

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Ulrich Weger,
Michaela Zupanic (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation X

Materialien aus der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie (AFW)
im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP)
Band 13

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: kraemer@fh-muenster.de

Inhalt

Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie

JOSUA HANDERER Zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. Zum Fachverständnis und zur Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden	3
SIEGFRIED PREISER UND MICHAEL GIEBEL Weiterbildungsmotivation von Studierenden der Psychologie	11
STEPHAN DUTKE UND KADI EPLER Psychology in the Academic Education of Non-Psychologists: A Survey among European Psychology Departments	19
PETIA GENKOVA Interkulturelle Kompetenz und Auslandsstudium: Beeinflusst der Auslandsaufenthalt die Kompetenzförderung?	27
MIRJAM BRABLER Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen im Bachelorstudium der Psychologie	37
UTE-REGINA ROEDER UND STEPHAN DUTKE Fortbildungen für Psychologielehrerinnen und Psychologielehrer	47
GISLINDE BOVET Da ist noch Luft drin! Wir brauchen mehr Beiträge zur Didaktik des Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II	57
PAUL GEORG GEIß Kompetenzmodell für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht	65
HANS HERMSEN 37 Jahre Curriculumforschung zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung: ein persönliches Fazit	75
VERONIKA KUHBURG-LASSON, KATJA SINGLETON UND UTE SONDERGELD Merkmale des Publikationsverhaltens in der Bildungsforschung	87

Lehren und Lernen

LENIA F. BAHMANN, CHRISTINA MENNEN, LEONI RIDDER UND MICHAELA ZUPANIC POL – mit praxisnahen Problemen Psychologie lernen	97
LISA RESPONDEK, JUDITH AMANN, CORNELIA GUTMANN UND ULRIKE E. NETT Fit für die Psychologie – Mit Co-Piloten den Studieneinstieg bewältigen	105
SONJA SCHERER, JULIA BOSER UND HOLGER HORZ „Starker Start ins Studium“: Praxisbericht und Evaluation eines Moduls zur Verbesserung der Studieneingangsphase im Fach Psychologie	113
SABINE FABRIZ, CHARLOTTE DIGNATH-VAN EWIIK UND GERHARD BÜTTNER Self-Monitoring bei Studierenden fördern – ein standardisiertes Lerntagebuch	123
LARS BEHRMANN, NATALIE FÖRSTER, SARA SCHMITZ UND ELMAR SOUVIGNIER Effekte spezifischer Prompts in Lerntagebüchern – Was bewirken die Hinweise „Theorie“ und „Empirie“?	133
MIRIAM THYE, FRIEDRICH EDELHÄUSER, CHRISTIAN SCHEFFER, ULRICH WEGER UND DIETHARD TAUSCHEL Meditation und Pausentag als Instrumente zum selbstgesteuerten Lernen	141
BARBARA THIES UND ELKE HEISE (MOOC-gestützte) Online-Einheiten als Mittel der Binnendifferenzierung in heterogenen Lehrveranstaltungen: Ein Pilotprojekt	153
REGINA JUCKS, JENS HINRICH HELLMANN UND JENS RIEHEMANN E-Learning in der Hochschuldidaktik: Zum Personalisierungsgrad virtueller Lehre	161
NICOLA MARSDEN, JASMIN LINK UND ELISABETH BÜLLESFELD Psychologische Hintergründe zur Entwicklung von Personas für den Usability-Engineering-Prozess	169
LARS BEHRMANN, JASMIN M. KIZILIRMAK UND FABIAN UTESCH Langfristige Auswirkungen ausbleibenden Strategieunterrichts auf das Lernverhalten von Studierenden und deren Einstellungen zur Schule	179

MARTIN KLEIN, KAI WAGNER, ERIC KLOPP UND ROBIN STARK	
Theoretisieren für die Praxis. Eine Lernumgebung zur Förderung der Anwendung bildungswissenschaftlichen Wissens in schulischen Kontexten anhand kollaborativer Bearbeitung instruktionaler Fehler	187

Praxisbezogene Anwendung psychologischer Erkenntnisse

TORSTEN BRANDENBURG	
Mythen der Trainings- und Beratungsbranche? Was steckt hinter den „Klassikern“?	199

KERSTIN BRUSDEYLINS UND JORINTHE HAGNER	
Das PENTAplus-Programm zur psychologischen Prüfungsvorbereitung – ein präventives Gruppentraining	209

KERSTIN BRUSDEYLINS	
Wie erreichen psychologische Themen Ratsuchende mit unerfülltem Kinderwunsch?	215

Evaluation

MICHAEL KRÄMER	
Studienziele und Evaluation	225

KATJA SINGLETON, VERONIKA KUHBURG-LASSON UND UTE SONDERGELD	
Wer finanziert Forschungsprojekte zur Bildung? Inhaltliche und methodische Interessen der Drittmittelgeber	235

SEBASTIAN STEHLE UND SABINE FABRIZ	
Ein Instrument zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden	243

MICHAELA ZUPANIC, THOMAS OSTERMANN, ROBIN J. SIEGEL UND MARZELLUS HOFMANN	
Vom Wissenstest im Auswahlverfahren Psychologie der Universität Witten/Herdecke zum Progresstest Psychologie	251

ROBIN J. SIEGEL, MICHAELA ZUPANIC UND ULRICH WEGER	
Persönlichkeit statt NC – Evaluation des Auswahlverfahrens an der Universität Witten/Herdecke	259

EVA SEIFRIED, CHRISTINE ECKERT UND BIRGIT SPINATH Eingangs- und Verlaufsdiagnostik von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen in der Hochschullehre	267
JOHANNES PETER, NIKOLAS LEICHNER, ANNE-KATHRIN MAYER UND GÜNTER KRAMPEN Das Inventar zur Evaluation von Blended Learning (IEBL): Konstruktion und Erprobung in einem Training professioneller Informationskompetenz	275
JULIA BOSER, MIRIAM HANSEN UND SIEGFRIED PREISER Präsentationsfertigkeiten von Studierenden fördern – Evaluation eines Seminarkonzepts	283
CHRISTINA DUSEND, NIKOLAI WYSTRYCHOWSKI UND BORIS FORTHMANN Entwicklung eines Evaluationsbogens für die tutorielle Unterstützung im Fachbereich Psychologie	293
CHRISTIAN SCHÜRING UND STEPHAN DUTKE Was erfahrene Lehrer an der Psychologie schätzen – Ergebnisse einer Studienangebotsevaluation	301
NINA ZEUCH UND ELMAR SOUVIGNIER Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken bei (angehenden) Lehrkräften	309
STEPHANIE MOSER, CHRISTINE KAISER, INES DEIBL UND JÖRG ZUMBACH Entwicklung und Evaluation einer Skala zur Erhebung Epistemologischer Überzeugungen Lehramtsstudierender im Bereich der Pädagogischen Psychologie	319
ULRIKE STARKER UND MARGARETE IMHOF „Komplexitätsmanagement“ in der Lehramtsausbildung: das Planspiel „Schulalltag“ und dessen Evaluation	327

Wie planen Dozenten ihre Lehre?

Ein Instrument zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden

Sebastian Stehle und Sabine Fabriz

Der professionelle Umgang mit Lehr- Lernsituationen an Hochschulen erfordert von Lehrenden Adaptivität und didaktisches Handlungswissen. Hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen adressieren dieses Professionswissen, gleichzeitig existieren für den Hochschulkontext derzeit keine ausreichend differenzierten und empirisch geprüften Kompetenzmodelle, die jedoch für eine valide Status- und Veränderungsdiagnostik notwendig wären. Unter Verwendung eines Kompetenzmodells aus der Unterrichtsfor- schung wird im vorliegenden Beitrag eine Pilotstudie zur Erfassung von Planungs- kompetenz als Teilfacette professioneller Lehrkompetenz von Hochschullehrenden vorge- stellt. Die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchungen zeigen, dass eine direkte Adaption bewährter Verfahren aus dem schulischen Bereich auf den Hochschulbereich generell möglich ist, jedoch einer sorgfältigen Anpassung und Prüfung der Instrumenteigenschaften bedarf.

Notwendigkeit zur Erfassung professioneller Kompetenz von Hoch- schullehrenden

Die Qualität der Hochschullehre in Deutschland ist im vergangenen Jahrzehnt zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Auch setzt sich immer weiter das Bewusstsein durch, dass die Qualität der Lehre und die Betreuung von Studierenden verbessert werden müssen, wenn Hochschulen ihrem gesellschaftlichen Auftrag gerecht werden wollen. Diese Entwicklung ist auch auf Veränderungen in Studienstruktur und Studierendenzahlen zurückzuführen, die ihrerseits zu veränderten Anforderungen an Hochschullehrenden führten. Dies betrifft etwa den Umgang mit der wachsenden Diversität der Studierenden (z.B. Berthold, Kessler, Kreft & Leichsenring, 2011), aber auch die mit der Bologna-Reform einhergehende stärkere Betonung der Outcome-Orientierung verlangt eine Art von Lehre, die den Erwerb von Kompetenzen unterstützt, diesen Prozess begleitet und die Zielerreichung überprüft (Schaper &

Hilkenmeier, 2013). Zuständig für die (Weiter-) Qualifizierung von Hochschullehrenden und für die Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ anspruchsvollen Hochschullehre sind Zentren für Hochschuldidaktik, wie sie an allen deutschen Hochschulen zu finden sind. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass dem professionellen Umgang mit Lehr- Lernsituationen eine Kompetenz zugrunde liegt, die sich neben einem „learning by doing“ auch über eine Teilnahme an hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten aufbauen und weiterentwickeln lässt.

Es überrascht, dass trotz der großen Nachfrage an hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten derzeit nur wenig empirisch gesicherte Erkenntnisse dazu vorliegen, ob und in welcher Weise diese Angebote tatsächlich die Kompetenz der Lehrenden erhöhen und so zu einer Verbesserung der Lehrqualität beitragen. Darüber hinaus zeigen die wenigen publizierten Studien nicht selten gravierende methodische Schwächen (vgl. Stes, 2008). Ein Grund für das Fehlen derartiger Erkenntnisse ist die Tatsache, dass es kein allgemein akzeptiertes Verständnis darüber gibt, was gute Lehre an Hochschulen überhaupt auszeichnet, obwohl Aspekte guter Hochschullehre immer wieder auch Gegenstand systematischer Forschung waren (z.B. Murray, 1997). Im Gegensatz zum Bereich empirischer Schul- und Unterrichtsforschung liegt für den Hochschulbereich bis dato auch weder ein einheitliches, ausreichend differenziertes und empirisch geprüftes Lehrkompetenzmodell vor, noch Messinstrumente, mit denen einzelne Kompetenzfacetten valide erfasst werden können. Dabei wären ein solches Modell sowie davon abgeleitete Instrumente zur Kompetenzmessung nicht nur für eine valide Wirksamkeitsmessung hochschuldidaktischer Interventionen vonnöten. Vielmehr könnte die Erfassung hochschuldidaktischer Kompetenz(en) auch ein Ausgangspunkt für eine Status- und Veränderungsdiagnostik und damit eine adaptive Beratung und Entwicklung auf Individualniveau sein.

Eine mögliche Strategie zum Umgang mit der oben skizzierten Befundlage ist der Rekurs auf die weit zahlreicher vorliegenden Modelle und Befunde der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Ein in diesem Sinne geeigneten theoretischen Rahmen bietet das Modell Professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2011) für Lehrende im schulischen Bereich. Professionelle Handlungskompetenz wird hier verstanden als Zusammenspiel aus Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen, Selbstregulativen Fähigkeiten und dem Professionswissen, das sich

wiederum aus verschiedenen Wissensbereichen zusammensetzt. Diese Wissensbereiche umfassen neben Fach- und fachdidaktischem Wissen auch fachübergreifende Anteile: Organisations- und Beratungswissen sowie pädagogisch-psychologisches Wissen. Übertragen auf den Bereich der Hochschuldidaktik sind im letzteren Bereich die meisten dort thematisierten Inhalte anzusiedeln.

Dabei ist jedoch in jedem Fall zu berücksichtigen, dass trotz vieler vergleichbarer Anforderungen und Aufgaben einige entscheidende Unterschiede für Lehrende in Schule und Hochschule bestehen (Trautwein & Merkt, 2013). Dies betrifft beispielsweise das berufliche Selbstverständnis (Kember, 1997), die fehlende systematische didaktische Ausbildung Lehrender an Hochschulen, oder für den Bereich der Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen die deutlichen Unterschiede aufgrund unterschiedlicher Veranstaltungsformate und Konzeptionszeiträume. Gerade dem professionellen „Konzeptions- und Planungswissen“ kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu, da hier Verknüpfungen zu nahezu allen weiteren Bereichen professionelle Handlungskompetenz bestehen.

Erfassung professioneller Kompetenzen

Die Erfassung von Kompetenzen ist mit den bekannten Herausforderungen konfrontiert: so werden Kompetenzen (Weinert, 2001) häufig verstanden als „Kompetenzbündel“ oder „Kompetenzprofile“, in denen sich die Relevanz der Einzelkompetenzen erst aus dem erfolgreichem Zusammenspiel ergibt. Auch definieren sich Kompetenzen letztlich erst aus dem Anwendungskontext, was für valide Messungen eine Situierung erfordert, die messtheoretisch schwieriger zu realisieren ist. Tabelle 1 gibt einen Überblick über zwei übergreifende Ansätze zur Erfassung von Kompetenzprofilen.

Tab. 2: Ansätze zur Diagnostizierbarkeit von Kompetenzprofilen (Oser et al., 2007)

Direkte Beobachtung z.B. Hospitation, Videographie	Schriftliche Verfahren z.B. Selbstbeurteilung, Vignettenaufgaben
<ul style="list-style-type: none"> • Ökologische Validität • Vermutlich gute prognostische Validität • Messtheoretische und ökonomische Herausforderungen • Störvariablen schwer zu kontrollieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Validität fraglich • Messtheoretisch und ökonomisch günstiger • Störvariablen kontrollierbar

Neben den dargestellten Vor- und Nachteilen, die es bei der Auswahl des Ansatzes zur Kompetenzerfassung abzuwägen gilt, ist auch die Art der zu erfassenden Kompetenzfacette zu beachten. So lässt sich etwa Planungskompetenz nicht direkt beobachten, weshalb schriftliche (Vignetten-)Aufgaben besser geeignet sind. Bei der Entwicklung von Vignettenaufgaben ist es neben einer Eingrenzung und theoretischen Unterlegung der zu erfassenden Kompetenzen wichtig, Lehrsituationen zu identifizieren, in denen der Einsatz der jeweiligen Kompetenzen erforderlich ist. Auf diese Weise können Aufgaben entwickelt werden, die eine standardisierte Messung der Zielkompetenz in reduzierter Komplexität erlauben.

Im Folgenden soll eine Pilotstudie zur Erfassung des Konzeptions- und Planungswissens von Hochschullehrenden vorgestellt werden. Hierbei wird empirisch überprüft, ob es möglich ist, Planungswissen von Hochschullehrenden mit Hilfe einer aus dem Schulkontext entlehnten schriftlichen Vignettenaufgabe abzubilden.

Pilotstudie zur Erfassung des Planungswissens von Hochschullehrenden

Vorgehensweise

An der Pilotuntersuchung nahmen insgesamt 52 Lehrende (68% weiblich, mittleres Alter = 36,15; $SD = 6,21$) aus verschiedenen Disziplinen und Statusgruppen teil. Vollständige Datensätze liegen von 26 Lehrenden vor. Zur Aktivierung des für die Erfassung der Planungskompetenz erforderlichen Handlungswissens wurde eine schriftliche Vignettenaufgabe eingesetzt, die von einem erprobten Instrument aus dem Bereich der Lehrerbildung adaptiert wurde (Beck, Baer, Guldemann et al., 2008). Die Lehrenden wurden darin aufgefordert, ihre Empfehlungen zur Vorgehensweise bei der Planung von Lehrveranstaltungen zu beschreiben (vgl. Tabelle 2). Um die Qualität der Adaption auf den Hochschulkontext zu prüfen, wurden im Anschluss Fragen zur Authentizität und Repräsentativität der in der Vignette beschriebenen Situation gestellt.

Die Vignetten und alle weiteren Fragen wurden in einer Onlineumgebung realisiert und per Link zur Bearbeitung verschickt. Bezüglich des Umfangs und der zur Verfügung stehenden Zeit wurden keine Einschränkungen gemacht.

Tab. 3: Vignetten

Originalvignette.	Adaptierte Version für den Hochschulbereich.
<p>David Wagner ist beim Vorbereiten von Unterricht immer wieder unsicher, ob die Schülerinnen und Schüler die zentralen Lernziele erreichen. Besonders im Bereich Mathematik / Deutsch zweifelt er daran, ob seine Vorbereitungen professionell genug sind.</p> <p><i>Schildern Sie ihm, wie er bei der Unterrichtsvorbereitung für das Fach Mathematik / Deutsch vorgehen könnte. Gehen Sie bitte auf sämtliche Vorbereitungsschritte ein und begründen Sie diese.</i></p>	<p>Hannes Böhler, ein Mitarbeiter Ihrer Arbeitsgruppe, möchte im kommenden Semester ein Seminar anbieten, das er bereits im vergangenen Semester durchgeführt hat. Im vergangenen Semester war sich Hannes allerdings unsicher, ob die Studierenden auch die von ihm intendierten zentralen Lernziele erreicht haben. Er zweifelt daran, ob seine Vorbereitungen professionell genug sind. Hannes wendet sich an Sie und bittet Sie um Rat.</p> <p><i>Bitte helfen Sie Hannes und schildern ihm, wie er bei der Vorbereitung der Gesamtveranstaltung vorgehen sollte. Gehen Sie dabei auf sämtliche für Sie relevanten Vorbereitungsschritte ein und begründen sie diese.</i></p>

Ergebnisse

Für die Auswertung der offenen Antworten wurde ein Kategoriensystem, bestehend aus den für das Konstrukt „Planungskompetenz“ relevanten Aspekten und dazugehörigen Indikatoren entwickelt. Die Basis des Kategoriensystems bildete das von Beck et al. (2008) im Schulkontext eingesetzte Kategoriensystem. Aufgrund der deutlichen Unterschiede zwischen schul- und Hochschulkontext wurden zusätzlich Aspekte hochschuldidaktischer Planungskompetenz (Fink, 2003) in das System integriert. Abschließend wurden weitere Kategorien und Indikatoren auf Basis der erhobenen Daten ergänzt. Ziel dieses Vorgehens war es, die Antworten möglichst gut abzudecken und gleichzeitig einen theoretische-konzeptionellen Bezug sicherzustellen. Das Auswertungssystem integriert 18 Aspekte, die sich inhaltlich den Kategorien „Vorbereitung/Rahmenbedingungen“ (z.B. studentische Erwartungen & Voraussetzungen antizipieren), „Inhalte/Lernziele“ (z.B. Lernziele identifizieren), „Didaktische Planung“ (z.B. Effektive Lehr- Lernaktivitäten auswählen), „Diagnostik & Evaluation“ (z.B. Maßnahmen zur Überprüfung des Verständnisses planen) und „Feinplanung“ (z.B. Lehr- & Lernmaterialien erstellen/sammeln) zuordnen lassen.

Für die Auswertung der offenen Antworten wurde analog des Originalvorgehens eine inhaltsanalytische Auswertung mit Kombination aus Frequenz- und Intensitätsanalyse verwendet. Für die Aussagen einer Vignette konnten bei jedem Kriterium die fol-

genden Punkte vergeben werden: 0 (= *keine Nennung*), 1 (= *Nennung*) oder 2 (= *Nennung mit differenzierender Erklärung*). Die Antworten wurde von zwei Ratern beurteilt, mit zufriedenstellenden bis sehr guten Beurteilerübereinstimmungen in den einzelnen Kategorien ($\alpha = .673$ bis $.950$) und einer sehr guten Übereinstimmung g für den Gesamtscore. Darüber zeigte sich erwartungsgemäß ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem Gesamtscore und der Anzahl der Worte ($r = .86$; $M_{\text{wordcount}} = 118,27$; $SD = 85,124$; $\min = 16$, $\max = 362$; $p < .001$).

Insgesamt zeigte sich, dass die Vignettenaufgabe eine große Bandbreite an Antworten der Lehrenden evozierte. Die Evaluation der Vignettenaufgabe ergab eine weitestgehend zufriedenstellende Einschätzung der Vignette.

Diskussion

Insgesamt zeigen die Ergebnisse erwartungsgemäß, dass eine Adaption bewährter Verfahren aus dem schulischen Bereich auf den Hochschulbereich generell möglich ist, dies jedoch einer sorgfältigen Anpassung und Prüfung der Instrumenteigenschaften bedarf. Eine Optimierung der Vignettenaufgabe durch beispielsweise domänenspezifische Anpassungen erscheint denkbar und könnte die Wahrnehmung von Authentizität und Repräsentativität noch weiter erhöhen. Darüber scheint es zur Weiterentwicklung des vorgestellten Instruments lohnend, weitere schriftliche Vignetten, beispielsweise zu unterschiedlichen Veranstaltungsformaten zu generieren, um den Konkretheitsgrad der geschilderten Situationen zu erhöhen und die Identifikation der Lehrende mit den Protagonisten der Vignette zu erleichtern.

Eine weitere Möglichkeit der Weiterentwicklung ergibt sich für das gewählte Antwortformat. Die Einschätzungen der teilnehmenden Lehrenden zur Qualität ihrer eigenen Antworten sowie die hohe Varianz bezüglich der Antwortlänge legen eine Unterschätzung der tatsächlichen Planungskompetenz nahe. Hier könnten Maßnahmen zur Revision des Antwortformats ansetzen, etwa durch eine höhere Strukturierung der Antworten mithilfe von Prompts oder anderen Strukturierungshilfen. Zu berücksichtigen bleibt jedoch hier ein Abwägen zwischen Ökonomie und Verhaltensnähe. Deutliche ökonomischer und objektiver als die Bearbeitung und Auswertung offener Formate ist der Einsatz geschlossener Antwortoptionen wie Ratings oder Antworten im MC-Format unter Beibehaltung der Ausgangsvignetten. Hier können bereits vorliegende offene

Antworten von Lehrenden als Grundlage für die Formulierung plausibler Distraktoren dienen. Eine weitere Möglichkeit wäre die Entwicklung eines Situational Judgment Tests (Cabrera & Nguyen, 2001) für verschiedene Teilbereiche des Zielkonstrukts.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Niedermann, R., Müller, P., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Berthold, C., Kessler, M. S., Kreft, A.-K., & Leichsenring, H. (2011). *Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium*. CHE-Arbeitspapier Nr. 141.
- Cabrera, M. A. & Nguyen, N. T. (2001). Situational Judgment Tests: A review of practice and constructs assessed. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 103-114.
- Fink, L. D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johannes, C., Hoppert, A., Fendler, J. & Seidel, T. (2011). *Projekt LehreLernen (2008 - 2010): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Murray, H. G. (1997). Effective teaching behaviors in the college classroom. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education. Research and practice* (pp. 171-204). New York: Agathon Press.

- Oser, F., Curcio, G.-P. & Düggele, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25, 14-26.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Schaper, N., & Hilkenmeier, F. (2013). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen*. Zusatzgutachten für die HRK. Verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf>
- Stes, A. (2008). *The impact of Instructional Development in Higher Education: Effects on Teachers and Students*. Doctoral Dissertation. University of Antwerp.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35, 50–77.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.