

Theresa ROTHE¹ (Münster)

Reflexion des Lehrverhaltens – Analyse eines hochschuldidaktischen Angebots

Zusammenfassung

Der Beitrag beinhaltet die Darstellung und Analyse eines beispielhaften hochschuldidaktischen Angebots, das auf die (Selbst-)Reflexion des Lehrverhaltens der teilnehmenden Lehrenden gerichtet ist. Es werden damit verbundene Herausforderungen für die Teilnehmer/innen und die Moderation erläutert. Es wird herausgestellt, dass Videoreflexionen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern neue Perspektiven auf das eigene Lehrverhalten ermöglichen und mit Hilfe dieser individuelle Entwicklungsperspektiven erarbeitet und für die eigene Lehrpraxis nutzbar werden.

Schlüsselwörter

Selbstreflexion, Lehrverhalten, Lernprozess, Videoreflexion, Entwicklungsperspektiven

A reflective training in higher education – Challenges for participants and moderators

Abstract

This work-based paper describes and analyzes a higher education training program focussed on self-reflection and the participants' teaching personalities. In addition, it provides an overview of distributed challenges for participants and moderators. The results show that video reflection helps to extend the participants' perspectives on their own teaching behaviour in a higher education context and offers the opportunity to work on personal development prospects for teaching.

Keywords

self-reflection, teaching behaviour, learning process, video reflection, development prospects

¹ E-Mail: theresa.rothe@uni-muenster.de

1 Einleitung und Rahmung

Der vorliegende Werkstattbericht setzt sich mit einem semesterbegleitenden hochschuldidaktischen Angebot auseinander, das erstmalig im Wintersemester 2012/13 stattgefunden hat. Dabei handelt es sich um das hochschuldidaktische Angebot mit dem Titel „Entwicklungsperspektiven für die eigene Lehrpersönlichkeit“.²

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über den (geplanten und tatsächlichen) Ablauf sowie die Struktur des hochschuldidaktischen Angebots gegeben, in dessen Zentrum Anlässe und Möglichkeiten zur (Selbst-)Reflexion der Lehrenden und ihres Lehrverhaltens standen. Damit soll der Artikel zur Nachahmung anregen. Darauf aufbauend ist das Ziel dieses Berichts im weiteren Sinne, den Austausch zwischen hochschuldidaktischen Institutionen über ihre praktischen Angebote zu verstärken, um von- und miteinander zu lernen.

2 Semesterbegleitende Reflexion des eigenen Lehrverhaltens

Innerhalb von hochschuldidaktischen Weiterbildungs- und Beratungsangeboten werden verstärkt Reflexionen der Lehre und des eigenen Lehrverhaltens mit Hilfe von verschiedenen Formaten durchgeführt. In diesem Beitrag wird herausgestellt, wie ein solches Angebote gestaltet werden kann, welche Herausforderungen für die Teilnehmer/innen und die Moderation entstehen können und inwiefern mit ihnen umgegangen werden kann. Demzufolge lautet die für diesen Werkstattbericht zentrale Fragestellung: Wie kann ein hochschuldidaktisches Angebot organisiert werden, in dessen Zentrum die (Selbst-)Reflexion des Lehrverhaltens von Lehrenden sowie die Erarbeitung von damit verbundenen persönlichen Entwicklungsperspektiven stehen?

2.1 Darstellung der Trainingsstruktur

Das hochschuldidaktische Angebot in Form einer semesterbegleitenden Reflexion hat erstmalig im Zeitraum vom 23.10.2012 bis 15.01.2013 stattgefunden. Innerhalb von neun Treffen à 90 Minuten in einer Kleingruppe von drei Lehrenden sowie der Moderatorin konnten die Teilnehmer/innen ihr Lehrverhalten reflektieren und selbstständig eigene Entwicklungsperspektiven erarbeiten. Die Teilnehmer/innen stammten aus der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und erhofften sich einen intensiven, regelmäßigen Austausch und gezielte Reflexion ihres Lehrverhaltens.

² Da innerhalb des Angebots die Reflexion des eigenen Lehrverhaltens und weniger die Reflexion der eigenen Lehrpersönlichkeit im Mittelpunkt gestanden hat, hätte als Titel besser „Entwicklungsperspektiven für das eigenen Lehrverhalten“ gewählt werden sollen. Da dies im Nachhinein nicht mehr geändert werden kann, wird an dieser Stelle darauf hingewiesen.

Die Vorbereitung des Trainings hat innerhalb der vorlesungsfreien Zeit zwischen dem Sommersemester 2012 und dem Wintersemester 2012/13 stattgefunden. Die Nachbereitung ist nach dem letzten Treffen im Januar 2013 erfolgt. In der Planungs- bzw. Konzeptionsphase des Trainings sind zusätzlich zu den Daten aus der Weiterbildungsbedarfsanalyse im April 2012 Rücksprachen mit möglichen Teilnehmenden gehalten worden, sodass schon im Vorfeld Wünsche und persönliche Bedarfe in die Planung einfließen konnten. Der dadurch entstandene Ablaufplan und die Struktur des Trainings werden durch folgende Abbildung verdeutlicht.

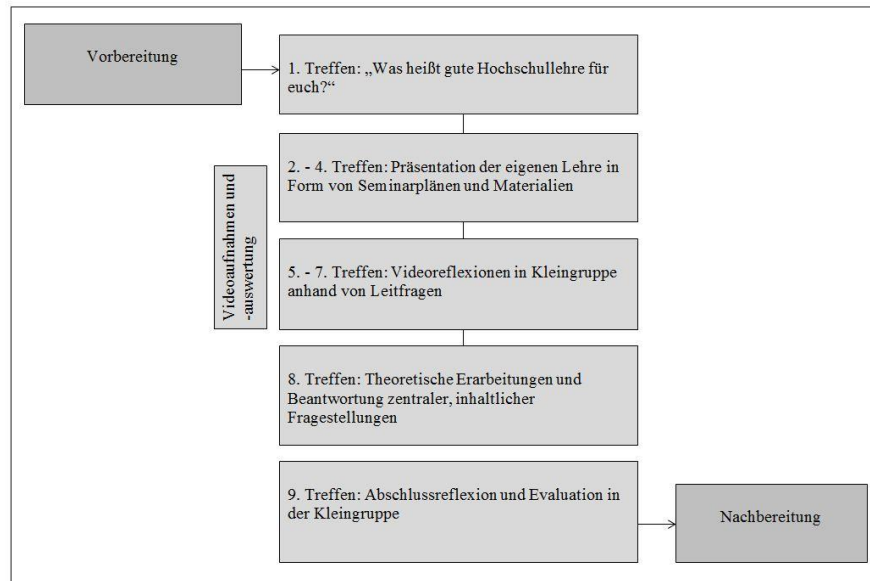


Abb. 1: Geplanter Verlauf und Struktur der semesterbegleitenden Reflexion

2.2 Analyse des Trainingsablaufs

Das erste Treffen dient zum Kennenlernen und für einen ersten Austausch der Teilnehmer/innen. Zentral geht es um die Frage: „Was heißt gute Hochschullehre für euch?“. Die Teilnehmer/innen bekommen den Arbeitsauftrag, sich einen Leitsatz zu überlegen, der ihre momentane Auffassung von Lehre charakterisiert. Die Teilnehmer/innen des Trainings einigen sich auf den Satz: „Hochschullehre ist die Aufforderung zur reflexiven Selbstirritation.“, welcher fortan als leitendes Motto im Sinne ihrer Idealvorstellung von Hochschullehre dient.

2.2.1 Gezielter Austausch und Vorstellung der eigenen Seminargestaltung

In den Gesprächen mit potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern vor dem Trainingsstart äußerten einige den Wunsch, die Seminargestaltungen anderer Lehrender im Fachbereich kennenzulernen und sich strukturiert über die Gestaltung von Seminaren auf der makro- bzw. mikrodidaktischen Ebene auszutauschen. Bislang geschehe dies allenfalls „zwischen Tür und Angel“. Im Training sind dementsprechend drei Treffen (2.-4. Treffen) à 90 Minuten eingeplant, in denen ein vertiefter Einblick in die unterschiedlichen Seminar(-sitzungs)gestaltungen ermöglicht

wird. Die Präsentation der Konzepte wird in Form von moderierten Diskussionen durchgeführt. Durch die Moderatorin sind dabei folgende Fragen richtungsleitend:

- Welche Maßnahmen hast du getroffen, um die Veranstaltung methodisch und inhaltlich zu gestalten?
- Wie bist du bei der zeitlichen Vorbereitung der Veranstaltung vorgegangen?
- Was sollten die Teilnehmer/innen am Ende deiner Veranstaltung gelernt haben?
- Inwiefern hast du Änderungen im Veranstaltungsverlauf (makro- und/oder mikrodidaktisch) beachtet und umgesetzt?
- Inwiefern konntest du einen Lernzuwachs bei den Studierenden feststellen/evaluieren?
- Was würdest du bei einer erneuten Durchführung anders machen?

Als positiv bewährte sich, wenn der/dem Vorstellenden überlassen wird, ob sie/er sich in der Präsentation der eigenen Veranstaltung auf die makro- und/oder mikrodidaktische Ebene bezieht. So bekommt sie/er die Möglichkeit, auf Spezifika der Seminargestaltung eingehen zu können.

2.2.2 Formulierung des „kleinsten gemeinsamen Lernziels“

Während des vierten Treffens bekommen die Teilnehmer/innen die Aufgabe, ein kleinstes gemeinsames Lernziel zu formulieren, welches umfasst, was die Studierenden in Seminaren prinzipiell lernen soll(t)en. Die Lehrenden formulieren dazu folgende Zielsetzung: „Die Studierenden sollen in universitären Veranstaltungen kritisch über das Thema reflektieren und motiviert werden, sich aktiv, d. h. in eigenständiger Arbeit, auch außerhalb der Veranstaltung mit dem Thema zu beschäftigen.“ Indem sich die Teilnehmer/innen auf ein kleinstes gemeinsames Lernziel einigen, können sie sich über ihre persönliche Auffassung von Lernzielen in der Hochschullehre austauschen. Die Teilnehmer/innen werden zur Diskussion ermutigt, es wird ihnen ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven der Lehre kennenzulernen und es wird eine Verdichtung des Verständnisses von Lernzielen an Hochschulen geschaffen. Durch dieses Vorgehen werden die Ressourcen, die in der Gruppe vorhanden sind, genutzt und die Moderation kann im Anschluss eine Zusammenfassung und ggf. Erweiterung der Ergebnisse geben. Die Lehrenden kommen zu folgendem Konsens: Innerhalb ihrer Veranstaltungen wird über lebensweltnahe Problemstellungen in Anlehnung an das jeweilige Thema diskutiert, sodass persönliche Erfahrungen der Studierenden in die Gestaltung einfließen können. Dafür findet in den Seminaren – so die Lehrenden – oftmals eine offene Diskussion im Anschluss an ein theoriegeleitetes Referat statt, wobei die Moderation der Diskussion nicht durch die Referentinnen und Referenten selbst, sondern durch die Lehrperson gestaltet wird.

Im Anschluss an kurze Gruppenarbeiten findet dann eine Ergebnissicherung in Form von Kurzpräsentationen der Ergebnisse und/oder schriftlicher Fixierung der zentralen Erkenntnisse an der Tafel/dem Whiteboard durch die Lehrperson statt.

Die „These des Tages“ ist ein von den Studierenden geschätztes Veranstaltungsende und bietet eine gute Ausgangsbasis für die Abschlussdiskussion des aktuellen Themas: Durch die Leitungsperson wird eine provokant formulierte These vorgestellt, zu der sich die Studierenden positionieren sollen. Die anschließende Diskussion über Pro und Contra bzw. eigene Positionierung zum Thema zeigt der Lehrperson, ob und inwiefern die Studierenden reflektiert mit dem behandelten Thema umgehen.

2.2.3 Videoaufnahmen als Reflexionsgrundlage

In den Vorgesprächen sowie innerhalb des ersten Treffens in der Trainingsgruppe ist der Wunsch geäußert worden, strukturiertes Feedback zu seinem eigenen Lehrverhalten im Seminar zu erhalten. Dafür sind in drei weiteren Treffen (5.-7. Treffen) Videoreflexionen durchgeführt worden. Die dafür notwendigen Videosequenzen wurden zu Beginn des Semesters in den einzelnen hochschulischen Veranstaltungen der Trainingsteilnehmer/innen durch die Trainingsleitung aufgezeichnet. Innerhalb der Reflexionssitzungen sind ein- bis zweiminütige Sequenzen angeschaut und anschließend in der Kleingruppe strukturiert reflektiert worden.³ Dabei sind folgende Leitfragen der Moderatorin für die Reflexion von zentraler, richtungsweisender Bedeutung⁴:

Fragen an die Beobachter/innen:

- Wie nehmt ihr die Situation wahr?
- Wie wirkt sie/er? Beschreibt ihr/sein Verhalten möglichst genau.
- Inwiefern stimmt die Wahrnehmung ihres/seines Verhaltens in der Videosequenz mit dem Verhalten überein, das ihr von ihr/ihm kennt?
- Welches Verhalten würdet ihr an ihrer/seiner Stelle beibehalten?
- Was würdet ihr an ihrem/seinem Verhalten konkret ändern? Warum?

Fragen an die Beobachtete/den Beobachteten:

- Wie nimmst du die Situation wahr?
- Stimmt deine Wahrnehmung mit der Beschreibung der Beobachter/innen überein?
- Wie wirkst du auf dich? Beschreib dein Verhalten.
- Gibt es etwas, was dich überrascht (positiv/negativ)?

³ Die Sequenzen sind nach der jeweils aufgezeichneten Seminarsitzung im Gespräch zwischen Lehrperson und Moderation festgelegt worden. Die Lehrperson äußert, welche Situation sie gerne reflektieren möchte, und die Moderation kann ggf. weitere Sequenzen in Absprache mit der jeweiligen Lehrperson vorschlagen.

⁴ Die hier angeführten Fragen orientieren sich an der zirkulären Fragetechnik aus der systemischen Beratung (siehe beispielsweise HUSCHKE-RHEIN, 2003; PALMOWSKI, 2011).

- Erkennst du Verhaltensweisen wieder, die du aus anderen Lebenslagen von dir kennst?
- Welches Verhalten möchtest du beibehalten?
- Gibt es etwas, was dich an deinem Verhalten stört?
- Welches Verhalten würdest du konkret ändern?
- Wie möchtest du dein Verhalten konkret ändern?
- Was würde sich ändern, wenn du dein Verhalten ändern würdest? Was wäre der Nutzen der Veränderung für dich?

Die Teilnehmer/innen formulieren, dass sie durch das Betrachten und anschließende Reflektieren der eigenen Handlungssequenzen einen erweiterten Blick auf das eigene Lehrverhalten erfahren. Nicht nur durch die Reflexion der eigenen Videosequenzen, sondern auch durch die Beobachtung der anderen Teilnehmer/innen wird ein Perspektivenwechsel angestoßen, sodass das eigene Handeln präziser wahrgenommen wird. An der eigenen Person beobachtete Verhaltensweisen sind innerhalb der nächsten eigenen Lehrveranstaltung – so die Berichte der Trainingsteilnehmer/innen – reflektiert beibehalten oder geändert worden. Mit Hilfe der letzten vier Fragen, die oben aufgeführt sind, werden spezifische Änderungsmöglichkeiten des eigenen Lehrverhaltens je individuell erarbeitet, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern konkrete Entwicklungsperspektiven für das eigene Lehrverhalten eröffnen. Diese Perspektiven werden gemeinsam im Gespräch erarbeitet und schriftlich festgehalten.

Die Videoreflexion kann somit einen relativ zeitnahen Praxistransfer des Beobachteten in die eigene Lehrpraxis ermöglichen. Ob Veränderungen oder das bewusste, da reflektierte, Beibehalten des eigenen Verhaltens in der Lehrpraxis durch die Lehrenden wahrgenommen worden sind, ist im jeweils darauffolgenden Treffen zum Anfang durch eine kurze Fragerunde („Blitzlicht“) geklärt worden. Die Teilnehmer/innen erwähnen, dass sie nach der Videoreflexion ihr eigenes Lehrverhalten verändert wahrnehmen, dieses zum Teil schon innerhalb der Lehrsituation reflektieren und so praxisbegleitend an den eigenen Entwicklungsperspektiven arbeiten können. Die Lehrenden sprechen auch von zunehmender Sicherheit im eigenen Lehrverhalten durch das Bewusstwerden des eigenen Handelns und Verhaltens.

2.2.4 Bearbeitung inhaltlicher Fragestellungen

Das achte Treffen umfasst laut Ablauf-/Strukturplan inhaltliche Erarbeitungsphasen aktueller hochschuldidaktischer Themen, falls sich im Laufe des Semesters offene Fragen ergeben oder die Teilnehmer/innen mit bestimmten, hochschuldidaktischen Fragestellungen auf die Trainingsleitung zukommen. Dabei kann es sich beispielsweise um die Einarbeitung in das konstruktivistische Lernverständnis (siehe bspw. ARNOLD, 2007; SIEBERT, 2009), die Diskurse im „Shift from Teaching to Learning“ (siehe bspw. BEREND, 2005; WILDT, 2006) sowie das Konzept des „Constructive Alignments“ (siehe bspw. BIGGS & TANG, 2007; WILDT & WILDT, 2006) handeln. Im Anschluss an die inhaltliche Erarbeitung können die Teilnehmer/innen ihre eigene Veranstaltungsplanung in Verbindung mit den Erkenntnissen aus den Videoreflexionen differenzierter bearbeiten und so ihre

eigenen Lehre hochschuldidaktisch aufbereiten. In der Durchführung im Wintersemester 2012/13 ist es nicht zur theoretischen Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Fragen gekommen. Aus didaktischer Perspektive hätte dies einen notwendigen Schritt dargestellt.⁵

2.2.5 Abschlussreflexion und Feedback

Während des neunten Treffens findet die Abschlussreflexion und die Evaluation des Trainings in der Kleingruppe statt. Die Teilnehmer/innen bekommen die Gelegenheit, sich mit dem Verständnis guter Lehre, das sie anfänglich formuliert haben, und der Definition des zu Beginn aufgestellten kleinsten gemeinsamen Lernziels nochmals zu beschäftigen. Sie berichten, dass sie die Formulierungen beibehalten und weiterhin als Leitsätze für die Durchführung von Lehrveranstaltung verfolgen werden. Es sind ihnen durch die Videoreflexionen neue Perspektiven in Bezug auf ihr eigenes Lehrverhalten eröffnet worden. Durch die Teilnahme am hochschuldidaktischen Angebot und die direkte Möglichkeit des Praxistransfers ist ihnen die Relevanz der Reflexion des eigenen Lehrverhaltens bewusst geworden und das Interesse an weiterer hochschuldidaktischer Weiterbildung und/oder Beratung wurde bestärkt.

Für die Evaluation eignet sich besonders die Methode der Kartenabfrage und anschließender Clusterung, sodass persönliche Eindrücke und Anmerkungen der Teilnehmer/innen herausgestellt werden. Folgende Fragen können für diese Phase relevant sein und je nach Bedarf angepasst, erweitert oder verkürzt werden⁶:

- Warum hast du dich für die Veranstaltung angemeldet?
Was hast du dir von der Veranstaltung erhofft?
- Was hat dir gefallen?
- Was hast du in der Veranstaltung gelernt?
Was nimmst du aus der Veranstaltung für dich mit?
- Was kam zu kurz?
Was fandest du nicht gut?
- Was möchtest du der Leitung sagen?

⁵ Es wird die Überzeugung vertreten, dass auf die Bedürfnisse der Gruppe unbedingt eingegangen werden muss und dies auch bedeutet, dass ein zwar theoretisch didaktisch notwendiger, geplanter Schritt in der Praxis angepasst werden muss. Das Prinzip der Teilnehmer/innen-Orientierung bei der Arbeit mit Erwachsenen, wie es auch in der Literatur vertreten wird, tritt an dieser Stelle deutlich hervor (vgl. bspw. SIEBERT, 2006; ARNOLD et al., 2011). Es wird den Teilnehmenden die Verantwortung übergeben, sich ggf. eigenständig hochschuldidaktische Theorie anzueignen und die eigenen Entwicklungsperspektiven so auch theoretisch weiterauszubauen. Die Moderation bietet dafür weiterführende Unterstützung unabhängig von der Gruppe an, um theorielosere Praxis entgegenzuwirken.

⁶ Die hier angeführten Fragen orientieren sich ebenfalls an der zirkulären Fragetechnik aus der systemischen Beratung (siehe auch hier beispielsweise HUSCHKE-RHEIN, 2003; PALMOWSKI, 2011).

Um die Anonymität der Meinungen zu wahren – sofern erwünscht – , kann das abschließende Feedback auch als postalische Rückmeldung eines vorgefertigten Feedback-Fragebogens durchgeführt werden. Dieser wird an die Teilnehmer/innen verschickt und anonym an die Leitungsperson rückversendet. Mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Wintersemester 2012/13 ist letztere Variante durchgeführt worden, da durch Auslandsaufenthalte und andere zeitliche Verpflichtungen die Evaluation in der Kleingruppe nicht durchgeführt wurde.

3 Zentrale Erkenntnisse und Fazit

Wie oben erwähnt, haben sich ihnen neue Perspektiven auf das eigene Lehrverhalten durch Selbstreflexion aber auch durch den gezielten Austausch in der Gruppe eröffnet. Besonders die Erfahrung der Selbstreflexion auf Grundlage der Videoaufnahmen wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als effektiv in Bezug auf die Wahrnehmung des eigenen Verhaltens beschrieben. Wie bereits erwähnt, ist durch die Teilnahme am Format bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern das Interesse für weitere hochschuldidaktische Weiterbildung/Beratung bestärkt worden und die Bereitschaft zur Reflexion über das eigene Lehrverhalten wurde erweitert.

Vor Beginn eines hochschuldidaktischen Angebotes sollten einzelne Bedarfsanalysen und Erwartungsabfragen potentieller Teilnehmer/innen in Gruppen- und/oder Einzelgesprächen durchgeführt werden. Gruppen-, teilnehmer/innen- und/oder lernprozessspezifische Einflüsse können den geplanten didaktischen Ablauf verändern. Zu den Aufgaben der Moderation gehört die sensible Wahrnehmung der Änderungsimpulse, diese aus didaktischer Perspektive zu beurteilen und auf die Gruppe abgestimmt in den weiteren Verlauf des Trainings einfließen zu lassen. Dabei erhält der gemeinsame Austausch, d. h. die Kommunikation im Lernprozess über den solchen, besondere Bedeutung. Durch diese kritisch-konstruktive Beachtung der Entwicklungen innerhalb der Gruppe können die (Selbst-)Reflexionsprozesse und -gelegenheiten durch die Moderation gestärkt werden, sodass die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, dass Lernerfolge stattfinden und auf die je individuelle Lehrpraxis transferiert werden.

Eine abschließende Evaluation sollte in jedem Fall durchgeführt werden. Es sollte vor der Evaluation im Austausch mit der Gruppe geklärt werden, ob ein offener Austausch im Sinne eines direkten Feedbacks (z. B. durch die Methode der Kartenabfrage und anschließender Clusterung) oder eines anonymisierten postalischen Fragebogens durchgeführt werden soll.

Resultierend aus dem vorliegenden Fall zeigt sich beispielhaft, dass der gezielte und ausgiebige Austausch über die Lehrkonzepte nicht nur gewünscht, sondern auch als zentral und sinnvoll für eigene Reflexionsprozesse angesehen wird. Häufig findet eine solche Diskussion „allenfalls zwischen Tür und Angel statt“. Der „gezielte und angeleitete Austausch“ und die Tatsache, dass sie sich „in regelmäßigen Abständen bewusst die Zeit genommen und freigehalten haben, um das hochschuldidaktische Angebot zu besuchen“, hat die Reflexion „so effektiv gemacht“.

Videoreflexionen setzen am Punkt der Selbst- und Fremdwahrnehmung an und können Lehrenden aus unterschiedlichen Perspektiven neue Einsichten in das eigene Lehrverhalten ermöglichen und für weitere Entwicklungsperspektiven genutzt werden.

4 Literaturverzeichnis

Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Auer.

Arnold, R., Krämer-Stürzl, A. & Siebert, H. (2011). *Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung; train the trainer*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen.

Berendt, B. (2005). The shift from teaching to learning – mehr als eine „Redewendung“: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 116* (S. 35-41). Bielefeld: Bertelsmann.

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning in university: What the student does*. Maidenhead: Open University Press.

Carew, A. (2008). Elastic Practice in Academic Developers. *The International Journal for Academic Development*, 13(1), 51-66.

Palmowski, W. (2011). *Systemische Beratung. Systemisch denken und systemisch beraten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 6. Auflage. Augsburg: Ziel.

Wildt, J. (2006). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (A 1.1). Stuttgart: Raabe.

Wildt, J. & Wildt, B. (2006). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (H 6.1). Stuttgart: Raabe.

Autorin



Theresa ROTHE || Westfälische Wilhelms-Universität, lehrport – hochschuldidaktische Plattform im Fachbereich 06, Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften || Georgskommende 33, D-48143 Münster

www.uni-muenster.de/fb6/lehrport

theresa.rothe@uni-muenster.de