

die hochschullehre – Jahrgang 6-2020 (30)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes *ReGeneration Hochschullehre. Kontinuität von Bildung, Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktischer Praxis* (herausgegeben von Claudia Bade, Angelika Thielsch und Lukas Mitterauer).

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2030W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Wirksamkeit hochschuldidaktischer Basiskurse für neuberufene Fachhochschulprofessorinnen und -professoren

JÖRG JÖRISSEN

Zusammenfassung

Fachhochschulprofessor:innen haben ihren Biografieschwerpunkt meist in der Privatwirtschaft und verfügen zu Beginn ihrer Professur häufig über wenig Lehrerfahrung. Zugleich sind sie aufgrund eines erhöhten Lehrdeputats und des fehlenden Mittelbaus auch im internationalen Vergleich in besonderer Weise in der Lehre tätig. Auch wenn eine Mehrheit an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teilnimmt, gibt es aktuell keine Studien zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung an Fachhochschulen, die über die Bewertung der Teilnehmenden hinausgeht. Ausgehend von theoretischen Erwägungen zum Verlauf der Lehrkompetenzentwicklung von Neuberufenen und dem Zeitpunkt, an dem die Wirkungen eines hochschuldidaktischen Einführungskurses eintreten, wurde eine Sekundäranalyse der Lehrveranstaltungsumfragen von 56 Professor:innen aus den ersten drei Jahren nach der Berufung durchgeführt. Unter Kontrolle relevanter Einflussvariablen zeigt sich, dass die Teilnahme an einem Basiskurs im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zu mittelfristig besseren Veranstaltungen und einem besseren Lernerfolg aus Sicht der Studierenden führt.

Schlüsselwörter: Wirksamkeit; Hochschuldidaktische Weiterbildung; Lehrkompetenz; Fachhochschulen; Lehrveranstaltungsevaluation

Effectiveness of didactic trainings for new professors at universities of applied sciences in Germany

Abstract

Professors at universities of applied sciences in Germany usually focus their work biographies on the private sector and often have little teaching experience at the beginning of their professorship. At the same time they are particularly active with regard to teaching in an international comparison. Although the majority participate in university didactic trainings, there are currently no studies on the effectiveness of those interventions. Based on theoretical considerations regarding the development of teaching competence of newly appointed professors the author conducted a secondary analysis of course evaluations ($n = 56$). Controlling for relevant biasvariables he showed, that participation in a university didactic training leads to better courses in the medium term and better learner success from the students' point of view compared to a control group.

Keywords: Effectiveness; didactic trainings; teaching competence; universities of applied sciences; course evaluation

1 Einleitung

Professor:innen an Fachhochschulen in Deutschland sehen sich insbesondere zu Beginn ihrer Professur großen Herausforderungen gegenüber. Niemeyer und Bauer (2014) stellen anhand einer Umfrage unter ihnen (N = 3309) fest, dass die große Mehrheit überlastet ist. Im Vergleich zu den Universitäten ist die Lehrverpflichtung doppelt so hoch und ein Mittelbau, und damit eine personelle Unterstützung in der Lehre, nur in Ansätzen vorhanden (Bloch, Lathan, Mitterle, Trümpner und Würmann 2014). Mit 27 der häufig über 50 Stunden wöchentlicher Arbeitszeit investieren sie auch im Vergleich zu ihren europäischen Kolleg:innen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) mit 18 Wochenstunden wesentlich mehr Zeit in ihre Lehre (Höhle und Teichler 2013), ohne jedoch weniger Zeit für andere Tätigkeiten aufzuwenden, z. B. Forschung, Administration, Nebentätigkeiten (Ates und Brechelmacher 2013). Aufgrund dieser Situation beschreiben Höhle und Teichler (2013) ihr Lehrdeputat als „especially high“ (ebd., 86). Gleichzeitig entscheiden sich Fachhochschulprofessor:innen überwiegend aufgrund der Lehrtätigkeit für eine Professur (bis zu 98 % bei Vogel 2009). Anders als für den universitären Bereich gibt es für sie allerdings keine typische Hochschulkarriere vom Doktoranden zum Post-Doc, die mit entsprechenden Lehrtätigkeiten und Fortbildungen in der Lehre einhergeht und in einer Professur mündet. Die gesetzlich geforderte Doppelqualifikation in Wissenschaft und Berufspraxis spiegelt sich darin wider, dass auf der einen Seite die große Mehrheit promoviert hat, aber auf der anderen Seite gleichzeitig einen Biografieschwerpunkt in der Privatwirtschaft aufweist (In der Smitten, Sembritzki, Thiele, Kuhns, Sanou und Valero-Sanchez 2017). Entsprechend ist die Lehrerfahrung von Neuberufenen begrenzt (Brinker 2012). Zudem sind die vorhandenen Studien- und Lehrerfahrungen mehrheitlich universitär geprägt (Bloch et al. 2014) und nicht ohne Weiteres auf Fachhochschulen zu übertragen. So beschreiben die meisten Neuberufenen „das vorhandene Wissen und insbesondere das konkrete Handwerkszeug für eine [...] Lehrtätigkeit [...] an Fachhochschulen [...] als unzureichend“ (Nikelski, Kaufhold, Marzinzik und Rolf 2013, 43).

Angesichts der erlebten Herausforderung und vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung, die Fachhochschulprofessor:innen der eigenen Lehre beimessen, ist es plausibel, dass auch die Bereitschaft zur hochschuldidaktischen Weiterbildung unter ihnen höher ist als unter Universitätsprofessor:innen und im internationalen Vergleich (Bloch et al. 2014; Höhle und Teichler 2013). Sie geben als Hauptmotivation für die Teilnahme an Weiterbildungen die hochschuldidaktische Professionalisierung an (Schmidt und Seidl 2014). Die Kursangebote zur Verbesserung der Lehrqualifikation bewerten dagegen nur 38 % von ihnen als angemessen (Höhle und Teichler 2013). Hinzu kommt die genannte Arbeitsüberlastung. Fehlende Zeit stellt einen zentralen Hinderungsgrund zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Kursen dar (Plötschke 2004) und könnte die Lehrenden im Falle einer Teilnahme auch von der bewussten Reflexion und Nachbereitung und damit dem Transfer in die eigene Lehre abhalten.

Die aktuelle Forschungslage rund um die berufliche Wirklichkeit von Fachhochschulprofessor:innen gibt keinen Hinweis darauf, wie der Einstieg Neuberufener in ihre Lehrtätigkeit gelingt und welche Rolle hochschuldidaktische Angebote hierbei einnehmen können. Bisher thematisieren nur wenige Studien über Fachhochschulen den Einstieg in die Lehre (In der Smitten et al. 2017; Becker, Wild, Stegmüller und Tadsen 2012) oder das Thema hochschuldidaktische Weiterbildung (Bloch et al. 2014; Höhle und Teichler 2013; Becker et al. 2012; Vogel 2009) und lediglich zwei Studien untersuchen deren Wirksamkeit (Calvi 2014; Nikelski et al. 2013). Im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie zum Einstieg in die Lehre und der Rolle hochschuldidaktischer Angebote untersucht der vorliegende Beitrag die Wirksamkeit eines hochschuldidaktischen Einführungskurses für Neuberufene an Fachhochschulen. Auf den folgenden Seiten wird aus den Forschungs-

ergebnissen zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungen die Forschungsfrage abgeleitet (Kapitel 2), um anschließend Forschungsdesign, Instrumente und Stichprobe zu erläutern (Kapitel 3) sowie die Ergebnisse darzustellen und zu diskutieren (Kapitel 4).

2 Theorie

Die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung ist seit den 80er Jahren Thema der hochschuldidaktischen Forschung (z. B. Heger 1985). Der positive Einfluss auf die Lehrkompetenzentwicklung wurde hinreichend belegt (Parsons, Hill, Holland und Willis 2012). Lehrkompetenz zeigt sich nach empirischen Untersuchungen von Trautwein und Merkt (2013) in der jeweiligen Handlungssituation aus dem Zusammenspiel verschiedener Kompetenzbereiche. Neben der fachlichen Expertise sind dies:

- 1. Normative, teils implizite Lehr-Lern-Überzeugungen (z. B. Studierenden- vs. Lehrendenzentrierung),
- 2. (eher implizites) Wissen über hochschuldidaktische Handlungsstrategien und
- 3. Kontextwissen, das durch Felderfahrungen entsteht und hilft, über situativ angemessene Handlungsstrategien zu entscheiden.

Hinzu kommen metakognitive Strategien, die in Kombination mit formalem Lehr-Lern-Wissen eine theoretisch fundierte Reflexion der eigenen Lehrerfahrungen ermöglichen (ebd.). Während Kontextwissen aus den alltäglichen Lehrerfahrungen entsteht, können hochschuldidaktische Kurse Lehr-Lern-Überzeugungen, lehrrelevantes Wissen und hochschuldidaktische Handlungsstrategien positiv verändern (Stes, Min-Leliveld, Gijbels und Van Petegem 2010) mit positiven Folgen für das Lernverhalten der Studierenden (Gibbs und Coffey 2004; Trigwell, Prosser und Waterhouse 1999; Gow und Kember 1993).

Während Ulrich (2013) zeigt, dass hochschuldidaktische Kurse schnell formales Lehr-Lernwissen vermitteln können, betonen Parsons et al. (2012) in einer Untersuchung von 108 evidenzbasierten Studien zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme, dass Änderungen in den Lehr-Lern-Überzeugungen¹ hin zu einer studierendenorientierten Lehre und einer gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden nur langsam und nicht linear vonstattengehen (ebd.). So konnten Postareff, Lindblom-Ylänne und Nevgi (2007) zeigen, dass erst mindestens einjährige hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme einen positiven Effekt haben und umgekehrt kürzere Angebote sogar negative Effekte zeigen, weil sie zwar das Bewusstsein der Lehrenden erhöhen, aber verunsichernd wirken können. In Anlehnung an ein Modell der Lehrkompetenzentwicklung von Guskey (1986) beschreiben Clarke und Hollingworth (2002) anhand ausgewählter Studien eine kontinuierliche Interaktion zwischen Lehrerfahrungen und Lehr-Lern-Überzeugungen. Demnach können neue Lehrerfahrungen zu neuen Erkenntnissen führen, die in einer Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Überzeugungen münden und umgekehrt veränderte Lehrkonzeptionen zu verändertem Lehrverhalten und neuen Lehrerfahrungen führen. Entsprechend komplexe und dynamische Entwicklungsprozesse sehen auch Bos und Brower (2014) sowie Trautwein und Merkt (2013) in qualitativen Längsschnittstudien bestätigt. Folgt man dieser Auffassung, kann angenommen werden, dass sich dieser Prozess aus neuem theoretisch-methodischem Wissen, praktischen Erfahrungen, Reflexion und Assimilation der Lehr-Lern-Überzeugungen und anschließend weiteren Praxisversuchen über mehrere Semester erstreckt. Für einen längeren Prozess sprechen auch Studien, die den Transfer neuer Lehrmethoden in die Lehre untersuchen (Smith und Cardaciotto 2011; Michael 2007).

1 Da eine Differenzierung der Begriffe Lehr-Lern-Überzeugungen, Lehrhaltung und Lehrkonzeptionen für den vorliegenden Kontext nicht relevant erscheint, werden sie aufgrund ihrer theoretischen Nähe (Trautwein 2013) im Folgenden synonym verwendet.

Für den Kontext neuberufener Fachhochschulprofessuren beschreiben Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset und Beishuizen (2017) ebenfalls einen komplexen und längeren Prozess der Lehrkompetenzentwicklung. Sie untersuchten anhand 59 ausgewählter Studien den aktuellen Forschungsstand zur Entwicklung einer Identität als Hochschullehrer:in. Demnach betrachten Lehrende, die aus der Berufspraxis kommen, ihre professionelle Expertise zu Beginn der Lehr-tätigkeit als sehr bedeutsam für ihre Glaubwürdigkeit. Da sie feststellen, dass ihr Fachwissen für die Lehrtätigkeit nicht ausreicht, durchleben sie eine von Selbstzweifeln und Unsicherheiten geprägte Entwicklung weg von einem Selbstverständnis als Fachexperte oder Fachexpertin hin zu einer Identität als Hochschullehrer:in (ebd.). Diese Phase, in der hochschuldidaktische Kurse eine wichtige Rolle spielen können, dauert nach Lankveld et al. (ebd.) etwa zwei bis drei Jahre. Parsons et al. (2012) sehen eine Evidenz, dass der Praxistransfer etablierten Lehrkräften leichter zu fallen scheint, allerdings auch jüngeren Lehrenden gelingt, wenn eine kritische Schwelle vorhandenen hochschuldidaktischen Wissens erreicht werde. Dies könnte auf die erst noch zu erlangende Lehr-erfahrung, anhand derer das angeeignete Wissen assimiliert und in neue Handlungsstrategien überführt wird, zurückzuführen sein.

Parsons et al. (2012) finden allerdings nur wenige Studien, die einen Fokus auf hochschuldidaktische Angebote für unerfahrene bzw. neue Lehrende setzen (ebd.). Die aus ihrer Sicht bedeut-samste Studie von Stes und Van Petegem (2011) konnte in einem quasi-experimentellen Design (N=40) Auswirkungen eines zehnmonatigen hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms drei Monate nach Ende des Programms auf die Lehrkonzeptionen der Lehrenden, nicht aber auf Lehr- und Lernverhalten der Studierenden nachweisen. Ulrich (2013) konnte in einer vergleich-baren Evaluationsstudie mit 79 Nachwuchslehrenden in Deutschland zehn Monate nach Beginn der Weiterbildung positive Effekte auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Lehrenden, ihr Wissen und ihr Lehrverhalten, nicht aber auf den Lernerfolg der Studierenden nachweisen. Geht man von län-geren und sehr komplexen Entwicklungsprozessen aus, ist es möglich, dass nach drei Monaten bei Stes und Van Petegem (2011) noch keine Effekte auf das Lehrverhalten und nach zehn Mona-ten bei Ulrich (2013) noch keine Effekte auf den Lernerfolg nachgewiesen werden können, da das Ausmaß der Veränderungen jeweils noch nicht ausreicht, um Effekte auf der nächsthöheren Ebene zu generieren.

In Anlehnung an Ulrich und Heckmann (2017) sowie Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) und mit Bezug zu den Elementen der Lehrkompetenz von Trautwein und Merkt (2013) kann in die folgenden vier Messebenen zum Lerntransfer hochschuldidaktischer Weiterbildung differenziert werden: 1. Reaktion (Zufriedenheit mit der Weiterbildung), 2. Lernen (Verbesserungen z. B. in Lehr-Lern-Überzeugungen, lehrrelevantem Wissen, hochschuldidaktischen Handlungsstrategien), 3. Verhalten (Änderung in der Lehrperformance z. B. bzgl. Didaktik, Interaktion) und 4. Ergeb-nisse (z. B. Verbesserungen in Lehrveranstaltungsbewertungen, Lernverhalten oder Klausurergeb-nissen der Studierenden). Nach Parsons et al. (2012) besteht für die ersten drei Messebenen hinrei-chend Evidenz, während nur wenige Studien die Auswirkungen auf studentisches Lernverhalten oder Lernerfolg untersuchen.

Die Forschungslage ist auch in anderer Hinsicht begrenzt. Studien zur Wirksamkeit hoch-schuldidaktischer Weiterbildung – auch die zuvor Genannten – stammen in der Regel aus dem universitären Bereich und beziehen sich auf Teilnehmer:innen von Zertifikatsprogrammen (vor-rangig Mitarbeiter:innen) oder Studierende eines Masters of Higher Education. Obwohl ein be-achtlicher Teil der Fachhochschulprofessor:innen an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teil-nimmt (bis zu 77 % bei Bloch et al. 2014), finden sich in der Literatur lediglich Studien, die nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden (Messebene 1) fragen, sowie Hinweise darauf, dass die Kurse zu einem Wissenstransfer und einer Reflexion der eigenen Lehre (Messebene 2) führen (Wirthgen, Munt und Riegler 2016; Calvi 2014; Nikelski et al. 2013; Walter und Waldherr 2011). Nichts bekannt ist hingegen über den eigentlichen Transfer in die Lehre (Messebene 3 und 4), weder in Bezug auf Einführungskurse noch in Bezug auf hochschuldidaktische Kurse für Fach-hochschulprofessor:innen im Allgemeinen. In der vorliegenden Studie soll der Frage nachgegangen

werden, ob der Transfer in die Lehre bei hochschuldidaktischen Einführungskursen für neuberufene Fachhochschulprofessor:innen gelingt und sich signifikante Auswirkungen auf das Lehrverhalten sowie das Lernverhalten und den Lernerfolg der Studierenden beobachten lassen. Da von längeren Entwicklungsprozessen (Clarke und Hollingworth 2002) und einer sensiblen Einstiegsphase von zwei bis drei Jahren (Lankfeld et al. 2017) ausgegangen wird, soll darüber hinaus untersucht werden, ob sich eventuelle Veränderungen nicht bereits im zweiten, aber im dritten Jahr nach der Berufung zeigen.

3 Methode

3.1 Untersuchungsdesign und Instrument

Aus forschungsethischen Gründen kommen experimentelle Forschungsdesigns mit randomisierter Stichprobe (Döring und Bortz 2016) sowie quasi-experimentelle Designs nach dem Mehrphasenmodell, wie von Ulrich und Heckmann (2017) vorgeschlagen, nicht infrage. Die vorliegende Studie greift daher auf eine Kontrollgruppe neuberufener Professor:innen zurück, die aus unbekannten Gründen – die nicht in einer zufälligen Stichprobenziehung begründet sind – keinen Einführungskurs besucht haben. Folglich ist zu prüfen, ob sich Stichprobe und Kontrollgruppe in Aspekten voneinander unterscheiden, die neben dem Einfluss auf das Teilnahmeverhalten zugleich auch eine andere Entwicklung der gemessenen Transfererfolge begründen (Selektionseffekte) und diese nicht eindeutig auf die Intervention zurückgeführt werden können (Döring und Bortz 2016).

Als Transfererfolg der hochschuldidaktischen Weiterbildung wird eine Veränderung des Lehrverhaltens sowie eine Veränderung in Lernverhalten und Lernerfolg von Studierenden (entsprechend der Messebenen 3 und 4 wie in Kapitel 2 ausgeführt) im Verlauf der ersten drei Jahre nach der Berufung untersucht. Hierzu bieten sich studentische Lehrveranstaltungsfragebögen als geeignetes und ökonomisch einzusetzendes Messinstrument an (Ulrich und Heckmann 2013). Diverse Studien konnten zeigen, dass Studierende in Lehrveranstaltungsumfragen unterschiedliche Dimensionen von Lehrveranstaltungsqualität zuverlässig und vergleichbar mit anderen Hochschullehrenden oder geschulten Beobachter:innen beurteilen können (Rindermann 2016; Rantanen 2013; Feldman 2007; Marsh 2007). Erwiesen ist allerdings gleichermaßen, dass Evaluationsergebnisse durch Hintergrundvariablen verzerrt werden, wenn der Einfluss insgesamt auch als gering einzuschätzen ist (Spooren, Brockx und Mortelmans 2013; Benton und Cashin 2012). Einflussvariablen können in der Lehrperson liegen, wie etwa Sympathie oder Attraktivität (Feistauer und Richter 2018; Wolbring 2010), in der Veranstaltung wie etwa Fach, Fachsemester und Gruppengröße (Davis 2009; Kember und Leung 2011; McPherson 2006) oder in den teilnehmenden Studierenden wie etwa das Vorinteresse (Feistauer und Richter 2018; Rindermann 2009). Indem nur jeweils intraindividuelle Entwicklungen der Lehrperformance über die Messzeitpunkte hinweg verglichen werden, bedarf es keiner Kontrolle der fach- und lehrpersonenbezogenen Einflussvariablen. Da zudem stets die gleichen Veranstaltungen herangezogen und in ihrer Entwicklung verglichen werden, können auch veranstaltungsbezogene Variablen kontrolliert werden. Individuelle Unterschiede in den Bewertungen der Studierenden können durch ein Minimum an Befragungsteilnehmer:innen kontrolliert werden. Der gegenwärtige Forschungsstand geht zur Generalisierbarkeit von Lehrveranstaltungsumfragen von mindestens zehn (Rindermann 2016; Marsh 2007) bis 15 (Rantanen 2013) ausgefüllten Fragebögen aus. Da 23,5 % aller herangezogenen Veranstaltungen mit weniger als 15, aber mindestens zehn Befragten evaluiert wurden, wird in der vorliegenden Studie aus forschungspragmatischen Gründen auf Umfragen mit mindestens zehn Teilnehmer:innen zurückgegriffen. Gerade in der Betrachtung neuberufener Professor:innen kann von Reifungs- bzw. Übungsprozessen ausgegangen werden (Lankfeld et al. 2016). Darüber hinaus wird etwa die Hälfte aller Fachhochschulprofessor:innen nach eigener Aussage durch Lehrevaluationen dazu angeregt, ihre Lehrtätigkeit zu verbessern (Höhle und Teichler 2013). Reifungs-

und zusätzliche Interventionseffekte durch das Messinstrument gelten allerdings für Stichprobe und Kontrollgruppe gleichermaßen.

3.2 Datenaufbereitung und Beschreibung der Stichprobe

In Deutschland werden jährlich etwa 750 Fachhochschulprofessor:innen neu berufen, bei 216 Fachhochschulen sind dies durchschnittlich drei bis vier je Hochschule. Angesichts der beschriebenen Lehrbelastung muss von einer begrenzten Bereitschaft zur Teilnahme an einer Längsschnittstudie ausgegangen werden, für die darüber hinaus ein relevanter Dropout zu erwarten wäre (22 % bei Ulrich 2013). Aufgrund der genannten forschungspraktischen Schwierigkeiten im Feldzugang bietet sich eine Sekundäranalyse bereits vorhandener Daten der Lehrveranstaltungsevaluation an, soweit die vorgefundenen Daten unter dem gleichen theoretischen Blickwinkel erhoben worden sind.

Um eine ausreichend große Stichprobe zu gewährleisten, wird auf Daten von Professor:innen, die zwischen 2008 und 2015 an einer der zehn größten Fachhochschulen in Deutschland berufen wurden, zurückgegriffen. Die Daten werden durch eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung erhoben, die für die hochschuldidaktische Weiterbildung sowie die Evaluation von Lehrveranstaltungen zuständig ist und die erfassten Daten auf Grundlage ihrer Benutzungs- und Verwaltungsordnung sowie der Evaluationsordnung zu Zwecken der Forschung und Qualitätsentwicklung nutzen darf. In einem Experteninterview mit dem ehemaligen Geschäftsführer dieser Einrichtung konnte festgestellt werden, dass die institutionellen Rahmenbedingungen und Angebote für den Einstieg in die Lehre über den betrachteten Zeitraum konstant blieben: Mit allen Lehrenden wurde in den Berufungsgesprächen eine Teilnahme an sechs Tagen hochschuldidaktischer Weiterbildung des hochschuldidaktischen Weiterbildungsnetzwerks für Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen (hdw nrw) vereinbart und eine Teilnahme am hdw-Basiskurs empfohlen. Dieser wurde über den betrachteten Zeitraum in gleicher Weise angeboten und umfasst insgesamt fünf Tage an drei Terminen über einen Zeitraum von etwa sechs Monaten mit insgesamt 48 Arbeitseinheiten. Trotz großer Unterschiede in der Gestaltung einzelner Kurse aufgrund unterschiedlicher Trainer:innenpaare und der Anpassung an die Bedürfnisse der Teilnehmenden sorgen eine gemeinsame Ausbildung der Trainer:innen und interne Standards des hdw nrw für einen „geeigneten und ausreichenden Rahmen“ (Nikelksi et al. 2013, 118). Neben Zielen, die den Bereichen formales Lehr-Lern-Wissen, Lehr-Lern-Überzeugungen und Handlungsstrategien zuzuordnen sind (z. B. ein professionelles Selbstverständnis entwickeln und sich konzeptionelle Grundlagen des Lehrens und Lernens aneignen), werden folgende Ziele auf der Webseite des hdw nrw benannt: die Reflexion und didaktische Weiterentwicklung von Veranstaltungsplanung, Struktur und Medieneinsatz sowie Adressatenorientierung und Aktivierung (www.hdw-nrw.de). Mit ihnen sind die intendierten Wirkungen des Programms, die sich in der Lehrperformance zeigen, bekannt und ihr Erfolg kann gezielt untersucht werden.

Zudem galt für alle Neuberufenen in dieser Zeit die gleiche Evaluationsordnung mit einer obligatorischen Lehrveranstaltungsevaluation von mindestens zwei Veranstaltungen in den ersten beiden Lehrjahren. Der eingesetzte Lehrveranstaltungsfragebogen wurde 2008 validiert (Jörissen und Heger 2014) und im betrachteten Zeitraum nicht verändert. Er ist mehrdimensional und misst anhand einer fünfstufigen Likert-Skala unter anderem die Skalen *Didaktischer Aufbau & Methodik* (3 Items; $\alpha = 0,852$; Beispielitem: „Diese LV ist für mich klar strukturiert [Roter Faden, Beziehungen zwischen Einzelfakten usw.]“) und *Soziale Interaktion & Motivation* (4 Items; $\alpha = 0,804$; Beispielitem: „Der/die Lehrende schafft eine zur Mitarbeit anregende Lernatmosphäre“) sowie in jeweils einem Item die *Gesamtqualität der Veranstaltung* („Insgesamt beurteile ich diese LV als“), das *selbsteingeschätzte Lernverhalten* („Mein eigenes Lernverhalten in der LV beurteile ich als [Mitarbeiten, Mitdenken, Mitschreiben usw.]“) und den *selbsteingeschätzten Lernerfolg* („Mein Lernerfolg in dieser LV war“). Die beiden ausgewählten Skalen (*Didaktischer Aufbau & Methodik*, *Soziale Interaktion & Motivation*) stellen eine akzeptable Operationalisierung der genannten Ziele des Basisurses bzgl. einer Veränderung der Lehrperformance dar (Messebene 3). Die drei Einzelitems

(Gesamtqualität, Lernverhalten, Lernerfolg) können als Ergebnisvariablen herangezogen werden (Messebene 4).

Für die Auswertung wird eine Statistik aller vom 01.03.2008 bis zum 01.03.2015 neuberufenen Professor:innen ($N = 92$)² sowie ihrer Weiterbildungsteilnahmen aus den Jahren 2008 bis 2016 und ihrer Lehrveranstaltungsevaluationen der Jahre 2008 bis 2018 herangezogen. Bekannt sind der Tag der Berufung, der Fachbereich, das Geschlecht und in einigen Fällen der Umstand, ob die Professur befristet oder unbefristet war. Über weitere persönliche Merkmale, wie Lehrerfahrung, ist nichts bekannt. 54 der 92 Professor:innen besuchten einen Basiskurs, 25 gar keine hochschuldidaktische Weiterbildung und 13 keinen Basiskurs, aber mindestens einen anderen beliebigen hochschuldidaktischen Kurs. Letztere eignen sich nicht als Kontrollgruppe, da ihre besuchten Kurse eigene Effekte haben dürften. Sie werden im Folgenden nicht weiter betrachtet. In der Aufbereitung der Lehrveranstaltungsumfragen wurden nur Fälle berücksichtigt, deren Veranstaltungen über drei Studienjahre infolge der Aufnahme der Professur in gleicher Weise (d.h. im gleichen Studiengang, demselben Fachsemester und gemessen an den Umfrageteilnehmenden in ähnlicher Gruppengröße) angeboten und konstant mit jeweils mindestens zehn Teilnehmenden evaluiert wurden. Für 27 Personen lagen kontinuierliche Ergebnisse mehrerer Veranstaltungen vor, die je Messzeitpunkt gemittelt wurden. Von 54 Basiskursteilnehmer:innen wiesen 43 ausreichende Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation nach den formulierten Kriterien auf. Sie bilden die Experimentalgruppe. Von 25 Professor:innen ohne jede hochschuldidaktische Weiterbildung verfügten 13 über fortlaufend evaluierte Veranstaltungen. Sie bilden die Kontrollgruppe.

Tabelle 1: Merkmalsverteilung nach Gruppe von Neuberufenen

	N	Professorinnen		Befristete Professur		Jahr der Berufung		Vertretene Fachbereiche
		n	Anteil in %	n	Anteil in %	n	M (SD)	Anteil in %
Experimentalgr.	43	5	12	2	7	43	2011 (1,84)	90
Kontrollgruppe	13	1	8	6	46	13	2012 (1,58)	60
Stichprobe gesamt	56	6	11	8	19	56	2011 (1,79)	100
Grundgesamtheit	92	17	19	22	31	92	2011 (1,87)	100

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Die Stichprobe repräsentiert 61% aller Neuberufenen der Jahre 2008 bis 2015 sowie 100% der Fachbereiche. Unterschiede zur Grundgesamtheit finden sich im Anteil von Professorinnen sowie im Anteil befristeter Professuren. In 71 der insgesamt 92 Fälle ist bekannt, ob die Professur befristet oder unbefristet ist. Anhand dieser Fälle zeigt sich, dass Professorinnen mit 62% eher befristet sind (8 von 13) als ihre männlichen Kollegen mit 24% (14 von 58). Das Fehlen ausreichender Lehrveranstaltungsumfragen über drei Jahre kann für befristete Professuren auf eine ggf. zu kurze Verweildauer an der Hochschule von weniger als drei Jahren zurückgeführt werden. In der Stichprobe sind daher befristete und aus diesem Grunde auch weibliche Professuren tendenziell unterrepräsentiert. Gleichzeitig nehmen befristete Professor:innen mit 28% sehr viel seltener an einem Basiskurs teil (5 von 18) als unbefristete Professor:innen mit 87% (34 von 39), sodass diese auch in der Stichprobe eher Teil der Kontrollgruppe sind. Zwischen Experimental- und Kontrollgruppe findet sich daher ein signifikanter Unterschied bzgl. des Anteils befristeter Professuren ($\chi^2(1) = 9.339$, $p = .006$). Da die Befristung einen Einflussfaktor für die Entwicklung der Lehrperformance darstellen kann, muss auf dieses Merkmal hin kontrolliert werden. Ein weiterer signifikanter Unterschied zeigt sich bzgl. der vertretenen Fachbereiche ($\chi^2(9) = 20.997$, $p = .013$). Experimental- und

2 Ausgenommen sind weitergeführte Professuren sowie Honorar- und Forschungsprofessuren, deren Lehrverpflichtung maximal vier SWS beträgt.

Kontrollgruppe bilden jeweils einen Querschnitt der Fachbereiche, allerdings ist ein Fachbereich in der Kontrollgruppe gegenüber anderen überproportional vertreten (6 von 13 Fällen). Auch wenn das Experteninterview mit dem ehemaligen Geschäftsführer der Einrichtung keinen Anhaltspunkt für unterschiedliche Rahmenbedingungen zum Einstieg in die Lehre (z. B. fachbereichsspezifische Maßnahmen) gibt, so könnten diese existieren und die Entwicklung der Lehrperformance beeinflussen. Daher wird in der Untersuchung auf den Einfluss dieses Fachbereichs hin kontrolliert.

4 Ergebnisse

4.1 Darstellung der Ergebnisse

Zum ersten Messzeitpunkt gibt es in keiner der Dimensionen und Einzelitems der Lehrveranstaltungsumfrage signifikante Unterschiede ($p > .5$) zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe, sodass von gleichen Ausgangsbedingungen ausgegangen wird (siehe Tabelle 2). Darüber hinaus kann anhand der Boxplots (Abbildung 1) die Entwicklung je Gruppe nachvollzogen werden. Augenscheinlich finden in der Dimension *Didaktischer Aufbau & Methodik* und den Items *Gesamtbewertung* und *Lernerfolg* über drei Jahre stetige Verbesserungen in der Gruppe der Basis-kursteilnehmer:innen statt, während in der Kontrollgruppe positive Entwicklungen ausschließlich bzgl. der Dimension *Didaktischer Aufbau & Methodik* festzustellen sind.

Tabelle 2: Entwicklung der studentischen Bewertung über die Messzeitpunkte

Dimension/Item	Messzeitpunkt 1		Veränderung vom 1. zum 2. Messzeitpunkt		Veränderung vom 1. zum 3. Messzeitpunkt	
	EG M (SD)	KG M (SD)	EG M (SD)	KG M (SD)	EG M (SD)	KG M (SD)
Didaktischer Aufbau & Methodik	2,94 (0,5)	2,85 (0,52)	0,10 (0,32)	0,12 (0,30)	0,22 (0,31)	0,09 (0,36)
Soziale Interaktion & Motivation	3,28 (0,43)	3,25 (0,37)	0,02 (0,30)	0,02 (0,24)	0,06 (0,27)	-0,04 (0,24)
Gesamtbewertung	2,85 (0,56)	2,87 (0,49)	0,14 (0,36)	0,06 (0,26)	0,26 (0,36)	-0,01 (0,30)
Lernverhalten	2,63 (0,27)	2,64 (0,23)	0,00 (0,22)	-0,01 (0,21)	0,06 (0,23)	-0,07 (0,25)
Lernerfolg	2,51 (0,44)	2,54 (0,48)	0,08 (0,27)	-0,01 (0,19)	0,17 (0,31)	-0,08 (0,21)

Anmerkung: N = 56. Für alle Dimensionen gilt eine Skala von 0 (min. Ausprägung) bis 4 (max. Ausprägung); EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Um den Einfluss einer Basiskursteilnahme auf diese Entwicklung aufzuklären, wird auf lineare Regressionen mithilfe der Methode der kleinsten Quadrate zurückgegriffen. Als abhängige Variable wird die Differenz zwischen dem ersten und dem zweiten bzw. dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt bzgl. der untersuchten Dimensionen betrachtet. Eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung liegt nicht vor.

Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen einer Teilnahme an einem Basiskurs und den Veränderungen in den fünf untersuchten Dimensionen. Erst zum dritten Messzeitpunkt erweist sich die Teilnahme als signifikanter Einflussfaktor für eine bessere Entwicklung in der Dimension *Gesamtbewertung* ($\beta = .313$, $p = .019$) mit einer geringen bis mittleren Varianzaufklärung von $R^2 = .098$ (korrigiertes $R^2 = .081$) sowie als sehr signifikanter Einflussfaktor für die Entwicklung des *Lernerfolgs* ($\beta = .352$, $p = .008$) mit einer mittleren Varianzaufklärung von $R^2 = .124$ (korrigiertes $R^2 = .107$). Der Einfluss auf die Entwicklung des *Lernverhaltens* ist schwach signifikant ($\beta = .229$, $p = .090$) mit einer geringen Varianzaufklärung von $R^2 = .052$ (korrigiertes $R^2 = .035$) (Cohen 1988). Eine Teilnahme wirkt sich hingegen nicht signifi-

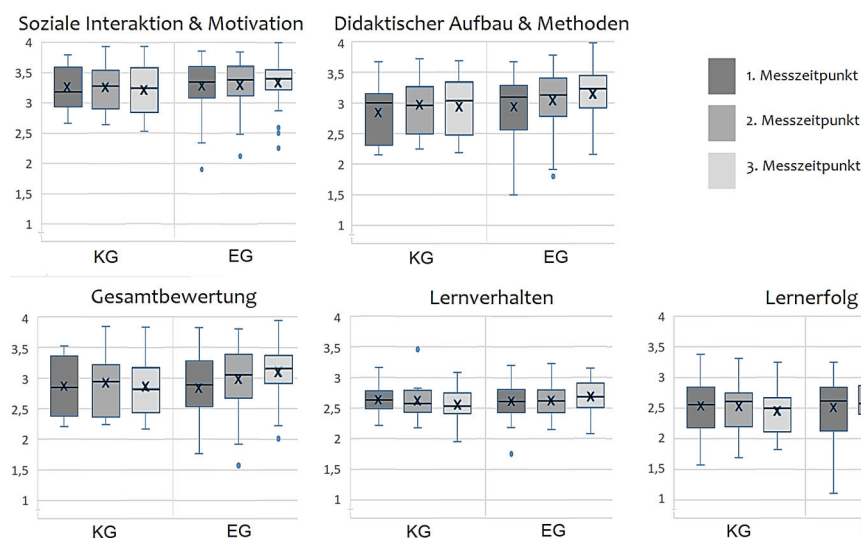


Abbildung 1: Entwicklung der studentischen Bewertungen je Gruppe und Messzeitpunkt

Anmerkung: X = Mittelwert; EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe

kant auf die Dimensionen *Didaktischer Aufbau & Methodik* ($\beta = .170$, $p = .210$) ($R^2 = .029$, korrigiertes $R^2 = .011$) und *Soziale Interaktion & Motivation* ($\beta = .156$, $p = .250$) ($R^2 = .024$, korrigiertes $R^2 = .006$) aus. Hier sei angemerkt, dass die Dimension *Soziale Interaktion & Motivation* schon zum ersten Messzeitpunkt hohe Werte in beiden Stichproben zeigt (siehe Tabelle 2), sodass ein Deckeneffekt nicht ausgeschlossen werden kann, nach dem deutliche Verbesserungen nicht mehr möglich bzw. messbar wären.

Abschließend soll der Einfluss des in der Kontrollgruppe überproportional repräsentierten Fachbereichs sowie der Einfluss einer Befristung im Regressionsmodell kontrolliert werden. Beide Variablen werden separat in das jeweilige Regressionsmodell einbezogen, da Angaben zur Befristung nur in 43 von 56 Fällen vorliegen. In beiden Fällen bleibt die Vorhersagekraft einer Basiskursteilnahme für die Dimensionen *Gesamtbewertung* ($\beta = .336$, $p = .022$ bzw. $\beta = .415$, $p = .016$), *Lernverhalten* ($\beta = .317$, $p = .031$ bzw. $\beta = .351$, $p = .045$) und *Lernerfolg* ($\beta = .399$, $p = .006$ bzw. $\beta = .368$, $p = .031$) signifikant, während der Fachbereich bzw. die Befristung selbst keinen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Entwicklungen in der *Gesamtbewertung* ($\beta = .056$, $p = .695$ bzw. $\beta = .070$; $p = .672$), im *Lernverhalten* ($\beta = .217$, $p = .136$ bzw. $\beta = .224$; $p = .195$) und im *Lernerfolg* ($\beta = .118$, $p = .404$ bzw. $\beta = -.052$; $p = .752$) leisten.

4.2 Diskussion der Ergebnisse

Der besuchte Basiskurs strebt eine Reflexion und Weiterentwicklung von Veranstaltungsplanung, Struktur und Medieneinsatz (Dimension *Didaktischer Aufbau & Methodik*) sowie Adressatenorientierung und Aktivierung (Dimension *Soziale Interaktion & Motivation*) an. Für diese Dimensionen der Lehrperformance konnten allerdings keine signifikanten Effekte aufgezeigt werden, auch wenn sich in der Gruppe der Basiskursteilnehmer:innen über die Jahre deutliche Entwicklungen in der Dimension *Didaktischer Aufbau & Methodik* zeigen. Da auch in der Kontrollgruppe Verbesserungen in dieser Dimension stattfinden, können diese nicht ausschließlich auf den Basiskurs zurückgeführt werden und liegen möglicherweise in generellen Reifungsprozessen begründet. Hingegen entwickeln sich die Lehrveranstaltungen der Teilnehmenden gegenüber denen, die an keiner Weiterbildung teilgenommen haben, zwar nicht im zweiten Jahr nach der Berufung, aber im dritten Jahr signifikant besser hinsichtlich der Gesamtbewertung und dem selbsteingeschätzten Lernerfolg der Studierenden. Darüber hinaus zeigt sich zum dritten Messzeitpunkt tendenziell besseres Lernverhalten aus Sicht der Studierenden, das aufgrund der schwach signifikant geringen Effekte zurückhaltend zur Kenntnis genommen werden sollte. Möglicherweise sind die gefundenen Effekte auf Veränderungen in den Lehr-Lern-Überzeugungen zurückzuführen. So

erklären Nikelski et al. (2013), dass die Erfolge des Basiskurses „aus Sicht der befragten Akteure [...] weniger in einem konkreten Wissenszuwachs, sondern in einer veränderten Grundhaltung“ lägen (ebd., 32).

In der Kontrollgruppe werden die *Soziale Interaktion & Motivation* sowie *Lernverhalten* und *Lernerfolg* von Studierenden im dritten Jahr sogar etwas schlechter bewertet als zuvor. Dies deckt sich mit der Studie von Gibbs und Coffey (2014), nach der Lehrende ohne hochschuldidaktische Weiterbildung in der Dimension *group interaction* von Studierenden mit der Zeit schlechter beurteilt wurden und zum anderen eine weniger studierenden-zentrierte Lehrkonzeption entwickelten, die mit einem schlechteren Lernverhalten und einem schlechteren Lernerfolg der Studierenden in Verbindung gebracht wird (Kember 1997). Gibbs und Coffey (2014) führen dies auf den negativen Einfluss der lehrendenzentrierten Fachbereichskulturen zurück. Vogel (2009) konnte zeigen, dass (forschungsbasierte) professionelle Kenntnisse über Lehren und Lernen bzw. effektive Lehrmethoden nicht selbstverständlicher Teil des professionellen Selbstverständnisses der, in seiner Stichprobe mehrheitlich seit über zehn Jahren berufenen, Fachhochschulprofessor:innen ist (N = 259). Professor:innen, die keine Weiterbildung besuchen, sind in ihrer Sozialisation diesen Einflüssen ohne ein Gegengewicht ausgesetzt, während der Besuch eines hochschuldidaktischen Basiskurses möglicherweise vermag, dieses Wissen zu vermitteln (Ulrich 2013) und die Lehrhaltung hin zu einer studierendenzentrierten Haltung zu entwickeln (Postareff et al. 2007). Beides gehört zu den Zielen des Basiskurses, konnte aber in der vorliegenden Studie nicht untersucht werden.

Einen limitierenden Faktor stellt der Rückgriff auf bereits vorhandene Daten im Rahmen einer Sekundäranalyse dar. Aufgrund des Fehlens von Daten zur Lehrerfahrung kann nicht ausgeschlossen werden, dass in der Kontrollgruppe zufällig mehr Professor:innen mit viel Lehrerfahrung zu finden sind, für die keine größeren Reifungsprozesse mehr zu erwarten wären. Dann wären die gefundenen Effekte nicht in erster Linie eine Folge des Basiskurses, sondern der stärker ausgeprägten Reifungsprozesse in der Experimentalgruppe. Dagegen sprechen allerdings die Verbesserungen in der Dimension *Didaktischer Aufbau und Methoden* aufseiten der Kontrollgruppe, für die begründet angenommen werden kann, dass sie Folge von generellen Übungs- und Reifungsprozessen beim mehrmaligen Durchlauf derselben Veranstaltung sind.

5 Fazit

Bisher gibt es keine Studien zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung an Fachhochschulen und zur Weiterbildung neuberufener Professor:innen im Speziellen, die über die Bewertung der Teilnehmenden hinausgeht und eine erfolgreiche Veränderung im Lehrverhalten (Messebene 3) oder im Lernerfolg der Studierenden (Messebene 4) untersuchen. Um diese Forschungslücke zu verringern, geht die vorliegende Studie der Frage nach, wie sich die Lehrperformance neuberufener Fachhochschulprofessor:innen sowie das Lernverhalten und der Lernerfolg ihrer Studierenden in Abhängigkeit von der Teilnahme an einem hochschuldidaktischen Einführungskurs entwickeln. Die Ergebnisse zeigen, dass der Besuch eines hochschuldidaktischen Einführungskurses für Fachhochschulprofessor:innen zu mittelfristig besseren Veranstaltungen und einem besseren Lernerfolg aus Sicht der Studierenden führt. Dies ist nicht auf eine generell bessere Entwicklung didaktisch-methodischer oder sozial-motivationaler Aspekte zurückzuführen. Da die Entwicklung didaktisch-methodischer Aspekte unter den Weiterbildungsteilnehmer:innen stärker ausgeprägt war, wenn auch nicht statistisch signifikant, und in Bezug auf die Entwicklung sozial-motivationaler Aspekte ein Deckeneffekt nicht ausgeschlossen werden kann, wäre die Schlussfolgerung unbegründet, der Kurs habe seine Ziele in dieser Hinsicht nicht erreicht. Dennoch scheinen komplexere Wirkmechanismen hinter den beobachteten Effekten zu liegen, die im Rahmen dieser Sekundäranalyse nicht untersucht werden konnten und mit Bezug zu den Ergebnissen aus der hochschuldidaktischen Forschung im Allgemeinen und der Forschung über die

Rahmenbedingungen an Fachhochschulen im Besonderen Thema weiterer Untersuchungen sein sollten. Zur Erfassung individueller Entwicklungsprozesse im Kontext ihrer institutionellen Strukturen bietet sich dabei eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Verfahren an (Gläser-Zirkuda, Seidel, Rohlf, Gröschner und Ziegelbauer 2012).

Im Design zukünftiger Forschungsprojekte zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung sollte berücksichtigt werden, dass der beobachtete Effekt der Teilnahme nicht bereits im zweiten Jahr nach der Berufung, sondern erst im dritten Jahr signifikant wird. Dies ist im vorliegenden Fall weniger in einer ansteigenden Entwicklung, also verzögerten Effekten aufseiten der Teilnehmenden begründet (diese sind stetig), als vielmehr in der stabilen bis leicht absteigenden Entwicklung derer, die an keinem Kurs teilnahmen. Die schlechter werdende Bewertung des studentischen Lernverhaltens und des Lernerfolgs könnte auf eine lehrendenzentrierte Sozialisation ohne das Korrektiv einer hochschuldidaktischen Weiterbildung zurückgeführt werden. Für Professor:innen ohne hochschuldidaktische Weiterbildung zeigte sich lediglich in didaktisch-methodischen Aspekten eine positive Entwicklung, die mit generellen Reifungsprozessen (learning-by-doing) und einer Weiterentwicklung der Veranstaltungen begründet werden könnte. Dies hätte auch Implikationen für die Gestaltung von Fragebögen der Lehrveranstaltungsevaluation und ihrer Skalen. Diese sind in der Regel (Schmidt und Loßnitzer 2010) und teils aus guten Gründen (Jörissen und Heger 2014) lehrzentriert und geben damit trotz positiver Ergebnisse in ihren wesentlichen Skalen keinen Aufschluss über das Ausmaß der Studierendenorientierung (Braun 2008), die mit einem besseren Lernverhalten und einem höheren Lernerfolg einhergeht (Trigwell, Prosser und Waterhouse 1999, Kember 1997).

Zuletzt lässt sich in der untersuchten Stichprobe feststellen, dass Neuberufene mit befristeten Professuren sehr viel seltener hochschuldidaktische Einführungskurse besuchen. Für sie könnte das Gegenteil angenommen werden, da das Voranbringen der eigenen Karriere nach Professionalisierungs- und Erkenntnisinteresse den wichtigsten Teilnahmegrund für hochschuldidaktische Weiterbildungen darstellt (Schmidt und Seidl 2014). Den Ursachen für diesen überraschenden Umstand auf den Grund zu gehen, birgt das Potenzial, einen gewichtigen Teil der Lehrenden hochschuldidaktisch weiterzubilden mit erwartbaren Folgen für die Qualität von Lehren und Lernen.

Literatur

- Ates, G. & Brechelmacher, A. (2013). Academic career paths. In U. Teichler & E. Höhle (Ed.), *The work situation of the academic profession in Europe. Findings of a survey in twelve countries* (13–35). Dordrecht: Springer.
- Becker, F. G., Wild, E., Stegmüller, R. & Tadsen, W.-N. (2012). *Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ von Neuberufenen. Schlussbericht der deutschlandweiten Befragung neuberufener Professor(inn)en im Rahmen des BMBF-geförderten MogLI Projekts*. Online unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2474173> [12.10.2019]
- Benton, St. & Cashin, W. (2012). *Student Ratings of Teaching. A Summary of Research and Literature (IDEA Paper 50)*. Manhattan. Online unter: https://www.ideaedu.org/idea_papers/student-ratings-of-teaching-a-summary-of-research-and-literature [12.10.2019]
- Beran, T. & Violato, C. (2005). Ratings of university teacher instruction: How much do student and course characteristics really matter?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (6), 593–601.
- Bloch, R., Lathan, M., Mitterle, A., Trümpler, D. & Würmann, C. (2014). *Wer lehrt warum?. Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen. Hochschulforschung Halle-Wittenberg*. Leipzig: AVA Akademische Verlagsanstalt.
- Bos, P. van den & Brouwer, J. (2014). Learning to teach in higher education. How to link theory and practice. *Teaching in Higher Education*, 19 (7), 1–15.
- Brinker, T. (2012). Schlüsselkompetenzen aus Perspektive der Fachhochschulen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Lernweltforschung* (243–262). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Calvi, E. M. (2014). Die Hochschuldidaktische Weiterbildung der FH JOANNEUM als Best Practice Beispiel für eine didaktisch-pädagogische Professionalisierung des Lehrpersonals? In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen, Lernweltforschung* (123–150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947–967.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Davis, B. G. (2009). *Tools for teaching* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.) (2016). Springer-Lehrbuch. Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. überarbeitete Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Feistauer, D. & Richter, T. (2018). Validity of students' evaluations of teaching: Biasing effects of likability and prior subject interest. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 168–178.
- Feldman, K. A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching. Evidence from Student Ratings. In R. Perry & J. Smart (Ed.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. An Evidence-Based Perspective* (93–143). Dordrecht: Springer.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87–100.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), 20–23.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15 (5), 5–12.
- Heger, M. (1985). Verbesserung der Lehr- und Lernsituation in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Eine Evaluation hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung (Unveröffentlichte Dissertation). Berlin: Technische Universität Berlin.
- Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning. An evaluation of a Hong Kong staff development program. *Higher Education*, 42 (2), 143–169.
- Höhle, E. A. & Teichler, U. (2013). The Teaching Function of the Academic Profession. In U. Teichler & E. A. Höhle (Ed.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe. Findings of a Survey in Twelve Countries* (79–108). Dordrecht: Springer.
- In der Smitten, S., Sembritzki, T., Thiele, L., Kuhns, J., Sanou, A. & Valero-Sanchez, M. (2017). *Bewerberlage bei Fachhochschulprofessuren (BeFHPro)*. *Forum Hochschule*, 3/2017. Hannover: DZHW.
- Jörissen, J. & Heger, M. (2014). Zur Wirkung hochschuldidaktisch fundierter und in den Fachbereichen verankerter Lehrveranstaltungsevaluation. *Qualität in der Wissenschaft*, 8 (2 + 3), 70–80.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255–275.
- Kember, D. & Leung, D. (2011). Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education*, (52), 278–99.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36 (2), 325–342.
- Marsh, H. W. (1980). The Influence of Student, Course, and Instructor Characteristics in Evaluation of University Teaching. *American Economic Review*, 17 (1), 219–237.
- Marsh, H. W. (2007). Students' Evaluation of University Teaching. Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness. In R. Perry & J. Smart (Ed.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. An Evidence-Based Perspective* (319–384). Dordrecht: Springer.
- McPherson, M. A. (2006). Determinants of how students evaluate teachers. *Journal of Economic Education*, 37, 3–20.
- Michael, J. (2007). Faculty Perceptions About Barriers to Active Learning. *College Teaching*, 55, 42–47.
- Netzwerk hdw nrw (2019). *Workshopbeschreibung zum Seminar Hochschullehre*. Online unter: www.hdw-nrw.de/#ws2570 [03.03.2019]

- Niemeijer, C. & Bauer, A. (2014). Ergebnisse der Umfrage des Hochschullehrerbunds zum Workload der Professorenschaft, Teil II. *Die Neue Hochschule*, 2/2014, 42–45.
- Nikelski, A., Kaufhold, M., Marzinzik, K. & Rolf, A. (2013). *Abschlussbericht Evaluation der hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote für neuberufene Professorinnen und Professoren (hdw nrw). Berichte aus Forschung und Lehre. Nr. 36. FH. Bielefeld: FH Bielefeld (InBVG).*
- Parsons, D., Hill, I., Holland, J. & Willis, D. (2012). *Impact of teacher development programs in higher education.* York, UK: HEA.
- Pötschke, M. (2004). Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen. *Hochschulwesen*, 3, 94–100.
- Postareff, I., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 557–571.
- Rantanen, P. (2013). The number of feedbacks needed for reliable evaluation. A multilevel analysis of the reliability, stability and generalisability of students' evaluation of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (2), 224–239.
- Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computergestützten Unterrichts* (2nd ed.). Landau: Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. (2016). Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (227–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, B. & Loßnitzer, T. (2010). Lehrveranstaltungsevaluation. State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungslinien. *Zeitschrift für Evaluation*, 9 (1), 49–72.
- Schmidt, F. & Seidl, T. (2014). Gründe Lehrender zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen. *Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung*, 2014/1 + 2., 29–34.
- Smith, C. V. & Cardaciotto, L. (2011). Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11 (1), 53–61.
- Spooren, P., Brockx, B. & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching. *Review of Educational Research*, 83 (4), 598–642.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. & Petegem, P. V. (2010). The impact of instructional development in higher education. The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5 (1), 25–49.
- Stes, A. & van Petegem, P. (2011). Instructional development for early career academics. An overview of impact. *Educational Research*, 53 (4), 459–474.
- Trautwein, C. (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. Die Bedeutsamkeit individueller Lehr-Lern-Überzeugungen. In J. Wildt & M. Heiner (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre, Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (83–129). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35 (3), 50–77.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers approaches to teaching and students approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.
- Ulrich, I. (2013). *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre. Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung einer kompetenzorientierten Lehre* (Dissertation, Freie Universität Berlin). Wiesbaden: Springer VS.
- Ulrich, I. & Heckmann, C. (2013). Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Rn. I 4.4). Berlin: Raabe.
- Ulrich, I. & Heckmann, C. (2017). Taxonomien hochschuldidaktischer Designs und Methoden aus pädagogisch-psychologischer Sicht samt Musterbeispielen aus der aktuellen Forschung. *die hochschullehre*, 3, 1–28. Online unter: <http://www.hochschullehre.org/?m=201709> [12.10.2019]
- Vogel, M. P. (2009). The professionalism of professors at German Fachhochschulen. *Studies in Higher Education*, 34 (8), 873–888.
- Walter, C. & Waldherr, F. (2011). Conceptual Change als Grundkonzept des Basisseminar Hochschuldidaktik. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (91–100). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Wirthgen, S., Munt, K. & Riegler, P. (2016). Kontinuität statt Einzelevent. Ein semesterbegleitendes hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot. In M. Merkt, C. Wetzel & N. Schaper (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik, Blickpunkt Hochschuldidaktik* 127 (157–165). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wolbring, T. (2010). Physische Attraktivität, Geschlecht und Lehrveranstaltungsevaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 9 (1), 29–48.

Autor

Jörg Jörissen. FH Aachen, Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ), Aachen, Deutschland; E-Mail: joerissen@fh-aachen.de



Zitiervorschlag: Jörissen, J. (2020). Wirksamkeit hochschuldidaktischer Basiskurse für Neuberufene an Fachhochschulen. *die hochschullehre*, Jahrgang 6/2020, online unter: www.hochschullehre.org DOI: 10.3278/HSL2030W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre



Die Online-Zeitschrift **die hochschullehre** wird Open Access veröffentlicht. Sie ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen. Sie liefert eine ganzheitliche, interdisziplinäre Betrachtung der Hochschullehre.

Alles im Blick mit die hochschullehre:

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Sie sind Forscherin oder Forscher, Praktikerin oder Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung oder in angrenzenden Feldern? Lehrende oder Lehrender mit Interesse an Forschung zu ihrer eigenen Lehre?

Dann besuchen Sie wbv.de/die-hochschullehre.

Alle Beiträge stehen kostenlos zum Download bereit.

➔ **wbv.de/die-hochschullehre**