



Stabsstelle Bildungsinnovationen
und Hochschuldidaktik (Hrsg.)

Lehren an der Universität Paderborn

Band I: Handbuch zur Unterstützung
der Lehre am Standort Paderborn

Herausgeber

Universität Paderborn
Stabsstelle Bildungsinnovationen
und Hochschuldidaktik
Warburger Str. 100
33098 Paderborn
Deutschland

Autorin

Amanda Fiege

Mitautorinnen

Iris Neiske
Judith Osthushenrich
Dr. Katharina Schardt
Ulrike Trier
Dr. Nerea Vöing

Gestaltung

seideldesign.net
Version 1.0

Inhalt

Lehren an der Universität Paderborn	3
1. Der Einstieg in gute Lehre: Lernziele formulieren	6
1.1 Kompetenzen	8
1.2 Inhaltliche Differenzierung von Lernzielen	8
1.3 Dimensionierung durch Lernzieltaxonomien: Kognitive, psychomotorische und affektive Lernziele	11
2. Erfolgreiches Lernen sichtbar machen: Lernziel(erreichung) überprüfen	15
2.1 Prüfungsformate und Kompetenzen im Überblick	16
2.2 Gütekriterien für Prüfungen	17
2.3 Gestaltung von (Über-)Prüfungen	18
3. Den Lernraum gestalten: Lehr- und Lernaktivitäten auswählen	23
3.1 Ihre Rolle als Lehrperson	23
3.2 Die Phasen einer Lehrveranstaltung: Didaktische Methoden auswählen und einsetzen	24
3.3 Medien und Tools nutzen	27
3.4 Feedback und Evaluation	31
3.5 Open Educational Resources (OER) finden und nutzen	33
3.6 Künstliche Intelligenz (KI) in der Lehre	36
3.7 Lernräume physisch gestalten	36
Angebote nutzen: Lehrbezogene Ressourcen an der Universität Paderborn	38
Literatur	40

Lehren an der Universität Paderborn

Herzlich willkommen an der Universität Paderborn. Schön, dass Sie nun (auch) als Lehrende an der Universität Paderborn tätig sind! Dieses Handbuch soll Ihnen bei Ihrem Start in die Hochschullehre eine Unterstützung sein und bietet Ihnen viele nützliche Informationen, Tipps und Werkzeuge. Unser Hauptziel ist es, Ihnen die Hochschullehre sowie die Strukturen an unserer Universität näherzubringen, um Ihnen den Einstieg zu erleichtern und Ihnen die nötige Sicherheit zu geben, Ihre Studierenden effektiv und nachhaltig zu begleiten.

Die Hochschullehre ist anspruchsvoll, aber zugleich äußerst inspirierend und reicht weit über die reine Wissensvermittlung hinaus. Sie haben die wichtige Aufgabe, Ihre Studierenden dabei zu unterstützen, Wissen selbstständig zu erarbeiten, eigenständig zu erweitern, praktisch anzuwenden und kritisch zu hinterfragen. Dazu braucht es nicht nur fundiertes Fachwissen, sondern auch ein gutes Gespür dafür, wie Lernprozesse gestaltet werden können, sowie ein Verständnis für die vielfältigen Bedürfnisse Ihrer Studierenden.

Im Einklang mit unserem [Leitbild für Studium⁰¹](#) und Lehre legen wir an der Universität Paderborn großen Wert auf Offenheit, Vielfalt und Interdisziplinarität. Wir möchten unseren Studierenden eine exzellente und innovative Ausbildung bieten, die sie befähigt, komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen verantwortungsbewusst und kreativ zu begegnen. Eine respektvolle und wertschätzende Lernumgebung ist für uns von besonderer Bedeutung, ebenso wie die aktive Beteiligung der Studierenden an ihrem Lernprozess.

Durch praxisnahe Einblicke in die Erwartungen und Ansprüche unserer Hochschule möchten wir Sie ermutigen, Ihre eigenen Lehrmethoden zu entwickeln und aktiv an der Gestaltung einer zukunftsorientierten akademischen Gemeinschaft mitzuwirken. Wir freuen uns, Sie auf dieser spannenden Reise zu begleiten und wünschen Ihnen viel Erfolg in Ihrer Lehrtätigkeit!

Ihr Team der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik

Zur Nutzung dieses Handbuchs

Das Ziel dieses Handbuchs ist es, Ihnen eine kompakte Einführung in die wichtigsten Grundlagen der Hochschullehre und in die Strukturen an der Universität Paderborn zu geben. Sie erfahren, wie Sie Ihre Lehrveranstaltungen didaktisch sinnvoll planen, Studierende aktiv einbinden und nachhaltiges Lernen fördern können. Das Handbuch richtet sich insbesondere an neue Lehrende, die entweder noch wenig hochschuldidaktische Vorerfahrung haben oder ihre bisherigen Lehrkompetenzen systematisch ergänzen möchten. Dabei ist es uns besonders wichtig, neben didaktischen Prinzipien auch praxisorientierte Hilfestellungen zu integrieren, die Ihnen den Einstieg in Ihre Lehrtätigkeit erleichtern.

Der Aufbau dieses Handbuchs orientiert sich am Konzept des Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011; siehe nächstes Teilkapitel) und gliedert sich in drei große Themenbereiche:

- Lernziele
- (Über-)Prüfungen
- Lehr- und Lernaktivitäten

Darüber hinaus erhalten Sie einen Überblick über die Unterstützungsmöglichkeiten, Ressourcen und Angebote, die Sie an der Universität Paderborn nutzen können.

Bitte beachten Sie, dass in diesem Handbuch die wichtigsten hochschuldidaktischen Themen nur überblicksartig behandelt werden. Vertieftes Wissen zu den einzelnen Themenbereichen finden Sie entweder in den Weiterbildungsangeboten der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik. Zudem können Sie natürlich auch selbst recherchieren, beispielsweise im Neuen Handbuch Hochschullehre ([nhhl-bibliothek.de⁰²](http://nhhl-bibliothek.de)) oder auch im Praxishandbuch Hochschullehre (Vöing, 2025), welches u.a. als E-Book über die UB zur Verfügung steht.

Zusätzlich zum Handbuch erhalten Sie ein Arbeitsbuch, das Sie aktiv in Ihre Lehrplanung und -gestaltung einbeziehen können. Dieses Arbeitsbuch enthält Vorlagen, Checklisten und Übungen, die Sie dazu anregen, die theoretischen Inhalte des Handbuchs direkt auf Ihre eigene Lehrpraxis anzuwenden. Nutzen Sie das Arbeitsbuch, um die Konzepte des Handbuchs

lebendig und praxisnah umzusetzen. Es begleitet Sie Schritt für Schritt bei der Entwicklung Ihrer Lehrveranstaltungen und unterstützt Sie dabei, Ihre didaktischen Überlegungen konkret werden zu lassen. Die digitalen Versionen von Handbuch und Arbeitsbuch können unter go.upb.de/handbuchlehre⁰³ heruntergeladen werden.

Constructive Alignment

Das Konzept des Constructive Alignment ist ein zentraler **Ansatz zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen** und zielt darauf ab, effektives Lernen zu fördern. Entwickelt von John Biggs, verbindet das Konzept aktiv Lernziele, ihre Überprüfungen und Lehr-/Lernmethoden, um Studierende optimal beim Erreichen der angestrebten Learning Outcomes zu unterstützen. Im Kern bedeutet Constructive Alignment, dass:

- die Lernziele klar und präzise definiert werden: Was sollen die Studierenden am Ende der Veranstaltung wissen oder können?
- die Prüfungen und Bewertungsmethoden so gestaltet werden, dass genau die erworbenen Kompetenzen gemessen werden, die in den Lernzielen definiert wurden.
- die Lehr- und Lernaktivitäten gezielt darauf ausgerichtet werden, die Studierenden beim Erreichen der Lernziele zu unterstützen.

„Constructive“ bezieht sich dabei darauf, dass Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess ist, bei dem Studierende selbst Wissen aufbauen und Kompetenzen entwickeln. „Alignment“ (engl. Ausrichtung) bedeutet, dass alle Elemente der Lehrveranstaltung – Lernziele, Aktivitäten und Prüfungen/Lernerfolgskontrollen – inhaltlich aufeinander abgestimmt sind.

Durch die Anwendung dieses Ansatzes können Lehrveranstaltungen **transparenter, effizienter** und für Studierende **motivierender** gestaltet werden. Es gibt einen klaren roten Faden zwischen dem, was die Studierenden lernen, wie sie es lernen und wie letztendlich beurteilt wird, was sie gelernt haben. Dies trägt zu einem nachhaltigen und kompetenzorientierten Lernerfolg bei.

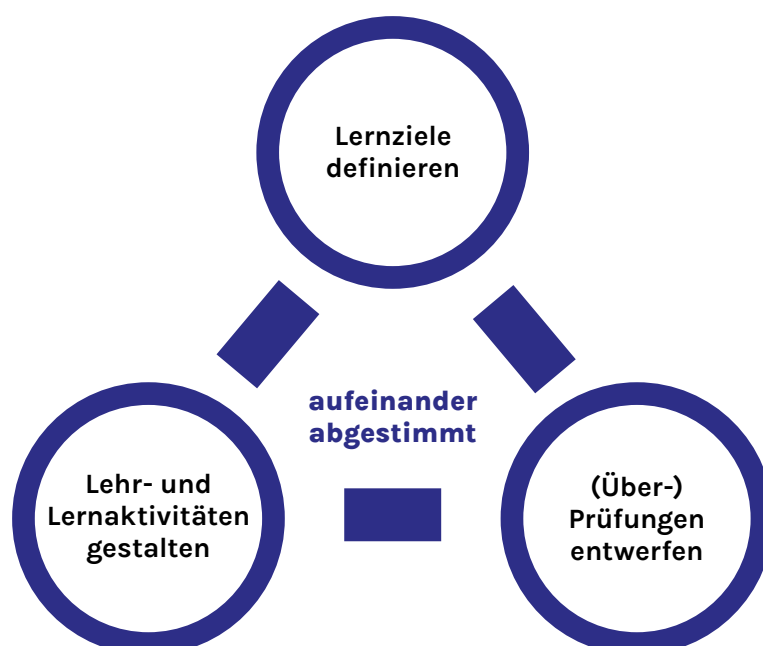


Abb. 01: Das Constructive Alignment nach Biggs & Tang (2011).

1. Der Einstieg in gute Lehre: Lernziele formulieren

Was ist Lernen?

Der Bologna-Prozess, der in den späten 1990er Jahren begann, hat die Hochschulbildung verändert. Seitdem wird stärker darauf geachtet, welche Ergebnisse (Outcomes) Studierende am Ende ihres Studiums erreicht haben. Diese „Outcomeorientierung“ bedeutet, dass der Fokus nicht mehr nur auf den Inhalten oder dem Ablauf des Studiums liegt, sondern vor allem darauf, was die Studierenden wirklich können und wissen sollen, wenn sie ihr Studium abgeschlossen haben. Ein Ziel dieser Entwicklung ist, Studiengänge in verschiedenen Ländern und Hochschulen besser vergleichbar und curricular transparenter zu machen. In diesem Zusammenhang entstanden unterschiedliche Kompetenzmodelle, also Beschreibungen darüber, welche Fähigkeiten und Kenntnisse die Studierenden erwerben sollen.

Parallel dazu förderte der paradigmatische Wandel von der Lehre hin zum Lernen („Shift from Teaching to Learning“, Barr & Tagg, 1995) den Fokus auf das studentische Lernen und stärkte zusätzlich zu der von Bologna geforderten Zertifizierung von Kompetenzen die Bedeutung klar definierter **Lernziele**.

Aus lehr- und lernpsychologischer Perspektive wird Lernen heute überwiegend konstruktivistisch verstanden. Der **Konstruktivismus**, der seit den 1970er Jahren die Hochschuldidaktik maßgeblich prägt, geht davon aus, dass Lernende Wissen nicht passiv aufnehmen, sondern durch aktive Auseinandersetzung selbst konstruieren. Lernen ist demnach ein individueller, eigenverantwortlicher und reflektierter Prozess, bei dem neue Inhalte mit bereits bestehenden Vorerfahrungen und Wissensbeständen verknüpft werden. Auf diese Weise entstehen nicht nur fachliche Kenntnisse, sondern auch überfachliche Kompetenzen, die langfristig handlungsrelevant sind.

Für die Rolle der Lehrenden bedeutet dies, dass sie geeignete Lerngelegenheiten schaffen und Lernumgebungen gestalten, die solche Konstruktionsprozesse unterstützen. Dazu gehört insbesondere, Lernziele transparent zu machen, Materialien und Aufgaben so zu strukturieren, dass sie eigenständige Auseinandersetzung ermöglichen, und ausreichend Raum für unterschiedliche Vorerfahrungen und Zugangsweisen der Studierenden zu lassen.

Was sind Lernziele?

Lernziele beschreiben klare und überprüfbare Aussagen darüber, was Studierende nach Abschluss eines Lernprozesses wirklich wissen, verstehen und anwenden können – und zwar aus der Perspektive der Lernenden. Im Gegensatz zu allgemeinen Lehrzielen, die eher den Lehrprozess oder die Absicht des Lehrenden in den Mittelpunkt stellen, benennen Lernziele das erwartete Learning Outcome am Ende einer Unterrichtseinheit, eines Kurses oder eines ganzen Moduls. Lernziele dienen dazu, das Lernen zielgerichtet zu steuern, da sie für Lehrende und Lernende transparent machen, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben werden sollen (Kennedy, Hyland & Ryan, 2006). Sie bilden somit die Grund-

lage für die Planung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen und helfen, die Erwartungen in Bezug auf das Lernen zu klären.

Lernziele beschreiben also keinen Ist-Zustand, sondern einen Soll-Zustand, der an einer wahrnehmbaren Verhaltensänderung der/des Lernenden gemessen wird. Lernziele können auf unterschiedliche Weisen differenziert werden. Auf einer inhaltlichen Ebene können mit zunehmender Konkretisierung Richtziele, Grobziele und Feinziele unterschieden werden. Auf der Verhaltensebene kann zwischen den Dimensionen der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Verhaltensänderung differenziert werden (Bloom, 1956).



„Learning outcomes are statements of what the individual knows, understands and is able to do on completion of a learning process.“

ECTS Users' Guide 2015: 10

Warum Lernziele?

Obwohl Lernziele im Bildungsdiskurs manchmal kritisch betrachtet werden – zum Beispiel, weil sie ggf. die Flexibilität im Lernprozess einschränken und eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Stoff unmöglich machen oder weil der Fokus auf messbare Ergebnisse gelegt wird und andere Aspekte des Lernens, wie kritisches Denken oder ethische Überlegungen, möglicherweise außer acht lässt – kann es besonders für unerfahrene Lehrende oder in der Planung/Überarbeitung von Lehrveranstaltungen sinnvoll sein, Lernziele zu formulieren. Einige Vorteile der Formulierung von Lernzielen umfassen:

- Sie bieten klare Orientierungspunkte für Lehrende und Studierende, indem sie die Erwartungen und angestrebten Ergebnisse einer Lerneinheit klarstellen, was **Transparenz** schafft
- Sie unterstützen die **Motivation** und den Fokus der Studierenden steigern kann.
- Sie unterstützen die **Selbstreflexion** der Studierenden, indem sie diesen die Möglichkeit geben, ihren Lernfortschritt zu kontrollieren und Wissenslücken zu erkennen, um gezielt daran zu arbeiten.
- Sie vereinfachen die **Planung und Strukturierung der Lehrinhalte und -methoden**, da Lehrende ihre didaktischen Entscheidungen auf die gewünschten Learning Outcomes ausrichten können.
- Durch gut formulierte Lernziele können **passende Bewertungs- und Prüfungsverfahren** entwickelt werden, da sie klare Kriterien für die Beurteilung der Leistungen liefern.

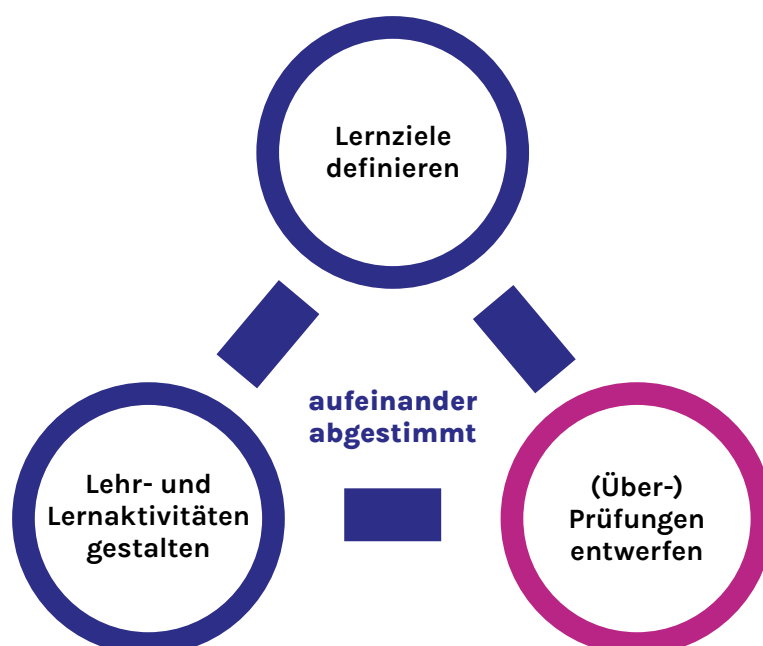


Abb. 02: Das Constructive Alignment nach Biggs & Tang (2011).

1.1 Kompetenzen

Durch die Bologna-Reform rückte das Lernen von isoliertem Wissen in den Hintergrund. Stattdessen wurde die Förderung übergreifender Kompetenzen – auch fach- und veranstaltungsübergreifend – in den Mittelpunkt gestellt (Walzik, 2012). Aber was sind eigentlich Kompetenzen?

Kompetenzen sind Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es einer Person ermöglichen, in unterschiedlichen Situationen erfolgreich zu handeln. Sie umfassen Wissensbestände, aber auch Einstellungen, Fähigkeiten und die Bereitschaft, Wissen anzuwenden.



„Weinert beschreibt Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“

2014, 27–28

Im deutschen Hochschulqualifikationsrahmen werden Kompetenzen in vier Dimensionen unterteilt:

- **Fachkompetenz:** Wissen und Verstehen
- **Methodenkompetenz:** Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen
- **Sozialkompetenz:** Kommunikation und Kooperation
- **Selbstkompetenz:** Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität (HRK & KMK 2017: 4)

Diese Kompetenzdimensionen werden in fächerspezifische Qualifikationsrahmen übertragen. Auf diese Weise können Handlungskompetenzen innerhalb der einzelnen Dimensionen für bestimmte Fächer formuliert werden. Kategorisierungen dieser Art ermöglichen es, den Kompetenzerwerb gezielt zu fördern. Kompetenzbereiche helfen dabei, verschiedene Dimensionen des Könnens und Wissens sichtbar und überprüfbar zu machen. Sie strukturieren die Anforderungen an Lernende und ermöglichen eine gezielte, ganzheitliche Förderung von Wissen, Methoden, Sozialverhalten und persönlicher Entwicklung.

1.2 Inhaltliche Differenzierung von Lernzielen

Lernziele werden nach dem Grad der Konkretisierung bzw. Abstraktion hierarchisch gegliedert. Es handelt sich somit um eine Zielhierarchie mit unterschiedlichen Niveaustufen. **Richtlernziele** beschreiben die grundlegenden Bildungsabsichten eines Studiengangs. Aus ihnen werden die **Groblernziele**, die festlegen, was in einzelnen Veranstaltungen erreicht werden soll, abgeleitet. Am detail-

liertesten sind die **Feinlernziele** – sie beschreiben, was Studierende am Ende einer einzelnen Lerneinheit genau wissen oder können sollten (Möller, 1973; Ulrich, 2016). Dieses abgestufte System kann dabei helfen, das Lernen Schritt für Schritt und klar nachvollziehbar zu strukturieren und unterstützt auf diese Weise die zielgerichtete Planung, Durchführung und Überprüfung des Lehr-Lern-Prozesses.

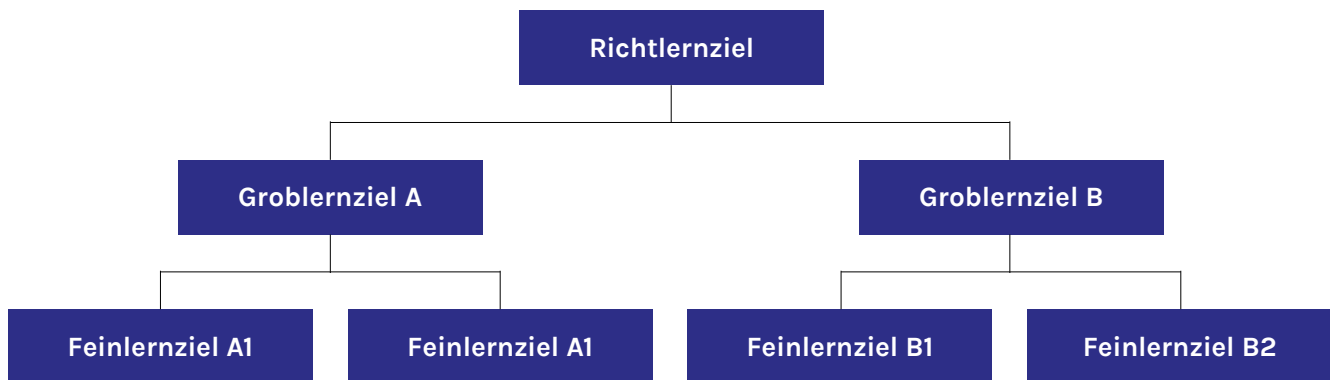


Abb. x: Hierarchie von Lernzielen (in Anlehnung an Antosch-Bardohn et al., 2016)

Richtlernziele

Richtlernziele beschreiben die **übergeordneten, grundlegenden Bildungsabsichten eines Studiengangs**. Sie sind meist sehr allgemein formuliert und geben die Richtung vor, in die sich Studierende im Laufe ihres Studiums entwickeln sollen. Richtlernziele umfassen dabei sowohl fachliche als auch persönliche und gesellschaftliche Kompetenzen, die über die einzelnen Lehrinhalte hinausgehen. Sie sind in der Regel in der Prüfungsordnung festgehalten. Richtlernziele dienen somit als Orientierung für die Ausgestaltung aller nachgeordneten Lernzielebenen (Grob- und Feinlernziele) und bilden den Rahmen, an dem sich Studienprogramme, Lehrveranstaltungen und Prüfungen ausrichten. Durch die Formulierung klarer Richtlernziele wird sichergestellt, dass die Ausbildung nicht nur auf das Vermitteln von Fachwissen beschränkt bleibt, sondern zugleich die Entwicklung umfassender Kompetenzen fördert, die für das spätere Berufsleben und die gesellschaftliche Teilhabe notwendig sind.

An der Universität Paderborn, wie auch an anderen Hochschulen und Universitäten, dienen Modulhandbücher als eine Art Steckbrief, der die Anforderungen, den Umfang und die Inhalte von Lehrveranstaltungen darstellt. Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wurde zudem angestrebt, die Ziele und Inhalte eines Moduls im Kontext der übergeordneten Bildungsziele des jeweiligen Studiengangs (den Richtlernzielen) zu verorten. Diese sind ein praktischer **Ausgangspunkt in der Planung bzw. Überarbeitung einer Lehrveranstaltung**. So werden beispielsweise in den Besonderen Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Zwei-Fach-Bachelor-Studiengang der Fakultät für Kulturwissenschaften für das Fach Englische Sprachwissenschaft an der Universität Paderborn in der Modulbeschreibung für das Basismodul 2: Beschreibungsebenen folgende fachlich-inhaltliche Ziele festgehalten (Präsidium der Universität Paderborn, 2023, S. 12):

	Richtlernziel	Groblernziel	Feinlernziel
Fachkompetenz			
Methodenkompetenz			
Sozialkompetenz			
Personalkompetenz			

Hierarchie von Lernzielen (in Anlehnung an Ulrich, 2016)



„Die Studierenden erwerben

- Kenntnisse über spezifische Fragestellungen des behandelten Teilgebiets
- Fähigkeiten die behandelten Aspekte zu sonstigen sprachsystematischen und sprachhandlungsbezogenen Inhalten in Beziehung zu setzen
- Fähigkeiten die gewonnenen Erkenntnisse sprachkritisch auf Probleme der alltäglichen Verständigungspraxis zu beziehen.“



Darüber hinaus geben Modulhandbücher häufig auch Auskunft über die vorgesehenen **Lehr- und Sozialformen** sowie die jeweiligen **Prüfungsanforderungen und -formate** und die **Teilnahmevoraussetzungen** für Studierende. Es lohnt sich also in jedem Fall, einen Blick in die jeweils zu Ihrer Lehrveranstaltung zugehörigen Modulhandbücher zu werfen. Sie können typischerweise auf den Homepages der Studienfächer bzw. der Universitätsbibliothek eingesehen und heruntergeladen werden.

Die Kommission von Studium, Lehre und Qualitätsmanagement der Universität Paderborn hat im März 2025 eine Handreichung zum **Verfassen einer Modulbeschreibung** verabschiedet, die als Hilfestellung zur Beschreibung von Modulen auch die Formulierung von Lernzielen in Modulbeschreibungen einschließt. Die Handreichung kann [hier](#)⁰⁴ heruntergeladen werden.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:
Reflexion Lernziele

Groblernziele

Groblernziele dienen dazu, die grundlegenden Lernintentionen einer Lehrveranstaltung festzulegen und den Studierenden zu vermitteln, welche übergreifenden Kenntnisse und Fähigkeiten sie erwerben sollen. Diese Ziele sind so gestaltet, dass sie den umfassenden **Rahmen für das Studium eines Fachgebiets** bieten, ohne sich in detaillierte Einzelheiten zu verlieren. Groblernziele in der Hochschulbildung könnten beispielsweise

- das Verständnis der wichtigsten Theorien eines Fachbereichs,
- die Fähigkeit zur kritischen Analyse wissenschaftlicher Texte oder

- die Anwendung grundlegender Forschungsmethoden in praktischen Szenarien

umfassen. Sie sind besonders wertvoll, um einen kohärenten Überblick über die Studienerwartungen zu geben und dienen als Orientierung sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden, indem sie den **Startpunkt für die Entwicklung spezifischer Feinlernziele** und die Auswahl geeigneter Lehr- und Lernmethoden bieten. Groblernziele helfen somit, den akademischen Fokus auf die wesentlichen Kompetenzen und Erkenntnisse zu lenken, die für den Fortschritt im jeweiligen Fach von Bedeutung sind.

Feinlernziele

Feinlernziele sind operationalisierte, also sehr präzise formulierte Zielsetzungen, die die konkreten Verhaltensänderungen beschreiben, die Studierende am Ende eines bestimmten Kurses oder einer bestimmten Lehrveranstaltung – ggf. sogar nur einer einzelnen Lerneinheit – zeigen sollen. Feinlernziele geben **detaillierte Hinweise auf messbare Learning Outcomes** und bieten **klare Kriterien für die Evaluierung des Lernerfolgs**. Sie werden so konkret wie möglich

formuliert und beschreiben die Zielgruppe (wer?), das aktive Verhalten der Studierenden, ihre Aufgabe (was?) und jegliche Bedingungen (wie?) möglichst detailliert. Das Formulieren von Feinlernzielen kann Lehrende bei der Auswahl geeigneter Lehrmethoden und Assessment-Formen unterstützen und Studierenden helfen, ihren Lernfortschritt selbstständig zu überwachen. Durch die präzise Definition von Feinlernzielen wird der Bildungsprozess transparenter.



Zielhierarchien wie bspw. in Abb. xy bieten eine Orientierungshilfe bei der Gestaltung der eigenen Lehre und zeigen zum Beispiel auf, welche Ressourcen genutzt werden können, um die Planung einer Lehrveranstaltung zu unterstützen und zu strukturieren. Allerdings dürfen Lernziele dabei keine in Stein gemeißelten Entscheidungen darstellen: Lernende sind, genau wie Lehrende, keine homogene Gruppe, bei der für alle das immer gleiche Schema gilt. Viel eher müssen wir damit rechnen, dass

- Lehrende häufig mehr vermitteln, als ursprünglich geplant;
- Studierende nicht immer alles (und auch nicht nur das) lernen, was die Lehrperson beabsichtigt hat, und
- Lernziele situativ angepasst und korrigiert werden können.

1.3 Dimensionierung durch Lernzieltaxonomien: Kognitive, psychomotorische und affektive Lernziele

In der Hochschuldidaktik unterscheidet man Lernziele häufig nach drei Bereichen: kognitive, psychomotorische und affektive Lernziele (Bloom, 1956).

- Kognitive Lernziele betreffen die **Vermittlung von Wissen und die Entwicklung von Denk- und Problemlösefähigkeiten**.
- Affektive Lernziele zielen auf die Förderung von **Einstellungen, Werthaltungen und sozialen Kompetenzen** der Studierenden ab.

- Psychomotorische Lernziele beziehen sich auf **praktische und motorische Fertigkeiten**.

Lernziele lassen sich mithilfe von Taxonomien systematisch und präzise formulieren. Die bekannteste Grundlage hierfür sind die Taxonomien von Benjamin Bloom aus dem Jahr 1956.



Abb. X: Lernzielbereiche.

Kognitive Lernziele formulieren

Kognitive Lernziele werden nach Anderson und Krathwohl (2001) in Anlehnung an Bloom (1956) in sechs Stufen eingeteilt: Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Evaluieren/Beurteilen und (Er-)Schaffen. Jede Stufe steht für eine bestimmte Tiefe des Denkens und Lernens. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass die höchste Stufe das „Erstellen“ ist – also die Fähigkeit, eigenständig neue Lösungen, Konzepte oder andere Ergebnisse zu entwickeln.

Beim Formulieren von Lernzielen wird empfohlen, für jede Stufe spezifische, beobachtbare, handlungsorientierte Verben zu verwenden, wie zum Beispiel „benennen“, „interpretieren“, „nutzen“, „unterscheiden“, „bewerten“ und „entwickeln“.

Beim Formulieren kognitiver Lernziele nach Anderson und Krathwohl (2001) wird also deutlich gemacht, auf welchem kognitiven Niveau Studierende arbeiten sollen. Die Zuordnung von Tätigkeitsverben zu den jeweiligen Kompetenzstufen dient sowohl der Planung als auch der Überprüfung des

Lernerfolgs. Bei der Formulierung wird die konkrete Handlung oder Tätigkeit, die Lernende ausführen sollen – zum Beispiel „erinnern“, „verstehen“, „anwenden“ oder „erschaffen“ betont. So trägt die Taxonomie dazu bei, Lernziele konkret, überprüfbar und kompetenzorientiert zu gestalten. Diese Verben helfen auch dabei, die Erwartung an die Studierenden klar zu machen.

Idealerweise benennen Lernziele den Endzustand. Leichter fällt es, Ziele dieser Art zu formulieren, wenn der Satz mit "Die Studierenden können..." oder "Die Studierenden sind in der Lage..." begonnen wird. Es folgt ein Tätigkeitswort, welches passend zur Taxonomiestufe ausgewählt wird. Es empfiehlt sich hier, Verben zu verwenden, die ein beobachtbares Verhalten der Studierenden beschreiben. So kann beispielsweise der Prozess des "Verstehens" oder "Nachvollziehens" nicht ohne Weiteres am Verhalten von Studierenden erkannt werden, eine "Auflistung" oder ein "Vergleich" dagegen schon. Auf diese Weise wird ein Lernziel überprüfbar formuliert.



Nicht jede Lehrveranstaltung muss zwingend Lernziele aus allen sechs Taxonomiestufen beinhalten. Für Lehrveranstaltungen, die in der Studieneingangsphase stattfinden, ist es beispielsweise denkbar, dass die Lernziele auf den unteren drei Stufen der Taxonomie verbleiben. Wobei auch in höheren Semestern nicht unbedingt die oberen Stufen erreicht werden (müssen).

1	Erinnern (Wiedergeben von Fakten und Informationen)	Studierende definieren den Begriff „Reliabilität“.	angeben, auflisten, aufzählen, benennen, definieren, erzählen reproduzieren
2	Verstehen (Verstehen und Erläutern von Informationen)	Die Studierenden können Ursachen und Wirkungszusammenhänge innerhalb eines theoretischen Modells erklären.	ableiten, beschreiben, bestimmen, darstellen, demonstrieren, diskutieren, erklären, erläutern, formulieren, präsentieren, vergleichen, zusammenfassen
3	Anwenden (Lösen von Problemen in einem anderen Kontext durch Anwenden des erworbenen Wissens.)	Die Studierenden können komplexe Anwendungsaufgaben mithilfe geeigneter Verfahren oder Formeln lösen.	anwenden, berechnen, durchführen, lösen
4	Analysieren (Gliedern von Informationen, Beweise finden)	Die Studierenden können verschiedene theoretische Ansätze miteinander vergleichen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herausarbeiten.	auswählen, gegenüberstellen, kategorisieren, kontrastieren, sortieren, testen, unterscheiden, untersuchen, vergleichen, zuordnen
5	Beurteilen (Beurteilen und Bewerten von Informationen)	Die Studierenden können auf Grundlage wissenschaftlicher Theorien und Evidenzen eine fundierte Argumentation zu einer fachbezogenen Fragestellung entwickeln und vertreten.	argumentieren, begründen, beurteilen, evaluieren, klassifizieren, prüfen
6	Erschaffen (Verbinden von Informationen zu einem neuen Zusammenhang, Finden alternativer Lösungen)	Die Studierenden können aus bestehenden Forschungsergebnissen neue Forschungsfragen oder theoretische Annahmen ableiten.	ableiten, entwerfen, entwickeln konstruieren, konzipieren, organisieren, schlussfolgern, zusammensetzen

Abb. X: Eigene Darstellung nach Anderson & Krathwohl, 2001 und Antonsch-Bardohn et al., 2016.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:
Lernziele formulieren

Affektive Lernziele formulieren

Affektive Lernziele zielen auf die Förderung von **Einstellungen, Werthaltungen und sozialen Kompetenzen** der Studierenden ab. Sie werden erlernt über Austausch und Reflexion.

Bei der Formulierung affektiver Lernziele ist es genauso wie bei der Formulierung kognitiver Lernziele wichtig, präzise Verben zu verwenden, die beobachtbare und messbare Verhaltensweisen beschreiben, wie „zeigen“, „werten“ oder „teilnehmen“, um den Fortschritt in der affektiven Entwicklung der Studierenden zu bewerten. Eine affektive Lernzieltaxonomie wurde von Krathwohl, Bloom und Masia gemeinsam entwi-

ckelt und erstmals 1964 veröffentlicht. Nach der von Bloom und seinen Kolleg:innen entwickelten Taxonomie werden affektive Lernziele formuliert, um die Entwicklung von Einstellungen, Gefühlen und Werten bei Lernenden zu adressieren. Diese Lernziele sind darauf ausgerichtet, Veränderungen in der Art und Weise zu fördern, wie Individuen Emotionen erleben und auf diese reagieren.

Die Formulierung affektiver Lernziele erfolgt entlang einer Hierarchie, die von einfachen zu komplexen Verhaltensweisen reicht. Diese Hierarchie umfasst mit steigender Komplexität folgende fünf Stufen:

1	Aufnehmen/ Aufmerksam werden	Lernende können ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Phänomene lenken.	auffallen, aufmerksam werden, bewusstwerden, berücksichtigen
2	Reagieren	Lernende können Interesse und emotionale Betroffenheit zeigen.	anteilnehmen, sich beteiligen, teilnehmen, sich richten an
3	Einstellungen und Werte bilden	Lernende entwickeln die Fähigkeit, Werte zu übernehmen und zu schätzen.	akzeptieren, anerkennen, annehmen, bejahen, bevorzugen
4	Organisieren	Lernende können Werte in eigene Wertsysteme integrieren.	würdigen, einschätzen, Beziehungen herstellen
5	Verinnerlichen/ Persönlichkeit bilden	Lernende demonstrieren beständiges Verhalten entsprechend eigener Werteordnung.	das eigene Verhalten richten nach, Einstellungen entsprechend ändern

Abb. X: Eigene Darstellung nach Bloom et al. (1964); Kennedy et al. (2006).

Psychomotorische Lernziele formulieren

Psychomotorische Lernziele beziehen sich auf **praktische und motorische** Fertigkeiten. Sie werden erlernt über motorische Bewegungsabläufe.

Auch bei der Formulierung psychomotorischer Lernziele ist es wichtig, klare, beobachtbare und messbare Aktionsverben zu verwenden, um deutlich zu machen, welche Fähigkeiten die Lernenden entwickeln sollen.

Die ursprünglichen Taxonomien von Bloom konzentrieren sich hauptsächlich auf kognitive und affektive Lernziele und gehen nicht ausführlich auf die

psychomotorische Domäne ein. Dennoch haben andere Bildungsforscher:innen, inspiriert von Blooms Arbeit, Modelle zur psychomotorischen Domäne entwickelt. Diese Modelle bieten eine Struktur zur Formulierung psychomotorischer Lernziele.

Für die Formulierung psychomotorischer Lernziele können die folgenden Stufen berücksichtigt werden, die die Entwicklung von körperlichen und motorischen Fähigkeiten in einer hierarchischen Abfolge beschreiben:

1	Beobachtung/ Imitation	Lernende ahmen, eine Bewegung oder Fertigkeit, die ihnen vorgeführt wurde, nach.	anwenden, trainieren, entwickeln, erweitern, gestalten
2	Manipulation	Lernende entwickeln die Fähigkeit, eine Bewegung oder Fertigkeit selbstständig auszuführen, nachdem sie konkrete Instruktion erhalten haben.	Geübtheit gewinnen, ausgewählte Handlungsmuster festigen und kontrolliert ausführen
3	Präzision	Lernende können eine Fähigkeit mit Genauigkeit und weniger Fehlern ausführen.	auf hohem Niveau/mit höherer Geschwindigkeit ausführen
4	Koordination	Lernende kombinieren verschiedene Bewegungen und Fähigkeiten, um komplexere Aufgaben auszuführen.	verschiedene Handlungen koordinieren und harmonisch abstimmen
5	Naturalisierung	Lernende automatisieren eine Fertigkeit so, dass sie ohne bewusste Anstrengung und im richtigen Kontext angewandt wird.	routiniert umgehen, in eine automatisierte Reaktionsfolge bringen

Abb. X: Eigene Darstellung nach Dave (1970); Kennedy et al. (2006).

2. Erfolgreiches Lernen sichtbar machen: Lernziel(erreichung) überprüfen

Prüfungen an der Hochschule finden nicht im luftleeren Raum statt, sondern sind eingebettet in einen größeren Lehrveranstaltungs-kontext, der unterschiedliche Ebenen einschließt:

- didaktisch
- institutionell
- rechtlich
- politisch

Auf einer institutionellen Ebene bedeutet die Planung einer Prüfung beispielsweise das Lesen

der Modulhandbücher, in denen Lehrveranstaltungen verortet sind und das Identifizieren von Voraussetzungen, vorgegebenen Prüfungsformaten oder Lernzielen. Aus einer didaktischen Perspektive sprechen wir vor allem im Kontext der zuvor definierten Lernziele und der geplanten Lehr-/Lernhandlungen über Prüfungen, wie es der Ansatz des Constructive Alignment vorsieht. Als Lehrpersonen stellen wir uns also die Frage: **Wie muss die (Über-)Prüfungssituation gestaltet sein, damit beurteilt werden kann, inwiefern die Lernziele erreicht wurden?**

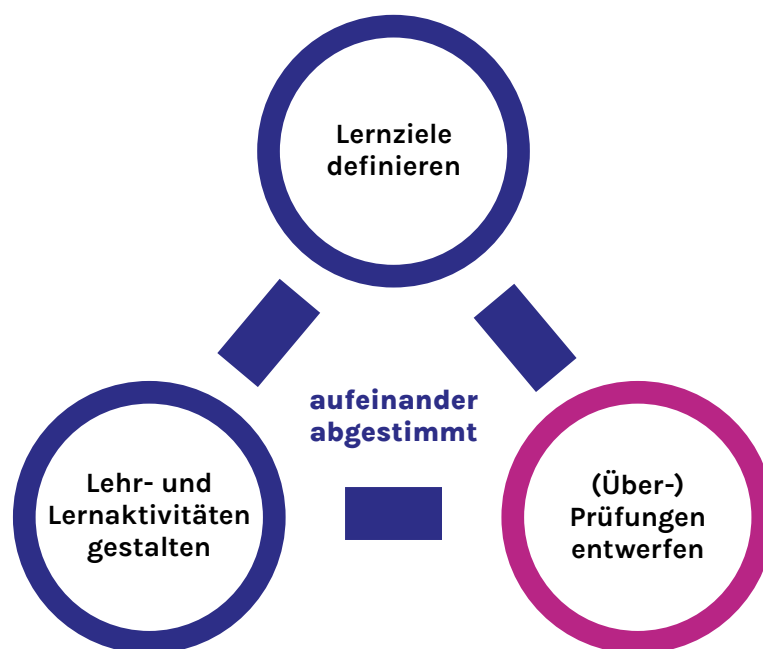


Abb. 02: Das Constructive Alignment nach Biggs & Tang (2011).

Wie oben bereits erwähnt, stellt die Bologna-Reform vor allem die qualitätssichernde Funktion von Prüfungen und die Zertifizierung von Leistungen in den Mittelpunkt. Aus einer didaktischen Perspektive ist es aber zusätzlich sinnvoll, die motivationale Funktion von Prüfungen und die Möglichkeit von Feedback zur Kompetenzentwicklung zu betrachten. Dieses Kapitel beschäftigt sich daher nicht ausschließlich mit summativen Prüfungsverfahren (Nachweis und Anerkennung von Leistungen (Schaper, 2021)), sondern auch mit der Rolle von formativen Assessments (Steuerung des Lehr-/Lernprozesses (Schaper, 2021)) (siehe Kapitel 2.x). Prüfungen erfüllen aus didaktischer Perspektive unterschiedliche Funktionen für

Studierende und Lehrende, z.B. (Müller & Bayer, 2007; Zimmermann, 2018, Schaper, 2021):

- Lehr- und Lerndiagnose,
- differenzierte Rückmeldung des Lehr-/Lernerfolgs,
- Folgerungen für die Gestaltung der Lehre,
- Anregung zur Selbststeuerung der Lernenden,
- Orientierung hinsichtlich bestimmter Lernziele,
- Extrinsische Motivation

Darüber hinaus werden auch gesellschaftliche Funktionen, wie beispielsweise Kontrolle, Selektion und Berechtigung, beschrieben (Zimmermann, 2018).



Zu institutionellen und/oder rechtlichen Fragen rund um die Prüfung von Studierenden wenden Sie sich an den Prüfungsausschuss Ihrer Fakultät bzw. das zentrale Prüfungssekretariat (ZPS).

2.1 Prüfungsformate und Kompetenzen im Überblick

An der Universität Paderborn werden verschiedene Prüfungsformen eingesetzt, die zum Teil in den jeweiligen Modulhandbüchern verbindlich festgelegt sind. Die Wahl der Prüfungs-

form sollte auf die spezifischen Lernziele der Lehrveranstaltung abgestimmt sein, um die relevanten Kompetenzen der Studierenden zu prüfen. Typische Prüfungsformate an der Hochschule sind:



Es gibt nicht „die eine“ Prüfungsform zum kompetenzorientierten Prüfen: Alle Prüfungsformate kommen prinzipiell in Frage. Es kommt darauf an, wie Prüfungsaufgaben formuliert werden und inwiefern sie auf die definierten Lernziele abgestimmt sind.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:
**Kompetenzen und
Prüfungsformen**

Prüfungsform	Beschreibung	Fach- kompetenz	Methoden- kompetenz	Sozial- kompetenz	Selbst- kompetenz
Klausur	Schriftliche Prüfung mit offenen Fragen, Multiple-Choice oder Rechenaufgaben	+	+		
Mündliche Prüfung	Einzel- oder Gruppenprüfungen, in denen Wissen und Argumentationsfähigkeit im Gespräch überprüft werden	+	+	+	
Schriftliche Haus- und Abschlussarbeit	Schriftliche Ausarbeitungen zu einem wissenschaftlichen Thema mit eigenständiger Recherche und Analyse	+	+		+
Referat/ Präsentation	Mündliche Darstellung eines Themas, oft mit Diskussion im Plenum	+	+	+	+
Portfolio	Sammlung verschiedener Arbeits- und Lernleistungen (z.B. Essays, Reflexionen, Projektberichte) über das Semester hinweg	+	+		+
Projektarbeit	Bearbeitung und Präsentation praxisbezogener Fragestellungen, meist in kleinen Gruppen	+	+	+	+
Fallstudie (Case Study)	Analyse und Bearbeitung praxisnaher Problemsituationen anhand konkreter Beispiele	+	+		
E-Prüfungen/ Online-Prüfungen	Digitale Prüfungsformen (z.B. Multiple Choice, Online-Klausur), oft über Lernplattformen durchgeführt	+	+		

Abb.XX: Bezeichnung Tabelle

2.2 Gütekriterien für Prüfungen

Prüfungen an Hochschulen sind nicht nur ein Mittel zur Leistungserhebung, sondern auch ein zentrales Instrument zur Qualitätssicherung im Lehr-Lern-Prozess. Um sicherzustellen, dass (summative) Prüfungen aussagekräftige, faire und vergleichbare Ergebnisse liefern, müssen sie bestimmte Gütekriterien erfüllen (Walzik, 2012):

- **Objektivität**
- **Reliabilität**
- **Validität**
- **Ökonomie**
- **Transparenz**
- **Fairness**
- **Nachhaltigkeit**

Durch die Einhaltung dieser Kriterien wird sichergestellt, dass Prüfungen nicht nur den Lernerfolg messen, sondern auch den Grundsätzen guter wissenschaftlicher Praxis und des chancengerechten Studierens entsprechen. Sie bilden damit die Grundlage für ein faires, transparentes und qualitätsgesichertes Prüfungssystem.

Objektivität

Das Gütekriterium Objektivität umfasst die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität und bedeutet, dass die Durchführung und Ergebnisse einer Prüfung unabhängig von der prüfenden Person sind. Der Einfluss von persönlichen Meinungen, Präferenzen oder Stimmungen der Prüfenden muss vermieden werden.



Um möglichst objektive Prüfungen zu gewährleisten, können Sie sich mit möglichen Beurteilungsfehlern auseinandersetzen. Es gibt eine Reihe von Beurteilungsfehlern, die aufgrund von Beurteilungseffekten (z.B. Halo-Effekt, Tendenz zur Mitte, Erwartungseffekt, etc.) auftreten können (Zimmermann, 2018).

Reliabilität (Zuverlässigkeit)

Eine Prüfung ist reliabel, wenn sie bei wiederholter Durchführung unter gleichen Bedingungen zu denselben Ergebnissen führt. Die Ergebnisse dürfen nicht von zufälligen Einflüssen, wie Formulierungsfehlern oder der Laune des Prüfenden, abhängen.

Validität (Gültigkeit)

Eine Prüfung ist valide, wenn sie tatsächlich das misst, was sie zu messen vorgibt. Das bedeutet, dass die Prüfungsinhalte mit den Lernzielen der Lehrveranstaltung übereinstimmen müssen und die Aufgaben die relevanten Kompetenzen abbilden.

Ökonomie/Durchführbarkeit

Die Praktikabilität einer Prüfung bezieht sich auf den Aufwand der Durchführung und Auswertung. Eine Prüfung sollte organisatorisch sowie zeitlich und materiell durchführbar sein und in einem angemessenen Verhältnis zum Ziel und Umfang der Kursinhalte stehen. Dazu gehört auch, die Ressourcen der Lehrperson(en) und den Zeitaufwand für Korrekturen und Feedback zu berücksichtigen.

Transparenz

Prüfungen sind transparent, wenn die Anforderungen, Inhalte und Bewertungsmaßstäbe vorab klar kommuniziert werden. Studierende müssen wissen, was sie erwartet und wie die Prüfungsleistung bewertet wird. Eine Prüfung ist beispielsweise dann transparent, wenn sich die Prüfungsaufgaben explizit auf die Lernziele beziehen, die im Semester vermittelt wurden.



Machen Sie die Prüfungsinhalte und Bewertungsmaßstäbe bereits zu Beginn der Lehrveranstaltung bekannt oder stellen Sie Ihren Studierenden Probeklausuren und Musterlösungen zur Verfügung.

Fairness

Fairness bezieht sich darauf, dass alle Studierenden die gleiche Chance auf Erfolg haben, unabhängig von persönlichen, sozialen oder kulturellen Hintergründen. Prüfungen dürfen keine systematische Benachteiligung einzelner Gruppen oder Personengruppen beinhalten.



Holen Sie bereits im Vorfeld zur Prüfung Informationen über Ihre Studierenden ein und mögliche Förderbedarfe (z. B. durch verlängerte Prüfungszeiten, barrierefreie Prüfungsformate) ein. Das [Infoportal Barrierefreie Lehre⁰⁵](#) der Zentralen Studienberatung ist hier ein erster Anlaufpunkt.

Nachhaltigkeit

Prüfungen sollen nicht nur Wissen abfragen, sondern idealerweise auch Kompetenzen fördern, die für das Studium und die berufliche Praxis relevant sind. Eine nachhaltige Prüfung trägt zur langfristigen Kompetenzentwicklung der Studierenden bei. So fördern Projektarbeiten, die reale Probleme adressieren, nicht nur Fachwissen, sondern auch Problemlösungs- und Teamfähigkeit und Reflexionsberichte regen Studierende dazu an, eigene Lernprozesse zu hinterfragen und künftige Verbesserungen abzuleiten.

2.3 Gestaltung von (Über-)Prüfungen

Üblicherweise wird zwischen summativem Prüfen und formativem Assessment unterschieden. Diese beiden Formen der (Über-)Prüfung unterscheiden sich grundsätzlich in ihren Zielsetzungen, Zeitpunkten und Funktionen. Beim summativen Prüfen steht die abschließende und rechtsverbindliche Bewertung des Lernerfolgs am Ende eines Lernabschnitts im Vordergrund. Es dient dazu, festzustellen, ob die Lernziele erreicht wurden, und resultiert häufig in einer Note oder

einem Zertifikat (z.B. Klausuren, Abschlussprüfungen), üblicherweise mit Selektionsfunktion. Formatives Assessment hingegen wird während des Lernprozesses eingesetzt, um den aktuellen Lernstand der Lernenden kontinuierlich zu erfassen und gezielt Rückmeldungen zu geben. Ziele des formativen Assessments können unter anderem sein, die Motivation von Studierenden zu fördern, individuelle Lernwege zu unterstützen und das Produkt oder den Arbeitsprozess zu verbessern.

Entwicklungsschritte einer summativen Prüfung

Eine Prüfung an der Hochschule zu gestalten ist ein anspruchsvoller Prozess, der sorgfältige Planung auf mehreren Ebenen erfordert. Im Folgenden sind die grundlegenden Schritte und Überlegungen dargestellt:

1. Lernziele definieren:

Zuerst ist es grundlegend, die zu prüfenden Lernziele klar, messbar und beobachtbar zu formulieren,

damit sie eindeutig überprüft werden können. Die Prüfungsaufgaben sollten diese Ziele abbilden („Constructive Alignment“).

2. Inhalte auswählen und strukturieren:

Die Auswahl der Inhalte kann zum Beispiel von den Lernzielen abgeleitet werden. Beschränken Sie sich auf die wesentlichen Stoffgebiete und achten Sie darauf, Überfrachtung zu vermeiden. Dabei kann

es hilfreich sein, zwischen Basis- und Vertiefungswissen zu unterscheiden. Strukturieren Sie die Inhalte in klar definierten Modulen oder Themenblöcken, die in ihrer Komplexität aufeinander aufbauen.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:
Planungsmaske Stoffstrukturierung/Stoffreduktion

defristen, zugelassene Hilfsmittel, Zeitvorgaben oder die Bewertungsschemata. Auch Nachteilsausgleiche für Studierende mit Beeinträchtigungen sollten berücksichtigt werden.



Informationen zum Studieren mit Beeinträchtigung finden Sie auf den Webseiten der Zentralen Studienberatung.

3. Prüfungsform festlegen:

Zunächst muss entschieden werden, welche Prüfungsform (z. B. Klausur, mündliche Prüfung, Hausarbeit, Präsentation, Portfolio oder praktische Prüfung) zum Lernziel und den Inhalten der Lehrveranstaltung passt. Hierbei spielen Fachkultur, Prüfungsordnung und die Kompetenzen, die geprüft werden sollen, eine wichtige Rolle.

4. Aufgaben entwickeln und ausformulieren:

Die Prüfungsaufgaben müssen verständlich, klar formuliert und inhaltlich angemessen sein. Aufgaben sollten unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und ggf. unterschiedliche Aufgabentypen (z. B. Reproduktion, Transfer, Anwendung) umfassen, um ein breites Kompetenzspektrum zu prüfen.



Nutzen Sie zur Aufgabenentwicklung die Bloom'sche Lernzieltaxonomie. Für einfache Aufgaben eignen sich die unteren Taxonomiestufen (Fachwissen erinnern, Theorien erläutern); schwierigere Aufgaben fokussieren die höheren Stufen, wie die Anwendung von Theorien bzw. den Transfer. Die Tabelle in Kapitel 1 kann hier nützlich sein.

5. Rahmenbedingungen klären:

Relevante formale Vorgaben aus Prüfungsordnung und Satzung müssen beachtet werden, etwa Anmel-

6. Transparenz für Studierende schaffen:

Die Art der Prüfung, die Bewertungskriterien und der Ablauf sollten frühzeitig und verständlich mitgeteilt werden. So wissen die Studierenden, was auf sie zukommt und wie sie sich vorbereiten können. Ebenso muss das Prüfungsformat bei den Studierenden eingeführt werden.

7. Durchführung und Aufsicht:

Während der Prüfung ist auf einen fairen Ablauf sowie gleiche Bedingungen für alle zu achten. Bei schriftlichen Prüfungen ist die Beaufsichtigung, bei mündlichen Prüfungen die Protokollierung geregelt.

8. Korrektur und Bewertung:

Die Auswertung sollte nach nachvollziehbaren Kriterien und möglichst objektiv erfolgen. Transparente Bewertungsrichtlinien und Bewertungsschemata sind hierfür hilfreich.

9. Feedback:

Studierende sollten nach Möglichkeit Feedback zu ihrer Leistung erhalten, damit sie ihre Stärken und Schwächen erkennen und daraus für künftige Prüfungen lernen können.

10. Prüfung reflektieren:

Nach der Durchführung sollte die Prüfung hinsichtlich Aufgabenstellung, Durchführung und Bestehensquote reflektiert und ggf. für die nächste Durchführung angepasst werden.



Für formale und administrative Fragen ist das Prüfungsmanagement, mit Sachbearbeiter*innen für die einzelnen Studiengänge, zuständig. Darüber hinaus gibt es in den einzelnen Fakultäten, bzw. Studiengängen, Prüfungsausschüsse, die z.B. für die Einhaltung der Prüfungsordnung, die Anerkennung von Prüfungsleistungen und Widerspruchsentscheidungen zuständig sind. In didaktischen Fragen rund um die Prüfungsgestaltung beraten ggf. die jeweiligen Fachdidaktiken oder die Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik.

Prüfungen können an der Universität Paderborn grundsätzlich auch digital durchgeführt werden. Dafür steht ein eigenes Prüfungs-Moodle zur Verfügung. Mehr dazu finden Sie im Intranet in Confluence. Digitale Prüfungen werden häufig als BYOD-Prüfungen („Bring Your Own Device“) durchgeführt, es gibt aber auch Prüfungslaptops zur Ausleihe beim ZIM (Zentrum für Informations- und Medientechnische Dienste). Dass Studierende nur das Moodle und nicht das ganze Internet für ihre Prüfung nutzen, stellt der Safe Exam Browser sicher.

KI in Prüfungen? Lehrende entscheiden selbst, ob sie die Nutzung von KI für eine Prüfung zulassen oder nicht. Nähere Informationen zu rechtlichen Aspekten des Einsatzes von KI in Studium, Lehre und Prüfungen sowie den Einsatz von KI in Seminar- und Abschlussarbeiten finden Sie auf den entsprechenden Webseiten der Universität.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:

Checkliste Prüfungsgestaltung

Inspiration zur Planung eines formativen Assessment

Bei der Planung von formativen Assessments sollte darauf geachtet werden, dass sie **regelmäßig** und unkompliziert in die Lehre eingebunden werden. Transparenz ist wichtig: Die Lernenden sollen wissen, dass es um **Lernförderung** und nicht um Noten geht

Lerntagebücher

Lassen Sie die Lernenden regelmäßig kurze Reflexionen oder Lerntagebucheinträge schreiben, in denen sie ihren aktuellen Wissensstand, offene Fragen und ihren Lernfortschritt beschreiben. Auf diese Weise sammeln Sie Hinweise, wie sicher sich die Lernenden fühlen und wo sie noch Unterstützung brauchen. In **Moodle** (PANDA und KoMo) können Lerntagebücher gut mit der Aktivität „Journal“ geführt werden. Die Einträge können jederzeit überarbeitet werden

(Walzik, 2012). Die Rückmeldungen aus den Assessments können genutzt werden, um den Unterricht flexibel an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Im Folgenden finden Sie Formate, die sich für solche Assessments eignen.

und sind nur von den Lehrerenden im Kurs und den Studierenden einsehbar. Eine weitere gut geeignete Aktivität ist „**Margic**“. In Margic ist einstellbar, ob die Einträge bearbeitbar sind oder nicht. Zudem gibt es gut anpassbare Annotationseinstellungen. Beide Aktivitäten enthalten alle Möglichkeiten, die der Editor bietet, um Einträge passend zu formatieren und mit Bildern zu versehen. Es kann Feedback durch die Lehrenden gegeben sowie (wenn gewünscht) auch Bewertungen vorgenommen werden.

Peer-Feedback

Bauen Sie Phasen ein, in denen sich die Lernenden gegenseitig Rückmeldungen zu ihren Arbeiten geben. Zum Beispiel können sich die Studierenden Entwürfe von Texten, Problemlösungen oder Präsentationen vorstellen und sich gegenseitig Verbesserungsvorschläge machen. Das fördert Selbstreflexion und Kommunikation. Moodle bietet dafür die komplexe Aktivität „Gegenseitige Beurteilung“, in der in einer Phase die Einreichungen abgegeben und in einer späteren Phase mit Peer-Feedback versehen werden. Dazu können auch verschiedene Bewertungsraster hinterlegt werden. Auch das „Etherpad“ bietet mit farbigen Anmerkungen die Möglichkeit Peer-Feedback zu geben. Für diese didaktischen Einsatzszenarien wird an der UPB regelmäßig eine entsprechende PANDA-Schulung angeboten.

Quizzes und Mini-Tests

Kleine, unverbindliche Tests oder digitale Quizzes (z.B. mithilfe von Audience Response Systemen) helfen dabei, schnell einen Überblick zum Verständnisstand zu bekommen. Auch zum Thema ARS werden an der UPB regelmäßige Schulungen angeboten, um das passende System auszuwählen. Wir empfehlen PINGO, Tweedback und Particify. Multiple Choice Fragen können auch mit KI erstellt werden.

Exit Tickets

Am Ende einer Unterrichtsstunde beantworten die Lernenden auf Zetteln oder online eine oder zwei Fragen zum Thema des Tages. Diese Schnellerückmeldung bietet Lehrkräften direktes Feedback, wie viel verstanden wurde. In Moodle kann das mit der Aktivität „Feedback anonym“ umgesetzt werden. Niederschwelliger (da ohne Login nutzbar) bietet sich

z.B. die moderierte Chatwall in Tweedback dazu an, da die Lehrperson alle Feedbacks sieht, aber nicht die anderen Studierenden. Eine weitere Alternative bietet das Tool FLINGA.

Lernlandkarten/ Concept Maps

Lassen Sie die Lernenden ihr Wissen zu einem Thema in einer Mindmap oder Concept Map darstellen. Das fördert die Vernetzung der Inhalte und gibt Ihnen einen Einblick in ihre Denkstrukturen. Gemeinsam oder alleine lassen sich Mindmaps gut mit dem TeamMapper von KitsTools erstellen. Die Mindmaps können als Jason-Dateien exportiert und gespeichert und damit jederzeit wieder aufgerufen werden.

Spontane Blitzlichtrunden

Starten Sie zwischendurch eine Blitzlicht-Frage, wie z. B.: „Wer kann das zentrale Prinzip noch einmal in eigenen Worten zusammenfassen?“ oder „Wer fühlt sich bei diesem Thema noch unsicher?“ So bekommen Sie direktes Feedback aus der Gruppe. Möchten Sie anonymes Feedback einsammeln, können Sie Flinga nutzen.

One-Minute-Paper/Take-Home-Messages

Am Ende einer Stunde schreiben die Lernenden in einer Minute auf: „Was habe ich heute gelernt?“ und „Was ist noch unklar?“ Sie erkennen auf diese Weise, wo eventuell noch Erklärungen nötig sind. Mögliche Moodle-Aktivitäten siehe „Lerntagebücher“.

Selbsteinschätzungsbögen

Geben Sie den Lernenden Checklisten oder Selbsteinschätzungsbögen an die Hand, damit sie selbst einschätzen, wie gut sie bestimmte Kompetenzen oder Inhalte beherrschen.



Formatives Assessment ist am effektivsten, wenn es in den Unterrichtsalltag integriert, niedrigschwellig und angstfrei gestaltet ist. Das Ziel bleibt immer die Unterstützung und Förderung des individuellen Lernprozesses!

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:
Planungsmaske: Zwischen-
Assessments planen

3. Den Lernraum gestalten: Lehr- und Lernaktivitäten auswählen

Als Lehrperson ist es eine weitere Aufgabe, die Lehr- und Lernaktivitäten in den eigenen **Lehrveranstaltungen** zu gestalten. Das Konzept des Constructive Alignment sieht vor, dass die Auswahl der Lehr- und Lernaktivitäten abgestimmt ist auf die definierten Lernziele sowie die Art und Weise der Überprüfungen.

Die Gestaltung von Lehr- und Lernaktivitäten an einer Hochschule ist ein komplexer Prozess, der eine Vielzahl aufeinander abgestimmter Aspekte erfordert. Ausgangspunkt ist eine sorgfältige Lehrveranstaltungsplanung, die sowohl den Ablauf als auch die Zielsetzung der einzelnen **Veranstaltungsphasen** im Blick hat.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:

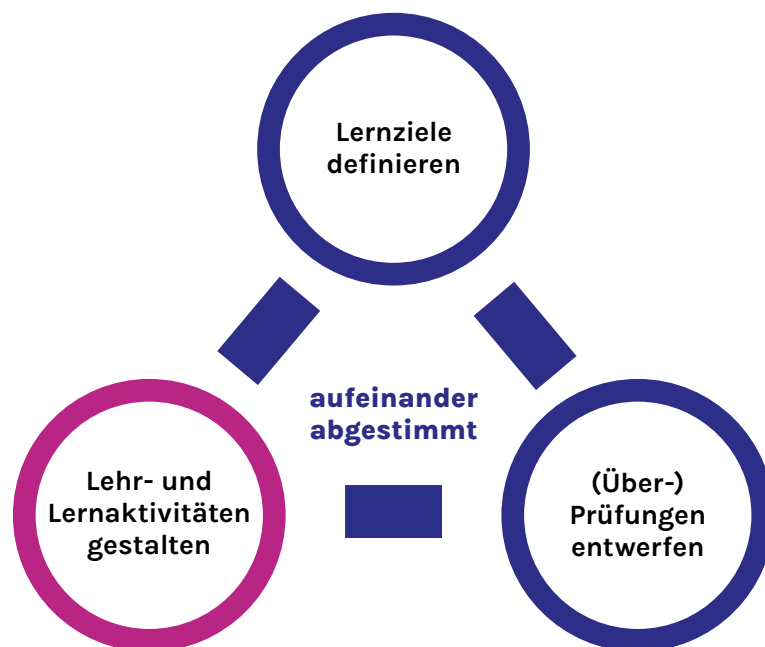
Planungsmaske:**Semesterplanung**

Abb. 02: Das Constructive Alignment nach Biggs & Tang (2011).

Damit die Lernziele erreicht und Lernprozesse aktivierend gestaltet werden können, gibt es eine **Fülle didaktischer Methoden**, aus denen ausgewählt werden kann. Dabei spielen auch digitale **Medien und Tools** eine wichtige Rolle, um sowohl in Präsenzveranstaltungen als auch in Onlineformaten wirksame Lernszenarien zu gestalten und den Austausch zu fördern.

Innovation in der Hochschullehre zeigt sich auch im Einsatz neuer Möglichkeiten: So ermöglichen **Open Educational Resources** (OER) den Zugang zu hochwertigen und frei verfügbaren Lernmaterialien, fördern die Offenheit und die Kollaboration und bieten Lehrenden wie Lernenden die Chance, Materialien zu finden, zu nutzen und weiterzuentwickeln. Ebenso eröffnet der Einsatz von **Künstlicher Intelligenz** (KI) neue Wege, Lernen individueller zu gestalten und gezielt zu unterstützen.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil guter Lehre ist die Einbindung von **Feedback und Evaluation**. Durch systematische Rückmeldungen von Studierenden

können Lehrende die Qualität ihrer Veranstaltungen kontinuierlich überprüfen und Verbesserungen initiieren. Dazu stehen auch digitale Tools zur Verfügung (siehe Abschnitt [xy](#)). Die ständige Reflexion der eigenen **Rolle als Lehrperson** in unterschiedlichen Lehr- und Lernszenarien trägt ebenfalls wesentlich zur Qualität und Weiterentwicklung der Lehre bei. Entscheidend ist nicht zuletzt auch die **physische Gestaltung der Lernräume**: Flexible Möblierung, technische Ausstattung und eine ansprechende Lernumgebung schaffen die Voraussetzungen dafür, dass kooperatives und selbstgesteuertes Lernen bestmöglich gelingen kann.

Die Lehrperson übernimmt dabei die Aufgabe, diese unterschiedlichen Elemente zu verbinden und so optimale Bedingungen für einen erfolgreichen und motivierenden Lernprozess zu schaffen. Indem sie auf die Bedürfnisse der Lernenden eingeht, Innovationen aufgreift und Räume – physisch wie digital – gestaltet, wirkt sie als Impulsgeberin für eine vielseitige und zeitgemäße Hochschullehre.

3.1 Ihre Rolle als Lehrperson

Die Rolle der Lehrperson in der Hochschullehre hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt. Im Fokus steht nicht mehr allein das Dozieren und die reine Wissensvermittlung, sondern die aktive Förderung von Lernprozessen. Dieser Paradigmenwechsel, oft als **Shift from Teaching to Learning** (Barr & Tagg, 1995) bezeichnet, geht davon aus, dass der Lernende im Zentrum der Lehr-Lern-Interaktion steht. Aufgabe der Lehrperson ist es, die Lernenden dabei zu unterstützen, eigenständig Wissen zu erwerben, kritisch zu hinterfragen und kreativ anzuwenden.

Eine wichtige theoretische Grundlage dieses Ansatzes liefert der **Konstruktivismus** (z.B. Reich, 2008, vgl. Kapitel 1). Für die Hochschullehre bedeutet

dies, dass die Lehrperson die Rolle eines Trainers oder einer Trainerin, einer Moderatorin, eines Moderators und eines Impulsgebers bzw. einer Impulsgeberin einnimmt. Die Lehrperson initiiert Lernprozesse durch geeignete Aufgabenstellungen, fördert kollaboratives Lernen und stellt Instrumente zur Verfügung, die eine forschende und problemorientierte Auseinandersetzung ermöglichen. Gleichzeitig unterstützt sie die Studierenden dabei, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen, ihre Motivation zu stärken und individuelle Potenziale auszuschöpfen. Thomann (2025) beschreibt folgende in der Tabelle beschriebene Rollen für Dozierende. Diese sind selbstverständlich nicht trennscharf und überschneiden sich und können ggf. auch im Konflikt miteinander stehen.

Rolle	Tätigkeit / Aufgabe
Inhaltsexperte/Inhaltsexpertin	über Expertise, Fachwissen verfügen
Planer*in	Lehr-/Lernsituationen planen, Lernmaterialien produzieren
Leiter*in	Leiten, Moderieren, Führen, Entscheiden
Begleiter*in	längerfristige Begleitung von Studierenden (Selbststudium, Abschlussarbeiten, Praktika...)
Berater*in	Beraten von einzelnen Studierenden oder kleinen Gruppen (Lernprozess, ungenügende Leistungen, Organisationsfragen, Karriere,...)
Bewerter*in	Beurteilen von Leistungen (Prüfungsplanung, Bewertung, Kommunizieren der Ergebnisse)
Gestalter*in der Organisation/ Vertreter*in der Institution	Curriculaentwicklung, Entwicklung von Beurteilungs- und Evaluationskonzepten, Kooperation mit Kolleg*innen und Externen
Bildungsbeauftragte*r mit gesellschaftlichem Auftrag	Öffentliche*r Expert/Expertin, Modell, Türöffner*in für Studierende in der Gesellschaft

Abb. X: Rollen und Aufgaben von Dozierenden nach Thomann (2025)

Unterschiedliche Lehrsituationen und Lerngruppen stellen auch unterschiedliche Anforderungen an Sie als Lehrperson. Es kann daher hilfreich sein, **flexibel** zwischen verschiedenen Rollen zu wechseln, abhängig von Faktoren wie der Gruppengröße, den eingesetzten Lehrmethoden, dem Vorwissen der Studierenden oder den inhaltlichen Schwerpunkten. In einer Vorlesung könnte ein stärker vermittelnder Ansatz sinnvoll sein, während in Seminaren oder Projektarbeiten eher moderierende oder unter-

stützende Rollen gefragt sind (Reich, 2008). Diese Anpassungsfähigkeit ermöglicht es Ihnen, die jeweiligen Lernbedürfnisse bestmöglich zu adressieren. Wichtig ist dabei, dass Sie Ihre eigene **Authentizität als Lehrperson** bewahren. Ihre persönliche Haltung und Begeisterung schaffen eine vertrauensvolle Basis und inspirieren die Studierenden in besonderem Maße. Authentizität bedeutet dabei nicht Perfektion, sondern das Vermitteln von Glaubwürdigkeit und Engagement in der Lehre.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:
Reflexionsblatt:
Meine Rollen als Lehrperson

3.2 Die Phasen einer Lehrveranstaltung: Didaktische Methoden auswählen und einsetzen

Vorschläge für Unterrichtsphasierungen gibt es viele. Die meisten einigen sich auf drei bis sechs Phasen. Diese sind hilfreich für die Strukturierung einzelner Unterrichtseinheiten und können die Auswahl von Lehr-/Lernmethoden unterstützen. Das AVIVA-Modell (Städli et al., 2013) stellt beispielsweise die folgenden fünf Phasen einer Unterrichtseinheit vor. Diese Phasierung kann man weitestgehend sowohl auf die gesamte Lehrveranstaltung als auch auf die einzelne Sitzung im Semester anwenden:

A	Ankommen
V	Vorwissen erheben
I	Informieren
V	Verarbeiten
A	Auswerten

A – Ankommen

Der Einstieg in die Lehrveranstaltung dient dazu, eine offene und produktive Atmosphäre zu schaffen. Hier geht es nicht nur um das physische oder digitale „Ankommen“, sondern auch darum, erste Beziehungen zwischen den Teilnehmenden und Ihnen als Lehrperson aufzubauen. Ein kurzes Kennenlernen, konkrete Begrüßungsrituale oder einfache initiale Aktivitäten können hier hilfreich sein. Das Ziel ist, Hemmschwellen abzubauen, die Gruppe zusammenzuführen und den Grundstein für eine positive Lehr-Lern-Interaktion zu legen. In Bezug auf das gesamte Semester ist es in diesem Zusammenhang sicher sinnvoll, sich einmal bewusst zu machen, wer zu dieser Veranstaltung kommen wird, z.B. in welcher Phase ihres Studiums die Teilnehmenden sich befinden, mit welchen Interessen sie möglicherweise in die Veranstaltung kommen und über welche Vorkenntnisse die Studierenden verfügen.

Beispiele für geeignete Methoden:

- Punkteabfrage zur Stimmung/Vorwissen
- Kartenabfrage
- Lebendige Statistik



Eine klare Kommunikation von organisatorischen Aspekten, den Lernzielen und dem geplanten Ablauf schafft Orientierung und Vertrauen. In dieser Phase erläutern Sie zentrale Punkte wie Zeitplan, Prüfungsanforderungen und grundlegende Methoden. Gleichzeitig können Sie gemeinsam mit den Teilnehmenden gegenseitige Erwartungen und Spielregeln für das Seminar oder die Vorlesung festlegen, etwa zum Umgang mit Diskussionen oder zu den angestrebten Formen der Zusammenarbeit. Transparenz fördert nicht nur die Motivation der Studierenden, sondern stärkt auch deren aktive Mitgestaltungsmöglichkeiten.

V – Vorwissen erheben

In der dieser Phase erfolgt der inhaltliche Übergang zum Lehrthema. Ziel ist es, das Interesse der Studierenden zu wecken und sie langsam an den thematischen Kern der Veranstaltung heranzuführen. Dies kann durch kurze Impulse, Fragen, Fallbeispiele oder Diskussionen geschehen. Hier lassen sich Anknüpfungspunkte zu den Erfahrungen oder dem Vorwissen der Studierenden herstellen, um Zugänge zu schaffen und das Thema greifbarer zu machen.

Beispiele für geeignete Methoden:

- Bilder-Assoziationen
- Wortwolke

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:
**Reflexionsblatt: Einstieg in
eine Lehrveranstaltung planen**

I – Informieren

Dies ist die zentrale Arbeitsphase der Veranstaltung, in der die Kerninhalte behandelt werden. Die Herausforderung besteht darin, je nach Methode und Zielsetzung entweder aktiv Wissen zu vermitteln oder die Studierenden eigenständig Inhalte erschließen zu lassen, beispielsweise durch Diskussionen, Gruppenarbeiten oder problemorientiertes Lernen. Wichtig ist, die Studierenden nicht zu passiven Zuhörer:innen zu machen, sondern sie aktiv einzubinden, etwa durch Fragen, Rückmeldungen oder kooperative Arbeitsformen.

Beispiele für geeignete Methoden:

- Expert:innengruppen
- Gruppenpuzzle

V – Verarbeiten

Nach der intensiven Bearbeitung der Inhalte ist es entscheidend, den Studierenden Raum zu geben, das Gelernte zu verarbeiten. Dies kann in zwei Formen geschehen: Während beim aktiven Verarbeiten Inhalte durch Diskussionen, Anwendung auf Fallbeispiele oder Übungen vertieft werden, bezieht sich das passive Verarbeiten auf eine Phase des Nachdenkens, in der das Gelernte unbewusst und individuell reflektiert wird. Beide Aspekte sorgen dafür, dass neues Wissen nicht nur aufgenommen, sondern nachhaltig verankert wird.

Beispiele für geeignete Methoden:

- Fallstudien
- Fishbowl
- One-Minute-Paper

A – Auswerten

In der letzten Phase der Veranstaltung erfolgt ein bewusster Abschluss. Ein klarer Ausstieg hilft, das Gelernte zu ordnen und die nächste Sitzung – oder den weiteren Lernprozess – vorzubereiten. Typische Elemente dieser Phase sind kurze Zusammenfassungen, Feedback-Runden, Ausblick auf kommende Themen oder auch ruhigere Aktivitäten, die den Übergang in den Alltag erleichtern. Dieser Cool-down bildet eine Brücke zwischen der intensiven wissenschaftlichen Arbeit und der Rückkehr in den Alltag der Teilnehmenden.

Beispiele für geeignete Methoden:

- Blitzlicht
- Lernziele-Check
- Quiz

Flexibilität und Bedeutung der Phasen

Die genannten Phasen bilden eine grundsätzliche Orientierungshilfe, um Lehrveranstaltungen klar zu strukturieren. Gleichzeitig gibt es keine starre Reihenfolge oder ein festes Regelwerk, das immer beachtet werden muss. So können einzelne Phasen kombiniert, wiederholt oder, je nach Zielsetzung, auch weggelassen werden. Entscheidend ist, dass jede Phase eine spezifische Funktion für den Lehr- und Lernprozess erfüllt und bewusst eingesetzt wird.

Die systematische Gestaltung der Phasen hilft nicht nur den Studierenden, sondern auch Ihnen als Lehrperson: Sie schaffen eine klare Struktur, die sowohl Flexibilität als auch gezielte Wissensvermittlung ermöglicht. Nehmen Sie sich Zeit, Ihre eigene Herangehensweise zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen, um eine für Sie und Ihre Studierenden passende Dynamik zu entwickeln.



Auch die Planung der besten Lehrveranstaltung lässt sich nicht immer exakt so umsetzen, wie sie ursprünglich gedacht war. Studierende bringen unterschiedliche Voraussetzungen, Interessen und Dynamiken mit, die es Ihnen ermöglichen können (oder erfordern), Ihre Planung situativ anzupassen. Offenheit und Flexibilität sind hier entscheidende Elemente. Überlegen Sie während der Planung, wo potenzielle Anpassungen möglich und sinnvoll sind.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:

Planungsmaske:

Lehrveranstaltungsplanung

Didaktische Methoden gezielt einsetzen

Didaktische Methoden sind geplante, strukturierte Vorgehensweisen, mit denen Lehrinhalte vermittelt, Kompetenzen gefördert und Lernziele erreicht werden sollen. Sie dienen dazu, das Lernen der Studierenden zu aktivieren, zu strukturieren und zu unterstützen.

Die Auswahl der passenden Methode hängt von mehreren Faktoren ab, zum Beispiel von den Zielen der Lehrveranstaltung und der Lehrveranstaltungsphase, dem Vorwissen der Lernenden, dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen sowie organisatorischen und räumlichen Gegebenheiten. Auch die Gruppengröße und die soziale Dynamik spielen eine wichtige Rolle.

Klassische Methoden wie der Vortrag eignen sich insbesondere, um Überblickswissen zu vermitteln oder neue Lerninhalte einzuführen. Interaktive Methoden wie Gruppenarbeit, Diskussionen oder Rollenspiele fördern hingegen Eigenaktivität, Teamfähigkeit und kritisches Denken. Kreative Methoden, etwa Brainstorming oder Mindmapping,

unterstützen Problemlösekompetenzen und regen zur Vernetzung von Wissen an. Daneben gewinnen digitale Methoden, wie Online-Quiz oder virtuelle Lernumgebungen, zunehmend an Bedeutung und bieten weitere Möglichkeiten zur Individualisierung und Aktivierung.

Wichtig ist es, Methoden zielgerichtet und authentisch einzusetzen, um Motivation und Aufmerksamkeit hochzuhalten und die Lernzielerreichung zu unterstützen. Ein bewusster Methodenwechsel im Unterricht kann dabei helfen, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Inputphasen, Reflexion und eigener Aktivität der Lernenden zu schaffen.



Auch die Planung der besten Lehrveranstaltung lässt sich nicht immer exakt so umsetzen, wie sie ursprünglich gedacht war. Studierende bringen unterschiedliche Voraussetzungen, Interessen und Dynamiken mit, die es Ihnen ermöglichen können (oder erfordern), Ihre Planung situativ anzupassen. Offenheit und Flexibilität sind hier entscheidende Elemente. Überlegen Sie während der Planung, wo potenzielle Anpassungen möglich und sinnvoll sind.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:
Reflexionsblatt:
Didaktische Methoden

3.3 Medien und Tools nutzen

Campusmanagementsystem „PAUL“ und Vorlesungsverzeichnis

Alle aktuellen und vergangenen Module und Lehrveranstaltungen der Universität Paderborn sind im Campusmanagementsystem „PAUL“ (Paderborner Assistenzsystem für Universität und Lehre) zu finden. Informationen für Lehrende (Anleitungen, FAQs allgemein und Antworten auf Fragen zur Prüfungsverwaltung) finden sich auf den [PAUL-Informationsseiten](#)⁰⁶. Zuständig ist das Sachgebiet 3.4 „Campusmanagement“.

Ihre Module bzw. Lehrveranstaltungen werden in PAUL durch die/den zuständige:n Lehrveranstaltungsmanager:in Ihrer Fakultät eingetragen. Dazu benötigen diese in der Regel rechtzeitig im Vorfeld die folgenden Informationen:

- Titel der Lehrveranstaltung auf Deutsch
- Titel der Lehrveranstaltung auf Englisch
- Lehrperson(en)

- Termine und Uhrzeiten
- voraussichtliche maximale Teilnehmendenzahl
- Beschreibung der Lehrveranstaltung (Voraussetzungen und Empfehlungen, Ziel der Veranstaltung, Zielgruppe, Inhalt, Ansprechpartner:in, Literatur)

Ein Seminarraum bzw. Hörsaal wird durch die zentrale Raumverwaltung (im Sachgebiet 2.4) geblockt und Ihnen nach Ablauf der Fristen mitgeteilt. Bzgl. der Fristen zur Eingabe von Modulen und Lehrveranstaltungen sprechen Sie einfach Ihre/Ihren Lehrveranstaltungsmanager:in an. Die Termine zu Lehrveranstaltungsan- und -abmeldung sowie für die Prüfungsanmeldephasen können Sie ebenfalls auf den [PAUL-Informationssseiten](#)⁰⁶ finden.

Nach Ihrem Login in PAUL finden Sie unter **Lehre** → **Semesterverwaltung** die Lehrveranstaltungen, denen Sie als Lehrperson zugeordnet sind. Dort können Sie auch einsehen, welche Studierenden sich für Ihre Lehrveranstaltung angemeldet haben. Unter **Lehre** → **Prüfungsverwaltung** können Sie Prüfungsleistungen, die abgelegt wurden, eintragen. Je nach Prüfungsleistung haken Sie diese ab oder Sie tragen die entsprechenden Noten ein.

Lernplattform „PANDA“/ „KoMo“ (Moodle)

Wir nutzen an der Universität das Lernmanagementsystem Moodle. Die uniinterne Lernplattform ist [PANDA](#)⁰⁷ (Paderborner Assistenzsystem für Nachrichten, Dokumente und Austausch). Bei Kursen / Projekten mit externen Kooperationspartner:innen oder für semesterübergreifende Organisationsgruppen wird KoMo (Kooperations-Moodle) genutzt. KoMo hat den Vorteil, dass sich Externe eigenständig einen Login erstellen können. Um sich einzuloggen, nutzen Sie für PANDA / KoMo Ihren persönlichen Uni-Account, den Sie mit Beginn Ihrer Tätigkeit auch für Ihre Mail erhalten haben.

Auf der Startseite von PANDA können Sie sich über das Webformular einen digitalen Kurs für Ihre Lehrveranstaltung anlegen lassen. Dazu benötigen Sie die Kursnummer aus PAUL und den Titel Ihres Kurses. Durch die Angabe dieser Daten werden alle Studierenden, die sich in PAUL für Ihre Lehrveranstaltung angemeldet haben, automatisch in den PANDA-Kurs Ihrer Lehrveranstaltung übertragen (natürlich können auch andere Einschreibemethoden für Teil-

nehmende festgelegt werden). Wenn Sie besondere Wünsche haben, können Sie das Feld im Onlineformular nutzen oder die [ZIM-Benutzerberatung](#)⁰⁸ kontaktieren, über die Sie auch KoMo Kurse erhalten können.

Die Funktionen, die Ihnen in PANDA zur Verfügung stehen, sind vielfältig: Sie können Dokumente und Materialien für Ihre Studierende zur Verfügung stellen, die Plattform als Kommunikations- und Kollaborationstool nutzen, den Lernfortschritt Ihrer Studierenden verfolgen oder Abgaben innerhalb des Systems bewerten. Kurse aus vergangenen Semestern (oder aus Moodle-Instanzen anderer Hochschulen) können vollständig oder anteilig in neue Semester übertragen werden.



Immer im März und September findet passend zum Semesterbeginn eine **Workshopreihe zu den verschiedenen Möglichkeiten und Funktionen in PANDA** statt. Neben einer Einführung in die Grundfunktionen von PANDA, gibt es auch Angebote zu verschiedenen PANDA-Funktionalitäten oder den Möglichkeiten, PANDA mittels HTML visuell zu strukturieren und zu verändern. Die Daten zu dieser Reihe sowie weitere Unterstützungsangebote zur Nutzung von PANDA finden Sie im unteren Bereich der PANDA-Startseite.

Videoportal Vimp

[Vimp](#)⁰⁹ ist das Videoportal der Universität Paderborn. Nachdem der Dienst im Serviceportal freigeschaltet worden ist, können Sie sich als Redakteur:in einloggen und Videos auf der Plattform hochladen und diese öffentlich oder passwortgeschützt zur Verfügung stellen. Weitere Funktionen beinhalten das Setzen von Kapitelmarken und das Einfügen von Untertiteln und Meta-Daten.



Videos, die über Vimp veröffentlicht wurden, können in PANDA /KoMo eingebunden werden. Das ZIM hat eine Anleitung dafür, sowie für weitere Funktionalitäten des Dienstes auf seiner [Webseite zum Videoportal](#)¹⁰ veröffentlicht.

Medien und Tools in der Hochschullehre

Klassische Medien in der Hochschullehre umfassen vor allem

- Tafel/Whiteboard,
- Handouts und
- Lehrbücher.

Sie sind für viele Lehrsituationen wertvoll und können heute flexibel mit digitalen Medien und Materialien, wie zum Beispiel

- Projektor/Beamer,
- Visualizer/Dokumentenkamera,
- Smartboard,
- E-Books,
- digitale Skripte,
- Screencasts/Erklärvideos und/oder
- Podcasts

kombiniert werden.



Die Details zur Raumausstattung können Sie Ihrer Raumzuweisung in PAUL entnehmen. Dort finden Sie eine Auflistung dazu, über welche Ausstattungsmerkmale Ihr Lehrveranstaltungsraum verfügt. Nutzen Sie die Gelegenheit, sich vorher mit dem Raum und dessen Ausstattung vertraut zu machen.

Außerdem gibt es unzählige digitale Tools, die in der Lehre eingesetzt werden können. Sie lassen sich je nach Einsatzbereich in unterschiedliche Überkategorien aufteilen. Es bleibt jedoch zu beachten, dass nicht jedes Tool nur einer Kategorie zugeordnet werden kann. Es muss also geprüft werden, inwiefern sich das jeweilige Tool für die vorgesehene Lernsituation (das Lernziel, die Zielgruppe, etc.) eignet.

Tools zum Kollaborativen Arbeiten

Neben Etherpad, Wiki und Foren, die über PANDA genutzt werden können, eignen sich zum kollaborativen Arbeiten auch:

TaskCards	digitale Pinnwand, neben Text können auch Medien, Links, Dateien etc. angeheftet werden, auch für asynchrone Lehre gut geeignet, die Universität Paderborn hat eine Campuslizenz für Lehrende
Oncoo	eine Gruppe kann gemeinsam Karteikarten erstellen und an der digitalen Tafel sammeln und clustern, die Karten können zuerst geschrieben und nach und nach an die Tafel geschickt werden; an der Oncoo-Zielscheibe kann Feedback gesammelt werden
FLINGA ^{1*}	interaktives Whiteboard, mit dem auch verdeckt über „Activities“ Antworten auf bis zu drei Fragen auf Karteikarten gesammelt werden können

Interaktive und aktivierende Tools

Audience Response Systeme (ARS, auch: Live-Feedback-Systeme) können zur Ermittlung des Wissensstandes oder als anonymes Feedbackinstrument genutzt werden. Die vorbereiteten Fragen können in einer synchronen Lehrveranstaltung von der Lehrperson freigeschaltet und von den Studierenden über ihr Smartphone/Tablet/Laptop beantwortet werden. Häufig führt die Nutzung eines (anonymen) ARS besonders in größeren Lehrveranstaltungen zu erhöhter Beteiligung der Studierenden.

Frag Jetzt	Publikumsfragen werden gesammelt und können bewertet und beantwortet werden
Tweedback	Quiz- und Chatwall-Funktion für Echtzeit-Feedback
Pingo*	Quiz- und Umfragetool für vorbereitete oder spontane Fragen
Particify*	bietet neben verschiedenen Frage-typen auch das Einbinden von Bildern an, durch längere Sessions auch für asynchrone Lernszenarien geeignet
Quiz Academy*	Erstellung von Quizfragen und Karteikarten, anonyme Beantwortung aber auch Ranking möglich

Zahlreiche Tools werden von der Universität Paderborn intern betrieben (z.B. Moodle, Jupyter) oder es wurden Lizenzen, mit entsprechenden Auftragsverarbeitungsverträgen, erworben (z.B. PINGO, Task-Cards, ZoomX). Werden andere externe Tools in der Lehre ergänzend verwendet, muss die Freiwilligkeit sichergestellt werden, d.h., bspw. für Lehrveranstaltungen, dass Studierende von den Lehrenden auf die datenschutzrechtliche Situation hingewiesen werden müssen und ihnen zugleich Alternativen angeboten werden. Eine Verpflichtung zur Nutzung dieser Dienste ist ausgeschlossen. Beachten Sie daher bitte, dass Sie, wenn Sie Tools in der Lehre einsetzen möchten, das jeweilige Tool im Vorfeld von den Datenschutzbeauftragten der Universität Paderborn prüfen und freigeben lassen. Die Univer-

sität Paderborn übernimmt keine Verantwortung für externe Dienste, mit denen sie kein (datenschutzrechtliches) Vertragsverhältnis hat.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:
Reflexionsblatt:
Mediennutzung und digitale Tools

Insgesamt bieten digitale Lernmaterialien und Medien vielfältige Möglichkeiten, die Hochschullehre interaktiver und flexibler zu gestalten und somit den individuellen Bedürfnissen der Lernenden besser gerecht zu werden.

Didaktische Konzepte wie der **Inverted oder Flipped Classroom** machen sich diesen Fakt zunutze, indem sie den traditionellen Unterricht umdrehen: Die Lerninhalte werden Zuhause erarbeitet (beispielsweise durch Videos, Podcasts oder Texte), während der Präsenzunterricht der Vertiefung und der Anwendung des Gelernten gewidmet wird. Auf diese Weise wird die Unterrichtszeit sinnvoll für Diskussionen und Übungen genutzt und die reine Wissensvermittlung ausgelagert.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:
Planungsmaske:
Flipped Classroom

3.4 Feedback und Evaluation

Feedback spielt eine zentrale Rolle in der Hochschullehre, da es Lern- und Entwicklungsprozesse sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden fördert. Durch gezieltes Feedback erhalten Studierende wertvolle Rückmeldungen zu ihren Leistungen, ihrer Arbeitsweise und ihrem Lernfortschritt. Doch nicht nur Lehrende geben Feedback: Auch innerhalb von Studierendengruppen ist der Austausch von Rückmeldungen – etwa in

Peer-Reviews oder Gruppenarbeiten – ein wichtiger Bestandteil des hochschulischen Lernens. Solche gegenseitigen Feedbackprozesse fördern **Reflexionsfähigkeit, Selbstständigkeit und die Entwicklung sozialer Kompetenzen**.

Ein hilfreiches Modell, um die Effekte von Feedback zu verdeutlichen, ist das **Johari-Fenster**. Dieses beschreibt, dass jeder Mensch über Bereiche in

seiner Persönlichkeit verfügt, die ihm selbst und anderen unterschiedlich bekannt sind. Feedback hilft dabei, blinde Flecken – also Anteile, die anderen sichtbar, einem selbst aber verborgen sind – zu erkennen und weiterzuentwickeln. In der

Lehre bedeutet das, dass ehrliches, respektvolles Feedback dazu beitragen kann, eigene Potenziale zu erschließen und persönliche Entwicklung voranzutreiben – sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrenden.



Abb. XX: Das Johari-Fenster nach Joseph Luft und Harrington Ingham (1955)



Die Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik bietet Hospitationen Ihrer Lehrveranstaltungen an, die dabei helfen können, Ihren Blinden Fleck zu verkleinern.

Es ist möglich, dass insbesondere Studierende, die noch am Anfang ihres Studiums stehen, wenig geübt im Feedback-Bekommen und -Geben sind. Daher bietet es sich an, den Studierenden schon zu Beginn des Semesters **Feedback-Regeln** an die Hand zu geben. Dazu gehören beispielsweise:

- Allgemeinheiten vermeiden,
- Auffälligkeiten konkret benennen,
- ohne Wertung beschreiben, was auffällt,
- Kommunikation auf Augenhöhe

(siehe dazu auch Antons & Volmerg, 2011). Besonders für **Peer-Feedback** ist es außerdem sinnvoll, Leitfragen vorzugeben. Sie geben eine Struktur anhand von Feedback-Kategorien vor und machen einzelne Feedbacks vergleichbarer.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:

Checkliste:

Peer-Feedback

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist das Feedback, das Studierende an die Lehrperson geben. Diese Rückmeldungen können informell im Verlauf des Semesters erfolgen, etwa in Diskussionen oder über digitale Tools (siehe Kapitel 3.x), oder sie können im Rahmen von strukturierten Formaten wie Zwischenevaluationen oder Feedbackrunden über entsprechende Feedbackmethoden erhoben werden. Für Lehrende ist dieses Feedback eine wertvolle Informa-

tionsquelle, um die Lehrveranstaltung im laufenden Semester gezielt an die Bedürfnisse der Gruppe anzupassen, Missverständnisse zu klären oder Methoden zu überarbeiten (Ulrich, 2016). So entsteht ein dialogischer Prozess, in dem beide Seiten aktiv

zur Verbesserung der Lehr-Lern-Situation beitragen. Klassische Feedbackmethoden, die sich zum Beispiel für den Ausstieg aus einer Lerneinheit eignen, sind das Blitzlicht, das Drei- bzw. Fünf-Finger-Feedback, das One-Minute-Paper oder Punkteabfragen.

Feedbackmethode	Kurzbeschreibung
Blitzlicht	zum Beispiel als wiederkehrendes Element für kurze Rückmeldungen im Plenum am Ende einer Sitzung; Teilnehmende dürfen sich äußern, müssen aber nicht; Äußerungen werden von der Lehrperson nicht mehr kommentiert
Drei- bzw. Fünf-Finger-Feedback	Lehrperson bereitet drei/fünf Fragen zu drei/fünf Fingern vor: ■ Daumen: Das war super! ■ Zeigefinger: Das nehme ich mit. ■ Mittelfinger: Das hat mir gestunken. ■ Ringfinger: Das war mein Highlight! ■ Kleiner Finger: Das kam mir zu kurz.
One-Minute-Paper	Studierende schreiben innerhalb einer bestimmten Zeit ihre zentralen Erkenntnisse zur Sitzung auf; kann bei den Studierenden als persönliche Reflexion verbleiben oder bei der Lehrperson abgegeben werden, zum Beispiel als Teil eines Lerntagebuchs
Punkteabfragen	Lehrperson bereitet eine (skalierte) Visualisierung vor; Studierende markieren eigene Position mit Punkten; eignet sich zum Beispiel zur Abfrage von Stimmung oder wahrgenommenem Lernfortschritt (können auch gut digital durchgeführt werden, zum Beispiel über ARS)

Wichtig ist zudem die Unterscheidung zwischen **Evaluation** und **Feedback**. Feedback ist in der Regel ein kontinuierlicher, dialogischer Prozess, der auf ein unmittelbares, konstruktives Lernen und Verbessern abzielt. Es kann mündlich oder schriftlich, formal oder informell stattfinden und bezieht sich meist auf konkrete Lernprozesse, Verhalten oder Arbeitsmethoden. Evaluation dagegen ist ein systematischer, meist anonymer und periodischer Prozess, bei dem Lehrveranstaltungen anhand festgelegter Kriterien strukturiert beurteilt werden. Ziel der Evaluation ist eine übergeordnete Einschätzung, etwa zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung von Lehrformaten.

An der Universität Paderborn gibt es verschiedene Möglichkeiten, um die eigene Lehrveranstaltung zu evaluieren. Eine Option ist die **studentische Veranstaltungskritik** (SVK) über das Evaluationssystem EvaSys. Üblicherweise erhalten Lehrende in der Mitte des Semesters eine E-Mail mit einem Link zur Umfrage, der an die Studierenden weitergegeben wird. Das Ausfüllen dauert ca. 15 Minuten. Je nach

Fakultätszugehörigkeit ist das genaue Vorgehen jedoch unterschiedlich. Ansprechpersonen und weitere Informationen finden Sie auf den [Webseiten der SVK](#)¹¹.



Wenn die Studierenden einen Fragebogen während der Präsenzveranstaltung ausfüllen, ist der Rücklauf in der Regel höher.

Eine Evaluation in der Mitte des Semesters kann ebenfalls zu einer höheren Rücklaufquote führen, da die Studierenden von einer Veränderung noch selbst profitieren könnten.

Eine weitere Möglichkeit zur Evaluation Ihrer Lehrveranstaltung ist die **Teaching Analysis Poll** (TAP), eine qualitative Zwischenevaluation, die etwa in der Mitte des Semesters stattfindet. Die TAP wird von Mitarbeitenden der Stabsstelle Bildungsinnovationen und

Hochschuldidaktik durchgeführt und nimmt ca. 30 Minuten in Anspruch. Die Ergebnisse werden dokumentiert, aufbereitet und der Lehrperson in einem persönlichen Gespräch zurückgemeldet. Weitere Informationen zu Anmeldung und Vorgehen gibt es auf der [Webseite zur TAP¹²](#).

In Evaluationen können Studierende anonym ihre Meinung zur Lehrveranstaltung, zu Lehrmethoden

und zum Engagement der Lehrperson abgeben. Die Ergebnisse bieten wichtige Hinweise auf Stärken und Verbesserungspotenziale und tragen dazu bei, die Lehre nachhaltig weiterzuentwickeln. Optimal entfaltet Evaluation ihre Wirkung, wenn sie nicht als einmalige Rückmeldung betrachtet wird, sondern in einen kontinuierlichen, offenen Feedback-Prozess eingebettet ist, bei dem sowohl Lehrende als auch Studierende sich aktiv einbringen.

3.5 Open Educational Resources (OER) finden und nutzen

Open Educational Resources (OER) sind Lehr-, Lern- und Forschungsmaterialien, die in jeder medialen Form verfügbar sind und unter einer offenen Lizenz veröffentlicht werden, die deren kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Verbreitung durch andere erlaubt. Dazu zählen unter anderem Lehrbücher, Vorlesungsnotizen, Aufgabenblätter, Prüfungen, Projekte und Multimedia-Inhalte wie Videos und Software. Der Hauptgedanke von OER ist, den Zugang zu Wissen zu demokratisieren, indem Bildungsressourcen frei zugänglich gemacht und geteilt werden, um Bildungschancen weltweit zu verbessern.

Potentiale von OER

Im Hochschulkontext bieten OER weitreichende Möglichkeiten zur Unterstützung von Lehre und Lernen. Sie ermöglichen es Lehrenden, auf eine Vielzahl von Materialien zuzugreifen, die sie an ihre spezifischen Unterrichtsbedürfnisse anpassen können. Durch die Verwendung von OER können Lehrende innovative Lehrmethoden entwickeln und Materialien miteinander kombinieren, um individuell zugeschnittene Lernumgebungen zu schaffen. Studierende profitieren von freiem Zugang zu hochwertigen Ressourcen, was die Chancengleichheit erhöht und die finanzielle Belastung durch kostspielige Lehrbücher reduziert.

Durch die Integration von OER können Hochschulen innovative Lehrmethoden fördern, die Bildungschancen verbessern und die Zusammenarbeit inner-

halb der akademischen Gemeinschaft stärken. Um die Potentiale von OER jedoch voll ausschöpfen zu können, ist ein fundiertes Verständnis der rechtlichen Rahmenbedingungen und eine kontinuierliche Weiterbildung in relevanten Themenbereichen unerlässlich.

Einsatz von OER im Hochschulkontext

Open Educational Resources (OER) sind zunehmend auf verschiedenen Plattformen und durch vielfältige Einrichtungen verfügbar, die sich der Förderung freier Bildungsinhalte verschrieben haben. Eine der ersten Anlaufstellen für die Suche nach OER sind spezialisierte Repositorien und Datenbanken, die umfangreiche Sammlungen von Lehrmaterialien anbieten. Ein Beispiel für eine solche Datenbank ist die OER-Suchmaschine [OERSI¹³](#), an die viele OER-Repositorien angebunden sind und die auf diese Weise viele frei lizenzierte Inhalte und Ressourcen für die Lehre an Hochschulen auffindbar macht. Auch [Open-verse¹⁴](#) (vor allem für Fotos/Bilder und Audiodateien) und [OER Hub¹⁵](#) (eine österreichische OER-Suchmaschine) vereinen eine Vielzahl von Repositorien, die nach unterschiedlichen Kriterien gefiltert werden können, um spezifische Bedürfnisse an Ressourcen zu erfüllen.

Weitere Plattformen für OER-Inhalte sind unter anderen:

- [Wikibooks¹⁶](#) (für Lehr-, Sach- und Fachbücher)
- [Flickr¹⁷](#) (für Fotos und/oder Grafiken)

- [Open Peeps](#)¹⁸ (für Illustrationen)
- [TIB AV-Portal](#)¹⁹ (für Wissenschaftsvideos)
- [Openstax](#)²⁰ (speziell für Lehrbücher)
- [Free Music Archive](#)²¹ (für Musik und Geräusche)
- die OER-Landesportale (wie z.B. [ORCA](#)²² für NRW oder [Twillo](#)²³ für Niedersachsen)

Auch Suchmaschinen wie **Google** und Plattformen wie **YouTube** oder **Vimeo** ermöglichen die gezielte Suche nach OER, indem Filter für Creative Commons-Lizenzen eingesetzt werden. Wichtig ist es vor allem, darauf zu achten, dass die genutzten Materialien

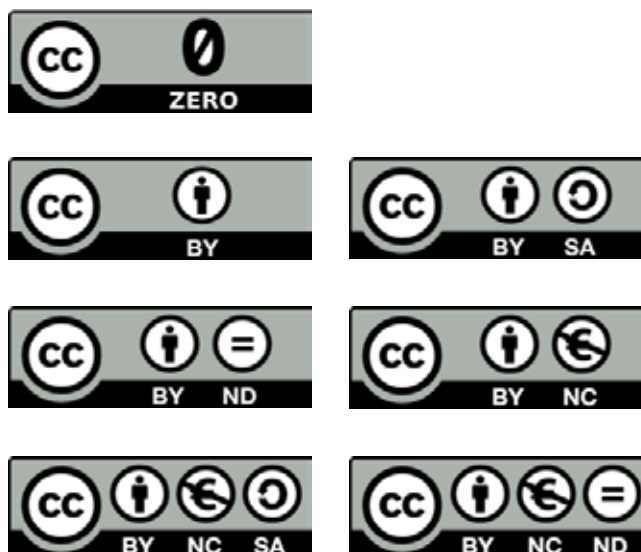
- unter einer öffentlichen Lizenz im Sinne von OER veröffentlicht wurden und
- entsprechend ihrer Lizenzbedingungen verwendet werden, um rechtliche Vorgaben einzuhalten.

So können Lehrende die für ihren Unterricht geeigneten offenen Ressourcen finden und effektiv in ihre Lehrpraxis integrieren.

OER können auf unterschiedliche Weise in den Hochschulunterricht integriert werden. Zum einen können sie als Ergänzung zu bestehenden Kursmaterialien genutzt werden, um Lerninhalte zu vertiefen oder zu erweitern. Zum anderen lassen sie sich auch vollständig in das Curriculum integrieren, indem ganze Kurse auf Basis von OER entwickelt werden. Außerdem fördern sie die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen, da gemeinschaftliche Bearbeitung und Austausch von OER die Qualität und Vielfalt der Materialien stetig verbessern können.

Die Creative Commons (CC-) Lizenzen

Die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Nutzung und Verbreitung von OER sind maßgeblich durch die Art der Lizenzierung bestimmt. Eine zentrale Rolle spielen hierbei die [Creative Commons \(CC-\) Lizenzen](#)²⁴, die ein juristisches Instrument bieten, um Werke freiwillig unter bestimmten Nutzungsbedingungen zu veröffentlichen. Diese Lizenzen geben sowohl den Urheber:innen als auch den Nutzer:innen klare Hinweise, wie ein Werk genutzt werden kann. Die wichtigsten CC-Lizenzen sind:



Bildquelle:

<https://de.creativecommons.net/was-ist-cc>

- **CC 0 (Bedingungslose Lizenz):** Erlaubt die Nutzung, Bearbeitung und Verbreitung des Werks in jedem Medium oder Format, ohne dass der/die Urheber:in genannt werden muss.
- **CC BY (Namensnennung):** Erlaubt die Nutzung, Bearbeitung und Verbreitung des Werks in jedem Medium oder Format, solange der/die Urheber:in genannt wird.
- **CC BY-SA (Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen):** Wie CC BY, jedoch müssen bearbeitete Werke unter den gleichen Lizenzbedingungen weitergegeben werden.
- **CC BY-ND (Namensnennung – Keine Bearbeitung):** Erlaubt die Verbreitung unter Nennung der Urheber:innen, jedoch ohne Änderungen.
- **CC BY-NC (Namensnennung – Nicht kommerziell):** Erlaubt Bearbeitung und Verbreitung unter Nennung der Urheber:innen, jedoch nicht für kommerzielle Zwecke.
- **CC BY-NC-SA (Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen):** Wie CC BY-NC, zusätzlich müssen bearbeitete Werke unter den gleichen Lizenzbedingungen weitergegeben werden.
- **CC BY-NC-ND (Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung):** Die restriktivste der CC-Lizenzen, erlaubt nur die nicht-kommerzielle Nutzung und Verbreitung des Originals ohne Bearbeitungen, unter Nennung des/der Urhebers:in.



Open Educational Resources (OER) sind typischerweise Ressourcen, die unter Lizenzen veröffentlicht werden, die möglichst viele Freiheiten in Bezug auf Nutzung, Veränderung und Verbreitung erlauben. Im Kontext von Creative Commons (CC) Lizenzen gelten als OER im engeren Sinne solche Materialien, die unter einer der folgenden Lizenzen veröffentlicht werden:

- CC 0
- CC BY
- CC BY-SA

Lizenzen, die keine Änderungen erlauben, wie CC BY-ND (Namensnennung – Keine Bearbeitungen) oder CC BY-NC-ND (Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen), sind für OER ungeeignet, da sie die Anpassungs- und Weiterentwicklungsfreiheit der Materialien einschränken.

Weiterbildung und Anlaufstellen

Die Integration von OER in die Hochschullehre bringt Herausforderungen in den Bereichen Urheberrecht und Datenschutz mit sich. Um Lehrende und andere Hochschulmitglieder bei diesen wichtigen Themen zu unterstützen, bietet die Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik spezielle lehrbezogene Workshops und Beratungen an, in denen diese Themen behandelt werden und auf Lizenzfragen eingegangen werden kann.

Auch die Personalentwicklung bietet Fortbildungen zum Thema "Urheberrecht in Forschung und Lehre" für Mitarbeitende der Universität an. Für eine persönliche Beratung stehen zudem Anlaufstellen zur Verfügung, um individuelle Anliegen zu klären und sicherzustellen, dass alle gesetzlichen Vorgaben eingehalten werden. Für weitere Informationen zu den Angeboten und Ansprechpartner:innen können Sie sich auf den zentralen [Webseiten der Universität Paderborn zum Datenschutz](#)²⁵ informieren.



Mit der 2024 verabschiedeten [OER-Policy](#)²⁶ hat sich die Universität Paderborn zum Ziel gesetzt, OER nachhaltig in der Hochschulkultur zu verankern.

3.6 Künstliche Intelligenz (KI) in der Lehre

Künstliche Intelligenz hat das Potenzial, die Bildungslandschaft grundlegend zu verändern, indem sie Lernprozesse individualisiert und optimiert. Der Einsatz von KI in der Lehre dient nicht nur dazu, das Lernen ansprechender und effektiver zu gestalten, sondern auch, Studierende auf eine Zukunft vorzubereiten, in der technologische Kompetenzen immer wichtiger werden.

Die Universität Paderborn ist bestrebt, diese zukunftsweisenden Möglichkeiten zu nutzen und in den Bildungsalltag zu integrieren, um weiterhin eine hochqualitative und innovative Ausbildung zu gewährleisten.

Über das Portal AI-Chat können mittels KI-Chatbot verschiedene Sprachmodelle (ChatGPT, LLaMA, Mistral etc.) datenschutzkonform von Studierenden und Lehrenden genutzt werden. Der Dienst muss einmalig im Service-Portal aktiviert werden.

KI-basierte Schreibtools werden zunehmend von Studierenden für die Erstellung von Arbeiten genutzt. Sie als Lehrperson können dazu Vorgaben machen, es macht Sinn, dass Sie sich dazu mit Ihrem Fachbereich absprechen. Anregungen sind in der Handreichung zu KI in Seminar- und Abschlussarbeiten zu finden. Prüfungsleistungen dürfen aus prüfungsrechtlicher Sicht ausschließlich durch die Prüfer:innen selbst bewertet werden. Eine autonome Bewertung durch Software ist nicht zulässig.

Die Stabsstelle für Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik der Universität Paderborn bietet regelmäßig Workshops an, die sich mit neuesten Entwicklungen und Anwendungen von KI in der Lehre befassen. So können Sie z.B. einen Workshop besuchen, in dem Sie lernen Ihre Lehre mit KI zu planen.



Für den Bereich Lehre gibt es eine [KI-Portal Seite²⁷ \(?\)](#) von der Universität Paderborn in der Sie viele Informationen, Handreichungen, Best Practice zum Thema KI in der Lehre finden.

3.7 Lernräume physisch gestalten

Die physische Gestaltung und Ausstattung von Lernräumen an Hochschulen kann für Lehrende eine nicht zu unterschätzende Herausforderung bei der Planung von Lehrveranstaltungen darstellen. Häufig unterscheiden sich verschiedene Räume stark hinsichtlich ihrer Bestuhlung und Flexibilität: Während einige Seminarräume variabel eingerichtet sind und Tische und Stühle problemlos umgestellt werden können, gibt es auch Räume mit fest installierter oder schwer beweglicher Bestuhlung, wie beispielsweise Hörsäle. Dies kann die Durchführung von Gruppenarbeiten, Diskussionen und interaktiven Lehrmethoden einschränken und sollte in der Planung Ihres Unterrichts bedacht werden.

Auch die technische Ausstattung ist nicht immer überall auf dem gleichen Stand. Zwar verfügen viele Räume über Beamer oder Whiteboards, doch die Verfügbarkeit dieser Ausstattung kann variieren. Weiteres Material kann an verschiedenen Stellen von Lehrenden ausgeliehen werden. Das ZIM verleiht Präsentationsmittel und mobiles Equipment für hybride Lehr-/Lernszenarien sowie Geräte zur Audio- und Videoproduktion über das [Servicecenter Medien²⁸](#). Weiteres Material zur Unterrichtsgestaltung wie [Moderationskoffer, Flipcharts, Pinnwände oder Lego für den Einsatz in der Lehre²⁹](#) kann in der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik ausgeliehen werden.

Die unterschiedliche Ausstattung und die Zugangsmöglichkeiten zu Materialien und Technik beeinflussen, welche didaktischen Konzepte vor Ort tatsächlich umsetzbar sind. Für moderne und abwechslungsreiche Hochschullehre sind daher Flexibilität und Organisation gefragt.

Angebote nutzen: Lehrbezogene Ressourcen an der Universität Paderborn

Ein Handbuch kann die hochschuldidaktischen Grundlagen und Methoden niemals vollständig abdecken, denn Lehre an der Hochschule ist ein individueller und vielschichtiger Prozess. Theoretische Modelle und bewährte Praxisbeispiele können eine wichtige Orientierung bieten, ersetzen aber nicht die individuellen Erfahrungen, die Sie in Ihrer eigenen Lehre machen. Daher ist es entscheidend, das eigene Lehrhandeln immer wieder zu erproben, weiterzuentwickeln und kritisch zu reflektieren. Durch persönliche Erfahrungen und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen lassen sich oft wertvolle Anregungen und neue Sichtweisen gewinnen.

Ebenso führen Veränderungen im Lehralltag, neue Technologien oder unterschiedliche Studierendengruppen dazu, die eigene Haltung und das methodische Vorgehen immer wieder zu hinterfragen und anzupassen. Kontinuierliches Lernen und Offenheit für neue Impulse sind daher ein wesentlicher Bestandteil professioneller Lehrkompetenz.

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:
Checkliste: Der physische Lehrveranstaltungsraum



Hier finden Sie weitere Unterstützungsangebote an der Universität Paderborn:

Angebote der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik

- Workshops für Lehrende, sowohl digital als auch in Präsenz
- Beratung für Lehrende
- Verleih von Materialien für die Lehre (Moderationsskoffer, etc.)
- Mehr Informationen auf den [Webseiten der Stabsstelle](#)³⁰!

Angebote der Personalentwicklung

- Fort- und Weiterbildung
- Veranstaltung "Willkommen an der Universität Paderborn" für alle neuen Mitarbeitenden
- Mehr Informationen auf den [Webseiten der Personalentwicklung](#)³¹!

Angebote des Zentrums für Informations- und Medientechnische Dienste (ZIM)

- ZIM-Benutzerberatung
- Verleih von Medien über das Servicecenter Medien
- Lehrveranstaltungsaufzeichnung
- Mehr Informationen auf den [Webseiten des ZIM](#)³²!

Angebote des Kompetenzzentrums Schreiben

- Lehrberatungsgespräche zum wissenschaftlichen Schreiben in der Lehre
- Weiterbildung "Schreiben lehren"
- Mehr Informationen auf den [Webseiten des Kompetenzzentrums Schreiben](#)³³!

Angebote der Zentralen Studienberatung

- Infoportal Barrierefreie Lehre
- Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende
- Mehr Informationen auf den [Webseiten der Zentralen Studienberatung](#)³⁴!

Angebote des Jenny Aloni Network for Early Career Researchers (JANE)

- Beratung und Angebote für Promovierende und Postdocs
- Mehr Informationen auf den [Webseiten des JAC](#)³⁵!

Angebote der Professional School of Education (PLAZ)

- AG BNE
- AG Umgang mit Heterogenität
- AG Medien und Bildung
- und weitere Angebote
- Mehr Informationen auf den [Webseiten des PLAZ](#)³⁶!

Angebote der Stabsstelle Datenschutz

- Beratungsangebote zu rechtlichen Rahmenbedingungen
- Mehr Informationen auf den [Webseiten der Stabsstelle Datenschutz](#)³⁷!

Hinweis:

Arbeitsbuch, Seite XX:

Checkliste:

Peer-Feedback

4. Weblinks

Was ist Lernen? Urem faciis estempus quisqui ut quam que vollaceari optaquidelit eniende liberib erumquam sandae mo conet intions equatiis molupti ut as experciae dolore. Eniende liberib erumquam sandae mo conet intions.

01

[Leitbild für Studium](#)

02

nhhl-bibliothek.de

03

[go.upb.de/
handbuchlehre](http://go.upb.de/handbuchlehre)

04

[hier](#)

05

[Infoportal Barriere-
freie Lehre](#)

06

[PAUL-Informati-
onsseiten](#)

07

[PANDA](#)

08

[ZIM-Benutzer-
beratung](#)

09

[Vimp](#)

10

[Webseite zum
Videoportal](#)

11

[Webseiten der SVK](#)

12

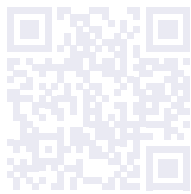
[Webseite zur TAP](#)

82



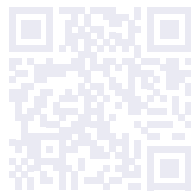
[hier](#)

27



[nhhl-bibliothek.de](#)
[handbuchlehre](#)

26



[nhhl-bibliothek.de](#)

22



[Leitbild für Studium](#)

13



[Leitbild für Studium](#)

14



[nhhl-bibliothek.de](#)

15



[go.upb.de/](#)
[handbuchlehre](#)

16



[hier](#)

17



[Infoportal Barriere-](#)
[freie Lehre](#)

18



[PAUL-Informati-](#)
[onsseiten](#)

19



[PANDA](#)

20



[ZIM-Benutzer-](#)
[beratung](#)

21



[Vimp](#)

22



[Webseite zum](#)
[Videoportal](#)

23



[Webseiten der SVK](#)

24



[Webseite zur TAP](#)

25

[Leitbild für Studium](#)

26

[nhhl-bibliothek.de](#)

27

[go.upb.de/
handbuchlehre](#)

28

[hier](#)

29

[Infoportal Barriere-
freie Lehre](#)

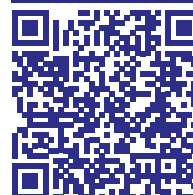
30

[PAUL-Informati-
onsseiten](#)

31

[PANDA](#)

32

[ZIM-Benutzer-
beratung](#)

33

[Vimp](#)

34

[Webseite zum
Videoportal](#)

35

[Webseiten der SVK](#)

36

[Webseite zur TAP](#)

37

[Vimp](#)



Informiere Dich über die
Hochschuldidaktik UPB!

