

Evidenzbasierte Qualitätssicherung des Qualifizierungsprogramms im HDZ Baden-Württemberg

CORNELIA ESTNER, SILKE WEISS, ASTRID WERNER

Abstract

Ziel und Aufgabe des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg (HDZ) ist es, zur Verbesserung der Qualität der Lehre an den baden-württembergischen Landesuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen beizutragen.

Auf Basis der aktuellen Lehr- und Lernforschung sowie der Learning Outcomes des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms an den jeweiligen Standorten wurde ein Kompetenzprofil entwickelt, welches das Erreichen des Lehrkompetenz- aus- und -aufbaus sinnvoll und angemessen abbildet. Die Förderung der Lehrkompetenzentwicklung im Sinne dieses Kompetenzprofils findet in einem strukturierten Qualifizierungsprogramm über drei Module statt. Um die Qualität und die Nachhaltigkeit des HDZ-Qualifizierungsprogramms zu sichern, wird anknüpfend an eine Absolvent*innenbefragung ein Jahr nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms eine längsschnittliche Untersuchung durchgeführt, die 2012 und 2015 auf insgesamt drei Erhebungen erweitert wurde. Gegenstand der Befragungen ist die subjektive Einschätzung der Absolvent*innen (bspw. Wirksamkeit, Qualität des Angebots). Die Befragungen zu drei Erhebungszeitpunkten ermöglichen es, nachzuvollziehen, welche Elemente retrospektiv die Kernpunkte des Weiterbildungsprogramms waren, und insbesondere, in welchen späteren Anforderungskontexten andere Formate bedarfsgerechte Angebote darstellen.

Gliederung

1	Ausgangssituation	212
2	Instrumente und Prozesse des Qualitätsmanagements	214
3	Die Absolvent*innenbefragung als Überprüfung zur nachhaltigen Wirksamkeit des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms	215
4	Methode und Vorgehensweise bei der längsschnittlichen Absol- vent*innenbefragung	216
5	Zentrale Ergebnisse der Absolvent*innenbefragung	218
6	Ausblick – Kritische Bewertung des Verfahrens, Chancen und Weiter- entwicklungen	221
	Literatur	223
	Autorinnen	226

1 Ausgangssituation

1.1 Das Hochschuldidaktik-Zentrum Baden-Württemberg (HDZ) und sein Qualifizierungsprogramm

Das Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik war das erste strukturierte hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm in Deutschland, das nach gemeinsamen Konzepten, Formaten und Standards von allen Universitäten eines Bundeslandes entwickelt und implementiert wurde. Eine weitere Besonderheit liegt darin, dass nicht nur jede Landesuniversität das Programm nach den gemeinsamen Prinzipien an der eigenen Hochschule implementiert, sondern dies im Rahmen des Netzwerks „Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg“ (HDZ) gemeinschaftlich realisiert (bspw. kooperative Programmplanung). Das Erfolgsmodell des Netzwerks, dessen Organisationsform als „modellbildend für die Hochschuldidaktik in Deutschland“ wirkte (Abschlussgutachten der akko, 2015), wurde nach einer Pilotphase (gefördert vom Ministerium für Forschung, Wissenschaft und Kunst) ab 2006 in Eigenverantwortung der neun Landesuniversitäten fortgeführt und vollumfänglich weiter finanziert¹.

Das Qualifizierungsprogramm (vgl. Eggensperger, Klinger, Ottenbacher & Weiß, 2016) orientiert sich bereits seit der Gründung des HDZ im Jahre 2001 an internationalen und nationalen Standards und umfasst 200 Arbeitseinheiten (AE) (vgl. AHD, 2005). Die Modularität zum einen, aber auch die landesweite Struktur, in der das Konzept mit gemeinsamen Qualitätsstandards eingebettet ist, bietet den Lehrenden ein Höchstmaß nicht nur an Flexibilität, sondern auch an Vielfalt und Mobilität.

Seit Bestehen des Netzwerks HDZ wurde das Qualifizierungsprogramm kontinuierlich weiterentwickelt und unter Berücksichtigung des Prinzips des „Constructive Alignment“ (Biggs & Tang, 2011) sowie des Diskurses zu Lehrkompetenzen verbessert. Vor diesem Hintergrund wurde ein Referenzrahmen (Kompetenzprofil, vgl. Abb. 1) für das Qualifizierungsprogramm erstellt, der zwei Ziele verfolgt (vgl. Eggensperger, Klinger, Ottenbacher & Weiß, 2016; Eggensperger, Pupak-Gressler & Weiß, 2015; Eggensperger & Weiß, 2012). Zum einen schließt das Kompetenzprofil (vgl. 1.2) die Lernziele auf unterschiedlichen Ebenen ein und dient damit den Lehrenden als Orientierung darüber, was sie am Ende ihres Qualifizierungsprozesses erreichen können. Zum anderen soll es eine Möglichkeit bieten, auf der Metaebene die Programmqualität regelmäßig fundiert zu reflektieren und zu beurteilen.

1.2 Das Kompetenzprofil des Qualifizierungsprogramms

Das Kompetenzprofil (vgl. Abb. 1) ist das Ergebnis eines theoretisch fundierten, intensiven Abstimmungsprozesses unter allen Arbeitsstellen im HDZ (vgl. Eggensperger & Weiß, 2012). Es umfasst die drei zentralen Kompetenzbereiche des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprozesses: Neben dem Aufbau einer hohen Selbstreflexionsfähigkeit bezüglich des eigenen didaktischen Handelns sollen Lehrende

1 Seit 01.01.2019 gehören dem HDZ auch alle Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs an.

sich in ihren vielfältigen Rollen und den damit verbundenen Handlungsspielräumen klar werden sowie nach operationalisierbaren Kriterien ihre Handlungsfähigkeit beurteilen und entsprechend anpassen können (vgl. Eggensperger, Klinger, Ottenbacher & Weiß, 2016; Eggensperger, Pupak-Gressler & Weiß, 2015).

Kompetenzbereich	Kompetenzbeschreibung	Lernergebnisse
Selbstreflexion	- Absolvent*innen reflektieren ihr Handeln kontinuierlich, orientiert an Curriculum und kompetenzorientierten Lernzielen. - Auf dieser Grundlage entscheiden sie sich für angemessene Handlungsstrategien.	... können aktuelle Lehr- und Lerntheorien benennen, auf dieser Grundlage eigene Lehrhaltung erklären, angemessene Handlungsstrategien ableiten und ihre Erfahrungen reflektieren. ... sind in der Lage, Rückmeldungen aus Lehrvaluationen sowie Feedback von/ Austausch mit Studierenden, Peers, Kolleg*innen, Expert*innen und Vorgesetzt*innen zur Professionalisierung der Lehre konstruktiv zu nutzen und können daraus ihre individuellen Entwicklungsmöglichkeiten identifizieren und angemessene Maßnahmen ableiten.
Rollenklarheit	Absolvent*innen handeln auf Basis eines lernenden-zentrierten Lehr/Lernverständnisses in ihrer Rolle als Lehrende situationsadäquat.	... können ihr professionelles Rollenverständnis beschreiben und das eigene Lehrhandeln daran ausrichten. ... identifizieren und berücksichtigen dabei Handlungs- und Gestaltungsspielräume.
Handlungsfähigkeit	Absolvent*innen leiten aus Parametern nachhaltiger Lernprozesse Konsequenzen für die eigene Lehre ab.	... formulieren Lernziele lernenden- und kompetenzorientiert als beobachtbares Verhalten vor dem Hintergrund transparenter Kriterien. ... fördern angemessene, studierendenorientierte, eigenverantwortliche Lernaktivitäten, um die Erreichung der Lernziele zu unterstützen. ... planen lernzielorientierte Assessments und führen diese, unter Berücksichtigung der Studien- und Prüfungsordnung, summativ als auch formativ durch.

Abbildung 1: Auszug aus dem Kompetenzprofil des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik

Innerhalb des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms wird das Kompetenzprofil als Referenzrahmen zu verschiedenen Phasen vielfältig eingesetzt. Durch subjektive Einschätzung der intendierten Learning Outcomes können Lehrende selbst identifizieren, wo sie in welchen Bereichen stehen, und daran ihre individuellen Lernwege ausrichten. Darüber hinaus sind im Qualifizierungsprogramm zu verschiedenen Zeitpunkten individuelle schriftliche Leistungen vorgesehen (Reflexionen, Lehrprojektberichte, Portfolio, ...). Hierbei wird das Kompetenzprofil als Beurteilungsraster herangezogen, um den Teilnehmenden eine kriterienbasierte, konstruktive Rückmeldung für die bisherige und mögliche weitere Lehrkompetenzentwicklung zu geben. Weiterhin wird das Kompetenzprofil zur kritischen Auseinandersetzung mit und für die Qualitätsentwicklung des Weiterbildungsprogramms herangezogen. Im Sinne der Wirksamkeitsüberprüfung sind Items referenziell zu den Learning Outcomes zur subjektiven Einschätzung über das Erreichen der intendierten Kompetenzziele in die Absolvent*innenbefragung integriert (vgl. Pohlenz, 2008). Auf diese Weise wird im HDZ eine evidenzbasierte Diskussion über Stärken, Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten des Programms möglich.

2 Instrumente und Prozesse des Qualitätsmanagements

2.1 Allgemeines Qualitätsmanagement in der Hochschuldidaktik

Das Qualitätsmanagement des HDZ beinhaltet eine komplexe Gesamtsystematik, welche den PDCA-Zyklus (PDCA: plan, do, check, act) auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht. Mit den darin verorteten Prozessen und Instrumente kann weitestgehend von einem Triangulations-Ansatz (vgl. Burzan 2016) gesprochen werden (wobei die quantitativen Verfahren einen höheren, standardisierten Anteil haben), der aus Prozessperspektive formative und summative Elemente beinhaltet.

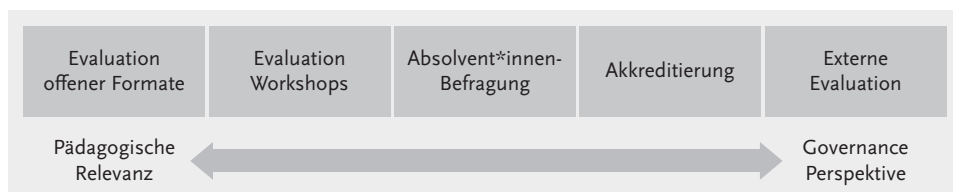


Abbildung 2: Instrumente der Qualitätssicherung

Auch die Zielrichtung des Qualitätsmanagements ist vielschichtig gelagert, so dient es den hochschuldidaktischen Akteur*innen dem intrinsisch motivierten Erkenntnisgewinn in Hinblick auf der pädagogischen Relevanz des Qualifizierungsprogramms (vgl. Arn, 2016), wohingegen die Leitungsebenen der Universitäten insbesondere Fragen aus der Governance Perspektive klären möchten (vgl. Nickel, 2011).

2.2 Qualitätsmanagement im HDZ

Insgesamt stellt das HDZ hohe Ansprüche an die Qualität des Weiterbildungs- und Beratungsangebots. Aufgrund der Vielschichtigkeit des Angebots werden verschiedene Verfahren (vgl. Abb. 2) eingesetzt, um sowohl die Veranstaltungs-, Programm- als auch die Strukturebene zu betrachten.

Jeder Workshop wird durch ein mehrperspektivisches, standardisiertes Verfahren evaluiert. Sowohl Teilnehmende als auch Referent*innen bewerten die gleichen Dimensionen aus ihrem subjektiven Erleben (bspw. Lernzielorientierung, Aktivierung, Praxistransfer, individuelle Lernergebnisse, konkrete Ableitungen für die Lehrpraxis, Merkmale der Referent*innen, individuelle Bedarfe usw.). Diese Einschätzungen werden in Auswertungen gegenübergestellt, sodass nicht nur die Kennzahlen selbst, sondern auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung der jeweiligen Workshops werden und als Basis im Dialog mit den Referent*innen dienen. Hinzu kommen verschiedene nicht-standardisierte, formative Evaluationen (bspw. bei Formaten wie der Praxisberatung).

Wichtige Anhaltspunkte über die Wirksamkeit des Qualifizierungsprogramms geben die schriftlichen Arbeiten der Lehrenden während des Qualifizierungsprozesses (Modul I, Modul III). Auf der Basis des Kompetenzprofils als Beurteilungsraster für Reflexionen wird u. a. erkennbar, ob die intendierten Lernziele erreicht wurden. Darüber hinaus werden Diskussionen darüber ermöglicht, an welchen Stellen Potenziale bestehen und wie diese durch die Weiterentwicklung von Formaten und Inhalten genutzt werden können.

Seit der Gründung des HDZ und dem Aufbau des Qualifizierungsprogramms sind externe Evaluationen flankierende Elemente des Qualitätsmanagements. Die erste externe Evaluation fand 2006 zum Ende der fünfjährigen Pilotphase statt. Im Jahr 2013 wurde der Prozess zur Erst-Akkreditierung des Qualifizierungsprogramms durch die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) initiiert, der im Jahr 2015 mit der positiven Beurteilung der Kommission abgeschlossen wurde. Akkreditierungsprozesse und externe Evaluationen sind eine bedeutende Bereicherung des QM-Systems. Bereits die Erstellung des Selbstberichts ermöglicht eine nach innen gerichtete Stärken-Schwächen-Analyse, die im Begutachtungsprozess durch die Außenperspektive bereichert wird.

3 Die Absolvent*innenbefragung als Überprüfung zur nachhaltigen Wirksamkeit des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms

Teil des umfassenden, facettenreichen Qualitätsmanagementsystem ist der Einblick in die langfristige Wirksamkeit des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms. Konkret stellten sich drei Fragen, die im Folgenden näher beleuchtet werden:

1. Wie nachhaltig werden die im Kompetenzprofil abgebildeten intendierten Learning Outcomes erreicht?
2. Wie verändern sich unter Berücksichtigung der biografischen Entwicklung der Lehrenden deren Herausforderungen und Bedarfe aus hochschuldidaktischer Perspektive?
3. Wie sieht die subjektive Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Qualifizierungsprogramm auch Jahre danach aus?

Vor diesem Hintergrund ist eine wichtige, weitreichende und umfassende Komponente des Qualitätsmanagements die Absolvent*innenbefragung durch das HDZ, die insbesondere für die Reflexion und Vergewisserung hinsichtlich der Qualität des Qualifizierungsprogramms große Potenziale hat (vgl. Pohlenz, 2008). Schon beim ersten Abschlussjahrgang (2003) wurde eine schriftliche Befragung zum subjektiven Erleben der Weiterbildung durchgeführt und in den darauffolgenden Jahren im HDZ fortgesetzt. Gerade in der Anfangsphase bis zum Jahre 2006 war die Befragung zum Gesamtprogramm in Ergänzung zu den Workshopevaluationen ein wichtiges Instrument sowohl zur internen Qualitätsentwicklung als auch zur Legitimierung sowie perspektivisch für die Verstetigung des Hochschuldidaktik-Angebots.

Im Jahr 2012 fand ausgehend von den Impulsen einer netzwerkinternen Arbeitsgruppe eine Weiterentwicklung des Erhebungsinstruments als auch des Erhebungsdesigns (u. a. mehrere Messzeitpunkte) statt.

4 Methode und Vorgehensweise bei der längsschnittlichen Absolvent*innenbefragung

Die Befragung der Absolvent*innen des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik wurde in den vergangenen Jahren von einer Befragung (1 Jahr nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms) zu einem Gesamtbefragungskonzept zu drei Messzeitpunkten weiterentwickelt und im Zuge dessen auch als Online-Befragung durchgeführt. Ursprüngliches Ziel in der Aufbauphase des HDZ war, durch die Befragung nach einem Jahr die subjektive Zufriedenheit und Effekte hochschuldidaktischer Maßnahmen zu erfassen. Daran anknüpfend wurde die Befragung ausgebaut, sowohl hinsichtlich der Befragungszeitpunkte (nach 1 Jahr, nach 4 Jahren (2012 eingeführt) und nach 7 Jahren (2015 eingeführt)) als auch der Dimensionen, die Gegenstand der Befragungen sind. Die Festlegung der Messzeitpunkte orientierte sich an den im Wissenschaftszeitvertragsgesetz festgelegten Zeitfenstern für die wissenschaftliche Qualifizierung.

In Abb. 3 sind die übergeordneten Kernelemente der Absolvent*innenbefragungen zu den jeweiligen Zeitpunkten dargestellt. Zur Klärung der Fragestellungen werden verschiedene Items herangezogen.

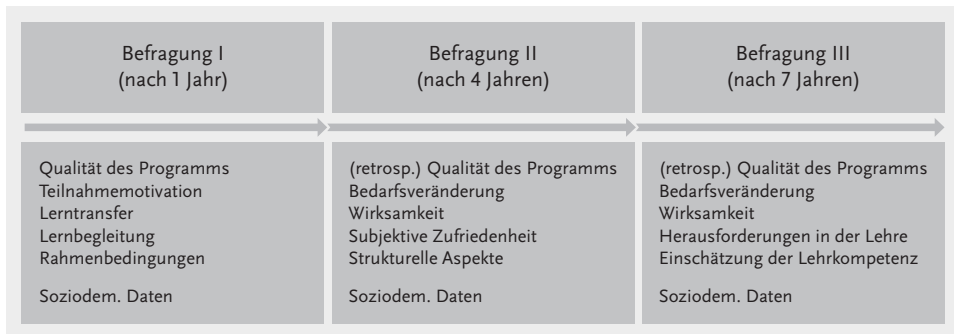


Abbildung 3: Kernelemente der Absolvent*innenbefragung

In allen drei Befragungsstufen werden neben den soziodemografischen Daten auch die subjektive Einschätzung der Qualität des Qualifizierungsprogramms erfasst. Je nach Befragungszeitpunkt sind verschiedene Themenfelder Gegenstand der Befragung. So ist zeitnah nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms für das HDZ von unmittelbarer Relevanz, wie die Teilnehmenden Merkmale der hochschuldidaktischen Weiterbildung erlebt haben, bspw. die Lernbegleitung (Betreuung, Feedback, ...), der Lerntransfer (Praxisbezug, Anbindung an konkrete Herausforderungen, ...) oder auch das Erleben der eigenen institutionellen Rahmenbedingungen (bspw. Anerkennung des Engagements für Lehr(kompetenz)entwicklung. Zu späteren Zeitpunkten rücken andere Aspekte in den Vordergrund, die mit der (antizipierten) beruflichen Weiterentwicklung zusammenhängen wie die Bedarfsveränderung (t_2 , t_3), Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Weiterbildung (t_2 , t_3) oder Herausforderungen in der Lehre (t_3). Jede (Sub-)Skala in den Erhebungsinstrumenten wurde hinsichtlich ihrer internen Konsistenz geprüft und weist ein zufriedenstellendes bis sehr gutes Cronbach's Alpha auf.

Die einzelnen Befragungen über drei Messzeitpunkte hinweg ermöglichen dem HDZ auch einen Einblick in die Herausforderungen der Absolvent*innen in ihren späteren Tätigkeitsfeldern und in einer übergeordneten Ebene über deren Verbleib (an Hochschulen). Daraus können Ableitungen für neue, biografieorientierte Formate für „Seniors“ gezogen werden. Im Vordergrund stehen jedoch die Nachhaltigkeit und Qualität des Qualifizierungsprogramms.

Nach mehreren Erhebungsjahren wurde nun erstmals eine Kohorte zu allen Messzeitpunkten befragt, sodass nun langfristig nicht nur mehr Analysen der Einzelbefragungen, sondern vielmehr über alle Zeitpunkte hinweg realisiert werden können.

Um alle Absolvent*innen mittelfristig (auch nach einem Hochschulwechsel) erreichen zu können, werden bei allen Befragungen die private E-Mail-Adresse (freiwillig) erfragt.

Der Fragebogen für den ersten Erhebungszeitpunkt umfasst 32 Fragen, wovon 19 Items anhand einer Ratingskala (1 = „trifft völlig zu“; 5 = „trifft überhaupt nicht zu“) und sechs weitere offen erfasst werden. Das Instrument, das zum zweiten Erhe-

bungszeitpunkt eingesetzt wird, beinhaltet 19 Items (Ratingskala 1–5), zwei Bereiche zur Relevanz hochschuldidaktischer Formate (Mehrfachnennung) sowie offene Fragen und Möglichkeiten für Anmerkungen. Der dritte Fragebogen umfasst 27 Items (Ratingskala 1–5), zwei Bereiche zur Relevanz hochschuldidaktischer Formate (Mehrfachnennung), Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Weiterbildung (u. a. bezogen auf das Kompetenzprofil) sowie offene Fragen (bspw. Herausforderungen in der Lehre) und Möglichkeiten für Anmerkungen.

Bei der Weiterentwicklung der Absolvent*innenbefragung wurde darauf geachtet, dass wiederkehrende Fragenkomplexe implementiert werden, wie z. B. nach der Gesamtzufriedenheit, nach der Reflexionskompetenz, den äußeren Rahmenbedingungen sowie den allgemeinen Angaben, sodass ein Vergleich über die Zeit möglich wird.

5 Zentrale Ergebnisse der Absolvent*innenbefragung

Die im Folgenden vorgestellten zentralen Ergebnisse basieren auf der zum damaligen Zeitpunkt aktuellsten Erhebung aus dem Jahr 2017, bei der die Absolvent*innen der Jahrgänge 2016, 2013 und 2010 befragt wurden.

5.1 Rücklaufquote

Seit Einführung der längsschnittlichen Absolvent*innenbefragung ist die Rücklaufquote zum ersten Erhebungszeitpunkt zufriedenstellend. Sie liegt kontinuierlich zwischen 45 % und 60 % (2017: 47 %, N = 77). Die Rücklaufquote zum zweiten Messzeitpunkt konnte in den vergangenen Jahren sukzessive gesteigert werden, von 16 % (2012) auf 37 % (2017, N = 64). Die Rücklaufquote zum dritten Erhebungszeitpunkt entwickelt sich ebenfalls positiv (2015: 21 %; 2017: 27 %, N = 24). Für eine Absolvent*innenbefragung sind dies hohe Rücklaufquoten, die fundierte Aussagen zur Nachhaltigkeit unseres Qualifizierungsprogramms zulassen.

5.2 Soziodemografische Daten

Ein Bestandteil der Absolvent*innenbefragung sind soziodemografische Merkmale der Befragungsgruppe. Dabei wird u. a. nach dem Alter, der Herkunftsuniversität, dem Umfang der Lehrererfahrung und der Motivation für die Teilnahme am Programm, dem beruflichen Status und der Mobilität gefragt.

Um die berufliche Entwicklung der Absolvent*innen zu verfolgen, wurde nach dem Status gefragt. Die überwiegende Mehrheit der Absolvent*innen befand/befindet sich ein Jahr nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms im Prozess der wissenschaftlichen Qualifizierung, sei es der Promotion oder der Habilitation, was letztlich auch mit der Kernzielgruppe des Qualifizierungsprogramms übereinstimmt. Herauszustellen ist, dass nach vier Jahren 13 % (Jahrgang 2013) und nach sieben Jahren (Jahrgang 2010) 22 % der Befragten eine (Junior-) Professur innehaben.

Bezüglich des Verbleibs der Lehrenden an der Hochschule lässt sich festhalten, dass von den Absolvent*innen des Jahrgangs 2013, die noch an einer Hochschule tätig waren, 78 % in Baden-Württemberg verblieben sind. Aus dem Jahrgang 2010 (also sieben Jahre später) sind es 65 %, die weiterhin an einer baden-württembergischen Hochschule beschäftigt sind.

5.3 Ergebnisse zu den Fragestellungen

Wie nachhaltig werden die im Kompetenzprofil abgebildeten intendierten Learning Outcomes erreicht?

Hinsichtlich der nachhaltigen Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Weiterbildung ist herauszustellen, dass die Förderung der Reflexionskompetenz bei den Absolvent*innen mit einem Mittelwert von 1.46 ($SD = .87$) recht hoch wahrgenommen wurde (t_1 – „Ich bin darin unterstützt worden, meine Lehrpraxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln.“). Das Qualifizierungsprogramm soll explizit Möglichkeiten zur individuellen Ausgestaltung und damit zum bedarfs- und interessenorientierten Lernen geben. Dies wurde auch von den befragten Absolvent*innen so wahrgenommen (t_1 : $M = 1.62$; $SD = .83$; Item „Ich konnte anhand meiner Interessen die eigene Lehrkompetenz erweitern.“). Im Sinne einer tatsächlichen dauerhaften Wirksamkeit des Qualifizierungsprogramms wurden in den dritten Erhebungszeitpunkt die intendierten Learning Outcomes aufgenommen (vgl. Eggensperger & Weiß, 2012; Abb. 1). Die Absolvent*innen gaben bspw. an, dass sie sich an Prinzipien der kompetenz- und lernprozessorientierten Lehre orientieren ($M = 1.86$; $SD = .71$), dass sie Raum schaffen für eigenverantwortliche Lernaktivitäten, um die Studierenden beim aktiven Lernen zu unterstützen ($M = 1.82$, $SD = .80$), sie die Prüfungs-/Studienleistungsformen auf die Lernziele und Kompetenzen abstimmen ($M = 1.90$, $SD = .70$). Gerade die Relevanz der letzten Aussage soll in Hinblick auf eine konsistente und kompetenzorientierte Lehre im Sinne des Constructive Alignment herausgestellt werden. Bezogen auf selbstgesteuerte Lehrentwicklungsprozesse sind auch die Aussagen, dass die Absolvent*innen ihr Handeln in der Lehre kontinuierlich reflektieren und daraus Optimierungen ableiten ($M = 1.86$ $SD = .83$) sowie dass sie ihre Lehre regelmäßig evaluieren und sich Feedback von Studierenden einholen ($M = 1.55$ $SD = .74$), von großer Bedeutung.

Wie verändern sich unter Berücksichtigung der biografischen Entwicklung der Lehrenden deren Herausforderungen und Bedarfe aus hochschuldidaktischer Perspektive?

Im Sinne des lebenslangen Lernens und ausgerichtet an den Situationen der Lehrenden ist es wichtig, die Bedarfe und Angebote in Hinblick auf die weitere Hochschultätigkeit zu ermitteln. Aus den Befragungen nach vier und sieben Jahren lässt sich ableiten, dass mit zunehmender Lehrerfahrung und hochschuldidaktisch fundierter Lehrpraxis stärker themenspezifische, individualisierte Formate, wie Coaching- und Beratungsangebote, an Bedeutung gewinnen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Bedeutung der hochschuldidaktischen Angebote rückblickend und heute (Anzahl Nennungen)

	nach vier Jahren (N = 64)		Nach sieben Jahren (N = 24)	
	Bedeutung rückblickend	Bedeutung heute	Bedeutung rückblickend	Bedeutung heute
Workshop „Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische Grundlagen“	36 (56 %)	*	16 (66 %)	*
Vertiefende Workshops in Modul II	42 (66 %)	47 (73 %)	11 (46 %)	16 (66 %)
Individuelle lehrbezogene Projekte in Modul III	34 (53 %)	29 (45 %)	6 (25 %)	8 (33 %)
Beratung und Coaching	22 (34 %)	35 (55 %)	6 (25 %)	11 (46 %)
Individuelle didaktische Reflexionen	14 (22 %)	19 (30 %)	1 (4 %)	5 (21 %)
Fallbesprechungen in der Praxisberatung	21 (34 %)	16 (25 %)	3 (13 %)	6 (25 %)
Lehrhospitation	27 (42 %)	17 (27 %)	4 (16 %)	7 (29 %)
Institutsinterne Workshops	2 (3 %)	7 (11 %)	0 (0 %)	3 (13 %)
Sonstiges	2 (3 %)	0 (0 %)	2 (8 %)	2 (8 %)

* wurde aus inhaltlichen Gründen nicht erfasst

Als jüngere Lehrende bzw. in Jahren der hochschuldidaktischen Weiterbildung haben die Absolvent*innen insbesondere von dem Einführungs-Workshop „Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische Grundlagen“ sowie von vertiefenden Workshops aus dem breiten thematischen Angebot in Modul II profitiert. Diese Bild verschiebt sich mit der Perspektive, welche Formate aus aktueller Sicht besonders relevant sind. Zwar bleibt der Bedarf nach themenspezifischer Wissenserweiterung, doch mit zunehmendem hochschuldidaktischem Wissen und Können rücken die individuelle Beratung und Coaching in den Vordergrund.

Wie sieht die subjektive Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Qualifizierungsprogramm auch Jahre nach der Absolvierung aus?

Auf einer übergeordneten Ebene stellt sich die grundlegende Frage nach der subjektiven Qualitätseinschätzung des modularen Qualifizierungsprogramms. Zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt wurde dazu explizit ein entsprechendes Item aufgenommen, das von den Absolvent*innen eine recht hohe Zustimmung erhielt (t_2 : $M = 1.70$, $SD = .74$; t_3 : $M = 1.59$, $SD = .59$; „Die Qualität des Zertifikatprogramms ist sehr gut“). Rückblickend – auch in Bezug auf ihren beruflichen Werdegang – würden die Lehrenden das Qualifizierungsprogramm wieder absolvieren (t_2 : $M = 1.37$; $SD = .78$; t_3 : $M = 1.52$, $SD = 1.04$). (t_1 : $M = 1.66$; $SD = .96$; t_2 : $M = 1.40$; $SD = .74$; t_3 : $M = 1.43$, $SD = .59$).

6 Ausblick – Kritische Bewertung des Verfahrens, Chancen und Weiterentwicklungen

Zusammenfassend lässt sich aus den Absolvent*innenbefragungen eine sehr gute Qualität des Qualifizierungsprogramms ableiten, die sich insbesondere in der hohen Zufriedenheit – auch mehrere Jahre nach Abschluss – widerspiegelt. Mit Blick auf die einzelnen Fragestellungen (vgl. Abschnitt 3) lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen interpretieren:

Die retrospektiven subjektiven Einschätzungen der intendierten Learning-Outcomes fallen positiv aus und unterstreichen die insgesamt hohe Zufriedenheit der Absolvent*innen mit dem Qualifizierungsprogramm. Auch wenn sich das HDZ in diesem Zusammenhang „lediglich“ auf subjektive Aussagen stützt, sind dies Indikatoren dafür, dass die Absolvent*innen wichtige Learning Outcomes bezüglich ihrer Selbstreflexion, Rollenklarheit und Handlungsfähigkeit in der Lehre erreicht haben. Inwieweit die Learning Outcomes auch objektiv erreicht wurden bzw. auf welchem Niveau sich diese befinden, bedarf ergänzender Untersuchungen (s. u.).

Die Befragungsergebnisse zeigen zudem, dass sich mit der biografischen Entwicklung der Lehrenden deren Herausforderungen und Bedarfe aus hochschuldidaktischer Perspektive definitiv verändern. Auffallend ist hierbei, dass sich mit zunehmender Lehrerfahrung und/oder veränderten beruflichen Situationen auch die retrospektive Relevanz der hochschuldidaktischen Angebote verändert: So sind aus aktueller Sicht (mehrere Jahre nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms) gerade stärker themenspezifische, individualisierte Formate bedeutsam. Des Weiteren ist festzuhalten, dass deutlich mehr als die Hälfte der Befragten auch sieben Jahre später noch in der Lehre an einer Hochschule in Baden-Württemberg tätig ist. Dadurch sind die von den Universitäten finanzierten Ressourcen zur Realisierung des Qualifizierungsprogramms auch nachhaltig investiert, da längerfristig didaktisch sehr gut qualifizierte Lehrende den Hochschulen erhalten bleiben. Vergleicht man die Gruppen von Befragten, so steigt im Verhältnis der Anteil der Professor*innen über die Zeit. Diese Entwicklung bestätigt das HDZ und die Nachhaltigkeit zusätzlich darin, dass mit dem hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramm zwar zunächst der wissenschaftliche Nachwuchs angesprochen wird, damit aber langfristig ein Beitrag zur Lehrkompetenzförderung späterer Professor*innen geleistet wird.

Nicht nur unmittelbar danach, sondern auch sieben Jahre nach Zertifikatsabschluss sind die Lehrenden mit dem Qualifizierungsprogramm sehr zufrieden und würden die Weiterbildung erneut durchlaufen. Inwieweit jedoch noch andere Faktoren auf diese durchaus etwas heterogenere Einschätzung einwirken (bspw. institutionelle Wertschätzung der Weiterbildung), müsste noch differenzierter erörtert werden. In den meisten Fällen stimmen die Absolvent*innen jedoch darüber überein, dass ihren Kolleg*innen empfehlen würden, an dem Qualifizierungsprogramm teilzunehmen.

Methodische Diskussion

Mit Blick auf die Rücklaufquoten ergab sich für Panelstufe 3 ein noch recht verhaltener Rücklauf von 20 %. Dieser ist zurückzuführen auf die meist recht kurze Einsatzdauer von Universitäts-Mailadressen. Mit konsequenter, freiwilliger Erfassung der privaten Mailadressen konnte die Rücklaufquote mehr als verdoppelt (s. Abschnitt 5.1) werden. Das stimmt für die Zukunft positiv, auch für den dritten Erhebungszeitpunkt die Rücklaufquote langfristig zu erhöhen.

Was das Design der Befragung betrifft, kann festgehalten werden, dass das HDZ bereits seit 2004 jeweils ein Jahr nach Zertifikatsabschluss Absolvent*innenbefragungen durchführt. In Ergänzung dazu wurde 2012 erstmals Absolvent*innen ein zweites Mal vier Jahre nach Zertifikatsabschluss und seit 2015 ein drittes Mal drei weitere Jahre später befragt. Die vorgestellten zentralen Ergebnisse geben daher (noch) nicht Einblick in eine Kohorte, da dies erstmals mit der Befragung 2018 möglich sein wird, sondern sind Vergleiche zwischen Kohorten.

Ausblick

Die Absolvent*innenbefragung ist ein zentrales Element des Qualitätsmanagements im HDZ.

Wie aufgezeigt wurde, ermöglicht sie wesentliche Erkenntnisse auf verschiedenen Ebenen. So werden die zentralen Ergebnisse nicht nur für die Programmplanung und die Berichterstattung für den Vorstand und die Mitgliederversammlung im HDZ herangezogen. Vielmehr erlauben insbesondere die längsschnittlichen Befragungen Beurteilungen zur langfristigen Wirkung des Programms und seiner Qualität. Nichtsdestotrotz müssen für eine umfassende und objektive Beurteilung der Qualität noch weitere Facetten über die (subjektive), wenn auch longitudinal angelegte Absolvent*innenbefragung herangezogen werden, z. B. systematische Auswertung aller Modularbeiten mittels des Kompetenzprofils über alle Standorte hinweg und/oder durch externe hochschuldidaktische Expertise. Allerdings fließen in das Gesamt-Qualitätsmanagement nach wie vor die Evaluationen jedes Workshops aus dem Qualifizierungsprogramm ein. Sie bilden die Grundlage insbesondere für die Programmplanung entlang von Qualitätsstandards und der aktuellen Bedarfe der Teilnehmenden. Weiterhin werden die inhaltsanalytischen Auswertungen der Modul I- und III-Reflexionen auf Basis des Kompetenzprofils mit den korrespondierenden Qualitätsstandards verglichen und zählen damit zu einer zusätzlichen, qualitativen Qualitätssicherung des HDZ. Die aus diesem Triangulations-Ansatz gewonnenen Daten, Rückmeldungen und Informationen dienen nicht nur dem HDZ-internen Austausch zur stetigen Qualitäts- und Programmentwicklung, sondern eignen sich auch zur Rechtfertigung gegenüber den Universitätsleitungen aller baden-württembergischen Universitäten – und nun auch Pädagogischen Hochschulen – sowie im Kontext nationaler und internationaler Diskussion um eine professionelle Hochschuldidaktik. Mit Blick auf das longitudinale Verfahren selbst eröffnen sich noch Entwicklungsmöglichkeiten. Bislang wurden vorrangig deskriptive Kennwerte der Absolvent*innenbefragung ermittelt und diskutiert. Zur weiteren Qualitätsent-

wicklung des Programms (z. B. auf Subgruppen passgenau ausgerichtetes Workshopprogramm sowie eine optimale Umsetzung des Kompetenzprofils und damit verbundenen bessere Learning Outcomes) werden künftig inferenzstatistische Analysen folgen (z. B. Betrachtung einzelner Gruppen, diverser Zusammenhänge und spezifischer Effekte). Der Fokus wird zukünftig um longitudinale Vergleiche über drei Messzeitpunkte innerhalb einer Kohorte möglich und erweitert.

Insgesamt sieht sich das HDZ durch die vorgestellte longitudinale subjektive Befragung darin bestärkt, dass das hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm für die Absolvent*innen auch rückblickend eine sehr gute Qualität aufweist und – zumindest subjektiv – sie darin unterstützt, die intendierten Learning Outcomes zu erreichen und ihre Lehrkompetenzen in der Praxis umzusetzen.

Literatur

- Akkreditierungskommission der dghd (akko) (2015). Gutachten zur Akkreditierung des Programms zur Hochschuldidaktischen Weiterbildung des Hochschul Didaktik Zentrums (HDZ) der Universitäten in Baden-Württemberg.
- Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD) (2005). Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung von hochschuldidaktischer Weiterbildung. https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads_AHD_Leitlinien.pdf [Zugriff: 14.03.2019]
- Arn, Christof (2016). Qualität in der Lehre: Thesen und Überlegungen. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.164865>, [Zugriff: 26.02.2019].
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead: Open University Press.
- Burzan, N. (2016). Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim: Beltz Juventa.
- Diez, A.; Fischer, M.; Rühmann, M. & Weiß, S. (2005): Bessere Lehre durch Kollegiale Hospitation – ein neuer Weg in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. In Berendt, B.; Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe
- Eggensperger, P., Klinger, M., Ottenbacher, T. & Weiß, S. (2016). Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik. Das akkreditierte hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm an den Landesuniversitäten in Baden-Württemberg. In: Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.) Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart: Raabe Verlag.
- Eggensperger, P; Pupak-Gressler, A. & Weiß, S. (2015). Lehrkompetenzen und Constructive Alignment als Leitlinien in der hochschuldidaktischen Weiterbildung von Lehrenden. Tagungsband der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/2015/Tagungsband_DGWF-Jahrestagung_2015.pdf (Zugriff: 18.02.2019).

- Eggensperger, P. & Weiß, S. (2012). Summative und formative Potentiale des Portfolios in der hochschuldidaktischen Weiterbildung: Learning Outcomes und Scholarship of Teaching. In Szczyrba, B. & Gotzen, S. (Hg.). *Das Lehrportfolio: Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen*. Berlin, LIT Verlag, S. 135–154.
- Nickel, S. (2011). Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2011) (Hg.): *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule*. Verlag Monsenstein und Vanderdat. Münster.
- Pohlentz, P. (2008). Lehrevaluation und Qualitätsmanagement: Neue Anforderungen für die Hochschulsteuerung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 31(1), 66–78.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-44616>.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1994). Sichtstruktur und Basismodelle des Unterrichts: Über den Zusammenhang von Lehrern und Lernen unter dem Gesichtspunkt psychologischer Lernverläufe. In R. Olechowski & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden* (S. 138–146). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Oser, F., Patry, J.-L., Elsässer, T., Sarasin, S. & Wagner, B. (1997). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Praetorius, A.-K. (2014). *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster; New York: Waxmann.
- Rakoczy, K. & Pauli, C. (2006). Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser, *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"*. 3. Videoanalysen. *Materialien zur Bildungsforschung*; 15 (S. 206–233). Frankfurt/Main: GfP.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R. & Lehrke, M. (Hrsg.) (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie "Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht"*. Kiel: IPN.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2010). Beobachtungsverfahren: Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 139–152). Göttingen: Hogrefe.
- Seidel, T. & Hoppert, A. (2011). Merkmale von Lehre an der Hochschule. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 154–172.

- Thiel, F., Blüthmann, I. & Watermann, R. (2012). Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz (LeKo). In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (I 1.13, 1–28). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2012). Lehrportfolios für die Darstellung und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio – Darstellung, Entwicklung und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 75–98). Berlin: LIT.
- Voss, T. & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Münster: Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Wagner, B. (1999). *Lernen aus der Sicht der Lernenden*. Frankfurt/Main.: Peter Lang.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. (S. 17–31). Weinheim: Beltz Verlag.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystem und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Auszug aus dem Kompetenzprofil des Baden-Württemberg-Zertifikats für Hochschuldidaktik	213
Abb. 2	Instrumente der Qualitätssicherung	214
Abb. 3	Kernelemente der Absolvent*innenbefragung	217

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Gegenüberstellung der Bedeutung der hochschuldidaktischen Angebote rückblickend und heute	220
--------	---	-----

Autorinnen

Dr.in **Cornelia Estner**, Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik an der Universität Ulm,
cornelia.estner@uni-ulm.de

Silke Weiß, M.A., Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik an der Universität Freiburg, silke.weiss@hdz.uni-freiburg.de

Astrid Werner, M.A., Leiterin der Geschäftsstelle des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg,
astrid.werner@lrk-bw.de