

Didaktikkonzept der FHV Vorarlberg University of Applied Sciences

Willy Kriz, Beauftragter für Hochschuldidaktik
Frank Weber, Mitwirkung für den Bereich Learning Support und eLearning
Fassung Oktober 2016

8 Dimensionen des guten Lernens und Lehrens

- 1 Kompetenzorientierung
- 2 Theorie-Praxis-Verbindung
- 3 Exemplarisches Lernen
- 4 Internationalisierung
- 5 Feedback, Evaluation, Dialog
- 6 Vielfalt
- 7 Fehlerkultur
- 8 Mediale Unterstützung



I. Ziel: Ausbildung von Schlüsselkompetenzen

Es stellen sich heute in allen Lebensbereichen und insbesondere auch in den Berufsfeldern, für die die Fachhochschule Vorarlberg ausbildet, immer neue Herausforderungen. Die **zunehmende betriebliche und gesellschaftliche Komplexität und Veränderungsdynamik** führt zur Notwendigkeit, mit komplexen und teilweise instabilen Prozessen adäquat umzugehen. Das Wechselspiel von Veränderung (und damit Instabilität) und der unerlässlichen Herstellung von geordneten Strukturen und Arbeitsabläufen (und damit Stabilität) human zu gestalten, ist eine Kernaufgabe von „Change Management“ (Doppler; Lauterburg 2002). Gleichzeitig wird „Innovation“ und „Kompetenzmanagement“ (Grote; Kauffeld; Frieling 2006) zu einer der wichtigsten Forderungen von Wirtschaft und Politik, um die Folgen der technologischen Revolution, des demographischen Umbruchs und der Globalisierung zu bewältigen und um als Unternehmen am Markt und als Gesellschaft mit funktionierenden Sozialsystemen zu überleben. Die Modellierung von Kompetenzen wird immer mehr zu einer Kernfrage im Bereich der Bildung (Fleischer; Leutner; Klieme 2012). **Die FHV stellt sich diesen Herausforderungen und geht daher konsequent, gerade auch im Bereich der Lehre, innovative Wege.**

Die FHV achtet systematisch auf **kompetenzorientierte und transparente Lernergebnisformulierungen** und auf die **Kohärenz von Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lernformen** (Diploma Supplement Label; die FHV gehört zu dem kleinen Kreis von rund 40 europäischen Hochschulen mit der weiteren Exzellenz-Auszeichnung des „ECTS-Labels“). Die FHV setzt für die Zukunft auch auf eine **didaktische Curriculumgestaltung** und angemessene **Modularisierung** (vgl. Bachmann 2011).

Kompetenzbegriff

Die Notwendigkeit des Managements komplexer Situationen rückt den Kompetenzbegriff in den Vordergrund. Der Begriff „Kompetenz“ wird in diesem Zusammenhang systemisch verstanden (s.u.), geht es dabei doch um eine selbstorganisierte und situationsspezifische Auseinandersetzung von Menschen mit den Herausforderungen der jeweiligen Umwelt (Reinmann-Rothmeier; Mandl 2000).

Wäre das Umfeld stabil, so genügte einmaliges Lernen zur Bewältigung von wiederkehrenden Routinetätigkeiten. Hierzu dienen heute letztlich immer noch verschiedenste Maßnahmen im Rahmen der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung. An der FHV werden die Studierenden in den Studiengängen daher auch **generalistisch auf typische Routinetätigkeiten der jeweiligen Berufsfelder praxisnah vorbereitet.**

Es lässt sich aber auch feststellen, dass sich der Wandel in allen Lebensgebieten beschleunigt. Traditionelle Selbstverständlichkeiten ändern sich und die „Halbwertszeit“ des Wissens reduziert sich beständig (z.B. laut Studie Fraunhofer Institut 2004 bei Informatik bereits unter 1 Jahr). In unserer immer **komplexer werdenden Lebenswelt, die vernetzten Beziehungen und immer schnelleren dynamischen Veränderungen unterworfen ist, reichen deshalb einmal erworbene Wissensbestände und Handlungsstrategien vielfach nicht mehr aus.** Auch in Unternehmen erweisen sich die Entwicklungen als immer weniger kontrollier- und vorhersehbar und als Folge hiervon sind Lernziele und Lerninhalte, um „heute“ gezielt auf die Anforderungen von „morgen“ vorzubereiten, immer schwerer definierbar. **Lebenslanges Lernen und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen** wird verständlicher Weise zur Maxime erhoben (vgl. Tippelt 1999). Die FHV trägt dem durch ein verstärktes Angebot von berufsbegleitenden und dualen Studiengängen Rechnung. Gleichzeitig wird in allen Studiengängen (auch den Vollzeitstudiengängen) ein Schwerpunkt auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen der Studierenden gelegt.

Wenn heute der Modebegriff der „**Kompetenz**“ genannt wird, so ist vielfach ganz Unterschiedliches damit gemeint¹. Im Fachdiskurs stellen sich aber durchaus bestimmte Kernelemente des Kompetenzbegriffes heraus. Zentral erscheint dabei **die Möglichkeit, selbstorganisiert und reflektiert zu handeln** (Erpenbeck; Sauer 2000). Bereits White (1959) sieht in der Kompetenz Ergebnisse der Entwicklung von Fähigkeiten, die weder genetisch noch durch Reifung determiniert sind, sondern von Individuen selbstorganisiert hervorgebracht werden. Zusätzlich wird die situative Komponente hervorgehoben. Nach der sozial-konstruktionistischen Position von Nöbauer (1999) bedeutet kompetent zu sein ganz allgemein, innerhalb einer Gruppe, Gemeinschaft oder Kultur positiv bewertete Handlungen hervorzubringen. Sie zeigt sich in der **Kenntnis situativer Spielregeln und in der Fähigkeit entsprechende Handlungen zu setzen**.

Auch der linguistisch orientierte Kompetenzbegriff (Chomsky 1972) sieht in der Kompetenz die Fähigkeit von Sprechenden und Hörenden, mit Hilfe einer begrenzten Anzahl von Kombinationsregeln und Grundelementen eine nahezu beliebige Menge noch nie gehörter Sätze selbstorganisiert zu bilden und zu verstehen. Bei der kommunikativen Kompetenz werden gleichzeitig **Faktoren wie Situationseinschätzung und Situationslenkung** (Bandura 1977) sowie der Rückgriff auf metakommunikative Akte zur Klärung kommunikativer Absichten (Maas; Wunderlich 1974) relevant und somit bedarf Kommunikation der immer neuen Aktualisierung und Abstimmung mit dem jeweiligen situativen Kontext.

McClelland (1973) stellte schon vor rund vier Jahrzehnten die (damals) provokative Frage, ob man nicht besser Kompetenzen an Stelle der Intelligenz testen solle. Seine Ausgangsthese war, dass bisher verwendete (statische) Persönlichkeitsmerkmale und Intelligenz **Berufserfolg** nicht befriedigend vorhersagen konnten. Stattdessen rückte zunehmend die Fähigkeit von Personen, selbstorganisiert und situationsbezogen (dynamisch) mit eigenen Wahrnehmungen, Gedanken, Emotionen, Motiven, Volitionen, Kommunikationsakten und Handlungsweisen umzugehen, in das Zentrum der Forschung.

Als „**Wissen**“ werden (vereinfacht betrachtet) zeitlich überdauernde mentale Konstruktionen über die Welt bezeichnet. Hierbei ist **deklaratives Faktenwissen von prozeduralem Ausführungswissen** zu unterscheiden. Deklaratives Wissen (z.B. Grammatikregeln einer Sprache kennen) ist allgemeingültig, kontextunabhängig und explizit. Es ist leicht verbalisierbar und somit formell erlernbar, kann aber nicht unbedingt in Handeln umgesetzt werden. Prozedurales Wissen (z.B. die Muttersprache grammatikalisch richtig sprechen) ist persönlich, kontextspezifisch und implizit. Es zeigt sich in der erfolgreichen Anwendung in konkreten Aktivitäten, ist aber schwer mitteilbar.

Unter „**Fähigkeiten**“ werden erlernte und verinnerlichte Verhaltensweisen verstanden, die im Fall von „**Fertigkeiten**“ (z.B. Autofahren) auch automatisiert und weitgehend unbewusst ablaufen können (Edelmann 2000). Dagegen beziehen sich „Kompetenzen“ auf die **Bewältigung von neuartigen komplexen Aufgabenstellungen** (Kern 2003) durch Einsatz von Fähigkeiten sowie unter Rückgriff auf und durch reflexive Bewusstmachung von Wissen. Durch die Anwendung von Kompetenzen in einer bestimmten Anforderungssituation werden diese zur „**Qualifikation**“. Die Qualifikation bezeichnet nur das, was eine Person aktuell können muss, um effektiv eine spezifische Anforderung zu erfüllen (Plath 2000; Reetz 1999). Der Kompetenzbegriff ist somit grundsätzlich umfassender als der Qualifikationsbegriff (Wiegand 2011).

¹ Im Römischen Recht bedeutet „competentia“ so viel wie „zuständig“ und „befugt“. Diese Begriffsbedeutung ist auch heute noch gebräuchlich, wenn z.B. darauf verwiesen wird, dass Bankangestellte die Kompetenz haben, Kredite bis zu einem gewissen Volumen zu vergeben. Es geht bei dieser Begriffsverwendung schwerpunktmäßig darum, was ein Mensch rechtmäßig tun darf. Ganz anders sieht die Begriffsdefinition in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften aus – und diese ist für uns hier von Interesse. Hier bezieht sich die Kompetenz eher darauf, was ein Mensch tun kann. Allerdings ist auch in diesem Bereich wiederum eine sehr breite Begriffsverwendung und Begriffsverwirrung entstanden. Kompetenz wird oft synonym mit Fähigkeit, Qualifikation, Potenzial, Leistung, Eignung oder gar Anforderung verwendet.

Verschiedene Autoren und Autorinnen (Schippmann 2013; Weinert 2001) betonen den **Zukunftsbezug von Kompetenzen**. Diese befähigen Personen demnach zur selbstorganisierten Bewältigung kommender Anforderungen, die inhaltlich im Vorhinein nicht bestimmbar und prognostizierbar sind. Entsprechend spielen Kompetenzen dort eine große Rolle, wo es – insbesondere in Wirtschaft und Gesellschaft – um die **strategische Planung und Entwicklung in Zeiten erheblicher Unsicherheit** geht. Kompetenz ist demnach dort notwendig, wo die Komplexität des Zusammenwirkens der handelnden Akteure und Akteurinnen, der Handlungssituation und des offenen Handlungsverlaufs keine streng nach Plan verlaufenden Problemlösungsprozesse zulässt. **Kompetenzen sind Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln in offenen Problem- und Entscheidungssituationen** (Erpenbeck; Rosenstiel 2003); diese Sichtweise soll für das Didaktikkonzept als Arbeitsdefinition dienen. Damit ähnelt der Kompetenzbegriff stark jenem der „Schlüsselqualifikation“, den Mertens (Mertens 1974) in die Diskussion einführte, der jedoch das Konstrukt der Selbstorganisation nicht explizit thematisiert (Weinert 1998).

Wie der Kompetenzbegriff selbst so wird auch der Begriff der „Selbstorganisation“ in einem breiten Spektrum unterschiedlicher Bedeutungen verwendet. Wenn hier von Kompetenz als Selbstorganisationsdisposition gesprochen wird, dann liegt die Perspektive auf den von Individuen potenziell bewussten, reflektierten und selbstgesteuert hervorgebrachten Handlungen in Situationen, die durch ein hohes Ausmaß an Handlungs- und Entscheidungsspielraum bei der Bewältigung komplexer Aufgabenstellen gekennzeichnet sind. Von Bedeutung ist nun, dass der Fokus beim Kompetenzbegriff in Kongruenz mit der der Selbstbestimmungstheorie (Deci; Ryan 2002) auf „**reflexiver Selbstorganisation**“ liegt (vgl. Schneewind; Schmidt 2002). Natürlich kann ein Individuum seine Kompetenzen nur nutzen, wenn es die **Autonomie besitzt, Ziele, Arbeitsstil, Methoden zur Zielerreichung und die Kontrolle und Koordination von Handlungsprozessen selbst zu definieren, und prinzipiell bei Entscheidungen und Strategien für Problemlösungen Wahlmöglichkeiten** hat (Kriz 2000).

Kompetenzklassen

Es existiert eine Vielzahl von Versuchen, Kompetenzen zu klassifizieren, die sich aber keineswegs ausschließen müssen (Sonntag 1996; Amelingmeyer 2002). Ein systematisches Konzept von Erpenbeck & Sauer (2000) geht davon aus, dass sich selbstorganisiertes Handeln bezieht: auf die Person selbst, auf die Gegenstände des Handelns (sowohl in fachlicher als auch in methodischer Hinsicht), auf andere Menschen und auf die Handlungen selbst. Aus dieser Perspektive ergibt sich die Klassifikation in vier Schlüsselkompetenzen:

- **Personale Kompetenz,**
- **Fachliche und methodische Kompetenz,**
- **Sozial-kommunikative Kompetenz und**
- **Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz.**

Natürlich sind diese vier Klassen nicht absolut trennscharf voneinander abgrenzbar und die angeführten Dimensionen müssen weiter differenziert werden, wie dies z.B. im „Kompetenzatlas“ nach Heyse & Erpenbeck (2004) versucht wird. In diesem Modell werden die genannten vier Grundklassen in insgesamt 64 Teilkompetenzen zerlegt.

Es geht hierbei insgesamt aber um die **Fähigkeit, selbstorganisiert zu handeln**, 1) **in Bezug auf sich selbst** (personale Kompetenz; dazu gehört u.a. die Fähigkeit, sich selbst gegenüber kritisch zu sein, aber auch produktive Motivation, Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln), 2) **gestützt auf fachlich-methodisches Wissen und Fertigkeiten** (fachlich-methodische Kompetenz; dazu gehört u.a. Fachwissen und der Einsatz von Problemlösetechniken), 3) **unter Einsatz der eigenen kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten** (sozial-kommunikative Kompetenzen; dazu zählt u.a. mit anderen Menschen produktiv zusammenzuarbeiten und zu kommunizieren), 4) **Gewolltes auch tatsächlich in**

Handlungen umzusetzen (aktivitätsbezogene Kompetenzen; als Fähigkeiten, alles Möchten, Wissen und Können, alle Ergebnisse von Kommunikation, alle persönlichen Werte und Ideale auch wirklich willensstark und aktiv umsetzen zu können).

Mit „**Reflexionskompetenz**“ wird hier zusätzlich eine fünfte Schlüsselkompetenz betont, die eigentlich eine Art Querschnittskompetenz darstellt (vgl. Pfäffli 2005). Diese Kompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion und zum bewussten Nachdenken (einzeln und im Dialog in Gruppen) als Voraussetzung für die reflexive Selbstorganisation des Handelns.

Hier wird die Reflexionskompetenz als fünfte Kompetenzdimension aufgefasst. Man könnte sie aber auch den vier erstgenannten Kompetenzklassen zuordnen. Wir finden dort nämlich die Selbstreflexion und Metakognition, aber auch die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel (personale Kompetenz). Zusätzlich sind Fähigkeiten in der Verbalisierung und Visualisierung individueller mentaler Modelle über die zu beeinflussenden Systeme, Systemelemente und Systemprozesse im Team relevant (sozial-kommunikative Kompetenz). Bei der sozialen Kompetenz spielt die Gestaltung von Aspekten eine wesentliche Rolle, die den beiden Dimensionen „Task-Reflexivity“ (Arbeitsziele und Prioritätensetzung, Wege zur Zielerreichung und Kontrolle, Arbeitsorientierung, definierte Verantwortlichkeiten, Informationsaustausch, Koordinierung der Arbeit usw.) und „Social-Reflexivity“ (Zusammenhalt und Teamklima, gemeinsame Verantwortungsübernahme, Methoden der Konfliktlösung, Unterstützung und Kooperation) nach West (1994) zugeordnet werden können. Gleichzeitig sollten Personen über konkrete Methoden der Wissensdarstellung verfügen (fachlich-methodische Kompetenz), z.B. zur Erstellung von Mindmaps oder die graphische Darstellung von Wirkungsfaktoren, deren Funktionen und Rückkopplungen mit Hilfe von System-Netzwerkmodellierungen (Kim 1995; Mandl; Fischer 2000; Schwägele; Zürn; Trautwein 2012) und diese auch tatsächlich umsetzen und weiter optimieren (aktivitätsorientierte Kompetenz).

Ziele

Wenn von der Entwicklung von Kompetenzen der Studierenden als dem Ziel der Fachhochschule Vorarlberg gesprochen wird, so sind dabei in Anlehnung an das Konzept der Handlungskompetenz nach Stark et. al. (1995) und den allgemeinen für den Kompetenzerwerb formulierten Dimensionen nach Fortmüller (2009) eigentlich mehrere Komponenten besonders relevant:

- Fundiertes deklaratives und prozedurales Wissen darüber, welche Faktoren in typischen Situationen des jeweiligen Berufsfeldes relevant sind, wie diese Faktoren verknüpft sind und welche Funktionen sie haben.
- Die in einer Anforderungssituation grundlegenden Zusammenhänge und Abläufe in Bezug auf die Problemsituation analysieren und rekonstruieren können, geeignete Lösungsalternativen entwickeln und planen können, sowie entsprechende Handlungen durchführen können.
- Getrennt gelernte Aktivitäten zu einer systematischen und ganzheitlichen Handlungssequenz zusammenführen können.
- Die Wechsel- und Folgewirkungen der durch die getroffenen Entscheidungen bedingten Eingriffe in Struktur- und Prozessmerkmale komplexer Systeme prognostizieren und die Wirkungen eigenen und fremden Handelns im sozialen Kontext beurteilen können.
- Effizienter Umgang mit wiederkehrenden Anforderungen beim Management komplexer Systeme, Aufbau von funktionalen Handlungsrouinen.
- Angemessener Umgang mit neuartigen komplexen Situationen. Dafür ist u.a. der Aufbau geeigneter mentaler Modelle für inneres Probedandeln von Bedeutung. Von Bedeutung ist es hier, erworbenes Wissen und Fähigkeiten - wie es bereits der Kompetenzbegriff nahelegt – selbstorganisiert, reflektiert und situationsbezogen in offenen Problemsituationen anzuwenden.

- Problemlösen in schlecht strukturierten Anforderungssituationen, für die noch keine fertigen Lösungen existieren, sondern bei dem unter Rückgriff auf Faktenwissen und Erfahrungen neues Wissen generiert wird, das dann auch begründet vertreten und umgesetzt werden kann.

So wenig wie es die „beste Methode“ gibt, so wenig lassen sich typische Persönlichkeitsmerkmale der „besten Lehrperson“ empirisch verifizieren. **Erfolgreich Lehrende** weisen nach Helmke (2009) eher eine **breite Streuung individueller Merkmalsprofile** und einige Grundeigenschaften auf:

- Lehrveranstaltung effizient führen, klar strukturieren und Zeit nutzen
- Lernförderliches Unterrichtsklima gestalten, Lernende vielfältig motivieren, freundliche Lernatmosphäre
- Sich als Lehrende klar und verständlich äußern
- Anforderungsschwierigkeiten, Methoden, Sozialformen variieren
- realistischer und didaktisch angemessener Handlungs-, Planungs- und Entscheidungsspielräume für die Studierenden, ohne dass dabei eine Überforderung durch zu große bzw. Unterforderung durch zu geringe Komplexität der Arbeitsaufträge auftritt
- Anforderungsniveau an unterschiedliche Studierendenfähigkeiten anpassen
- Leistungsschwache Studierende fördern, an identifiziertes Vorwissen anknüpfen
- „Diagnostische Sensibilität“ bzgl. affektiver Lernvoraussetzungen entwickeln
- Anwendungsbezug und Realitätsnähe der Lehrinhalte verdeutlichen
- Studierende in die soziale Situation der Lehrveranstaltung und ggf. in kooperative Lernformen integrieren
- Informierendes und nützliches Feedback zu Leistungen und Sozialverhalten an die Studierenden geben.

II. Umsetzung: studierendenzentrierte Lehre und Didaktik

„Es sind insbesondere didaktische Konzepte gefordert, die in der Lage sind, als Vermittler zwischen Wissen und Anwendung, Theorie und Praxis sowie Bildung und Beruf zu fungieren.... Es steht nicht mehr die Frage, was will ich lehren, im Vordergrund, sondern die Frage, welche Qualifikationen und Kompetenzen sollen das Resultat von Lehr-Lernprozessen sein.“ (Dr. C. J. Raidl, ehemaliger Präsident des FHR, in Lehner 2006)

Die hochschuldidaktische Forschung und die Unterrichtsforschung zeigen, dass **eine studierendenzentrierte Didaktik der „traditionellen“ reinen Wissensvermittlung überlegen** ist. Der Wandel zu diesem studierendenzentrierten Grundverständnis von Lernumgebungen ist für alle Beteiligten – Studierende, Lehrende, Verantwortliche für die Hochschulstrategien, Entscheidungsträger aus der Politik (u.a. hinsichtlich der für effiziente Lernumgebungen benötigten Ressourcen) – eine Herausforderung.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass neben der Entwicklung von generalistischem Fachwissen auch bereichsübergreifende Wissens- und Handlungskomponenten vermittelt werden müssen (s.o.). Im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung und Fachwissen steht der **Wissenstransfer** als zentrale Aufgabe. Wissenstransfer kann ganz allgemein als die Aufgabe definiert werden, Wissen zu vermitteln. Wissenstransfer in einem umfassenden Sinne wird dagegen insbesondere auf alle Formen des Erwerbs von Expertenwissen bezogen (Reinmann-Rothmeier; Mandl 1997; Wichter; Antos 2001). Von besonderer Bedeutung ist hierbei u.a. die Wissensvermittlung an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Wirtschaft (Antos; Wichter; Palm 2005). Wissenstransfer kann sich auch auf die Problemstellung beziehen, Wissen von einer Lernsituation in eine berufspraktische Anwendungssituation zu übertragen bzw. Wissen effektiv anzuwenden. Die Lehre und die jeweilige Didaktik der

Lehrenden der Fachhochschule Vorarlberg dienen dazu, die **Qualität dieses Wissenstransfers in optimaler Weise sicherzustellen** und kontinuierlich weiterzuentwickeln (North; Reinhardt 2005).

Die acht Leitprinzipien / Kompetenzdimensionen der FHV

Im Rahmen des internen Projektes PKE – Personal und Kompetenzentwicklung – wurde 2015-2016 erörtert, was studierendenzentrierte Didaktik an der FHV genau bedeuten soll. Dabei konnte die interne Arbeitsgruppe aufbauend auf dem Hochschuldidaktikkonzept von 2013 in einem partizipativen Prozess mit zwei Großgruppenveranstaltungen die internen und externen Lehrenden, Studiengangleitungen und Studierendenvertretungen einbinden. Als Ergebnis wurden **acht Kompetenzdimensionen** definiert und beschrieben, die in der weiteren Umsetzung auch in den **jährlichen Mitarbeitergesprächen reflektiert** werden sollen. Die didaktischen Kompetenzen der Lehrenden in den jeweiligen Disziplinen sollen durch individuelle **Didaktik-Portfolios** dargestellt werden. Die acht Dimensionen sind:

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Kompetenzorientierung | 5. Feedback, Evaluation und Dialog |
| 2. Theorie-Praxisverbindung | 6. Vielfalt |
| 3. Exemplarisches Lernen | 7. Fehlerkultur |
| 4. Internationalisierung | 8. Informationstechnische und mediale Unterstützung |

Die Dimensionen erfordern ein **kontinuierliches individuelles und organisationales Lernen aller Beteiligten der FHV**. Lehrende und Studierende tragen zu einer entsprechenden Lehr- und Lernkultur gleichermaßen aktiv bei. Die Führungskräfte, die Personalentwicklung, die Hochschuldidaktikstelle und der Learning Support unterstützen ein professionelles didaktisches Grundverständnis und dessen Umsetzung in der Lehre, u.a. auch mit Angeboten in der Weiterbildung. Die Studiengangleitungen tragen u.a. für die (Weiter-)Entwicklung von an didaktischen Prinzipien orientierten Curricula und angemessene Modularisierung Verantwortung. Bei einigen Dimensionen sind auch Schnittstellen von International Office und Qualitätsmanagement aktiv mit einzubinden.

Die **acht Kompetenzdimensionen** werden seit 2016 auch in den **jährlichen MitarbeiterInnengesprächen reflektiert**. Die acht Dimensionen sind nicht voneinander unabhängig, sondern stellen zentrale Cluster von didaktisch relevanten Verhaltensweisen dar, zu deren Verwirklichung sich die FHV verpflichtet. Sie wurden im aktuellen Hochschuldidaktikkonzept 2016 jeweils als Liste – angelehnt an „Rubrics“ und ähnlich wie Learning Outcomes bei ECTS Beschreibungen – definiert (s.u.).

1. Kompetenzorientierung

Studierendenzentriertes Lernen bedeutet eine Verschiebung von der reinen Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung. Der vorherrschenden Auffassung zufolge werden Kompetenzen – im Gegensatz zu Fertigkeiten und deklarativem Wissen – schwerpunktmäßig selbstorganisiert durch informelles Lernen erworben (vgl. Mandl; Gerstenmaier 2000). Kompetenzen können somit nur bedingt lernzielorientiert und curricular vermittelt werden. Man muss daher grundsätzlich innerhalb des formellen Lernens Informationen und Anregungen bereitstellen, die auch ein informelles und selbstorganisiertes Lernen ermöglichen. Gleichzeitig werden Lernumgebungen im Rahmen von formellem Lernen innerhalb der Hochschule so ausgerichtet, dass bei den Lernenden auch weitere informelle Lernprozesse außerhalb des institutionalisierten Lernens angeregt werden. Dazu müssen verstärkt neue **Lernumgebungen geschaffen werden, die adäquates selbstorganisiertes Handeln fördern.**

Vielfach wird zusätzlich verlangt, Lernen durch aktive eigene Erfahrung zu unterstützen (Siebert 1994). Die Lernenden übernehmen hier verstärkt selbst Initiative und Mitverantwortung für die Gestaltung der eigenen Lernprozesse. Zunehmend spielt daher an der FHV auch die **konsistente Gestaltung von Selbstlernumgebungen** und die Förderung von Eigenverantwortung auf Seiten der Studierenden eine zentrale Rolle. Natürlich dürfen Studierende nicht sofort mit zu viel Selbstorganisation überfordert werden, gerade wenn noch nicht ausreichend grundlegendes Vorwissen für die Lösung von Aufgabenstellungen vorhanden ist. Das Didaktikkonzept und das curriculare Zeitmodell der FHV-Studiengänge gehen auf diese Erkenntnisse ein, in dem **zu Beginn des Studiums verstärkt grundlegendes Faktenwissen vermittelt wird und die Rolle der Lehrenden den Schwerpunkt auf die gut aufbereitete Wissensvermittlung legt**. Zunächst geht es dabei um klare Strukturen und Orientierungshilfen, **erst dann werden stärker individuelle Handlungs- und Entfaltungsspielräume erweitert**. Im weiteren Studienverlauf werden zunehmend innovative Lehr- und Lernformen eingesetzt, die mehr Selbstorganisation und Erfahrungslernen der Studierenden fordern und fördern. Die Lehrenden nehmen immer stärker die Rolle von Coaches und Experten und Expertinnen ein, die die Studierenden beim Selbstlernen durch eigene Erfahrungen unterstützen². Somit sind an der Fachhochschule Vorarlberg zu Beginn des Studiums Präsenzphasen in der Regel stärker ausgeprägt und werden dann später durch geeignete Formen des selbstgesteuerten Lernens (mit Coaching durch die Lehrenden) immer intensiver ergänzt.

Um das oben dargestellte Prinzip auch auf das **Zeitmodell des dualen Studiums** (Studiengang Elektrotechnik Dual) – das eine besonders deutliche Verzahnung von Theorie, anwendungsbezogenem Kompetenzaufbau und beruflicher Praxis garantiert – zu übertragen, findet die Lehre im ersten Studienjahr zunächst hauptsächlich an der Hochschule statt, um die notwendigen Grundlagen zu schaffen (s.o.). Die **berufspraktischen dreimonatigen Anwendungsphasen** im Unternehmen setzen deshalb erst nach dem ersten Studienjahr ein.

Das Lernen durch eigene Erfahrung wird u.a. im Ansatz des **Experiential Learning** gefordert. Kolb (1984) definiert: „Lernen ist der Prozess, in dem Wissen durch die Umformung von Erfahrungen geschaffen wird“ (S. 38; Übersetzung W.K.). Dieses Konzept ist ein vernetzter Prozess, in dem die folgenden vier Aspekte eine zentrale Rolle spielen:

- **Active Experimentation.** Eine Phase ist das aktive Handeln und das Ausprobieren bzw. die Umsetzung von Plänen. Dieses planvolle Handeln kann sowohl im realen Berufsalltag als auch in „künstlichen“ oder in simulierten Lernumgebungen stattfinden (z.B. Laborübungen, Planspiele usw.).
- **Concrete Experience.** Durch das Handeln und die Erlebbarkeit von Konsequenzen des Handelns werden direkte individuelle Erfahrungen ermöglicht.
- **Reflective Observation.** Als nächste Phase – die im Sinne einer Weiterentwicklung unbedingt notwendig ist – erfolgt eine gründliche Reflexion und Diskussion des Erlebten aus verschiedenen Perspektiven.
- **Abstract Conceptualisation.** In der folgenden Phase wird aufbauend eine Bewertung, Definition von Konsequenzen und Generalisierung der Erkenntnisse für weitere Handlungsschritte vorgenommen. Auch eine Verbindung von Praxis und Theorie wird verstärkt hergestellt.

Im Experiential-Learning-Ansatz wird eine Auffassung von Lernen vertreten, die zugleich immer auch schon Kennzeichen der Humanistischen Psychologie gewesen ist. Rogers (1974, S. 13) gibt in seinem Buch „Lernen in Freiheit“ eine Beschreibung von „**signifikantem Lernen**“:

² Selbstorganisation bedeutet weder "Grenzen ohne Freiheit" (traditionelle „autokratische“ Wissensvermittlung), noch "Freiheit ohne Grenzen" (mit maximaler Delegation und Zurückhaltung der Lehrenden), sondern „Freiheit in Grenzen“, wobei die Lehrenden die Verantwortung für die Gestaltung von optimalen Lernumgebungen tragen, die Selbstorganisation überhaupt erst sinnvoll zu einem Lernerfolg werden lassen.

- Signifikantes Lernen basiert auf persönlichem Engagement, es ist selbstgesteuert; selbst wenn Reize und Antriebe von außen das Lernen beeinflussen, ist ein Gefühl des Entdeckens und Begreifens von innen gegeben.
- Signifikantes Lernen ergreift und durchdringt den ganzen Menschen, kognitive und emotionale Dimensionen des Erlebens sind einbezogen; das Lernen führt zur Veränderung von Einstellungen, Wissen, Persönlichkeit und Handeln.
- Signifikantes Lernen wird von den Lernenden selbst evaluiert und bewertet; die Lernenden wissen selbst am besten, ob eine Lernsituation ihre Bedürfnisse erfüllt und ob das Lernen Sinn ergibt. Beim signifikanten Lernen werden Erfahrungen gemacht, die den Lernenden sinnvoll erscheinen.

Ein vergleichbares Konzept wurde von Weinert (1982) unter dem Begriff „**Selbstgesteuertes Lernen**“ entwickelt. Auch Ansätze des so genannten „Handlungsorientierten Unterrichts“ (Beck 1996; Gudjohns 1997) betonen einige Kernpunkte des selbstgesteuerten und erfahrungsorientierten Lernens. Nach Woll (1996) sind in **handlungsorientierten Lernumgebungen** vier Prinzipien zu verwirklichen:

- **Prinzip der Selbsttätigkeit und Lernendenaktivierung.** Das bedeutet u.a. Autonomie der Lernenden in der Gestaltung eigener Aktivitäten.
- **Prinzip der Lernendenorientierung.** Das bedeutet u.a. Anknüpfen an Vorwissen und Vorerfahrungen der Lernenden und Interessenorientierung (z.B. durch Wecken von Neugier).
- **Prinzip der Lebensnähe.** Das bedeutet Realitätsorientierung (die Vorstellung ist zentral, dass sich das Denken aus dem praktischen Tun in realistischen Situationen entwickelt).
- **Prinzip der Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit.** Das bedeutet u.a. die Ermöglichung von vollständigen Handlungsabläufen, die systemische Betrachtung von Zusammenhängen und die Integration von kognitiven, affektiven und psychomotorischen Prozessen beim Lernen.

Grundlage für das sog. „**problemorientierte Lernen**“ ist die konstruktivistische Auffassung vom Lernen (Gerstenmaier; Mandl 1994). Aus der **konstruktivistischen Sicht** auf das Lernen ist es den Lernenden nicht möglich, eine objektive Wirklichkeit zu erfassen. Lernen ist vielmehr eine Abbildung der Wirklichkeit, bei der die wahrgenommene Welt an bereits existierende mentale Modelle so weit wie möglich angepasst wird. Durch Kommunikationsprozesse, die der Vermittlung von Wissen dienen, wird ebenfalls keine Objektivität erkannt, sehr wohl aber intersubjektive Realität konstruiert. Lernen bedeutet somit aktives subjektives und kollektives Konstruieren von Wissen.

Lernen wird als Prozess gesehen, bei dem personeninterne Faktoren mit personenexternen sog. Situativen Bedingungen in Wechselwirkung stehen. Mit Situation sind dabei sowohl materielle als auch soziale Umweltvariablen gemeint. Lernen findet somit immer in konkreten Situationen statt und es stellt eine soziale Konstruktion dar. Demnach ist alles Wissen zunächst kontextgebunden. Erst durch Üben, variierte Anwendung mit unterschiedlichen Methoden und Anwendungsbezug beim Lernen kann es in flexibel und verallgemeinert anwendbares Wissen transformiert werden. **Ziel ist so genanntes „abstrahiertes“ Wissen (nicht abstraktes Wissen).**

Nach abgeschlossener Schul-, Universitäts- und Berufsausbildung können viele Menschen ihr theoretisches Wissen – das in diesem Zusammenhang auch treffend als „**träges Wissen**“ bezeichnet wird (Renkl 1996) – nicht adäquat für die Lösung komplexer realitätsnaher Probleme nützen. Der „traditionelle Frontalunterricht“ führt eher zu einem geringen Lernnutzen und zur Sinnentfremdung von realen Zusammenhängen. Um dieses Problem zu lösen, wurden in den letzten Jahren eine Reihe unterschiedlicher **situierter Ansätze des Lernens** entwickelt – u.a. verbunden mit Konzepten wie „situated cognition“, „cognitive apprenticeship, anchored

instruction“ (Collins; Brown; Newman 1989; Vanderbilt Cognition and Technology Group 1993; Gruber u. a. 1995; Hense; Mandl; Gräsel 2001). Der Ansatz des problemorientierten Lernens (Gruber; Mandl; Renkl 2000) fordert deshalb vier **Gestaltungsprinzipien**:

- **Komplexe Kontexte und eine authentische Lernumgebung:** Die Lernenden sollen in realitätsnahen komplexen Situationen Erfahrungen machen, die nicht nur den Aufbau von deklarativem (was), sondern auch von prozeduralem (wie) und konditionalem (wann) Wissen fördern. Gleichzeitig soll ein interessantes und motivierendes Problem den Ausgangspunkt des Lernens darstellen.
- **Multiple Kontexte:** Die Lernenden sollen unter multiplen Perspektiven, mit Perspektivenvielfalt, Methodenvielfalt und unter Bereitstellung von verschiedenen situierten Anforderungs- und Anwendungssituationen arbeiten.
- **Soziale Kontexte:** Die Lernenden sollen Teamlernen und Teamarbeit sowie kooperatives Lernen erproben.
- **Instruktionale Kontexte:** Die Lernenden sollen angemessene Unterstützung vom Lehrenden erfahren, u.a. durch gemeinsame Reflexion und Artikulation von Lern- und Problemlöseprozessen.

Die an der Fachhochschule Vorarlberg umgesetzte Didaktik zielt in besonderem Maße auf die in diesen Prinzipien zugrunde gelegte **Mitverantwortung der Studierenden für das eigene Lernen und den eigenen Lernfortschritt, die Förderung der intrinsischen Arbeits- und Studienmotivation und die Berücksichtigung der Vorkenntnisse und Arbeitstechniken der Studierenden**. Gleichzeitig dienen **professionelle Auswahlverfahren** für die Studienplätze dazu, die Begabung, Vorkenntnisse, Studienmotivation, sowie die Disposition zum notwendigen eigenverantwortlichen Lernen in beiderseitigem Interesse zu prüfen.

Konkrete didaktische Prinzipien:

Kompetenzorientierte und transparente Lernergebnisformulierungen und Kohärenz von Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lernformen. Die Learning Outcomes sind in den ECTS-Beschreibungen nach **Bloom'scher Taxonomie** formuliert und an Kompetenzprofil des Studienprogramms ausgerichtet. Prüfungen und Didaktik orientieren sich an diesen Learning Outcomes.

Kompetenzen / Verhalten als Hochschullehrende/r
Sie kennen die Lernziele des gesamten Programms (Studiengang, Module).
Sie können Ihren Beitrag in das ganze Programm einordnen.
Sie können Ihren Beitrag über mehrere Lehrveranstaltungen hinweg abstimmen und sinnvoll einordnen (ggf. gemeinsam mit Kolleginnen/Kollegen).
Sie ordnen hinsichtlich dem Kompetenzprofil des Studiengangs und der zeitlichen Lage der Lehrveranstaltung im Curriculum die Lernziele der jeweiligen Lehrveranstaltung stimmig ein.
Sie knüpfen an Vorwissen, Inhalte und Learning Outcomes vorheriger Lehrveranstaltungen angemessen an.
Sie können in den ECTS Beschreibungen die Learning Outcomes transparent und verständlich beschreiben und in der Lehrveranstaltung umsetzen.
Sie achten darauf, dass die Studierenden die Lernziele, Methoden und Prüfungsformen kennen.
Sie können in den ECTS Beschreibungen die relevanten didaktischen Lehr-Lernformen auswählen und beschreiben, die zu den Learning Outcomes kohärent passen und diese anwenden.
Die eingesetzten didaktischen Methoden sind abwechslungsreich und aktivierend. Sie sorgen für die intensive studentische Mitarbeit.

Sie können in den ECTS Beschreibungen Prüfungsformen auswählen und beschreiben, die zu den Learning Outcomes kohärent passen (mit denen das Erreichen von Kompetenzniveaus der Studierenden auch tatsächlich festgestellt werden können) und diese in der Lehrveranstaltung umsetzen.
Sie planen das Zeitmodell der Lehrveranstaltung aufgrund der Learning Outcomes.
Sie unterstützen Lernen der Studierenden in Selbstlern- und Präsenzphasen.
Sie können Lehrveranstaltung effizient führen und die zur Verfügung stehende Zeit angemessen nutzen.
Sie können Lehrveranstaltungen klar strukturieren und gut gliedern (Übersichten, Systematik, Schwerpunktsetzungen usw.).
Sie gestalten ein lernförderliches Klima, Sie können Lernende vielfältig motivieren und begeistern.
Sie können sich selbst klar und verständlich äußern.
Sie geben Ihren Studierenden einen realistischen und didaktisch angemessener Handlungs-, Planungs- und Entscheidungsspielraum, ohne dass dabei eine Überforderung durch zu große bzw. Unterforderung durch zu geringe Komplexität der Arbeitsaufträge auftritt.
Sie geben Studierenden angemessene Möglichkeiten für die Wahl eigener Schwerpunkte und Lernziele. Studierende werden in ihrer Eigenverantwortung und im selbstgesteuerten Lernen unterstützt.
Sie können das Anforderungsniveau an unterschiedliche Studierendenfähigkeiten flexibel anpassen und leistungsschwache Studierende fördern.
Sie identifizieren das aktuelle Vorwissen der Studierenden und passen die Lehrinhalte und Methoden daran an.

2. Theorie-Praxisverbindung

Die besondere Herausforderung einer fachhochschulischen Ausbildung liegt darin, die Absolventen sowohl mit einer **akademischen als auch mit einer beruflichen Handlungskompetenz auszustatten. Anwendungsorientierung ist der sinngebende Nukleus von Lehrveranstaltungen.** Im Curriculum steht die Anwendung von Wissen (akademisch wie berufspraktisch) an zentraler Stelle.

Die einzelnen Studiengänge der Fachhochschule Vorarlberg stellen durch ihre konkreten Lehrpläne die Entwicklung berufsspezifischer Kompetenzen sicher. Darüber hinaus werden aber auch in allen Studiengängen berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen (insbesondere im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen) gefördert und, da es sich um eine akademische Ausbildung handelt, entsprechende **methodisch-wissenschaftliche Kompetenzen** vermittelt.

Die Studierenden werden im Rahmen der Studiengänge der FHV mit den Grundformen des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut gemacht. Im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen und durch Anfertigung von Bachelor- und Masterarbeiten sind sie gefordert, nach den Maßstäben wissenschaftlichen Arbeitens vorzugehen und dabei gegebenenfalls ihr berufspraktisches Handeln entsprechend zu fundieren. Ein von der Hochschule herausgegebener **Leitfaden zum wissenschaftlichen Arbeiten, ein Forschungskolloquium im Rahmen der Masterarbeit und individuelles Coaching** der Studierenden durch die Lehrenden unterstützt die Studierenden in der formalen und methodischen Vorgehensweise.

Die Studiengänge der Fachhochschule Vorarlberg weisen einen didaktischen Ansatz auf, der dazu beiträgt, eine **praxisbezogene Berufsausbildung auf Hochschulniveau unter zeitlich limitierten Bedingungen umzusetzen.**

Dieser besonderen Herausforderung kann nur entsprochen werden, indem Theorie und Praxis so ausgewogen miteinander verbunden werden, dass die Studierenden gleichermaßen **handlungs- und begründungsorientiert lernen**. Durch die entsprechende didaktische Gestaltung der Lehrmodule entwickeln die Studierenden eine Problemlösekompetenz, die sie befähigt, in unterschiedlichen Kontexten und Situationen gezielt und methodisch geleitet vorzugehen. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist so gestaltet, dass theoriegeleitetes Denken geübt wird, um berufspraktische Sachverhalte und Problemstellungen zu verstehen und um diese auf verschiedenen Abstraktionsebenen und Perspektiven zu analysieren. Praktisches Handeln soll also auf theoretisch geleitete Voraussetzungen und fachlich fundierte Handlungsbegründungen aufbauen.

Auf mehrfache Weise wird die notwendige Berufs- und Praxisorientierung der Studiengänge sichergestellt. Zunächst werden die berufsrelevanten Kompetenzen dadurch gefördert, dass die Studierenden im Rahmen von Aufgabenstellungen mit typischen beruflichen Zielgruppen, Problemsituationen und Handlungsfeldern konfrontiert werden. Dabei fließen berufspraktische Analysen, Konzepte, Modelle und Handlungsanleitungen in die Lehre ein. Zudem wird das berufspraktische Handeln durch die Zusammenarbeit mit Institutionen aus Wirtschaft und Gesellschaft gezielt gefördert, dies etwa im Rahmen von Projekten, Praxispräsentationen in den Lehrveranstaltungen und sonstigen gemeinsam mit externen Partnern durchgeführten Veranstaltungen. Ein weiteres Grundprinzip besteht darin, dass die Studierenden an **größeren berufsbezogenen Aufgaben in Praxisprojekten arbeiten**. So wird es möglich, die verschiedenen **Problemlösungsphasen zu durchlaufen**, die dann von Lehrenden in Coaching-Funktion begleitet werden. Zusätzlich wird auf die Vermittlung von Arbeitstechniken des Lernens und Problemlösens sowohl in eigenen Veranstaltungen als auch durch die Integration in die Lehrmodule Wert gelegt.

Externe Berufspraktiker und Praktikerinnen werden als **Referenten und Referentinnen** in die Lehre eingebunden. Es werden auch zunehmend **berufsbegleitende und duale Studienmodelle** angeboten. Schließlich werden in den Curricula **Berufspraktika** verlangt, die **in enger Zusammenarbeit mit den entsprechenden Partner-Organisationen** koordiniert werden. Betreuende Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer informieren die Partner über den Ausbildungsrahmen der Praktikanten und Praktikantinnen und stimmen den jeweiligen Arbeitseinsatz und die Aufgabenstellung ab. Die Studierenden erstellen nach festgelegten Kriterien regelmäßige Praktikumsberichte und einen Abschlussbericht, den sie den betreuenden Lehrenden zur Begutachtung vorlegen. Das **vollständig duale Studium** (an der FHV im **Studiengang Elektrotechnik Dual** umgesetzt) verbindet das Hochschulstudium mit einer besonders **umfangreichen Berufspraxis in einem Unternehmen**. Diese berufspraktischen Phasen sind dabei **integraler Bestandteil** des Studiengangs Elektrotechnik Dual.

Viele Lehrende sind zugleich in der **anwendungsorientierten Forschung und Entwicklung** tätig. Durch die Auseinandersetzung mit praxisrelevanten Forschungsfragen sind sie auf dem aktuellen Forschungsstand ihres jeweiligen Fachgebietes und verfügen über Inhalte, die sie gezielt im Rahmen von Lehrveranstaltungen einsetzen können. Auf diese Art und Weise erhalten die Studierenden nicht nur die Möglichkeit, sich unter Anleitung der Lehrenden mit aktuellen Problemstellungen auseinanderzusetzen, sondern ihre Kompetenzen durch **aktive Mitarbeit in Forschungsprojekten** systematisch zu erweitern. Insgesamt wird eine starke Kooperation mit der regionalen Wirtschaft, Industrie und Institutionen gelebt.

Konkrete didaktische Prinzipien:

Kompetenzen / Verhalten als Hochschullehrende/r
Sie achten auf einen angemessenen Theoriebezug in der Lehre.
Sie achten auf einen angemessenen Praxisbezug in der Lehre.
Sie können Theorie und Praxis miteinander verbinden, indem Sie den Anwendungsbezug und die Realitätsnähe der Lehrinhalte verdeutlichen.

Sie bringen Beispiele aus der Praxis als konkrete Verbindung zur Theorie ein.
Sie bringen Theoriekonzepte und Forschungsergebnisse zum Verständnis von Problemen und Lösungen in der Praxis ein.
Sie achten darauf, dass die Studierenden die theoriegeleitete Bearbeitung von praktischen Aufgabenstellungen üben.
Sie sorgen dafür, dass Praxisprobleme mit verschiedenen theoriebasierten Perspektiven analysiert und dadurch Erkenntnisse für die Problemlösung generiert werden.
Sie sorgen dafür, dass Studierende praktische Erfahrungen im Berufsfeld mit abstrakten theoretischen Lehrinhalten verknüpfen.
Sie helfen den Studierenden konsequent die theoretische Reflexion von „Rezeptologien“ aus dem berufspraktischen Alltag vorzunehmen.
Sie integrieren Praxisprojekte (und/oder ein Berufspraktikum) in die Lehre.
Sie beziehen externe Lehrende und BerufspraktikerInnen (ggf. auch Alumni der FHV) in die Lehre mit ein.
Sie leben eine starke Kooperation mit der regionalen Wirtschaft, Industrie und Institutionen.
Sie sorgen dafür, dass Studierende in Praxis-, Forschungs- und Entwicklungsprojekte eingebunden werden.
Sie vermitteln wissenschaftliche und praktische Metakompetenzen, Problemlösetechniken und Wissensmanagement (u.a. Methoden der Recherche, qualitative und quantitative Methoden der Forschung, Präsentationstechniken, Formen wissenschaftlichen Schreibens usw.). Die Verbindung von Schlüsselkompetenzen und Fachwissen innerhalb der Lehre wird sichergestellt.

3. Exemplarisches Lernen

In den Hochschulstudiengängen ergibt sich die Problematik, die mögliche Fülle an Fakten- und Fachwissen auf das Wesentliche zu reduzieren und im knappen Zeitbudget angemessen unterzubringen. Wegen beschränkter Zeitressourcen ist vor allem exemplarisches Lernen von Bedeutung, um das „Stoffmengenproblem“ (Wagenschein 1997; Lehner 2006) zu reduzieren. Der Grundgedanke des exemplarischen Lehrens und Lernens liegt darin, dass Bildung nicht durch Aufnahme möglichst vieler Einzelkenntnisse erworben wird. Vielmehr **gewinnen Lernende an einer begrenzten Menge ausgewählter Beispiele jene verallgemeinerbaren Kenntnisse, Fähigkeiten oder Einstellungen, die das Typische, das Gesetzmäßige und die übergreifenden Zusammenhänge verdeutlichen** (vgl. Fredersorf; Lehner 2004). Der sog. „Vollständigkeitsfalle“ („viel Stoff – wenig Zeit“) und der immer kürzeren „Halbwertszeit“ von Wissen wird auch durch vermehrte **Vermittlung von Metalernen und Wissensmanagement** begegnet. In gewisser Weise ist diese didaktische Dimension Teil der vorher (s.o.) dargestellten Dimension der Theorie-Praxis-Verbindung. Sie wird aber an der FHV besonders hervorgehoben.

Beim exemplarischen Lernen geht es um auch um die **Einbringung von (Fall-)Beispielen** in die Lehre. Beispiele dienen dazu, spezielle Themen herauszugreifen, die dann tiefergehend beleuchtet werden. Ziel ist die **Erarbeitung modellhafter „Lösungen“**. Neben der Ermöglichung von Freiheitsgraden braucht die Gestaltung durch Lehrende zugleich Struktur und Organisation. **Lehrende sind Vorbilder eines strukturierten Vorgehens**. Das kann bedeuten, zuerst einmal einen guten Überblick zu geben und dann spezifische „Lerninseln“ auszuwählen, die vertieft behandelt werden. **Ankerbegriffe und „Prototypen“** müssen bewusst ausgewählt werden, damit in einem Fallbeispiel die charakteristischen typischen Merkmale, die wesentlichen Faktoren und Zusammenhänge aufgezeigt werden.

Konkrete didaktische Prinzipien:

Kompetenzen / Verhalten als Hochschullehrende/r
Sie setzen exemplarisches Lernen ein, d.h. Studierende gewinnen an ausgewählten Fallbeispielen jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die das Gesetzmäßige und die übergreifenden Zusammenhänge in Ihrem Fachgebiet verdeutlichen.
Sie bringen Best-Practice Beispiele, aber auch Beispiele des Scheiterns („Worst-Case Szenarien“) ein.
Sie reflektieren mit Studierenden auch Beispiele Ihrer eigenen Forschung und Berufspraxis.
Sie setzen Fallmethoden / Case Studies zu typischen inhaltlichen Themen ein.
Sie ermöglichen die Anwendung von typischen Problemlösungsansätzen und typischen Forschungszugängen. Sie reflektieren mit Studierenden typische Methoden der Analyse von Problemstellungen, der empirischen Datengewinnung und Datenauswertung und zur Interpretation von Ergebnissen.
Sie können selbst angemessene Beispiele für die Lehre konstruieren.
Sie achten darauf, den Studierenden ausreichend zeitlichen und inhaltlichen Freiraum für die eigene Auseinandersetzung mit Fallbeispielen, für die Vertiefung und Auswahl von speziellen eigenen Schwerpunkten innerhalb des Themengebietes, und für die Einbringung von eigenen inhaltlichen Beispielen und Lösungsansätzen.
Sie setzen eine strukturierte Vorgangsweise um, d.h. Sie geben Überblicke und begründen die Einordnung und Auswahl spezieller Inhalte, Ankerbeispiele und „Prototypen“, an denen gelernt wird.

4. Internationalisierung

Internationalisierung ist ein zentraler USP der FHV-Studienprogramme und ein berufliches wie privates „Must Have“ in unserer Gesellschaft. Die **Internationalisierungsstrategie** der Fachhochschule Vorarlberg sichert **Perspektiven-vielfalt, den Erwerb moderner internationaler Wissensinhalte, die Vertiefung der Sprachkenntnisse und von interkulturellen Fähigkeiten. Durch Inhalte, Sprache und Kulturbezogenheit wird der Zugang zu internationaler Erfahrung ermöglicht.** Zu dieser Strategie gehören ein Auslandssemester und/oder die Lehre zu internationalen Fachinhalten in englischer Sprache durch Dozenten der Partnerhochschulen und durch eigene Lehrende an der Fachhochschule Vorarlberg selbst (und auch der Dozentenaustausch insgesamt), die Integration von Gaststudierenden von Partnerhochschulen weltweit und Short Term Study Programs (insbesondere für die berufsbegleitend Studierenden). Im dualen Studium werden in den international tätigen Partnerunternehmen Möglichkeiten geschaffen, so dass Studierende innerhalb der Praxisphasen an einem **internationalen Projekt** und/oder an einem internationalen Aufenthalt teilnehmen. **Englisch** wird insbesondere auch als **Unterrichtssprache** integriert und methodisch als **Content Based Instruction** umgesetzt.

Die Studierenden absolvieren ihre Auslandssemester an ausgewählten Hochschulen, deren Curriculum die Studiengänge sinnvoll ergänzt. Im Rahmen eines Learning Agreements, das von den zuständigen Studiengangsleitenden bestätigt werden muss, werden jene Studieninhalte bestimmt, die die Studierenden zu besuchen und positiv gegen Nachweis zu absolvieren haben. Die Lehrenden des beantragten Studienganges stehen im Rahmen ihrer Coaching-Funktion für fachliche Fragen der Auslandsstudierenden zur Verfügung. Ein International Office unterstützt die Studierenden in allen organisatorischen Belangen.

Konkrete didaktische Prinzipien:

Kompetenzen / Verhalten als Hochschullehrende/r
Sie beziehen Incomings bewusst in Lehrveranstaltungen ein und achten auf den regen Austausch zwischen Incomings und Residents (z.B. durch gemischte Gruppenbildung und/oder dadurch, dass Incomings einen Resident als Buddy/Mentor bekommen).
Sie coachen FHV-Studierende aktiv auf Field-Trips und Short Term Study Programs und unterstützen bei der Auswahl und Integration von Studierenden im Auslandssemester.
Sie integrieren inhaltliche internationale Perspektiven, indem nationale und internationale Literatur, Wissensinhalte und Software in den Lehrveranstaltungen verwendet werden.
Sie nutzen Weiterentwicklungspfade im Internationalem Umfeld (Sprachkurse, Field Trips, Lehre an Partnerhochschulen).
Sie setzen sich aktiv für Kooperationen und didaktischen Austausch mit internationalen PartnerInnen ein (ggf. werden auch übergreifende Lehrveranstaltungen mit anderen Hochschulen durchgeführt).
Sie können Englisch als Unterrichtssprache selbst aktiv einsetzen.
Sie ermöglichen, dass Studierende ggf. ihre Prüfungsleistung in englischer Sprache erbringen können.
Sie setzen angemessene interkulturelle Fähigkeiten (und „intercultural awareness“) ein und fördern diese bei den Studierenden.
Sie reflektieren mit den Studierenden die Kulturbezogenheit von Forschung / Theorien in Ihrem Fachgebiet angemessen.
„Internationalization at home“: Sie beziehen internationale Lehrende und GastreferentInnen in die Lehrveranstaltungen ein.

5. Feedback, Evaluation und Dialog

Lehrende agieren abhängig von der jeweiligen Lernsituation in unterschiedlichen Rollen: als **Experten und Expertinnen, Wissensvermittelnde oder Coach**. Dies hängt von der Art des „Stoffes“ (z.B. Detail- oder Zusammenhangswissen, Fakten- oder Handlungswissen) ab und schlägt sich in den unterschiedlichen methodischen Spielarten (z.B. klassische 90-Min.-Vorlesungen, Mischungen aus Präsenzveranstaltungen und eLearning-Sessions, Blockveranstaltungen mit Kleingruppen, von den Studierenden selbst moderierte Gruppensitzungen usw.) nieder. In jedem Fall steht durch die **studierendenzentrierte Ausrichtung der Didaktik der Dialog mit den Studierenden im Zentrum**. Die Lehr- und Lernformen zielen daher auf eine intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden und auf die verstärkte Kooperation zwischen den Studierenden selbst. **Durch diesen verstärkten Dialog werden insbesondere Fähigkeiten zur selbständigen Bewertung (Kritik, Reflexion und Argumentation) von Zusammenhängen gefördert**. Auch wenn die Studierenden im Zentrum stehen, so stellt dennoch einen wesentlichen Punkt des Selbstverständnisses der Lehrenden der Fachhochschule Vorarlberg das Bekenntnis dar, dass **die Lehrenden in diesem intensiv gepflegten Dialog selbst auch Lernende sind** (vielfach können sich Studierende der Hochschule – insbesondere in den berufsbegleitenden und dualen Studiengängen - aktiv mit ihrer eigenen Expertise einbringen).

Feedback stiftet Nutzen und ist ein Dialog auf Augenhöhe zwischen den Beteiligten. Zum Dialog gehört an der Fachhochschule Vorarlberg auch regelmäßiges Feedback. Einerseits geben die Lehrenden den Studierenden **systematisch und regelmäßig Feedback über ihre Studienleistungen und Lernfortschritte** sowie Hinweise für Verbesserungen, um das aktive und selbständige Lernen zu unterstützen. Andererseits geben die Studierenden den Lehrenden Feedback über die Lehrveranstaltungen sowie Hinweise für die Verbesserung der Didaktik. Dazu dienen verschiedene Maßnahmen der **Lehrevaluation und des institutionellen Qualitätsmanagements**.

Konkrete didaktische Prinzipien:

Kompetenzen / Verhalten als Hochschullehrende/r
Sie leben eine intensive Kommunikation mit den Studierenden.
Sie sind fähig eine Coaching- und Beratungsrolle auszufüllen.
Lehrende setzen Tutorenkonzepte in der eigenen Lehre um.
Sie gestalten möglichst kleine, heterogen besetzte Gruppen von Studierenden um echten Kompetenzerwerb und Kooperation zu ermöglichen.
Lehrende setzen Formen des kooperativen Lernens um.
Sie geben Studierenden systematisches und regelmäßiges Feedback über Studienleistungen und Lernfortschritte sowie Hinweise für Verbesserungen.
Sie unterstützen Studierende mit angemessener fachlicher Beratung bzw. Betreuung.
Sie geben zusätzlich informierendes und nützliches Feedback zum Sozialverhalten (Teamarbeit) und Methodenkompetenzen an die Studierenden.
Sie gehen angemessen mit Fragen, Beiträgen und Kritik von Studierenden um.
Sie setzen unterschiedliche und angemessene Evaluationsmethoden in Ihrer Lehre ein.
Sie sind offen für Feedback von Studierenden und nutzen Feedback von Studierenden zur Verbesserung sowie zur didaktischen Weiterentwicklung der aktuellen (zukünftigen) Lehrveranstaltung.
Sie geben Studierenden wiederum Feedback zu deren Verbesserungsvorschlägen und deren konstruktiver Kritik und beschreiben, wie Sie das Feedback konkret für Veränderungen der Lehre nutzen werden.
Sie können Beispiele geben, was Sie durch Ihre Lehre und den Dialog mit Studierenden Neues dazugelernt haben.

6. Vielfalt

Die Fachhochschule Vorarlberg setzt auf eine Didaktik, die die genannten Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts und von problemorientierten Lernumgebungen verwirklicht und Forderungen des erfahrungsorientierten Lernens und des selbstgesteuerten Lernens (s.o.) in die Lehrpraxis umsetzt. Dafür schlagen Altricher & Posch (1994) für **die Ausbildung von Kompetenzen die Bearbeitung von Problemstellungen** in

- konstruierter Praxis (Fallstudie),
- simulierter Praxis (Planspiele, konkrete Übungen von berufsrelevanten Handlungsroutinen, Projektarbeit in der Lehre) und
- echter Praxis (Praktikum, Firmenprojekte) vor.

Aufgrund ihrer großen Bedeutung wurden pädagogische und didaktische Aspekte auch in das **Leitbild** der Fachhochschule Vorarlberg integriert. Das im Leitbild (2009) der Fachhochschule Vorarlberg genannte „**Prinzip der Vielfalt von Lehr- und Lehrmethoden**“ bedeutet, Variabilität nicht nur auf die Bereitstellung von Wissen für die Studierenden zu beziehen, sondern auch auf die Feedbackgestaltung und Leistungsbeurteilung durch die Lehrenden zu übertragen. **Somit findet Didaktik nicht nur im Seminarraum statt.** Auch die Frage nach der optimalen Sprechstundengestaltung (Feedback über Leistungen der Studierenden, Gesprächsführung, Beratungskompetenz usw.) und der Gestaltung mündlicher und schriftlicher Prüfungssituationen gehören in das Spektrum der Hochschuldidaktik, da diese **Prüfungs- und Beratungssituationen für den Lernerfolg** und die Orientierung der Studierenden von hoher Bedeutung sind.

Für alle Studiengänge ist ein **angemessener Methoden-Mix** vorgesehen. Die empirische Lehr- und Lernforschung liefert eine Begründung für dieses Vorgehen: „Die beste Methode gibt es nicht – sofern man die gemessene Lernleistung der Schüler als Effektivitätskriterium zugrunde legt. Mit schöner Regelmäßigkeit zeigen sich entweder keine Differenzen, oder aber

die Resultate fielen nicht eindeutig genug zugunsten dieser oder jener Lehrmethode aus (...). Dieser Sachverhalt ist seit mehr als 20 Jahren bekannt und gehört zu den wenigen Erkenntnissen der Lehrmethodenforschung, die als gesichert gelten dürfen.“ (Terhart 1997, S. 79 u. 122ff.). Somit geht es darum, Lernmethoden so einzusetzen, dass sie für den jeweiligen Lernkontext und das jeweilige Lernziel passen. Ein **breites methodisches Spektrum** regt Lehrende und Lernende an und unterstützt die Verarbeitungstätigkeiten der Studierenden, indem immer wieder neue Herausforderungen gestellt werden (Bachmann 2013). An der Fachhochschule Vorarlberg werden verstärkt folgende Methoden eingesetzt:

- Projektarbeit,
- Fallstudien,
- Rollenspiele, Simulationen und Planspiele,
- Kompetenz-Trainings,
- PBL (Problem Based Learning), ABL (Application Based Learning) und verwandte Methoden,
- Übungen und Labortätigkeiten,
- Einzel-Coaching und Lernteamcoaching,
- Diskussionen und freie Lehrgespräche,
- Einbeziehung eingeladenen externer Experten und Expertinnen,
- Exkursionen,
- Literaturstudium, Bearbeitung von Fachtexten und Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten,
- Lernen durch eigenes Lehren (Referate),
- „gute“ Vorlesungen (mit Medienunterstützung und eingeschobenen Phasen von Einzel- und Gruppenarbeit),
- kooperative Lehrmethoden (Gruppenarbeiten in verschiedenen Gruppengrößen, aber auch „einfache“ kooperative Methoden der Wissensaneignung),
- Minimale Leittextmethode,
- E-Learning, mobile Learning und Blended-Learning-Unterstützung
- Flipped Classroom
- Gamification von Lehre

(vgl. Greif; Kurtz 1996; Renkl; Mandl 1995; Achtenhagen; Tramm 1993; Zumbach; Weber; Olsowski 2007; Kriz; Hense 2006; Benz 2005)

Vielfalt drückt sich auch in **verschiedenen „Lernorten“** wie z.B. Seminarraum, Bibliothek, Hausarbeit und Unternehmenspraxis aus. Vielfalt in Prüfungssituationen bedeutet Verknüpfung von Theorie und Praxis, vertiefendes exemplarisches Arbeiten und kritisch-systematische Reflexion. Nicht zuletzt werden auch **verschiedene Organisationsformen** bereitgestellt wie u.a. Einzelunterricht (Coaching), Kleingruppen, Großgruppen und insbesondere auch zunehmend medienunterstützte Gruppenarbeit.

Die Entwicklung der Sozialkompetenz der Studierenden wird durch **kleine Gruppengrößen** (durch notwendige Kooperation und Vernetzung der Studierenden) sowie den häufigen Einsatz und die besondere Beachtung von Teamarbeit sowohl innerhalb der einzelnen Lehrveranstaltungen als auch bei Projektarbeiten und Fallstudien gefördert. Neben der Förderung der Sozialkompetenz - aber auch der praxisorientierten Fachkompetenz - enthalten Projektarbeiten und Fallstudien auch Elemente, welche die Methodenkompetenz entwickeln (vgl. Grohmann 1997). Ebenso wird in den Lehrveranstaltungen auf die Diskursfähigkeit der Studierenden Bedacht genommen. Durch die Anlage der Studieninhalte im Curriculum wird sichergestellt, dass die Schlüsselqualifikationen überwiegend im situativen fachlichen Kontext trainiert und reflektiert werden.

Darüber hinaus tragen auch kleine, **heterogen besetzte Lerngruppen** zum Erwerb fachlicher Kompetenzen erheblich bei (durch Artikulation und damit Elaboration von Wissensinhalten in

Argumentationen und Dialogen), steigern die aktive Beteiligung der Studierenden und erhöhen den didaktischen Spielraum für innovative Konzepte von kooperativen Lehr-Lernmethoden. Die Fachhochschule Vorarlberg unterstützt daher in den Curricula verstärkt Lehrsituationen mit Kleingruppenarbeit.

Konkrete didaktische Prinzipien:

Kompetenzen / Verhalten als Hochschullehrende/r
Sie beziehen die Heterogenität und Vielfalt der Studierenden wertschätzend in die Gestaltung der Themen im Curriculum und in den verwendeten Methoden mit ein.
Sie berücksichtigen Gender – und Diversityaspekte in der Lehre (in der persönlichen wertschätzenden Auseinandersetzung mit <i>allen</i> Studierenden, in Sprache und Schrift, in verwendeten Beispielen und Bildern usw.).
Sie achten auf vielfältige Lehr- und Lernmethoden in der Konzeption der ganzen Lehrveranstaltung, um unterschiedliche „Lerntypen“ zu erreichen und um Lernen zu fördern. Sie planen eine abwechslungsreiche Lernumgebung.
Sie können angemessene didaktische Methodenvielfalt in den einzelnen Lehreinheiten umsetzen und flexibel variieren (Methoden-Mix).
Sie sorgen dafür, dass Lernen in einem emotional positiven und einem motivierenden Klima stattfindet.
Sie können Neugier und Begeisterung an den Lerninhalten wecken.
Durch laufendes Feedback und Dialog stellen Sie sicher, dass eine Passung zwischen Lehrmethoden und Studierenden-„Lerntypen“ entsteht.
Sie experimentieren mit neuen Lehrmethoden und „erlauben“ sich dabei auch Fehler zu machen. Die kontinuierliche Weiterentwicklung des Lehrmethodenportfolios wird erstgenommen.
Sie achten auf angemessene Vielfalt in Prüfungssituationen.
Sie nutzen verschiedene „Lernorte“ und Organisationsformen von Lehre (Abwechslung von Klein- und Großgruppen, medial unterstützte Lehre und Blended Learning usw.)
Sie achten insbesondere darauf, Studierende in kleinen heterogenen Lerngruppen zu integrieren und die soziale Situation der Lehrveranstaltung bewusst vielfältig zu gestalten.

7. Fehlerkultur

Eine positive Fehlerkultur in der Lehre bedeutet, dass Lehrende und Studierende offen sind, **neue innovative Themen und Lösungswege auszuprobieren. Fehler sind positiv, wenn aus ihnen gelernt wird.**

„Scheitern“ wird nicht bestraft, sondern gefordert und gefördert, um Innovation, neue Erkenntnisse und Lernen zu generieren. Studierende lernen Strategien, wie aus dem konstruktiven Umgang mit Fehlern Innovation, KVP und Wissensmanagement positiv beeinflusst werden. **Vision ist eine „experimentelle Hochschule“ mit „unorthodoxen“ Lehr- und Lernprozessen auf Basis einer dialogischen Grundhaltung.**

Konkrete didaktische Prinzipien:

Kompetenzen / Verhalten als Hochschullehrende/r
Sie bringen typische Fehler und Worst-Case Szenarien (inhaltlich, methodisch) in die Lehre ein.
Sie schaffen eine fehlerfreundliche Lernwelt, in der Studierende den Mut haben, Risiken einzugehen, innovative Ideen und Lösungswege auszuprobieren und ggf. dabei Fehler zu machen.
Sie bringen eigene Fehler in die Diskussion mit ein und sind bereit selbst aus Fehlern zu lernen.

Sie begleiten und coachen Projekte, in denen Lösungswege nicht a priori festgelegt sind. Projektarbeit ist keine professionelle Beratungsleistung von Studierenden an kooperierende Unternehmenspartner, sondern eine offene Lernumgebung mit der Möglichkeit Fehler zu begehen. Zentral ist die Reflexion und Beschreibung von Lessons learned.

Sie fördern ein „forschendes“ Lernen, das Studierenden Raum lässt für Innovation, agile Methoden und neuartige Fragestellungen und Lösungswege (dieser Ansatz schließt die Gefahr des Scheiterns mit ein, es werden dabei nicht nur Routine-Prozesse gelernt, sondern potenziell neuartiges Wissen generiert).

8. Informationstechnische und mediale Unterstützung

Der Einsatz von eLearning-Elementen soll sowohl die didaktischen Prinzipien der FHV, als auch die Flexibilisierung des Studiums unterstützen. Die **mediale Unterstützung verbessert den Lernerfolg und unterstützt die Studierbarkeit**. Speziell berufsbegleitende und duale Angebote müssen in eine individuelle Lebenssituation integrierbar sein. Dies kann durch eine örtliche, zeitliche oder inhaltliche Flexibilisierung der Bildungsangebote wesentlich unterstützt werden. Zudem wird durch den Einsatz von eLearning die **Medienkompetenz**, welche als Schlüsselqualifikation an Bedeutung gewinnt, entwickelt und gefördert. Präsenzveranstaltungen bilden nach wie vor den Kern unserer Angebote. eLearning-Elemente stellen jedoch einen zunehmend wichtigen und integrierten Bestandteil von Lehrveranstaltungen dar.

Kernstück der eLearning-Infrastruktur ist die **Lernplattform ILIAS**, welche neben der eLearning-Unterstützung von klassischer Präsenzlehre auch die Umsetzung von **Blended-Learning-Konzepten** ermöglicht. Sämtliche Lehrveranstaltungen der FHV werden aus dem Verwaltungssystem importiert und auf der Lernplattform abgebildet.

Zusätzlich zur Lernplattform werden verschiedene Web 2.0 - Werkzeuge eingesetzt, um innovative didaktische Konzepte umzusetzen. Bei Bedarf können durch die Aufzeichnung von darbietenden Elementen einer Lehrveranstaltung (Vorträge, Präsentationen u.dgl.) Studierende ihr Lernen flexibler und individueller gestalten und Präsenzzeiten somit vermehrt für **kooperative und interaktive Lernformen** genutzt werden (Flipped-Classroom-Modell). Die konkrete Ausgestaltung eines Blended-Learning-Konzepts hängt von den speziellen Anforderungen und Zielsetzungen der Lehrveranstaltung ab. Lehrende erhalten auf Wunsch individuelle Beratung und Unterstützung.

Konkrete didaktische Prinzipien:

Kompetenzen / Verhalten als Hochschullehrende/r
Sie sorgen durch den Einsatz von eLearning-Elementen und/oder mobile Learning-Elementen für die örtliche, zeitliche oder inhaltliche Flexibilisierung der Bildungsangebote.
Sie setzen spezifische elektronische Medien genau dort (und nur dort!) ein, wo Sie einen Mehrwert generieren und den Lernerfolg bzw. die Verbesserung der Studierbarkeit fördern.
Sie können medial unterstützte Lehrinhalte erstellen.
Sie setzen abhängig von Lernsituation und Inhalt verschiedene mediale Unterstützungsmöglichkeiten und Web 2.0 - Werkzeuge angemessen ein (eLearning-Komponenten, Slides, Videos, Wiki-Kurse, Podcasts usw.). Sie prüfen auch die Wirksamkeit des Einsatzes.
Sie sind in der Lage eLearning-Elemente (ggf. mit Gamifizierung) auch bei Überprüfung von Lernzuwachs und Wissensinhalten (z.B. Quiz, web-based Tests und Auswertungen, Leaderboards usw.) einzusetzen.
Sie nutzen die eLearning-Infrastruktur der FHV-Lernplattform ILIAS.

Sie setzen Blended-Learning-Konzepte um.
Sie setzen Lehrvideos ein und ermöglichen ggf. die Videoaufzeichnung von Lehrveranstaltungen, wenn diese didaktisch sinnvoll ist.
Sie setzen Medien auch als Mittel zur Verbesserung der Medienkompetenz der Studierenden ein.
Sie geben Studierenden angemessenes Feedback und Hilfestellung bei der deren Medieneinsatz.
Sie verwenden unter anderem auch moderne informationstechnisch gestützte Kommunikationsmethoden in Ihrer Kommunikation mit den Studierenden.

III. Hochschuldidaktische Unterstützung

An der Schnittstelle von Lernen und Lehren unterstützt das TELL-Center die FHV-Studiengänge, Lehrende und Studierende mit didaktischen, digitalen und methodischen Ansätzen. »TELL« **steht für »Teaching Excellence and Lifelong Learning«** und ist eine im Rektorat angesiedelte Service-Einrichtung der FHV.

In einem Studium bereiten sich Studierende auf ihre berufliche Zukunft vor. Dabei sind neben fachlichen immer mehr persönliche Kompetenzen und Future Skills in unseren neuen Arbeitswelten gefragt. Lehrenden kommt somit eine Schlüsselrolle zu. Neben der Fachexpertise vermitteln sie Studierenden Perspektivwechsel, Reflexionsvermögen, Forschungsgeist und Flexibilität. Die Studierenden stehen dabei im Zentrum unserer didaktischen Methoden und Ansätze. Der Fokus liegt auf dem Problem- und Anwendungsorientiertem Lernen. Dazu braucht es Methoden, die motivieren und Freude bereiten, damit alle Beteiligten ein Leben lang gern lernen und lehren.

Das Ziel des TELL-Centers ist die kontinuierliche Unterstützung der umfassenden Qualitätssicherung und -verbesserung der Lehre zur akademischen Ausbildung der Studierenden. Es werden insbesondere innovative didaktische Konzepte gefördert, die als Vermittler zwischen theoretischem fachlichem Wissen und praktischer Berufsanwendung fungieren, wobei Future Skills und Blended Learning integrale Bestandteile dieser Konzepte darstellen. Damit wird die hohe Qualität der Ausbildung an der FHV weiter gestärkt und es wird zur Erfüllung des Leitbildes beigetragen.

Die Tätigkeitsbereiche des TELL-Centers sind in folgenden Bereichen angesiedelt:

Hochschuldidaktischer Support

- Beratung bei der Lehrveranstaltungs- und Curriculums-Entwicklung
- Individuelle Beratung für Lehrende und Studiengänge
- Anleitung und Begleitung der Kollegialen Hospitation

Unterstützung für die digitale Lehre

- Betreuung und Support der Lern-Plattform ILIAS
- Support beim Einsatz digitaler Elemente in der Lehre
- Beratung für Blended-Learning Konzepte
- Betreuung und Support bei Online-Prüfungen

Weiterbildung an der FHV

- Kompetenzorientierte und aufbauende Weiterbildungsangebote für Mitarbeitende
- Geplanter Aufbau von Future-Skills-Angeboten für Studierende zur Begleitung des Studiums

Forschung & Evaluierung

- Welche Future & Advanced Skills brauchen wir und wie vermitteln wir diese?
- Wirksamkeit der didaktischen Methoden hinsichtlich Kompetenzerwerb und Zufriedenheit
- Wirksamkeit und Einsatzfelder digitaler Methoden zur Unterstützung der Lehre und des Selbststudiums

Das TELL-Center unterstützt Lehrende dabei, ihre didaktischen Methoden weiterzuentwickeln und innovative Ansätze in der Lehre umzusetzen. Durch gezielte Beratung und den Zugang zu vielfältigen Ressourcen fördert das TELL-Center die Vermittlung von Future Skills und schafft ein motivierendes Lernumfeld für die Studierenden. Dadurch leistet das TELL-Center einen wertvollen Beitrag zur Qualitätssicherung und -verbesserung der Lehre an der FHV.

Beauftragte für Hochschuldidaktik an der FHV
Prof. (FH) Dr. Willy Christian Kriz, Prof. (FH) Dr. Tanja Eiselen

Rektorat - Learning Support und eLearning
Dipl.-Päd. Mag. (FH) Frank Weber

IV. Literatur

- Achtenhagen, Frank; Tramm, Tade (1993): „Übungsfirmenarbeit als Beispiel handlungsorientierten Lernens in der kaufmännischen Bildung.“ In: Friede, Christian; Sonntag, Karlheinz (Hrsg.): Berufliche Kompetenz durch Training. Heidelberg: Sauer, S. 161–184.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1994): „Aspekte der didaktischen Gestaltung von Fachhochschulstudiengängen. Berufliche Bildung und Qualität der Lehre.“ In: Höllinger, Sigurd; Hackl, Elsa; Brünner, Christian (Hrsg.): Fachhochschulstudien - unbürokratisch, brauchbar und kurz. Wien: Passagen-Verl.
- Amelingmeyer, Jenny (2002): Wissensmanagement: Analyse und Gestaltung der Wissensbasis von Unternehmen Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.o. J.
- Antos, Gerd; Wichter, Sigurd; Palm, Jörg (2005): „Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem.“ In: Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bachmann, Heinz (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientierte Hochschullehre: die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lernmethoden. Bern: hep.
- Bachmann, Heinz; Pädagogische Hochschule (Zürich); Zentrum für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung (2013): Hochschullehre variantenreich gestalten: kompetenzorientierte Hochschullehre - Ansätze, Methoden und Beispiele. Bern: hep.
- Bandura, Albert (1977): Social learning theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Beck, Herbert (1996): Handlungsorientierung des Unterrichts: Anspruch und Wirklichkeit im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Darmstadt: Winkler.
- Benz, Christoph (2005): Das Kompetenzprofil des Hochschullehrers zur Bestimmung der Kompetenzanforderungen mittels Conjointanalyse. Aachen: Shaker (= Berichte aus der Pädagogik).
- Chomsky, Noam (1972): Language and mind. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Collins, Allan; Brown, John Seely; Newman, S.E. (1989): „Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics.“ In: Glaser, Robert; Resnick, Lauren B (Hrsg.): Knowing, Learning and instruction. Hillsdale: L. Erlbaum Associates, S. 453–494.
- Deci, Edward L; Ryan, Richard M (2002): Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Doppler, Klaus; Lauterburg, Christoph (2002): Change Management: den Unternehmenswandel gestalten. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Edelmann, Walter (2000): Lernpsychologie. Weinheim: Beltz.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Erpenbeck, John; Sauer, Johannes (2000): „Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“.“ In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-
- Didaktikkonzept FHV

Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel - Wandel durch lernen. Münster: Waxmann, S. 289–331.

- Fleischer, Jens; Leutner, Detlev; Klieme, Eckhard (2012): „Modellierung von Kompetenzen im Bereich der Bildung: Eine psychologische Perspektive: Editorial.“ In: Psychologische Rundschau, 63 (2012), 1, S. 1–2. Online im Internet: <http://www.psycontent.com/content/d686g848434q8226/> (Zugriff am: 09.10.2013).
- Fortmüller, Richard (2009): „Learning Through Business Games Acquiring Competences Within Virtual Realities.“ In: Simulation & Gaming, 40 (2009), 1, S. 68–83. Online im Internet: <http://sag.sagepub.com/content/40/1/68> (Zugriff am: 09.10.2013).
- Fredersorf, Frederik; Lehner, Martin (2004): Hochschuldidaktik und Lerntransfer: Bildungscontrolling von FH-Studiengängen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz (1994): „Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive.“ In: Zeitschrift für Pädagogik, 41 (1994), S. 867–888.
- Greif, Siegfried; Kurtz, Hans-Jürgen (1996): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen; Seattle: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Grohmann, Susanne (1997): „Die Fallmethode: Theoretische Grundlagen.“ In: Aff, Josef; Wagner, Margret (Hrsg.): Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik. Wien: Manz, S. 51–73.
- Grote, Sven; Kauffeld, Simone; Frieling, Eckehart (2006): Kompetenzmanagement: Grundlagen und Praxisbeispiele. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Gruber, Hans u. a. (1995): „Situating learning and transfer.“ In: Reimann, Peter; Spada, Hans (Hrsg.): Learning in humans and machines : towards an interdisciplinary learning science. Oxford: Pergamon, S. 168–188. Online im Internet: <http://epub.uni-regensburg.de/26276/> (Zugriff am: 09.10.2013).
- Gruber, Hans; Mandl, Heinz; Renkl, Alexander (2000): „Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?“ In: Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.
- Gudjohns, Herbert (1997): „Handlungsorientierter Unterricht. Begriffskürzel mit Theoriedefizit?“ In: Pädagogik, 49 (1997), 1, S. 6–10.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hense, Jan; Mandl, Heinz; Gräsel, Cornelia (2001): „Problemorientiertes Lernen. Warum der Unterricht mit neuen Medien mehr sein muss als Unterrichten mit neuen Medien.“ In: Computer und Unterricht, 11 (2001), 4, S. 66–11.
- Hense, Jan Ulrich; Kriz, Willy Christian (2008): „Making simulation games an even more powerful tool; introducing the theory-based evaluation approach.“ In: de Caluwé, Léon; Hofstede, Gert Jan; Peters, Vincent (Hrsg.): Why Do Games Work?: In Search of the Active Substance. Deventer: Kluwer, S. 211–217.
- Heyse, Volker; Erpenbeck, John (2004): Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln. Münster; München: Waxmann.

- Kern, Martin (2003): Planspiele im Internet: netzbasierte Lernarrangements zur Vermittlung betriebswirtschaftlicher Kompetenz. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Kim, Daniel H. (1995): Systems thinking tools: a user's reference guide. Cambridge, MA: Pegasus Communications, Inc.
- Kolb, David A. (1984): Experiential learning: experience as the source of learning and development. New York: Prentice-Hall.
- Kriz, Willy Christian (2000): Lernziel Systemkompetenz: Planspiele als Trainingsmethode. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Kriz, Willy Christian (2011): Planspiele für die Personalentwicklung. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag (= Wandel und Kontinuität in Organisationen Bd. 12).
- Kriz, Willy Christian; Hense, Jan Ulrich (2006): „Theory-oriented evaluation for the design of and research in gaming and simulation.“ In: Journal of Simulation & Gaming, 37 (2006), 2, S. 268–283.
- Lehner, Martin (2006): Viel Stoff - wenig Zeit: Wege aus der Vollständigkeitsfalle. Bern: Haupt.
- Maas, Utz; Wunderlich, Dieter (1974): Pragmatik und sprachliches Handeln: mit einer Kritik am Funkkolleg "Sprache. Frankfurt: Athenaion.
- Mandl, Heinz; Fischer, Frank (2000): Wissen sichtbar machen: Wissensmanagement mit Mapping-Techniken. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.
- Mayer, Horst Otto; Kriz, Willy (2010): Evaluation von eLernprozessen: Theorie und Praxis. München: Oldenbourg.
- McClelland, David Clarence (1973): „Testing for competence rather than for intelligence.“ In: American psychologist, 28 (1973), 1, S. 1–14.
- Mertens, Dieter (1974): „Schlüsselqualifikationen.“ In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung, 7 (1974), 1, S. 36–43.
- Nöbauer, Brigitta (1999): Soziale Kompetenz aus einer sozial konstruktivistischen Perspektive. Dissertation an der Uni Linz.
- North, Klaus; Reinhardt, Kai (2005): Kompetenzmanagement in der Praxis: Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln ; mit vielen Fallbeispielen. Wiesbaden: Gabler.
- Pfäffli, Brigitta Katharina (2005): Lehren an Hochschulen: eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern: Haupt.
- Plath, Hans-Eberhard (2000): „Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft–eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen.“ In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung, 33 (2000), 4, S. 583–593.
- Reetz, Lothar (1999): „Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen–Kompetenzen–Bildung.“ In: Tramm, Tade (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung, 21 (1999), S. 32–51.

- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (2000): Individuelles Wissensmanagement: Strategien für den persönlichen Umgang mit Information und Wissen am Arbeitsplatz. Bern: Huber.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (1997): „Wissensmanagement in der Bildung.“ In: Lernen für die Zukunft-Lernen in der Zukunft, 74 (1997), S. 56–58.
- Renkl, Alexander (1996): „Träges Wissen: wenn Erlerntes nicht genutzt wird.“ In: Psychologische Rundschau, 47 (1996), 2, S. 78–92.
- Renkl, Alexander; Mandl, Heinz (1995): „Kooperatives Lernen: die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren.“ In: Unterrichtswissenschaft, (1995), 23, S. 292–300.
- Rogers, Carl Ransom (1974): Lernen in Freiheit: zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel-Verlag.
- Schippmann, Jeffery S. (2013): Strategic Job Modeling: Working at the Core of Integrated Human Resources. Mahwah: Psychology Press.
- Schneewind, Klaus A.; Schmidt, Martin (2002): „Systemtheorie in der Sozialpsychologie.“ In: Frey, Dieter; Irle, Martin (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie, 3 (2002), S. 126–156.
- Schwägele, Sebastian; Zürn, Birgit; Trautwein, Friedrich (2012): Planspiele - Lernen im Methoden-Mix: Integrative Lernkonzepte in der Diskussion. BoD – Books on Demand.
- Siebert, Horst (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten: Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main: VAS.
- Sonntag, Karlheinz (1996): Lernen im Unternehmen: effiziente Organisation durch Lernkultur. München: Beck.
- Stark, Robin u. a. (1995): „Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte.“ In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 27 (1995), 4, S. 289–312.
- Terhart, Ewald (1997): Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim; München: Juventa.
- Tippelt, Rudolf (1999): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich.
- Vanderbilt Cognition and Technology Group (Hrsg.) (1993): Experimental studies of a multimedia instructional environment in science classrooms. Nashville.
- Wagenschein, Martin (1997): Verstehen lehren: Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): „Concept of Competence. A conceptual clarification.“ In: Rychen, Dominique Simone; Salganik, Laura Hersh (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 45–65.
- Weinert, Franz Emanuel (1982): „Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts.“ In: Unterrichtswissenschaft, (1982), 2, S. 99–110.

- Weinert, Franz Emanuel (1998): „Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.“ In: Matalik, Silvia Elisabeth; Schade, Diethard (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung: Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., S. 23–43.
- West, Michael A. (1994): Effective Teamwork: Personal and Professional Development. Exeter: Wiley.
- White, Robert W. (1959): „Motivation reconsidered: the concept of competence.“ In: Psychological Review, 66 (1959), 5, S. 297–333.
- Wichter, Sigurd; Antos, Gerd (2001): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien: Umriss einer Transferwissenschaft. Peter Lang.
- Wiegand, Theresa (2011): Von der Qualifikation- zur Kompetenzorientierung. GRIN Verlag.
- Woll, Helmut (1996): „Die Forderung nach Ganzheitlichkeit im Rahmen der Handlungsorientierung an Beispielen des Wirtschaftslehreunterrichts.“ In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92 (1996), 3, S. 293–310.
- Zumbach, Jörg; Weber, Agnes; Olsowski, Gunter (Hrsg.) (2007): Problembasiertes Lernen: Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum. Bern: hep.