

Lehren und Lernen an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW

Verständnis und Leitlinien

Von der Hochschulleitung verabschiedet am 17.8.22

Gültig für die Aus- und Weiterbildung

Inhalt

Präambel.....	3
1. Einleitung.....	4
2. Lehren und Lernen als reflexiver Prozess.....	5
2.1. Lehr- und Lernverständnisse für die Hochschullehre	6
2.2. Heuristisches Modell des Lehrens und Lernens als reflexiver Prozess	7
3. Grundsätze für die Gestaltung der Lehre	10
4. Professionelle Kompetenzentwicklungen der beteiligten Akteur*innen	12
4.1. Kompetenzentwicklung der Studierenden und Teilnehmenden.....	12
4.2. Medien- und hochschuldidaktische Kompetenzen der Lehrenden, Praxisausbildenden und weiteren Mitarbeitenden	13
5. Mikroebene: Gestaltungsprinzipien guter Lehr-/Lernprozesse	14
6. Mesoebene und Makroebene: Merkmale günstiger Rahmenbedingungen.....	16
7. Literatur	17

Präambel

Die erste Version der Leitlinien Lehren und Lernen an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW wurde von der Hochschulleitung im Jahr 2013 verabschiedet und 2014 unter Einbezug der Weiterbildung aktualisiert. Im Zusammenhang mit Weiterentwicklungen in den Leistungsbereichen Aus- und Weiterbildung zeigte sich der Bedarf, diese Leitlinien zu überarbeiten. Der Überarbeitungsprozess wurde von einem Redaktionssteam gesteuert und in der Hochschule von Beginn an breit abgestützt: Auf der Grundlage aktueller Lehr- und Lernforschungsliteratur wurden innerhalb der Hochschule eine Vielzahl von Diskussionen zum Thema geführt. In verschiedenen Gremien (z. B. die Modulleitungskonferenz) sowie mit unterschiedlichen Expert*innen wurden die Leitlinien diskutiert und die Rückmeldungen zum Thema in die aktualisierte Version eingearbeitet¹. Zudem wurden neue empirische Erkenntnisse aus der Hochschulforschung in die Überarbeitung einbezogen. Das Papier umfasst in der Folge sowohl empirisch und theoretisch gesicherte Erkenntnisse zum Thema Qualitätsmerkmale der Lehre, Professionalisierungsprozesse im Bereich Aus- und Weiterbildung wie auch spezifische Schwerpunktsetzungen der HSA FHNW.

Die Leitlinien basieren auf dem aktuellen Erkenntnisstand der Forschung und Wissenschaft und stellen den normativen Orientierungsrahmen für die Aus- und Weiterbildung an der HSA FHNW dar. Sie sind eine Bezugsgrösse für die Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit im Kontext der Sozialen Arbeit, bieten allen Beteiligten einen Referenzpunkt für ihre Kompetenzentwicklung und bilden die Grundlage für die Lehrevaluationen wie auch das Qualitätsmanagement der Hochschule. Zudem sind die Leitlinien integraler Bestandteil der Konzepte Aus- und Weiterbildung. Die Leitlinien sind abgestimmt mit der Strategie der Hochschule für Soziale Arbeit² 2017 – 2025 vom 29. Mai 2017³.

Die HSA FHNW macht diese Leitlinien für alle in der Aus- und Weiterbildung tätigen Personen (Lehrende, Modulleitungen, Programmleitende, Lehrbeauftragte, Praxisfachpersonen sowie Studierende und Teilnehmende von Weiterbildung) zugänglich. Es wird dafür Sorge getragen, dass die Leitlinien bekannt sind und eine Auseinandersetzung mit den Grundsätzen und -prinzipien guter Lehre stattfinden kann.

Redaktionsteam: Andrea Gerber, Studienzentrum; Melanie Germann, Studienzentrum; Nico Scheidegger, Hochschulzentrum

¹ allen Mitwirkenden sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

² [Strategie](#) HSA

³ Im Weiteren bieten die Leitlinien eine normative Grundlage für Operationalisierungen im [Konzept](#) Qualitätsmanagement der Hochschule für Soziale Arbeit.

1. Einleitung

Im Zentrum des Lehrens und Lernens an der HSA FHNW stehen die Lern- und Bildungsprozesse aller Beteiligten. Dies umfasst neben den Lehrenden der Aus- und Weiterbildung, Studierenden/Teilnehmenden, Praxisfachpersonen, Begleitpersonen für den Portfolioprozess etc. Die Lern- und Bildungsprozesse in der Aus- und Weiterbildung zielen auf einen nachhaltigen Erwerb berufsbefähigender Kompetenzen in Sozialer Arbeit. Diese sind in den entsprechenden Kompetenzprofilen ausformuliert. Für die fachliche Entwicklung der weiteren Akteur*innen gelten die den jeweiligen Rollen entsprechenden Kompetenzprofile als Referenzrahmen, z. B. ein Kompetenzprofil für den Bereich der Hochschullehre.

Die Qualität der Lehre zeigt sich auf der Ebene einzelner Lehrsequenzen, mehrteiliger Kurse bzw. Fachseminaren, semesterlanger Module oder innerhalb eines ganzen Studiengangs resp. Weiterbildungsprogramms sowie bei der Gestaltung der Praxisausbildung. Das Zusammenspiel dieser verschiedenen Gestaltungsebenen sollte ein sinnvolles Ganzes ergeben und die Kompetenzentwicklung der Studierenden/Teilnehmenden nachhaltig beeinflussen. Auch die der weiteren Akteur*innen muss entsprechend unterstützt und gestärkt werden.

Lehre lässt sich auf unterschiedliche Art und Weise gestalten und findet an vielfältigen Lernorten statt. Dies ist beispielsweise auch im Ausbildungskonzept der HSA FHNW festgehalten. Die Praxis der Sozialen Arbeit ist integrierter Bestandteil der Ausbildung auf BA- und MA-Niveau sowie das primäre Handlungsfeld der Teilnehmenden aus der Weiterbildung. Der Lernort Praxis hat demnach eine besondere Bedeutung, insbesondere auch, weil die dort gemachten Lernerfahrungen für die Entwicklung der professionellen Identität mitentscheidend sind. Studierende/Teilnehmende müssen im Sinne der Professionalisierung bei der Verschränkung beider Lernorte unterstützt werden. Dies bedingt eine aktive Gestaltung der Lernortkooperation⁴.

Dabei wird die Lehre als eingebettet in den Kontext der gesamten Studiengänge und Weiterbildungsangebote der HSA FHNW gesehen. Das Verständnis von Lehren und Lernen folgt so einem integralen und iterativen Zugang zu Bildungsprozessen, weil durch die Tertiarisierung Studium und Weiterbildung verstärkt, strukturell verbunden sind (vgl. Kraus 2017, S. 288).

Im Folgenden wird zuerst ein theoretisch inspiriertes und an die Logik der HSA FHNW angepasstes heuristisches Modell des Lehrens und Lernens als reflexiver Prozess vorgestellt (2. Kapitel). Dieses Dokument ist entlang dieses Modells aufgebaut und konkretisiert Aspekte daraus. Es zeigt Lehren und Lernen als ein komplexes und wechselwirkendes Geschehen zwischen verschiedenen Akteur*innen und Einflussfaktoren und führt die Komplexität der Bestimmung von Lehrqualität in angemessener Tiefe vor Augen. Im 3. Kapitel werden sechs übergeordnete Grundsätze für die Gestaltung der Lehre an der Hochschule erläutert. In Kapitel 4 erfolgt die Bezugnahme auf die Figur der „iterativen Bildung“ (vgl. Kraus 2017, Kraus 2017b) sowie die Bezugnahme auf die unterschiedlichen Kompetenzprofile der beteiligten Akteur*innen. In den danach folgenden Kapiteln stehen die Qualitätsmerkmale erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse auf der Mikroebene (Kapitel 5) und relevanter Rahmenbedingungen auf der Meso- und Makroebene (Kapitel 6) im Zentrum.

⁴ Die Lernort Hochschule und Praxisorganisationen sind durch Kooperationen verbunden, d. h. die Gestaltung der Bildungsprozesse wird durch die gemeinsame Orientierung am Kompetenzprofil diskutiert. Dies geschieht z. B. durch den Dialog an der Praxistagung und am Praxisforum bzw. durch die gemeinsame Entwicklung des Studiengangs.

2. Lehren und Lernen als reflexiver Prozess

Jeder Mensch hat sein persönliches Lern- und Bildungsverständnis⁵. Aus der Lehrkompetenzforschung und Forschung zu Lehrhandeln bzw. Lehr-Lern-Überzeugungen ist bekannt, dass das Lehrhandeln von individuellen Annahmen über Lehre und Lernen bestimmt ist (vgl. Trautwein/Merkt 2013). Dabei scheint der Zusammenhang mit der Qualität von Lehrhandeln besonders bedeutsam, weil Überzeugungen die Deutungen von Situationen wie auch konkret didaktisches Handeln beeinflussen und steuern können (vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 642).

Die Lehr-Lern-Überzeugungen wirken sich sowohl direkt auf die Lehrgestaltung aus, also auf das Vermittlungsgeschehen, als auch auf die Beziehungsgestaltung mit den Studierenden/Teilnehmenden. Zudem haben Überzeugungen einen entscheidenden Anteil an der Bereitschaft und Möglichkeit zur Selbstreflexion der eigenen Lehrpraxis. Des Weiteren umfassen Lehr-Lern-Überzeugungen die Annahmen über die Funktionsweisen der Hochschule und das persönliche Eingebundensein und die eigenen Rollen im Hochschulkontext (Trautwein 2013; Trautwein/Merkt 2013).

Wie die beiden Lernorte Hochschule und Praxisorganisation relationiert werden, schlägt sich auch in den jeweiligen Theorie-Praxis-Figuren (vgl. Kösel 2014) als Bestandteil solcher Überzeugungen nieder und daher gilt es diese zu reflektieren.

Lern- und Bildungsprozesse sind stets von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen (z. B. institutioneller Rassismus, Klassismus, Sexismus, Heterosexismus, Ableismus u.a.) durchdrungen. Dies betrifft die Rollen der Akteur*innen wie auch der Organisation auf Meso- und Makroebene. Es konnte mehrfach aufgezeigt werden, dass Bildungsorganisationen zur Reproduktion von Ungleichheit und institutioneller Diskriminierung beitragen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Le Breton/Böhnel 2019, Kalpaka 2015; Thompson/Vorbrugg 2018, Gomolla/Ratke 2009, Riegel 2016, Gerber 2023). Menschen sind unterschiedlich positioniert, situiert, privilegiert und begegnen demzufolge auch unterschiedlichen Möglichkeiten bzw. Hindernissen der Teilhabe an Bildung. Aus der Verantwortung der Bildungsorganisation resultiert eine Verantwortung, für die an der Lehre beteiligten Personen. Damit ist es wichtig, Machtverhältnisse als Teil von Bildungsprozessen aktiv zu reflektieren und zu thematisieren und in die Reflexionen des hochschulischen Lern- und Bildungsverständnisses zu integrieren.

Die Forschung zu Lehr-Lern-Überzeugungen macht deutlich, dass der offene und bewusste Diskurs über das jeweilige Verständnis, welches dem Lernsetting zugrunde liegt, für die Kompetenzentwicklung und damit für die Lehr-/Lernqualität zentral ist (vgl. Trautwein 2013, Trautwein/Merkt 2013, Pajares 1992). Dies erfordert eine systematische und kritische Selbstreflexion der eigenen Einstellungen, Haltungen zu Lernen und Bildung, und diese wird idealerweise im jeweiligen Lernsetting transparent gemacht. Es geht somit nicht darum, dass alle in der Lehre tätigen Personen einem einheitlichen Lehr- und Lernverständnis folgen, sondern um

⁵ Lernen und Bildung sind nicht identische Begriffe, wie auch durch unterschiedliche Theorie- und Forschungstraditionen geprägt. Hier werden bewusst beide Begriffe verwendet, um zu verdeutlichen, dass Aus- und Weiterbildung weit mehr ist als der Prozess und das Ergebnis von messbaren Kompetenzen und operationalisierbaren Lernergebnissen. Bildung ist sowohl als Ziel, Prozess und Zustand sowie als eine Qualität menschlichen Seins und Ausdruck der Persönlichkeit zu verstehen. Die Auseinandersetzung mit der Welt in all ihren Facetten ist grundlegend. Lernen hingegen ist eher als Mittel zum Zweck der Bildung zu verstehen. Auch wenn sich beide Begriffe unterscheiden, sind sie doch verwandte Begriffe.

Die in diesem Dokument vorgeschlagenen Lernverständnisse können auch um ein persönliches Bildungsverständnis ergänzt werden. Denn Bildung zielt auf ein verändertes Selbst- und Weltverständnis.

einen bewussten und aktiven Diskurs über die individuellen Vorstellungen über das Lehren und Lernen und die damit verbundenen Rollenerwartungen und nicht zuletzt um Machtverhältnisse. Die Lehrenden und Praxisfachpersonen tragen die Hauptverantwortung der Gestaltung der Lehre an der HSA FHNW und haben deshalb eine Vorbildfunktion. Dazu ist es notwendig, dass die beteiligten Akteur*innen in diesem Prozess aktiv unterstützt werden⁶.

Studierende und Weiterbildungsteilnehmende bringen ihre eigenen Vorstellungen und Lernerwartungen und ihr Wissen über Lehre und Studium sowie ihr individuelles Können in die Bildungsprozesse ein. Die Erfahrungen der Studierenden/Teilnehmenden werden aktiv in die Lehr- und Lernprozessgestaltung, im Sinne einer Teilnehmendenorientierung (vgl. Tietgens In Breloer et al. 1980, Holm 2012), einbezogen. In den hier formulierten Lern- und Bildungsverständnissen ist deutlich erkennbar, dass Studierende/Teilnehmende keine passiven Rezipienten darstellen, sondern aktiv am Lernprozess Beteiligte. Dies drückt sich im Folgenden auch im Modell und damit in den Grundsätzen aus.

2.1. Lehr- und Lernverständnisse für die Hochschullehre

Insgesamt sind Lern- und Bildungsverständnisse förderlich und wünschenswert, die die Aktivität, Selbstregulation, Selbstreflexion und Kooperation aller beteiligter Akteur*innen betonen und aktiv unterstützen.

Die folgenden Lehr- und Lernverständnisse bzw. Bildungsverständnisse sind für Bildungsprozesse, wie sie an der HSA FHNW gestaltet werden, zentral und dienen als Orientierung und Grundlage der Selbstreflexion. Im Wissen darum, dass es weitere Beiträge dazu gibt und fortlaufend neue dazukommen, ist diese Auswahl nicht als abschliessend zu verstehen.

Pragmatismus (vgl. Dewey, Addams, und aktuell rezipiert für die Hochschuldidaktik von Wild/Elsholz 2020): Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen stehen im Zentrum. Denken und Theorie auf der einen und Erfahrung sowie Handlung auf der anderen Seite ergänzen sich gegenseitig. Es sollen Lernsituationen geschaffen werden, die zu einer konstruktiven Erweiterung der Erfahrungen führen, indem sie im Lernprozess Handlungen und die Reflexion der Wirkungen dieser Handlungen ermöglichen (vgl. Neubert 2012 In Wild/Elsholz, S. 135). Als Ausgangspunkt für Lernprozesse soll vornehmlich von praktischen Problemstellungen ausgegangen werden. Dies schliesst an der Lebenswelt der Teilnehmenden an. Im BA-Studium sorgt zudem eine curricular-strukturell angelegte Lernortdualität mit dem Lernort Praxisorganisation für die Notwendigkeit und spezifische Chancen einer Lernortkooperation dieser spezifischen Lernwelten (vgl. Goldoni/Kösel 2014).

Lernen nach konstruktivistischer Auffassung wird als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer, emotionaler und sozialer Prozess aufgefasst (vgl. Reusser 1995; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2006). Die Grundannahme lautet: Je aktiver, handlungsorientierter und besser mit dem Vorwissen verknüpft der Wissens- und Fähigkeitsaufbau erfolgt, desto stabiler und flexibler auf neue Situationen übertragbar ist das neu erworbene Wissen und Können (vgl. Reusser 2014). Für den Aufbau konzeptioneller, prozeduraler und interpretativer Wissensstrukturen (vgl. Winter 2010) können unterschiedliche curriculare Settings spezifisch förderliche Anreizstrukturen bieten (vgl. Kösel/Schreiber 2019). Daraus folgt, dass es ein

⁶ In der Strategie der HSA wird der Anspruch formuliert, dass die Lehre an der HSA auf einem explizierten Lehr- und Lernverständnis beruht. (S.7)

zentrales Anliegen der Lehre sein sollte, die Voraussetzungen zu schaffen, dass die Studierenden/Teilnehmenden darin unterstützt werden, unter optimalen motivationalen Bedingungen zu lernen, damit der Bildungsprozess selbstreguliert stattfinden kann. Der eigene Vorwissensstand, die kognitiven, metakognitiven und motivationalen Fähigkeiten bzw. die subjektiven Einstellungen und Grundüberzeugungen spielen dabei eine zentrale Rolle und haben einen Einfluss auf die Eignung des aktuellen Lernsettings (vgl. z. B. Boekaerts 1999; Schunk/Zimmerman 2008).

Soziale Theorie des Lernens: Lehr und Bildungsprozesse sind sozial- und kultur-historisch situiert. Dieses Verständnis stellt die lernende Person ins Zentrum und entwirft sie als Teil ihrer sozialen Umgebung und präzisiert, inwiefern Lernen als soziale Praxis verstanden werden kann (vgl. Lave/Wenger 1991, Tov/Kunz/Stämpfli 2016). Lernen als soziale Praxis wird als Zusammenspiel von Zugehören (Gemeinschaft), Handeln (Praxis), Erfahren (Bedeutung) und Werden (Identität) verstanden. Daraus folgt eine besondere Bedeutung für Communities of Practice, sowohl derer an der Hochschule wie in den Praxisorganisationen.

Aus Sicht des Konnektivismus ist Lernen „eine Aktivität der Netzerkennung, bei der verfügbare Wissensbestände aufgegriffen und durch neue Verknüpfungen im Netzwerk rekonstruiert werden“ (Kerres et al. 2011, S. 6). Ein entscheidender Aspekt des Lernens ist die Fähigkeit, solche Verknüpfungen zwischen Informationsquellen zu einem persönlichen Netzwerk auszubauen, was zu einer Erweiterung von Lernen, Wissen und Verstehen führen kann. Lernen und Wissen gründen nach Siemens (2004) in einer Vielfalt von Meinungen. Diese tragen zu neuem Wissen bei. Als Connectivity-Fähigkeiten sind zudem solche anzustreben, die die Handlungs- und Organisationslogiken der beiden Lernorte konstruktiv verbinden (vgl. Guile/Griffith 2010; Rutz/Kösel/Zölch 2020). Lehrende wie Lernende können auf diese Weise Bildungsprozesse durchlaufen, indem Wissens- und Erfahrungsbereiche der zwei Handlungssysteme durch ein „boundary-crossing“ (vgl. Engeström/Sannino 2010) konstruktiv miteinander verbunden werden.

Die Fähigkeit, Verknüpfungen zwischen solchen vielfältigen Ideen und Konzepten zu erkennen und weiterzuentwickeln, gilt gemäss Siemens (vgl. 2004) deshalb als Schlüsselkompetenz des Lernens. Daraus folgt eine besondere Bedeutung für die Verschränkung von Lernorten und Lernortkooperationen.

2.2. Heuristisches Modell des Lehrens und Lernens als reflexiver Prozess

Das folgende heuristische Modell des Lehrens und Lernens als reflexiver Prozess zeigt die verschiedenen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene), die bei Lehr- und Bildungsprozessen wechselseitig zusammenwirken. Es stellt den reflexiven und sozialen Prozess des Lehrens und Lernens als dynamischen und lebenslangen Bildungsprozess ins Zentrum. Die praxisorientierte und relational gestalteten Lernsettings bilden einen zentralen Aspekt, sind jedoch nicht allein für die tatsächlichen Lernergebnisse verantwortlich. Lehrende können zwar Lernen ermöglichen, dies erfolgt jedoch nicht automatisch, sondern ist von vielen weiteren Faktoren abhängig. Das Dreieck visualisiert die äusserste Reduktion des Gegenstandes der Lehre und bildet die Beziehungen zwischen Lehrenden/externe Lehrbeauftragte/Praxisfachpersonen, Studierenden/Teilnehmenden und Lerngegenstand in einem wechselseitigen Prozess ab. Es stellt den Lern- und Bildungsprozess ins Zentrum, wobei es in der Hochschullehre um folgende Faktoren geht: die Bestimmung der Zielgruppe (für wen?), die Auswahl der Lerninhalte/Zielebene/Kompetenzprofil (wozu/was?), die Planung (wie/womit?), die Durchführung (womit/wo?), die Evaluation, und die Reflexion der Lehre sowie die Interaktion

zwischen diesen Bereichen. Aufgrund immer mitlaufenden, jedoch sehr unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsbezügen zum Lernort Praxisorganisation bzw. Praxisfelder auf Seiten Lehrender wie Lernender spielen diese individuellen Relationierungen eine wichtige Rolle. Die Grundsätze und -prinzipien, die im Anschluss erläutert werden, bilden „das Herzstück“ des Modells. Der Aufbau der Leitlinien orientiert sich am Modell und konkretisiert einzelne Aspekte auf der Mikro-, Meso- und Makroebene von Bildungsprozessen.

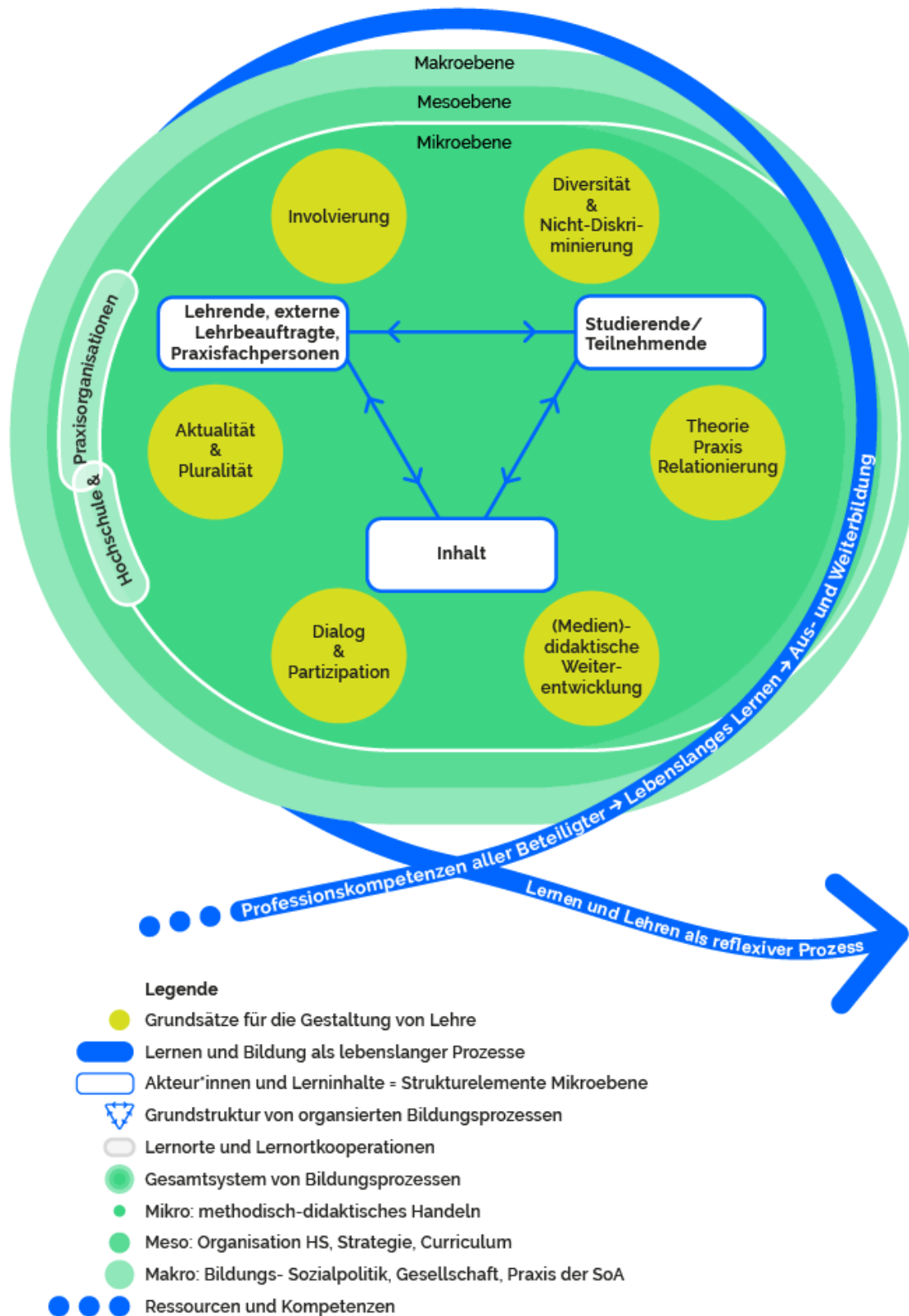


Abbildung 1: Heuristisches Modell des Lehrens und Lernens als reflexiver Prozess

3. Grundsätze für die Gestaltung der Lehre

Die Gestaltung der Lehre an der HSA FHNW orientiert sich an folgenden sechs Grundsätzen. Diese dienen dem Handeln in organisierten Bildungssettings an allen Lernorten (z. B. in Modulen, bei der Begleitung, in der Praxisausbildung, in Weiterbildungen etc.) und bieten als normativen Rahmen das individuelle Profil der HSA ab. In Kapitel 5 wird daran anknüpfend auf die didaktischen Gestaltungsprinzipien guter Lehr- und Lernprozesse eingegangen, die ebenfalls durch Forschungsergebnisse fundiert sind. Die Umsetzung der Grundsätze für die Gestaltung basiert auf dem Bewusstsein, dass alle Lehrenden und andere beteiligte Akteur*innen unterschiedliche Voraussetzungen, Wissens- und Erfahrungsniveaus sowie Erwartungen mitbringen. Die Umsetzung der Grundsätze braucht Raum, Zeit und Ressourcen für die Reflexion, Diskussion und Kompetenzerweiterung.

Bei der Gestaltung von Lehr-Lernsettings orientieren wir uns am Grundsatz...

1. **... der Involvierung der Studierenden/Teilnehmenden.** Studentisches Engagement (vgl. Kahu 2013; Kahu/Nelson 2018) ist wesentliche Voraussetzung für den Lernerfolg. Dies impliziert die aktive Gestaltung von Rahmenbedingungen, die erlauben, Teilhabe zu fördern, psychische Gesundheit und Integrität zu bewahren, Selbstwirksamkeitserwartungen zu bestärken und Emotionen zu thematisieren. Daraus folgt für alle an Bildungsprozessen beteiligten Personen (Studierende/Teilnehmende, Praxisvertreter*innen, Lehrende und weitere), dass Lehrende und Lernende sich als denkende, handelnde und fühlende Menschen begegnen. Diese Aspekte bilden zudem die Grundlage, um Krisen adäquat bewältigen zu können.
2. **...der Aktualität und Pluralität** der Inhalte und Thematiken, die zum Gegenstand der Lehre gemacht werden. Lehrinhalte entsprechen dem aktuellen Wissensstand von Wissenschaft und Forschung und folgen im Sinne einer generalistischen Berufsbefähigung der Pluralität. Lehre in Aus- und Weiterbildung an der Hochschule orientiert sich am Verständnis von Sozialer Arbeit als Disziplin und Profession.
3. **...der Theorie Praxis Relationierung.** Im Zentrum steht die Verknüpfung von (wissenschaftlichem) Wissen, Handeln und Ethik in der Auseinandersetzung mit Fällen, Situationen oder Problemen aus der/in der Praxis. Dies lässt sich z. B. in forschungsbasierten sowie kasuistischen Zugängen der Lehre umsetzen im Bewusstsein der bestehenden Lernortkooperation (Hochschule/ Praxisorganisation) und der bei Lehrenden und Lernenden jeweils aufzugreifenden Überzeugungen in Form von Theorie-Praxis-Figuren (vgl. Kösel 2014).
4. **...der Diversität und Nicht-Diskriminierung.** Die Lehre trägt der Individualität der Studierenden/Teilnehmenden Rechnung und fördert ein Klima der Akzeptanz und Wertschätzung und Bestärkung von Diversität unter Studierenden/Teilnehmenden sowie Lehrenden/Praxisfachpersonen und verpflichtet sich auf die Grundsätze der Nicht-Diskriminierung. Lehrende sind sich der Machtverhältnisse bewusst und reflektieren die eigene Involviertheit darin aktiv. Die didaktische Gestaltung ist barrierefrei und ermöglicht es allen Studierenden/Teilnehmenden, an den Lehrangeboten teilzuhaben.
5. **...von Dialog und Feedback sowie Kooperation und Partizipation.** Lehr-/Lernsettings werden als Bildungs- und Gestaltungsräume verstanden, die gemeinsam von allen Beteiligten in jeweils passenden Rollen genutzt und gestaltet werden. Die Ressourcen aller Beteiligten werden dabei aktiv einbezogen. Dies wird unter anderem in dialogischen und diskursiven Settings realisiert. Lernwirksame Feedbackformen werden gefördert, da diese den Lernprozess nachweislich unterstützen und den Lernerfolg stärken.

- 6. ...am Prinzip von (medien)didaktischer Weiterentwicklung.** (Medien)didaktische Neuerungen erfolgen theorie-, konzeptbasiert und unter Berücksichtigung von Bedarfen von Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit sowie (medien)didaktisch-methodischen Grundsätzen. Sie richten sich am Kompetenzprofil bzw. an entsprechenden Zielen der Aus- und Weiterbildung aus und erfolgen kooperativ und partizipativ⁷.

⁷ [Glossar zu Lehr-/Lernszenarien FHNW](#)

4. Professionelle Kompetenzentwicklungen der beteiligten Akteur*innen

Der Kompetenzorientierung und -entwicklung aller an Lehr- und Lernprozessen Beteiligten, also Studierenden, Teilnehmenden, Lehrenden, Praxisfachpersonen und anderen kommt eine zentrale Bedeutung zu.

Die Figur der „iterativen Bildung“ (vgl. Kraus 2017) betont die enge Verknüpfung von theoriebezogenem und erfahrungsbezogenem Lernen und integriert erfahrungsbasiertes Lernen, das sowohl reflexives Lernen, experimentelles Lernen im Sinne des Ausprobierens wie auch implizites Lernen, beinhaltet. Erkenntnisse aus der Lehrprofessionsforschung können belegen, dass sich der Aufbau professioneller Kompetenzen sowohl im Rahmen pädagogisch organisierter Bildungsangebote als auch als Lernen auf der Grundlage von Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit vollzieht (Blömeke, 2004 zitiert nach Kraus 2017, S. 292). Dies entspricht auch Erkenntnissen aus dem „Workplace Learning“, das als Grundlage der Kompetenzentwicklung das Zusammenspiel von theoriebezogenem und erfahrungsbasiertem Lernen „on the job“ betont (vgl. Dehnbostel 2018, Kraus 2017b).

So wird der Modus der iterativen Bildung als fortlaufender biografischer Prozess von Lernen und Bildung verstanden, der sehr nahe an die berufliche Tätigkeit geknüpft ist und die Entwicklung professioneller Kompetenz unterstützt. Die Figur der „iterativen Bildung“ eröffnet Möglichkeiten, Aus- und Weiterbildung im Sinne der Iteration stärker zu verschränken und die Professionalisierung im Sinne des lebenslangen Lernens zu rahmen (vgl. Kraus 2017).

4.1. Kompetenzentwicklung der Studierenden und Teilnehmenden

Die Aus- und Weiterbildung an der HSA ist kompetenzorientiert aufgebaut. Daran orientiert sich die inhaltliche Ausgestaltung der Lehre. Voraussetzung für eine aktive Rolle der Studierenden/Teilnehmenden (vgl. Involvierung der Studierenden/Teilnehmenden, Kap. 3) ist die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen⁸. Um dieses selbstgesteuerte und selbstverantwortete Lernen in einer zukunftsgerichteten Hochschule erfolgreich zu praktizieren, sind überfachliche Kompetenzen notwendig. „Future Skills“ sind Kompetenzen, die es Individuen erlauben, in hochemergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein⁹. Um die hohen Anforderungen von Studium und Weiterbildungsprogrammen sowie die Vereinbarkeit der verschiedenen Lebensbereiche der Studierenden/Teilnehmenden zu bewältigen, sind Kompetenzen wie Selbstbestimmungs- und Selbstmanagementkompetenz, Ambiguitäts- und Reflexionskompetenz notwendig.

Die Begleitung der Kompetenzentwicklung der Studierenden/Teilnehmenden zu eigenverantwortlichem und selbstständigem Lernen ist curricular gefasst und Teil der Aus- und

⁸ Dies ist für die Ausbildung im nqf.ch-HS festgehalten, der auf europäischer Ebene auf den im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelten Qualifikationsrahmen für Hochschulbildung ([QF EHEA](https://www.ehea.eu)) referenziert. Mit Angeboten der Weiterbildung nehmen die Hochschulen ihre Verantwortung im Sinn des lebenslangen Lernens wahr. Damit sorgen sie für eine fortwährende Aktualisierung des Wissens und der Kompetenzen ihrer eigenen Absolvent*innen und weiterer Teilnehmenden (vgl. swissuniversities).

⁹ „Stellt man „Future Skills“ in den Mittelpunkt der Überlegungen für Hochschulbildung, dann zeigt sich an vielen Punkten die Notwendigkeit, die Hochschule als Ort des Forschens, Lehrens und Lernens neu zu denken. Dabei gilt: All das, was leicht zu unterrichten ist und leicht geprüft werden kann, ist auch leicht zu digitalisieren – und damit auch zu automatisieren. „Future Skills“ wie Kreativität, Selbstkompetenz, Reflexionskompetenz oder Design Thinking-Kompetenz benötigen jedoch ausgeklügelte Vermittlungsformen. Es geht also darum, die Frage zu stellen, wie die Förderung dieser Skills in den Hochschulcurricula verankert werden kann. Dabei geht es um eine Konzentration auf aktive, gestaltende Lehr- und Lernformen und Bildungsziele, die komplexe Prüfungsszenarien benötigen und die über reine Wissensvermittlung hinausgehen und Kompetenzen in den Vordergrund stellen“ (Ehlers 2020, S. 4.)

Weiterbildung.

4.2. Medien- und hochschuldidaktische Kompetenzen der Lehrenden, Praxisausbildenden und weiteren Mitarbeitenden

Den Lehrenden in Aus- und Weiterbildung bzw. Praxisfachpersonen und ihren personalen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen kommt bei der Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse eine bedeutende Rolle zu. Die Voraussetzung jeder Lehrkompetenz ist, dass die Lehrenden über vertieftes und vernetztes Wissen und Können im Fachbereich ihrer Lehre verfügen, und zudem über medien- und hochschuldidaktische Kompetenzen (vgl. Paetz et al. 2011, Trautwein/Merkt 2013).

Zielgruppe Lehrende HSA: Als Orientierung und Qualifikationsrahmen im Bereich Hochschuldidaktik gilt das Kompetenzprofil Hochschullehre der FHNW¹⁰ als Referenzrahmen, das im Auftrag des Direktionspräsidenten unter Einbezug aller Teilhochschulen der FHNW entwickelt und 2017 verabschiedet wurde. Aktuell wird auf Ebene FHNW ein Orientierungsrahmen für digitale Kompetenzen für die Hochschullehre erarbeitet, an dem sich Lehrende ergänzend zum Kompetenzprofil Hochschullehre bezüglich ihrer „digital skills“ orientieren können. Entsprechende Angebote zur Orientierung an diesem Rahmen sowie zur Aneignung digitaler Kompetenzen werden begleitend angeboten. Durch die Thematisierung der professionellen Kompetenzentwicklung aller in der Lehre beteiligten Personen bieten die Leitlinien auch eine Orientierung für Personalentwicklungsmassnahmen¹¹

Zielgruppe Praxisausbildende der Praxisorganisationen: Die Praxisausbildenden erfüllen im Kontext des BA-Studiums von der Hochschule an sie delegierte Begleit- und Bewertungsfunktionen für die Bildungs- und Kompetenzerwerbsprozesse der Studierenden am Lernort Praxisorganisation. Da sie nicht nur die wirksamen Lernortidentitätsausprägungen (vgl. Goldoni/Kösel 2014) der Studierenden an ihrem Lernort aufgreifen, sondern die des Lernortes Hochschule konstruktiv als konstitutive Lernbedingungen aufgreifen können müssen, erfüllen sie als intermediäres Bildungspersonal (vgl. Kösel 2019) eine sehr wichtige Professionalisierungsfunktion. Für eine curriculare Verschränkung und methodisch-didaktische Begleitung bietet die HSA daher u.a. kostenfreie Weiterbildung (Fachkurs Praxisausbildende) und andere Vernetzungsformate wie die Praxis-Tagungen oder das KOLABOR an. Ziel ist es, mit den Praxisausbildenden die Lern- und Bildungsprozesse der beiden Lernorte im Sinne einer dual-konnektiven Lernortkooperation konstruktiv miteinander zu verschränken.

¹⁰ [Bericht Kompetenzen für die Hochschullehre FHNW 2017](#)

¹¹Vgl. auch [Konzept Personalentwicklung der HSA FHNW](#) vom 17.2.2021

5. Mikroebene: Gestaltungsprinzipien guter Lehr-/Lernprozesse

Im heuristischen Modell des Lehrens und Lernens stehen die sozialen und reflexiven Prozesse im Mittelpunkt und bilden die Mikroebene der Lehre ab: Lehren und Lernen wird als sozialer und relationaler Prozess zwischen allen Beteiligten verstanden und damit als kooperativer und partizipativer Gestaltungsraum von Bildungsprozessen.

Die Qualität dieser Lehr- und Lernprozesse auf der Mikroebene lässt sich anhand von **Gestaltungsprinzipien** charakterisieren. Diese didaktischen Gestaltungsprinzipien sind eng an das in Kapitel 2 beschriebene heuristische Modell sowie die in Kapitel 3 thematisierten normativen Grundsätze des Lehrens und Lernens an der Hochschule gebunden und bieten eine Grundlage für die Lehrevaluationen auf verschiedenen Ebenen und für Prozesse der Reflexion aller Beteiligten.

Die empirische Lehr- und Lernforschung auf unterschiedlichen Bildungsstufen untersucht den Zusammenhang zwischen einzelnen Merkmalen/Prinzipien bzw. Variablen und dem Lernerfolg (vgl. Hattie 2013, Meyer 2004, Helmke 2009, Rindermann 2009) und kommt zum Schluss, dass der Lernerfolg wahrscheinlicher ist, wenn möglichst viele der für den Lehr-/Lernerfolg relevanten Prinzipien in positiver Ausprägung vorhanden sind. Die Expertise- und 'Best Practice'-Forschung weist allerdings darauf hin, dass gewisse Defizite bei einzelnen Merkmalen durch Stärken bei anderen kompensiert werden können (vgl. Helmke 2009). In der aktuellen Bildungsforschung zur Hochschullehre geht es nicht darum, die eine richtige Form der Lehre zu bestimmen, sondern bestimmte empirisch abgesicherte Gestaltungsprinzipien herauszukristallisieren, „welche die Effektivität von Lehre erhöhen, wenn Dozierende sie planvoll, kreativ und mit Augenmass im Kontext ihrer Veranstaltungen umsetzen“ (Schneider/Mustafic 2015, S. 4). Entscheidend ist, dass es bestimmte didaktische Gestaltungsprinzipien gibt, die fächer- und teilweise bildungsstufenübergreifend als empirisch gesichert gelten (vgl. Ulrich 2016). Dennoch ist durch Wirkungsforschungen bekannt, dass sich nicht alle Gestaltungsprinzipien gleich auf den Lernerfolg auswirken (vgl. ebd.). Folgende neun Gestaltungsprinzipien haben einerseits hohe Effektstärken auf den Lernerfolg und entsprechen andererseits zentralen Aspekten, die den Mitgliedern der HSA FHNW wichtig erscheinen:

1. **Relevanz der Inhalte:** Die Wahl der Themen orientiert sich an den curricular zugeordneten Kompetenzen und erfolgt exemplarisch. Die Themen sind relevant in Bezug auf die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit und deren Arbeitsfelder. Sie sind bedeutend in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung und professionelle Identitätsentwicklung sowie die Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit. Sie orientieren sich am Grundsatz der Aktualität und Pluralität. Das Studienangebot insgesamt und das Angebot innerhalb der Module sind inhaltlich kohärent. Ziele und Inhalte werden so gewählt, dass sie für die Studierenden/Teilnehmenden herausfordernd und anspruchsvoll sind.
2. **Strukturiertheit/Planung:** Die Lehrveranstaltungen sind geplant. Sie folgen einem transparenten roten Faden und sind gut rhythmisiert. Ziele, Inhalte/Themen, Lernaktivitäten und Leistungsnachweise sind in Modulen, Kursen und einzelnen Lehrveranstaltungen aufeinander abgestimmt (Alignment).
3. **Adaptive Lehre:** Methoden aktivieren das Denken, irritieren festgefahrene Denkmuster, regen Transferleistungen an und ermöglichen Selbstregulation und Kooperation. Sie werden adaptiv und zielangemessen eingesetzt: in Bezug auf Sozialformen, Lehrformate und in

Bezug auf aktionale, kognitive und emotionale Elemente. Die Methoden sind angemessen und werden in Bezug auf die Rahmenbedingungen, das Vorwissen der Studierenden/Teilnehmenden, die Ziele und Inhalte adaptiv eingesetzt.

4. **Lernmaterialien und Medien:** Die eingesetzten Lernmaterialien sind angemessen und sinnvoll in Bezug auf Ziele, Methoden, Themen und haben eine gute Qualität. (Digitale) Medien werden situationsangepasst und versiert eingesetzt und fördern individuelle und kooperative Lernprozesse. Qualitativ hochwertige Blended Learning-Szenarien unterstützen die Lernprozesse. Lernmaterialien und Medien sind barrierefrei verfügbar.
5. **Begleiten und Beraten:** Die Studierenden/Teilnehmenden und Gruppen werden angemessen in ihrem Lernprozess begleitet und beraten. Lehrende sind für Beratung erreichbar und zeigen sich hilfsbereit. Feedbacks sind wertschätzend und geben lernwirksame Hinweise für weitere Lernprozesse. Das Selbststudium wird kompetenzorientiert und zielgerichtet geplant und findet in konsistent gestalteten Selbstlernumgebungen statt. Selbstverantwortung und Selbstregulationsfähigkeiten der Studierenden/Teilnehmenden werden ernst genommen. Peer-Formate werden gefördert und bewusst eingesetzt.
6. **Lernwirksames Feedback:** Studierende/Teilnehmende erhalten regelmässig qualitatives Feedback, d. h. es bezieht sich auf explizite und vereinbarte Ziele, Kriterien und Prozesse. Feedbacks sind wertschätzend, konkret und eröffnen Perspektiven für die Weiterentwicklung (Feed-forward). Es können unterschiedliche Arten von Feedbacks gegeben werden (schriftlich, mündlich, audio-visuelle). Die gemeinsame Planung und Zeitnähe zur Lerntätigkeit sind wichtig. Peer-Feedback wird unterstützt.
7. **Professionelle Beziehungsgestaltung:** Lehrende treten klar und konsistent sowie engagiert, freundlich und respektvoll auf. Sie zeigen Interesse an den Ideen, Kritik und Impulsen der Studierenden/Teilnehmenden und nehmen damit ihrerseits lernwirksames Feedback entgegen. Damit haben sie eine Vorbildfunktion. Die Lehr-/Lernatmosphäre im Lernsetting ist ko-produktiv, partizipativ, fehlerfreundlich, humorvoll, offen und erwachsenengerecht. Diskursive und interaktive Sequenzen sowie die Kooperation unter allen Beteiligten haben einen hohen Stellenwert. Die Kommunikation ist wertschätzend und transparent.
8. **Constructive Alignment:** Die Leistungsnachweise sind auf die Lernziele bzw. auf die angestrebten Kompetenzen ausgerichtet und stehen in konsistenter Verbindung zu den Lernaktivitäten. Leistungsnachweise haben einen angemessenen Umfang und ermöglichen das Erkennen des Lernerfolgs. Die Leistungsnachweise und Bewertungen sind nachvollziehbar und sinnvoll auf die Ziele bezogen. Die Beurteilungskriterien sind explizit. Leistungsfeedbacks erfolgen möglichst zeitnah.

6. Mesoebene und Makroebene: Merkmale günstiger Rahmenbedingungen

Lehr- und Lernprozesse befinden sich in Wechselwirkung mit den Rahmenbedingungen (vgl. heuristisches Modell Meso- und Makroebene). Diese beeinflussen mehr oder weniger direkt die weiteren Personen und Variablen: Studierende/Teilnehmenden, Lehrende und weitere Gestalter*innen, Bildungsprozesse sowie Lernergebnisse. Im Folgenden werden günstige Voraussetzungen genannt.

Gemäss Ulrich (vgl. 2016), der sich unter anderem auf die Hattie-Studien (vgl. 2013) bezieht, machen die Rahmenbedingungen einen Einfluss von ca. 20% der Varianzunterschiede der Lernergebnisse¹² aus.

- Die Rahmenbedingungen sind so, dass sie Gestaltungsspielräume und Orientierung bieten für alle, welche an Lehr- und Lernprozessen beteiligt sind. Die Rahmenbedingungen sind flexibel, so dass sie unterschiedliche Lernwege ermöglichen.
- Das Curriculum deckt die zentralen Bildungsziele, die sich in den Kompetenzprofilen abbilden ab. Die Module sind im Curriculum klar verortet und inhaltlich durch die Vernetzung der Akteur*innen aufeinander abgestimmt.
- Der Lehrbetrieb ist entlang von klar definierten, verschriftlichten und verbindlichen Prozessen organisiert. Der Informationsfluss zwischen den Beteiligten ist garantiert. Die Prozesse und Schnittstellen werden laufend überprüft und bei Bedarf angepasst bzw. verbessert.
- Modul- und Gruppengrößen sind den Zielen angepasst. Die verschiedenen Lehr-/Lerngefässe verfügen über angemessene zeitliche und personelle Ressourcen. Die Infrastruktur (Räume, Geräte, Bibliothek) ist angemessen und funktioniert einwandfrei. Die Gesamtmenge der Leistungsnachweise ist bewältigbar und sinnvoll.
- Das Lehr-/Lernklima an der Hochschule ist offen, kreativ, innovativ und fehlertolerant. Der Autonomiespielraum der Lehrenden ist angemessen. Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden/Teilnehmenden ist wertschätzend und vertrauensvoll.
- Die Infrastruktur ermöglicht und unterstützt verschiedene Lernformate (Präsenzlernen und „Distance Learning“ (vgl. Glossar Lehr-/Lernszenarien der FHNW, Fussnote 6)

¹² Dies ist als grobe Tendenz zu verstehen, denn die Metaanalyse bezieht sich bildungsorganisationsübergreifend von Kindergarten bis zur Hochschule. D.h. die unterschiedlichen organisationalen Logiken sind nicht umfassend einbezogen.

7. Literatur

- Boekaerts, Monique (1999). Self-regulated learning: where we are today. In: International Journal of Educational Research. 31. Jg. S. 445-475.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bundesamt für Statistik (2017). Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2016 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden.
- Breloer, Gerhart/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (1980). Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.
- Dehnbostel, Peter (2018). Lernen im Prozess der Arbeit als Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hg.). Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 579-591. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5>.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020). Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>.
- Engeström, Yrjö, Sannino, Annalise (2010): Expansive Learning at Work: Toward an Activity. Theoretical Reconceptualization. In: Journal of Education and Work, 14 (1). S. 133–156.
- Gerber, Andrea (2023) (i.E.). Produktive Verunsicherung als Anlass und Möglichkeit zur Veränderung. Lehrende an Deutschschweizer Fachhochschulen im Spannungsfeld von Hochschullehre, Diversity und Intersektionalität. Eine machttheoretische Analyse. Basel: Universitätsverlag Basel.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Franz-Olaf (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS
- Goldoni, Marc /Kösel Stephan (2014). Praxisausbildung als anspruchsvolle Lernort-kooperation. Von der Transfer- zur Relationierungskompetenz. In: SozialAktuell (11). S. 22-23.
- Guile, David/ Griffiths, Toni (2010): Learning Through Work Experience. In: Journal of Education and Work. 14(1) S. 113–131.
- Hattie, John (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren: Schneider.
- Helmke, Andreas (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett.
- Holm, Ute (2012). Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. URL: <https://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf> [Zugriffsdatum: 27.12.2016].
- Kahu, Ella (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. In: Studies in Higher Education. 38. Jg. (5). S. 758–773. URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>.
- Kahu, Ella /Nelson, Karen (2018) Student Engagement in the Educational Interface: Understanding the Mechanisms of Student Success. Higher Education Research & Development. 37 (1). S. 58-71. URL: <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kalpaka, Annita (2015). «Wir behandeln alle gleich»: Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit. Prozesse der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Hochschulalltag. In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hg.). Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript. S. 255-268.
- Kerres, Michael (2012). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote (3. vollständig überarbeitete Aufl.). München: Oldenbourg.
- Kraus, Katrin (2017). Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 35. Jg. (2). S. 287-300. URL: <https://doi.org/10.25656/01:16984>.

- Kraus, Katrin (2017b). Professionelle Bildungsgestalten. Iterative Bildung im Kontext von Professionalität und Profession. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 67. Jg. (3). S. 266-274. URL: <https://www.wbv.de/shop/Professionelle-Bildungsgestalten-HBV1703W266>
- Kösel, Stephan (2014) Theorie-Praxis-Figuren in der Praxisausbildung. In: Roth/Merten (Hrsg.): Praxisausbildung konkret. Opladen: Budrich. S. 247-274.
- Kösel, Stephan (2019): Kasuistische Methoden für die Praxisausbildenden in der Begleitung von Studierenden in Praxisorganisationen während ihrer Praxisphasen. In: Hollenstein/Kunz (Hrsg.): Kasuistik in der Sozialen Arbeit. Opladen: Budrich. S. 285-304.
- Kösel, Stephan/Schreiber, Kathrin (2019): Explorative Evaluation von Kasuistik-Modulen und von deren Potentialen zur Theorie-Praxis-Relationierung. In: Hollenstein/Kunz (Hrsg.): Kasuistik in der Sozialen Arbeit. Opladen: Budrich. S. 181-194.
- Lave, Jean/Wenger, Étienne (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. 20. Aufl. Cambridge: University Press. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>.
- Le Breton, Maritza/Böhnelt, Martin (2019). „Gleichbehandeln ist nicht immer gerecht behandeln“: Migrantische Studierende an Schweizer Fachhochschulen im Spannungsfeld von Differenzserfahrungen und Handlungsstrategien. In: Momentum Quarterly. 8. Jg. (1). S. 1-57 URL: <https://doi.org/10.15203/momentumquarterly.vol8.no1.p41-57>.
- Meyer, Hilbert (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Paetz, Nadja-Verena/Ceylan, Firat/Fiehn, Janina/Schworm, Silke/Harteis, Christian (2011). Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pajares, Frank (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: Review of Educational Research. 62. Jg. (3). S. 307-332. URL: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Rindermann, Heiner (2009). Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Bezug zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Bd. 2. leicht korrigierte Aufl. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.). Pädagogische Psychologie - Ein Lehrbuch. 5. Aufl. Weinheim: Beltz. S. 613-658.
- Riegel, Christine (2016). Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Reusser, Kurt (1995). Lehr- und Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: Dubs, Rolf/Dörig, Roman (Hg.). Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen. St. Gallen: IWP. S. 164-190.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Bd. 2. überarbeitete Münster/New York: Waxmann. S. 642-661.
- Rutz, Milena, Kösel, Stephan, Zölch, Martina (2020): Pilotprogramm Connect: Doppelt kompetent in Wissenschaft und Praxis. Personal in Wissenschaft und Praxis entwickeln. 2 (20). S. 57-68.
- Siemens, George (2004). Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age. URL: https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf
- Schneider, Michael/Mustafic, Maida (2015). Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Berlin/Heidelberg: Springer. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45062-8>.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

- Schunk, Dale H./Zimmerman, Barry, J. (2008) (Hg.). *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thompson, Vanessa/Vorbrugg, Alexander (2018). Rassismuskritik an der Hochschule: Mit oder trotz Diversity-Policies? In: Laufenberg, Mike/Erlemann, Martina/Norkus, Maria/Petschick, Grit (Hg.). *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer. S. 79-99. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-11631-6_4.
- Tov, Eva/Kunz, Regula/Stämpfli, Adi (2016). *Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice*. 2. Aufl. Bern: hep.
- Trautwein, Caroline (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. Die Bedeutsamkeit individueller Lehr-Lern-Überzeugungen. In: Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (Hg.). *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. S. 83-129.
- Trautwein, Caroline/Merkt, Marianne (2013). Struktur und Entwicklung von Lehrkompetenz im Spannungsfeld von Überzeugungen, Konzepten und Praxis von Lehren und Lernen. In: Heiner, Matthias/Wildt, Johannes (Hg.). *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 179-210.
- Ulrich, Immanuel (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11922-5>.
- Walgenbach, Katharina (2016). Intersektionalität als Paradigma zur Analyse von Ungleichheits-, Macht- und Normierungsverhältnissen. In: VHN. 85. Jg. S. 211-223. URL: <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2016.art25d>.
- Webler, Wolf-Dietrich (2003). Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: Welbers, Ulrich (Hg.). *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen - Kooperationen*. Bielefeld: Bertelsmann. S. 53-82.
- Wild, Rüdiger, Elsholz, Uwe (2020). Hochschuldidaktik pragmatistisch denken. Potentiale von John Deweys Bildungstheorie. In: Treppe, Peter, Eugster, Balthasar (Hg.). *Klassiker der Hochschuldidaktik. Kartografie einer Landschaft*. Wiesbaden: Springer VS. S. 125-141.
- Winter, Esther (2010). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: WBV-Verlag.