kompetenzorientierung in der Lehre

Sabrina Strazny und Cornelia Grunert, Offene Hochschule Oberbayern (OHO)

Abstract

Studium und Lehre haben den Anspruch, die Studierenden zu befähigen, in komplexen Berufs- und Lebenssituationen erfolgreich handeln zu können. Dieser Anspruch erfordert mehr als Wiedergeben von Faktenwissen. Im Projekt „Offene Hochschule Oberbayern“ (OHO) an der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI) kommt der kompetenzorientierten Lehre bei der Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge eine große Bedeutung zu. Im vorliegenden Artikel werden folgende Vorschläge für eine Verankerung der Kompetenzorientierung in der Praxis genauer betrachtet: der Einsatz einer kooperativen Curriculumentwicklung, kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation und ein individuelles Weiterbildungskonzept für Lehrende. In der praktischen Umsetzung der Empfehlungen wird deutlich, wie wichtig ein Einbeziehen der Lehrenden in die Konzepte ist und dass das regelmäßige Reflektieren der eigenen Lehre eine wesentliche Rolle in der Sensibilisierung für Kompetenzorientierung einnimmt.

Inhalt

2.1 Ausgangslage

2.2 Handlungsempfehlungen und ihre praktische Umsetzung

2.2.1 Kooperative Curriculumentwicklung

2.2.2 Kompetenzorientierung als Dimension der Lehrveranstaltungsevaluation

2.2.3 Individuelles Weiterbildungskonzept zur Förderung studierendenzentrierter Lehre

2.3 Ausblick

2.4 Beispiele zur Anschauung

I *Ergebnisorientierte Fragen im Rahmen einer Lehrveranstaltungsevaluation*

II *Informationsflyer des Weiterbildungsangebotes für Lehrende*

Literatur

2.1 Ausgangslage

Im „Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre“ (vgl. Schaper 2012) wird dargestellt, dass Lehrende häufig Lernergebnisse lediglich deshalb formulieren, weil dies ein wichtiges Merkmal der Akkreditierung ist. In der weiteren Unterrichts- und Prüfungsplanung scheinen Lernergebnisse vielfach aber keine weitere Rolle zu spielen. Auch in der Praxis der Lehr-/Lernarrangements, den Prüfungsformaten, den Evaluations- und Qualitätssicherungssystemen sowie in Bezug auf die berufliche Realität setzt sich die ungenügende Umsetzung fort (vgl. ebd., S. 34–37). Die dargestellten Ergebnisse von Schaper decken sich sowohl mit den Resultaten einer Modulhandbuch-Analyse berufsbegleitender

Studiengänge an der THI als auch mit dem Fazit einer vor Ort durchgeführten Weiterbildungsbedarfsanalyse.

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Offene Hochschule Oberbayern“ (OHO) hat sich u.a. zum Ziel gesetzt, Lehr- und Lernarrangements dahingehend auszurichten, dass eine Kompetenzorientierung in der berufsbegleitenden Lehre ermöglicht wird (vgl. OHO 2011, S. 8). Mit seinen zwei Pilotstudiengängen ist es am Institut für Akademische Weiterbildung (IAW) verortet, wo zentral alle berufsbegleitenden Studiengänge der THI konzipiert und durchgeführt werden. Aufgrund der anstehenden Teilsystemakkreditierung (TSA)¹ des IAW besteht aktuell durch die Verzahnung von Forschungsergebnissen mit der Entwicklung eines Qualitätssystems die Möglichkeit, grundlegende Weichen für eine verstärkte Kompetenzorientierung zu stellen. Gemeinsam mit dem DiZ – Zentrum für Hochschuldidaktik setzt OHO im Rahmen dieser Zielsetzung wichtige Impulse zur Weiterentwicklung der Lehrqualität. Im Folgenden wird daher in drei Abschnitten dargestellt, welche Maßnahmen bisher umgesetzt werden konnten, um die Lehrenden in den Pilotstudiengängen und im gesamten IAW für eine Kompetenzorientierung zu sensibilisieren und zu motivieren.

2.2 Handlungsempfehlungen und ihre praktische Umsetzung

2.2.1 Kooperative Curriculumentwicklung

„Learning Outcomes‘ sind zentrale Elemente, um nicht zu sagen der Dreh- und Angelpunkt einer kompetenzorientierten Studienganggestaltung.“ (Schaper 2012, S. 46). Die zentrale Fragestellung der Programmentwicklung muss dabei lauten, was Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss des Studiums können sollen. Dabei handelt es sich um die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die für die zukünftigen Arbeitsfelder notwendig sind. Diese Anforderungen leiten sich aus Rahmenvorgaben der Berufsgruppe und aus allgemeinen Bildungsansprüchen ab. Daher sollten Befragungsergebnisse zukünftiger Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sowie Absolventinnen und Absolventen in eine Studiengangentwicklung einfließen. Diese Ableitung und Formulierung von Qualifikationszielen für den Studiengang ist eine Teamaufgabe und sollte von einem Studiengang-Entwicklungsteam durchgeführt werden. „Daran sind die Studiengangverantwortlichen, möglichst aber auch (ausgewählte) Lehrende und Studierende des Studiengangs sowie ggf. weitere ‚Stakeholder‘ (z.B. Praxisvertreter) zu beteiligen.“ (ebd., S. 40) Die Ableitung der Lernergebnisse, in denen Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen, Bereitschaften etc. formuliert sind sowie die Entwicklung der entsprechenden Module ist eine Aufgabe dieses Teams.

In der Konsequenz bedeutet dies, dass bereits in dieser Anfangsphase der Studiengangkonzeption die Grundlage für eine Kompetenzorientierung gelegt wird. Das Einbeziehen der Lehrenden in den Prozess der Entwicklung von Qualifikationszielen und der

¹ Ein erfolgreiches Qualitätsmanagementsystem lässt sich im Hochschulbereich u.a. durch sogenannte Akkreditierungsverfahren belegen. Dabei bewerten externe Gutachter die Qualität einer gesamten Hochschule in einer Systemakkreditierung. Fokussiert die Begutachtung nur auf einen ausgewählten Teilbereich der Hochschule spricht man von einer Teilsystemakkreditierung.

daraus abgeleiteten Lernergebnisse für den Studiengang ist entscheidend für eine gelungene Kompetenzorientierung.

Im Rahmen der Teilsystemakkreditierung² des IAW ergab sich die Möglichkeit, diese Handlungsempfehlung direkt in die Entwicklung von qualitätssichernden Prozessen einfließen zu lassen und Arbeitskooperationen zu bilden. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt OHO ist hier Impulsgeber. So wurde der Prozess der Studiengangskonzeption überarbeitet und standardisiert. Hier entstand ein **Fachbeirat** aus internen Mitarbeitenden und Professorinnen und Professoren sowie Personen aus der Industrie als Expert/-innengremium, das bei der Konzeption von neuen Studiengängen involviert werden soll. Zudem sind zukünftig auch Markt-, Zielgruppen- und Machbarkeitsstudien angedacht, die vor der konkreten Konzeption durchgeführt werden sollen. Durch die Einführung regelmäßiger **Dozierendenzirkel** wird im IAW sichergestellt, dass sich die Lehrenden eines Studiengangs während der laufenden Programme regelmäßig über aktuelle Themen der Studiengangqualität austauschen können. Dazu wurde ebenfalls bestimmt, dass die Dozierenden für einen Studiengang zu einem möglichst frühen Zeitpunkt zu benennen sind, damit diese im Rahmen eines vorgelagerten **Dozierendenzirkels** bereits bei der Festlegung des Qualifikationsprofils, der Erstellung der Studien- und Prüfungsordnung und auch bei der Auswahl der Prüfungsarten aktiv mitwirken können. Für die Erstellung der Modulhandbücher wurde eine standardisierte Vorlage entwickelt. Eine Handreichung sowie ein Selbstlernkurs auf der Lernplattform Moodle unterstützen die Lehrenden beim Formulieren der Lernergebnisse. Im Zuge der Teilsystemakkreditierung wird der sogenannte **Weiterbildungsrat** eingeführt, der in der Grundordnung der Hochschule als beschlussfähiges Gremium verankert wird. Der dort gewählte Studiendekan bzw. die Studiendekanin soll maßgeblich für die Qualität der Lehre aller berufsbegleitenden Studiengänge verantwortlich sein und beispielsweise die Modulhandbücher freigeben. Im Weiterbildungsrat wurde ein übergreifendes Qualifikationsprofil für das Institut beschlossen, welches die Kompetenzdefinitionen aus dem Forschungsprojekt OHO übernimmt. Die vier Dimensionen der Handlungskompetenz (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) dienen als Orientierung der Lehrenden beim Formulieren der Profile für die Studiengänge und der eigenen Module. Diese Veränderungen und die damit einhergehende frühe Beteiligung der Lehrenden an der Konzeption der Studiengänge ist ein gutes Beispiel dafür, wie durch Prozesse im Rahmen des Qualitätsmanagements³ die Förderung der Kompetenzorientierung und somit gute Lehre unterstützt werden kann.

² Siehe hier auch <http://www.thi.de/iaw/qualitaet/teilsystemakkreditierung-im-iaw.html>

³ Siehe hier auch <http://www.thi.de/iaw/qualitaet/qm-system.html>

2.2.2 Kompetenzorientierung als Dimension der Lehrveranstaltungsevaluation

Traditionell wird mit der Lehrveranstaltungsevaluation das Verhalten der Lehrenden in verschiedenen Qualitätsdimensionen erfasst (z.B. „War der Lehrende freundlich?“). Auch hier kann der Perspektivenwechsel von der Lehrendenzentrierung hin zur Studierendenzentrierung gelingen, indem Studierende am Ende des Moduls ihren Lernerfolg selbst einschätzen (z.B. „Ich bin nun in der Lage, das Konzept jemand anderem zu erklären.“). Nowakowski et al. (2012) weisen in mehreren Studien nach, dass die Konfrontation mit ergebnisorientierten Lehrevaluationsergebnissen bei Lehrenden zu einer Reflexion über die eigene Studierendenfokussierung führt. „Es scheint, die Dozierenden setzen sich bei einer ergebnisorientierten Rückmeldung intensiver damit auseinander, wie sie ihre Lehre am Kompetenzerwerb der Studierenden ausrichten können.“ (ebd., S. 268).

Ein Unterschied zur traditionellen Lehrveranstaltungsbeurteilung ist die Tatsache, dass die Lehrqualität bei einer ergebnisorientierten Evaluation sehr viel kritischer eingeschätzt wird und die Lehrenden eine scheinbar negativere Rückmeldung erhalten. (vgl. Braun & Verweken 2009, S. 52) Um die notwendige Akzeptanz bei den Lehrenden zu generieren, sollte gerade bei der Einführung ergebnisorientierter Evaluation keine Verbindung zu einer „Bestrafung“ hergestellt werden. Nur wenn Lehrende die Evaluation akzeptieren, kann dem eigentlichen Zweck, der Verbesserung der Lehre, gedient werden (vgl. ebd., S. 48). Eine Zustimmung zu ergebnisorientierter Evaluation wird ebenso wahrscheinlicher, wenn das theoretische Konstrukt dahinter bekannt ist (vgl. ebd., S. 49). Ein Evaluationsinstrument, welches die Ergebnisse eines Moduls misst, muss aus Aufwand-Nutzen-Sicht ein standardisiertes Tool sein, wie es beispielsweise beim BEvaKomp⁴ der Fall ist. Die Akzeptanz der Lehrenden ist allerdings höher, wenn es die Möglichkeit gibt, den Fragenkatalog durch eigene Fragen zu ergänzen und somit spezifische Inhalte abzufragen. Durch Filterfragen wird der Aufwand minimiert, sodass nur relevante Fragen beantwortet werden und so die Länge des Fragebogens reduziert wird (vgl. ebd., S. 49).

Im Rahmen des Projektes „Offene Hochschule Oberbayern“ ist die ergebnisorientierte Evaluation in beiden Pilotstudiengängen in ein Gesamtkonzept eingebettet, das neben dem Studienerfolg weitere Dimensionen eines Studiengangs, wie die Studienzufriedenheit, misst. Für die Evaluation des Studienerfolgs wurde der standardisierte BEvaKomp eingesetzt. Zwei wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen des Projektes werteten die Evaluation aus, fassten die Ergebnisse schriftlich zusammen und führten mit den Lehrenden persönliche Gespräche. Gesprächsablauf und -struktur waren grundlegend offengehalten. Im Gespräch wurden die vorab formulierten Lernergebnisse mit dem tatsächlich gemessenen Studienerfolg verglichen. Aus diesem Vergleich heraus entwickelten sich neue, individuelle Fragen für die Evaluation, die auf den Lernergebnissen der entsprechenden Module basieren. Außerdem erwachsen aus der Konfrontation mit den Selbsteinschätzungen der Studierenden Ideen, um die Didaktik der Lehrveranstaltung an die heterogene Zielgruppe der nicht traditionell Studierenden besser

⁴ Berliner Evaluationsinstrument selbsteingeschätzter studentischer Kompetenzen

anzupassen. Im Anschluss an die Beratung wurde der komplette Fragenkatalog für beide Pilotstudiengänge überarbeitet und jeweils an die Lernergebnisse angepasst (vgl. Fragenkatalog im Anhang I). Die personellen Ressourcen im Projekt erlauben es nicht, diesen Schritt auf alle Studiengänge zu übertragen. Grundlegend zeigten die Lehrenden eine positive Haltung gegenüber den Evaluationsergebnissen, was auf die fehlende Durchschnittsnote als „Bewertung“ ihrer Person sowie auf ihre Beteiligung bei der Weiterentwicklung der Fragenkataloge zurückgeführt werden kann. Die Bedeutung einer Einbeziehung der Lehrenden bei der Implementierung ergebnisorientierter Evaluation soll hier betont werden.

2.2.3 Ein individuelles Weiterbildungskonzept zur Förderung studierendenzentrierter Lehre

Generell existieren sowohl bei allen Dozierenden als auch bei den Studierenden unterschiedliche Konzeptionen des Lehrens und Lernens, die sich in den vorherrschenden Ansichten über das Lehren und Lernen äußern. In einem Modell von Winteler (2008, S. 17) stehen in einem fließenden Kontinuum zwei Lehrhaltungen gegenüber: Die lehrendenzentrierte Informationsvermittlung und die studierendenzentrierte Erleichterung des Lernens, wobei es auch gemäßigte Haltungen zwischen diesen beiden Polen gibt.

Die studierendenzentrierte Lehrhaltung gilt als besonders förderlich für den Kompetenzerwerb der Studierenden und damit als Merkmal guter Hochschullehre (vgl. Nowakowski et al., S. 256). Das Ziel eines Weiterbildungskonzeptes ist es folglich, eine konzeptionelle Veränderung bei den Lehrenden in Richtung einer studierendenzentrierten Lehre zu bewirken. Dabei können vor allem dann Probleme entstehen, wenn die Lehrkonzeptionen der hochschuldidaktischen Trainer von denen der Lehrenden stark abweichen (vgl. ebd., S. 143). Bei der absichtsvollen Beeinflussung der Lehrhaltung ist ebenfalls zu beachten, dass auch die Studierenden eine gewisse Lernhaltung mitbringen. Verändert ein Lehrender seine Lehrhaltung, so müssen die Studierenden ebenfalls ihre Lernkonzeption verändern, weg vom Konsumieren hin zum Gestalten des eigenen Lernprozesses.

Veränderungen der Lehrhaltung unterliegen den gleichen Gesetzen wie alle Einstellungsänderungs- und Lernprozesse: die eigenen Werte bestimmen die Handlungsstrategie und genau diese sind es auch, die bei einer Veränderung kritisch hinterfragt und reflektiert werden müssen. Es genügt nicht, nur die eigenen Handlungen zu ändern (Single-Loop-Learning), es müssen auch die Werte, die der Handlungsstrategie zugrunde liegen, geändert werden (Double-Loop-Learning) (vgl. ebd., S. 146). Weiterbildungsprogramme, die auf eine Haltungsänderung abzielen, sollten demnach vier Elemente beinhalten (vgl. ebd., S. 147f.):

1. *Konfrontation*: Die angenommene Konzeption des Lehrens und die tatsächliche Lehrpraxis werden gegenübergestellt, was zu emotionalen Reaktionen führen kann.
2. *Selbstreflexion*: Dieses „mismatch“ aufgrund der Konfrontation kann zum Gefühl der Unzufriedenheit und zur Suche nach Alternativen führen.
3. *Verfügbarkeit besserer Alternativen*: Andere Lehrkonzepte werden vorgestellt und diskutiert.
4. *Aufbau von Engagement*: Die Lehrenden entwickeln eine Vision und konkrete Schritte, sie in ihre Realität zu übertragen.

Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt OHO wurden zunächst theoretische Überlegungen zu einem Weiterbildungskonzept für Lehrende in berufsbegleitenden Studiengängen angestellt. Dieses theoriegeleitete Weiterbildungskonzept⁵ stellt ausschließlich die Sichtweise der Expertinnen und Experten des Forschungs- und Entwicklungsprojekts OHO dar und ist durch Literatur und Forschungsergebnisse anderer Hochschuldidaktiker und -didaktikerinnen untermauert. Durch eine parallel durchgeführte vierstufige Bedarfsanalyse wurde der Fokus auf die tatsächlichen Umstände an der THI gelenkt. Folgende Sichtweisen wurden in der Analyse betrachtet: die Lehrenden der berufsbegleitenden Studiengänge, berufsbegleitend Studierende und Programm-Manager und -managerinnen des IAW. Diese Perspektiven spiegeln den Ist-Stand der Lehre in berufsbegleitenden Studiengängen der THI wider und dienen als wertvolle Erweiterung des theoriegeleiteten Weiterbildungskonzeptes. So zeigt die Bedarfsanalyse u.a., dass eine kompetenzorientierte Lehre nur in Ansätzen vorhanden ist und nur von bestimmten Vorreitern vertreten wird. Ein Weiterbildungskonzept sollte jedoch auch die Lehrenden erreichen, die von einer eher lehrendenzentrierten Haltung geprägt sind. Geäußerte Vorstellungen und Wünsche zur eigenen Weiterbildung gilt es also unbedingt ins Konzept zu integrieren. Z.B. sind Lehrende bereit, sich untereinander auf einer Peer-to-Peer-Ebene auszutauschen. Auch werden kurze Einheiten, die gut in den Berufsalltag zu integrieren sind, mehrtägigen Seminareinheiten vorgezogen.

So entstanden vergleichbar zum Blended-Learning-Ansatz in berufsbegleitenden Formaten auch für die Lehrenden Online- und Präsenzangebote (siehe auch Anhang II).⁶ Diese reichen von strukturierten Selbststudieneinheiten über kurze, niederschwellige Seminareinheiten bis hin zu Peer-Formaten und Coachings, um den Austausch unter Kolleginnen und Kollegen zu fördern. Erste Maßnahmen, die sogenannten Hochschuldidaktischen Tische, konnten im Juni 2014 erstmals umgesetzt werden. Es nahmen circa 40 Lehrende an zwei Impulsvorträgen von Kolleginnen und Kollegen teil und nutzten anschließend intensiv die Möglichkeit, Fragen zu stellen und die vorgestellten didaktischen Konzepte zu diskutieren.⁷ Strukturierte Selbststudieneinheiten z.B. zu den Themen „Begleitetes Selbststudium planen und gestalten“ oder „Einführung in die Arbeit mit Lernergebnissen“ stehen den Lehrenden auf der Lernplattform Moodle zur Verfügung. Kurze Seminareinheiten, die sog. Refresher, greifen Themen auf, die Lehrende in berufsbegleitenden Studiengängen ansprechen. So findet ein

⁵ siehe auch <http://www.thi.de/iaw/bildungsforschung/offene-hochschule-oberbayern/publikationen.html>

⁶ siehe auch <http://www.thi.de/iaw/qualitaet/weiterbildung-fuer-lehrende.html>

⁷ siehe auch <http://www.thi.de/iaw/qualitaet/weiterbildung-fuer-lehrende/hochschuldidaktischer-tisch.html>

Workshop zum Thema „Viel Stoff – wenig Zeit“ statt, der in zwei dreistündige, voneinander unabhängig buchbare Einheiten geteilt ist. Im Mittelpunkt aller Maßnahmen soll immer die Reflexion der eigenen Lehrhaltung stehen. Die Angebote des Weiterbildungskonzeptes werden evaluiert und fließen wiederum in dessen Weiterentwicklung zurück.

2.3 Ausblick

Durch eine kompetenzorientierte Evaluation des Studienerfolgs werden die Lehrenden angeregt, weniger über sich als Lehrperson als vielmehr über die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltung nachzudenken. Sie prüfen ihre Lehre eher auf aktivierende Lerngelegenheiten, die sie schaffen können, damit die Studierenden die Lernergebnisse erreichen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrhaltung und eine Entwicklung zur studierendenorientierten Sichtweise ist ein nächster wünschenswerter Schritt, der auch durch das angepasste Weiterbildungskonzept unterstützt werden soll. Die entwickelten Maßnahmen orientieren sich sowohl am berufsbegleitenden Studiengangformat als auch an den Bedarfen der Lehrenden. Im Fokus soll stets die Reflexion und Professionalisierung der eigenen Lehre stehen. Dieser Prozess kann durch die Institution unterstützt werden, indem Lehrende bereits frühzeitig in die Studiengangentwicklung einbezogen werden und sich die Kompetenzorientierung als fester Bestandteil im Qualifikationsprofil des Instituts in allen maßgeblichen Bereichen der Qualitätsentwicklung widerspiegelt.

Durch die Verknüpfung der drei vorgestellten Praxisbeispiele (Beteiligung von Lehrenden an der Konzeption, ergebnisorientierte Evaluation und Weiterbildung von Lehrenden) wird ein gewünschter Prozess initiiert, der eine Entwicklung der gesamten Organisation zur Folge haben wird.

2.4 Beispiele zur Anschauung

- I Ergebnisorientierte Fragen im Rahmen einer Lehrveranstaltungsevaluation
- II Informationsflyer des Weiterbildungsangebotes für Lehrende

Lehrveranstaltungsevaluation "Offene Hochschule Oberbayern (OHO)"

87%

Modul

Bitte beantworten Sie im Folgenden noch abschließend die Fragen zum Kompetenzerwerb in diesem Modul.

Aufgrund dieser Lehrveranstaltung...

	trifft voll zu	trifft überhaupt nicht zu	keine Angabe
... kann ich die Inhalte und Methoden des Fachs auf praktische Fragestellungen anwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... kann ich Widersprüche und Ähnlichkeiten behandelte Lehrinhalte herausarbeiten. <small>Hinweis</small>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... konnte ich meine Moderationsfähigkeiten verbessern. <small>Hinweis</small>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... konnte ich meine Problemlösefähigkeit verbessern. <small>Hinweis</small>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück

weiter

Lehrveranstaltungsevaluation "Offene Hochschule Oberbayern (OHO)"

90%

Mustermodul

Aufgrund dieser Lehrveranstaltung...

	trifft voll zu	trifft überhaupt nicht zu	keine Angabe
... kann ich wichtige Begriffe/Sachverhalte zu den behandelten Themen wiedergeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... kann ich einen Überblick über das behandelte Thema geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sehe ich mich nun in der Lage, eine typische Fragestellung des behandelten Gegenstandsbereichs zu bearbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... könnte ich die Kursinhalte jetzt auch jemand anderem erklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück

weiter

QuestorPro 1.4.8p2 biffh | Build 746 | Impressum



Technische Hochschule
Ingolstadt

Lehrveranstaltungsevaluation "Offene Hochschule Oberbayern (OHO)"

92%

Mastermodul

Offene Fragen zum Lernerfolg

In welchen Teilgebieten des Lehrstoffs fühlen Sie sich sicher?
(maximal fünf Stichworte)

In welchen Teilgebieten des Lehrstoffs fühlen Sie sich noch
unsicher? (maximal fünf Stichworte)

zurück

weiter

QuestorPro 1.4.8p2 b1fh | Build 746 | Impressum

Lehrveranstaltungsevaluation "Offene Hochschule Oberbayern (OHO)"

95%

Mustermodul

In Folge dieser Lehrveranstaltung...

	trifft voll zu	trifft überhaupt nicht zu	keine Angabe
... konnte ich meine Fähigkeit, Präsentationen zu halten verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... konnte ich meine wissenschaftlichen Arbeitstechniken verbessern. <u>Hinweis</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... konnte ich meine rhetorischen Fähigkeiten verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... konnte ich meine Teamfähigkeit verbessern. <u>Hinweis</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... habe ich Spaß daran entwickelt, die an mich gestellten Aufgaben zu lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück

weiter

Lehrveranstaltungsevaluation "Offene Hochschule Oberbayern (OHO)"

97%

Mustermodul

Wie bewerten Sie folgende abschließende Aussagen?

	trifft voll zu	trifft überhaupt nicht zu	keine Angabe
Die Lehrveranstaltung hat mich darin bestärkt, mein Studium fortzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In dieser Lehrveranstaltung habe ich Sachen gelernt, die mich begeistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jetzt finde ich das Thema interessanter als zu Beginn der Lehrveranstaltung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe gelernt, mich auch in schwierigen Situationen zum Studieren zu motivieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück

weiter

Lehrveranstaltungsevaluation "Offene Hochschule Oberbayern (OHO)"

100%

Mustermodul

Abschließende Frage zu Ihrem Lernerfolg im Modul

Welche Fähigkeiten haben Sie Ihrer Meinung nach in diesem Modul noch erworben?

zurück

Fragebogen abschicken

QuestorPro 1.4.8p2 biffh | Build 746 | Impressum

Selbsterneinheiten



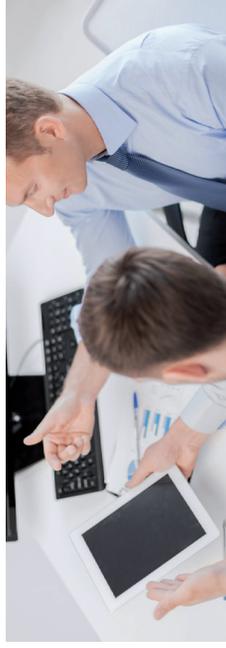
Das Konzept

In dem Weiterbildungskonzept des Forschungsprojekts OHO setzen wir auf Blended Learning. Unsere Handreichungen und Selbstlernkurse bieten die Möglichkeit, die Lernplattform Moodle in der Rolle des Lernenden auszuprobieren und sich so über aktuelle didaktische Themen zu informieren.

Die Umsetzung

Handreichungen und Selbstlernkurse finden Sie auf der Lernplattform Moodle im Bereich des IAW.

Versuchsraum



Das Konzept

Der Versuchsraum ist eine Sammlung von Lehrthemen. Lehrende können sich hier anhand von Materialien informieren. Für eine mögliche Umsetzung erhalten Sie bei Bedarf gerne Unterstützung durch Schulungen oder ein Coaching. Zu jedem Lehrthema wird ein Lehrender als Pate gesucht.

Die Umsetzung

Den Versuchsraum finden Sie auf der Lernplattform Moodle im Bereich des IAW.

Beratung



Das Konzept

Die MitarbeiterInnen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts OHO stehen allen Lehrenden der berufsbegleitenden Lehre der THI beratend zur Seite.

Die Umsetzung

Für Themen, die von allgemeinem Interesse sind, wurde in Moodle eine Forenberatung eingerichtet. Die Expertinnen für Hochschuldidaktik, Blended Learning und flexible Studienformate stehen darüber hinaus persönlich für Gespräche zur Verfügung.

Ihre Ansprechpartner:

Institut für Akademische Weiterbildung

Sabrina Strazny

Referentin Studienformate & Didaktik

0841 9348-1490

Sabrina.Strazny@thi.de

DIZ - Zentrum für Hochschuldidaktik

Cornelia Grunert, Referentin Didaktik

0841-14296-25

grunert@diz-bayern.de

Susanne Harlander, Referentin Blended Learning

0841-14296-24

harlander@diz-bayern.de

Weitere Informationen zu den Angeboten:

www.thi.de/iaw

<https://moodle.de.thi.de/moodle/>

im Weiterbildungsraum des IAW



Technische Hochschule
Ingolstadt

Institut für
Akademische Weiterbildung

Weiterbildung für Lehrende

Ein Angebot des Projekts
Offene Hochschule
Oberbayern (OHO)

Refresher



Das Konzept

Kurze Einheiten bieten Lehrenden Gelegenheiten, ihr Wissen über didaktische Konzepte und Methoden aufzufrischen oder zu vertiefen.

Die Umsetzung

Jedes Semester wird ein Weiterbildungstag für Lehrende durchgeführt, an denen mehrere Refresher zu einem Thema angeboten werden. Die aktuellen Termine finden Sie auf der Website des IAW.

Coaching



Das Konzept

Coaching ist ein Unterstützungsangebot, mit dem die Lehre reflektiert und weiter professionalisiert werden kann.

Die Umsetzung

Im **Einzelcoaching** erhalten Lehrende von einem erfahrenen Coach Beratung zu einem persönlichen Anliegen. Gemeinsam werden Lösungen erarbeitet, die in der Lehre erprobt werden. Das **Kollegiale Coaching**, welches ein erfahrener Coach anleitet, kann auf zwei Wegen stattfinden:

Bei der kollegialen Beratung werden gemeinsam Lösungen für einen konkreten Fall aus der Praxis entwickelt. Die Dozierenden fungieren abwechselnd als Fallgeber und als kollegiale BeraterInnen. Die zweite Möglichkeit besteht im gegenseitigen vor- und nachbereiteten Unterrichtsbesuch. Dabei wird die eigene Lehrveranstaltung reflektiert und die persönliche Sichtweise um die einer Kollegin oder eines Kollegen ergänzt. Das gemeinsam erlebte Unterrichtsgeschehen stellt für beide Seiten einen Gewinn dar.

Die Umsetzung

Alle Coaching-Aktivitäten werden von erfahrenen, externen, hochschuldidaktisch ausgebildeten Coaches umgesetzt. Bei Interesse an einem Einzelcoaching oder Kollegialem Coaching können Sie sich gerne an uns wenden.

Seminare



Das Konzept

Das DIZ - Zentrum für Hochschuldidaktik, eine gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften, setzt sich seit 1996 für die Verbesserung der Hochschuldidaktik ein. Das DIZ bietet ein umfangreiches Programm zu allen Themen rund um gute Lehre sowie Fachdidaktik- und andere Arbeitskreise zum Austausch untereinander an.

Die Umsetzung

Bei Fragen und Interesse an einem Seminar oder einem Fachdidaktik-Arbeitskreis können Sie sich gern an uns wenden. Mehr Informationen zum Programm erhalten Sie unter www.diz-bayern.de

Hochschuldidaktischer Tisch



Das Konzept

Der direkte Austausch mit KollegInnen bietet neben strukturierten Weiterbildungen eine gute Möglichkeit, die eigenen didaktischen Qualifikationen zu schärfen und neue Ideen zu erhalten. Der Hochschuldidaktische Tisch bietet die Gelegenheit, sich über Methoden und aktuelle Themen der Lehre ausführlich auszutauschen. Im Rahmen eines zehnmütigen Impulsvortrags stellt ein Lehrender ein Thema oder eine Methode aus der eigenen Praxis vor und skizziert dabei Vorteile und Hürden. Anschließend findet ein Dialog darüber statt.

Die Umsetzung

Die Hochschuldidaktischen Tische finden einmal im Semester im Rahmen des Weiterbildungstags für Lehrende statt. Aktuelle Termine finden Sie auf der Homepage des IAW.

Die Teilnahme an den Angeboten ist in der Förderungsphase kostenfrei.

Je nach Inhalt und Umfang können Teile der Weiterbildung für das Zertifikat Hochschullehre Bayern anerkannt werden. Gerne können Sie sich im Vorfeld bei uns über eine mögliche Anrechnung informieren.

GEFÖRDEBT VOM



Literatur

- Braun, E. (2007). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: V & R unipress.
- Braun, E. & Vervecken, D. (2009). Vor- und Nachteile einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluation. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* (2), 47–58. Verfügbar unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/09_2/dhs_2009_2.pdf [19.09.2014]
- Kerres, M. & Schmidt, A. (2011). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen. Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* (2), 173–191. Verfügbar unter http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11_2/dhs_2_2011.pdf [19.09.2014]
- Nowakowski, A., Vervecken, D., Braun, E. & Hannover, B. (2012): Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können. Der differentielle Einfluss prozess- versus ergebnisorientierten Feedbacks auf Lehrorientierungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 253–271, 256.
- OHO – Offene Hochschule Oberbayern (2011). Gesamtvorhabensbeschreibung zum Verbundantrag der Hochschule für angewandte Wissenschaften – FH München und der Hochschule für angewandte Wissenschaften – FH Ingolstadt im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (internes Dokument).
- Schaper, N. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Unter Mitarbeit von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender. Hochschulrektorenkonferenz (HRK); Nexus Projekt. Verfügbar unter http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [19.09.2014].
- Winteler, A. (2003). Ein Programm zur Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen des Lehrens und Lernens (Conceptual Change Program). In U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Handlungsformen, Kooperationen* (S. 141–150). Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Nr. 110).
- Winteler, A. (2008). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch* (3. Auflage). Darmstadt: Wiss. Buchges.

3. Lernergebnisorientierung im Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“

Eva Wascher, Studica – Studieren à la carte

Abstract

Im Rahmen des Projekts Studica – Studieren à la carte wird eine neue Form wissenschaftlicher Weiterbildung entwickelt, die es Berufstätigen ermöglicht aus dem regulären Angebot von Hochschulseminaren für sie passende Themen zu finden und zu studieren. Zunächst wird dieses Modell anhand zweier Studienbereiche, der „Betrieblichen Berufspädagogik“ und dem „Sozial verantwortlichen Finanzwesen“ entwickelt. Das vorliegende Anwendungsbeispiel erläutert zunächst die projektspezifische, d.h. Studica-spezifische Herangehensweise zur Erarbeitung von Lernangeboten für die Zielgruppe der nicht-traditionell-Studierenden. Hier steht insbesondere die Kompetenzorientierung mit der damit verbundenen Formulierung von Lernergebnissen im Vordergrund. Im zweiten Schritt wird gezeigt, wie dieses Vorgehen auf ein konkretes Seminar, das Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“, angewendet wird. Abschließend wird mit Hilfe der Evaluation des Seminars betrachtet, inwieweit die Umsetzung der Studica-spezifischen Kriterien gelungen ist und wie die Teilnehmenden ihren Lernerfolg einschätzen. Das Seminar wird innerhalb der Erprobungsphase im Projekt Studica im gesamten Jahr 2014 zweimal erprobt (Mai 2014 und Oktober 2014).

Inhalt

3. 1. Zielstellung

3.2. Theoretische Grundlagen

3.2.1 Die Umsetzung des hochschuldidaktischen Leitbilds in der Veranstaltung „Nachhaltiges Bankwesen“

3.3. Selbsteinschätzung der Durchführbarkeit von Lernergebnissen im Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“

3.4. Weiterentwicklung und Generalisierbarkeit

Literatur

3.1 Zielstellung

Das Anwendungsbeispiel zeigt einen Weg zur lernergebnisorientierten Entwicklung einer Lernveranstaltung auf und verdeutlicht, inwieweit die Umsetzung der Konzeption gelungen ist, welche Lernerfolge sich bereits aufzeigen, aber auch an welchen Stellen das Lerndesign verändert werden sollte.

3.2 Theoretische Grundlagen und Bezüge zur Lernergebnisorientierung

Das Projekt Studica hat in der ersten Arbeitsphase ein hochschuldidaktisches Leitbild entwickelt, welches das generelle Lernverständnis im Projekt illustriert und zur Orientierung bei der Entwicklung von Lernangeboten für die Erprobungsphase des Projekts dient⁸. Die Kernpunkte des Hochschuldidaktischen Leitbilds (in gekürzter Form) umfassen:

Lernverständnis: Studierende haben ein eigenes Weltverständnis und eigene individuelle biografische Erfahrungen, welche die Ausgangssituation für alle Lernprozesse bilden. Verantwortung für das Lernen trägt der Lernende selbst. Die Lernprozessbegleitung kann dafür geeignete Lernmöglichkeiten schaffen, in denen selbstgesteuertes und selbstreflexives Lernen ermöglicht wird.

Lernprozessbegleitung: Der Lernprozessbegleiter oder die Lernprozessbegleiterin sieht seine bzw. ihre Aufgabe darin, die Lernenden zu unterstützen, bei Bedarf Hilfestellung zu geben und dafür zu sorgen, dass die Lernprozesse durch Reflexion nachhaltig wirksam werden können.

Methodik-Didaktik: Im Mittelpunkt steht das Lernen, nicht das Lehren! Innovative Methoden und die Auseinandersetzung mit der aktuellen Entwicklung der Hochschuldidaktik im internationalen Kontext dienen diesem Lernverständnis.

Vision: Unsere Vision ist eine lebendige Hochschuldidaktik! Die Entwicklung eines gemeinsamen hochschuldidaktischen Verständnisses, eine damit verbundene Lernkultur und ein kollegialer Austausch sind uns wichtig. (Brater et al., 2014)

3.3 Die Umsetzung des hochschuldidaktischen Leitbilds in der Veranstaltung „Nachhaltiges Bankwesen“

Die Umsetzung des hochschuldidaktischen Leitbilds lässt sich leicht realisieren, wenn Studica-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter an der Neukonzeption von Lernveranstaltungen beteiligt sind. So können Lernveranstaltungen entwickelt und durchgeführt werden, die den Studiermotiven, den Lernformen und Rahmenbedingungen der nicht-traditionell Studierenden in geeigneter Weise entsprechen (Brater et al., 2014). Um das hochschuldidaktische Leitbild weiter zu spezifizieren, wurden Kriterien für die Seminargestaltung entwickelt, die zur Orientierung der Konzeption und Durchführung neuer Veranstaltungen dienen (Brater et al., 2014).⁹ Am Beispiel des Seminars „Nachhaltiges Bankwesen“ werden diese Kriterien nachfolgend erläutert.

⁸ Hochschuldidaktisches Leitbild (Studica, Juni 2012), http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A9338&juHash=6e9fcbc6fdc4b6076db659c7826c091c4aa5c1d8

⁹ Eine entsprechende Ausdifferenzierung der Kriterien, die als Umsetzungshilfe für Lehrende dienen soll, erscheint voraussichtlich Ende 2014 (Bergstermann/Theis, 2014)

Bedarfsorientierung: Ausrichtung der Angebote am Bedarf der Gesellschaft und der Wirtschaft. In der ersten Arbeitsphase des Projekts wurde eine Lernbedarfsfeststellung für den Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ vorgenommen, u.a. durch Interviews mit Praktikerinnen und Praktikern. Für die Themen, die sich als Lernbedarfe herauskristallisiert hatten und die von der Hochschule nicht durch bestehende Angebote abgedeckt werden konnten, wurden neue Veranstaltungen konzipiert. So auch für das Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“ (Remer et al., 2013).

Kompetenzorientierung: In der hochschuldidaktischen Umsetzung werden Lern-Lehr-Formate und Prüfungsformen auf die zuvor herausgearbeiteten Lernergebnisse ausgerichtet bzw. danach ausgewählt (Bergstermann/Theis, 2012b). Für das Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“ wurden folgende Lernergebnisse der Studierenden festgelegt:

- die theoretische und praktische Entwicklung der Bankbetriebslehre sowie Konzepte „gesellschaftsorientierter Bankbetriebslehre“ zu kennen und vor diesem Hintergrund ihre eigene berufliche Praxis kritisch zu reflektieren,
- das Nachhaltigkeitsverständnis ihres Unternehmens mit dem anderer Unternehmen in Beziehung zu setzen,
- eigene Gestaltungskompetenzen für ein nachhaltiges Bankgeschäft zu entwickeln.

Das Lern-Lehr-Format sollte daher Einblicke in die klassische Banktheorie und Bankpraxis ermöglichen und diese in Verbindung setzen mit den Möglichkeiten in Theorie und Praxis für ein „nachhaltiges“ Bankgeschäft. Dazu wurden wissenschaftliche Texte diskutiert, aber auch Nachhaltigkeitsberichte von Banken und Studien von Nicht-Regierungsorganisationen hinzugezogen und analysiert. Die Texte wurden sowohl in Einzelarbeit als auch in Gruppenarbeit seminarvorbereitend, aber auch am Präsenzwochenende erarbeitet. Es wurde möglichst wenig Zeit für Inputs der Dozierenden vorgesehen und dafür mehr Zeit eingeräumt für die durch die Dozierenden begleitete Diskussion der Praktikerinnen und Praktiker untereinander.

Orientierung am wissenschaftlichen Arbeiten: Lernangebote entsprechen den wissenschaftlichen Anforderungen und Standards und berücksichtigen inter- und transdisziplinäre Perspektiven.

Im Seminar wurden Texte verschiedener disziplinärer Ausrichtungen besprochen und miteinander in Beziehung gesetzt (u.a. moralphilosophische, wirtschaftsethische und umweltethische Ansätze sowie Texte aus der klassischen Bankbetriebslehre und der angewandten Forschung zum Nachhaltigkeitsmanagement von Unternehmen, insbesondere von Banken).

Subjektorientierung: Betrachtung von Lernbiografien und Lernbedarfen des oder der Einzelnen.

Einige Wochen vor Seminarbeginn wurde auf einer Online-Plattform eine Lernbedarfsanalyse eingerichtet, die den Seminarteilnehmenden zur freiwilligen Beantwortung zur Verfügung gestellt wurde. In der Lernbedarfsanalyse konnten die Teilnehmenden angeben, welche allgemeinen und/oder konkreten Lerninteressen sie haben, welche Lernergebnisse für sie besonders bedeutend sind, welche Lerninhalte sie priorisieren, über welche Vorerfahrungen sie verfügen und welche weiteren Anmerkungen/Wünsche sie für die Präsenztage der Veranstaltung haben (Klocke et al., 2014). Die Lernbedarfsanalyse dient der detaillierten Vorbereitung der Dozierenden auf das Seminar, aber auch den Seminarteilnehmenden zur Reflexion auf ihre Motivation und Lernbedarfe.

Biografieorientierung: Berücksichtigung der Erfahrungen der Lernenden aus unterschiedlichen Bereichen (Familie, Beruf, Freizeit, Freunde, ...).

Am Präsenztage wurde zu Beginn der Veranstaltung etwas Zeit eingeräumt zur gegenseitigen Vorstellung mithilfe einer Skalen-Map („Ich habe so und so viel Erfahrung mit Banking, Philosophie, Nachhaltigkeitsmanagement, Gärtnern, ...“). Außerdem wurden an einer Metaplanwand die Lernwünsche/Lernziele festgehalten. Dies ermöglichte ein gegenseitiges Kennenlernen der Teilnehmenden anhand für das Seminar relevanter Kategorien und machte die Motive der Teilnahme der Einzelnen am Seminar und die Vorerfahrungen in Bezug auf die Seminarinhalte für die anderen transparent.

Transferorientierung: Transfer des Gelernten in die Lebens- und Arbeitswelten der Studierenden ermöglichen.

In den Diskussionen wurden kontinuierlich und wo immer relevant Theorie-Praxis-Bezüge hergestellt. Es wurde auch die Möglichkeit der Durchführung eines begleiteten Praxisprojekts im Anschluss an die Präsenztage angeboten, um das Gelernte aus dem Seminar im konkreten Anwendungsbezug, d.h. in den persönlichen und individuellen Praxiskontext, zu übertragen und somit den Kompetenzerwerb zu erhöhen.

Gender – Diversity – Orientierung: Prüfung der Lerninhalte und -methoden sowie Haltungen der Lehrenden unter Gender-Diversity-Perspektive.

Die Dozierenden haben in ihrer Sprache und Haltung sowie in der Gesamtkonzeption der Veranstaltung auf Gender-Diversity-Gerechtigkeit geachtet.

3.4 Selbsteinschätzung der Durchführbarkeit von Lernergebnissen im Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“

Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten Kurzevaluation im Seminar „Nachhaltiges Bankwesen“ dargestellt. Die ausführliche Evaluation ist Teil des „Studica“-Endberichts (erscheint voraussichtlich im März 2015)¹⁰. Das Seminar setzte sich aus acht Teilnehmerinnen und Teilnehmern zusammen, von denen eine Teilnehmerin reguläre Master-Studentin der Alanus Hochschule war während die anderen sieben bereits über langjährige Berufserfahrung in diversen Themenfeldern verfügten, die mehr oder weniger eng mit dem „Sozial verantwortlichen Finanzwesen“ in Verbindung stehen. Das Seminar wurde mit Blick auf die Studica-Seminarkriterien wie folgt bewertet:

Bedarfsorientierung: Der Großteil der Teilnehmenden kam aus eigenem, allgemeinem Interesse am Thema zum Seminar, einige auch, weil sie die vermittelten Inhalte für ihre aktuellen beruflichen Aufgaben brauchen und zwei Personen gaben an, Anregungen zur Veränderung ihrer beruflichen Praxis zu erwarten. Der überwiegende Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatte sich zuvor schon mit dem Thema befasst.

Kompetenzorientierung: Beim Abgleich der erzielten Lernergebnisse und Lerninhalte zeigte sich, dass die überwiegende Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Lernziele für sich als erreicht ansieht („stimme zu/stimme voll zu“). Einige Personen gaben an, dass einzelne Lernergebnisse für sie noch nicht erreicht seien. Offene Punkte wurden im letzten Teil der Veranstaltung gesammelt und in einer Dokumentation der Veranstaltung mit weiterführenden Informationen und Materialien an die Teilnehmenden verschickt und auf der Online-Plattform zugänglich gemacht, um durch die Nachbereitung auf „unversorgte“ Lerninteressen einzugehen.

Wissenschaftlichkeit: Das fachliche Niveau des Seminars empfanden die Teilnehmenden als angemessen. Insbesondere wird deutlich, dass das Seminar zu ihrer Reflexionskompetenz beigetragen hat. Die Teilnehmenden gaben an, dass sie langfristig in Erinnerung behalten werden, dass es viele unterschiedliche Ansätze gibt, aufmerksamer, achtsamer und kritischer zu sein und Fragen zu stellen, auch bei scheinbar klaren Sachverhalten, sowie sich tiefer und breiter mit bestimmten Fragen auseinanderzusetzen.

Subjektorientierung: Nur wenige Personen hatten bestimmte Lernfragen, ein bestimmtes Anliegen oder Problem, welches sie im Kontext des Seminars klären wollten. Es gab eine Fülle von allgemeinen Lernerträgen. Die sehr konkreten Lernwünsche einer einzelnen Person wurden nur teilweise erfüllt. Die Teilnehmenden gaben an, mit unterschiedlichen Lerninhalten Schwierigkeiten gehabt zu haben, diese Probleme aber durch die Diskussion oder durch Nachfragen überwiegend klären konnten. Deutlich wurde auch, dass es unterschiedliche

¹⁰ zum Verständnis der Studica-Evaluation siehe Schrode/Hemmer-Schanze (2014)

Lernmodi gibt und die Konstruktion von Einzel- und Gruppenarbeiten dies berücksichtigen sollte, z.B. auch, dass am zweiten Seminartag das Auffassungsvermögen bei einigen Personen nachlassen kann.

Transferorientierung: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, dass ihre individuelle Arbeitspraxis während des Seminars kaum eine Rolle gespielt hat, dass die Teilnahme aber verstärkt dazu führen wird, dass sie ihre eigene Arbeits- und Beobachtungspraxis situationsnah, professionell und theoriefundiert reflektieren können. Es wurde außerdem deutlich, dass das Gelernte nur bedingt hilft ein konkretes berufspraktisches Problem zu lösen (wenn denn eines vorhanden war), aber durch die Reflexion auf die eigene Berufspraxis neue Schritte für das professionelle Handeln abgeleitet werden können. Ein ausgearbeitetes Theorie-Praxis-Transfer-Design könnte hier Abhilfe schaffen.

Biografieorientierung und Gender-Diversity-Gerechtigkeit: Alle Teilnehmenden fühlten sich an der Alanus Hochschule sehr willkommen. Sie schätzten die Atmosphäre und das Miteinander im Kurs sowie das gegenseitige Lernen von den anderen Teilnehmenden. Sie gaben an, dass ihre Ansichten, Erfahrungen, Kenntnisse, Bedürfnisse und Wünsche die Dozierenden interessierten und dass diese Anliegen und Bedürfnisse von den Dozierenden ernst genommen wurden.

Allgemein lässt sich zusammenfassen, dass die Mehrzahl der Teilnehmenden sehr zufrieden war und zahlreiche Aspekte der Seminargestaltung gelobt hat (gute Textauswahl, gutes Pause-Arbeits-Verhältnis, gute Diskussionen, interessante Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sehr inspirierende Arbeitsstruktur und Auseinandersetzung mit Praxis und Theorie, lehrreich, gut organisiert, interessante Diskussionen). Außerdem lässt sich festhalten, dass die Teilnehmenden kurze Veranstaltungen bevorzugen. Je kürzer jedoch der Lernaufwand ausfällt, desto „schmächtiger“ kann am Ende das Lernergebnis sein. Gerade bei sehr konkreten Lerninteressen wäre es wichtig, die Teilnehmenden mit einem ausdifferenzierten Lerndesign zu begeistern. Dies ist zum einen eine konzeptionelle Aufgabe, aber auch eine Kommunikationsaufgabe. Wenn im Seminar die Wahlmöglichkeit zwischen einfacher Teilnahme mit Teilnahmebescheinigung und der Teilnahme mit Zertifikat im Umfang von einem oder mehreren ECTS-Punkten besteht, muss für die Teilnehmenden deutlich werden, welcher Mehrwert sich aus einem erhöhten Lernaufwand für sie ergibt und an welcher Stelle bzw. in welcher Phase der individuelle Kompetenzzuwachs erreicht bzw. gezielt erworben werden kann.

3.5 Weiterentwicklung und Generalisierbarkeit von lernergebnisorientierten Lern-Lehr-Formaten

Insgesamt waren sowohl das hochschuldidaktische Leitbild als auch die ausdifferenzierten Kriterien zur Seminargestaltung des Studica-Projekts und Handreichungen zur Erarbeitung von lernergebnisorientierten Lern-Lehr-Formaten (Bergstermann/Theis, 2012b; DUW, 2013) sehr hilfreich bei der Entwicklung des Seminars. Ein detailliertes Konzept für den Theorie-Praxis-Transfer, inklusive eines Leitfadens für begleitende Praxisprojekte bei Berufstätigen, wäre wünschenswert. Verallgemeinerbar ist vermutlich der Ansatz der individuellen Lernbedarfsanalyse vor Beginn eines Seminars. So werden die Motive der Teilnehmenden deutlich und die Dozierenden können sich auf deren Erwartungen einstellen, d.h., Erwartungen können abgeglichen werden.

Zudem wird überlegt, einzelne Bausteine durch E-Learning-Angebote zu ergänzen. Das beschriebene Vorgehen zur Entwicklung neuer Seminare kann auf andere Hochschulen und verschiedene Weiterbildungsformate übertragen werden.

Literatur

Bergstermann, A. & Theis, F. (2014). *Handreichung: Didaktisch-methodische Prinzipien für die Seminargestaltung*. Im Entstehen.

Bergstermann, A. & Theis, F. (2013). Es wächst zusammen, was zusammen gehört! Auf dem Weg zum „Studieren à la carte“. In H. Vogt (Hrsg.). *Wächst zusammen was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – Lebenslanges Lernen* (S. 221–224). Bielefeld: DGWF Beiträge 53. Verfügbar unter http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A12991&juHash=5782d6b2a2d3905d81c5ea6a57b96d562367e127 [30.08.2014]

Bergstermann, A. & Theis, F. (2012a). Das Projekt „Studica – Studieren à la carte“. *Weiterbildung zwischen Kunst und Wissenschaft*. In: *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 6, 28–31. Verfügbar unter http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A8163&juHash=c3346d738efc687001fdcb614059cff6e299d5d0 [30.08.2014]

Bergstermann, A. & Theis, F. (2012b). *Handreichung Lernergebnisse. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Formulierung von Lernergebnissen, Lern-Lehr-Strategien und Prüfungsformaten? Entwurf*. Verfügbar unter http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A8195&juHash=3ab3475b66f96728031796f6a7ca5df6f3e104f1 [30.08.2014]

- Brater, M. et al. (2014). Studieren à la carte. Beschreibung des Modells Studica –
Wissenschaftliche Weiterbildung an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft.
Verfügbar unter
http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A11281&juHash=3f7fd922fec07ba1beae8f2ad4f181f315ebce9e
[30.08.2014]
- Bergstermann, A., Cendon, E., Flacke, L. B., Friedrich, A., Hiltergerke, C., Schäfer, M., Strazny, S., Theis, F., Wachendorf, N. M. & Wetzels, K. (2013). Handreichung Lernergebnisse: Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung. Berlin.
Verfügbar unter
http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A10814&juHash=5c82c82377ee2eb55dd70f69472b65bda6e6d7bf
[30.08.2014]
- Klocke, A., Remer, S. & Wascher, E. (2014). Entwicklung neuer Lernveranstaltungen im Studiengbiet Sozial Verantwortliches Finanzwesen. Verfügbar unter
http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A11365&juHash=7e427b734db22391921ec5f282b0c92f8f808381 [August 2014]
- Remer, S., Klocke, A., Kühn, A., Wascher, E., Bötschi, C. & Kühn, J. (2013). Lernbedarfe im Bankwesen in der Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Fokus auf den Bereich Socially Responsible Banking (SRB). Verfügbar unter
http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A9589&juHash=1c2e977169135a9efdb4ae1196d5370268ddffab
[30.08.2014]
- Schrode, N. & Hemmer-Schanze, C. (2014). Eine Brücke zu wissenschaftlichem Denken und Wollen. Evaluationsbericht zum Wissenschaftspropädeutischen Brückenmodul der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Verfügbar unter
http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A11367&juHash=ac39d63312049edcec5562cfc3f0471283bb5fa7
[30.08.2014]

4. How can a didactic guideline assist lecturers in adopting a learning outcome-centred approach in distance education learning units?

Nicolas Nause und Peter John, Projekt Maritime Management

Abstract

Das Teilprojekt „Aufbau eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs Maritime Management“ wird als Bestandteil des „Verbundprojekts Offene Hochschulen Niedersachsen (Mobilitätswirtschaft)“ im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ am Fachbereich Seefahrt der Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburger Jade/Elbfleth realisiert.

Mit dem vorliegenden Anwendungsbeispiel wird innerhalb der Handreichung „Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung“ der Einsatz eines Leitfadens zur Unterstützung der Lehrenden bei der Umsetzung von Lernergebnissen im Fernstudium diskutiert. Daraus wird die folgende Forschungsfrage abgeleitet: How can a didactic guideline assist lecturers in adopting a learning outcome-centred approach in distance education learning units?

Der Beitrag ist in englischer Sprache verfasst. Dieser ist damit die konsequente Fortführung des Studiengangskonzepts International Maritime Management (IMM), bei dem die englische Sprache in allen Modulen als explizites Lernziel vorgesehen ist und nicht Deutsch sprechenden Autorinnen und Autoren von Lernmodulen als Unterstützung dienen soll.

Inhalt

- 4.1. Introduction und basic condition
- 4.2. Theoretical fundamentals
- 4.3. Self-evaluation, reflection and discussion
- 4.4. Enhancements, generalisation and summary
- 4.5. Beispiel zur Anschauung

Guideline for the development of course books for learning units of the distance degree course “International Maritime Management”

Literatur

4.1 Introduction and basic condition

The concept of the co-operative programme of work and study is outlined by Nause et al. (2013). In a nutshell, the programme addresses alumni of under-graduate courses who have been working in the maritime industry (nautical officers on board merchant ships, logisticians, marine engineers, shipbuilders, maritime insurance underwriters and lawyers, etc.) for at least one year (KMK, 2003, p. 5). The study programme provides 90 credit points and caters to the unique demands of prospective students:

- Nautical officers on merchant ships mostly have limited access to the Internet while underway – except e-mails. This leads to a constricted access to the study material.
- Students are located around the globe while they are working on board ships and in international companies. Employment on merchant ships is also characterised by irregular phases of absence and leisure times which may last for months. These arguments have a decisive impact both on the organisation of compulsory on-campus attendance phases and on the need of asynchronous communication.

The programme enables employees in the maritime field to return to university and acquire a second and higher degree (Master of Science – M.Sc.) as “recurrent learners” in the context of lifelong learning (Slowey/Schuetze, 2012, p. 15f.). The concept of the programme follows the paradigm shift from teaching to leaning (HRK et al., 2005; Jaudzims, 2013) with the main target of enabling students to gain competencies by strengthening interdisciplinary performance and their ability to act. This increases their employability (Hanft, 2008, p. 189f.; AK DQR, 2011) and helps them reflect their learning process and improve their professional career (Cendon, 2013).

The following text illustrates one possibility to put learning outcomes of degree courses into practice. Within the IMM concept, a guideline combined with a good practice example serves to support the lecturers in this process. It starts with the formulation of learning outcomes and finishes with the choice of adequate examination types. The outline of this article follows this process: based on the introduction and basic conditions (1), the theoretical fundamentals (2) are detailed, a practical example is discussed (3), and deviations from generalisations are summarised (4).

The chapter comprises the following three aspects: aims of formulating learning outcomes, theory of teaching and learning, and the use of course books in distance learning settings. It reflects the preliminary studies (Bergstermann et al., 2013, chapters 1 – 4) as a general part of this publication, and sums up specific sources referring to the aforementioned topics.

According to Bergstermann et al. (2013, p. 7) **learning outcomes** provide information about the learners’ knowledge and capability to act when the learning process is completed. The formulations adopt the perspective of the learners. The successful result is furthermore associated with an adequate examination type and lecturer motivation (ibid.). Similar to the German Qualification Framework of Lifelong Learning (AK DQR, 2011), the learning outcomes are divided into four categories: theoretical and factual knowledge, cognitive and practical skills, soft skills and competencies (responsibility and autonomy).

As mentioned above, the attainment of intended learning outcomes is put in the foreground. The orientation and requirements concerning the theory of **teaching and learning** vary accordingly as illustrated in the following table 1.

Paradigm shift from teaching to learning	
Focus on <i>contents</i> of the academic discipline	Focus on the <i>competencies and learning outcomes</i> in disciplinary and interdisciplinary contexts
Orientation on input: what do students have to <i>know</i> ?	Orientation on output: what do students have to be able to <i>do</i> ?
Orientation on <i>teaching</i>	Orientation on <i>learning</i>

Table 1: Paradigm shift from teaching to learning, according to Hanft, 2014, p. 88.

Within the settings of the study and (lifelong) learning process, the perspectives of lecturers and learners change. Instead of having an active perspective, the lecturer takes a back seat and supports the learning process of the learner as an attender. This means that the learner does not adopt a passive role anymore, but assumes more responsibility by participating more actively in the learning process. The intention is to enable the learner to understand new contents and apply methods („Know how...“), i.e. constructing knowledge, instead of remembering contents only („Know that...“). This change implies an ability of problem-solving skills and self-regulated learning (Zumbach, 2010, p. 18). This is also outlined by Nowakowski et al. (2012, p. 256) who characterise learner orientation as one criterion of good academic learning to be in line with a student-focused approach.

Within distance learning programmes lecturers and learners hardly meet face-to-face as it would be the case in a classroom environment. As a consequence, self-instructional material, like **course books**, plays a key role within the learning scenarios. Thus, course books serve diverse purposes: they are used to motivate, guide, instruct, explain, provoke, ask questions, help, discuss alternative approaches and appraise the learners' approaches. They are essential as lecturers deliver all teaching activities and knowledge in their course books instead of standing in a classroom and teaching face-to-face. Within distance degree courses, learners undertake the main part of their efforts (student workload) with tasks on which they work autonomously (Grassl, 2013; Holmberg, 2005).

4.2 Self-evaluation, reflection and discussion

All units of the distance degree course follow a similar didactic concept. This includes the required theoretical background and a practical application, each of which constitute approximately half of the student workload (Nause et al., 2013, p. 87). To assist future authors in developing course books, a guideline was chosen as a tool (see annex), paired with a good practice example. The pilot unit “Academic Research Methods” serves illustrating purposes and demonstrates the entire developing process of one unit. The pilot unit includes a description of its contents and learning outcomes, the developed course books for a distance learning process for differing learner progressions, self-assessments and its final examination. The structure of the unit encourages students to reach the unit's learning outcomes and competencies. The pilot unit was tested and evaluated in the winter term 2013/2014

(September to February) with the aim to improve the unit and to develop the author guideline following the concept adopted by the IMM degree programme. The evaluation aimed at identifying different aspects related to the concept: differences between on-campus and distance education students, size and quality of the pilot unit, asynchronous communication amongst students and the lecturer, and the instructional concept (Nause/John, 2014). The most important findings are summarised accordingly.

On the whole, the pilot unit was accepted and appreciated by participating students (ibid.). They experienced, understood and rated the concept and their learning experience as a positive experience as to the benefits concerning independence of time and place, learning at different progression levels, innovations included in the didactic design and the suitability of the unit outline for active seafarers.

Nonetheless, concerns and scope for improvement were expressed, especially related to the need for a more detailed explanation of the innovations and the reason for their adoption in an effort to enhance the concept's transparency and traceability:

- formulation of unit questionnaires to familiarise the students with the unit's learning outcomes and contents including the possibility for students to assess themselves and estimate their own knowledge¹¹ before initiating the learning process,
- learning objectives at the beginning of each chapter to strengthen the transparency of what is expected and to repeatedly remind the learners of the scheduled outcomes (Hattie, 2012),
- reflection questions at the end of each chapter to make the students reflect on what they have just learned and combine the theory with tasks relating to their professional life,
- self-assessments carried out with the learning management system (LMS) as a formative performance record to obtain students' motivation and to ensure their learning success (Kuhlmann & Sauter, 2008, p. 123; Treumann et al., 2012, p. 171).

4.3 Enhancement, generalization and summary

In the following chapter the theoretical part (chapter 4.1.) is linked to the good practice example (chapter 4.2.) in order to conclude improvements and advice for IMM as well as a generalisation for other projects on an advanced abstraction level.

When developing co-operative programmes of work and study it is of utmost interest to strengthen learner's competencies like problem-solving and decision-making abilities, their capability to act and reflect, employability and transferring theory into practice or associating it with experiences of their professional life. For this reason, a holistic concept has been adopted for the degree course. The higher level learning outcomes (i.e. the degree programme) have to be split up and "translated" to a lower level (units). Within the given example of the IMM distance degree programme one way is illustrated to proceed to the

¹¹ According to Hattie (2012) the ability of learners to self-assess their own knowledge works very authentically.

learning outcomes on the identified levels and to put them into practice. A guideline for the development of units is paired with a good practice example to illustrate the process for future lecturers. To guarantee that all intended learning outcomes of the course are covered, a mix of different examinations is used. The following table 2 illustrates the chosen types of examinations as well as their gain in knowledge, skills and competencies in theory and their adaptation to the IMM concept:

Examination type	Theoretical and factual knowledge	Cognitive and practical skills	Soft skills	Competencies (responsibility and autonomy)
Assignment	✓	✓		
Written examination	✓	✓		
Presentation and discussion	✓	✓	✓ ¹²	✓
Planning simulation	✓	✓	✓	✓
Case study (project report), presentation and discussion	✓	✓	✓ ¹³	✓
Master' Thesis including oral presentation	✓	✓	✓	✓
E-assessment	✓	✓		

Table 2: Examination types and intended learning outcomes in IMM, according to Universität Zürich, 2008, p. 21; Bergstermann et al., 2013, p. 27; Jade Hochschule, 2014.

Further examination types are available. However, the table only states the relevant ones for IMM in order to improve the overview. Wildt/Wildt (2011, p. 18) point to the heuristic values of table 2 because they have not been proven empirically. Nonetheless, the assumptions are reasonable and have been adapted and put forward by different authors. Table 2 illustrates the different examination types on the ordinate and the intended learning outcomes on the abscissa. By passing the examinations, learners demonstrate their acquired enhancement in knowledge. While theoretical and factual knowledge as well as cognitive and practical skills prevail, the adoption of soft skills and competencies (responsibility and autonomy) is provided for by the variety of examination types, reflection on matters regarding the students' professional career and (multicultural) group work.

The discussion concerning the shift from teaching to learning has been progressing since the Bologna process was initiated in 1998 with the Sorbonne Declaration (BMBF, 2014). A process of manifesting has to be conducted to strengthen the employability of every individual and for generations as the basis for a lifelong learning process. It is the consistent implementation of learning outcomes which enables learners to gain the required learning outcomes and the ability to make decisions. The whole process results in the formulation of unit descriptions and

¹²Premise: the task within the unit includes group work.

¹³Premise: the task within the unit includes group work.

learning outcomes, assigning the adequate examination types and leading to a coherent concept of the units and the whole degree programme, respectively. The traceability and transparent communication of the whole concept are relevant to safeguard the students' motivation, especially in a distance degree programme with very little face-to-face interaction. For this purpose all lecturers are supported by the guideline in the process of developing units. It stabilises the shift from teaching to learning in general and within the degree course of IMM in particular. This is achieved by defining the learning outcomes for the whole programme and inferring the learning outcomes for different units by the responsible lecturers on the basis of a guideline – the lecturers slip into the role of learners. The mentioned aspects deliver potential to be transferred to other projects due to a high abstraction grade on different levels.

Reasonable structures and transparent concepts are inevitable to guarantee the motivation of learners, especially in distance learning programmes with a limited face-to-face interaction. This includes traceability and well-ordered structures of the whole degree course and the individual units. A guided assistance of participating lecturers is therefore inevitable. A guideline paired with a good practice example has been developed as one possible alternative for illustrating a coherent concept including all elements belonging to learning units and the degree course: the unit description including the learning objectives (at unit level) and contents, the course book including its text, figures, unit questionnaire, learning objectives (at chapter level), reflection questions, the LMS offering self-assessments and discussion boards and finally the examination.

Getting more into detail, the same principle applies to the implementation of units. Lecturers have to be aware of the two aspects of external control and self-determination involved in students' learning processes as well as their own role in this setting. They should plan the students' learning processes by scheduling the rough framework and mandatory targets within the respective units. Self-determination of the learning processes of students is important as learners organise their individual learning processes autonomously within the units' given structure (unit contents and learning outcomes, self-assessments and examination). The individual responsibility of this learning process is the key competency while studying; especially within co-operative programmes of work and study which put a high strain on family, friends and leisure time. The ability of a self-organised learning process leads to an intrinsic motivation and is the "engine" to initiate, undertake and keep up learning (Zumbach, 2010, p. 23). On the one hand it ensures lifelong learning and employability and on the other hand it also puts forward the ability to succeed in distance studies despite its high share of self-organised learning.

4.4 Beispiel zur Anschauung

Guideline for the development of course books for learning units of the distance degree course "International Maritime Management"

Dear colleagues,

We are happy to welcome you to the group of authors who accept the challenge of developing a learning unit for our Master of Science distance degree course "International Maritime Management". We are looking forward to working together with you!

While working on the unit you will get an introduction and assistance by the colleagues of the Open University project group. We start with this guideline and a kick-off meeting. While developing the unit, you will receive feedback and support. Just contact us. The developing process follows a reasoning of nine steps:

1. Methodological and didactic concept
2. Matching of unit's concept with the degree course
3. Delivery of sample chapter (date)
4. Delivery of the whole learning unit
5. Editing
6. Production of figures
7. Transfer to final formatting (PDF/e-Book)
8. Configuration of the learning environment
9. Final acceptance

This guideline comprises two parts and deals with the development of the units for the International Maritime Management distance degree course. We start with some theoretical knowledge on the development of course books within distance education degree courses. The guideline includes some didactic advice as well as an outline of possibilities to interact successfully with the learners. The second part consists of a rough overview on the concept of the distance degree course International Maritime Management and the corresponding good practice example of the pilot unit of Academic Research Methods. Furthermore, a way to adapt theoretical content to the specifics of our degree course is outlined.

Writing course books

In the following, the aims of the course books are explained (Grassl, 2013; Holmberg, 2005; Jungmann et al., 2010). Within the distance degree courses they serve diverse matters: they are used to motivate, guide/instruct, explain, provoke, ask questions, help, discuss alternative approaches and give appraisal on the approaches of the learners. They are very important as lecturers provide their teaching activities and knowledge with the course books only instead of standing in class and teaching face-to-face. Within a distance degree course the students

undertake the main part of their efforts (student workload) with tasks on which they work autonomously. As this is carried out based on the course books, this aspect should be taken to heart because it is decisive for a successful learning progress by students! When working on co-operative programmes of work and study the target group is normally heterogeneous concerning the students' pre-conditions and initial knowledge. This is why the development of the course book has to focus on their presumed knowledge, skills and competences. This is also the fundamental reason for defining and introducing basic terms at the beginning.

The highest demand on writing course books for distance degree programmes is the consideration of the addressee. Contrary to a specialised text which is addressed to an array of possible readers, the course book is addressed to the students of the corresponding course only. Generally a distance degree course and especially a co-operative programme of work and study needs to be attractive to a heterogeneous target group. Organising the learning process is demanding, not least due to the use of media to reach the students who are not at the faculty (no face-to-face contact). Lecturers cannot count on the learners' immediate response as in a normal classroom environment. They have to rely on course books. Additionally, practices and repetitions can be used to react on the varying demands of learners. Example: If question xyz of the self-assessment within the Learning Management System (LMS) is not answered correctly, then a basic principle has not been understood. The student should repeat chapter xyz to fill the gap.

In specialised texts the orientation is effected only onto the *object* – the question whether all readers understand everything is of second-tier importance. When writing course books, this aspect changes completely. In distance degree courses the reversal of the perspective is a fundamental element because the learning process is mainly carried out by reading. Within the course books the basis changes to the *subject* – the learners who are the centre of reference. This means that text comprehensibility is of utmost importance! To improve the learning conditions of the distance degree course, the comprehensibility of its learning units and course books has a major impact. It should therefore be reconsidered that the learning objectives build the primary task and not deciphering the texts. Lecturers have to be aware of the importance of writing understandable texts for the learners on the following two levels:

1. Comprehension of words: The consistent use of words (the aim is not to use as many foreign or incomprehensible words as possible).
2. Sentence structure: Omit the use of double negatives and nested sentences. Some combinations of nouns and verbs also raise expectations by the reader which should consequently be fulfilled. The same applies for prepositions and conjunctions like "but" or "on the other hand", among others. Think about the texts you have read in the past. How did you feel when the word "but" was not followed by a contrast?

The structure of the text should follow a chronological, hierarchic, causal and problem-oriented order. This is achieved by writing self-contained chapters with clearly arranged scopes to guarantee interruptions within the learning approach. The more comprehensible a text is the more the interest is focused on a) the learning object and b) the kind of text (course

book). Following this basic rule the authors can increase students' motivation. The relevance of a topic should be outlined with an example. Remember, within co-operative programmes of work and study it is common to study after a working day, in the evening or on the weekend, when friends and family pursue their leisure activities. In our specific professional area, other crew members will be watching films, having barbecues, etc. The students cannot be prevented from putting the course book away and interrupting their learning process. To keep students interested, make use of the possibility to put your spoken work into writing!

You as a lecturer are an expert in your corresponding area and have to anticipate what typical mistakes of learners will look like. These anticipated mistakes shall be addressed and explained. Here comes some more advice on the structure of the course books: the learning process in distance education can be improved substantially by including some didactic instruments:

1. Motivate the learners by using a dialogue form: Ask questions and build on existing knowledge and experiences!
2. Structure the contents: The contents of the chapters have to be reflected by the learners, a process which you have to guide. This can be carried out by advising learners to summarise the contents of a chapter in a figure or table.
3. Improve the competences of the students on problem solving, decision making and communication by transferring theory into practice or associating it with experiences from their professional life.

Model solutions should be given. They enable students to follow the tasks and the contents of the course book even though they are not able to recall the whole text. If you allow students to answer questions correctly, this will increase their motivation. This approach should be seen as an alternative way to understand the content and, at the same time, to bridge the gap between lecturer and learner. It also provides students with the possibility to choose their preferred way of learning. The use of exercises can strengthen the transfer of knowledge when exercises are used on neuralgic topics. The content is illustrated with an example and serves as a clarification, e.g. for transferring theoretical knowledge on to a specific task.

In the following, a short preliminary conclusion is shown to summarise the important criteria and underline the importance of the guideline with the aim to support you when developing your unit. The didactic elements listed above (questions, structure of the content, improvement of competences and the integration of tasks) are inevitably elements for developing adequate course books. Besides, the comprehensibility of a text is decisive for a well-developed course book, its learning units, and the entire degree course.

Adaptation for “International Maritime Management”

Before we concentrate on the development of the units of our distance degree programme of work and study we should concentrate on your role and your unit within this process. For this purpose some proposals are listed to initiate the start of your unit. You probably do not think about your unit for the first time. We hope that the questions we will deal with are in line with the ones that you have asked yourself. Think about them now and go on with the text – remember these questions while you work with this document (Kuhlmann/Sauter, 2008):

- Which knowledge and which skills do you intend to communicate with your unit and the corresponding learning processes?
- Which tasks and real projects of the students are suitable to increase the competency development of learners within this unit?
- What is the best way to combine the reception and comprehension of knowledge with the ability to transfer (theoretical) knowledge into practice?

Moreover, you should be aware of the two aspects of external control and self-determination involved in your students’ learning processes as well as your personal role in this setting. The tutor should plan the students’ learning process by scheduling it including mandatory targets. Self-determination of the learning processes of students is important as learners organise their individual learning processes autonomously for themselves in the units’ given structure (learning contents and outcomes, self-assessments and examination)!

The concept of the distance degree programme of International Maritime Management including its educational considerations and preliminary studies have been realised by the Open University project team. The theoretical approach of the concept is outlined and explained in detail in the article “Curriculares Design des weiterbildenden Fern-Masterstudiengangs Maritime Management” by Nicolas Nause, Peter John and Ralf Wandelt (2013). The practical part is exemplarily shown in the pilot unit of Academic Research Methods. Both the article and the unit are available to you for illustration purposes.

The demands on the teaching material of distance degree programmes differ substantially from didactic elements of on-campus education. The needs of the students of a co-operative degree programme of work and study are more complex concerning their education. This is partly based on their higher grade of education and mainly because of their age and (work) experience. Moreover, the basic approach of the programme is the integration of theoretical knowledge combined with the reflection of practical experience. The students’ experience should be taken seriously by lecturers! In addition, the available time of the students is generally more limited because they work, study and may have to attend to other duties like their family and friends. As a consequence, the units should be divided into small parts to guarantee a flexible and individual learning progress by the students.

The guideline should only assist you in writing the course material as you are the expert in your field with regard to the content. The course books should be written in a way that their composition, formulation, outline and any examples illustrating the contents enable students to study them by distance education. This aspect is essential as the course books are an elementary part of the online distance degree course of International Maritime Management.

When studying a distance degree course the communication between students and lecturers will not be equal to an on-campus degree programme. With the combination of course books, the LMS and a few phases of presence, the studies should be as interactive as possible.

The available guideline was written to assist you when developing the unit. The properties of the unit and the course book as its main part are explained in the following. To avoid misunderstandings concerning the layout we strongly recommend using the style sheet (ODT- or DOCX-file).

The course books of all units should present a homogeneous design. This leads to a recognition effect by students as they proceed with their studies. Every unit should be assembled of two course books with a sum of 80 to 100 pages in total. The fragmentation into two parts is a result of the idea to introduce two self-assessments and thus guarantee a success for the students as soon as they pass the first test after a relatively short time. The course book consists of the following components (see below):

- Title page
- Author's biographical data
- Learning outcomes (Unit Questionnaire)
- Short introduction including the reference to the Learning objectives (LO) and References (R)
- Table of contents
- The text including the figures
- The references (books, articles, internet)
- List of figures
- List of tables

Within the course books three hierarchic levels are used. These should be enough. They are prepared within the style sheet and named "Überschrift 1", "Überschrift 2" and "Überschrift 3". For the nomenclature of the pictures, figures and tables we recommend the use of numbers with regard to the chapters. The aim is to improve orientation. Moreover, if the course book is updated and figures are added or removed the nomenclature has to be changed only for one chapter and not for the whole text. Please hand in all data to the project team:

- pictures as JPG-file with 300 dpi or more
- figures as vectorised SVG file and converted to a PNG file.

If you use foreign data please state the origin and all other relevant information. Consider the copyrights, licences in written form and plagiarism! The course books should be written in LibreOffice (Microsoft Word) as an ODT-file (DOCX-file). The finished text is converted to a PDF-file for the students. Moreover, nowadays it is adequate to submit a document for e-Book

devices (EPUB-file). This aspect underlines the flexible character of our online degree course. It also improves the possibility of learning with mobile devices.

Besides the formal framework some linguistic advice is necessary. As to the appropriate language you may be inspired by the pilot unit of Academic Research Methods. It is of utmost importance to write the course books in a letter form by directly addressing the readers and including existing experience and knowledge. A sort of dialogue should be started. Keep in mind that the students do not study in Elsfleth. They are not located on-campus (no face-to-face contact!). The same intention leads to the introduction of learning objectives and reflections. Showing where the students stand within the unit is very meaningful (Hattie, 2012) and serves as orientation. It starts with the questionnaire which delivers a rough overview and is referred to several times within the unit. Moreover, the allocation of the different parts corresponding to the thematic context enables the students to interrupt their individual learning process. The flexible exposure to the learning objectives and reflections serves as a feedback on the work performed. This aspect is very important for a distance degree course and directly affects the success of participants' studies.

Another aspect is to use the reflections as a starting point for a discussion in the forum. The moderation is undertaken by the tutor (which can be the author) but all fellow students are explicitly invited to discuss and be involved in discussions. The forum is the equivalent to the in-class discussion and should strengthen the process of creating a cohesive group. The Learning Objectives and the Reflections should be numbered with regard to the chapters and highlighted with the designated formatting (box and grey background, respectively). They are prepared within the style sheet and named "Tabelle LO" and "Tabelle R".

With the questionnaire the unit's content is summarised for students by giving an introduction. In all units the theory should be divided into two parts (theory 1 and 2) which are thematically coherent. With the pilot unit of Academic Research Methods, both parts are structured into four sub-divisions each. As a result, 16 aspects are treated within the questionnaire and the unit. Both parts finish with a self-assessment in the LMS. The self-assessments of the pilot unit include 25 random questions which are selected from a pool of 50 questions (or more). The self-assessments (automatic evaluation within the LMS!) have the character of a "Studienleistung", so that a result of 51 percent is classified as a "pass". The assessments can be started as often as the student needs to pass them, without any limitation as to the total number of efforts. Apart from the unit books and the self-assessments an examination has to be passed. For the examinations of the degree programme a continuous concept has been developed. Different types of examinations (assignment, presentation and discussion, written examination, planning simulation, project report including presentation and discussion) are available and assigned to the individual learning units to create a coherent concept for the distance degree course International Maritime Management and its learning outcomes.

Open the learning unit of Academic Research Methods in the ILIAS learning management system and take the chance of obtaining a practical impression of the concept presented in the article mentioned above. If you have any questions, criticisms, proposals, etc. do not hesitate to contact us.

While developing the unit we support you in editorial matters as well as matters regarding didactic aspects and the distance degree course itself. It is normal for the process of developing a learning unit to be iterative!

Besides the Academic Research Methods unit you are given some additional information on general e-learning impressions. You will find more theoretical knowledge in the sources mentioned in the list of references and some practical information at the following homepage: <http://www.uni-potsdam.de/emoon/>

To finish the guideline you are given a brief summary concerning the required documents. Writing (and if applicable submitting) the following documents will be necessary:

- 80 – 100 pages of text corresponding to the formatting of the style sheet
- Author's bio
- Unit questionnaire
- Introduction
- Text including the figures, learning objectives, reflections, references and lists
- Questions for the self-assessments 1 and 2 (approximately 50 each)
- Examination

Good luck and enjoy the development of your unit.

Best regards

Peter John/Nicolas Nause

References

- Grassl, R. (2013). Lehren an der Tastatur – Autorinnen und Autoren von Studienheften als Lehrende in der Distance Education. In E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (pp. 117–133). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Taylor & Francis.
- Holmberg, B. (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Oldenburg: BIS.
- Jungmann, T., Müller, K. & Schuster, K. (2010). Shift from TeachING to LearnING – Anforderungen an die Ingenieurausbildung in Deutschland. *journal hochschuldidaktik*, 21(2), 6–8.
- Kuhlmann, A. M. & Sauter, W. (2008). *Innovative Lernsysteme: Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software*. Heidelberg: Springer.
- Nause, N., John, P. & Wandelt, R. (2013). Curriculares Design des weiterbildenden Fern-Masterstudiengangs "Maritime Management". *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen von Lehre und Forschung*, 8(2+3), 83–88.

Literature

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (Ed.) (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. In: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf [18.06.14]
- Bergstermann, A., Cendon, E., Flacke, L. B., Friedrich, A., Hiltergerke, C., Schäfer, M., Strazny, S., Theis, F., Wachendorf, N. M. & Wetzels, K. (2013). *Handreichung Lernergebnisse: Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Ed.) (2014). *Die Entwicklung von den Anfängen bis heute*. In: <http://www.bmbf.de/de/15553.php> [18.06.14]
- Cendon, E. (2013). Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Ed.), *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (pp 35–48). Münster: Waxmann.

- Grassl, R. (2013). Lehren an der Tastatur – Autorinnen und Autoren von Studienheften als Lehrende in der Distance Education. In E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Ed.), Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung (pp 117–133). Münster: Waxmann.
- Hanft, A. (2008). Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München: Franz Vahlen.
- Hanft, A. (2014). Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London: Taylor & Francis.
- Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (HRK et al.) (Ed.) (2005). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.04.2005. Bonn.
- Holmberg, B. (2005). The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. Oldenburg: BIS.
- Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth (Ed.) (2014). Curriculum International Maritime Management (M.Sc. Fernstudium). In: <http://www.jade-hs.de/fachbereiche/seefahrt/studieninteressierte/studiengaenge/international-maritime-managementmsc-fernstudium/curriculum/> [18.06.14].
- Jaudzims, S. (2013). Learning Outcomes – Paradigmenwechsel in der Hochschullehre. Hamburg: Dr. Kovač.
- Kuhlmann, A. M. & Sauter, W. (2008). Innovative Lernsysteme: Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software. Heidelberg: Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Ed.) (2003). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Bonn.
- Nause, N., John, P. & Wandelt, R. (2013). Curriculares Design des weiterbildenden Fern-Masterstudiengangs „Maritime Management“. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen von Lehre und Forschung, 8(2+3), 83-88.

Nause, N. & John, P (2014). How can the didactic design of learning units be improved on the basis of a survey among participating students? In E. Cendon & L. B. Flacke (Ed.), Handreichung Kompetenzentwicklung und Heterogenität. Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis (pp 81-91). Berlin.

Nowakowski, A., Vervecken, D., Braun, E. & Hannover, B. (2012). Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können. Der differenzielle Einfluss prozess- versus ergebnisorientierten Feedbacks auf Lehrorientierungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15(2), 253–271.

Slowey, M. & Schuetze, H. G. (2012). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Ed.), Global perspectives on higher education and lifelong learners (pp 3-20). London and New York: Routledge.

Treumann, K. P., Ganguin, S. & Arens, M. (2012). E-Learning in der beruflichen Bildung: Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2008) (Ed.). Dossier Modulplanung. Zürich.

Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Ed.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe.

Zumbach, J. (2010). Lernen mit neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen. Stuttgart: W. Kohlhammer.

5. Schlusswort und Handlungsempfehlungen

Eva Cendon und Anne Prill

Nach der Betrachtung der Anwendungsbeispiele unter „Good Practice“-Gesichtspunkten soll an dieser Stelle der Versuch unternommen werden, aus den gewonnenen Erkenntnissen generalisierbare Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Das Anwendungsbeispiel des Projektes „Offene Hochschule Oberbayern“ (OHO) zeigt einen ganzheitlichen Effekt kooperativer lernergebnisorientierter Programmkonzeption und -entwicklung. Die unterschiedlichen Perspektiven und Expertisen der Stakeholder ermöglichen es, bereits in der Anfangsphase den Grundstein für einen qualitätssichernden Verlauf zu legen. Lehrende bringen hier Kenntnisse in Methodik und Didaktik des Lehrens, Expert-innen und Experten der Praxis gezielte Anforderungen an Absolvent-innen und Absolventen ein. Interne Mitarbeitende sowie Professorinnen und Professoren sind in den Hochschulstrukturen gut verankert und begleiten ebenfalls den Entwicklungsprozess. Diese Formen der Kooperation können möglicherweise Effekte auf die gesamte Organisationsentwicklung haben.

Zwischen den Stakeholdern ermöglicht dies einen kontinuierlichen Austausch, sodass bei Verständnisproblemen schnell rückgekoppelt werden kann. So wird bestenfalls auch verhindert, dass Lehrende mit der Umsetzung von Lernergebnissen in ihren Modulen konfrontiert werden, die sie (noch) nicht verwirklichen können. Durch einen kooperativen Entwicklungsprozess lässt sich auch die Nachhaltigkeit der Kompetenzorientierung sicherstellen. Die Unterstützungs- und Orientierungsbedarfe für Lehrende, um auf eine studierendenzentrierte Lehre umzustellen, wurden an vielen Stellen im Entwicklungsprozess evaluiert und dadurch erkennbar. Als wichtigste Pfeiler für die (Weiter-) Entwicklung kompetenzorientierter Lehre sind ihnen beispielsweise Weiterbildungsangebote, Peer to Peer Learnings oder auch Qualitätszirkel zur Verfügung zu stellen. Nicht zuletzt bergen diese Angebote auch das Potenzial für eine kritische Selbstreflexion der Lehrenden in Bezug auf ihre eigene Lehre und damit für die professionelle Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen hinsichtlich Lehrveranstaltungsgestaltung oder Lerngelegenheiten.

Besonderen Unterstützungsbedarf für Lehrende bei der Beschreibung von Lernergebnissen für die Modulentwicklung in einem reinen Fernstudienprogramm identifizierte auch das Projekt „International Maritime Management“. Durch den speziellen Rahmen der Fernlehre muss der studierendenzentrierte Lehransatz im Kontext der verschriftlichten Lehre funktionieren. Um Lehrende, als Autorinnen und Autoren der Lehr-Lern-Materialien, zu unterstützen, wurde ein Leitfaden entwickelt, der den Entwicklungsprozess transparent machen und ebenfalls qualitätssichernd begleiten soll.

Ausgehend vom aktuellen Standpunkt der Hochschule bezüglich Kompetenz- und lernergebnisorientierung gibt auch das hochschuldidaktische Leitbild ausschlaggebende Impulse mit einer Top-down-Wirkrichtung, wie vom Studica-Projekt vorgestellt. Hier ist der

Lernergebnisbegriff bereits organisationsübergreifend bekannt und implementiert und bildet die Basis einer konkreten Programmgestaltung. Die unterschiedlichen Wissensbestände der Studierenden rücken mit der Durchführung konkreter individueller Lernbedarfsanalysen im Vorfeld des Seminars in den Fokus. Den Dozierenden sind diese vor Seminarbeginn bekannt, und sie können damit ihre Lehrinhalte und Lehrmethodik besser zuschneiden. So werden zum einen generelle Lernergebnisse sichergestellt und zum anderen individuelle Lernbedarfslücken geschlossen.

Was lässt sich nun aus diesen Beispielen und den daraus gewonnenen Erkenntnissen an generellen Handlungsempfehlungen ableiten?

An allen drei Beispielen zeigt sich, dass, je besser die Verankerung der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung in einem Programmentwicklungsprozess gelingt, desto besser lässt sich den Lehrenden an unterschiedlichen Stellen der Entwicklung die Wichtigkeit von Lernergebnissen näherbringen. Damit erhöhen sich wiederum die Chancen dafür, dass die Lehrenden das Konzept der Outcomeorientierung annehmen. Wenn der Bogen von der Entwicklung über die Durchführung von Lehre bis hin zur Evaluation gespannt ist, kann die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung auch im Sinne kontinuierlicher Verbesserungsprozesse wesentlicher Ankerpunkt einer qualitätsvollen und sich weiter qualitätsentwickelnden Lehre werden.

Die Orientierung an Lernergebnissen, so illustrieren die Ausführungen, konkret die Handreichung für Lehrende im Fernstudium, ermöglicht den Lehrenden mehr Transparenz über das Ziel der Lehre: Was will ich eigentlich mit den Lehrinhalten erreichen? Sie zeigen deutlich auf, wie sich Lehrkonzeptionen von lehrendenzentrierter Wissensvermittlung hin zu stärkerer lernendenzentrierten Ansätzen wandeln. Weiterhin müssen allerdings Anreize und Wege gefunden werden, um die Lehrenden für den häufig zitierten „shift from teaching to learning“ zu sensibilisieren und zu motivieren. Und nicht zuletzt lässt sich mit der Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen besser auf die Heterogenität der Studierenden eingehen und mit dieser umgehen, und sie ist darüber hinaus auch als gestaltendes Element der Lehre einsetzbar.

E. Autor/-innen

Dr. Eva Cendon

Dr. Eva Cendon ist Projektverantwortliche für die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) in der wissenschaftlichen Begleitung zum BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und leitet die DUW-Teilstudie zu studierendengemäßen Studienformaten. Als Leiterin der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB) und Studiengangleiterin des Masterstudiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement beschäftigen sie in Forschung und Lehre folgende Themen: Lebenslanges Lernen und Hochschulen, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, das Konzept des Reflective Practitioner sowie Praxisforschung.

Cornelia Grunert

Cornelia Grunert, Erwachsenenpädagogin M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“ am Zentrum für Hochschuldidaktik in Ingolstadt. Schwerpunkte ihrer Arbeit bilden die zielgruppengerechte Didaktik und Evaluation berufsbegleitender Studiengänge.

Peter John

Peter John ist Projektkoordinator für die Entwicklung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs International Maritime Management als Teil des Verbundprojektes Mobilitätswirtschaft in Niedersachsen. Er ist Diplom-Übersetzer und lehrt seit 1996 am Fachbereich Seefahrt Englisch und Spanisch. Sein Forschungsbereich ist quantitative Linguistik, insbesondere im Bereich der maritimen Kommunikation.

Nicolas Nause

Nicolas Nause, M.Sc. und Diplom-Wirtschaftsingenieur (FH), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Seefahrt der Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth. Der Schwerpunkt seiner Tätigkeit ist die Konzeptentwicklung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs International Maritime Management als Teil des Verbundprojekts Mobilitätswirtschaft in Niedersachsen.

Anne Prill

Anne Prill M.A. ist im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB). Ihre Schwerpunkte liegen auf Kompetenzorientierung und Kompetenzmanagement in der Weiterbildung.

Sabrina Strazny

Sabrina Strazny, Diplom-Sozialpädagogin und MBA, ist im Projekt *Offene Hochschule Oberbayern (OHO)* an der Hochschule für angewandte Wissenschaften in Ingolstadt tätig. Ihre Schwerpunkte sind die Entwicklung zielgruppengerechter Studiengangkonzeptionen und Modulformate sowie einer zielgruppengerechten Didaktik. Sie promoviert zum Thema angewandte Prüfungsformen und ihre Validität für den Hochschulbereich.

Eva Wascher

Eva Wascher ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Studica-Studieren à la carte“ an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter bei Bonn. Im Projektteil „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ hat sie u.a. den Weiterbildungsmarkt für Finanzdienstleister analysiert und Weiterbildungsangebote mit interdisziplinärer Ausrichtung entwickelt mit dem Ziel, Nachhaltigkeitskompetenzen von Menschen, die in Finanzdienstleistungsberufen tätig sind, zu stärken.