Entwicklung von Lehrkonzeptionen durch Faculty Development

DISSERTATION
der Universität St. Gallen,
Hochschule für Wirtschafts-,
Rechts- und Sozialwissenschaften
sowie Internationale Beziehungen (HSG)
zur Erlangung der Würde einer
Doktorin der Sozialwissenschaften

vorgelegt von
Marion Brigitte Lehner
aus
Deutschland

Genehmigt auf Antrag von

Herrn Prof. Dr. Dieter Euler
und
Frau Prof. Dr. Taiga Brahm

Dissertation Nr. 4475

Difo-Druck GmbH, Bamberg 2015

Die Universität St. Gallen, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie Internationale Beziehungen (HSG), gestattet hiermit die Drucklegung der vorliegenden Dissertation, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Anschauungen Stellung zu nehmen.

St. Gallen, den 13. Oktober 2015

Der Rektor:

Prof. Dr. Thomas Bieger

Vorwort

„Schreiben ist immer auch Arbeit an sich selbst“

Friedrich Dürrenmatt

Bei den allerersten Berührungspunkten mit meinem Doktorat hat mich Andreas, mein Bruder, begleitet. Mit ihm habe ich am Zürcher Flughafen gewartet als mir die Stellenanzeige in einer bereits abgelaufenen Zeitung in die Hände fiel. Auch während den letzten vier Jahren warst du stets mit unterstützenden Worten zur Stelle wenn dies nötig war. Dankeschön dafür. Anne, meine Schwester, hatte während der letzten Jahre (und natürlich auch vorher) stets ein offenes Ohr für mich – sei es bei fachlichen, oder häufiger bei meinen emotionalen Anliegen. Dein Rückhalt stärkt mich, deine direkte und ehrliche Art lässt mich immer wieder auf dem Boden der Tatsachen ankommen und hilft mir enorm bei meiner Weiterentwicklung. Dafür, dass wir uns auf so vielen Ebenen nahe sind, bin ich sehr dankbar. Die Familie wäre nichts ohne meine Eltern. Dass sie mir alle Möglichkeiten des Lebens offenliessen und mich nach meinen freien Entscheidungen stets unterstützen, ist keineswegs selbstverständlich und hat mir erlaubt, genau diesen - meinen individuellen - Weg zu gehen. Ich danke euch von Herzen für eure immer grosszügige menschliche und materielle Unterstützung, für euren unerschütterlichen Glauben an mich und dafür, dass ihr mir stets das Gefühl von Bodenhaftung und Zuhause gebt (was man in stürmischen Zeiten im Doktorat ganz besonders nötig hat). Direkt nach meiner Familie möchte ich Marcel danken. Du hast mich mit deiner fröhlichen und stets positiven Art über manche steinigen Wege hinweggetragen und ich bin sehr glücklich darüber, dass du mir nun seit über drei Jahren zur Seite stehst. Für deine Geduld, für deine Liebe, für deinen Optimismus, für deine wertvollen Ratschläge (die ich manchmal erst im Nachhinein einsehe), einfach für dich – möchte ich hiermit ganz herzlich DANKE sagen.

Zudem habe ich im Doktorat einen sehr guten Freund hinzugewonnen, der mit mir viele Stunden zusammen in der PH Bibliothek gesessen und Freud und Leid mitgetragen hat. Von ihm habe ich viel gelernt und freue mich sehr, dass wir uns auf einer fachlichen und emotionalen Ebene so toll austauschen können und nun beide einen erfolgreichen Abschluss unserer beiden Doktorarbeiten erreicht haben. Eine sehr gute Freundin, auf die ich immer zählen kann, ist Sarah. Ganz lieben Dank für unsere Freundschaft – sie

ist etwas ganz Besonderes. Ausserdem verdanke ich ihr eine Woche in Mailand mit viel Schreibarbeit untertags und am Abend inspirierende Gespräche und *dolce vita* zur Belohnung. Ich möchte auch ihrer Namenskollegin Sara, für den immer wieder erfrischenden Gedankenaustausch danken, den wir glücklicherweise trotz der räumlichen Ferne pflegen. In Gesellschaft von Christina durfte ich ein Stück meines Werkes in Spanien schreiben. Für die tolle Woche dort danke ich dir herzlich. Maria, meinem „Bürogspänli" ab dem ersten Tag des Doktorats, danke ich für die liebevolle Einführung in die Schweizer Kultur, für unsere gemeinsam verbrachten Seminare im Tessin, am Bodensee und in Frankreich und für die gewachsene Freundschaft. Meinen Kolleginnen und Freundinnen vom IWP - Saskia, Daniela und Nina - möchte ich ebenfalls ganz herzlich für ihre teilweise sehr tatkräftige Unterstützung danken. Ihr habt die Zeit am Institut für mich stark bereichert.

Ganz besonders möchte ich dem Schweizer Nationalfond und stellvertretend hierfür Silvia de Ascaniis danken. Die finanzielle Förderung sowie unsere gemeinsamen Seminare an vielen wunderbaren Plätzen in der Schweiz haben mein Doktorat fachlich und auch menschlich stark bereichert. Nicht zuletzt möchte ich meinen beiden Referenten für ihre fachliche Unterstützung besonders zu Beginn der Reise danken. Sie haben mir diese umfangreiche Studie erst ermöglicht. Ein grosser Dank gebührt dabei auch allen beteiligten Probanden, die mich sehr offen als Teil ihrer Gruppe angenommen und neugierig mitgeholfen haben, das Thema der Arbeit vertieft ergründen zu können.

Natürlich kann ein Vorwort nicht alle Personen und Umstände aufführen, die dazu beigetragen haben, diese Dissertation erfolgreich abschliessen zu können. Um auf das Zitat von Friedrich Dürrenmatt zurückzukommen: Ich habe wirklich Glück, so viele tolle Menschen um mich zu haben, die mich unterstützen und mich lieben oder mögen. Sie halfen mir dabei die Arbeit, die mit der Dissertation einherging, zu tragen und schlussendlich in einem sehr positiven Sinne abzuschliessen.

Zürich, im Dezember 2015 Marion Lehner

Inhaltsübersicht

Zusammenfassung……..….xvii

Summary……xviii

I Gestaltungsorientierter Teil

1 Problemstellung…….. 1
2 Lehrbezogene Einstellungen als Teil der akademischen Lehrkompetenz…….. 28
3 Entwicklungsziele zur Adressierung von Lehrkonzeptionen…….....59
4 Die Förderung von Lehrkonzeptionen…….……...88

II Evaluativer Teil

5 Die Adressierung der Einstellungsdimension im CAS Hochschuldidaktik…...125
6 Forschungsmethodische Zugänge der Arbeit……159
7 Auswertung der Daten und Ergebnisse der Studie…..……...215
8 Abschliessende Diskussion der Ergebnisse……...…...……374

III Schlussteil

Literaturverzeichnis……..……390

Anhang……...……..……418

INHALTSVERZEICHNIS

Abkürzungsverzeichnis……xiii

Abbildungsverzeichnis……xv

Tabellenverzeichnis……xii

Zusammenfassung……xvii

Summary……xviii

1 PROBLEMSTELLUNG, FORSCHUNGSFRAGEN UND ANNAHMEN 1

1.1 Ausgangspunkt 1

1.2 Praktische Relevanz der Forschungsarbeit 6

1.3 Begriffsklärungen und Abgrenzungen 7
1.3.1 Faculty Management vs. (lehrbezogenes) Faculty Development 8
1.3.2 Hochschuldidaktik vs. Hochschulentwicklung 10
1.3.3 Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme 11

1.4 Entwicklung konkreter Forschungsfragen 12
1.4.1 Lehrbezogene Einstellungen als Zieldimension 12
1.4.2 Entwicklungsziele zur Förderung der Einstellungsdimension als Richtungsweiser 14
1.4.3 Zur Entwicklung lehrbezogener Einstellungen bei Hochschullehrpersonen 16
1.4.4 Zur Überführung von lehrbezogenen Einstellungen in die Lehrpraxis 18
1.4.5 Die Evaluation der Einstellungsförderung im CAS Hochschuldidaktik 20

1.5 Der Zusammenhang zwischen Lehr- und Studierendenhandeln 21

1.6 Die Studierendenperspektive in der Forschungsarbeit 22

1.7 Forschungsziele 23

1.8 Aufbau der Dissertation 25

GESTALTUNGSORIENTIERTER TEIL 28

2 LEHRBEZOGENE EINSTELLUNGEN ALS TEIL DER AKADEMISCHEN LEHRKOMPETENZ 28

2.1 Lehrbezogene Einstellungen im Kontext der Hochschuldidaktik 28
2.1.1 Begriffliche Ausdifferenzierung und Abgrenzungen 29

2.1.1.1 Grundsätzliche Annahmen zu lehrbezogenen Einstellungen 29
2.1.1.2 Lehrkonzeptionen und ihre Verankerung im Einstellungskonstrukt 31
2.1.1.3 Lehrüberzeugungen und ihre Verankerung im Einstellungskonstrukt 35
2.1.1.4 Der Lehransatz und seine Verortung im Einstellungskonstrukt 40
2.1.2 Eine erste Zusammenführung zum Konzept lehrbezogener Einstellungen 42

2.2 Abgrenzung des Konstrukts lehrbezogener Einstellungen 46
2.2.1 (Professionelle) Identität einer Lehrperson 46
2.2.2 Der Einfluss von Motivation auf die Einstellungsentwicklung 46

2.3 Modelle akademischer Lehrkompetenz 48
2.3.1 Strukturmodelle akademischer Lehrkompetenz 48
2.3.2 Implikationen aus Entwicklungsmodellen 50
2.3.2.1 Sozialisationsstufen der Zielgruppe von Faculty Development 50
2.3.2.2 Experten- und Novizenforschung in Bezug auf Entwicklungsaspekte 52
2.3.2.3 Kognitive Bezugspunkte im Sozialisationsprozess 53
2.3.2.4 Das Entwicklungsmodell der Lehrkonzeptionen nach Kember (1997) 54

2.4 Zusammenführung: Die Gestaltung lehrbezogener Einstellungsentwicklung in hochschuldidaktischen Angeboten 56
2.4.1 Beantwortung der Forschungsfrage 1 56
2.4.2 Konsequenzen für die Gestaltung der Einstellungsentwicklung 57

3 ENTWICKLUNGSZIELE ZUR ADRESSIERUNG VON LEHRKONZEPTIONEN 59

3.1 Definition guter Lehre im Kontext Hochschule 59

3.2 Der Qualitätsbegriff in der universitären Lehre 60

3.3 Literaturreview „gute Lehre“ in Bezug auf Lehrkonzeptionen von Hochschullehrenden .. 60
3.3.1 Recherchekriterien und Vorgehen 61
3.3.2 Einstellungsbezogene Determinanten guter Hochschullehre 67
3.3.2.1 Angestrebte Entwicklungsrichtung von lehrbezogenen Einstellungen 68
3.3.2.2 Bewusste Entscheidung für eine angemessene Lehrstrategie 69
3.3.2.3 Interesse an (Lernprozessen der) Studierenden 71
3.3.2.4 Die Bereitschaft zur Reflexion und zu Netzwerkaktivitäten 73
3.3.2.5 Mehrseitige Kommunikation als Qualitätsaspekt 74
3.3.3 Zur Rolle von motivationalen und persönlichkeitsnahen Zuschreibungen 75
3.3.4 Gute Lehre disziplinär differenziert 77
3.3.5 Annäherung an Entwicklungsziele zur Förderung lehrbezogener Einstellungen 79
3.3.5.1 Beantwortung der Forschungsfrage 2a 82
3.3.5.2 Bestimmung von affektiven Grob- und Feinzielen 83
3.3.6 Zusammenführung von Entwicklungsgegenstand und –zielen 87

4 DIE FÖRDERUNG VON LEHRKONZEPTIONEN 88

4.1 Mögliche Zugänge zur Förderung lehrbezogener Einstellungen 88
4.1.1 Lerntheoretische Grundlagen für die lehrbezogene Einstellungsförderung 89
4.1.2 Der Prozess der konzeptuellen Entwicklung 91
4.1.2.1 Die Förderung der konzeptuellen Entwicklung 95
4.1.2.2 Die Bedingungen des konzeptuellen Wandels 96

4.2 Didaktische Leitlinien der Förderung konzeptueller Entwicklung 98
4.2.1 Didaktische Unterstützung der Einstellungsentwicklung durch Reflexion 99
4.2.1.1 Reflexionen im Hinblick auf das Rollenverständnis und die Lehrtätigkeit 101
4.2.1.2 Reflexionen in Bezug auf die fachliche Sicht von Lehre 103
4.2.1.3 Reflexionen in Bezug auf das Studierendenbild 105
4.2.2 Didaktische Unterstützung durch die Initiierung von sozialem Austausch 106
4.2.2.1 Sozialkonstruktivistische Lernprozesse im Rahmen von Faculty Development 106
4.2.2.2 Zur Gestaltung sozial-kognitiver Lernprozesse 108
4.2.3 Didaktische Unterstützung durch die Ermöglichung relevanter Erfahrungen 110
4.2.4 Fazit: Die drei Leitlinien zur Didaktisierung der Einstellungsentwicklung 112

4.3 Die Wahrnehmung von Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Lehrkonzeptionen 114

4.4 Beantwortung der Forschungsfrage 2b 118
4.4.1 Übersicht über die abgeleiteten Gestaltungsmöglichkeiten 118
4.4.2 Zur Integration der motivationalen Komponente in die Ausgestaltung 120
4.4.3 Die Einstellungsförderung in Bezug auf die Kernbereiche von Lehre 121
4.4.4 Fazit: Mögliche Interventionen zur Förderung lehrbezogener Einstellungen in Zertifikatsprogrammen 123

EVALUATIVER TEIL 125

5 DIE ADRESSIERUNG DER EINSTELLUNGSDIMENSION IM CAS HOCHSCHULDIDAKTIK DER UNIVERSITÄT ST. GALLEN 125

5.1 Eine Reflexion über praktische Erfahrungen mit der Weiterentwicklung eines Zertifikatsprogramms 126

5.2 Annäherung an ein eigenes akademisches Lehrkompetenzmodell 127

5.3 Aufbau des modifizierten Zertifikatsprogramms 129
5.3.1 Intervention I: Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen 131
5.3.2 Intervention II: Konfrontation des Idealbildes von Teilnehmenden 132
5.3.3 Interventionsbündel III: Modellierung der Lehrkonzeptionen 134
5.3.3.1 Begründung weiterentwickelter Lehrkonzeptionen durch inhaltliche Module 134
5.3.3.2 Flankierende Vor- und Nachbereitungsaufträge 137
5.3.4 Intervention IV: Wahrnehmung der Weiterentwicklung und Festigung 139

5.4 Fazit: Die praktische Adressierung lehrbezogener Einstellungen 141

5.5 Evaluationsmöglichkeiten der Einstellungsentwicklung im CAS Hochschuldidaktik 144
5.5.1 Zur (Un-)Möglichkeit der Evaluation von Zertifikatsprogrammen 145
5.5.1.1 Die Evaluation der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung 146
5.5.1.2 Zur Relevanz des Kirkpatrick-Modells für die geplante Evaluation. 148
5.5.1.3 Zusammenführung: Zugrundeliegendes Modell für das Evalutionsvorhaben 152
5.5.2 Instrumente zur Messung eines konzeptuellen Wandels 154
5.5.3 Vorgehen bei der Evaluation des CAS Hochschuldidaktik 158

6 EMPIRISCHE ZUGÄNGE DER ARBEIT 159

6.1 Paradigmatische Verortung der Forschung 159
6.1.1 Betrachtung der Charakteristika des Forschungsprojekts 159
6.1.2 Annäherung an das Forschungsdesign der Evaluationsstudie 160
6.1.3 Zur Vereinbarkeit zweier Weltbilder 162

6.2 Bezug der Forschungsfragen zu den Evaluationsstufen 164

6.3 Methodologie der empirischen Untersuchung 166
6.3.1 Die Wissenschafts-Praxis-Kommunikation in der Forschungsarbeit 166
6.3.2 Das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung im Überblick 167

6.4 Methodik der empirischen Untersuchung 169
6.4.1 Die Probanden der empirischen Studie 169
6.4.2 Instrumente der qualitativen Datenerhebung 173
6.4.2.1 Erhebung der lehrbezogenen Einstellungen mittels Metaphern 175
6.4.2.2 Visualisierung der Einstellungen gegenüber Lehre 180
6.4.2.3 Fokusgruppen für vertiefte Einsichten in Metaphern und Visualisierungen 183
6.4.2.4 Einzelinterviews zur umfassenden Annäherung an Einstellungen 185
6.4.2.5 Teilnehmende Beobachtungen in den inhaltlichen Modulen 189
6.4.2.6 Die Vor- und Nachbereitungsaufträge als Ergänzung der Datengrundlage 190
6.4.2.7 Zwischenfazit: Überblick über qualitative Datensorten der empirischen Studie 191
6.4.3 Datenaufbereitung der verschiedenen Datensorten 192
6.4.4 Die quantitative Studie zur Ergänzung der qualitativ erhobenen Daten 194
6.4.4.1 Der Einsatz des Approaches to Teaching Inventory (ATI-R) 194
6.4.4.2 Zum Einbezug zusätzlicher Items im Fragebogen 197
6.4.4.3 Praktisches Vorgehen bei der quantitativen Datenerhebung. 199
6.4.5 Gütekriterien für den Mixed-Methods-Ansatz 200
6.4.5.1 Hinweise zu Gütekriterien der quantitativen Datenerhebung 201
6.4.5.2 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit des qualitativen Forschungsprozesses 201
6.4.5.3 Anreicherung der gewonnenen Einsichten durch Kontrollen 204
6.4.6 Die Triangulationsstrategie im Analyseprozess 207
6.4.6.1 Möglichkeiten der Triangulation im Forschungsprojekt 207
6.4.6.2 Praktische Anwendung der Triangulation 208

6.5 Reflexion der Herausforderungen der empirischen Studie 210
6.5.1 Freiwilligkeit der Beforschung der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung 211
6.5.2 Der Einfluss der Akteure im Programm auf die Erkenntnisgewinnung 211
6.5.3 Soziale Erwünschtheit der Aussagen der Programmteilnehmenden 212

6.6 Integration der Forschungsfragen in den heuristischen Rahmen 213

7 AUSWERTUNG DER DATEN UND ERGEBNISSE DER STUDIE 215

7.1 Theoretische Begründung der Vorgehensweise 215

7.2 Die Auswertung der bildhaften Daten 217
7.2.1 Die Auswertung der gestalthaften Skizzen der Lehrkonzeptionen 218
7.2.2 Praktische Durchführung der Analyse 218
7.2.3 Ergebnisse der ersten Phase der Bildanalyse 221
7.2.4 Ergebnisse der vergleichenden Bildanalyse im zweiten Schritt 228
7.2.5 Zur Möglichkeit nicht-linearer Entwicklungsverläufe 235
7.2.6 Hinweise für die didaktische Ausgestaltung des formellen Kursprogramms 237

7.3 Textbasierte inhaltsanalytische Ergebnisse der Studie 240
7.3.1 Praktische Umsetzung der inhaltsanalytischen Auswertung 242
7.3.1.1 Vorgehensweise bei der deduktiven Kategorienanwendung. 244
7.3.1.2 Vorgehensweise bei der induktiven Kategorienbildung 247
7.3.2 Annäherung an die Entwicklung von Lehrkonzeption und Lehransatz 249
7.3.2.1 Erstellung des deduktiv angelegten Kodierleitfadens 249
7.3.2.2 Ergebnisse aus der textbasierten qualitativen Inhaltsanalyse der Metaphern 253
7.3.2.3 Der Wechsel der Metaphern als Indikator für konzeptuelle Entwicklung 261
7.3.3 Zwischenfazit zu den bildhaften Vergleichen als didaktische Intervention 268
7.3.3.1 Ausblick: Notwendigkeit der Triangulation der erhobenen Daten 270
7.3.3.2 Die Betrachtung aggregierter Fälle im weiteren Verlauf 273

7.4 Beantwortung der Forschungsfragen durch Triangulation 274
7.4.1 Praktische Durchführung der Daten- und between-methods Triangulation 275
7.4.2 Beschreibung der Teilnehmenden in den drei Entwicklungstypen 276
7.4.3 Erste Fallstudie: Lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen 279
7.4.3.1 Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen und deren inhaltliche Anreicherung 280
7.4.3.2 Die Konfrontation mit vorhandenen Lehrkonzeptionen 284
7.4.3.3 Transfer von Lehrkonzeptionen in den Lehransatz/in die Lehrpraxis 291
7.4.3.4 Interpretation von exogenen Einflussfaktoren 293
7.4.3.5 Zusammenfassung der ersten Fallstudie 294
7.4.4 Zweite Fallstudie: Lehrkonzeptionen in der Übergangsphase 296
7.4.4.1 Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen und deren inhaltliche Anreicherung 297
7.4.4.2 Die Konfrontation mit vorhandenen Lehrkonzeptionen 300
7.4.4.3 Transfer von Lehrkonzeptionen in den Lehransatz/in die Lehrpraxis 307
7.4.4.4 Interpretation von exogenen Faktoren 310
7.4.4.5 Zusammenfassung der zweiten Fallstudie 311

7.4.5 Dritte Fallstudie: Studierendenzentrierte Lehrkonzeptionen ... 314
7.4.5.1 Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen und deren inhaltliche Anreicherung ... 315
7.4.5.2 Die Konfrontation mit vorhandenen Lehrkonzeptionen ... 318
7.4.5.3 Transfer von Lehrkonzeptionen in den Lehransatz/in die Lehrpraxis ... 326
7.4.5.4 Interpretation von exogenen Einflussfaktoren ... 327
7.4.5.5 Zusammenfassung der dritten Fallstudie ... 330

7.5 Fall- und perspektivenübergreifend Analyse der Daten ... 332
7.5.1 Differenzierte Ausgestaltung der didaktischen Interventionen ... 332
7.5.1.1 Zur Gestaltung von Austauschgelegenheiten im formellen Kursprogramm ... 334
7.5.1.2 Die Weiterentwicklung der einstellungsbezogenen Reflexionen ... 337
7.5.1.3 Hinweise zu erfahrungsbasierten Entwicklungsmöglichkeiten ... 339
7.5.2 Reflexion der methodischen Vorgehensweise bei der Fallanalyse ... 340
7.5.3 Zum Zielbezug der qualitativen Forschungsergebnisse ... 342
7.5.4 …mehr als die Summe der Einzelteile ... 347
7.5.4.1 Hinweise aus der statistischen Auswertung des ATI-R ... 347
7.5.4.2 Zur deskriptiven Auswertung der Items der fünf Entwicklungsstufen ... 350
7.5.4.3 Zur deskriptiven Auswertung der Transferitems ... 353

7.6 Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen ... 357
7.6.1 Beantwortung der Forschungsfragen 3a, 3b, 4b und 4c ... 357
7.6.2 Beantwortung der Forschungsfragen 4a und 5a ... 362

7.7 Zusammenfassende Betrachtung zum Evaluationskonzept ... 366
7.7.1 Zur Programmwirkung auf das Umfeld (Forschungsfrage 5b) ... 366
7.7.2 Hinweise zur Zufriedenheit mit dem Programm ... 369
7.7.3 Fazit: Eignung der entwickelten Evaluationsstrategie ... 370

8 ABSCHLIESSENDE DISKUSSION DER ERGEBNISSE ... 374

8.1 Beitrag der Studie zur Forschungslage ... 374

8.2 Limitationen der Studie ... 377
8.2.1 Konzeptionell-inhaltliche Limitationen ... 377
8.2.2 Forschungsmethodische Limitationen ... 378

8.3 Forschungsdesiderata ... 380
8.3.1 Konzeptionell-inhaltliche Desiderata ... 380
8.3.2 Programmspezifische Desiderata ... 382
8.3.3 Empfehlungen für die Studienprogramm- und Organisationsebene ... 385

8.4 Schlussbetrachtung und Reflexion der Forschungsarbeit ... 387

Literaturverzeichnis ... 390

Anhang 1: Recherche zu einstellungsbezogenen Entwicklungszielen 418

Anhang 2: Programm des CAS Hochschuldidaktik, Jg. 2013/2014 420

Anhang 3: Akademisches Lehrkompetenzmodell in Anlehnung an Brahm & Lehner (2014) .. 421

Anhang 4: Entwicklungsziele der Basiskurse ab September 2014 422

Anhang 5: Einstellungsrelevante Lernerfahrungen im CAS Jg. 2013/2014 426

Anhang 6: Fragebogen zur Erhebung des Lehransatzes 428

Anhang 7: Leitfragen für die Fokusgruppen mit Lehrenden 434

Anhang 8: Vorbereitungsauftrag für das Microteaching 436

Anhang 9: Feedbackbogen für das Microteaching 437

Anhang 10: Nachbereitungsauftrag für das Microteaching 440

Anhang 11: Vorbereitungsauftrag für das Modul 5 441

Anhang 12: Nachbereitungsauftrag für das Modul 5 442

Anhang 13: Leitfragen für die Abschlussveranstaltung der Basismodule 443

Anhang 14: Leitfaden für die Einzelinterviews 445

Anhang 15: Beobachtungsbogen für die Basismodule *Fit für die Hochschullehre* 447

Anhang 16: Kodierleitfaden 448

Anhang 17: Kodierleitfaden: Kurzform für die deduktive Kategorienanwendung in Atlas.ti 455

Lebenslauf 458

Abkürzungsverzeichnis (fachlich/inhaltlich)

AP	Ausbildungsprogramm
ATI(-R)	Approaches to Teaching Inventory (-R = revidierte Form)
CAS	Certificate of Advanced Studies
CoP	Communities of Practice
CoT	Conceptions of Teaching
CoL	Conceptions of Learning
ECTS	European Credit Transfer System
EPFL	École polytechnique fédérale de Lausanne
FS	Frühjahrssemester
HDZ	Hochschuldidaktisches Zentrum
HS	Herbstsemester
LS	Law School
LV	Lehrveranstaltung(en)
M	Mittelwert
MT	Microteaching(s)
SD	Standardabweichung
SDT	Self-Determination-Theory
SEPS	School of Economics and Political Science
SF	student-focused (in Bezug auf die Subskalen des ATI-R)
SHSS	School of Humanities and Social Science
SoF	School of Finance
SoM	School of Management
SOTL	Scholarship of Teaching and Learning
TF	teacher-focused (in Bezug auf die Subskalen des ATI-R)

Abkürzungsverzeichnis (sprachlich)

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
bzw.	beziehungsweise
bzgl.	bezüglich
ca.	circa
engl.	englische Übersetzung
ff.	fortfolgende (Seiten)
ggf.	gegebenenfalls
hrgs./Hrgs.	herausgegeben/Herausgeber
Jg.	Jahrgang
Kap.	Kapitel
sog.	sogenannte/es
u. a.	unter anderem/unter anderen
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
vs.	versus
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil
zit.	zitiert

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzdimensionen nach Euler & Hahn (2007) 3
Abbildung 2: Exemplarischer Überblick über Instrumente des Faculty Development 7
Abbildung 3: Begriffliche Klärung Faculty Development nach Brahm & Lehner (2014) 8
Abbildung 4: Bezugspunkte für lehrbezogenes Faculty Development 11
Abbildung 5: Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Faculty Development 17
Abbildung 6: Zusammenhang von Lehrkonzeption, Lehrstrategie und Studierendenlernen 21
Abbildung 7: Von der allgemeinen Fragestellung zur Analyseeinheit 23
Abbildung 8: Aufbau der Arbeit 27
Abbildung 9: Lehrbezogene Einstellungsobjekte für die Zieldimension 34
Abbildung 10: Zusammenhang zwischen der Lehrüberzeugung und den Lehrkonzeptionen 37
Abbildung 11: Zwiebelprinzip der lehrbezogenen Einstellungen 43
Abbildung 12: Entwicklungsstufen von Hochschullehrpersonen nach Kugel (1993) 53
Abbildung 13: Entwicklungsstufen von Lehrkonzeptionen nach Kember (1997) 55
Abbildung 14: Gestaltungsebene des lehrbezogenen Faculty Development 57
Abbildung 15: Übersicht über den Suchvorgang im Hinblick auf den Literaturreview 63
Abbildung 16: Häufigkeit der Kodierungen der extrahierten Stichpunkte 67
Abbildung 17: Verortung der Entwicklungsziele im Kompetenzraster (Kerres et al., 2005) 81
Abbildung 18: Taxonomiestufen für die Formulierung affektiver Lernziele 85
Abbildung 19: Zusammenhang von Entwicklungsgegenstand mit den Entwicklungszielen 87
Abbildung 20: Zusammenhang der Bezugstheorien mit den Entwicklungszielen 93
Abbildung 21: Bezug der Taxonomiestufen zu den Phasen des konzeptuellen Wandels 96
Abbildung 22: Entwicklungsschritte und denkbare didaktische Interventionen 124
Abbildung 23: Prozess der Konzeptentwicklung des lehrbezogenen Faculty Development 127
Abbildung 24: Prozess der Überarbeitung des akademischen Lehrkompetenzmodells 128
Abbildung 25: Curriculum des CAS Hochschuldidaktik (Herbstsemester 2014) 129
Abbildung 26: Prozess der konzeptuellen Entwicklung im CAS Hochschuldidaktik 143
Abbildung 27: Determinanten der Evaluationsstrategie nach Kreber & Brook (2001) 144
Abbildung 28: Evaluationsstufen in Bezug auf Einstellungsveränderungen 153
Abbildung 29: Theoriebildung und Theorieanwendung im Forschungsprojekt 167
Abbildung 30: Fachdisziplinen der Teilnehmenden am Jahrgang 2013/2014 173
Abbildung 31: Fachdisziplinen der Teilnehmenden am Jahrgang 2014/2015 173
Abbildung 32: Die Interviewteilnehmenden hinsichtlich ihrer disziplinären Zugehörigkeit 187
Abbildung 33: Die Datenerhebungsphasen im zeitlichen Überblick 210
Abbildung 34: Zusammenhang des Erkenntnisinteresses mit dem heuristischen Rahmen 213
Abbildung 35: Übersicht über die Analysestrategie der Forschungsarbeit 215
Abbildung 36: Zuordnung der Teilnehmenden zu Entwicklungsstufen anhand der Skizzen 226
Abbildung 37: Häufigkeiten der Entwicklungsstufen nach Fachdisziplinen zu Beginn 227
Abbildung 38: Forschungsfragen, Datenmaterial und Triangulationsmethode 241
Abbildung 39: Zielbezug der Kategorien Lehrkonzeption und Lehransatz 251
Abbildung 40: Zuweisungshäufigkeit zu Entwicklungsstufen im Modul 3, Jg. 2013/2014 255
Abbildung 41: Zuweisung zu Entwicklungsstufen nach Fachdisziplinen 256
Abbildung 42: Zuweisung zu Entwicklungsstufen nach Geschlecht 257
Abbildung 43: Grundtypen der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung nach Kember (1997) 272

ABBILDUNG 44: HÄUFIGKEITEN DER ENTWICKLUNGSTYPEN ZU BEGINN (BEIDE JAHRGÄNGE AGGREGIERT) . 277
ABBILDUNG 45: ENTWICKLUNGSTYPEN IN DER EINSTELLUNGSDIMENSION 332
ABBILDUNG 46: IDEEN ZUR WEITERENTWICKLUNG DER DIDAKTISCHEN INTERVENTIONEN 366

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: SCHEMA ZUR EINORDNUNG DER RECHERCHEERGEBNISSE 64
TABELLE 2: ÜBERSICHT ÜBER DIE VERWENDETEN QUELLEN IM LITERATURREVIEW 66
TABELLE 3: VERBINDUNG VON BEZUGSDIMENSIONEN UND ENTWICKLUNGSZIELEN 83
TABELLE 4: EINSTELLUNGSBEZOGENE ENTWICKLUNGSZIELE VON FACULTY DEVELOPMENT 86
TABELLE 5: ABLEITUNG DER INSTRUMENTE ZUR FÖRDERUNG VON LEHRBEZOGENEN EINSTELLUNGEN 113
TABELLE 6: VERBINDUNG DER ENTWICKLUNGSZIELE ZU DEN DIDAKTISCHEN LEITLINIEN 119
TABELLE 7: EVALUATIONSPLAN FÜR DAS BASISPROGRAMM IM CAS HOCHSCHULDIDAKTIK, JG. 2014/2015 157
TABELLE 8: PRÄZISIERTE FORSCHUNGSFRAGEN MIT BEZUG ZU DEN EVALUATIONSSTUFEN 165
TABELLE 9: ÜBERBLICK ÜBER DIE QUALITATIVEN DATENSORTEN DER STUDIE 191
TABELLE 10: INSTRUMENTE DER QUANTITATIVEN STUDIE 200
TABELLE 11: INDIKATOREN BEI DER BILDANALYSE 219
TABELLE 12: DENKBARE HAUPTKATEGORIEN FÜR DIE FORSCHUNGSFRAGEN 246
TABELLE 13: AUFBAU EINES KODIERLEITFADENS FÜR DIE DEDUKTIVE KATEGORIENANWENDUNG 247
TABELLE 14: NENNUNGEN VON METAPHERN IN DER DISKUSSIONSGRUPPEN IM MODUL 3 254
TABELLE 15: DETERMINANTEN DER EINSTELLUNGSENTWICKLUNG ZUR ANPASSUNG DER INTERVENTIONEN 333
TABELLE 16: MITTELWERTSVERGLEICH DER SUBSKALA *TEACHER-FOCUSED* AN DREI MESSZEITPUNKTEN ... 347
TABELLE 17: MITTELWERTSVERGLEICH DER SUBSKALA *STUDENT-FOCUSED* AN DREI MESSZEITPUNKTEN ... 348
TABELLE 18: MESSERGEBNISSE ZUM ROLLENVERSTÄNDNIS AUF DER DRITTEN ENTWICKLUNGSSTUFE 352
TABELLE 19: MESSERGEBNISSE ZUM ROLLENVERSTÄNDNIS AUF DER VIERTEN ENTWICKLUNGSSTUFE 352
TABELLE 20: DIE ENTWICKLUNG DER WAHRGENOMMENEN BEDEUTUNG DER ROLLENVORBILDER 354
TABELLE 21: WAHRNEHMUNG DER ZEITLICHEN RESSOURCEN ZUM TRANSFERS DES GELERNTEN 356
TABELLE 22: RECHERCHEERGEBNISSE ZU EINSTELLUNGSBEZOGENEN ENTWICKLUNGSZIELEN 419

Zusammenfassung

Ein systematisch erarbeiteter und empirisch überprüfter Vorschlag für die didaktische Ausgestaltung der Förderung von einstellungsbezogenen Lehrkompetenzen bei Lehrpersonen im Rahmen von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen wird bislang in der korrespondierenden Forschungsliteratur vermisst. Diese Arbeit hat den Anspruch, in einem gestaltungsorientierten ersten Teil sinnvolle didaktische Gestaltungsmöglichkeiten zur Förderung von lehrbezogenen Einstellungen bei Hochschullehrpersonen theoriebasiert herzuleiten. Diese didaktischen Interventionen zur Unterstützung einer konzeptuellen Weiterentwicklung bzw. eines Wandels der Lehrkonzeptionen in Richtung einer studierendenzentrierten Lehre werden praktisch im Rahmen des formellen Kursprogramms des dreisemestrigen Zertifikatsprogramms *CAS Hochschuldidaktik* der Universität St. Gallen umgesetzt.

Im empirischen Teil der Arbeit wird das erarbeitete Modell zur Förderung der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung bei Teilnehmenden am Faculty Development evaluiert. Fünf Stufen für die Teilevaluation leiten die forschungsmethodische Vorgehensweise der Arbeit. Zur Annäherung an die Lehrkonzeptionen und an den Lehransatz als Bestandteile von lehrbezogenen Einstellungen werden sowohl Einzel- und Fokusgruppeninterviews, Verfahren der bildhaften Darstellung wie Metaphern und gestalthafte Visualisierungen, teilnehmende Beobachtungen, eine Dokumentensammlung sowie quantitative Fragebogendaten als Datenbasis herangezogen. Die Auswertung der Daten erfolgt in drei Phasen: Ein strukturiertes Bildanalyseverfahren sowie eine textbasierte qualitative Inhaltsanalyse der bildhaften Daten als erster Schritt, eine Fallanalyse von drei aggregierten Typen einstellungsbezogener Lehrkompetenzentwicklung als zweiter Analyseschritt sowie und eine fallübergreifende Analyse, welche qualitative und quantitative Daten vereint, als dritte Phase der Datenauswertung. Die Iterationsschritte der Datenauswertung ermöglichen eine Verdichtung der Daten, die ausdifferenzierte Hinweise für die praktische Ausgestaltung und Weiterentwicklung der didaktischen Interventionen zur Förderung der Einstellungsentwicklung für drei Entwicklungstypen der Lehrkonzeptionen gewährt: Für Lehrpersonen mit lehrendenzentrierten Einstellungen, für Lehrpersonen in einer Übergangsphase sowie für Teilnehmende, welche bereits zu Beginn des Programms studierendenzentrierte Lehrkonzeptionen aufweisen.

Summary

To date there exists no empirically tested concept for the improvement of attitude-related teaching skills for university teachers involved in certificate programs in terms of didactics. In its first part, this paper aims to derive a theoretical approach on how to design programs which can help to improve attitudes related to teaching at universities. Those educational interventions supporting the conceptual development or change towards student-centered instruction are being practiced in the course of the certificate program *CAS Hochschuldidaktik* at St. Gallen University, running for three semesters.

The empirical study aims to assess the drafted concept in support of conceptual progression or change of the participants in a teaching-related faculty development. The evaluation is divided into five parts. In order to analyze the teacher's attitudes, their concepts of and approaches towards teaching have been investigated. Tools for data collection included semi-structured problem-based expert and focus group interviews, methods of image presentation such as metaphors and visualization, participant observation and documentation as well as quantitative questionnaire data. The analysis of data follows three steps. The first includes a structured analysis of images and an analysis of content based on written statements. The second step is a case study of the development of attitude related teaching skills, pooled in three types. The third and last step includes a comprehensive case study combining qualitative and quantitative data. Iteration of data evaluation supports the compression of data. This will be beneficial in its nuanced indication for designing an intervention which can improve the development of attitudes of the following three types: teachers with an attitude focusing on themselves in a teaching situation, teachers in a transition period, as well as teachers with a fundamental focus on students from the start.

1 Problemstellung, Forschungsfragen und Annahmen

1.1 Ausgangspunkt

Bereits seit geraumer Zeit wird eine Weiterentwicklung der Lehrkompetenz von Lehrenden an Hochschulen gefordert, was durch die Neustrukturierung der Studiengänge nach Bologna[1] sowie durch die Abkehr der Hochschullehre von der Inhaltsvermittlung hin zu einer Kompetenzorientierung der Studierenden[2] zusätzlich betont wurde. Für akademische Lehrpersonen besteht die Aufgabe darin, nicht nur das Wissen der Studierenden aufzubauen, sondern dieses gemeinsam mit deren Wertvorstellungen sowie handlungswirksamen Fertigkeiten angemessen zu fördern und zu gestalten (Berendt, 2000, S. 250; Euler, 2012; Euler & Hahn, 2014, S. 162; Gläser-Zikuda, 2014; Schaeper, 2008, S. 197; Wildt, 2013a, S. 40). Um diesem Anspruch einer umfassenden Kompetenzentwicklung der Studierenden gerecht zu werden, ist es notwendig, die Kompetenzen der Lehrpersonen in Richtung einer studierendenzentrierten Lehrpraxis zu entwickeln. Diese Lehrpraxis stellt das Studierendenlernen in den Mittelpunkt der Hochschullehre und soll tiefe Verarbeitungsprozesse bei Studierenden fördern[3] (Åkerlind, 2008, S. 634; Barr & Tagg, 1995, S. 12; Dall'alba & Sandberg, 1996, S. 411; Kember & Gow, 1994, S. 68; Trigwell & Prosser, 1997, S. 249; Trigwell, Prosser & Taylor, 1994, S. 83; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999, S. 66).

Die eingeschlagene Wegrichtung der Lehre an Hochschulen fordert von den Lehrpersonen als den zentralen Akteuren in der Hochschullehre, zusätzliche Formate zur klassischen Vorlesung zu gestalten, um die Forderung nach Kompetenzorientierung umsetzen zu können (Entwistle, 2009, S. 4). Nicht selten ersetzen mittlerweile weniger vorstrukturierte und integrierte Lerngelegenheiten wie Projektarbeiten oder das begleitete Selbststudium teilweise die kleinteilig strukturierten und thematisch additiv

[1] Die Bezeichnung *Bologna* verkörpert sinnbildlich die umfassende Reform des Hochschulwesens in Europa, deren Grundentscheidungen in der Konferenz 1999 im italienischen Bologna getroffen wurden (vgl. hierzu beispielsweise Paetz, Ceylan, Fien, Schworm und Harteis (S. 17)).

[2] Sprachlich wird grundsätzlich eine geschlechtsneutrale Bezeichnung gewählt. Sollte dies an manchen Stellen zu Formulierungen führen, die den Lesefluss der Arbeit beeinträchtigen würden, werden bei Nennung nur eines Geschlechts stets beide Formen mitgedacht.

[3] Den Lernbegriff aufgreifend, erscheint das folgende Zitat von Jean Piaget passend als Leitidee für Lernen in der vorliegenden Forschungsarbeit: „Will man einen angemessenen Lernbegriff darlegen, muss man zuerst erklären, wie es dem Subjekt gelingt, zu konstruieren und zu erfinden, nicht bloß, wie es wiederholt und abbildet“ (Piaget, 2003[1970], S. 75).

angelegten Lehrveranstaltungen in den Bachelor- und Masterprogrammen, so dass Lernstunden nicht mehr ausschliesslich durch den Besuch von Präsenzveranstaltungen erworben werden können (Richthofen & Lent, 2009, S. 11). Durch diese Entwicklung steigt auch der Anspruch und die Vielschichtigkeit der Lehraufgaben an Hochschulen, sei es durch die notwendige Einbindung der technischen Neuerungen in die Lehre oder durch Fragestellungen der angemessenen und flexibleren Gestaltung von formellen und informellen Lernumgebungen zur Förderung einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung der Studierenden. Die Befähigung der Studierenden zu lebenslangem Lernen bedingt auch den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen wie beispielsweise Lernkompetenzen sowie der Entwicklung einer gewissen Werthaltung gegenüber gesellschaftlich wichtigen Themen wie Nachhaltigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Dadurch kann die akademische Lehre einen Beitrag leisten, die sogenannte Employability der Lernenden in einer sich schnell wandelnden Zeit aufrecht zu erhalten (Dubs, 2009, S. 13, 18; Entwistle, 2009, S. 2; Esdar, Georges, Kloke, Krücken & Wild, 2011, S. 193; Euler & Hahn, 2007, S. 268; Mandl & Krause, 2001, S. 4; Rieckmann, 2012, S. 134).

Lernprozesse, die Kompetenzen für lebenslanges Lernen fördern, können jedoch nicht durch blosse Faktenvermittlung in der akademischen Lehre angestossen werden, sondern erfordern die Gestaltung anspruchsvoller Lehr-Lern-Arrangements (Entwistle, 2009, S. 3; Klieme & Hartig, 2008, S. 17). Die Anforderungen an Lehrpersonen, beispielsweise komplexere Lernumgebungen mit informellen und formellen Bestandteilen zu gestalten, können eher erfüllt werden, wenn die Lehrenden selbst einen strukturierten Entwicklungsprozess auf dem Weg zur ganzheitlichen Lehrkompetenz durchlaufen haben (Kramarski & Michalsky, 2009, S. 172; Oja, Andrew & Connelly, 2010, S. 194; Rieckmann, 2012, S. 129; Webler, 2004, S. 68; Wildt, 2013b, S. 218). Das Wissen einer Lehrperson - beispielsweise um methodische Möglichkeiten in der Lehrpraxis - ist nur eine Ausprägung einer kompetenten akademischen Lehrperson. Ramsden (1992) griff die Bedeutung von lehrbezogenen Einstellungen für die Lehrpraxis bereits vor über zwei Jahrzehnten auf und betont, dass nur ein Umdenken in den Köpfen der Lehrpersonen langfristige Qualitätssteigerungen in der Lehre bedingen könne (Ramsden, 1992, S. 253). Ho et al. (2001) zeigen in einer Studie an einer Universität in Hongkong, dass durch hochschuldidaktische Massnahmen ein sogenannter *conceptual change* bei Lehrpersonen möglich ist, welcher als einstellungsbezogener Entwicklungsprozess eine Voraussetzung für die Veränderung der tatsächlichen Lehrpraxis darstellt (Ho, Watkins & Kelly, 2001, S. 164). Zusätzlich

zum *knowing* und *doing*, d. h. den praktischen Fertigkeiten, die einen Wissenstransfer in die Lehrpraxis erst ermöglichen, ist also auch das sogenannte *being* - eine gewisse Werthaltung gegenüber der Lehre - ausschlaggebend für die Bereitstellung einer hohen Lehrqualität an Hochschulen.

Die genannten Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen[4] differenzieren die akademische Lehrkompetenz als spezielle berufliche Handlungskompetenz im jeweiligen Kompetenzbereich (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) näher aus (Euler & Hahn, 2014, S. 142). Beispielsweise wird in der Einstellungsdimension von akademischer Lehrkompetenz das Wertbewusstsein in den jeweiligen Kompetenzbereichen in den Vordergrund gerückt (Euler, 2004, S. 13; Euler & Hahn, 2014, S. 162). Eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung adressiert demnach alle drei Dimensionen akademischer Lehrkompetenz im Rahmen von *Faculty Development*[5]. Wie die Abbildung 1 zeigt, sind die Kompetenzdimensionen abhängig voneinander und sollten daher mittels eines integrativen Konzepts zur Förderung akademischer Lehrkompetenz adressiert werden.



Abbildung 1: Kompetenzdimensionen nach Euler & Hahn, 2007, S. 135

Hochschuldidaktische Angebote, die eher fragmentarisch nebeneinander existieren und überwiegend ein punktuell pädagogisches Methodenwissen vermitteln, sind nicht zielführend dafür, eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung für die Bereitstellung einer hohen Lehrqualität an Hochschulen zu fördern (Bergstedt & Krebs, 2013, S. 187; Hativa, 2000, S. 519; Kerres, Euler, Seufert, Hasanbegovic & Voss, 2005, S. 16;

[4] Einstellungen gegenüber der eigenen Lehre werden zu Beginn der Arbeit begrifflich gleichbedeutend mit dem Konzept der lehrbezogenen Einstellungen, mit Lehrphilosophie oder mit Lehrverständnis verwendet.

[5] Unter Faculty Development werden nach Brendel (2005) im internationalen Sprachgebrauch alle Bemühungen verstanden, „die (Lehr)Kompetenz von Lehrenden“ zu fördern (Brendel, 2005, S. 25).

Mehrtens, 2009, S. 102; Prebble & Rivers, 2005, S. 2; Webler, 2004, S. 68). Der Besuch von thematisch additiven Entwicklungsangeboten trägt häufig nicht zu einem tieferen Lehr-/Lernverständnis einer Lehrperson bei, da die Reflexion[6] über erworbenes Wissen und Fertigkeiten sowie folglich eine Verknüpfung kognitiver Strukturen und Konzepte auszubleiben drohen (Biggs, 1989, S. 10; Dubs, 2009, S. 16; Tremp, 2009, S. 9). Dementsprechend forderte ein australisches Forscherteam bereits vor knapp zwei Jahrzehnten einen systematischen Gestaltungsansatz hochschuldidaktischer Angebote: „A much more sustained and systematic approach is required, built upon teachers examining and critically reflecting on their own practices and the outcomes of those practices“ (Trigwell & Prosser, 1996b, S. 85). Kember (1997) veranschaulicht am Beispiel der Universität in Hongkong, wie organisationale Bemühungen zur Erhöhung der Lehrqualität scheitern (müssen), wenn allein didaktisches Wissen und Fertigkeiten und nicht die lehrbezogenen Einstellungen der Hochschullehrer adressiert werden (Kember, 1997, S. 271). "This in turn would suggest a need to examine approaches to changing teaching conceptions[7]" (Kember, 1997, S. 274).

Dass Lehrpersonen insbesondere von ihren Einstellungen gegenüber Lehre in ihrer Unterrichtspraxis geleitet werden, wird seit einiger Zeit angenommen (vgl. u. a. Biggs, 1989, S. 9; Euler & Feixas, 2013; Kember, 1997, S. 269; Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden & Benjamin, 2000; Samuelowicz & Bain, 2001). Biggs (1989) geht davon aus, dass die lehrbezogenen Einstellungen in direktem Zusammenhang dazu stehen, wie eine Lehrperson die Kompetenzentwicklung der Lernenden plant und umsetzt (Biggs, 1989, S. 9). Eine israelische Studie bekräftigt diese Aussage durch empirische Befunde (Hativa, 2000, S. 517). Kember (1997) schlägt deshalb vor, lehrbezogene Einstellungen in Faculty Development Angeboten zu adressieren und diese in die Richtung der Studierendenzentrierung zu lenken (Kember, 1997, S. 272). Dadurch könnten hochschuldidaktische Angebote einen wertvollen Beitrag zu einem organisationsweiten Kulturwandel von der Inhaltsvermittlung in Richtung einer Kompetenzorientierung in der universitären Lehre leisten. Eine ganzheitliche Entwicklung der Lehrkompetenz mit der Adressierung aller drei Kompetenzdimensionen wird jedoch in der hochschuldidaktischen Praxis häufig vermisst (Webler, 2011, S. 9). Die Förderung aller

[6] Reflexion bedeutet ein „Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis, eine gegebene pädagogische Beziehung oder einen bereits tätig gewordenen pädagogischen Akteur aus dessen Sicht bezeichnet, der sich selbst bzw. die gegebene Beziehung und vollzogene Praxis noch einmal beleuchtet, um aus ihr zu lernen“ (Göhlich, 2011, S. 140).

[7] *Teaching conceptions* (Lehrkonzeptionen) stellen neben *approaches to teaching* (Lehransätze) und *teaching beliefs* (Lehrüberzeugungen) Bestandteile von lehrbezogenen Einstellungen dar Trautwein (2013a, S. 2).

drei Kompetenzdimensionen auf der Massnahmenebene von lehrbezogenem Faculty Development stellt nach wie vor eine zentrale Herausforderung dar (Cilliers & Herman, 2010, S. 264). Da häufig lediglich kognitive Lernziele beim Design akademischer Lehrentwicklungsprogramme festgeschrieben werden, fehlt es bereits konzeptionell an affektiven Lernzielen, die auf die Einstellungsentwicklung der Lehrpersonen abzielen und so zu einem ganzheitlichen Lehrkompetenzerwerb beitragen könnten (Brew & Cahir, 2013, S. 10). Die Einstellungsebene wird oftmals weder explizit im Programmcurriculum von Massnahmen des Faculty Development beschrieben, noch tatsächlich mittels geeigneten Lernumgebungen gefördert. Für die Unterstützung der ganzheitlich-orientierten Lehrentwicklung an Universitäten werden innovative Förderinstrumente für akademische Lehrkompetenz auf der individuellen Ebene der Lehrperson und auch auf der organisatorischen Ebene im Sinne einer Organisationsentwicklung erforderlich (Biggs, 1989, S. 10; Euler, 2013, S. 363). Die internationale Literatur zeigt zwar, dass eine umfassende Lehrkompetenzentwicklung durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehr- und Lernverständnis initiiert werden kann (Ho, 2000, S. 30; Ramsden, 1992, S. 248; Trigwell et al., 1994, S. 83); die Unterstützung der Reflexion der Einstellung der Hochschullehrenden spielt im Reigen der lehrbezogenen Entwicklungsmöglichkeiten an Universitäten bisher jedoch eine eher untergeordnete Rolle (Åkerlind, 2008, S. 633; Ginns, Kitay & Prosser, 2008, S. 183; Kember, 1997, S. 272; Trigwell & Prosser, 1996a, S. 282).

Auch Becker et al. (2011) stellen fest, dass ein kohärentes und ganzheitliches Faculty Development Konzept weitgehend vermisst wird und in zukünftigen Forschungsbemühungen adressiert werden sollte (Becker, Wild, Tadsen & Stegmüller, 2011, S. 236). Diese Forschungslücke aufgreifend, stellt die Weiterentwicklung von hochschuldidaktischen Angeboten bzw. von Instrumenten des begrifflich breiter gefassten lehrbezogenen Faculty Development das übergreifende Ziel dieser Arbeit und den Gegenstand der empirischen Studie dar. Welche individuellen und organisatorischen Faktoren hierbei auf die akademische Lehrkompetenzentwicklung einer Lehrperson Einfluss nehmen können, wird durch die Begleitforschung der konzeptuellen Weiterentwicklung des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms an der Universität St. Gallen verdeutlicht.

1.2 Praktische Relevanz der Forschungsarbeit

Während eines internen Review-Prozesses in den Jahren 2012-2013 zum Ausbildungsprogramm[8] „CAS[9] Hochschuldidaktik“ des hochschuldidaktischen Zentrums an der Universität St. Gallen (HDZ) wurde deutlich, dass dieses nach über zehn Jahren der Durchführung sehr gut etabliert und als eine beliebte Aus- und Weiterbildungsmöglichkeit von Lehrenden wahrgenommen wird. Zudem zeigte sich, dass sich die Herausforderung der Entwicklung einer ganzheitlichen Lehrkompetenz auch für das Zertifikatsprogramm stellt. Im Design des Programms reihten sich hauptsächlich formelle Kurse meist additiv aneinander, woraus inhaltliche Schnittstellenproblematiken resultierten. Zudem fehlte neben der theoretischen Wissensvermittlung didaktischer Inhalte z. T. auch ein direkter Praxisbezug. Die im Programm erworbenen didaktischen Methodenkenntnisse und lerntheoretischen Grundlagen der Teilnehmenden drohten als träges Wissen nach Abschluss des Zertifikats zu versickern, da sie in der Lehrpraxis[10] kaum Anwendung finden konnten.

Bisher lag der Fokus des Zertifikatsprogramms auf der Entwicklung didaktisch-methodischen Wissens und Fertigkeiten zur Gestaltung der universitären Lehre. Genau an diesem Punkt zeichnet sich ab, dass durch die fehlende Adressierung der Kompetenzdimension der Einstellungen in hochschuldidaktischen Angeboten die Chance auf eine handlungswirksame und umfassende Lehrkompetenzentwicklung gefährdet wird (vgl. Trigwell & Prosser, 1996a, S. 276). Im Hinblick auf die Leitsätze von Lehren und Lernen der Universität St. Gallen wird klar definiert, dass die Förderung von lebenslangem Lernen und der Problemlösefähigkeit der Studierenden fokussierte Ziele der Lehre darstellen (Euler, 2013, S. 369; Universität St. Gallen, 2013). Um diese strategischen Lehrziele angemessen adressieren zu können, ist es unter anderem die Aufgabe des HDZ, die Lehrenden der Universität St. Gallen gezielt und ganzheitlich in ihrer Lehrkompetenzentwicklung zu unterstützen. Die Realisierung dieser Leitsätze soll durch die angestrebte systematische Adressierung der Einstellungsebene von

[8] Der Begriff des Ausbildungsprogramms (AP) wird durch die Verleihung eines Zertifikats am Ende der Ausbildungszeit gleichbedeutend mit dem Begriff Zertifikatsprogramm verwendet.

[9] Das Certificate of Advanced Studies (CAS) des hochschuldidaktischen Zentrums der Universität St. Gallen besteht vor dem Re-Design im Herbst 2014 aus sieben Modulen und erstreckt sich über 300 Lernstunden, was 10 ECTS (European Credit Transfer System) entspricht.

[10] An der Universität St. Gallen wurde festgelegt, dass grundsätzlich ausschliesslich bereits doktorierte Wissenschaftler und Lehrbeauftragte mit einer eigenen Lehrveranstaltung betraut werden. Dies führt dazu, dass es für Teilnehmende am Zertifikatsprogramm auf Doktoratsstufe nahezu unmöglich ist, erworbene Lehrkompetenzen in der Praxis für ihre Lehrkompetenzentwicklung zu nutzen. Das Gros der Teilnehmenden rekrutiert sich aus Doktorierenden, und lässt einen realen Lehreinsatz während der Teilnahme am Programm nur punktuell, z. B. für die obligatorischen Lehrhospitationen, zu.

Teilnehmenden am CAS gefördert werden. Konkrete didaktische Interventionen diesbezüglich finden sich bis dato im Programm nur vereinzelt und sind kaum miteinander verknüpft, was den Praxistransfer der entwickelten Einstellungen erschwert (vgl. hierzu die Ausführungen von Euler & Hahn, 2014, S. 68).

Fazit. Das Ziel, die akademische Lehrkompetenz systematisch und ganzheitlich zu fördern, kann mit dem bisherigen Modell nur begrenzt gelingen. Die Grenzen klassisch gestalteter Zertifikatsprogramme wurden durch den Blick auf den CAS der Universität St. Gallen deutlich und gaben erste Hinweise für die konzeptuelle Weiterentwicklung. Forschungsgegenstand der Arbeit ist somit, a) die Konzeptentwicklung von Faculty Development am Beispiel des CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen zur Förderung der Einstellungsdimension zu beschreiben und b) den Einfluss der didaktischen Interventionen auf die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung zu überprüfen (vgl. Abb. 2 zur Eingrenzung des Erkenntnisinteresses).



Abbildung 2: Exemplarischer Überblick über Instrumente des Faculty Development, eigene Darstellung

1.3 Begriffsklärungen und Abgrenzungen

Die Konzeption eines wirksamen Faculty Development Angebots erfordert eine klare Abgrenzung der involvierten Ebenen und Konzepte sowie der Perspektive, aus der der Forschungsprozess betrachtet wird. Aus diesem Grund werden zunächst folgende Begrifflichkeiten geklärt: *Faculty Management* vs. (lehrbezogenes) Faculty Development (Kap. 1.3.1), Hochschuldidaktik vs. Hochschulentwicklung (Kap. 1.3.2) sowie Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme (Kap. 1.3.3).

1.3.1 Faculty Management vs. (lehrbezogenes) Faculty Development

Abbildung 3 zeigt, dass dem Faculty Management ein breites Massnahmenspektrum zugrunde liegt. Dazu gehören sowohl Berufungsverfahren, als auch Sozialisationsmassnahmen für neuberufene Hochschullehrpersonen im Rahmen von Inplacement, zudem Faculty Evaluation als die systematische Unterstützung der akademischen Lehrpersonen seitens der Hochschulentwicklung in Feedbacksituationen (z. B. Lehrevaluationen), sowie eine Vielzahl an Faculty Development Massnahmen.

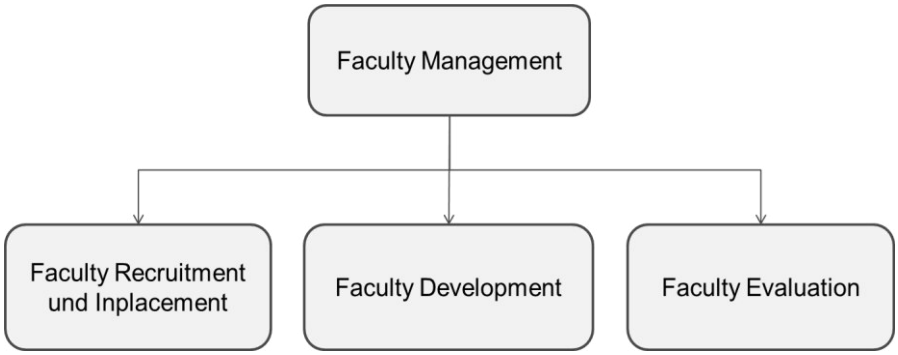


Abbildung 3: Begriffliche Klärung Faculty Development nach Brahm & Lehner, 2014

Faculty Management und Faculty Development werden mit Synonymen wie *Faculty Training*, *Educational Training*, *Pedagogical Training*, *Academic Staff Development*, *Instructional Development*, *Teacher Development*, *Learning and Teaching Development* oder *Educational Development* benannt (Cilliers & Herman, 2010, S. 253; Fraser, Gosling & Sorcinelli, 2010, S. 49; Rijdt, Dochy, Bamelis & van der Vleuten, Cees, 2014, S. 1). Academic Development als gebräuchlicher Ausdruck in Ozeanien, Asien und in Grossbritannien sowie Faculty Development, das hauptsächlich in Nordamerika begrifflich genutzt wird, vereint Massnahmen der individuellen, pädagogisch-interaktionalen und organisationalen Entwicklungsebene von Lehrpersonen an Hochschulen. Educational Development umfasst in der internationalen Literatur eine breite Palette von Massnahmen der Hochschulentwicklung: Unterstützung der individuellen Lehrkompetenzentwicklung sowie Studiengang- und Organisationsentwicklung. Damit entspricht der Begriff im Wesentlichen dem Faculty Management (Stes, Min-Leliveld, Gijbels & van Petegem, 2010, S. 25–26).

Ein Grundverständnis für die Begrifflichkeiten, so unterschiedlich sie auch wirken mögen, kann geschaffen werden, indem der Begriff *Faculty* der Gruppe der Lehrenden an Hochschulen gleichgesetzt wird. Das bedeutet in der Konsequenz, dass Lehrende mit egal welchem Anstellungsstatus unter dem Begriff Faculty eingeordnet und damit die

Professorenschaft, hauptamtliche Dozierende, Doktorierende sowie die Lehrbeauftragten gleichsam unter dem Begriff vereint werden. Unter Faculty Management oder Faculty Development werden also sämtliche Massnahmen verstanden, die sich an die Gruppe der akademischen Lehrpersonen richten, die gleichzeitig auch als Forschende tätig sein können. Eine begriffliche Verfeinerung hinsichtlich des Schwerpunktes der Arbeit bietet sich durch den Zusatz *lehrbezogenes* Faculty Development an, welcher die Entwicklungsmassnahmen auf den Fokus Lehrkompetenz eingrenzt. Lehrbezogenes Lehrbezogenes Faculty Developement kann als die Gestaltung formeller und informeller Lernumgebungen mit unterschiedlich stark ausdifferenzierten Lernzielen zur Förderung akademischer Lehrkompetenz angesehen werden. Fraser et al. (2010) rekurrieren dabei auf drei Zugänge, die sich gegenseitig keineswegs ausschliessen:

- Fokus auf der individuellen Lehrkompetenzentwicklung
- Fokus auf organisationalen lehrbezogenen Entwicklungsthemen
- Fokus auf der Entwicklung der Qualität des Studierendenlernens

Häufig bearbeitet das lehrbezogene Faculty Development schwerpunktmässig die individuelle Lehrkompetenzentwicklung. Seit dem Beginn des neuen Jahrtausends werden vermehrt auch organisationale Fragestellungen und Qualitätsaspekte des Studierendenlernens in die Lehrentwicklungsstrategie an Hochschulen aufgenommen (Brahm & Jenert, 2013, S. 8; Brahm, Jenert & Meier, 2010, S. 10; Fraser et al., 2010, S. 53). Fraser et al. (2010) schlagen eine Fokussierung auf alle drei genannten Bearbeitungsebenen vor, um ein konsistentes Faculty Development zu unterstützen (Fraser et al., 2010, S. 56). Insgesamt deckt das lehrbezogene Faculty Development eine breite Themenvielfalt ab und reicht damit über die didaktische Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen hinaus, auf die sich die Hochschuldidaktik konzentriert. Daher wird der Begriff für die vorliegende Arbeit bevorzugt verwendet.

Thematisch oder organisationsstrukturell können Angebote des Faculty Development an die akademische Personalentwicklung angrenzen, Potential für Synergien bergen und sich bestenfalls gegenseitig im Kompetenzentwicklungsprozess der Lehrpersonen positiv beeinflussen. Die akademische Personalentwicklung umfasst sowohl lehrbezogene als auch karrierebezogene Entwicklungsaspekte. Die Zielgruppe unterscheidet sich von jener des lehrbezogenen Faculty Development, da bei Massnahmen der Personalentwicklung nicht nur akademische Lehrpersonen, sondern

auch wissenschaftlich tätige Personen ohne Lehrbezug adressiert werden (vgl. die Ausführungen in Schlüter & Winde, 2009). In der Literatur wird zudem der Begriff der lehrbezogenen Personalentwicklung verwendet, welcher den Fokus auf die Lehrkompetenzentwicklung legt und daher als ein Synonym für lehrbezogenes Faculty Development gelten kann (Dany, 2006, S. 2; Wernisch, 2011, S. 20).

Die didaktische Kompetenzentwicklung insgesamt sowie das lehrbezogene Faculty Development unterliegen der Lernendenperspektive. Dem Lernparadigma folgend wird angenommen, dass Lernen ein zielgerichteter und aktiver Konstruktionsprozess zum Erwerb von handlungswirksamen Kompetenzen ist (vgl. Euler & Hahn, 2007, S. 83; Winteler, 2002, S. 42).

1.3.2 Hochschuldidaktik vs. Hochschulentwicklung

Immer öfter wird nicht nur der Begriff Hochschuldidaktik, sondern der erweiterte Begriff der (pädagogischen) Hochschulentwicklung gebraucht, wenn es darum geht, lehrbezogene Kompetenzentwicklung an Hochschulen Hand in Hand mit Massnahmen der Studienprogramm- sowie der Organisationsentwicklung zu unterstützen (Euler, 2013, S. 367). Die Hochschulentwicklung kann als paralleler Ansatz zu den beschriebenen drei Modellen des Faculty Development nach Fraser et al. (2010) gewertet werden. Die Massnahmen beziehen sich auf die Mikro-, Meso- und Makroebene[11], d. h. auf die pädagogisch-interaktionale Kompetenzentwicklung sowie auf die Studienprogramm- und Organisationsebene (Brahm et al., 2010; Jenert, Zellweger Moser, Dommen & Gebhardt, 2009, S. 34–35). Je nach Art und Umfang der Ausgestaltung des Faculty Development einer Hochschule kann der geforderten Ganzheitlichkeit der Massnahmen Rechnung getragen werden oder nicht.

Die vorliegende Arbeit zielt durch den Fokus auf die Entwicklung lehrbezogener Einstellungen hauptsächlich auf die Ebene des Individuums ab. Das Verständnis von drei Ebenen der Hochschulentwicklung leitet die Ausführungen im Hinblick auf das Ziel einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen an Hochschulen. Abbildung 4 zeigt den Bezugsrahmen des lehrbezogenen Faculty Development in Anlehnung an die drei Bereiche der Lernkultur nach Jenert et al., 2009, S. 34–35 (Individuum, Studienprogramm, Organisation). Ein umfassendes Konzept für Faculty

[11] Die drei Ebenen werden auch von Norton et al. (2010) zur Beschreibung der Ebenen akademischer Praxis in Zusammenhang mit der Ausgestaltung und der Evaluation von hochschuldidaktischen Angeboten genutzt (Norton, Aiyegbayo, Harrington, Elander und Reddy (2010, S. 346)).

Development umfasst Massnahmen zur Adressierung der individuellen Lehrkompetenz auf der Mikroebene, der Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungen auf der Mesoebene sowie zur Verbesserung organisationaler Rahmenbedingungen auf der Makroebene.

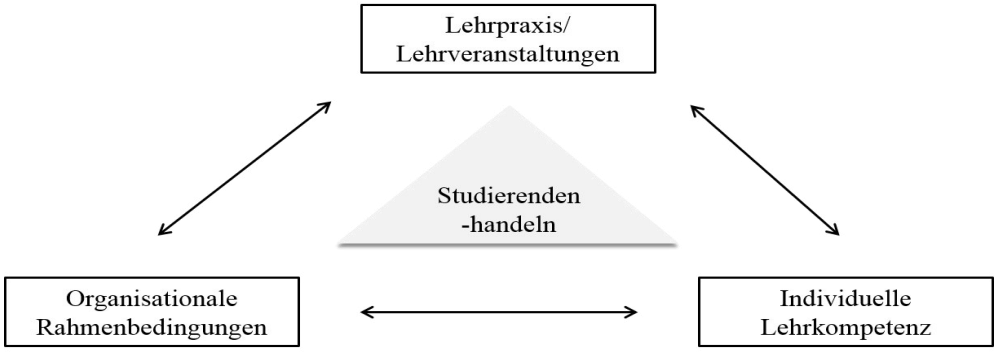


Abbildung 4: Bezugspunkte für lehrbezogenes Faculty Development, eigene Darstellung

Alle dargestellten Bezüge können durch die Hochschulentwicklung gestaltet und untersucht werden. Lehrbezogenes Faculty Development beabsichtigt dabei stets, das Studierendenhandeln zu beeinflussen. Die Gestaltung von Entwicklungsmassnahmen für die Einstellungsdimension als Teil individueller Lehrkompetenz soll einen Beitrag zur Lehrqualitätsentwicklung an Hochschulen leisten.

1.3.3 Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme

Vom Wortlaut abgeleitet beinhaltet ein hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm eine strukturierte Ausbildung in der Hochschuldidaktik mit einem Zertifikatsabschluss, welche einer kontinuierlichen Lehrkompetenzentwicklung dient (Wildt, 2013a, S. 43). Internationalen Vergleichen zufolge bewegt sich das Arbeitspensum für den Abschluss eines Zertifikatsprogramms um die 200 Stunden[12], was häufig den Umfang eines ein- bis zweijährigen Programmes in Teilzeit[13] bedeutet (Hanbury, Prosser & Rickinson, 2008; Webler, 2004, S. 66; Wildt, 2013a, S. 43). Die konkrete Ausgestaltung der Faculty Development Instrumente wird durch den Begriff *Zertifikatsprogramm* weder vorgegeben noch vorstrukturiert. Zertifikatsprogramme haben das Ziel, die akademische Lehrkompetenzentwicklung hauptsächlich von noch wenig erfahrenen Lehrenden

[12]Berufsbegleitende Ausbildungsprogramme umfassen bis zu 2 Jahre und schliessen teilweise – z. B. an der Universität Hamburg - mit einem Master ab, vgl. Webler (2011, S. 10).

[13] Einige Hochschulen schreiben den Erwerb eines hochschuldidaktischen Zertifikats für die Lehrtätigkeit vor (z. B. die bayerischen Fachhochschulen, vgl. Waldherr (2007) sowie einzelne Hochschulen in Schweden, Norwegen und Grossbritannien, vgl. Gibbs und Coffey (2004) oder Hanbury, Prosser und Rickinson (2008)).

systematisch zu entwickeln[14]. Die Programme unterscheiden sich durch die verschiedenen Schwerpunkte der Lehrkompetenzförderung. Eine systematische Adressierung der lehrbezogenen Einstellungen, welche sich systematisch über ein gesamtes Curriculum erstreckt, ist bislang selten zu finden (Åkerlind, 2008, S. 634).

1.4 Entwicklung konkreter Forschungsfragen

1.4.1 Lehrbezogene Einstellungen als Zieldimension

Nahezu jede Universität im deutschsprachigen Raum bietet eine Vielfalt an hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten an, die für sich beanspruchen, akademische Lehrpersonen in ihrer Lehrkompetenz zu fördern. Wie bereits erwähnt, handelt es sich dabei häufig um kurzformatige Seminarangebote (Becker, Tadsen, Stegmüller & Wild, 2011, S. 231, 236; Wernisch, 2011, S. 19). Auch die Spezifikationen der unterschiedlichen Zielgruppen und deren disziplinärer Kontext werden vielerorts nicht berücksichtigt (Euler & Feixas, 2013; Tremp, 2009, S. 11). Disziplinäre Unterschiede zeigen sich in den verschieden ausgeprägten Denk- und Argumentationsstilen sowie in einer unterschiedlichen Herangehensweise an praktische Probleme. Daraus erwachsen unterschiedliche didaktische Anforderungen an Lehrpersonen in den einzelnen Disziplinen (Entwistle, 2009, S. 64). Der Einbezug disziplinärer Unterschiede in Faculty Development kann sich demnach vorteilhaft auf Lehrpersonen und die Universität auswirken; beispielsweise durch die individuelle Weiterentwicklung reflexiver Denkprozesse oder durch den Anstoss fakultätsübergreifender Diskussionen didaktischer Probleme (Entwistle, 2009, S. 71; Hanbury et al., 2008, S. 478). Die Berücksichtigung lehrbezogener Interessenslagen der verschiedenen Anspruchsgruppen und Disziplinen an der Universität wird damit zu einem Erfolgsfaktor im Entwicklungsprozess eines Faculty Development Konzepts (vgl. hierzu auch Kember, Kwan & Ledesma, 2001, S. 403).

Anhand einer explorativen Internetrecherche[15] konnte festgestellt werden, dass hochschuldidaktische Entwicklungsmassnahmen im deutschsprachigen Raum

[14] In englischsprachigen Veröffentlichungen ist auch von *Initial Teacher Training*, *Initial Teacher Development Program(me)* oder von *Teaching Development Program(me)* bzw. *Teacher* bzw. *Lecturer Development Program(me)* zu lesen, was einem hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm inhaltlich sehr stark ähnelt bzw. dem Grunde nach entspricht. Begrifflich sind hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme gleichbedeutend mit hochschuldidaktischen Ausbildungsprogrammen.

[15] Im Zeitraum von Januar – Juli 2013 wurde mittels der Suchmaschine Google explorativ nach den folgenden Stichwörtern gesucht: "Zertifikatsprogramm"/"HDZ"/"Zertifikatsausbildung"/"hochschuldidaktische Ausbildung"/„CAS Hochschuldidaktik"/„hochschuldidaktisches Zertifikat". Es wurden Verlinkungen sowie

hauptsächlich Kompetenzziele auf der Wissens- und Fertigkeitenebene adressieren: Internetauftritte von hochschuldidaktischen Zentren wurden nach den offen deklarierten affektiven Entwicklungszielen der angebotenen Zertifikatsprogramme und Workshops untersucht. Deutlich wurde hierbei, dass deutschsprachige Angebote häufig die Reflexion der Rolle einer Lehrperson als Lernziel formulieren; meist jedoch zur Entwicklung von didaktisch-methodischen Fertigkeiten und weniger von Einstellungen gegenüber Lehre. Aufgrund unterschiedlicher epistemologischer Grundannahmen bezüglich lehrbezogener Einstellungen und deren systematischer Entwicklung sind die wenigen vorhandenen empirischen Forschungsergebnisse nur bedingt übertragbar auf andere Organisationen und Forschungsprojekte (Åkerlind, 2008, S. 634). Ein Ziel der vorliegenden Arbeit ist es deshalb, zunächst das Konstrukt der lehrbezogenen Einstellungen im Kontext der Hochschulentwicklung klar zu definieren und damit sowohl den Entwicklungsgegenstand zu konkretisieren, als auch die Beforschbarkeit der einstellungsbezogenen Entwicklungen zu gewährleisten (Guskey, 2002b, S. 389; Trautwein, 2013a, S. 11). Die Annäherung an eine Zieldimension für die Entwicklung von lehrbezogenen Einstellungen mündet demnach in eine erste Forschungsfrage:

1: Wie werden lehrbezogene Einstellungen präzisiert, um sie als Zieldimension für die Gestaltung von Massnahmen des Faculty Development nutzen zu können?

Die Beforschung von Einstellungen weist eine lange Tradition in der Sozialpsychologie auf und gleist das Konstrukt Einstellungen häufig dreidimensional auf, d. h. es wird auf eine kognitive, affektive und eine verhaltensbasierte Komponente verwiesen (vgl. beispielsweise Maio & Haddock, 2009, S. 4). An dieser Stelle besteht die Gefahr der Begriffsverwirrung, da das Kompetenzverständnis der Arbeit ebenfalls von einer Dreiteilung in die kognitive (Wissen), die affektive (Einstellungen) und die verhaltensbasierte (Fertigkeiten) Dimension ausgeht. Einstellungen werden dabei als eine „affektive Haltung gegenüber Sachen, in der Beziehung zu anderen Menschen oder gegenüber Facetten der eigenen Person“ definiert (Euler & Hahn, 2007, S. 134). Diese beiden Konzepte entstammen unterschiedlichen Forschungstraditionen, was bei der Verbindung der beiden Konstrukte zur einstellungsbezogenen Förderung von akademischer Lehrkompetenz sowie beim Forschungsdesign antizipiert werden muss. Festzuhalten bleibt, dass die affektive Komponente der Lehrkompetenz die individuelle

Hinweise aus der Literaturrecherche verfolgt. Eine Zusammenfassung der Rechercheergebnisse findet sich im Anhang 1 der Arbeit. Die angegebenen Quellen wurden im April 2015 überprüft und ergänzt.

Wahrnehmung von Lehrpersonen zu lehrbezogenen Themen, wie z. B. zur eigenen Rolle oder zum Studierendenbild, beeinflussen kann (Tanner, 1993, S. 276).

1.4.2 Entwicklungsziele zur Förderung der Einstellungsdimension als Richtungsweiser

Der Austausch mit ExpertInnen aus dem Bereich Hochschulentwicklung[16] verdeutlicht, dass die angebotenen Entwicklungsmassnahmen der deutschsprachigen Hochschullandschaft weitgehend der mikrodidaktischen Kompetenzentwicklung dienen und die teilnehmenden Lehrpersonen mit mehr oder weniger trägem Rezeptwissen für die Unterrichtsgestaltung ausgestattet werden (vgl. hierzu Dubs, 2009, S. 15). Durch die fehlende Adressierung der lehrbezogenen Einstellungen wird verpasst, den vermittelten Konzepten der Hochschuldidaktik ein wertendes Momentum zu verleihen. Ein längerfristiger Einfluss von Massnahmen des Faculty Development auf die Lehrpraxis würde folgerichtig ausbleiben. Insbesondere im deutschsprachigen Raum sind Studien zur Entwicklung von lehrbezogenen Einstellungen bei Hochschullehrpersonen rar gesät. Auch im internationalen Kontext wurden bislang nur wenige Studien durchgeführt, welche die Einstellungsdimension beim Design von hochschuldidaktischen Entwicklungsangeboten berücksichtigen oder sogar in den Mittelpunkt stellen (siehe beispielsweise bei Gibbs, 1995; Hanbury et al., 2008; Ho, 2000; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007). Ein didaktisches Interventionsbündel zur Adressierung der Einstellungsdimension wurde eingangs anhand des Beispiels aus Hongkong beschrieben (Ho, 2000, S. 35 ff.), welches im deutschsprachigen Raum adaptiert wurde (Walter & Waldherr, 2011, S. 94). Weder national noch international finden sich jedoch längsschnittliche Studien zur lehrbezogenen Einstellungsentwicklung beim Besuch von Zertifikatsprogrammen[17].

Die Forschungsarbeit leitet ein Verständnis von hoher Lehrqualität in Zusammenhang mit der Einstellungsdimension von Lehrkompetenz, welches auch als normative Zielgrösse für die (Weiter-)Entwicklung didaktischer Interventionen im hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm dient. Damit soll die Förderung der Einstellungen von Lehrpersonen von eindeutigen Entwicklungszielen geleitet und ein Stück weit des situativen Charakters entledigt werden. Das normative

[16] Der Zugang zum Feld wurde der Autorin durch eine dreijährige Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität St. Gallen am Institut für Wirtschaftspädagogik, Team Hochschulentwicklung, ermöglicht.

[17] Ganz im Gegensatz dazu wurde im schulischen Kontext äusserst lebhaft Forschung in Bezug auf die Einstellungsänderungen während der Lehrendenausbildung betrieben. Einen umfassenden Überblick über Studien bis zum Beginn der 1990er Jahre bietet Tanner (1993), S. 398-416.

Qualitätsverständnis kann vom Begriff *gute Lehre* (engl. *good teaching*) aus aufgespannt werden, der momentan in der hochschuldidaktischen Literatur, national wie international, nahezu inflationär gebraucht wird. Um diese „gute Lehre" in ihrer erwünschten Ausprägung an den Universitäten weiterentwickeln zu können, ist eine normative Zielkonstruktion von hoher Bedeutung (Scott & Scott, 2013, S. 2). Es leitet sich die folgende Forschungsfrage ab:

2a: Welche Aspekte kennzeichnen gute Lehre an Hochschulen in Bezug auf lehrbezogene Einstellungen?

Zur Bearbeitung dieser Frage bietet sich ein regelgeleiteter Literaturreview an, welcher zudem zu einer grösstmöglichen Objektivität beiträgt. Gleichzeitig kann dadurch die Wahrscheinlichkeit der Akzeptanz der Entwicklungsziele von Anspruchsgruppen[18] innerhalb und ausserhalb einer Organisation positiv beeinflusst werden. Die im Literaturreview abzuleitenden Determinanten dienen als einstellungsbezogene Entwicklungsziele guter Lehre sowie als Eckpfeiler für die konkrete Weiterentwicklung lehrbezogener Faculty Development Angebote (vgl. Rindermann, 2003, S. 235). Bezüglich der didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten zur Adressierung von Einstellungen in Zertifikatsprogrammen stellt sich ferner folgende Frage:

2b: Welche didaktischen Interventionen in formellen Kursen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme können als geeignet angesehen werden, die Entwicklung von lehrbezogenen Einstellungen im Sinne einer guten Lehre zu fördern?

Zwar besteht neben formellen Möglichkeiten der Förderung auch eine breite Vielfalt an informellen Entwicklungsangeboten des lehrbezogenen Faculty Development wie z. B. die Unterstützung von Mentoringprozessen oder Peer Coaching. Der Grundlagenerwerb von pädagogischen Kompetenzen erfolgt bei Zertifikatsprogrammen häufig in formellen Basiskursen[19], welche deshalb in der Forschungsarbeit fokussiert betrachtet werden. In einigen internationalen Studien konnte die Wirksamkeit von Zertifikatsprogrammen für den Erwerb von akademischer Lehrkompetenz nachgewiesen werden – vorausgesetzt,

[18] Anspruchsgruppen/Stakeholder der lehrbezogenen Qualitätsentwicklung an Universitäten sind folgende Personengruppen: Studierende, Lehrende, Studienprogrammleitungen, die Hochschulleitung, lehrbezogene Administrationsstellen (sogenannter *Third Space*) wie z. B. das Prüfungsamt, das Studierendensekretariat sowie Stabsstellen zur Entwicklung der Lehrqualität (in Anlehnung an Hopfenmüller, 2009, S. 47).

[19] Dies wurde auch durch die bereits erwähnte explorative Internetrecherche deutlich (vgl. Anhang 1).

das Programmdesign folgte bestimmten Prinzipien[20] (vgl. Cilliers & Herman, 2010, S. 253; Dimitrov et al., 2013, S. 9; Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007). Didaktische Leitlinien, welche sich als relevant für die Interventionen zur Adressierung der Einstellungsebene zeigen, gilt es daher in Bezug auf die Zieldimension und die Entwicklungsziele zu ergründen. Zur Weiterentwicklung von didaktischen Methoden und ganzheitlichen Programmkonzepten erscheint zudem die Ergründung individueller Entwicklungsverläufe von Hochschullehrpersonen wertvoll (Euler, 2013, S. 371). Eine enge wissenschaftliche Begleitung von Teilnehmenden an einem Zertifikatsprogramm verspricht durch die vergleichsweise lange Dauer im Vergleich zu Kurzformaten des Faculty Development (z. B. hochschuldidaktischen Mittagsgespräche) vertiefte Einsichten in die Entwicklungsverläufe lehrbezogener Einstellungen.

1.4.3 Zur Entwicklung lehrbezogener Einstellungen bei Hochschullehrpersonen

Bezogen auf die angestrebte Gestaltung von Fördermassnahmen der Einstellungsebene wird angenommen, dass die akademische Lehrkompetenz in allen Dimensionen auf- und auch ausgebaut werden kann (angelehnt an Euler & Hahn, 2007, S. 33). Die Annahme einer positiven Auswirkung der Teilnahme an hochschuldidaktischen Entwicklungsangeboten auf die Lehrpraxis ist Voraussetzung für die Argumentation, dass die akademische Lehrkompetenz wirksam gefördert werden kann. In Zusammenhang mit einem ganzheitlichen Lehrkompetenzverständnis folgt, dass auch lehrbezogene Einstellungen als Teil der akademischen Lehrkompetenz durch den Einfluss hochschuldidaktischer Entwicklungsangebote veränderbar sind und in der Lehrpraxis handlungswirksam werden können. Einstellungen werden in der Forschungsarbeit als die individuelle Bewertung eines bestimmten Einstellungsobjekts, vorliegend der Lehre, verstanden. Sie konstituieren sich aus einer affektiven, kognitiven und verhaltensbasierten Komponente (Eagly & Chaiken, 1993; Katz & Stotland, 1959; Rosenberg & Hovland, 1960). Angenommen wird zudem, dass die konforme Beziehung von kognitiven und affektiven Komponenten stabile (und damit verschiedene Lehrhandlungssituationen überdauernde) Einstellungen hervorruft (Rosenberg, 1956, S. 372; Rosenberg, 1960, S. 322). Diesbezüglich wird auch von *interner Konsistenz* der Einstellung gesprochen, welche als ein Indikator für die Einstellungsstärke herangezogen wird (Wänke & Bohner, 2006, S. 405). Individuelle Faktoren wie die eigene Disziplin, die Studienprogrammebene und organisationale Rahmenbedingungen

[20] Als Prinzip bzw. didaktisches Prinzip wird in diesem Kapitel eine Metaebene angesehen, die den didaktischen Methoden übergeordnet ist und als Leitlinie für verschiedene Methoden fungieren kann.

können beeinflussen, wie sich lehrbezogene Einstellungen entwickeln und in der Lehrpraxis offenbaren (Kember et al., 2001, S. 403). Die der Forschungsarbeit zugrundeliegenden Zusammenhänge zwischen den lehrbezogenen Einstellungen, der Lehrpraxis, dem Studierendenlernen, möglichen Einflussfaktoren sowie dem Transfer der entwickelten Einstellungen in die Lehrpraxis stellt Abbildung 5 dar.

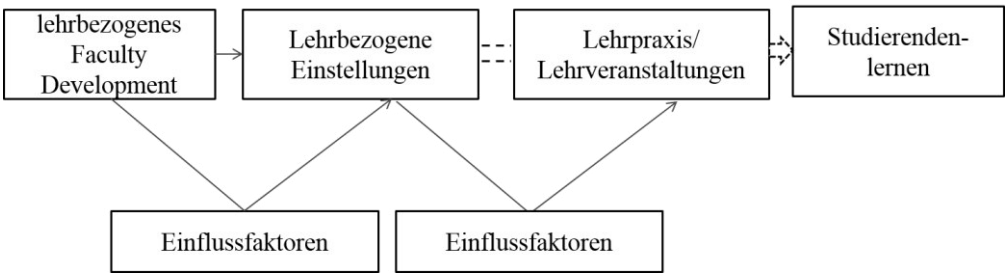


Abbildung 5: Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Faculty Development, eigene Darstellung

Annäherung an die Zieldimension der Einstellungsförderung. Bereits vor über drei Jahrzehnten prägt Marton (1981) den Begriff der Lehrkonzeptionen, die nach seiner Auffassung einen Rahmen darstellen, in welchem die Lehrperson handelt und die eigene Praxis sowie Einflussfaktoren interpretiert (Marton, 1981). Sinnbildlich für Lehrkonzeptionen werden Vergleiche zu einer Linse oder einer Brille gezogen, durch die die Lehrperson auf die Welt blickt (vgl. Seifried, 2009, S. 59). Lehrkonzeptionen stellen demnach als „permanent mental entities" (Marton, 1990, S. 613) einen Teil der kognitiven Komponente von Einstellungen dar und gelten als *handlungsleitend* (Trautwein, 2013a, S. 2). Der Ausdifferenzierung der Adressierungsmöglichkeiten von Lehrkonzeptionen[21] dienen Bezugsdimensionen (z. B. die eigene Rolle als Lehrperson, Studierende, Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne), welche die Lehrkonzeptionen durch ihre inhaltliche Ausprägung und durch den Entwicklungsstand kennzeichnen (Kember, 1997, S. 262). Hieraus ergibt sich die nächste Forschungsfrage:

3a: Wie verändern sich die Lehrkonzeptionen entlang der Bezugsdimensionen von Lehre bei Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik während des Besuchs des formellen Kursprogramms?

Bei der Adressierung von Lehrkonzeptionen handelt es sich aufgrund ihrer handlungsleitenden Funktion um eine besonders kritische Determinante der

[21] Für die Begriffe Lehrkonzeption, Lehransatz sowie Lehrstrategie folgt im Kapitel 2 eine vertiefte Ausarbeitung. Zu diesem Zeitpunkt genügt es, diese Begriffe den lehrbezogenen Einstellungen zu- bzw. unterzuordnen.

Einstellungsentwicklung. Stes & Van Petegem (2015) zeigen in ihrer Evaluationsstudie (basierend auf einem Methodenmix), dass Teilnehmende an einem Zertifikatsprogramm dissonante[22] Einstellungsbestandteile halten (Stes & van Petegem, 2015, S. 21). Norton et al. (2005) zeigen bereits ein Jahrzehnt früher (ebenfalls durch quantitative und qualitative Daten), dass Dissonanzen – auch in Bezug auf die Disziplin der Lehrperson – bestehen können und Einfluss auf deren Einstellungsentwicklung nehmen (Norton, Richardson, Hartley, Newstead & Mayes, 2005, S. 563–564). Analog der Ergebnisse einer finnischen Studie zu dissonanten/konvergenten Lehrendenprofilen von Postareff et al. (2008) wird angenommen, dass *interne dissonante Profile* (Lehrkonzeption – Lehrstrategie) sowie *externe dissonante Profile* (Lehrstrategie – Lehrumwelt) bestehen können (Postareff, Katajavuori, Lindblom-Ylänne & Trigwell, 2008, S. 54). Dabei wird vermutet, dass interne Dissonanzen eher bei studierendenzentrierten Lehrpersonen auftreten, da ihnen die etwaig gegenläufige Ausprägung ihrer Lehrkonzeptionen und Lehrstrategie sowie die beeinflussenden Faktoren auf den Transfer ihrer Einstellungen in die Lehrpraxis eher bewusst ist (Murray & Macdonald, 1997, S. 331; Norton et al., 2005, S. 542). Um die Variationen der Dissonanzen in den Lehrendenprofilen empirisch offenzulegen, bietet sich ein Methodenmix an (Postareff et al., 2008, S. 57). Bezüglich der Bedeutung der Dissonanzen von lehrbezogenen Einstellungskomponenten für deren Entwicklung in Zertifikatsprogrammen stellt sich die folgende Frage:

3b: Welche dissonante Relation besteht zwischen den Lehrkonzeptionen und den Lehransätzen bei Teilnehmenden am hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen?

1.4.4 Zur Überführung von lehrbezogenen Einstellungen in die Lehrpraxis

Im Zusammenhang mit der Frage zum Einfluss von pädagogischen Ausbildungsprogrammen im schulischen und im hochschulischen Kontext auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung werden die Auswirkungen von situativen und kontextualen Faktoren diskutiert (Guskey, 2002b, S. 387). Murray & Macdonald (1997) sowie Kröber (2011) empfehlen analog der Annahmen in Abbildung 5 für die weitere Forschung eine vertiefte Betrachtung des Zusammenhangs zwischen der Lehrkonzeption und der Lehrstrategie bzw. der Einflüsse auf das Verhältnis der Konzepte (Kröber, 2011, S. 243; Murray & Macdonald, 1997, S. 347). Da die

[22] In der Literatur zu Lehrüberzeugungen, Lehrkonzeptionen und Lehrstrategien werden die Begriffe konvergent, konsistent und kongruent synonym sowie als Gegenstück zu divergent, inkonsistent und dissonant verwendet.

individuellen Einflussfaktoren (denkbar wären z. B. die Motivation oder die wahrgenommene Identität einer Lehrperson) aufgrund ihres situativen und kontextgebundenen Auftretens nicht abschliessend theoretisch ergründet werden können, werden die endogenen Einflussfaktoren sowohl theoriebasiert als auch explorativ im Einzelfall der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik erforscht:

4a: Welche beeinflussenden endogenen Faktoren nehmen die Teilnehmenden in Bezug auf ihre Einstellungsentwicklung wahr?

Stes et al. (2007) weisen darauf hin, dass es der Untersuchung von relevanten endogenen und exogenen Transferfaktoren, im Zusammenhang mit veränderten Einstellungen durch die Teilnahme an einem Zertifikatsprogramm, bedarf (Stes, Clement & van Petegem, 2007). Doch was bedeutet dies konkret für die nachfolgende Studie? Am Beispiel des *Constructive Alignment* nach Biggs (2003), einem weit verbreiteten und akzeptierten Konzept zur Überprüfung der Konsistenz zwischen Lernzielen, Lehrmethoden und Prüfungsformen wird deutlich, dass es nicht genügt, Wissen über ein Thema in einem hochschuldidaktischen Kurs zu vermitteln und die Anwendung am praktischen Unterrichtsbeispiel zu üben (Biggs, 2003, S. 58; Dubs, 2009, S. 17). Biggs (2012) selbst gibt zu bedenken, dass das Constructive Alignment zwar auf eine hohe Akzeptanz bei Lehrpersonen stösst, in Wirklichkeit jedoch nur ungenügend umgesetzt wird (Biggs, 2012, S. 54). Warum also wird ein Konzept, das weitläufig akzeptiert und anerkannt wird, nicht in die Lehrpraxis übernommen? Organisationale Rahmenbedingungen zeigen sich dafür mitverantwortlich, wie sich die individuellen lehrbezogenen Einstellungen in der Lehrpraxis offenbaren (vgl. Lam & Kember, 2006, S. 712; Samuelowicz & Bain, 2001, S. 300; Smylie, 1988, S. 3; Trigwell & Prosser, 1996a, S. 275). McLean & Blackwell (1997) sehen die Departmentes einer Universität als einflussreiche Einheiten auf die Lehrpraxis einer Hochschullehrperson an und etablieren deshalb auf dieser Ebene einen Mentor bzw. eine Mentorin zur Unterstützung für Lehrnovizen (McLean & Blackwell, 1997, S. 93). Um empirisch gestützte Aussagen über relevante Kontextfaktoren in Bezug auf den Praxistransfer von erworbenen Lehrkompetenzen an einer Schweizerischen Business School zu erhalten und so die Relevanz von didaktischen Fördermassnahmen für die lehrbezogene Einstellungsentwicklung erhöhen zu können, wird die individuelle Wahrnehmung der Lehrpersonen der Universität St. Gallen betrachtet. Angenommen wird dabei, dass nicht vornehmlich die kontextuellen Faktoren selbst für die Einstellungsentwicklung einer Lehrperson ausschlaggebend sind, sondern die individuelle Interpretation dieser

Faktoren seitens der Teilnehmenden (Postareff et al., 2008, S. 60). Insofern ergeben sich weitere zwei Forschungsfragen:

4b: Inwiefern interpretieren die Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm exogene Einflussfaktoren während und nach dem Besuch der formellen Kurse anders im Hinblick auf die Umsetzung der individuellen Lehrkonzeptionen in die Lehrpraxis?

4c: Inwiefern nehmen die am Zertifikatsprogramm teilnehmenden Lehrpersonen an der Universität St. Gallen die exogenen Einflussfaktoren als hinderlich oder förderlich für ihre einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung wahr?

1.4.5 Die Evaluation der Einstellungsförderung im CAS Hochschuldidaktik

Die (Teil-)Evaluation des weiterentwickelten Konzepts des Zertifikatsprogramms der Universität St. Gallen stellt eine wesentliche Kernaufgabe der Forschungsarbeit dar, um konkrete Hinweise für die systematische Adressierung lehrbezogener Einstellungen durch Massnahmen des Faculty Development ableiten zu können. Eine umfassende Evaluationsstrategie für die lehrbezogene Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm verlangt die Aufnahme weiterer Forschungsfragen. Die Forschungsfrage 3a beinhaltet die Ergründung der individuellen Entwicklungspfade entlang der Bezugsdimensionen der Lehre. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Einstellungsentwicklung wird implizit in der Forschungsfrage 4a aufgenommen, welche die endogenen Einflussfaktoren auf die Teilnehmenden aufgreift. Eine weitere Evaluationsstufe, welche die individuell wahrgenommene Unterstützung im einstellungsbezogenen Entwicklungsprozess aufnimmt, schliessen die Fragen 4b und 4c ein. Transferrelevante Gesichtspunkte wurden bislang noch nicht adressiert und daher anhand der folgenden zwei Forschungsfragen aufgenommen:

5a: Inwiefern übertragen die Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik die entwickelten Lehrkonzeptionen auf ihren Lehransatz bzw. auf ihre Lehrpraxis?

5b: Welche lehrbezogene Wirkung nehmen die Teilnehmenden nach dem Besuch des formellen Kursprogramms bezüglich des Kollegenkreises, ihrer Studierenden oder der Organisation allgemein wahr?

Das Erkenntnisinteresse der Studie umschliesst gewisse Einblicke in die Lehrpraxis der Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen, endet jedoch an der Schwelle von der Simulation von Lehrtätigkeiten im geschützten Raum (durch Microteachings) zur alltäglichen Lehrpraxis. Wenngleich die Entwicklung des Studierendenlernens ein

klares Handlungsziel des Faculty Development darstellt (vgl. Abb. 5), wird diese Arbeit aufgrund der anderweitigen Fokussierung keine Aussagen hierzu treffen. Das Bewusstsein über den engen Zusammenhang von Lehr- und Studierendenhandeln wird durch Implikationen für die Forschungsarbeit im folgenden Abschnitt geschärft.

1.5 Der Zusammenhang zwischen Lehr- und Studierendenhandeln

Kember (1997) verdeutlicht in einem umfangreichen Literaturreview den direkt vermuteten Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen, Lehrstrategien und dem Studierendenlernen über dreizehn empirische Studien hinweg (siehe Abb. 6).

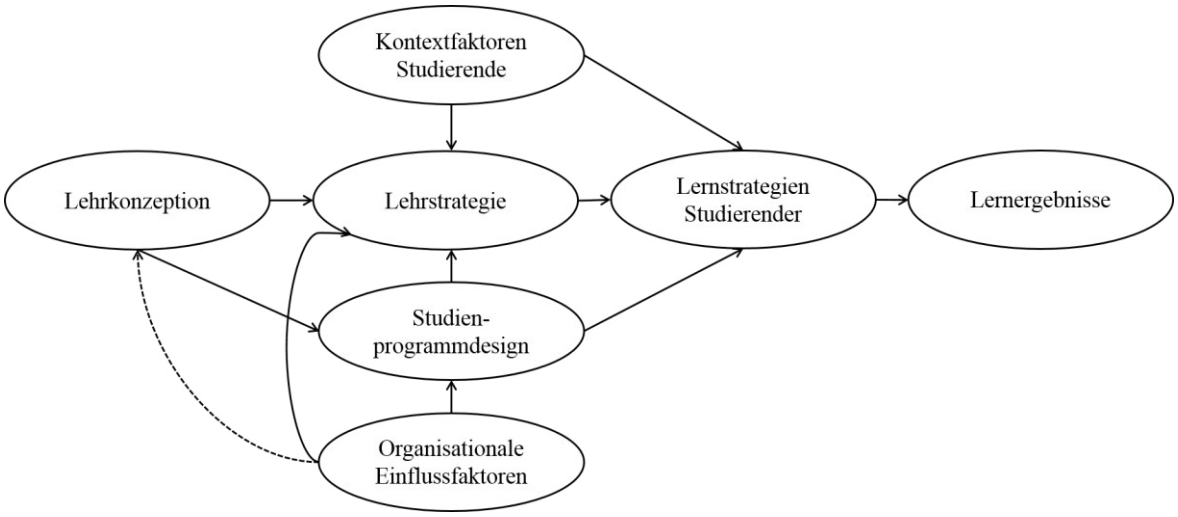


Abbildung 6: Zusammenhang von Lehrkonzeption, Lehrstrategie und Studierendenlernen (Kember, 1997, S. 269), eigene Darstellung und Übersetzung

Die individuelle lehrbezogene Einstellung zeigt sich in der Lehrpraxis insbesondere durch angewandte Lehrmethoden, die Art der Aufgabenstellung, den Prüfungsanforderungen sowie im Arbeitspensum, das der Lehrende den Studierenden zumutet (Kember, 1997, S. 270). Kember (1997) sowie Trigwell et al. (1999) nehmen an, dass die Lehrstrategie[23] einen Mediator zwischen der Lehrüberzeugung und dem Studierendenlernen darstellt (Kember, 1997, S. 269; Trigwell et al., 1999). Postareff et al. (2007) gehen ebenfalls davon aus, dass die angewandte Lehrstrategie einen direkten Einfluss auf das Studierendenlernen und somit auch auf deren Lernerfolg ausübt: "Approaches to teaching are shown to be related to students` learning approaches and

[23] Die Lehrstrategie ergänzt damit das Wirkungsmodell in Abbildung 5 und wird zu einem späteren Zeitpunkt der Arbeit weiter ausdifferenziert.

subsequently to their learning outcomes" (Postareff et al., 2007, S. 558). Auch Gibbs und Coffey (2004) zeigen einen Zusammenhang zwischen studierendenzentrierten Lehrkonzeptionen und der Reduktion von oberflächlichem Studierendenlernen auf (Gibbs & Coffey, 2004). Im Hinblick auf die Entwicklung von Lehrkonzeptionen gilt beispielsweise eine gezielte Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit dem Studierendenhandeln als wirkungsvoll (Ginns et al., 2008). Euler & Feixas (2013) bringen zur Sprache, dass in der Fachliteratur zwar kaum jemand den Bezug zwischen dem Lehrhandeln und dem Studierendenlernen anzweifelt, der kausale Zusammenhang zwischen den einzelnen Determinanten und den (Wechsel-) Wirkungen dieser jedoch alles andere als klar ist (Euler & Feixas, 2013).

1.6 Die Studierendenperspektive in der Forschungsarbeit

Studierende stellen die zentralen Stakeholder an der Hochschule dar. Für sie gilt es innovative Lernumgebungen zu schaffen, um eine Ausbildung zu ermöglichen, die sie unterstützt, für ihr berufliches und auch für ihr gesellschaftliches Wirken relevante Handlungskompetenzen zu entwickeln. Lernstrategien von Studierenden stellen „keine psychisch intrapersonal stabile Eigenschaft“ (Paetz, Ceylan, Fien, Schworm & Harteis, 2011, S. 30) dar, sondern werden zur jeweiligen Situation passend ausgewählt. In der Literatur wird auf die Dichotomie *deep approach to learning* und *surface approach to learning* (vgl. Marton & Säljö, 2005, S. 46; Ramsden, 1992, S. 46) verwiesen, die beschreibt, ob Studierende sich eher oberflächlich oder vertieft mit einem Thema befassen (Gow & Kember, 1993). Der grundlegende Unterschied in den beiden Lernstrategien besteht in der jeweiligen Absicht der Studierenden, ein Thema zu verstehen oder dieses - im Falle des oberflächlichen Lernansatzes - eben nicht tiefgründig zu erfassen (Kember, 1996, S. 343). Ramsden (2005) warnt in späteren Veröffentlichungen vor einem Schwarz-Weiss-Denken der akademischen Lehrpersonen und spricht sich dafür aus, das Studierendenlernen ganzheitlicher zu betrachten, d. h. das lernende Individuum in seiner Lernumgebung zu betrachten (Ramsden, 2005, S. 216). Ferner nehmen die *approaches to learning* (Marton & Säljö, 1976) nicht notwendigerweise Einfluss darauf, ob Studierende tatsächlich tiefe Verarbeitungsprozesse durchlaufen - auch wenn Biggs (2003) und Ramsden (1992) in diese Richtung argumentieren (Biggs, 2003, S. 32; Ramsden, 1992, S. 46; Tormey, 2014, S. 9). Einflussfaktoren wie der persönliche Intellekt oder die Studierendenpersönlichkeit beeinflussen vermutlich zu einem beträchtlichen Mass, ob ein reines Memorisieren einen oberflächlichen Lernprozess auslöst oder z. B. eine Case Study zu einem vertieften Verständnis der Studierenden führt (Tormey, 2014, S. 9). Das

Bewusstsein für verschiedene Konzeptionen von Studierendenlernen erscheint wichtig für Lehrpersonen, um ggf. eine veränderte Herangehensweise von Studierenden an universitäre Lerngelegenheiten erwirken und unterstützen zu können. Integrative, problemorientierte Prüfungen sind nur eine Überlegung von vielen, wie ein Abarbeiten der Lernpflicht hin zu einer kompetenzorientierten Herangehensweise an alltägliche Problemsituationen verschoben werden könnte. Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, das Studierendenhandeln in indirekter Weise durch ein innovatives lehrbezogenes Faculty Development zu beeinflussen (vgl. Gibbs, 2013, S. 7).

1.7 Forschungsziele

Im Blickpunkt der vorliegenden Betrachtung stehen a) die einstellungsrelevante Förderung der akademischen Lehrkompetenz durch lehrbezogenes Faculty Development, b) individuelle Einflussfaktoren auf die Einstellungsentwicklung sowie c) die förderlichen und hinderlichen organisatorischen Rahmenbedingungen. Die Evaluation der angestrebten Modifikationen im Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen zur Förderung von einstellungsbezogenen Entwicklungszielen stellt den Gegenstand der empirischen Untersuchung dar. Abbildung 7 verdeutlicht, dass die akademische Lehrkompetenzentwicklung die allgemeine Fragestellung der Arbeit und die Entwicklung lehrbezogener Einstellungen von Teilnehmenden an Zertifikatprogrammen den speziellen Zielbereich und damit das Erkenntnisinteresse der Arbeit darstellt (vgl. Patton, 2015, S. 263).

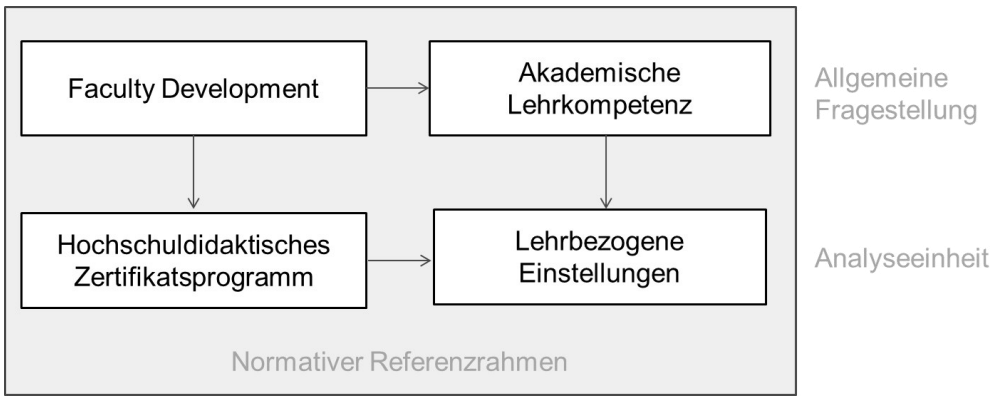


Abbildung 7: Von der allgemeinen Fragestellung zur Analyseeinheit, eigene Darstellung

Zur Ableitung konkreter Forschungsziele werden die Forschungsfragen zum Überblick zunächst in ihrer Gesamtheit aufgeführt:

1. *Wie werden lehrbezogene Einstellungen präzisiert, um sie als Zieldimension für die Gestaltung von Massnahmen des Faculty Development nutzen zu können?*
2. *a) Welche Aspekte kennzeichnen gute Lehre an Hochschulen in Bezug auf lehrbezogene Einstellungen?*
   b) Welche didaktischen Interventionen in formellen Kursen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme können als geeignet angesehen werden, die Entwicklung von lehrbezogenen Einstellungen im Sinne einer guten Lehre zu fördern?

Diese ersten beiden Forschungsfragen werden in einem gestaltungsorientierten Teil fokussiert und dienen dem empirischen Vorgehen als konzeptuelle Basis. Für den evaluativen Teil der Forschungsarbeit ergeben sich zwei weitere Fragenkomplexe:

3. *a) Wie verändern sich die Lehrkonzeptionen entlang der Bezugsdimensionen von Lehre bei Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik während des Besuchs des formellen Kursprogramms?*
   b) Welche dissonante Relation besteht zwischen den Lehrkonzeptionen und den Lehransätzen bei Teilnehmenden am hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen?
4. *a) Welche beeinflussenden endogenen Faktoren nehmen die Teilnehmenden in Bezug auf ihre Einstellungsentwicklung wahr?*
   b) Inwiefern interpretieren die Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm exogene Einflussfaktoren während und nach dem Besuch der formellen Kurse anders im Hinblick auf die Umsetzung der individuellen Lehrkonzeptionen in die Lehrpraxis?
   c) Inwiefern nehmen die am Zertifikatsprogramm teilnehmenden Lehrpersonen an der Universität St. Gallen die exogenen Einflussfaktoren als hinderlich oder förderlich für ihre einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung wahr?

Insgesamt wird durch die Arbeit **ein Erkenntnisgewinn bezüglich der Einfluss- und Entwicklungsmöglichkeiten von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen auf individuelle lehrbezogene Einstellungen** von Lehrpersonen an Hochschulen erwartet. Dabei sind die Ergebnisse nicht nur für die Theoriebildung zum Thema akademischer Lehrkompetenzentwicklung bedeutsam, sondern werden auch für die praktische Gestaltung von Curricula für innovative hochschuldidaktische Angebote mit Bezug auf die Förderung lehrbezogener Einstellungen als wertvoll erachtet. Das praktische Ziel der Arbeit besteht darin, die theoretischen Erkenntnisse in die

Weiterentwicklung des Faculty Development der Universität St. Gallen zu überführen und den Einfluss der Interventionen zu überprüfen. Der fünfte Fragekomplex ergänzt die angestrebte umfassende Evaluationsstrategie in puncto Transfer des Gelernten:

5. *a) Inwiefern übertragen die Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik die entwickelten Lehrkonzeptionen auf ihren Lehransatz bzw. auf ihre Lehrpraxis?*
   b) Welche lehrbezogene Wirkung nehmen die Teilnehmenden nach dem Besuch des formellen Kursprogramms bezüglich des Kollegenkreises, ihrer Studierenden oder der Organisation allgemein wahr?

Fazit. Die Forschungsarbeit zielt in einem gestaltungsorientierten Teil I auf die Erarbeitung eines innovativen Konzepts für ein Zertifikatsprogramm mit dem Fokus auf der Entwicklung lehrbezogener Einstellungen ab, das theoretisch fundiert und für einen spezifischen Organisationskontext entwickelt wird. Die Evaluation der didaktischen Interventionen zur Förderung der Einstellungsdimension bei Lehrpersonen leitet Teil II dieser Arbeit. Hinweise, wie implizit vorhandene Einstellungen valide erfasst werden können, sind durch die empirische Beforschung ebenfalls zu erwarten. Insgesamt wird ein Beitrag zur lehr-lernpsychologischen Hochschullehrendenforschung angestrebt, der die individuellen lehrbezogenen Gedanken und Handlungen von Lehrpersonen an Hochschulen thematisiert und in Bezug zum organisationalen Kontext einer Business School in der Schweiz stellt.

1.8 Aufbau der Dissertation

Nach dem Aufzeigen der Problemstellung und der Abgrenzung der Arbeit werden die lehrbezogenen Einstellungen im nächsten Schritt ausdifferenziert und mit einem Entwicklungsmodell lehrbezogener Einstellungen verknüpft (Kapitel 2). Die Arbeit nähert sich im Kapitel 3 den Entwicklungszielen durch die theoretische Aufarbeitung eines normativen Verständnisses guter Lehre in Bezug auf die Einstellungsebene. Die Darstellung theoretischer Fördermöglichkeiten von Einstellungen (Kapitel 4) führt hin zu einem modifizierten Konzept des CAS Hochschuldidaktik an der Universität St. Gallen (Kapitel 5). Dies eröffnet den evaluativen Teil der Arbeit, indem die Brücke zur Empirie durch eine geeignete Evaluationsstrategie zur Erfassung des Einflusses der didaktischen Einstellungsförderung auf die Teilnehmenden am traditionellen und am modifizierten Programmablauf des CAS Hochschuldidaktik geschlagen wird. Das konkrete Evaluationsinstrument für das Zertifikatsprogramm wird ebenfalls im fünften

Kapitel entwickelt. Im sechsten Kapitel der Dissertationsschrift werden die verwendeten forschungsmethodischen Zugänge und die dazugehörigen Annahmen erörtert, welche in der Empirie in Kapitel 7 forschungspraktisch umgesetzt werden. Der evaluative Teil beschäftigt sich mit der Entwicklung individueller lehrbezogener Einstellungen im Rahmen der Teilnahme am modifizierten Zertifikatsprogramm an der Universität St. Gallen. Die Dissertation betrachtet folgende drei Ebenen integriert:

- Die inhaltliche Zieldimension begründet die Basis der Arbeit, wobei das Konstrukt lehrbezogener Einstellungen für die Didaktisierung ausdifferenziert und dem geplanten Entwicklungsprozess zugrunde gelegt wird. Zudem dient ein Kompetenzentwicklungsmodell lehrbezogener Einstellungen dazu, die beobachteten Entwicklungsverläufe der Lehrpersonen im empirischen Teil der Arbeit beschreiben und einordnen zu können.
- Die gewonnenen Erkenntnisse zum Forschungsgegenstand adressieren auf einer zweiten Stufe die Frage nach den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzförderung. In dieser Phase werden die konkreten Entwicklungsziele zur Adressierung der lehrbezogenen Einstellungen in einem Zertifikatsprogramm festgesetzt. Diese münden in ein beforschbares Konzept, praktisch eingebettet im modifizierten Zertifikatsprogramm an der Universität St. Gallen (Start im Herbst 2014).
- Die Auswahl der zur Verfügung stehenden Instrumente des lehrbezogenen Faculty Development und deren innovative Weiterentwicklung in Form von konkreten Interventionen im hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm werden im evaluativen Teil der Arbeit adressiert. In der konkreten Umsetzung des Konzepts in die hochschuldidaktische Praxis wird der Einfluss der didaktischen Interventionen auf lehrbezogene Einstellungsveränderungen und auf die individuell wahrgenommenen endogenen und exogenen Einflussfaktoren empirisch überprüft. Basierend auf der Empirie werden Schlussfolgerungen für die gezielte Förderung von lehrbezogenen Einstellungen durch Massnahmen des Faculty Development gezogen. Abbildung 8 gibt einen Überblick über die einzelnen Kapitel dieser Arbeit:

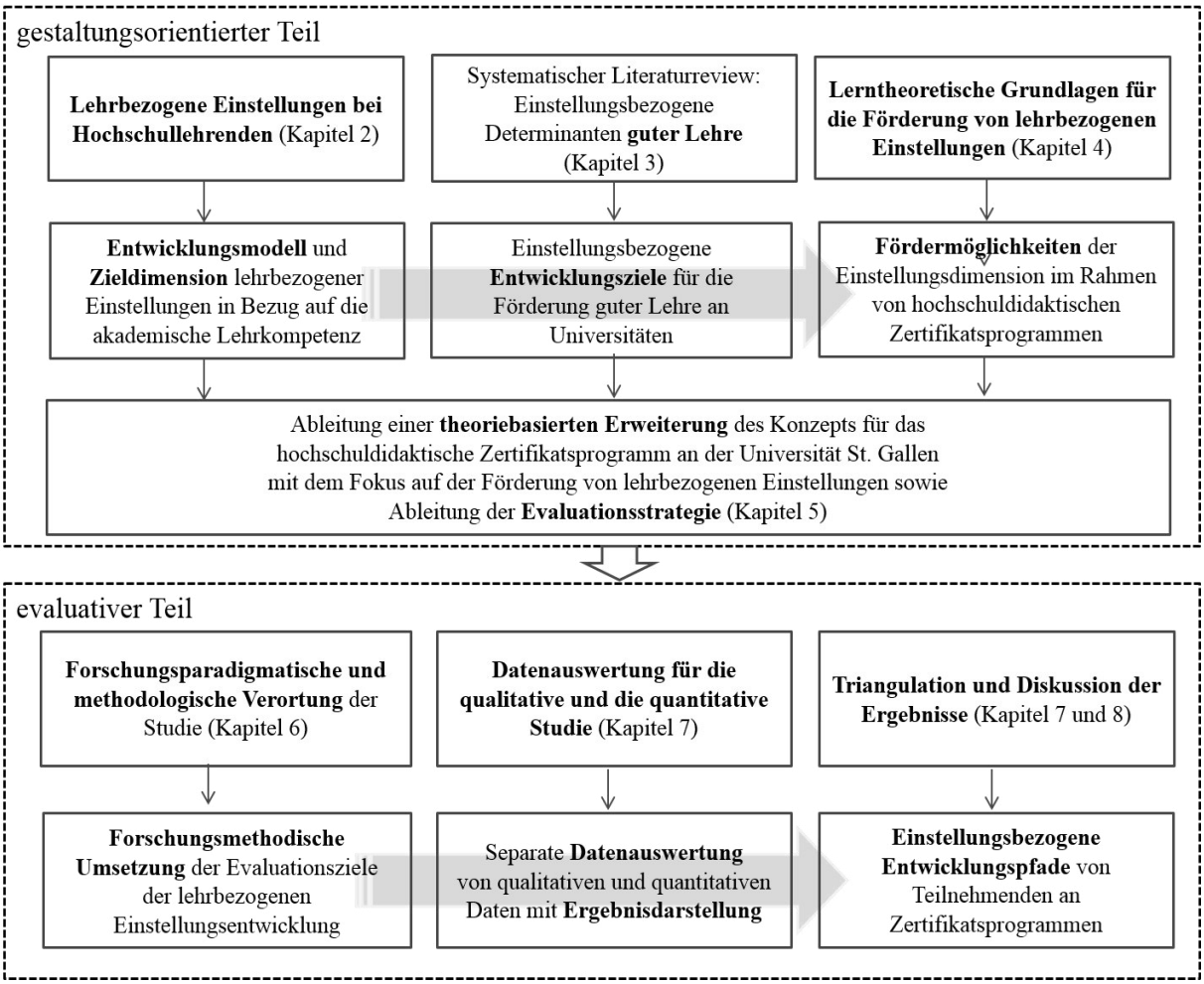


Abbildung 8: Aufbau der Arbeit, eigene Darstellung

Gestaltungsorientierter Teil

Im nachfolgenden Teil der Arbeit wird das Konzept für die Entwicklung lehrbezogener Einstellungen im Rahmen von formellen Basiskursen eines hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms grundgelegt. Zunächst werden ein denkbares Zielkonstrukt sowie ein Entwicklungsmodell in Kapitel 2 ausdifferenziert. In Kapitel 3 werden konkrete Entwicklungsziele abgeleitet, welche den didaktischen Interventionen eine inhaltlich-normative Richtung verleihen (Kapitel 4). Angestrebt wird, ein beforschbares und in der hochschuldidaktischen Praxis umsetzbares Konzept für Zertifikatsprogramme mit dem Fokus auf der Förderung lehrbezogener Einstellungen zu erhalten (Kapitel 5).

2 Lehrbezogene Einstellungen als Teil der akademischen Lehrkompetenz

Bereits in der Problemstellung wurde herausgearbeitet, dass die Forschungsarbeit einen lehr-lernpsychologischen Beitrag zur Förderung von Einstellungen Hochschullehrender leisten möchte und im Bereich der pädagogischen Psychologie verortet wird. Daher stellt die Lehrkompetenzentwicklung die Basis der konzeptionellen Arbeit dar. Auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit der sozialpsychologischen Literatur wird folgerichtig verzichtet, wenngleich festgehalten wird, dass die Wurzeln der Einstellungsforschung in der Sozialpsychologie liegen und deshalb Einsichten hieraus an geeigneten Stellen eingeflochten und zugrunde gelegt werden (vgl. unter anderen Ajzen, 1991; Bohner & Wänke, 2002; Eagly & Chaiken, 1993; Maio & Haddock, 2009; Rokeach, 1976). Begriffliche Ausdifferenzierungen durch die Hinzunahme von psychologischen und organisationstheoretischen Perspektiven erfolgen an sinnvollen Stellen.

2.1 Lehrbezogene Einstellungen im Kontext der Hochschuldidaktik

Für die theoretische Aufarbeitung des Forschungsstandes werden systematisch Gemeinsamkeiten und Widersprüche verschiedener Auffassungen zum lehrbezogenen Einstellungskonstrukt herausgearbeitet. Zunächst wird die lehrbezogene Einstellung begrifflich ausdifferenziert und abgegrenzt (Kap. 2.1.1.1). Dies mündet in ein eigenes Verständnis von *Lehrkonzeptionen* (Kap. 2.1.1.12), *Lehrüberzeugungen* (Kap. 2.1.1.3) sowie der *Lehrstrategie* (Kap. 2.1.1.4) als mögliche Zielkonstrukte von lehrbezogenem Faculty Development im Kapitel 2.1.2.

2.1.1 Begriffliche Ausdifferenzierung und Abgrenzungen

2.1.1.1 *Grundsätzliche Annahmen zu lehrbezogenen Einstellungen*

Für die Arbeit wird angenommen, dass **lehrbezogene Einstellungen**[24][25] mittels geeigneter Lernumgebungen gefördert und weiterentwickelt werden können und nicht erst geschaffen werden müssen. Die Einstellung gegenüber Lehre spiegelt sich als Idealbild einer Lehrperson wider, das sich durch eigene Erfahrungen mit Lehre und Lernen – sei es in der Schule oder in der universitären Ausbildung – geformt hat. Diese Annahme wird von der korrespondierenden Literatur gestützt, die nahezu einheitlich davon ausgeht, dass sich lehrbezogene Einstellungen aus Lernerfahrungen in Schule und Studium sowie aus der eigenen Lehrtätigkeit konstituieren (Euler & Feixas, 2013; Knapper, 2012, S. 61; Pratt, 1992; Samuelowicz & Bain, 2001). Das Vorhandensein von kognitiven Schemata zu Lehre kann aufgrund der (hoch-)schulischen Erfahrungen in mehr oder weniger elaborierter Form für alle Hochschullehrpersonen angenommen werden (vgl. Scott & Scott, 2013; Tanner, 1993, S. 263).

Lehrbezogene Einstellungen ergeben sich aus der innerlichen **Bewertung der Einstellungsobjekte Lehren und Lernen durch die Lehrperson**. Diese Wertung weist naturgemäss eine Tendenz in eine positive oder negative Richtung oder eine bestimmte Ausprägung auf, die sogenannte *Valenz*. Die lehrbezogene Einstellung kann einer Person bewusst oder nicht bewusst sein und sich nach aussen offenbaren oder verdeckt gehalten werden. Gefühle, Handlungen oder Aussagen bringen die Einstellung zum Ausdruck (vgl. Eagly & Chaiken, 2007, S. 583). Ein Beispiel schärft den kontextuellen Bezug der Forschungsarbeit zur Hochschullehre für das Zielkonstrukt:

Eine Hochschullehrperson empfindet den Einsatz aktivierender Lehrmethoden als wichtig, da sie in einem hochschuldidaktischen Seminar von Mechanismen tiefer und oberflächlicher Verarbeitungsprozesse bei Studierenden gehört hat und die Argumentation des Seminarleiters überzeugend fand (kognitive Komponente der

[24] Begriffe wie Lehrauffassung, Lehrorientierung und Lehrverständnis stellen sich als zu wenig spezifisch in der Literatur dar, als dass sie in die Begriffskonstruktionen Einstellungen, Lehrstrategie, -konzeption und –überzeugung eingeordnet werden könnten. Die Nutzung dieser unspezifischen Begriffe wird fortan nur erfolgen, wenn eine genaue Verortung der Begrifflichkeit inhaltlich nicht notwendig erscheint (vgl. hierzu den Überblicksartikel von Trautwein (2013b)).

[25] Die Förderung von Einstellungen wird in der vorliegenden Arbeit stets im Zusammenhang mit der Lehrtätigkeit von Personen an Hochschulen bearbeitet und deshalb ausschliesslich auf diesen Kontext fokussiert. Werthaltungen in einem sittlich-konnotierten Sinne oder gar Gewissensbezüge in der Einstellung einer Person zu einem Gegenstand sind demnach nicht Thema dieser Studie Roth (1971, S. 320).

Einstellung). Sie empfindet jedoch eine Abneigung gegenüber der direkten Kontaktaufnahme mit Studierenden (affektive Komponente) und sträubt sich daher, einen Dialog in ihren Unterricht zu integrieren (verhaltensbasierte Komponente).

Einstellungen können also durch verschiedene Emotionen repräsentiert werden; beispielsweise durch ein Interesse für Lernprozesse oder durch die Freude am Umgang mit Studierenden (vgl. hierzu die Liste von Basisemotionen bei Ortony & Turner, 1990, S. 316). Durch ein Einstellungsobjekt wie z. B. die Lehre an Hochschulen werden gewisse Emotionen aktiviert, was die affektive Komponente von Einstellungen darstellt. Die kognitive Komponente repräsentiert hingegen die Einordnung eines Einstellungsobjekts, d. h. die Art und Weise, wie das Konzept Lehre in den mentalen Strukturen einer Person verortet ist (Tanner, 1993, S. 275). Dies kann beispielsweise bedeuten, dass eine bestimmte Art zu Lehren oder das Interesse an Studierenden von Lehrenden als wichtig oder unwichtig eingestuft wird. Die verhaltensbezogene bzw. konative Komponente von Einstellungen gibt Handlungstendenzen an, die auf kognitiven und affektiven Bestandteilen basieren. Breckler (1984) gibt im Rahmen der Validation des Drei-Komponenten-Modells für die konative Komponente an, dass diese sich entweder in offenen Handlungen oder aber in verbalen Äusserungen zu Handlungsabsichten zeigt (Breckler, 1984, S. 1192). Katz (1960) geht mit dem Verweis auf die Nachkriegsstudie zur Überzeugung von Massen von Cartwright (1949) davon aus, dass Einstellungen auf der Handlungsebene verschiedenen sogenannten *action structures* unterliegen (Cartwright, 1949; Katz, 1960, S. 169). Vorstellbar ist demnach, dass eine Lehrperson die neue Lehrmethode aus dem hochschuldidaktischen Workshop in der nächsten Lehrveranstaltung umsetzt und eine andere, davon gleichermassen überzeugte Person aus dem Lehrkollegium, diese oder eine ähnliche Methode nicht in ihre Praxis integriert. Die Umsetzung der Einstellung in Lehrhandeln hängt also von bestimmten endogenen oder exogenen Faktoren ab, welche eine Lehrperson beeinflussen (Tanner, 1993, S. 276).

Zwischenfazit. Lehrbezogene Einstellungen stellen eine subjektive Bewertung von Lehre dar, die sich aus Kognitionen speist und verantwortlich für Verhalten sein kann. Einstellungen können auch Einzelaspekte des Lehrhandelns fokussieren, wie die Bewertung von Lehrstrategien (studierenden- vs. lehrendenzentriert) oder von didaktischen Methoden. Eine positive Einstellung gegenüber Lehre kann beispielsweise dadurch zum Ausdruck gebracht werden, dass eine Lehrperson bereit ist, sich mit ihrem Lehrhandeln zu beschäftigen und dieses zu reflektieren. Wie in der Problemstellung in Kapitel 1.4 hergeleitet, wird zudem angenommen, dass der Einklang von kognitiven und

affektiven Bestandteilen stabile Einstellungen bedingt, welche eher in die Praxis umgesetzt werden als im Fall einer Divergenz der Einstellungskomponenten. Die Möglichkeit der Übertragbarkeit der drei Komponenten (affektiv, kognitiv, konativ) des allgemeinen Einstellungskonstrukts aus der sozialpsychologischen Literatur auf lehrbezogene Einstellungen ist gegeben, da sich die Einstellungen zur Lehre ebenfalls von affektiven Gefühlen bis hin zu handlungswirksamen Bewertungen erstrecken. Im folgenden Abschnitt werden die Lehrkonzeptionen als kognitive Komponente von lehrbezogenen Einstellungen näher ausdifferenziert und hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen von Faculty Development beleuchtet.

2.1.1.2 *Lehrkonzeptionen und ihre Verankerung im Einstellungskonstrukt*

Wenige Jahre nach den ersten Arbeiten zum Thema wirft Shulman (1987) im schulischen Kontext den Begriff der Lehrkonzeption auf und spricht sich dafür aus, dass die Lehrkompetenz nicht anhand besuchter pädagogischer Kurse gemessen werden kann, sondern eher mittels vorhandener Konzeptionen beschreibbar ist (Shulman, 1987, S. 7). Im hochschulischen Kontext wurden erste Arbeiten zu Lehrkonzeptionen von Fox (1983), Samuelowicz und Bain (1992), Pratt (1992), Gow und Kember (1993) sowie Prosser, Trigwell und Taylor (1994) veröffentlicht, wobei sich in der hochschuldidaktischen Community der bereits erwähnten Fachbegriff der *conceptions of teaching* formte. Die Forschungstradition der Lehrkonzeptionen basiert im hochschulischen Bereich auf einem phänomenographischen Ansatz, der weniger an individuellen Entwicklungen von Lehrpersonen, sondern mehr am kollektiven Bewusstsein von Lehrenden interessiert ist (Trautwein, 2013a, S. 3–4).

Zur inneren Struktur von Lehrkonzeptionen. Trigwell & Prosser (1996a) gleisen die Lehrkonzeptionen in zwei Bestandteile auf: in a) einen inhaltlichen sowie b) in einen prozessualen Fokus der Lehrperson bei ihrer Lehrtätigkeit (Trigwell & Prosser, 1996a, S. 277). Verfügt eine Lehrperson über eine bestimmte Ausprägung ihrer Lehrkonzeptionen, so bedeutet dies, dass sie eine abstrakte oder generalisierte Vorstellung darüber hat, was den Gegenstand ihrer Lehrtätigkeit darstellt und wie genau diese Tätigkeit aussehen soll. Die Lehrkonzeptionen, die somit subjektive Vorstellungen von Lehre (ohne eine affektive Bewertung) darstellen, bewegen sich mehr oder weniger ausdifferenziert auf einem Kontinuum von einer sehr stark lehrendenzentrierten bis hin zu einer stark studierendenzentrierten Ausprägung (Kember & Gow, 1994, S. 68; Samuelowicz & Bain, 1992, S. 103; Trigwell & Prosser, 1996a, S. 277; Trigwell et al.,

1994, S. 83). Studierendenzentrierte Lehrkonzeptionen verknüpfen die Rolle von Lehrpersonen mit der Gestaltung herausfordernder Lernumgebungen oder mit einer Funktion als Lernberater für die Studierenden (Entwistle & Walker, 2002; Ginns et al., 2008, S. 177; Kember & Kwan, 2000; Prosser, Martin, Trigwell, Ramsden & Lueckenhausen, 2005, S. 138). Im Beispiel in Kapitel 2.1.1.1 bewertet eine Lehrperson eine studierendenzentrierte Haltung zu Lehre als positiv. Für die Bewertung bildet die Lehrkonzeption (welche durch ein hochschuldidaktisches Seminar angereichert wurde) die Grundlage für das Einstellungsobjekt Lehre. Es ist gut vorstellbar, dass eine Lehrperson in der Lehrpraxis unbewusst oder bewusst auf ihre mentalen Strukturen zurückgreift und basierend darauf die situativ notwendigen didaktischen Entscheidungen fällt (vgl. Eley, 2006, S. 193). Die Lehrkonzeption kann sich in geplantem oder/und in tatsächlichem Lehrhandeln einer Lehrperson offenbaren. Ein konkretes Beispiel soll die postulierten Zusammenhänge weiter veranschaulichen:

Eine in der Wirtschaftspraxis sehr erfahrene Lehrperson an der Universität XY geht aufgrund der Erfahrungen aus dem eigenen Studium davon aus, dass den Bachelor-Studierenden durch den fachlichen Input das meiste Wissen vermittelt wird und sie genau dieses Fachwissen benötigen, um später in der Wirtschaftspraxis erfolgreich handeln zu können. Gründe für einen aktiven Einbezug der Studierenden sind der Lehrperson nicht bekannt, weshalb eine Studierendenaktivierung kein Gewicht in ihrer Unterrichtsplanung erhält. Die Zeit, um an hochschuldidaktischen Angeboten teilzunehmen, fehlt der Lehrperson meist und der Unterricht funktioniert laut eigener Aussage auch ohne den Besuch von Weiterbildungen gut. Fachlich sei man ja fit, was doch das Wichtigste an einer Universität ist.

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Lehrperson eine positive Haltung gegenüber einem lehrerzentrierten Unterricht aufweist. Diese Einstellung gründet (vermutlich) sowohl auf eigenen Erfahrungen als auch darauf, dass ein kognitiv eher wenig elaboriertes pädagogisches Verständnis vorliegt. Die Hochschullehrperson beschreibt ihr Idealbild[26] von universitärer Lehre und damit ihre Lehrkonzeption. Diese Konzeption schlägt sich in der Planung der Lehre, also in ihrer Lehrstrategie bzw. im Lehransatz, und letztlich auch in der Lehrpraxis nieder[27] (Ho et al., 2001, S. 147; Kember, 1997, S. 269). Rokeach

[26] Hinweis: Die Grenzen von affektiv zu kognitiv können im Hinblick auf ein Idealbild von Lehrpersonen nur unklar gezogen werden, da eine Bewertung von „ideal“ in nahezu allen vorstellbaren Fällen einer kognitiven Grundlage bedarf (vgl. Euler und Hahn (2014, S. 168) sowie von Furinghetti und Pehkonen (2003, S. 40)).

[27] Argyris & Schön (1976) verwenden den Begriff der *espoused theories,* die den Lehrkonzeptionen dahingehend ähnlich oder ihnen sogar gleichbedeutend sind, als dass sie in mehr oder weniger elaborierter Form benutzt werden, um das (Lehr-)Verhalten zu beschreiben oder es zu rechtfertigen Argyris und Schön (1976, S. viii).

(1976) verbindet in der sozialpsychologischen Einstellungsliteratur die Bewertung des Einstellungsobjekts mit einer situativen Komponente (Rokeach, 1976, S. 112). Übertragen auf die lehrbezogenen Einstellungen wäre damit eine gewisse Variabilität in der Bewertung eigener oder fremder Lehrtätigkeiten - je nach den situativen Gegebenheiten - verbunden. Die Ausführungen erlauben **eine eigene Definition für Lehrkonzeptionen,** welche die weiteren Betrachtungen und die Gestaltung von hochschuldidaktischen Entwicklungsmassnahmen leiten soll:

Lehrkonzeptionen können als permanent vorhandene kognitive Schemata einer Person verstanden werden, die eine situative Evaluation eines bestimmten lehrbezogenen Einstellungsobjektes erlauben und sich auf die Lehrhandlung auswirken können.

Eine ausdifferenzierte Bewertung des Objekts Hochschullehre kann nur dann erfolgen, wenn eine Ausprägung der Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen verfügbar ist.

Denkbare Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen. Nach Shulman (1987) ist es notwendig, das vorhandene Wissen von Lehrenden in Zusammenhang mit der studentischen Wissensbasis zu stellen, um die Verantwortung für das Lernen vom Lehrenden auf die Studierenden übertragen zu können (Shulman, 1987, S. 7). Mit der Lehrkonzeption sind also auch die Betrachtungsweise des Studierendenlernens und der wahrgenommene eigene Einfluss als Lehrperson verbunden. In Bezug auf Studierende verläuft die Ausprägung der Lehrkonzeptionen einer Lehrperson im günstigsten Falle konvergent zum Verständnis von Lehren und Lernen der Studierenden (Chalmers & Fuller, 1996, S. 11). Lloyd & Wilson (1998) fügen als weitere Bezugsdimension die Auffassung zum eigenen Unterrichtsfach bzw. der Disziplin hinzu (S. 250). Kröber (2011) schlüsselt Lehrkonzeptionen in drei Kategorien auf: Die *Einstellung gegenüber sich selbst als Lehrenden, gegenüber den Studierenden* sowie *gegenüber dem Wissen.* Diese Aufschlüsselung bewährte sich in der Forschungspraxis und konnte in Interviews bestätigt werden (Kröber, 2011, S. 246). Kember (1997) zeigt in einem Literaturreview ähnliche Dimensionen auf (Kember, 1997, S. 262). Seine fünf Bezugsdimensionen (Abb. 9) stellen ein relevantes und zugleich das umfassendste Bezugssystem in der betrachteten Literatur dar und werden daher der Forschungsarbeit als lehrbezogene Einstellungsobjekte für den Kontext Hochschule zugrunde gelegt.

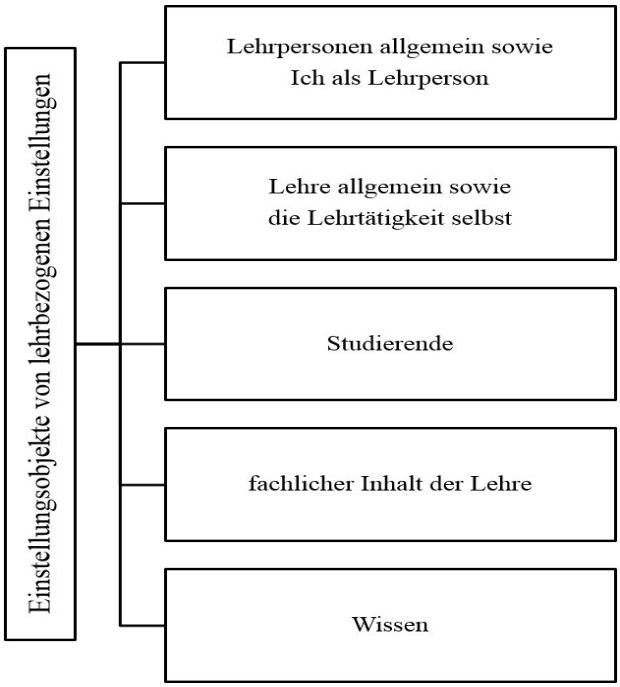


Abbildung 9: Lehrbezogene Einstellungsobjekte für die Zieldimension, abgeleitet von Kember, 1997, S. 262

Angenommen wird zudem, dass sich die Ausprägungen der Bezugsdimensionen je nach Entwicklungsstand der Lehrkonzeption einer Lehrperson in ihrer Reflexionstiefe bzw. in ihrer Elaboriertheit unterscheiden und sich damit **als Ansatzpunkte zur Gestaltung von Entwicklungsmassnahmen eignen.**

Zur Entwicklung der Lehrkonzeptionen. Eine Verbindung der Lehrkonzeptionen zum pädagogisch-didaktischen Fachwissen der Lehrpersonen wird in allen betrachteten Ausführungen hergestellt. Dabei wird argumentiert, dass ein fundiertes und reflektiertes Wissen über die Wurzeln der Pädagogik die Lehrkonzeption beeinflussen kann (Shulman, 1987, S. 10). Die Bewertung dieses Wissens bildet die Grundlage für die individuelle Vorstellung von Lehre und stellt gleichzeitig die kognitive Komponente der Einstellungen dar. Folglich wird angenommen, dass die lehrbezogenen Einstellungen in einem engen Zusammenhang mit kognitiven Wissensschemata stehen bzw. miteinander verknüpft sind. Aus diesem Grund wird beispielsweise in Zertifikatsprogrammen Wert auf die Fundamentlegung der pädagogischen Basisausbildung gelegt. Im Hinblick auf die Einstellungsentwicklung gegenüber lehrbezogenen Themen spielt die Bewertung neuer oder bereits vorhandener kognitiver Wissensstrukturen eine bedeutende Rolle. Aus diesem Grund wird **die kognitive Komponente des Einstellungskonstrukts für die Gestaltung von entsprechenden Entwicklungsinstrumenten,** insbesondere hinsichtlich einer angestrebten Anders- oder Neubewertung von Bezugsdimensionen der Lehrkonzeptionen, **als zentral angesehen.**

Zwischenfazit. Lehrkonzeptionen werden als Teil von Wissen gesehen und umfassen sowohl affektiv aufgeladene Vorstellungen über die Rolle als Lehrperson, das Lehrhandeln selbst als auch Konzeptionen über das Studierendenlernen, den fachlichen Inhalt sowie die epistemischen Grundlagen des Wissens. Die Lehrkonzeptionen werden nicht als ein Fixum verstanden, sondern als ein Bestandteil von lehrbezogenen Einstellungen, welcher einem kontinuierlichen Reflexionsprozess und damit auch der Möglichkeit der Neubewertung oder Weiterentwicklung unterliegt. Als ein Kernelement akademischer Lehrkompetenz wird daher auf der überfachlichen Ebene die Selbst- und Rollenreflexionskompetenz einer Lehrperson vermutet, die einen Perspektivenwechsel in Bezug auf die eigene Lehre ermöglicht. Bezüglich der Entwicklungsrichtung von Lehrkonzeptionen bei Hochschullehrpersonen empfehlen Trigwell & Prosser (1996a) in lehrbezogenem Faculty Development anzustreben, dass Lehrpersonen ihre Perspektive auf dem Kontinuum „lehrendenzentriert – studierendenzentriert" situativ und damit zum Lehrkontext passend einnehmen können. Somit wird grundsätzlich keine „beste" Lehrkonzeption angestrebt. Die Möglichkeit der situativen Annahme einer kontextual passenden Lehrkonzeption wird vorliegend als erstrebenswerter Zustand angesehen (Trigwell & Prosser, 1996a, S. 278). Für die beabsichtigte Förderung von Einstellungen gilt es deshalb, die individuellen Vorstellungen zu lehrbezogenen Themen offenzulegen und sowohl die Bewertung eigener als auch fremder Lehrkonzeptionen zu initiieren.

2.1.1.3 *Lehrüberzeugungen und ihre Verankerung im Einstellungskonstrukt*

Zur inneren Struktur der Lehrüberzeugungen. Unter Lehrüberzeugungen[28] werden allgemein „persönlich eingefärbte Grundorientierungen" (Seifried, 2009, S. 42) verstanden. Fast paradigmenhaft strukturieren Lehrüberzeugungen – in der Literatur auch epistemologische Überzeugungen genannt – angenommene Zusammenhänge zum Thema Lehren und Lernen für eine Lehrperson (Schommer, 1994, S. 293). Die Ausprägung von Lehrüberzeugungen zeichnet sich dadurch aus, dass sie keiner objektiven Validierung standhält, sondern sich als subjektiv vertretbar darstellt (Klieme & Hartig, 2008, S. 497). Rokeach (1976) ordnet Überzeugungen den Einstellungen als „organization of interrelated beliefs" unter (Rokeach, 1976, S. 116). Euler & Hahn (2014) veranschaulichen den Begriff der Überzeugung in Bezug auf das gesamte Einstellungskonstrukt am Beispiel des Schulfachs Englisch. Überzeugung wird als

[28] Gleichbedeutende Bezeichnungen für Lehrüberzeugungen lauten beispielsweise *teaching beliefs, epistemological beliefs, teaching philosophy oder Lehrphilosophie* (vgl. hierzu Seifried, 2009, S. 42).

affektiver Bestandteil von Einstellungen angesehen, da die jeweiligen Bewertungen auf Intuition und Gefühlen basieren, die auch situativ entstehen können (Euler & Hahn, 2014, S. 165). Wenn Hochschullehrpersonen beispielsweise eine studierendenzentrierte Lehrpraxis als unnütz oder zu anstrengend empfinden, könnte dies als ein Teil von Lehrüberzeugung gelten (vgl. hierzu Euler & Hahn, 2014, S. 168). Hinter diesen affektiven Bewertungen verstecken sich Werte und Normen, die durch Lernprozesse oder Sozialisation erworben wurden, sowie persönliche Erfahrungen aus eigenen Lehrtätigkeiten oder aus dem individuellen Bildungsweg (Abels & König, 2010, S. 114; Bustos-Orosa, 2008, S. 158; Euler & Hahn, 2007, S. 84). Epistemologische Überzeugungen einer Person können auf einem Kontinuum von einer naiven bis hin zu einer reifen und damit komplexen, differenzierten Überzeugung eingeordnet werden (Müller, Paechter & Rebmann, 2008, S. 3; Seifried, 2009, S. 45–47).

Epistemologische Überzeugungen spielen bei der Entstehung oder Veränderbarkeit von Wissen eine wesentliche Rolle für die Herangehensweise an die Ausgestaltung von Lernumgebungen und wirken sich damit auf das konkrete Lehrhandeln aus (Seifried, 2009, S. 43). Durch ihre affektiven Anteile können Lehrüberzeugungen von Wissen abgegrenzt werden (Trautwein, 2013a, S. 11), wobei ein enger Kontakt mit bestehenden kognitiven Schemata angenommen wird, d. h. Lehrüberzeugungen nehmen auf Lehrkonzeptionen Einfluss über deren grundlegende Ausrichtung und lenken daher auch die Lehrtätigkeit (Seifried, 2009, S. 42). Wesentlich dabei scheint zu sein, dass affektive wie auch kognitive Aspekte eine gewisse Konsistenz aufweisen. Dies geht aus den Annahmen von Argyris & Schön (1976) hervor, welche die bereits erwähnten espoused theories mit sogenannten *theories-in-use* ergänzen. Letztere können ähnlich der Lehrüberzeugungen verstanden werden und liegen den Handlungen einer Person meist implizit zugrunde. Schwierigkeiten in Lernprozessen können auftreten, wenn sich espoused theories und theories-in-use in ihrer Ausprägungsrichtung widersprechen (Argyris & Schön, 1976, S. viii). Dabei wird angenommen, dass eine höhere Komplexität und Reife der Lehrkonzeptionen das Bewusstsein einer Lehrperson für etwaige Divergenzen erhöht (Entwistle, Skinner, Entwistle & Orr, 2000, S. 7). Eine enge Verbindung der kognitiven und affektiven Bestandteile scheint dem Konstrukt lehrbezogener Einstellungen folglich inhärent (Entwistle et al., 2000, S. 21).

Hofer & Pintrich[29] (1997) konstruieren epistemologische Überzeugungen aus zwei Kernbereichen: Aus der Struktur des Wissens, der sogenannten *nature of knowledge* sowie der Struktur von Wissenserzeugung, der sogenannten *nature of knowing* (Hofer & Pintrich, 1997, S. 113; 117). Diese Aufteilung erinnert an die Bestandteile von Lehrkonzeptionen (vgl. Kap. 2.1.1.2). Durch die Verknüpfung zeigt sich, dass Lehrüberzeugungen den Lehrkonzeptionen als (epistemologische) Basis dienen und diesen in einer inhaltlichen und einer prozessualen Dimension unterlegt werden können:

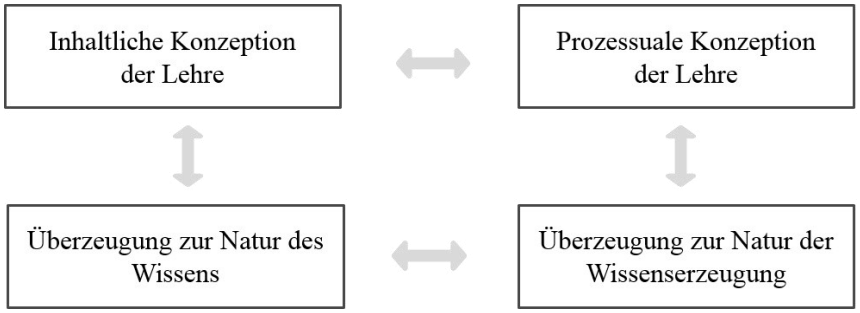


Abbildung 10: Zusammenhang zwischen der Lehrüberzeugung und den Lehrkonzeptionen, eigene Darstellung

Durch die Bereitstellung einer soliden Bewertungsgrundlage können elaborierte Lehrkonzeptionen zur Reifung von Lehrüberzeugungen beitragen. Angemessen gestaltete Lernprozesse Hochschullehrender, angestossen beispielsweise durch Zertifikatsprogramme, können also eine elaborierte (kognitive) Basis für die affektive Bewertungen der Bezugsdimensionen schaffen und weiterentwickeln. Angenommen wird folglich, dass **eine solide kognitive Basis reifere Überzeugungen hinsichtlich lehrbezogener Themen bei Hochschullehrenden fördert.**

Zur Entwicklung von Lehrüberzeugungen. Epistemologische Überzeugungen gelten als veränderbar durch kulturelle Einflüsse oder Bildungsprozesse (Schommer, 1994, S. 314). Kognitive Einstellungskomponenten können jedoch eher beeinflusst werden als „Überzeugungen, die stärker affektiv aufgeladen sind, eher implizit vorliegen und schwer veränderbar sind“ (Trautwein, 2013b, S. 93). Denkbar wäre dabei durchaus, dass durch die Bewusstmachtung von kognitiv verankerten Lehrkonzeptionen auch gleichzeitig eine Veränderung von Lehrüberzeugungen bewirkt werden kann (Trautwein, 2013a, S. 2). Um die Entwicklung von Lehrüberzeugungen zu fördern,

[29] Die Probanden nahezu aller betrachteten Studien stellen Studierende dar (vgl. hierzu den umfassenden Review von Hofer und Pintrich (1997)). Hinweise in Bezug auf die Entwicklung lehrbezogener Einstellungen Hochschullehrender sind in den Forschungsarbeiten lediglich implizit enthalten.

gelten erfahrungsbasierte Angebote als wertvoll: „As such, belief systems are dynamic in nature, undergoing change and restructuring as individuals evaluate their beliefs against their experiences“ (Thompson, 1992, S. 130). Lehrüberzeugungen spielen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung informeller Lernprozesse im Faculty Development, da diese durch den hohen Selbststeuerungsanteil auf konsistente Grundannahmen von Lehre und Lernen bei Lehrpersonen besonders stark angewiesen sind (Moschner, Gruber & Studiensitftungsarbeitsgruppe EPI, 2005, S. 3). Epistemologische Überzeugungen beeinflussen also, wie Lernprozesse ablaufen und wie Feedback von anderen Teilnehmenden aufgenommen und verarbeitet wird (Butler & Winne, 1995, S. 253). Diese häufig implizite mentale Struktur in Bezug auf das individuelle Bild von Lehre kann dazu führen, dass aus einer objektiven Sicht gleich geartete Unterrichtssituationen von verschiedenen Lehrpersonen unterschiedlich bewertet und angegangen werden (Trautwein, 2013a, S. 4; Trigwell & Prosser, 1997, S. 250). Das folgende Beispiel verdeutlicht diese Annahme:

Eine Hochschullehrperson kann in einem hochschuldidaktischen Seminar kaum zur Reflexion der eigenen Lehre motiviert werden, da sie überzeugt ist, dass dies keinen Mehrwert für ihre Lehrtätigkeit bringt. Da das Seminar zur Reflexion der eigenen Lehre jedoch einen obligatorischen Bestandteil eines Zertifikatsprogramms darstellt, nimmt die Lehrperson trotzdem am Workshop teil. Eine Begründung für die Weigerung zur Reflexion fällt der Lehrperson schwer, da sie keine rationalen Gründe hat. Sie lehne derartige Übungen einfach ab, teilt die Person der Seminarleitung auf Nachfrage mit.

Wie aus dem Beispiel hervorgeht, basieren Lehrüberzeugungen häufig auf Intuition sowie auf Gefühlen gegenüber dem Einstellungsobjekt. Eine objektive Richtigkeit des Inhalts der jeweiligen Überzeugung ist meist nicht oder nur zufällig gegeben (Thompson, 1992, S. 129). Lehrüberzeugungen sind selten ein ausgewiesenes Ziel von hochschuldidaktischen Massnahmen, da sich die Gestaltung von gezielten didaktischen Interventionen aufgrund der meist unterbewusst vorliegenden Annahmen zu Themen wie der grundsätzlichen Natur von Wissen als schwer greif- und umsetzbar in einem begrenzten Zeitrahmen zeigt (vgl. die Ausführungen von Schommer, 1994, S. 315).

Zwischenfazit. Lehrüberzeugungen stellen eher unhinterfragte Annahmen in Bezug auf Lehre dar und bilden sich häufig aus persönlichen Erfahrungen (vgl. hierzu auch Müller et al., 2008, S. 2). Für die vorliegende Arbeit wird deshalb angenommen, dass Überzeugungen durch affektive Elemente gekennzeichnet sind und diese sich häufig unter der offen zugänglichen Bewusstseinsschicht befinden (Donaghue, 2003, S. 345;

Pajares, 1992). Überzeugungen bauen nicht notwendigerweise auf einer bereits elaborierten kognitiven Basis auf, sondern entwickeln sich auf einem Kontinuum von naiven hin zu reifen Überzeugungen im Zusammenspiel aus dem affektiven und kognitiven Bereich (insbesondere durch Erfahrungen) weiter. Die Offenlegung von Lehrüberzeugungen im Rahmen von hochschuldidaktischen Interventionen könnte sich als schwer oder gar unmöglich gestalten, da insbesondere naive Überzeugungen auf einer verdeckten Bewusstseinsebene angesiedelt und somit in der Regel nicht direkt erfrag- und förderbar sind (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 166 zu Einstellungen allgemein)[30]. Im Zusammenhang mit den Lehrkonzeptionen kann festgehalten werden, dass beide Einstellungsbestandteile grundsätzlich implizit vorliegen**. Jedoch dienen die Lehrüberzeugungen den kognitiven Entitäten als epistemologische Basis und sind damit auf einer noch tieferen Ebene angesiedelt.** Eine Offenlegung von Lehrüberzeugungen im Rahmen von Faculty Development erscheint auf indirektem Wege, z. B. mittels einer Reflexion von eigenen Lehrhandlungen in Microteachings (MT), als grundsätzlich möglich (vgl. Roberts, 1998, S. 311 oder die Nutzung der Grid-Interviewtechnik bei Kröber, 2011).

Ausblick. Anhand des Erkenntnisinteresses und der obigen Ausführungen wird deutlich, dass Lehrüberzeugungen zwar Einfluss auf die einstellungsbezogenen Entwicklungspfade von Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen nehmen, sich jedoch nicht primär als zentrale Gestaltungsebene für die angestrebte Konzeptentwicklung eignen. Ein erhöhtes Bewusstsein über die Mechanismen des Zusammenspiels von kognitiven und affektiven Komponenten der lehrbezogenen Einstellungen dient jedoch dazu, didaktische Interventionen hinsichtlich der Möglichkeit einer fachdisziplinären Erweiterung des formellen Basisprogramms sinnvoll weiterdenken zu können.

---

[30] **Abgrenzung zu subjektiven Theorien.** Subjektive Theorien verkörpern Zielvorstellungen von Lehrpersonen, die in einem weiteren Schritt auch deren professionelles Handeln beeinflussen (Müller, Paechter und Rebmann (2008), S. 1). Inhaltlich korrespondiert das Konstrukt der subjektiven Theorie mit der vorliegenden Argumentation insoweit, dass ebenfalls angenommen wird, lehrbezogene Einstellungen bilden einen Teil der Handlungskompetenz einer Lehrperson. Forschungsmethodisch scheinen die Annahmen der subjektiven Theorie nicht adaptierbar, da die vorliegende Arbeit davon ausgeht, dass auch nicht bewusste Lehrkonzeptionen für die Einstellungsbildung gegenüber Lehre verantwortlich gemacht werden können. Groeben et al. (1988), als Begründer der Forschung zu subjektiven Theorien, nehmen jedoch an, dass diese lediglich im Bewusstsein der Lehrpersonen zu verorten sind und deshalb auch nicht zu einem bewussten und absichtsvollen Lehrhandeln führen (Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988), zit. nach Trautwein (2013b, S. 85)).

2.1.1.4 *Der Lehransatz und seine Verortung im Einstellungskonstrukt*

Zur inneren Struktur des Lehransatzes. Mit dem Konstrukt der lehrbezogenen Einstellungen ist u. a. nach Kember (1997) der Lehransatz verbunden. Dieser wird in der angelsächsischen Literatur als *approach to teaching* bezeichnet und als Konglomerat aus der Lehrstrategie[31] und den Absichten einer Lehrperson betrachtet (Trigwell & Prosser, 1996a, S. 276). Der Lehransatz kann – ähnlich den Lehrkonzeptionen – auf einem Kontinuum von lernorientierten bzw. lehrendenzentriert und inhaltsorientierten bzw. studierendenzentrierten Lehransätzen verortet werden (Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 1996b; Trigwell et al., 1999). Die Lehrstrategie bildet sich aus dem Verständnis für das eigene Fach in Verbindung mit dem Verständnis für das Studierendenlernen (Entwistle, 2009, S. 72). Die Lehrstrategie kann demnach als Vorstufe von praktischem Unterrichtshandeln begriffen werden. Trigwell und Kollegen (1999) weisen in einer ersten Studie zum Thema nach, dass eine lehrendenzentrierte Lehrstrategie eher oberflächliche Lernstrategien bei Studierenden hervorruft (Trigwell et al., 1999, S. 66).

Der Lehransatz und folglich auch das praktische Lehrhandeln einer Lehrperson greift auf episodisch gewachsenes Wissen und den hiermit verknüpften Lehrkonzeptionen und Lehrüberzeugungen zurück (Trautwein, 2013a, S. 2). Als Teil von Einstellungen nimmt die Lehrstrategie eine unmittelbar steuernde Funktion für die konkrete Planung von praktischen Lehrtätigkeiten ein und stellt damit eine Brücke in die Lehrpraxis dar (Tanner, 1993, S. 264). Das Bündel, das die handlungsleitende Lehrkonzeption in einer bestimmten Situation bestimmt, muss jedoch nicht alle in der Lehrperson verankerten lehrbezogenen Einstellungen beinhalten (Aguirre & Speer, 1999, S. 334). Die Lehrpraxis gilt als Bestandteil des Konstrukts lehrbezogener Einstellungen, wenn die Lehrkompetenz nicht nur in einem dispositionalen, sondern zusätzlich in einem performativen Sinne verstanden wird[32]. Döring (1992) geht beispielsweise davon aus, dass eine Lehrperson im Unterricht erst kompetent handelt, wenn sich auch die kognitiven und affektiven Bestandteile von Einstellungen im praktischen Lehrhandeln zeigen (Döring, 1992, S. 292). Das Vorhandensein bestimmter Lehrkonzeptionen und

[31] Vorliegend wird zur Kenntnis genommen, dass laut Trigwell & Prosser (1996) die Lehrstrategie zusammen mit den motivationalen Absichten einer Lehrperson den Lehransatz bildet. Das Gros der Literatur unterscheidet jedoch nicht zwischen Lehransatz und Lehrstrategie. Demzufolge wird eine feinkörnige Unterscheidung der Begriffe Lehransatz und Lehrstrategie für die Forschungsarbeit nicht weitergeführt. Die Bezeichnung Lehransatz und Lernstrategie sind daher weiterhin als weitgehend gleichbedeutend zu verstehen.

[32] Die Klärung dieses Aspekts akademischer Lehrkompetenz erfolgt im Abschnitt 2.3.

Lehrüberzeugungen erhöht die Wahrscheinlichkeit für eine studierendenzentrierte Lehrstrategie und auch Lehrpraxis, bedingt diese aber nicht zwangsläufig.

Die Bedeutung der Absicht der Lehrperson als Antriebskraft für einen bestimmten Lehransatz wird erstmals von Trigwell & Prosser (1996a) betont: „The results confirmed the proposed relationship between intention and strategy, and showed that a student-focused strategy was associated with a conceptual change intention, while a teacher-focused strategy was associated with an information transfer intention" (Trigwell & Prosser, 1996a, S. 276). Zur Veranschaulichung der praktischen Auswirkungen ist vorstellbar, dass Studierende eines lehrerzentrierten Dozierenden eher selten mit konstruktivistischen Unterrichtsmethoden wie Rollenspielen oder Fallstudien konfrontiert werden – wahrscheinlich ist der Lehrvortrag eine dominierende Methodenform (Struyven, Dochy, Janssens & Gielen, 2006, S. 279). Vorstellbar ist auch, dass Lehrende von einer studierendenzentrierten Lehre überzeugt sind, trotzdem aber lehrendenzentriert im Unterricht agieren (Light & Calkins, 2008, S. 28; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006, S. 286; Murray & Macdonald, 1997, S. 331). In Bezug auf die Stabilität des Lehransatzes wird angenommen, dass ihr eine relationale und dynamische Natur innewohnt, weshalb der Lehrkontext Einfluss auf die Lehrpraxis nehmen kann (Trigwell & Prosser, 1996a, S. 276). Zur Ausprägungsrichtung der Bestandteile von lehrbezogenen Einstellungen zeigt eine finnische Studie, dass verschiedene Lehrendenprofile mit konsistenten bzw. divergenten Anteilen ihrer Lehrstrategie und ihrer Lehrkonzeption existieren. Dabei sind atypische Ausprägungen von Lehrkonzeptionen und Lehrstrategien möglich, die sowohl studierenden- als auch lehrendenzentrierte Anteile in sich vereinen (Postareff et al., 2008, S. 60).

Zur Entwicklung des Lehransatzes. In den Kapiteln 2.1.1.2 und 2.1.1.3 konnte festgestellt werden, dass die langfristige Stabilität des Lehrhandelns möglicher scheint, wenn die kognitiven und die affektiven Bestandteile eine konforme Ausprägungsrichtung aufweisen. Wie eingangs erwähnt, zeigt die Forschung deutlich, dass Lehransätze und Lehrkonzeptionen eng miteinander verbunden sind. Konvergent verlaufende Ausprägungen der Bestandteile macht die lehrbezogene Einstellung insgesamt stabiler und eine intendierte Entwicklung der Bestandteile schwerer adressierbar (Trigwell & Prosser, 1996a, S. 276). Trigwell & Prosser (1996) gehen sogar davon aus, dass es unwahrscheinlich ist, dass Lehrende eine Stufe der Lehrstrategie erreichen, die nicht vorher in ihren Konzeptionen verankert wurde (Trigwell & Prosser, 1996a, S. 282). Eine Lehrperson, deren Lehrhandeln beispielsweise einen

lehrendenzentrierten Lehransatz zur Basis hat, sie aber eine studierendenzentrierte Lehrkonzeption hält, kann daher eher durch Entwicklungsangebote unterstützt werden, diese Bestandteile in Einklang zu bringen. Vorhandene Divergenzen werden teilweise sogar als Voraussetzung für angestrebte Entwicklungsprozesse in Richtung konvergenter Einstellungen angesehen (Postareff et al., 2008, S. 60).

Neueste Forschungsfragen stellen die Rolle von Emotionen bei den Entwicklungsmöglichkeiten der verschiedenen Lehrendenprofile durch lehrbezogenes Faculty Development zur Diskussion. Erste Ergebnisse einer anderen finnischen Studie belegen, dass Lehrenden mit einer sich momentan in der Entwicklung befindlichen Lehrkonzeption ihre Lehre zwar Freude bereitet, häufig jedoch praktikable Methoden fehlen, Studierende zu aktivieren. Lehrende mit lehrendenzentrierten Konzeptionen und Lehransätzen stehen dagegen der Lehre eher neutral gegenüber und empfinden Freude dabei, diese mit ihrer Forschung zu verknüpfen. Lehrpersonen, die sowohl studierendenzentrierte Lehrkonzeptionen und Lehransätze halten, gelten als empathisch, entspannt, selbstbewusst und hilfsbereit in Bezug auf die Lernprozesse ihrer Studierenden (Lindblom-Ylänne, 2014). Da die konvergenten studierendenzentrierten Lehrendenprofile im Vergleich somit am positivsten auf die Lehrperson und die Qualität ihrer Lehrtätigkeit wirken, erscheint es vorliegend sinnvoll, insbesondere die Entwicklung einer konvergenten Ausprägung von Lehrkonzeptionen und Lehransatz durch Faculty Development zu unterstützen. Wie offenbart sich jedoch eine etwaige Dissonanz bei Hochschullehrpersonen? Die Offenlegung von Dissonanzen erscheint im Hinblick auf die angestrebte systematische Gestaltung der einstellungsbezogenen Weiterentwicklung in Zertifikatsprogrammen als ein wichtiger erster Schritt im Prozess.

2.1.2 Eine erste Zusammenführung zum Konzept lehrbezogener Einstellungen

Welches Konstrukt der lehrbezogenen Einstellungen innerhalb der akademischen Lehrkompetenz ist nun nach den obigen Ausführungen denkbar, das mittels Faculty Development für Entwicklungsprozesse ausgestaltet werden kann? Vorstellbar wäre die Visualisierung von Einstellungen mittels eines Schichtmodells (Abb. 11). Lehrbezogene Einstellungen in Bezug auf die akademische Lehrkompetenz bilden sich durch konzentrische Kreise aus den Elementen Lehrüberzeugung, Lehrkonzeption und des Lehransatzes sowie dem Lehrhandeln ab. Die Kreise berühren sich in bestimmten Punkten, was die Interdependenz der einzelnen Elemente zum Ausdruck bringt. Die Lehrpraxis wird im Konzept der akademischen Lehrkompetenz zusammen mit dem Lehransatz im Rahmen der Verhaltenskomponente von Einstellungen aufgenommen.

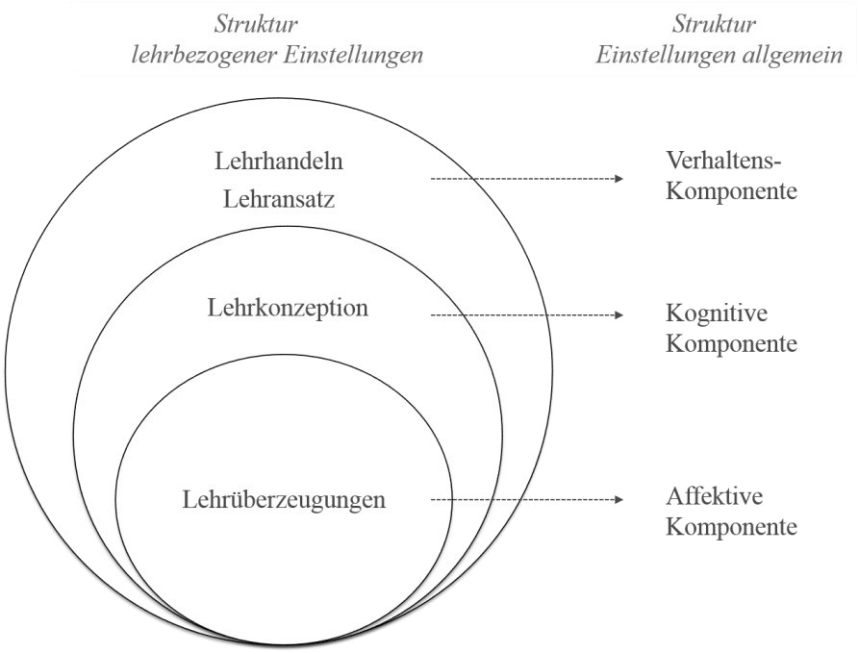


Abbildung 11: Zwiebelprinzip der lehrbezogenen Einstellungen, eigene Darstellung

Angestrebt wird für die Weiterentwicklung, dass die Elemente von lehrbezogenen Einstellungen konvergent verlaufen, d. h. in ihrer Ausprägung gleichgerichtet sind. Beispielsweise unterstützt eine eher studierendenzentrierte Lehrkonzeption die Umsetzung einer studierendenzentrierten Lehrpraxis durch eine entsprechende Lehrstrategie (vgl. Trigwell et al., 1999, S. 67). Jedoch zeigen Postareff et al. (2008), dass konvergente Teile lehrbezogener Einstellungen zwar wünschenswert im Hinblick auf eine hohe Lehrqualität wären, diese jedoch nicht immer in der gewünschten Ausprägung vorhanden sind (Postareff et al., 2008, S. 49). Es wird weiterhin angenommen, dass das Lehrhandeln und der Lehransatz aufgrund von inneren und äusseren Einflussfaktoren bzw. Rahmenbedingungen divergent ausgeprägt sein können (Murray & Macdonald, 1997, S. 347). Dies wird als ein Hemmnis für die Entwicklung lehrbezogener Einstellungen angenommen (vgl. hierzu auch Kapitel 1.4).

Didaktische Hinweise aus dem Schichtmodell. Angestrebt wird, ein relationales Konzept von Lehre und Lernen bei den Teilnehmenden zu initiieren: “Finally, those teachers with the most sophisticated conceptions were able to explain what teaching meant to them, and what learning meant to them, but in a way which related the two - a relational conception of learning and teaching” (Trigwell & Prosser, 1996a, S. 282). Diesbezüglich kann angenommen werden, dass die Offenlegung von unbewussten oder unhinterfragten Lehrkonzeptionen sowie die Schärfung des Bewusstseins für

konvergente bzw. divergente Bestandteile des Zielkonstrukts den didaktischen Interventionen zur Einstellungsentwicklung den Weg ebnen.

Eine Verknüpfung der Elemente lehrbezogener Einstellungen mit dem Drei-Komponenten-Modell erleichtert die Didaktisierung des Konstrukts. Je nachdem, welches Element der Zieldimension den Schwerpunkt der Weiterentwicklung durch Faculty Development bildet, werden angemessene methodische Varianten gewählt (Euler & Hahn, 2014, S. 169). Liegt der Fokus z. B. auf der Entwicklung der affektiven Komponente, also auf Lehrüberzeugungen, wird der Adressierung der Gefühlsebene eine hohe Priorität bei der Konzeption von didaktischen Interventionen eingeräumt. Die Lehrkonzeptionen werden insbesondere durch die Bewusstmachung der kognitiven Schemata zum Thema Lehre und Lernen adressiert. Die angemessene Förderung der Lehrstrategie bzw. des Lehrhandelns von Hochschullehrpersonen stützt sich dagegen hauptsächlich auf erfahrungsbasierte Methoden wie z. B. Simulationen der Lehrpraxis in Microteachings oder die Hospitation einer regulären Unterrichtseinheit. Lehrüberzeugungen wurden im Rahmen der Förderung lehrbezogener Einstellungen als schwer zugänglich klassifiziert und werden in der weiteren Konzeptentwicklung nicht mehr gezielt angesprochen[33].

Da vorliegend angenommen wird, dass sich Lehrüberzeugungen aus elaborierten Lehrkonzeptionen nähren und mithilfe dieser heranreifen, werden die Lehrkonzeptionen als „Herzstück“ durch die didaktischen Interventionen adressiert. In Bezug auf die Weiterentwicklung der Lehrüberzeugungen als eine Art Nebenprodukt der Förderung der Lehrkonzeptionen kann die Existenz eines aus dem Marketing bekannten *Spillover-Effekts*, d. h. eine Art Übergreifen der kognitiven Teile der Einstellungen sowohl auf Lehrüberzeugungen als auch auf die Lehrstrategie und auf das Lehrhandeln vermutet werden. Da Lehrüberzeugungen und -strategien durch elaborierte kognitive Schemata von Aspekten des Lehrens und Lernens beeinflusst werden, stellt die Gestaltung und Unterstützung des Entwicklungsprozesses von Lehrkonzeptionen den Dreh- und Angelpunkt im vorliegenden Konzept dar (vgl. Trigwell & Prosser, 1996a, 1996b). Die fünf Bezugsdimensionen nach Kember (1997) fungieren in Bezug auf die Lehrkonzeptionen als Reflexions- und Strukturierungshilfe und dienen den

[33] Die Gestaltung von hochschuldidaktischen Entwicklungsmassnahmen, die Lehrüberzeugungen direkt adressieren, bedarf einer elaborierten Ausarbeitung disziplinspezifischer Weltbilder, um die Lehrenden adäquat zur Reflexion anzuleiten. Prosser et al. (2005) zeigen, dass ein umfassendes und integriertes Verständnis des eigenen Fachs ausserdem die Lehrkonzeptionen in Richtung einer Studierendenzentriertheit beeinflussen kann (Prosser, Martin, Trigwell, Ramsden und Lueckenhausen (2005, S. 137)).

korrespondierenden didaktischen Interventionen als strukturierende Grundlage. Im Hinblick auf geeignete Fördermassnahmen wird erwartet, dass durch die **vertiefte Reflexion der Lehrkonzeption** sowie die **Gestaltung konkreter Erfahrungen** und **den Austausch mit anderen Lehrenden** die Lehrkonzeptionen direkt sowie der Lehransatz indirekt beeinflusst werden können.

Ausblick auf die Forschungspraxis. Die Lehrstrategie sowie das Lehrhandeln weisen durch das meist vorhandene Bewusstsein der Lehrperson darüber vermutlich den forschungstechnisch am besten zugänglichen Teil der lehrbezogenen Einstellungen auf. Lehrkonzeptionen werden als kognitiv dominierende Vorstellung angesehen, die beispielsweise im Gespräch mehr oder weniger elaboriert offenbart werden kann (Kagan, 1990, S. 420). Direkte Messverfahren für Lehrkonzeptionen erscheinen aufgrund des oftmals mangelnden Bewusstseins von Hochschullehrpersonen über die kognitiven Schemata, die ihrer Lehre zugrunde liegen, vorliegend nicht adäquat. Auch indirekte quantitative Messverfahren zur Offenlegung von Einstellungen[34] erfordern zumindest im technischen Sinne (durch die Notwendigkeit der Programmierung einer computerbasierten Abfrage) einen hohen Aufwand. Qualitative, indirekte Messungen von eher unbewussten lehrbezogenen Einstellungen zeigen sich jedoch in der Studie von Entwistle und Kollegen (2000) als angemessen (Entwistle et al., 2000, S. 20). Es wird deshalb angedacht, sich den Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen mittels bildhafter Erhebungsverfahren wie Metaphern oder graphischen Visualisierungen zu nähern (vgl. hierzu Löfström, Anspal, Hannula & Poom-Valickis, 2010, S. 106). Offene, strukturierte Gesprächsmethoden wie Diskussionsgruppen und Einzelinterviews können ebenfalls dazu beitragen, tieferliegende Annahmen der Hochschullehrpersonen in Bezug auf ihre Lehre zu offenbaren (vgl. hierzu beispielsweise Wood, 2000, S. 75). Zudem wird die konkrete Nachfrage seitens der Forschenden ermöglicht, insbesondere bei wahrgenommenen Divergenzen von Lehrkonzeptionen und Lehrstrategien.

Die folgende begrifflich-inhaltliche Schärfung von lehrbezogenen Einstellungen durch die Abgrenzung zu augenscheinlich verwandten Theorien unterstützt die weitere Aufarbeitung des Konstrukts sowie die Forschungspraxis in weiteren Kapiteln.

[34] Indirekte, d. h. implizite Einstellungsmessungen werden beispielsweise mittels IAT (implicit association test) durchgeführt. Diese Testung basiert darauf, dass Reaktionszeiten auf Reize gemessen werden, um implizite Einstellungen offenzulegen (vgl. Greenwald, McGhee und Schwartz, Jordan L. K. (1998)).

2.2 Abgrenzung des Konstrukts lehrbezogener Einstellungen

Betrachtet werden nachfolgend vor allem zwei Konzepte, deren direkter Bezug zu Lehrkonzeptionen durch die bisherigen Aufarbeitungen deutlich wurde: die Identität eine Lehrperson (vgl. Kapitel 2.1.1.2 zur Bezugsdimension des Rollenverständnisses einer Lehrperson) sowie motivational getriebene Konstrukte (vgl. Kapitel 1).

2.2.1 (Professionelle) Identität einer Lehrperson

Die Identität wird in der Forschungsarbeit als das eigene Selbstverständnis zur Rolle als Lehrperson angesehen und umfasst sowohl das Verhältnis zum eigenen Lehrfach und zur fachlichen Expertise als auch das Verhältnis zu den Studierenden, das angestrebt wird und das eigene Rollenverständnis (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000, S. 750). Beijaard et al. (2000) betrachten die Identität aus einer wissensbasierten Perspektive; interessieren sich aber auch dafür, welche Faktoren die Bildung der Identität bei Lehrenden beeinflussen. Euler & Hahn (2014) betrachten die Identität als eine Funktion der Einstellung. So verhilft die Identität zu einer Einstellung zu sich selbst und kreiert ein Selbstbild, das „es zu schützen und behaupten gilt“ (Euler & Hahn, 2014, S. 168). Identität scheint vor allem dann eng mit lehrbezogenen Einstellungen verknüpft, wenn sich das Konstrukt nicht nur mit dem professionellen Begriff der Lehrperson beschäftigt, sondern Fragen nach der Interaktion in der Lehrpraxis aufgreift. Das Rollenverständnis als Teil der Identität von Hochschullehrenden wird häufig in Zusammenhang mit der Lehrtätigkeit gesehen (Ramsden, Prosser, Trigwell & Martin, 2007, S. 141). Indem sich Lehrende beispielsweise fragen „Welche Rolle habe ich im Unterricht inne?“ oder „Wie möchte ich die Lernprozesse meiner Studierenden gestalten?“, tangieren sie sowohl ihre Identität als auch ihre Lehrkonzeptionen. Wie die Rolle als Lehrperson wahrgenommen und verkörpert wird, ist beeinflusst von „the type of preparation they received in research and teaching as well as the conceptions of the faculty role they learned“ (Blackburn & Lawrence, 1995, S. 16). Blackburn & Lawrence (1995) machen die akademische Disziplin und den Hochschultypus aufgrund der normativen Strukturen für die Rollenwahrnehmung und –ausübung verantwortlich, welche die Wahrnehmung und die Prioritätssetzung der Lehrenden beeinflussen (Blackburn & Lawrence, 1995, S. 16).

2.2.2 Der Einfluss von Motivation auf die Einstellungsentwicklung

Motivation kann als ein internaler oder extern ausgeübter Druck angesehen werden, in eine bestimmte Richtung zu handeln (Ryan & Deci, 2000, S. 54). Doch wie ist der Zusammenhang zwischen motivationspsychologischer Literatur mit lehrbezogenen

Einstellungen konkret herzustellen? Euler & Hahn (2007) argumentieren mit den Lernstufen nach Roth (1971), die die Motivation bzw. „die Bereitschaft, sich auf die Anforderungen der Umwelt einzulassen“ (Euler & Hahn, 2007, S. 112) als eine notwendige Initialzündung eines Lernprozesses begreifen (Roth, 1971, S. 223). Die Frage, woher der Handlungsdruck einer Person rührt, stellt sich in zahlreichen Motivationstheorien wie auch in der pädagogischen Transferforschung, die allerdings in ihrer Vielfalt zu keinem eindeutigen Ergebnis kommen. Der Aussage, dass Reiz-Reaktions-Erklärungsmodelle, wie sie von behavioristischen Theorien her bekannt sind, keine ausreichende Antwort geben, gilt noch heute (Roth, 1971, S. 288).

Die Motivation bzw. das Interesse[35] einer Hochschullehrperson gegenüber lehrbezogenen Themen hat „eine höhere Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung“ (Krapp, 1999, S. 399) mit ihrer eigenen Lehre zur Folge[36]. Bewertet eine Person studierendenzentrierte Lehre als positiv, kann trotzdem ein Interesse vorliegen, die Vorteile von lehrendenzentrierten Lehransätzen zu diskutieren. Euler & Hahn (2014) sehen das vorhandene Interesse eng mit der Möglichkeit zu selbstbestimmtem Lernen verbunden, da „der Lerngegenstand eine hohe subjektive Wertschätzung“ erfährt (Euler & Hahn, 2014, S. 361). Deci (2014) verbindet das Interesse an bestimmten Tätigkeiten mit einem einhergehenden Commitment[37], also einer selbsterwählten Bindung (Deci, 2014, S. 44). Konkret verhilft ein vertieftes Interesse einer Hochschullehrperson am Thema Lehren und Lernen folglich „to enhanced conceptual understanding and more positive affective experiences“ (Deci, 2014, S. 60). Dewey (2002 [1910]) verknüpft das Konzept von Interesse zudem mit vorhandenen Rahmenbedingungen und betont damit neben persönlichen Faktoren auch die Wichtigkeit des Einflusses der Situation auf die Motivation einer Person (Banaji & Heiphetz, 2010, S. 355; Euler & Hahn, 2014, S. 447). In diesem Bezug lässt Dewey den Gedanken zu, dass das Interesse einer Lehrperson zerstört werden kann, sobald die geplanten Handlungen nicht in die Praxis umsetzbar sind: „Gelingt das nicht, so verebbt der Eifer, das Interesse stirbt ab, die Idee wird gestaltlos, verschwommen.“ (Dewey, 2002 [1910], S. 159).

---

[35] Interesse wird in der motivationspsychologischen Literatur als die stärkste Ausprägung von intrinsischer Motivation angesehen (Krapp, 1999, S. 399).

[36] Mangelndes Interesse gründet hingegen meist auf einer anderweitigen Prioritätensetzung (Fendler & Gläser-Zikuda, 2013, S. 23).

[37] Die positive Einstellung einer Lehrperson gegenüber Lehre wird vorliegend als ein Commitment zu Lehre angesehen. Mit der Selbstbindung erwartet die Person, einen ganz bestimmten Erfolg oder Zustand zu erreichen, was in konkrete Lehrhandlungen münden kann. Commitment kann also als endogener Einfluss auf den Transfer von lehrbezogenen Einstellungen in die Lehrpraxis verstanden werden (Tanner, 1993, S. 356).

Ausblick. Motivationale Fragestellungen leiten nicht das Erkenntnisinteresse der Arbeit, werden aufgrund ihres dargestellten Potentials jedoch bei der Konzeption von Fördermassnahmen zur lehrbezogenen Einstellungsentwicklung beachtet. Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich nun mit den Modellen akademischer Lehrkompetenz und zielt darauf ab, dem Zielkonstrukt ein geeignetes Entwicklungsmodell zu unterlegen.

2.3 Modelle akademischer Lehrkompetenz

Kompetenzmodelle lassen sich in Struktur- und Entwicklungsmodelle untergliedern (Trautwein, 2013b, S. 107). Aufgrund des inhärent dynamischen Fokus erscheinen die in eher geringer Anzahl verfügbaren Lehrkompetenzentwicklungsmodelle passender für die Forschungsarbeit und werden deshalb auf die Anwendbarkeit für die Spezifika von Hochschullehrenden geprüft. Zunächst wird aber die Passung von Strukturmodellen zur Forschungsarbeit betrachtet.

2.3.1 Strukturmodelle akademischer Lehrkompetenz

In der Forschung wurden in der Vergangenheit zahlreiche Lehrkompetenzstruktur-modellen entwickelt, die sich mehr oder weniger in ihren Grundvorstellungen ähneln (vgl. hierzu den Überblick von Trautwein, 2013b, S. 108). Die vorliegende Studie konzentriert sich in ihrem Erkenntnisinteresse zwar speziell auf die *Entwicklung* des einstellungsbezogenen Teils der Lehrkompetenz, jedoch dient das Strukturverständnis von Kompetenz nach Euler & Hahn (2014) als Basis für die Entwicklung von Förderinstrumenten. Aus der internationalen Literatur wird deutlich, dass Strukturmodelle aufgrund ihres eher statischen, containerartigen Auftretens kritisiert werden (vgl. Dall'alba & Sandberg, 2006, S. 383–384). Hinsichtlich der Persönlichkeits-entwicklung wird analog zu Bandura (1990) argumentiert, dass sich Kompetenz zwar prozesshaft entwickelt, jedoch stets auf einer gewissen Struktur basiert (Bandura, 1990, S. 102). Das Kompetenzmodell nach Euler & Hahn (2014) schlägt die Kompetenzmatrix als Basis für die Bestimmung von Lernzielen vor und legt damit gleichzeitig eine Entwicklungsperspektive zugrunde (Euler & Hahn, 2014, S. 144). Die inhaltliche Strukturierung von Handlungskompetenzen durch die Matrix wird somit nicht als Aneinanderreihung von befüllten Kompetenzcontainern verstanden, sondern als ganzheitliche Orientierung für das gezielte Initiieren von Lernprozessen (Euler & Hahn, 2014, S. 162).

Nicht nur im deutschsprachigen Raum werden die Kompetenzdimensionen für die Konzeption hochschuldidaktischer Angebote in gleicher oder in einer ähnlichen Weise

genutzt: Brew (1995) im amerikanischen Kontext sowie Dall`alba & Sandberg (1996) als Vertreter im australischen Hochschulkontext unterteilen die akademische Lehrkompetenz für ihre Studien im Bereich Faculty Development ebenfalls in die drei Kompetenzbereiche Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen (Brew, 1995, S. 1; Dall'alba & Sandberg, 1996, S. 411). Auch die schwedische Universität Uppsala legt ihrem Faculty Development das dreidimensionale Lehrkompetenzmodell zugrunde und erweitert dies um eine vierte Dimension, nämlich um die Lehrstrategie (Ryegard et al., 2012, S. 12 zit. nach The Swedish National Union of Students, 2014, S. 18). In einem landesweiten Rahmen[38] bekennen sich auch die Universitäten aus Grossbritannien zu einem dreidimensionalen Kompetenzziel für die Entwicklung ihrer Hochschullehrenden - bestehend ebenfalls aus einer aktivitätsbeladenen Komponente, dem Basiswissen und professionellen Werten (The Higher Education Academy UK, 2011).

Von der Theorie in die Lehrpraxis. Angenommen wird, dass unter der Professionalisierung[39] einer Lehrperson der Transfer von erworbenen Lehrkompetenzen in die Lehrpraxis gemeint ist (vgl. Terhart, 2011, S. 207; Winteler, 2008, S. 171). McLean & Blackwell (1997) spezifizieren diese Annahme, indem sie unter der Professionalisierung von Hochschullehrpersonen explizit einen Einstellungswandel subsumieren, der hauptsächlich durch Selbststeuerung und –reflexion hervorgerufen wird (McLean & Blackwell, 1997, S. 95). Folgt man der Logik des Kompetenzbegriffs nach Euler & Hahn (2007), tritt dabei stets eine Verbindung zu Handlungen[40] zutage. Berufliche Handlungskompetenzen, in der Forschungsarbeit am Beispiel der akademischen Lehrkompetenz betrachtet, werden „in Lehr-Lernsituationen erworben und in sozio-ökonomischen Lebenssituationen angewendet“ (Euler & Hahn, 2007, S. 78). Kompetenzen werden damit in einem performativen und nicht in einem dispositionalen Sinn verwendet und schliessen das beobachtbare Verhalten ein (Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 33; Euler & Hahn, 2014, S. 85). Folgerichtig werden auch die performativen Elemente - der Lehransatz sowie das Lehrhandeln - im Modell lehrbezogener Einstellungen (Abb. 11) der Lehrkompetenz zugeordnet.

Analog zu Euler & Hahn (2014) wird die Einstellungsentwicklung als ein Lernprozess verstanden, der von Massnahmen des Faculty Development angestossen, unterstützt und

[38] „The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education“ (2011)
[39] Professionalisierung: die Lehrperson verfügt „in verschiedenen Anforderungsbereichen […] über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen“ (Terhart, 2011, S. 207).
[40] Handlungen werden analog zu Euler und Hahn (2007) als zielgerichtetes Verhalten definiert (S. 80).

sogar beschleunigt werden kann (Euler & Hahn, 2014, S. 98). Im Sinne der Handlungskompetenzen kann ein Lehrkompetenzerwerb erst erfolgt sein, wenn sich die Leistung in der Lehrpraxis offenbart. Der inneren Bereitschaft zum Transfer der erworbenen Kompetenzen in die Lehrpraxis kommt hier ein besonderes Augenmerk als Brücke von der Theorie in die Praxis zu (vgl. Kap. 1.4 und 2.2.2). Um die Lehrkompetenz in konkreten Praxissituationen erstmalig und bestenfalls wiederholt zum Tragen zu bringen, können hochschuldidaktische Massnahmen, z. B. durch die Simulationen von Lehrtätigkeiten in Microteachings, eine Verbindung in die Praxis schaffen. Die Unterstützung der Stabilität der erworbenen Handlungskompetenzen in verschiedenen Handlungssituationen ist deshalb eine wichtige Zieldimension des lehrbezogenen Faculty Development.

2.3.2 Implikationen aus Entwicklungsmodellen

Da den wohl wesentlichsten Faktor der Lehrkompetenzentwicklung das Individuum selbst darstellt, werden individuelle Charakteristika, Merkmale und Verhaltensweisen einer Hochschullehrperson erörtert und für die Betrachtung der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung nutzbar gemacht. Für die Erarbeitung eines angemessenen didaktischen Konzepts sind zunächst die Lernvoraussetzungen von potentiellen Teilnehmenden an Massnahmen von Faculty Development zu diagnostizieren und zu erfassen (Euler & Hahn, 2014, S. 183). Die folgenden Unterkapitel filtern relevante Aspekte aus der Lehrendenforschung im schulischen und hochschulischen Kontext in Bezug auf die individuellen einstellungsbezogenen Entwicklungspfade von Lehrpersonen, die einen Mehrwert für die Forschungsarbeit versprechen. Zunächst werden die Sozialisationsstufen beleuchtet, welche eine Hochschullehrperson in Bezug auf ihre Lehrtätigkeit typischerweise durchläuft (Kap. 2.3.2.1). Im Anschluss daran werden Einsichten aus der Experten-/Novizenforschung herangezogen (Kap. 2.3.2.2), um die Einstellungsentwicklung einer Lehrperson adäquat beschreiben zu können. Die kognitiven Bezugspunkte (Kap. 2.3.2.3) sowie die Entwicklungsstufen nach Kember (1997) in Kapitel 2.3.2.4 dienen zudem als deskriptive Schablonen, die die individuellen Entwicklungspfade näher beschreiben und damit greif- und gestaltbar machen.

2.3.2.1 *Sozialisationsstufen der Zielgruppe von Faculty Development*

Der berufliche Werdegang eines Hochschullehrers ist gekennzeichnet durch drei Phasen. Das Durchlaufen dieser bedeutet nicht notwendigerweise eine Lehrkompetenzentwicklung (Bromme & Haag, 2008, S. 808; Terhart, 2005, S. 279):

- Primäre Qualifikation während der Studienzeit, z. B. als studentischer Tutor
- Wissenschaftliche Qualifikation als Mitarbeiter an einem Institut, die in bestimmten Disziplinen oftmals mit einer Habilitation abgeschlossen wird
- Eigenverantwortliche Tätigkeit als Hochschullehrperson (Winteler & Krapp, 1999, S. 48).

Hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme zielen hauptsächlich auf die zweitgenannte Gruppe ab, namentlich von grundständigen Studiengängen graduierte wissenschaftliche Mitarbeiter an Hochschulen mit keiner oder kaum Lehrerfahrung. Vereinzelt absolvieren auch erfahrene Hochschullehrende ein Zertifikatsprogramm. Hieraus entsteht die hohe Heterogenität insbesondere im Hinblick auf die Lehrerfahrung der Teilnehmenden.

Im Rahmen des Sozialisationsprozesses[41] formt sich die Lehrendenpersönlichkeit (Kreber, 2010, S. 172). Sich der Stufen dieser Prozesse in der Konzeptentwicklung bewusst zu sein, birgt das Potential einer klaren Lernzielformulierung für verschieden weit sozialisierte Zielgruppen in ihrer Lehrtätigkeit und der angemessenen Adressierung durch Entwicklungsinstrumente (Fraser et al., 2010, S. 54). Die hohe Heterogenität einer Lerngruppe stellt eine Herausforderung für die konzeptuelle Entwicklung von angemessenen Lernzielen insbesondere für formelle Kurse in Zertifikatsprogrammen dar. Brendel (2010) und auch Cilliers & Herman (2010) berichten, dass sich die hohe Heterogenität durch die Ermöglichung eines Erfahrungsaustausches untereinander auch als vorteilhaft erweisen kann (Brendel, 2010, S. 15; Cilliers & Herman, 2010, S. 265). Didaktische Herausforderungen, die durch die hohe Heterogenität einer Zielgruppe entstehen können, wie z. B. die Bereitstellung von Reflexionsfragen auf unterschiedlichem Niveau, sind zu antizipieren. In Diskussionsrunden, kollegialen Hospitationen oder in Simulationen der Lehrpraxis kann beispielsweise ein Lehrnovize durch die Artikulation der Gedanken erfahrener Lehrpersonen seine eigenen Gedanken weiterentwickeln (vgl. Szczyrba & Wiemer, 2011, S. 107). Auch eine Lehrperson mit Erfahrungsschatz profitiert durch die angeleitete Reflexionen ihrer Handlungsroutinen, da Denkprozesse durch Zweifel oder ein wahrgenommenes Ungleichgewicht zwischen Diskussionspartnern angeregt werden (Dewey, 2002 [1910], S. 15, 39).

[41] Sozialisation in die Hochschullehre wird durch Faculty Development insbesondere für Lehrnovizen gezielt initiiert und gestaltet, was die Grenzen zu Lernprozessen verschwimmen lässt (Euler & Hahn, 2007, S. 83). Da die begriffliche Abgrenzung von Sozialisation zu Lernen vorliegend nicht entscheidend ist, darf diese hier vernachlässigt werden.

2.3.2.2 *Experten- und Novizenforschung in Bezug auf Entwicklungsaspekte*

Novizen- und Expertisemodelle für den Lehrberuf sind bislang ausschliesslich im schulischen Kontext bekannt (Trautwein, 2013b, S. 115–116). Die Literatur zur Entwicklung von Lehrnovizen hin zu Experten fokussiert hauptsächlich kognitive Gesichtspunkte, d.h. das Expertentum kennzeichnet ein flexibler Zugriff auf das wohlstrukturierte Wissen in vielfältigen praktischen Handlungssituationen (vgl. Euler & Hahn, 2007, S. 135). Die Entwicklung kann mithilfe von Sozialisationsstufen erklärt und strukturiert werden. Die Stufen reichen vom absoluten Neuling in der Lehre, über den Anfänger und die kompetente und erfahrene Lehrperson bis hin zum Experten (Euler & Hahn, 2007, S. 32). Novizen lassen häufig noch einen flexiblen und situationsangemessenen Umgang mit theoretisch erworbenem pädagogischen Wissen in der Lehrpraxis vermissen (Messner & Reusser, 2000, S. 162). Fortgeschrittene Anfänger sind durch Vorerfahrungen imstande, sich an frühere Handlungen in ähnlichen Kontexten zu erinnern und erste Verknüpfungen von Theorie und Praxis zu bilden. Der nächste Sozialisationsschritt zeichnet einen kompetenten Praktiker aus, der Handlungspläne für verschiedenste Standardsituationen parat hält, jedoch in Ausnahmesituationen eher Schwierigkeiten hat, einen kühlen Kopf zu bewahren (Messner & Reusser, 2000, S. 162–163). Der gewandte bzw. erfahrene Praktiker in einer weiteren Sozialisationsstufe zeichnet sich durch eine hohe Intuition für sein angemessenes Verhalten in verschiedensten Handlungssituationen aus. Die höchste Stufe des Meisters bzw. Experten unterscheidet sich vom gewandten Praktiker im sofortigen Erkennen tiefliegender Muster aller denkbaren Lehrsituationen. Ein Experte wendet keine oder kaum Mühe auf, in schwierigen und in Routinesituationen bestmöglich zu handeln (Messner & Reusser, 2000, S. 163).

Hinsichtlich der Förderung der Einstellungsdimension im Kontext Hochschullehre zeigt die Expertiseforschung, dass Experten die angestrebte Stabilität und Situations-angemessenheit ihrer Lehrhandlungen vorweisen (Bromme & Haag, 2008, S. 807). Lehrpersonen mit Expertise bzw. hoher Lehrkompetenzausprägung sind daher eher fähig, Problemen im Unterricht mit einer hohen Flexibilität ihrer Handlungen zu begegnen und diese situationsgerecht zu lösen (Bransford, Brown & Cocking, 2000, S. 37). Bransford et al. (2000) merken an, dass Expertenwissen kontextabhängig auftritt und ein Lehrexperte, der z.B. eine neue didaktische Methode anwendet, ähnlich einem Novizen handelt (Bransford et al., 2000, S. 34). Für die Einstellungsentwicklung, die auf Handlungsstabilität in verschiedenen Lehr-Handlungssituationen abzielt, kann abgeleitet werden, dass der Erwerb von Expertise durch wiederholte praktische

Problemlösungen und deren Reflexion gefördert werden kann. Die Gestaltung von Übungen anhand variantenreicher praktischer Beispiele in Einheit mit reflexiven Prozessen profitieren wiederum von einer heterogenen Teilnehmerschaft mit verschiedenen Lehrerfahrungen. Terhart (2011) verweist auf die enge Verwandtschaft des Kompetenz- mit dem Expertisebegriff und setzt die Entwicklung von Lehrpersonen in den Kontext der individuellen Berufsbiografie (Terhart, 2011, S. 208). Für das Faculty Development bedeutet dies, dass die Erfahrungen der Lehrpersonen aus Schule und Studium einen Einfluss auf das Lehrkompetenzniveau haben könnten, was in der Konzeptentwicklung und in der Beforschung antizipiert werden sollte.

2.3.2.3 *Kognitive Bezugspunkte im Sozialisationsprozess*

Bei einer anderen gängigen Annahme zur Sozialisation von Hochschullehrenden werden die zentralen kognitiven Bezugspunkte auf der jeweiligen Sozialisationsstufe unterschieden. Kugel (1993) geht davon aus, dass sich akademische Lehrpersonen zunächst stark auf ihre Lehre, d. h. auf sich selbst, später auf ihr eigenes Fach und dann erst auf ihre Studierenden konzentrieren.

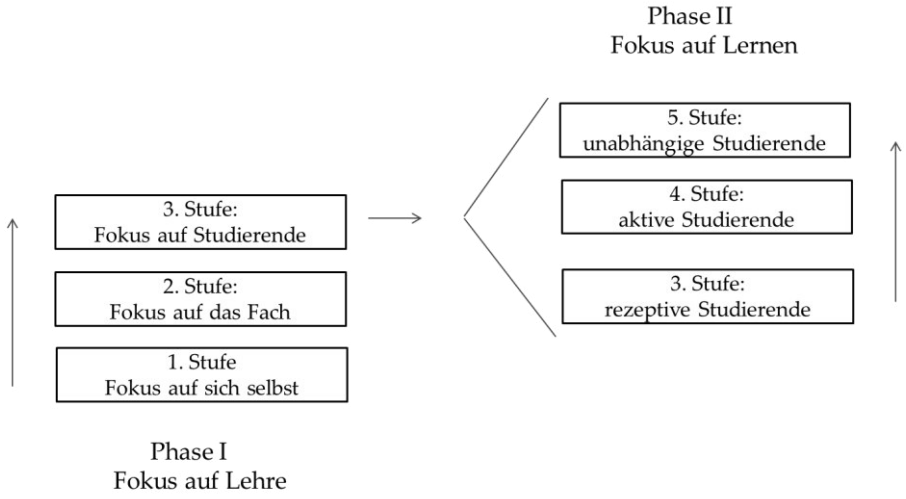


Abbildung 12: Entwicklungsstufen von Hochschullehrpersonen nach Kugel (1993), S. 316, eigene Übersetzung

Wie die Abbildung 12 verdeutlicht, liegt der Fokus von Lehrpersonen erst ab Phase II auf dem Lernen (Kugel, 1993, S. 316). Auch Euler & Hahn (2007) sehen den Beginn einer Lehrtätigkeit stark verknüpft mit dem Fokus auf fachliche Qualifikation und Methodenvielfalt. Im Professionalisierungs-prozess werden Sozialkompetenzen zur Entwicklung von konstruktiven Beziehungen, u. a. im Kollegium, fokussiert und schließlich wird das Engagement für die „Gestaltung der Innen- und Außenbeziehungen der Schule im Rahmen einer Organisationsentwicklung“ wichtig (Euler & Hahn, 2007,

S. 33, 503). Kugels (1993) Hypothese von einem natürlichen Entwicklungsprozess von akademischer Lehrkompetenz wird von einem englischen Forscherteam bestätigt; zugleich wird vermutet, dass Faculty Development die Lehrkompetenzentwicklung beschleunigen kann (McLean & Blackwell, 1997, S. 92–93). Die Betrachtung der Sozialisationsschritte hilft bei der konzeptionellen Ausgestaltung des Faculty Development für die jeweilige Entwicklungsstufe einer Lehrperson (Kugel, 1993, S. 327). So können beispielsweise Teilnehmende auf einer ähnlichen Sozialisationsstufe vertiefte Diskussionen führen oder Lehrende auf unterschiedlichen Stufen einen Wechsel ihrer Perspektiven üben. Damit zeigen sich die verschiedenen kognitiven Bezugspunkte wiederum potentiell als ein gestaltbares Momentum der Einstellungsentwicklung. Ein derartiger Austausch wäre auch ohne hochschuldidaktische Angebote möglich. Da jedoch Lehrpersonen an Hochschulen - vermutlich verstärkt durch die hohe Autonomie in ihrer Tätigkeit - mit lehrbezogenen Problemen alleine umzugehen lernen, verspricht die Gestaltung eines professionellen Austauschs von Perspektiven im Rahmen von hochschuldidaktischen Angeboten einen Mehrwert für die Teilnehmenden (McLean & Blackwell, 1997, S. 87).

2.3.2.4 *Das Entwicklungsmodell der Lehrkonzeptionen nach Kember (1997)*

Kember (1997) fasst die Einstellungsentwicklung als fünfstufigen Prozess auf. Er geht davon aus, dass Lehrende zu Beginn eine lehrendenzentrierte Einstellung halten und sich im Laufe der Zeit auf dem Kontinuum hin zu einem studierendenzentrierten Lehrverständnis bewegen (Kember, 1997, S. 262). Ähnlichkeiten zur Entwicklung der zentralen Bezugspunkte lassen sich zu Kugels Stufenmodell herstellen, wo der kognitive Fokus zu Beginn einer Lehrtätigkeit ebenfalls stark auf der eigenen Lehrperson liegt (Trautwein, 2013b, S. 116). Beide Autoren liefern in den erwähnten Veröffentlichungen keine empirischen Beweise für ihre theoretisch begründeten Ausführungen. Abgesehen davon, dass die Frage nach der Allgemeingültigkeit dieser Entwicklungsschritte offenbleibt (Trautwein, 2013b, S. 117), wird das Modell nach Kember (1997) aufgrund der weitläufig anerkannten Entwicklungsdimensionen in der korrespondierenden Forschung sowie aufgrund der Schlüssigkeit der fünf Stufen als Anhaltspunkt[42] für die Gestaltung von Fördermöglichkeiten herangezogen. Das Modell kann in Bezug auf die Forschungsarbeit a) deskriptiv im Sinne einer Stufentypologie oder b) normativ im Sinne eines anzustrebenden Entwicklungsprozesses von der Stufe 1 hin zur Stufe 5 im

[42] Auf die Beschreibung von Prozessmodellen wird verzichtet, da keines für den Kontext Hochschule bekannt ist, welches eine umfassende Beschreibung für Veränderungsprozesse liefert (Trautwein, 2013b, S. 117).

Modell verstanden werden. Die von Kember aufgezeichneten Entwicklungsstufen im Kontinuum von Lehrenden- zu Studierendenzentriertheit stellen einen **deskriptiven Bezugsrahmen für die lehrbezogene Einstellungsentwicklung** der Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen dar. Die Entwicklungsstufen dienen damit als Stufentypologie, welche eine Verortung und Typisierung der individuellen Entwicklungsverläufe von Hochschullehrpersonen ermöglicht. Kember (1997) verbindet die Charakteristika von Lehrenden mit ihrer Sicht auf Lernende in der jeweiligen Entwicklungsstufe:

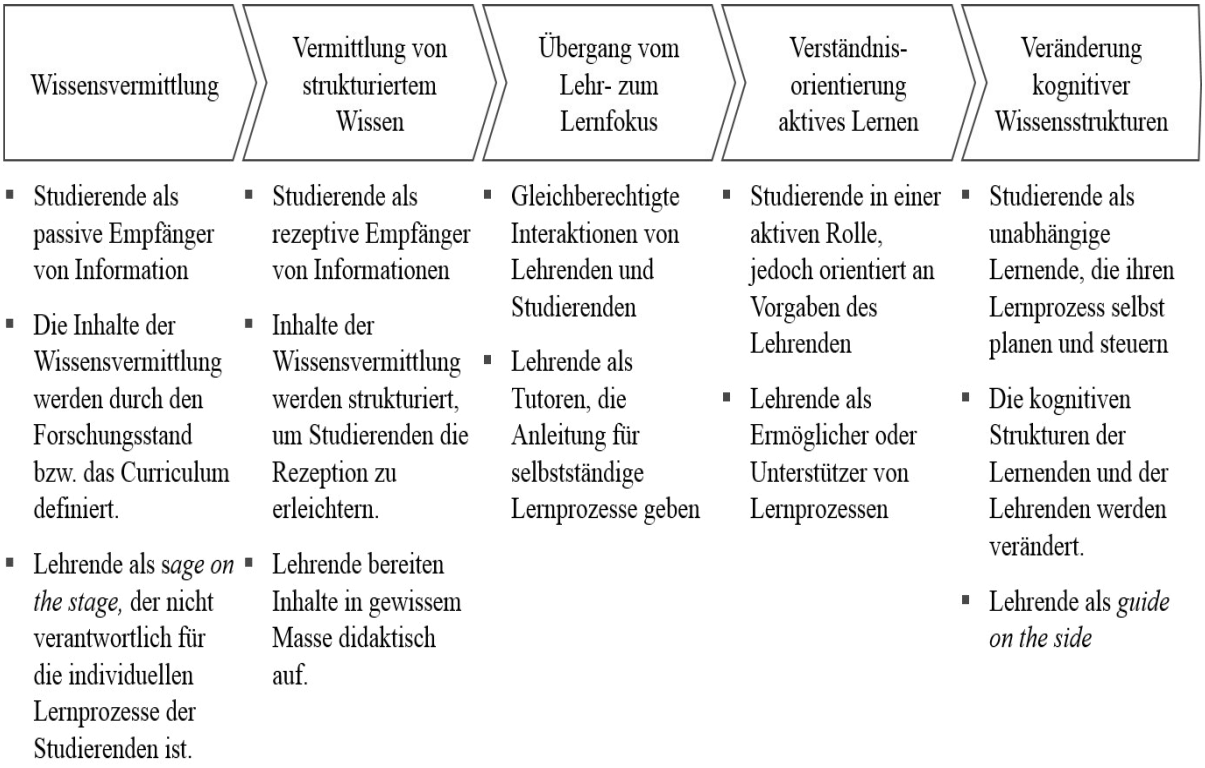


Abbildung 13: Entwicklungsstufen von Lehrkonzeptionen nach Kember, 1997, S. 264, angelehnt an die Ausarbeitung von Winteler, 2006, S. 339–340, eigene Darstellung

Die Stufen der reinen Wissensvermittlung sowie der Vermittlung von vorstrukturiertem Wissen gelten nach Kember (1997) als lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen. Die dritte Kategorie auf dem Kontinuum gilt als Übergang hin zur Verständnisorientierung als studierendenzentrierte Ausprägung der Lehrkonzeptionen (Kember, 1997, S. 264). Samuelowicz & Bain (2001) konnten in ihrer Studie ausser der Übergangsstufe vom Lehr- zum Lernfokus alle Entwicklungsstufen der Lehrkonzeptionen nach Kember (1997) empirisch bestätigen (Samuelowicz & Bain, 2001, S. 299).

2.4 Zusammenführung: Die Gestaltung lehrbezogener Einstellungsentwicklung in hochschuldidaktischen Angeboten

Zusammenfassend wird das Zielkonstrukt dargestellt, um a) geeignete didaktische Interventionen zur lehrbezogenen Einstellungsförderung im Rahmen von hochschuldidaktischen Angeboten konzipieren und b) das Forschungsdesign für die geplante empirische Studie angemessen ausgestalten zu können.

2.4.1 Beantwortung der Forschungsfrage 1

Die erfolgte Ausdifferenzierung der Zieldimension erlaubt die Beantwortung der Forschungsfrage 1:

Wie werden lehrbezogene Einstellungen präzisiert, um sie als Zieldimension für die Gestaltung von Massnahmen des Faculty Development nutzen zu können?

Lehrbezogene Einstellungen wurden als Schichtmodell, zusammengesetzt aus Lehrüberzeugungen, Lehrkonzeptionen sowie dem Lehransatz und dem Lehrhandeln dargestellt. Da die Lehrkonzeption am zugänglichsten für didaktische Fördermassnahmen angesehen wurde, werden diese als zentrale Gestaltungsebene für hochschuldidaktische Angebote allgemein und auch speziell für die geplante Weiterentwicklung des Zertifikatsprogramms der Universität St. Gallen vorgeschlagen. Erwartet wird dabei, dass sich durch den vermuteten Spillover-Effekt der Einstellungsentwicklung Auswirkungen auf die tiefer im Bewusstsein verankerten Lehrüberzeugungen sowie auf den in die Praxis wirkenden Lehransatz zeigen (siehe Abb. 14). Der Lehransatz setzt sich aus der Lehrstrategie als inhaltlicher Wegweiser für die Lehre und der Intention als Ausdruck der Motivation einer Lehrperson zusammen und stellt in der Verwirklichung der Lehrhandlung die Lehrpraxis dar. Dem Lehrhandeln liegen eher weniger bewusste epistemologische Überzeugungen zugrunde, die sich fassbarer in der Lehrkonzeption anhand der Bezugsdimensionen (z. B. eigene Rolle als Lehrperson, Studierendenbild) darstellen. Der Lehransatz offenbart sich der Umwelt in der Planung von Lehre und wird im Lehrhandeln direkt beobachtbar. Durch die Vermittlerfunktion der Lehrkonzeptionen zwischen den Lehrüberzeugungen und dem Lehransatz bzw. der Lehrpraxis kommt dieser Ebene eine zentrale Stellung sowohl in der Gestaltung von Massnahmen zur Einstellungsförderung als auch bei der Beforschung der Einstellungsdimension von akademischer Lehrkompetenz zu.

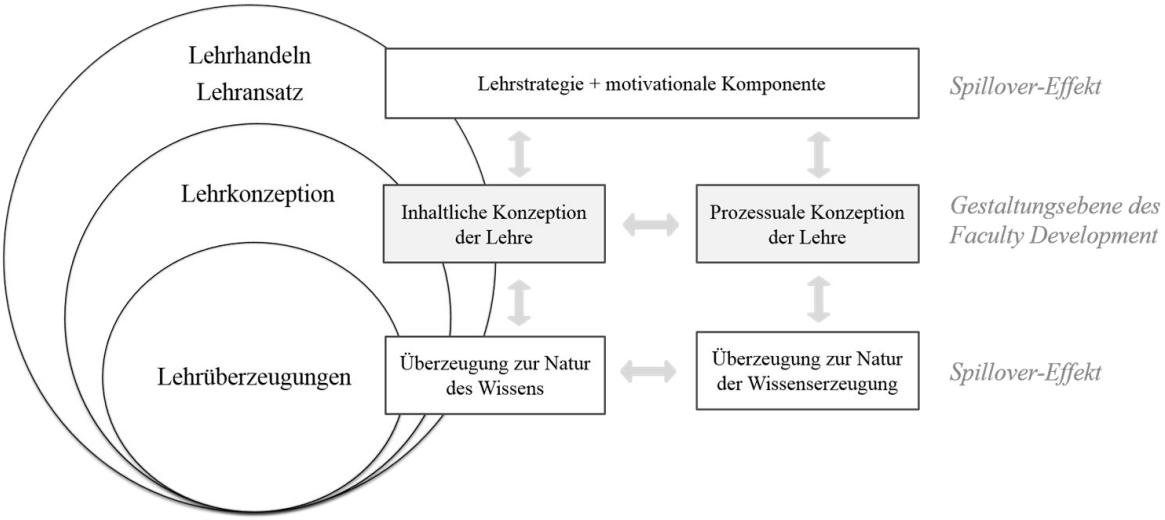


Abbildung 14: Gestaltungsebene des lehrbezogenen Faculty Development, eigene Darstellung

Um die zentrale Gestaltungsebene der Lehrkonzeptionen sinnvoll adressieren zu können, ist zu bedenken, dass die Einstellungsentwicklung als eine Funktion aus den Lernenden selbst, ihrer Bezugspersonen (beispielsweise Peers und Dozierende in Workshops) sowie aus der Gestaltung des Interaktionsprozesses zur Unterstützung der Entwicklung, aufgefasst wird (Euler & Hahn, 2014, S. 169–170).

2.4.2 Konsequenzen für die Gestaltung der Einstellungsentwicklung

Die Ausführungen zeigen, dass endogene sowie exogene Faktoren die lehrbezogene Einstellungsentwicklung positiv oder negativ beeinflussen können. Die endogenen Faktoren sind in der Lehrperson selbst verortet und offenbaren sich beispielsweise in Form von professioneller Identität, im Interesse für Lehre und Lernen sowie im Commitment für die Bereitstellung von qualitativ hochwertiger Lehre. Dabei wird angenommen, dass eine Weiterentwicklung von lehrbezogenen Einstellungen ohne den Einbezug von sogenannten warmen[43] Faktoren wie der Motivation einer Lehrperson und wiederum deren Einflüsse wie Autonomie und Kompetenzerleben, kaum Aussicht auf Erfolg hat (Pintrich, Marx & Boyle, 1993, S. 167). Aus der Betrachtung ging hervor, dass das *Strukturmodell* im Sinne der Kompetenzmatrix nach Euler & Hahn (2014) als Basis für die Gestaltung von lehrbezogenem Faculty Development dient. Gleichzeitig

[43] Im Gegenteil dazu, wird die Adressierung von rein kognitiver Strukturen als *kaltes Modell* angesehen. Eine alleinige Adressierung dieser kalten Faktoren ist nicht erfolgsversprechend für eine beabsichtigte Einstellungsentwicklung (Pintrich et al., 1993, S. 167).

wird das Entwicklungsmodell von Kember (1997) als Stufentypologie zur Beschreibung der Entwicklungspfade herangezogen. Folgende Punkte werden zudem angenommen:

- Die Gestaltung der Lernumgebung orientiert sich an den *Anforderungen der Lehrpraxis*. Durch die Adressierung verschiedener Handlungssituationen wird beabsichtigt, eine stabile Verhaltensdisposition in praktischen Lehrsituationen - basierend auf den entwickelten Einstellungen - aufzubauen. Hierzu könnten Simulationen der Lehrpraxis oder angeleitete Reflexionen von eigenen oder fremden Lehrsituationen (z.B. durch Videosequenzen) dienen.
- Die jeweilige *Sozialisationsstufe der Lehrperson gilt als Lernvoraussetzung*. In der Gestaltung von hochschuldidaktischen Angeboten sind die kognitiven Bezugspunkte der Teilnehmenden einzubeziehen und im Vorfeld zu diagnostizieren. Für die feinkörnige Differenzierung der unterschiedlichen Stufen dient die Experten-/Novizenforschung in Zusammenhang mit der Forschung zur Sozialisation von Lehrenden im (hoch-)schulischen Kontext. Um das Potential der Heterogenität für die Einstellungsentwicklung antizipieren und nutzen zu können, eignen sich Interventionen, die einen Perspektivenwechsel und einen Austausch der Teilnehmenden initiieren, anregen und anleiten.
- Weitere *motivationsbezogene Einflussfaktoren* wie die Identifikation mit der Rolle als Lehrperson, dienen als Ankerpunkte für die Gestaltung von didaktischen Interventionen sowie deren situative Feinjustierung. Konkret kann hier an die Integration identitätsstiftender Massnahmen wie z. B. angeleitete Reflexionen im Hinblick auf das eigene Rollenverständnis, eigenverantwortliche Zielsetzungen für die Lehrtätigkeit oder an einen Austausch mit anderen Lehrenden gedacht werden.

Die Zieldimension stellt für das geplante Konzept ein Vehikel dar, dem durch die Annäherung an Entwicklungsziele im Kapitel 3 eine klare Stossrichtung gegeben wird.

3 Entwicklungsziele zur Adressierung von Lehrkonzeptionen

"[…] good teaching in higher education is an elusive, many-sided, idiosyncratic and ultimately indefinable quality." (Ramsden, 1992, S. 87)

So oder ähnlich werden Stimmen in der hochschuldidaktischen Community vernommen, die den Begriff guter Lehre in der Praxis fassbar machen wollen oder ihrer konzeptionellen Arbeit im Faculty Development eine Definition unterlegen. Auch für diese Forschungsarbeit soll eine normative Grundlage zur didaktischen Förderung von Lehrkonzeptionen im Sinne einer guten Lehre erarbeitet werden. Als Ziel gilt dabei: „We must achieve standards without standardization" (Shulman, 1987, S. 20).

3.1 Definition guter Lehre im Kontext Hochschule

„Immer wieder wird Unterrichten eine Kunst und der gute Lehrer ein Künstler genannt." (Dewey, 2002 [1910], S. 159)

Eine Definition von Standards guter Lehre könnte aus Aussagen zur Haltung von unterschiedlichen Personenkreisen zum Thema Lehrqualität generiert werden. Kember et al. (2001) legen ihrer Vorstellung von guter Lehre Interviewsequenzen zugrunde, in welchen Lehrpersonen angeben, was für sie eine gute Lehre ausmacht (Kember et al., 2001, S. 400). Ulrich & Heckmann (2013) beziehen sich in ihrer Definition auf den Einfluss der eigenen Disziplin und betonen die Werteebene: „Gute Hochschullehre umfasst die professionelle Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Werten, insbesondere im Rahmen des jeweiligen Faches. (…) Das Ziel guter Hochschullehre besteht letztendlich in der Ausbildung mündiger, kompetenter und wertgefestigter (Staats-) Bürger" (Ulrich & Heckmann, 2013, S. 4). Klinger (2011) wirft ein, dass Lehre an sich nicht gut oder schlecht sein kann, sondern dass Interessengruppen gewisse Lehrpraktiken als erstrebenswert anerkennen (Klinger, 2011, S. 3).

Der Literaturreview dieser Arbeit dient a) zur Sicherstellung einer hohen Objektivität sowie b) einer maximal erreichbaren Akzeptanz von Entwicklungszielen des Faculty Development innerhalb der betrachteten Organisation. „Gütekriterien für exzellente Lehre sind in verschiedenen Katalogen vorhanden" (Webler, 2011, S. 106), welche im Folgenden auf ihre Relevanz für die Gestaltung einer einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung hin überprüft werden. Der Erfolg von Fördermassnahmen hängt wesentlich von der klaren Definition der Ziele ab (Caravita, 2001, S. 422).

3.2 Der Qualitätsbegriff in der universitären Lehre

Um den Begriff Lehrqualität in all seinen Dimensionen aufschlüsseln zu können, wird zunächst definiert, welche Vorüberlegungen der effektiven Lehre, der Lehrexzellenz, guter Lehre oder Lehrqualität zugrunde liegen. Ganz im Sinne des Zitats „Der effektive Lehrer handelt professionell“ (Euler & Hahn, 2014, S. 26) wird angenommen, dass die genannten Begriffe allesamt auf eine hohe Lehrqualität abzielen. Eine qualitätsmässige Unterscheidung zwischen guter und exzellenter Lehre wird nicht vorgenommen. Um die Qualitätsentwicklung von Lehre durch Faculty Development gestalten und beurteilen zu können, definieren die im Review erarbeiteten normativen Kriterien den angestrebten Zustand (Klinger, 2011, S. 3). Mit einem systematischen Prozess der Zielfestlegung wird sowohl die Gestaltung von Massnahmen zur Lehrqualitätsentwicklung erleichtert als auch die Chance auf die Akzeptanz innerhalb einer Organisation erhöht (Gilis, Clement, Laga & Pauwels, 2008, S. 548; Scott & Scott, 2013, S. 2). Aufgrund der angestrebten Passung der Entwicklungsziele zur Organisation und zu Disziplinspezifika von Teilnehmenden an hochschuldidaktischen Angeboten kann auch das Commitment und die Motivation für die Übernahme der normativen Ziele in das Lehrhandeln gestärkt werden (Carpenter & Tait, 2001, S. 196). Im regelgeleiteten Literaturreview zur Einstellungsdimension guter Lehre wird die Grundlage für die Weiterentwicklung von Massnahmen des Faculty Development auf der normativen Zielebene geschaffen. Die in Kapitel 2 beschriebenen Konzepte der Lehrkompetenzentwicklung von Kember (1997) sowie die Kompetenzmatrix nach Euler & Hahn (2014) bieten demgegenüber eine deskriptive Grundlage zur Einordnung der einstellungsbezogenen Entwicklungspfade von Teilnehmenden an hochschuldidaktischen Angeboten.

3.3 Literaturreview „gute Lehre“ in Bezug auf Lehrkonzeptionen von Hochschullehrenden

„Look around anywhere in the world and you`ll find lecture halls filled with students and, at the front, an instructor.” (Mazur, 2009)

Für den Literaturreview wird grosser Wert auf Nachvollziehbarkeit gelegt. Die Unterschiede in der Forschungsmethodik werden nur begrenzt thematisiert, da das Interesse des Reviews nicht vorrangig in Variationen des Forschungsdesigns besteht. Es wird jedoch dokumentiert, welcher Perspektive die proklamierten Kriterien guter Lehre entstammen.

3.3.1 Recherchekriterien und Vorgehen

Die betrachteten Quellen entstammen ausschliesslich dem Kontext Hochschule. Die Rechercheergebnisse werden klassifiziert, auf die Relevanz für die Problemstellung der Arbeit analysiert und an einigen Stellen im Forschungskontext neu interpretiert. Die abgeleiteten Entwicklungsziele ermöglichen die Operationalisier- und Gestaltbarkeit des Ziels, gute Lehre an Hochschulen weiter zu entwickeln (Webster & Watson, 2002).

Der erste Iterationsschritt. Die geplante Gestaltung von didaktischen Interventionen zur Einstellungsentwicklung sowie die Evaluation des Zertifikatsprogramms der Universität St. Gallen erhalten durch nachvollziehbar festgesetzte Entwicklungsziele ein solides Fundament. Um eine subjektive Attribuierung zu Beginn der konzeptuellen Arbeiten zu vermeiden, wurde im ersten Iterationsschritt ein induktiver Literaturreview bezüglich **allgemeiner Grundsätze von guter Lehre** an Hochschulen im Zeitraum von April bis Mai 2013 durchgeführt. Dieser brachte wertvolle Einsichten für die Richtung der Weiterentwicklung des Zertifikatsprogramms an der Universität St. Gallen. Aus diesem ersten Literaturreview konnten gezielt einstellungsbezogene Entwicklungsziele für den CAS Hochschuldidaktik formuliert und anhand didaktischer Interventionen ab Februar 2014 praktisch umgesetzt werden (vgl. Anhang 5 sowie vertiefte Ausführungen in Kapitel 5). Als Beispiel kann die metapherngestützte Reflexion des Idealbildes von Lehre und Lernen im Modul 3b des CAS Hochschuldidaktik, Jg. 2013/2014 genannt werden. Hierbei wurde das Ziel verfolgt, das Bewusstsein der Teilnehmenden für ihre vorhandenen Lehrkonzeptionen in Bezug auf das eigene Rollenverständnis und auf ihr Studierendenbild durch die Reflexion zu erhöhen und mit Peers zu diskutieren.

Zum zweiten Iterationsschritt des Reviews. Nachdem die Untersuchungseinheit der Forschungsarbeit auf die Entwicklung lehrbezogener Einstellungen festgelegt wurde, konnte die ursprünglich aufgearbeitete Literatur der ersten Fassung in einem nächsten Iterationsschritt fokussiert und eingegrenzt werden. Der Literaturreview wurde auf die **Entwicklung lehrbezogener Einstellungen im Hinblick auf die akademische Lehrkompetenz** beschränkt. Die zugrundegelegten Quellen aus dem Jahr 2013 wurden nach dem Kontext Schule/Hochschule, dem Zeitpunkt der Veröffentlichung sowie nach der Art der Quelle sortiert und nicht-akademische Quellen nicht mehr weiter berücksichtigt. Wie eingangs beschrieben, stiess die Bologna-Reform einen umfassenden Denk- und Entwicklungsprozess hinsichtlich der europäischen Hochschullehre an. Deshalb werden wissenschaftliche Artikel und Konferenzbeiträge

eingeschlossen, die ab der Reform im Jahre 1999[44] veröffentlicht wurden und einem Peer-Review-Verfahren unterlagen. Druckwerke im Eigenverlag, praxisorientierte Ratgeber zur Umsetzung guter Lehre[45] (z. B. von McKeachie & Hofer, 2002; Winteler, 2008; Wörner, 2006), hochschulpolitische Beiträge (beispielsweise Veröffentlichungen der deutschen Hochschulrektorenkonferenz, 2010), Blogbeiträge wie z. B. von Prof. Dr. Rick Reis[46] der University of Stanford, USA, fliessen nicht in die weitere Betrachtung ein (vgl. hierzu auch die Kriterien im Review zu guter Lehre von McMillan, 2007, S. 213). Monographien und einzelne Buchbeiträge wurden nur aufgenommen, wenn diese einen Bezug zu wissenschaftlicher Empirie aufweisen und den hochschuldidaktischen Diskurs in Bezug auf die Einstellungsdimension von guter Lehre aufgreifen und weiterführen (so beispielsweise bei Biggs & Tang, 2007; Lübeck, 2009; Parpala, 2010; Prosser & Trigwell, 1999). Vorschläge und Empfehlungen in den Datenbanken Francis & Taylor[47], JSTOR[48] und den pädagogischen, psychologischen und soziologischen Unterdatenbanken von EBSCO[49] sowie aufgrund des Titels der Quelle relevant erscheinende Verweise in Literaturverzeichnissen wurden weiterverfolgt, soweit dies sinnhaft und zielführend schien. Insbesondere wurde darauf geachtet, dass relevante Artikel in den führenden englischsprachigen Journals[50] (vgl. hierzu die Aufzählung von Tight, 2007, S. 239) aufgefunden wurden. Quellen aus dem schulischen Kontext wurden nicht in den Review einbezogen, da die Lehre in ihren Grundzügen in beiden Bildungskontexten (Schule und Hochschule) zwar ähnlich beschaffen ist – sich jedoch in ihrer Zielsetzung unterscheidet (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 470; Entwistle et al., 2000, S. 5). Hochschullehrende und Lehrpersonen im schulischen Kontext weisen grosse Parallelen auf der pädagogisch-interaktionalen Ebene auf. In Bezug auf die individuelle und organisationale Ebene, z. B. im Bereich des Habitus, bezüglich physischer Rahmenbedingungen des Unterrichts oder aber hinsichtlich disziplinärer bzw. Fachkulturen unterscheiden sich die Lehrpersonen in

[44] Eingeschlossene internationale Beiträge können je nach Relevanz für den Review zu einem früheren Zeitpunkt veröffentlicht worden sein, da sich Bologna insbesondere auf die europäische Hochschullandschaft bezieht.

[45] Praxishandbücher für Hochschullehrende wurden ab den 1980er Jahren populär und enthalten hauptsächlich Tipps und Tricks in Bezug auf die methodische Anreicherung von Unterrichtslektionen. Da vorliegend die Entwicklung der lehrbezogenen Einstellungen thematisiert wird und die Ratgeber diese Ebene kaum tangieren, werden sie für den Literaturreview ausgeschlossen (vgl. McMillan, 2007, S. 211).

[46] http://web.stanford.edu/dept/CTL/Tomprof/reis.html, zuletzt aufgerufen am 20. März 2015.

[47] http://www.tandfonline.com/, zuletzt aufgerufen am 20. März 2015.

[48] http://www.jstor.org/, zuletzt aufgerufen am 20. März 2015.

[49] http://ejournals.ebsco.com/home.asp, aufgerufen am 20. März 2015.

[50] Führende Journals nach Tight (2007): *Studies in Higher Education* für das Vereinigte Königreich; *Higher Education* führend insgesamt ausserhalb Nordamerikas; *Higher Education Research and Development* für Australasien; Jo*urnal of Higher Education, Research in Higher Education* sowie *Review of Higher Eduction* für Nordamerika.

beiden Kontexten deutlich (Kember, 1997, S. 255; Tremp, 2009, S. 6). Die zweite Iteration der Literaturrecherche war durch die Stichworte „Gute Lehre“ und „good teaching“ + „higher education“ – ab dem Veröffentlichungsjahr 1999 - absichtlich breit angelegt. In einem weiteren Schritt wurde die englischsprachige Suche durch den Suchbegriff „teacher attitudes“ eingegrenzt (vgl. Abb. 15). Insgesamt konnten lediglich neun deutschsprachige Beiträge[51] in den relevanten Datenbanken gefunden werden.

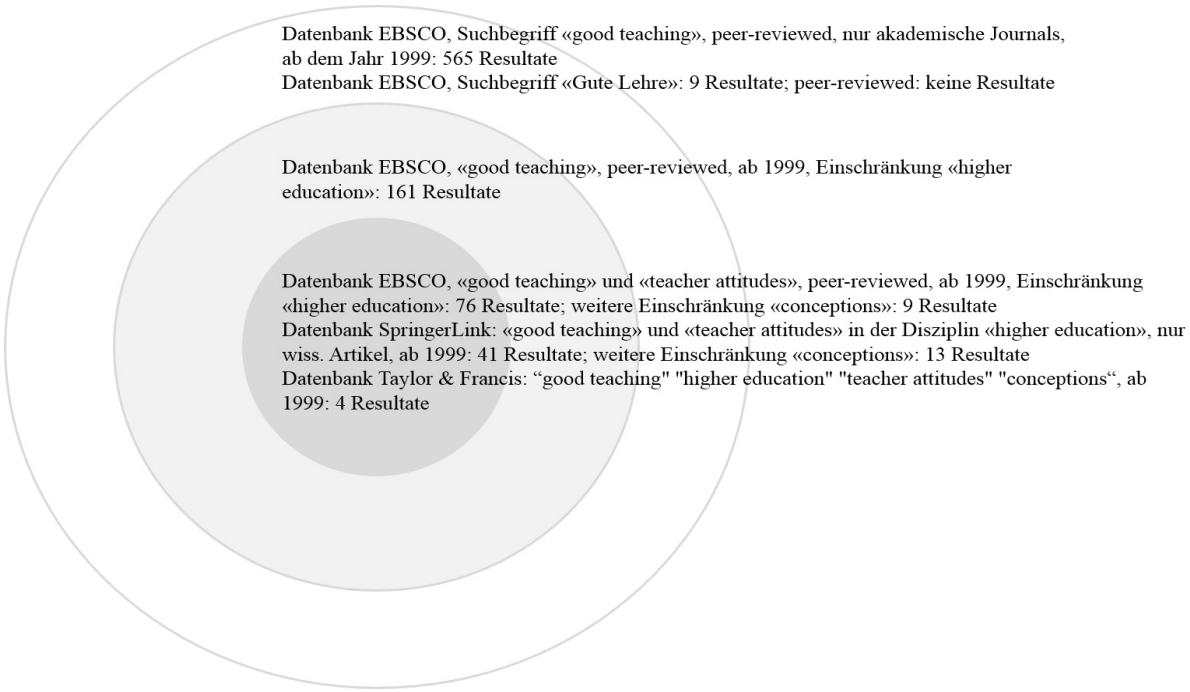


Abbildung 15: Übersicht über den Suchvorgang im Hinblick auf den Literaturreview, eigene Darstellung

Die dargestellten 121 Kernquellen im Inneren des Kreises aus den englischen Suchbegriffen sowie die neun Resultate zum deutschsprachigen Suchbegriff „Gute Lehre“ aus dem äusseren Kreis der Abbildung 15 wurden anhand ihres Abstracts gesichtet und als wertvoll zur weiteren Auswertung gekennzeichnet bzw. als nicht relevant für die Studie verworfen. Als zielführend für die Ableitung einstellungsbezogener Entwicklungsziele wurden letztlich 34 Quellen angesehen (vgl. Tabelle 2). Die Mehrzahl der ausgewählten Quellen stellen empirische Studien basierend auf einem

[51] Durch den *Qualitätspakt Lehre* in Deutschland (http://www.qualitaetspakt-lehre.de/, zuletzt aufgerufen am 23. März 2015) konnten mehr als 250 Forschungsprojekte in Bezug auf die Weiterentwicklung der Lehrqualität an Hochschulen angestossen werden. Die Projektergebnisse wurden häufig in Projektberichten oder in Sammelbänden veröffentlicht, worauf vermutlich der geringe Output bei der Datenbankrecherche beruht. Bei einer Google-Suche werden hingegen im März 2015 über 300.000 Ergebnisse zu „Guter Lehre“ angezeigt, welche wie beschrieben für den Literaturreview ausgeschlossen wurden.

qualitativen Forschungsdesign dar. Bei den Herkunftsländern der Studien zeigt sich ein geringfügiges Übergewicht im australasischen Raum. Insbesondere in Australien und Hongkong wurden mehrere relevante Studien zum Thema im Recherchezeitraum veröffentlicht. Keine der Studien widmet sich zentral den einstellungsbezogenen Determinanten von akademischer Lehrkompetenz. Die zusammengefassten Stichpunkte zur Verdichtung der Ressourcen wurden direkt aus den Ergebnissen der Studien übernommen oder sinngemäss abgeleitet und in das folgende Schema eingepflegt:

Namen und Beschreibung der Untersuchung	Determinanten guter Lehre in Bezug auf lehrbezogene Einstellungen	Anmerkungen/Verweise Wichtige Zitate
…	…	…

Tabelle 1: Schema zur Einordnung der Rechercheergebnisse

Die Quellen behandeln allesamt das Thema guter bzw. effizienter Lehre an Hochschulen und nähern sich diesem aus verschiedenen Perspektiven. Insgesamt konnten sechs Oberpunkte abgeleitet werden, **die guten Lehrpersonen auf der Einstellungsebene ihrer Lehrkompetenz zugeschrieben werden:**

- Eine gemässigt-studierendenzentrierte Entwicklung von Lehrkonzeptionen,
- die bewusste und reflektierte Entscheidung für den Lehransatz,
- ein Interesse an (Lernprozessen der) Studierenden,
- die Bereitschaft zur Reflexion,
- eine Offenheit für mehrseitige Kommunikationsprozesse sowie
- Begeisterung, Motivation, Engagement und Commitment im Hinblick auf verschiedene Bezugspunkte der Lehre.

Die abgeleiteten Determinanten **spiegeln stets die Haltung oder Einstellung** unterschiedlicher Probanden der jeweiligen Studie wieder. Beispielsweise wurden von Kember et al. (2001) Interviewausschnitte von Lehrpersonen ausgewertet, die nach ihren eigenen Kriterien für gute Lehre befragt wurden (Kember et al., 2001, S. 400). Der Literaturreview förderte Einsichten über die Perspektiven von Studierenden bzw. von Hochschulleitungen zutage und gewährleistet einen multiperspektivischen Einblick in die einstellungsbezogenen Determinanten guter Hochschullehre. Tabelle 2 dient der Übersicht über die herangezogene Literatur, welche im Kapitel 3.3.2 zur Annäherung an einstellungsbezogene Entwicklungsziele des Faculty Development führt.

Jahr	Quelle	Herkunft	Perspektive	Kurzbeschreibung Methodik
1999	Prosser und Trigwell	Australien	Fokus: Lehrende	Theoretische Arbeit
1999	Rindermann	Deutschland	Studierende, Lehrende	Qualitativ-quantitative Studie, N=58
1999	Pratt, Kelly und Wong	China	Studierende, Lehrende	Offene Umfrage, 397 Studierende; 82 Lehrende
1999	Reid und Johnston	UK	Studierende, Lehrende	Grid-Interview mit 24 Lehrenden/Studierenden, Fragebogen
2000	Hativa	Israel	Lehrende	Interview/Video von zwei negativ evaluierten Lehrenden
2001	Kember et al.	Hong-Kong	Lehrende	Explorative Studie// 17 teilstrukturierte Interviews
2001	Carpenter und Tait	Australien	Lehrende	Case Studies basierend auf 24 Interviews
2001	Trigwell	Australien	Fokus: Lehrende	Theoretische Arbeit
2003	Biggs	Australien	Studierende, Lehrende	Theoretische Arbeit
2004	Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen und Van der Vleuten	Niederlande	Experten bzgl. Lehre	Delphi-Studie mit 63 Experten
2004	Bhattacharya	Indien	Studierende, Lehrende	Quantitative Befragung; 884 Studierende; 22 Lehrende
2004	Skelton	UK	Lehrende	4 Fokusgruppen mit Lehrenden; Einzelinterviews
2007	Parpala und Lindblom-Ylänne	Finnland	Lehrende	20 Teilstrukturierte Interviews
2007	Moore und Kuol	Irland	Studierende	139 Vorschläge für Lehrpreisträger
2007	Kember und McNaught	Hongkong	Lehrpreisträger	44 Interviews in Australien; 18 Interviews in Hongkong
2008	Gilis et al.	Belgien	Lehrende	Phänomenographische Studie; teilstrukturierte Interviews
2008	Hau-Fai Law, Joughin, Kennedy, Tse und Ming Yu	Hongkong	Lehrende	19 Einzelinterviews

Tabelle 2: Übersicht über die verwendeten Quellen im Literaturreview

Jahr	Quelle	Herkunft	Perspektive	Kurzbeschreibung Methodik
2008	Fitzmaurice	Irland	Lehrende	Analyse des Lehrverständnisses im Lehrportfolio
2008	Bustos-Orosa	Philippinen	Lehrende	Offene Fragen in einem Fragebogen; N = 272
2009	Tam, Heng und Jiang	China	Studierende	210 Aussagen zu besten/schlechtesten Professoren
2010	Parpala	Finnland	Studierende	Quantitative und qualitative Methoden
2011	González	Australien	Lehrende	Phänomenographische Studie; 18 Lehrende
2011	Cheng	UK	Lehrpreisträger, Studierende	Qualitätsdefinitionen von Studierenden und Lehrenden
2011	Becker und Wild et al.	Deutschland	Leitungen, Neuberufene	20 qualitative Interviews , 20 teilstandardisierte Interviews
2011	Kember und Leung	Hongkong	Studierende	Quantitative Befragung N =3305
2012	Leibowitz, van Schalkwyk, Ruiters, Farmer und Adendorff	Südafrika	Lehrpreisträger	10 teilstrukturierte Interviews
2012	Bhatti	Pakistan	Lehrende, Dekane	42 Lehrenden, 9 Dekane von Fakultäten; Einzelinterviews
2013	Duarte	Australien	Lehrpreisträger	Qualitative Studie: Interviews und 5 Case Studies
2013	Dimitrov et al.	Kanada	Teaching Assistent	Multi-Methods; 1. quantitative Befragung N = 630
2013	Samples, Jerry und Copeland	USA	Lehrende	Befragung N = 1000; Vergleich 2006 mit 66 Lehrenden
2014	Golding und Adam	Neuseeland	Lehrpreisträger	7 Fokusgruppen; insgesamt 18 Teilnehmende
2014	Tormey	Schweiz	Fokus: Studierende	Theoretische Arbeit/Literaturreview
2014	Freudenberg und Samarkovski	Australien	Fokus: Lehrende	Theoretische Arbeit/Literaturreview
2014	Van Roermund, Mokkink, Bottema, van Weel und Scherpbier	Niederlande	Studierende, Lehrende	Qualitative Befragung

3.3.2 Einstellungsbezogene Determinanten guter Hochschullehre

Vorgehensweise bei der Ableitung von Determinanten. Zunächst wurden die einzelnen Aussagen, die relevant in Bezug auf die Einstellungsdimension von akademischer Lehrkompetenz erschienen, strukturiert in einer tabellarischen Form dargestellt (siehe Tabelle 1). Um eine sinnvolle und nachvollziehbare Verdichtung der Oberpunkte des Literaturreviews gewährleisten zu können, wurde ein deskriptiv-paraphrasierendes Kodierungsverfahren mithilfe der Software Atlas.ti angewandt (vgl. Friese, 2012). Die gefilterten Stichpunkte aus den 34 ausgewerteten Quellen wurden mit einem oder mehreren sinngemässen Codes versehen, welche sich den fünf Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen nach Kember (1997) in einer adaptierten Form unterordnen liessen (vgl. Kapitel 2.1.1.2; Kategorie *Wissen* findet sich nicht in den Daten; die Kategorie *Andere Lehrpersonen* wurde aufgrund der Kategorienbildung neu als Bezugsdimension aufgenommen):

- Studierende
- Ich als Lehrperson
- Andere Lehrpersonen
- Lehrtätigkeit
- Fachlicher Inhalt der Lehre

Die zunächst 17 induktiv abgeleiteten Kategorien (Abb. 16 zeichnet durch die Darstellung der Kategorien die Häufigkeit der Nennungen nach) aus den insgesamt 417 Codierungen des ersten Iterationsschrittes überschneiden sich inhaltlich, was durchaus in der Natur des Themas liegt: Beispielsweise rührt die Offenheit für Reflexionen von der Lehrperson her (Kodierung: *Ich als Lehrperson*), beeinflusst gleichzeitig den Umgang mit Feedback von Studierenden (Kodierung: *Studierende*) bzw. den Austausch mit anderen Lehrenden (weitere Kodierung: *Andere Lehrpersonen*).

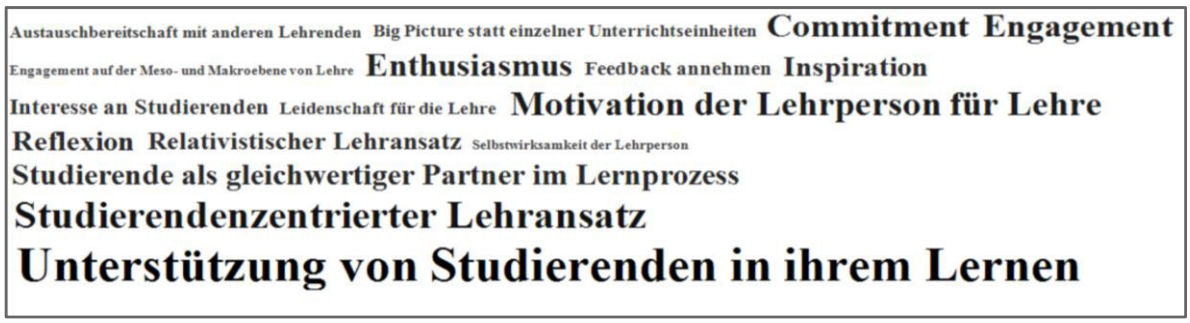


Abbildung 16: Häufigkeit der Kodierungen der extrahierten Stichpunkte, eigene Darstellung

Zur Adaption der Bezugsdimensionen aus Kapitel 2.1.1.2. Die Erweiterung der Bezugsdimensionen von Kember (1997) um *Andere Lehrpersonen* erscheint analog der Ausführungen in Kapitel 2 als ein wichtiger zusätzlicher Faktor im Bezugssystem der Lehre; insbesondere im Hinblick auf die Rolle von sozialem Lernen bei der Einstellungsentwicklung von Lehrpersonen. Aussagen, die gute Lehre mit dem big picture des Lehrfaches assoziieren, wurden in die Kategorie *Fachlicher Inhalt der Lehre* eingeordnet, da angenommen wird, dass Epistemologien von Lehrenden dem Punkt nicht entsprechen, sondern diesem zugrunde liegen. Ob eine Lehrperson der behandelten Thematik eher ein breitgefächertes Bild zugrunde legt oder bevorzugt einzelne Wissensbruchstücke vermittelt, basiert zwar auf ihren Grundannahmen zur Erzeugung und zur Natur des Wissens, ist jedoch auch durch den Bezug zum praktischen Unterricht den Lehrkonzeptionen zuordenbar. Daher wird die Bezugsdimension *Wissen* durch die Dimension *Fachlicher Inhalt der Lehre* redundant und vorliegend nicht weiter beachtet. Die folgenden Unterkapitel nehmen die extrahierten inhaltlichen Stichpunkte detailliert auf. Diese münden in die einstellungsbezogenen Entwicklungsziele, welche der Konzeptentwicklung in einem normsetzenden Sinne zugrunde gelegt werden.

3.3.2.1 *Angestrebte Entwicklungsrichtung von lehrbezogenen Einstellungen*

> *"Die Tiefe, bis zu der ein Problem mit seinen Schwierigkeiten hinabsinkt, bestimmt die Qualität des Denkens, die es auslöst; und jede Lehrmethode, die den Schüler ermutigt, um befriedigender Antworten willen oder um mit seinem Gedächtnis zu glänzen [und] über die wahren Schwierigkeiten des Problems hinwegzugleiten, handelt den Prinzipien der Denkschulung zuwider." (Dewey, 2002 [1910], S. 32–33)*

Nahezu alle betrachteten Autoren, die die einstellungsbezogene Determinanten im Zusammenhang mit guter Lehre erwähnen, beschreiben die anzustrebende Entwicklungsrichtung in einem studierendenzentrierten Sinn (u. a. bei Bustos-Orosa, 2008, S. 167; Carpenter & Tait, 2001, S. 191; Duarte, 2013, S. 11; Fitzmaurice, 2008, S. 344; Golding & Adam, 2014, S. 9; González, 2011, S. 65; Skelton, 2004, S. 457; Tam et al., 2009, S. 154). Jedoch berichten z. B. Carpenter & Tait (2001) auch kritisch von Probanden, die ein Auswendiglernen von Inhalten für essentiell erachten – vor allem bei Studierenden in den unteren Semestern (Carpenter & Tait, 2001, S. 199). Cheng (2011) fordert eine höhere Wertschätzung der Lehrpersonen bezüglich der Erweiterung von mentalen Modellen bei Studierenden, die mit einem tieferen Verständnis für gesellschaftliche Prozesse einhergehen. Zusätzlich bedingt der von ihm proklamierte

Ansatz *transformativen Lernens*[52] den Wandel der vorhandenen Perspektiven von Lernenden sowie die Anleitung und Ermutigung der Studierenden zur Selbststeuerung ihrer eigenen Lernprozesse (Cheng, 2011, S. 5). Beachtenswert erscheint, dass die Forderung nach studierendenzentrierten Einstellungen von Lehrenden an Hochschulen nahezu kulturneutral ist. Sowohl im deutschsprachigen als auch im angelsächsischen oder asiatischen Umfeld werden ähnliche Feststellungen zur angestrebten Entwicklungsrichtung lehrbezogener Einstellungen getroffen. Jedoch lassen die betrachteten Studien mit einem chinesischen Fokus (Pratt et al., 1999) bzw. mit einem Fokus auf Pakistan (Bhatti, 2012) vermuten, dass der klassischen Vermittlung von Informationen durch eine Lehrperson ein breiterer Akzeptanzrahmen zukommt als in eher westlich geprägten Ländern. Kember & McNaught (2007) kritisieren die Studie von Pratt et al. (1999) in Bezug auf die Forschungsmethodik und sprechen ihr die Feststellung ab, dass chinesische Lehrende lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen anstreben würden: „This conception is completely at odds with the principles derived from the interviews with the award-winning CUHK[53] teachers and also inconsistent with the Kember (1997) review and the studies reviewed in it“ (Kember & McNaught, 2007, S. 12). Vorliegend bleibt festzustellen, dass sich die Entwicklung der Lehrkonzeptionen in eine studierendenzentrierte Richtung als grundlegender Indikator für eine hohe Lehrqualität erweist. Wie in Kapitel 2.1.1.2 erläutert, wird weniger das Erreichen des äussersten Punktes von Studierendenzentriertheit auf dem Kontinuum angestrebt, mehr jedoch **eine gemässigt-studierendenzentrierte Lehrkonzeption**, die **angemessen für die jeweilige Zielgruppe der Studierenden** scheint.

3.3.2.2 *Bewusste Entscheidung für eine angemessene Lehrstrategie*

> *“Using the same teaching approach irrespective of the nature of the students surely cannot be seen as good practice.” (Kember et al., 2001, S. 404)*

Wie im Zitat und im vorherigen Punkt aufgegriffen wird, bedeutet gute Lehre nicht zwangsläufig, dass zur Gewährleistung einer hohen Lehrqualität ausschliesslich studierendenzentrierte Lehrstrategien angewandt werden müssen. Die Offenheit einer Lehrperson, situativ abzuwägen, ob eine lehrendenzentrierte bzw. inhaltsorientierte Lehrstrategie für eine bestimmte Studierendengruppe oder für ein bestimmtes

[52] Das Konzept des transformativen Lernens geht auf Mezirow (1981) zurück und wird von Cheng (2011) wiederholt aufgegriffen.
[53] CUHK ist die Abkürzung für The Chinese University of Hong Kong.

Unterrichtsthema angemessener scheint als eine studierendenzentrierte, zeugt von hoher Lehrqualität (Hau-Fai Law et al., 2008, S. 253; Kember & Leung, 2011, S. 292). Die theoretischen Grundlagen des Studienfachs, mit welchen die Studierenden im ersten Studienjahr noch wenig vertraut sind, können ein eher lehrendenzentriertes Unterrichten stärker erfordern als dies bei Studierenden in Masterprogrammen didaktisch sinnvoll erscheint (Kember et al., 2001, S. 401). Hierbei entscheiden Lehrpersonen bestenfalls im Hinblick auf die angestrebten Lernprozesse bei Studierenden, ob eine klassische Vortragssituation mit geringen Anteilen eines Lehrgesprächs oder eher ein Abwägen von Pro- und Contra-Argumenten, beispielsweise im Rahmen einer Oxford-Debatte, das angestrebte Lernziel adressiert. Insbesondere bei lehrerfahrenen Teilnehmenden an hochschuldidaktischen Massnahmen zeigt die Empirie Hinweise darauf, dass ein grosser Erfahrungsschatz einer Lehrperson eine fundamentale Weiterentwicklung der eigenen Lehre verhindert, indem fixe Vorannahmen die Offenheit für Innovationen blockieren können (Hativa, 2000, S. 517). In hochschuldidaktischen Angeboten, die von erfahrenen Lehrpersonen besucht werden, ist darum eine Reflexion der Vorannahmen wichtig, um bewusste Entscheidungen für eine Lehrstrategie von der Bewertung der jeweiligen Situation und nicht ausschliesslich vom Erfahrungsschatz abhängig zu machen. Der Lehrerfahrung wird dabei keineswegs ihr Potential für die Kompetenzentwicklung abgesprochen. Jedoch wird darauf hingewiesen, dass ein gewisser Stillstand in der Entwicklung einer Lehrperson eintreten kann, wenn sie ihre individuellen Annahmen nicht immer wieder neu hinterfragt und in einen Diskurs bringt.

Im Hinblick auf die geforderte Reflexion betonen Kember et al. (2001), dass eine bewusste Identifikation mit einer Lehrstrategie notwendig für eine hohe Lehrqualität ist (Kember et al., 2001, S. 404). Tormey (2014) fordert mit Blick auf die Förderung des Studierendenlernens, dass seitens der Hochschuldidaktik keine Empfehlung bzgl. einer besten Lehrstrategie ausgesprochen werden sollte. Die Forschungsresultate zu Lernerfolgen von Studierenden seien zu differenziert, um pauschale Empfehlungen für einen bestimmten Lehransatz geben zu können (Tormey, 2014, S. 3). Einige Studien verdeutlichen, dass qualitativ bessere Lernergebnisse erzielt werden, wenn Studierende in ihren Tiefenlernstrategien unterstützt werden (Biggs, 2003, S. 16; Trigwell et al., 1999, S. 66). Nicht alle Forschenden unterstützen diese Ergebnisse gleichermaßen: Entwistle et al. (2000) geben zu bedenken, dass ein studierendenzentrierter Lehransatz bei wenig fortgeschrittenen Studierenden auch zu Schwierigkeiten führen könnte, wenn sie nicht mit der disziplinären Denkweise vertraut sind (Entwistle et al., 2000, S. 23).

Baeten et al. (2010) zeigen anhand einer Vielzahl von aufgelisteten Studien, dass einem studierendenzentrierten Lehransatz in der Unterrichtspraxis nicht notwendigerweise ein Tiefenlernen bei Studierenden erwächst, jedoch in vielen Fällen dazu beitragen kann (Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010, S. 246). Die Offenheit gegenüber Innovationen in der Lehre sowie gegenüber professionell organisierter kontinuierlicher Weiterbildung, gelten durch die Aufrechterhaltung eines stetigen Lehrdiskurses als Motor einer hohen Lehrqualität (Carpenter & Tait, 2001, S. 200; Reid & Johnston, 1999, S. 273; Tigelaar et al., 2004, S. 263). Auch die Offenheit gegenüber innovativen pädagogischen Konzepten zur Förderung von Tiefenlernstrategien bei Studierenden wird als essentiell für die Bereitstellung einer guten Lehre angesehen (Duarte, 2013, S. 10). Jedoch wird auch darauf hingewiesen, dass das blosse Interesse für Innovationen der Lehre, z. B. für technische Unterstützung in der Lehre, kein Indikator für eine hohe Lehrqualität im Sinne einer studierendenzentriert ausgerichteten Lehre ist. Ganz im Gegenteil: Neue Technologien werden zur Steigerung der Effizienz eher von Lehrpersonen mit einem traditionellen Lehransatz genutzt, z. B. durch ein effizientes Durchklicken von Foliensätzen im Rahmen eines Unterrichtsvortrags (Carpenter & Tait, 2001, S. 201). Für die vorliegende Zielebene gilt, dass **eine bewusste Entscheidung für eine situativ angemessene Lehrstrategie** angestrebt werden sollte.

3.3.2.3 *Interesse an (Lernprozessen der) Studierenden*

Als meistgenannte Kategorie in den betrachten Studien zeigte sich die Unterstützungsbereitschaft einer Lehrperson für Lernprozesse sowie ein Interesse an Studierenden. Biggs & Tang (2007) nehmen an, dass eine gute Lehrperson danach strebt, Faktoren zu minimieren, die zu einem oberflächlichen Lernverhalten führen sowie Faktoren zu maximieren, die einen tiefen Elaborationsprozess anstossen und weisen ebenfalls auf eine anzustrebende Studierendenzentriertheit hin (Biggs & Tang, 2007, S. 31). Sie thematisieren die notwendige Bereitschaft von Lehrenden, tiefe Verarbeitungsprozesse durch die Gestaltung geeigneter Lernumgebungen zu fördern (Kember et al., 2001, S. 400). Ein **Interesse von Lehrenden an den Studierenden** als lernende Individuen wird in den betrachteten Quellen vielfach als ein einstellungsbezogenes Kennzeichen guter Lehre angesehen (Bhatti, 2012, S. 48; Hativa, 2000, S. 519; Kember & McNaught, 2007; Reid & Johnston, 1999, S. 274). Carpenter & Tait (2001) sowie Pratt et al. (1999) geben zu bedenken, dass die Beziehung zu Studierenden wesentlich mit den Einstellungen der Lehrpersonen zusammenhängt. Eine hohe Lehrqualität verspricht beispielsweise die Offenheit, die Studierenden als

gleichwertige Partner im Lernprozess anzuerkennen (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007, S. 365; Pratt et al., 1999, S. 247). Die Bereitschaft zum Beziehungsaufbau mit Studierenden fördert demnach eine studierendenzentrierte Lehre im Sinne einer hohen Lehrqualität (Carpenter & Tait, 2001, S. 197). Samples et al. (2013) weisen darauf hin, dass ein Verständnis der Lehrperson für Lernprozesse dazu beiträgt, die Lehre auf die Lernstile der Studierenden anzupassen und den Unterricht relevant gestalten zu können (Samples et al., 2013, S. 179). Moore & Kuol (2007) zeigen in ihrer Studie, dass das Interesse an den Lernprozessen und das Interesse am eigenen Fach zusammenhängen (Moore & Kuol, 2007, S. 91). Eine finnische Studie betont die hohe Bedeutung, Studierenden das *big picture* nahezubringen, um vertiefte Lernprozesse initiieren zu können (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007, S. 362). In einer pakistanischen Studie geben Lehrende an, dass ein Verständnis für die Lebenswirklichkeit der Studierenden bei der Planung von Lehrveranstaltungen notwendig ist, um studentische Motivationslagen für den und im Unterricht antizipieren zu können (Bhatti, 2012, S. 48).

Ein heterogenes Zielpublikum birgt die Gefahr der Planungsunsicherheit für den Unterrichtsverlauf und verlangt damit von Lehrpersonen ein hohes Mass an Kreativität für die Abstimmung ihrer Lehrstrategie mit den situativen Anforderungen im Lehralltag. Die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für die nachhaltige Gestaltung vertiefter Lernprozesse in den unterschiedlichen Lehrsituationen gilt als Indikator für eine hohe Lehrkompetenz (Fitzmaurice, 2008, S. 344). Diesen Punkt bestärken die befragten Dekane in einer pakistanischen Studie und heben die Bedeutung der Ausrichtung der Lehre auf die Diversität der Studierenden hervor. (Bhatti, 2012, S. 51). Eine philippinische Studie zeigt ebenfalls die Bedeutung von kultureller Sensibilität auf. Hierbei wird deutlich, dass die Werte einer Kultur die Wahrnehmung von Lehrqualität beeinflussen. Die Bereitschaft einer Lehrperson, ein harmonisches Verhältnis mit den Studierenden zu wahren, gilt im kulturellen Kontext dieser Studie als bedeutend. Jedoch wird auch thematisiert, dass die Bereitschaft, sich als Lehrperson weiterzuentwickeln und die eigenen Werte und Vorstellungen situationsgerecht anzupassen, als ein Hinweis für eine hohen Lehrqualität dienen kann (Bustos-Orosa, 2008, S. 169).

Einstellungsbezogenen Determinanten guter Lehre werden zudem mit der Bereitschaft zur Aktivierung und zur Motivation der Studierenden in Verbindung gebracht (Duarte, 2013, S. 12; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007, S. 363), was sich praktisch u. a. in der Ermutigung der Studierenden, Fragen zu stellen oder im Bestreben der Lehrperson, eine Kultur der Offenheit im Unterrichtsgeschehen zu pflegen, äussert (Parpala, 2010, S. 45). Der positive Zusammenhang von elaborierten lehrbezogenen Einstellungen und der

Fähigkeit, Studierende intrinsisch zu motivieren sowie deren Tiefenlernstrategien zu aktivieren, wird von mehreren Studien hervorgehoben (Duarte, 2013, S. 12; Hativa & Birenbaum, 2000; Kember, 2001). Zudem wird die Unterstützungsbereitschaft für selbstreguliertes Lernen der Studierenden als ein Indikator für Lehrqualität aufgefasst (Hativa, 2000, S. 517), was sich z. B. an der Bereitschaft zur Unterstützung von Reflexion konkretisiert (Duarte, 2013, S. 12). Entwistle et al. (2002) sehen anzustrebende einstellungsbezogene Entwicklungsziele in der Unterstützung der Studierenden, in der affektiven Qualität der Beziehung zu Studierenden sowie in einem Sinn der Lehrperson für Fairness und Werte verortet (Entwistle, McCune & Hounsell, 2002, S. 8). Für die Ableitung von Entwicklungszielen können diese drei Kategorien als Basis genutzt werden, da sie die Ergebnisse des Literaturreviews zusammengefasst widerspiegeln. Als Grobziel dient das **Interesse von Lehrpersonen an den Studierenden und an deren Lernprozessen.** Eine **Bereitschaft zur angemessenen Unterstützung** bei individuellen Lernprozessen sowie die **Offenheit für eine wohlwollende Beziehung** von Lehrenden zu ihren Studierenden und ein **Sinn für eine angemessene Wertevermittlung** werden somit als Entwicklungsziele festgesetzt.

3.3.2.4 *Die Bereitschaft zur Reflexion und zu Netzwerkaktivitäten*

Eine Vielzahl der betrachteten Veröffentlichungen betonen die Bereitschaft zur Reflexion und kritischem Denken in Bezug auf die eigene Lehrpraxis als einstellungsbezogene Determinante einer hohen Lehrqualität (Bhatti, 2012, S. 50; Biggs, 2003, S. 7; Duarte, 2013, S. 11; Hau-Fai Law et al., 2008, S. 258; Leibowitz et al., 2012, S. 362; Rindermann, 1999, S. 145). Leibowitz et al. (2012) erwähnen dabei die Bedeutung der inneren Einstellung einer Lehrpersonen gegenüber kritischen Aussagen in Bezug auf die eigene Lehre, die von Vorgesetzten, Peers oder auch von Studierenden, direkt oder indirekt adressiert werden (Leibowitz et al., 2012, S. 362). Die befragten Lehrpersonen in der Studie von Hau-Fai Law et al. (2008) thematisieren das Feedback von Studierenden, das bei einer vorhandenen Bereitschaft und Offenheit als ein Anstoss zur Reflexion und Weiterentwicklung der Lehrpraxis dienen kann (Hau-Fai Law et al., 2008, S. 258). Auch bei Skelton (2004) findet sich die Reflexionsbereitschaft als wichtiges Prinzip für exzellente Lehre. Demnach können etwaige Divergenzen zwischen der lehrbezogenen Einstellung und der praktischen Umsetzung im Lehrhandeln durch den Austausch mit anderen Lehrenden sichtbar gemacht und damit auch greifbar für Veränderungen werden (Skelton, 2004, S. 456).

Die positive Einstellung von Lehrpersonen zu kollaborativer Zusammenarbeit oder zum Austausch mit Peers zum Thema Lehre gilt als ein weiterer Indikator für Lehrqualität. Damit wird innerhalb der Fakultät, des Fachbereichs oder der gesamten Organisation ein Austausch über Lehre überhaupt möglich. Lehre hat nur mithilfe der individuellen Bereitschaft des Lehrkörpers das Potential, zu einem wichtigen (Gesprächs-)Thema an einer Hochschule zu werden (Skelton, 2004, S. 456; Tigelaar et al., 2004, S. 263). Bei der pakistanischen Studie fällt hierzu auf, dass die Kategorie Reflexion und individuelles Bestreben der Lehrkompetenzentwicklung von lediglich etwa zehn Prozent der befragten Lehrenden als wichtig im Hinblick auf gute Lehre benannt wurde (Bhatti, 2012, S. 50), was hintergründig kulturelle Gründe vermuten lässt.

Die **Bereitschaft** von Lehrpersonen zu einer **stetigen Reflexionspraxis und langfristig angelegten Netzwerkaktivitäten** gilt in den betrachteten Quellen insgesamt als essentiell. Dies spricht dafür, Networking und reflexionsfördernde Aktivitäten nachhaltig in die Lehrpraxis von Lehrpersonen zu integrieren (vgl. hierzu auch die längsschnittliche Studie von Nyquist & Wulff, 1998 zit. nach Winteler, 2006, S. 345).

3.3.2.5 *Mehrseitige Kommunikation als Qualitätsaspekt*

Die Bereitschaft einer Lehrperson, das Feedback von Studierenden einzufordern, anzunehmen, zu verwerten und zurück zu spiegeln, kennzeichnet ferner gute Lehre (Gilis et al., 2008, S. 544; Tigelaar et al., 2004, S. 262). Eine qualitative Studie an einer australischen Business School konnte die Bedeutung von zeitnahem und konstruktivem Feedback an Studierende jedoch nicht bestätigen, was ggf. auf das Forschungsdesign zurückgeführt werden kann (Duarte, 2013, S. 10). Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung wird eine möglichst hohe Flexibilität und Offenheit der Lehrperson gefordert, um direktes Feedback zu ermöglichen (Kember & McNaught, 2007, S. 43). Ein respektvoller Umgang mit Studierenden auf Augenhöhe ermöglicht es Lehrpersonen, konstruktive Kritik zu üben und zu empfangen (Bhatti, 2012, S. 48; Duarte, 2013, S. 3; Kember et al., 2001, S. 404). Die Förderung der Studierenden wird flankiert durch die transparente Kommunikation hoher Erwartungen (Kember & McNaught, 2007; Samples et al., 2013, S. 183). Lehrqualität entsteht aber nicht nur durch hohe, sondern auch durch klare und erfüllbare Erwartungen (Parpala, 2010, S. 45). Eine kanadische Studie berichtet, dass **das bewusste Hinterfragen der eigenen Erwartungen** und ein folgender Abgleich der eigenen mit der Studierendenperspektive die Gestaltung relevanter Lernumgebungen vereinfacht und so die Qualität der Lehre steigert (Dimitrov et al., 2013, S. 38). Einen weiteren Aspekt guter Lehre stellt das Bewusstsein für die

Bedeutung von kollaborativen Lernformen dar. Zwar betont Duarte (2013), dass gute Lehrpersonen Studierende in kollaborative Lernprozesse involvieren, zunächst ist aber die **Bereitschaft für die angemessene Gestaltung komplexer Lernumgebungen** notwendig (Bustos-Orosa, 2008, S. 167; Duarte, 2013, S. 11), was eine positive Einstellung der Lehrenden zur mehrseitigen Kommunikation voraussetzt.

3.3.3 Zur Rolle von motivationalen und persönlichkeitsnahen Zuschreibungen

Im Kodierungsprozess der extrahierten Stichworte für den Literaturreview wurde deutlich, dass die motivationale Komponente sowie die persönlichkeitsnahen Zuschreibungen eine übergeordnete Kategorie für die Förderung lehrbezogener Einstellungen bilden. Die Kategorien Motivation, Interesse, Enthusiasmus, Leidenschaft, Begeisterung und Engagement ziehen stets die folgende Frage nach sich: Wofür soll die Lehrperson motiviert, begeistert oder gar enthusiastisch und engagiert sein bzw. Interesse zeigen, Leidenschaft aufbringen? Diese Zielgrössen sind also auf einen mehr oder weniger konkreten Bezugspunkt angewiesen (vgl. die Ausführungen im Kap. 2.2). In den betrachteten Quellen wurden meist Motivation, Interesse, Leidenschaft usw. in Bezug auf die Lehrtätigkeit im Allgemeinen bzw. auf die Unterstützung von Lernprozessen für die Gewährleistung einer guten Lehre gefordert. Die folgenden Ausführungen fassen die Bezugspunkte in knapper Form zusammen.

Zur Entwicklung der Persönlichkeit einer Lehrperson. Der Motivation, der Begeisterung, dem Engagement und dem Commitment von Lehrpersonen im Hinblick auf ihre Lehrtätigkeit kommt in den betrachteten Veröffentlichungen häufig eine enorme Bedeutung in Bezug auf die Bereitstellung guter Lehre zu (Bhatti, 2012, S. 50; Duarte, 2013, S. 10–11; Hau-Fai Law et al., 2008, S. 256; Moore & Kuol, 2007; Skelton, 2004, S. 457). Begeisterung oder auch Enthusiasmus, Leidenschaft und Engagement für Lehre können als Persönlichkeitsbeschreibungen aufgefasst werden, welche der „Ergänzung zur Lehr*kompetenz* [Hervorhebung im Original]“ dienen (Euler & Hahn, 2014, S. 33). Wenn Begeisterung und Engagement einen Teil der Einstellungsdimension von Lehrkompetenz darstellen, kann folglich auch die Lehrerpersönlichkeit durch lehrbezogenes Faculty Development adressiert und weiterentwickelt werden. Didaktisches Weiterentwicklungspotential steckt dabei im Lernen am Modell, welches durch lehrbezogene Vorbilder zur Reflexion anregt und so der Entwicklung von Persönlichkeit in Bezug auf die Lehrtätigkeit dient (Euler & Hahn, 2014, S. 33).

Engagement, Begeisterung, Leidenschaft und Enthusiasmus. Hohe Lehrqualität zeigt sich über die betrachteten Veröffentlichungen hinweg im Engagement von Lehrpersonen für die Förderung von studentischen Lernprozessen (vgl. Kap. 3.3.2.4). Häufig wird die Forderung nach grossem Engagement auch direkt mit der Lehrtätigkeit selbst verknüpft (Becker, Wild et al., 2011, S. 233; Parpala, 2010, S. 45). Der Enthusiasmus für Lehre bzw. die Begeisterung von Lehrenden wird mit deren Persönlichkeit in Zusammenhang gesehen und dient - unabhängig von kulturellen Unterschieden - als Voraussetzung für gute Lehre an Hochschulen (Bhattacharya, 2004, S. 334; Bhatti, 2012, S. 50; Duarte, 2013, S. 10; Fitzmaurice, 2008, S. 349; Freudenberg & Samarkovski, 2014, S. 22; Hativa, 2000, S. 492; Samples et al., 2013, S. 183; van Roermund et al., 2014, S. 2). Die indische Studie von Bhattacharya (2004) zeigt, dass der Enthusiasmus einer Lehrpersonen dabei im eigenen Fach verankert sein sollte, während das Gros der betrachteten Studien Enthusiasmus in Bezug auf die Lehrtätigkeit an sich fordert. Die US-Studie von Samples et al. (2013) weist die Wichtigkeit von Enthusiasmus in Bezug auf die Wahrnehmung von Lehrqualität, unabhängig von der Disziplin der Lehrenden, nach. Die Forschenden stellen dabei fest, dass eine enthusiastische Lehrperson wesentlich zur Aktivierung der Studierenden beiträgt (Samples et al., 2013, S. 180). Australische Forschende stellen einen Zusammenhang von Enthusiasmus und der Wahrnehmung der eigenen Rollendefinition her und folgern, dass enthusiastische Lehrende einen positiven Einfluss auf die Motivation von Studierenden nehmen können (Freudenberg & Samarkovski, 2014, S. 28).

Die Rolle von Motivation und Commitment. Bhatti (2012) zeigt anhand von Einzelinterviews mit 42 Lehrenden an pakistanischen Hochschulen, dass das vorhandene Commitment die Wertschätzung einer Lehrperson für ihre Lehre verdeutlicht (Bhatti, 2012, S. 50). Auch eine Studie aus Hongkong, basierend auf 19 Einzelinterviews mit Dozierenden an Hochschulen, schreibt dem Commitment zur Lehrtätigkeit eine hohe Bedeutung für Lehrqualität zu – vor allem hinsichtlich der Motivation, sich als Lehrperson zu reflektieren und in der Lehrkompetenz individuell weiterentwickeln zu wollen (Hau-Fai Law et al., 2008, S. 256). Eine philippinische Studie aus dem gleichen Jahr kommt zu einem ähnlichen Schluss. Hinter dem Begriff einer guten Lehrperson wird mehr ein ganzheitliches Profil denn eine konkrete Kompetenzausprägung vermutet: Die Bereitschaft einer Person zur Weiterentwicklung ihres Lehrendenprofils wird als ausschlaggebend für die Gewährleistung von guter Lehre an Hochschulen angesehen (Bustos-Orosa, 2008, S. 169).

Fazit. Die Bereitschaft einer Lehrperson, sich enthusiastisch und motiviert mit Lernprozessen zu beschäftigen und verstehen zu wollen, wie Problemlösungskompetenzen bei Studierenden sinnvoll ausgebildet werden können, bildet den Grundsatz von hochqualitativer, akademischer Lehrtätigkeit. Motivationale Aspekte und persönlichkeitsnahe Zuschreibungen sind demnach bei der Gestaltung von Faculty Development mitzudenken, auch im Hinblick auf die Einstellung, Lehre in der einen oder auf eine andere Weise umzusetzen. Die Offenheit, sich mit der eigenen Lehrpraxis auseinanderzusetzen, basiert im Wesentlichen darauf, wie Lehrpersonen die Welt des Lehrens und Lernens wahrnehmen (vgl. Pintrich et al., 1993, S. 175). Die **Offenheit, diese Wahrnehmungen zu explizieren und diese gerne** (insbesondere im Hinblick auf eine zukünftig eigeninitiative Selbstreflexion) **alleine sowie mit Peers zu reflektieren,** stellt demnach ein weiteres einstellungsbezogenes Entwicklungsziel dar.

3.3.4 Gute Lehre disziplinär differenziert

Die meisten Beiträge zur Einstellungsdimension guter Lehre an Hochschulen differenzieren nicht zwischen den Disziplinen (González, 2011, S. 67). Jedoch kann kaum ein einheitliches Kriterium für gute oder schlechte Lehre gelten – die Bezugsgrössen hoher Lehrqualität variieren zu stark zwischen den Kursen und den Fächern bzw. Disziplinen (Becher, 1981, S. 110; Lübeck, 2010, S. 12; Ramsden, 1992, S. 108; Viebahn, 2009, S. 39). Schaeper (2008) nähert sich dem Thema mit einer soziologischen Forschungslinse und geht davon aus, dass die Disziplin einer Lehrperson ihren Habitus im Feld der Hochschule formt. Innerhalb dieser disziplinären Felder „gelten besondere Spielregeln“ (Schaeper, 2008, S. 198), die z. B. auch linguistische Besonderheiten der jeweils zugrundeliegenden Epistemologien und Wissensstrukturen im Feld beinhalten (Becher, 1987, S. 273). Vereinfacht als Dichotomie dargestellt, bezeichnen sich naturwissenschaftliche bzw. geisteswissenschaftliche Disziplinen als *harte bzw. weiche Wissenschaften,* was sich in unterschiedlichen Lehrpraktiken offenbaren kann (Biglan, 1973, S. 207; Schaeper, 2008, S. 198–199).

Unterscheiden sich jedoch auch die in den Kapiteln 3.3.2 und 3.3.3 zugewiesenen Attribute hoher Lehrqualität über die Disziplinen hinweg? Samples et al. (2013) gehen der Frage, was gute Lehre ist, disziplinvergleichend nach. Ihre Daten zu Kriterien guter Lehre seit dem Jahr 1998 stammen von über 1000 Lehrenden der Ingenieurswissenschaften und wurden im Jahre 2006 mit den Aussagen von 66 Lehrenden anderer Disziplinen verglichen. Ihre Hypothese basiert auf der Vorannahme,

dass Lehre eine universale Aufgabe an Hochschulen ist und damit auch disziplinunabhängig beschrieben werden kann (Samples et al., 2013, S. 176). Die Ergebnisse bestätigen diese These und weisen auf fünf übereinstimmende Parameter guter Lehre hin: *Enthusiasmus, Commitment und Inspiration der Lehrperson, Einbringung und Herausforderung der Studierenden* (Samples et al., 2013, S. 183). Eine australische Studie betont jedoch (basierend auf empirischen Daten von drei Fakultäten) dass gute Lehre disziplinspezifische Konnotationen aufweisen soll und es daher wichtig ist, lehrbezogene Leitbilder individuell zu formulieren (Carpenter & Tait, 2001, S. 191).

Auch der **Transfer** lehrbezogener Einstellungen in die Praxis kann von der Disziplin der Lehrperson beeinflusst werden. Ausgehend von einem studierendenzentrierten Lehrverständnis der Probanden zeigte die erwähnte australischen Studie, dass die Gestaltung der Lehrpraxis von der Disziplinzugehörigkeit der Lehrperson sowie der Thematik der Lehrveranstaltung abhängig war (Carpenter & Tait, 2001, S. 198). Obwohl immer wieder die Bedeutung von Commitment zur Interdisziplinarität[54] betont wird, herrscht eine disziplinär geprägte Lehrpraxis an Hochschulen vor. Die Aussage von Becher & Trowler (2001), dass die Zugehörigkeit zu einer Disziplin (oder auch zu den sogenannten *academic tribes)* für Hochschullehrpersonen meist stärker wiegt als die Zugehörigkeit zu einer lokal verankerten Universität bzw. einem Studienprogramm, kann hier einen Erklärungsansatz bieten (Becher & Trowler, 2001). Carpenter & Tait (2001) geben in Bezug auf Becher`s Studie jedoch zu bedenken, dass sich die Fragestellung der Studie auf die Forschungstätigkeit und weniger auf die Lehre bezieht. Zur Bildung und zu Entwicklungsprozessen etwaiger *teaching tribes,* die sich in ihrer Zusammensetzung von den disziplinären Grenzen unterscheiden könnten, sehen sie weiteren Forschungsbedarf (Carpenter & Tait, 2001, S. 196).

Fazit. Die Initiierung des lehrbezogenen **Austauschs zwischen und auch innerhalb der Disziplinen** sollte im Hinblick auf die forschungs- und lehrbezogene Anreicherung der fächerspezifischen Standpunkte definitiv ein Ziel von innovativer Hochschullehre sein und im Faculty Development aufgenommen werden. Auch die **Offenlegung von etwaigen Divergenzen** zwischen der Lehrkonzeption und dem Lehransatz sowie der Lehrpraxis könnte ein Bewusstsein für notwendige Entwicklungsschritte in Bezug auf die Lehrkompetenz schaffen.

[54] In der Forschungsarbeit wird unter einem interdisziplinären Austausch oder einer Zusammenarbeit verstanden, dass Personen unterschiedlicher Disziplinen ein Produkt anstreben, das mehr als die Summe der einzelnen disziplinären Sichtweisen beinhaltet (vgl. Pharo, Davison, McGregor, Warr und Brown, 2014, S. 343).

3.3.5 Annäherung an Entwicklungsziele zur Förderung lehrbezogener Einstellungen

"Die Lernzielanalyse ist in vielen Fällen die wichtigste Phase der Entwicklung von Lehrsystemen oder Trainingsmaßnahmen. Das gilt vor allem dann, wenn affektive Lernziele eine wichtige Rolle spielen." (Martens, 1998, S. 46)

Nachdem die inhaltliche Komponente der Entwicklungsziele durch die kritisch-reflexive „*Aufarbeitung relevanter wissenschaftlicher Aussagen* [Hervorhebung im Original]“ (Euler & Hahn, 2014, S. 138) geklärt werden konnte, folgt im nächsten Schritt die konkrete Formulierung der normativ verstandenen Entwicklungsziele im Hinblick auf die Fördermöglichkeiten von lehrbezogenen Einstelllungen durch Faculty Development. Da für den Literaturreview ausschliesslich Studien mit einem Fokus auf die Situation an Hochschulen herangezogen wurden, ist diese Komponente bereits implizit in den abgeleiteten Entwicklungszielen enthalten (Euler & Hahn, 2014, S. 135). Ein konstruktivistisch geprägtes Verständnis von Lehre und Lernen[55] leitet die Autorin in der Annäherung an konkrete Ziele. Angestrebt wird, Entwicklungsziele sowohl in einer allgemeingültigen Form als auch zugeschnitten auf das Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen zu formulieren. Die Entwicklungsziele können sinnbildlich als Wegweiser verstanden werden, die aufzeigen, in welche Richtung die Einstellungen (insbesondere Lehrkonzeptionen als zentrale Gestaltungsebene, vgl. Kapitel 2) geleitet werden sollen. Durch deren Verknüpfung mit der deskriptiven Grundlage aus dem Entwicklungsmodell nach Kember (1997), der adaptierten Bezugsdimensionen als konkrete Gestaltungspunkte sowie der strukturgebenden Kompetenzmatrix nach Euler & Hahn (2014) kann im Folgenden eine sinnvolle Didaktisierung der normativen Zieldimension erfolgen.

Hinsichtlich der **Zielgruppe des Faculty Development** sei erwähnt, dass diese sich durch eine hohe Heterogenität in ihrer Lehrkompetenz auszeichnet (vgl. Kap. 2.3.2). Da die Entwicklungsziele einer studierendenzentrierten Ausrichtung folgen (vgl. Kap. 3.3.2.1), könnten sie bei erfahrenen Lehrenden, die bereits elaborierte Lehrkonzeptionen halten, ins Leere laufen. Dies erfordert, dass die Entwicklungsziele anhand einer Taxonomie aufgeschlüsselt werden, sodass die Einstellungsebene der teilnehmenden Lehrpersonen gezielt und angemessenen für ihre jeweilige Entwicklungsstufe adressiert

[55] vgl. die Vision des Team Hochschulentwicklung am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen: http://www.iwp.unisg.ch/de/arbeitsbereiche/hochschulentwicklung, zuletzt geprüft am 27.05.2015.

werden kann. Wesentlich für die Möglichkeit der Feinjustierung von didaktischen Interventionen ist dabei, dass die Teilnehmenden einer genauen Diagnose der Entwicklungsstufe ihrer jeweiligen Lehrkonzeptionen unterzogen werden. Dass die **Entwicklungsziele einer vielschichtigen Zielgruppe gerecht werden,** stellt eine beachtenswerte Komponente für die Konzeptentwicklung dar.

Forschungspraktischer Hinweis. Die Entwicklungsziele, welche aus den zwei Iterationsstufen des Literaturreviews erwachsen, werden dem formellen Basisprogramm im CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen (als Beispiel für lehrbezogenes Faculty Development) zugrunde gelegt und im zweiten Teil der Arbeit forschungspraktisch beleuchtet. Durch die Modifizierung des Kursprogramms im zeitlichen Verlauf des CAS Hochschuldidaktik, Jg. 2013/2014, konnten lediglich Nuancen der normativen Entwicklungsziele aus Kapitel 3.3 in den sieben Modulen (vgl. Anhang 2) zugrunde gelegt werden. Um die Lernerfahrungen der Teilnehmenden am traditionellen Programmablauf transparent zu machen, erfolgte eine Dokumentation der didaktischen Interventionen mit Hinweisen auf die Zielebene im Anhang 5. Wie unter 3.3.1 erläutert, erwies sich bereits durch den ersten Iterationsschritt des Reviews eine studierendenzentrierte Ausrichtung der Entwicklungsziele als notwendig, welche den didaktischen Interventionen implizit (aufgrund des rudimentären Konzeptentwurfs zu diesem Zeitpunkt noch nicht konkret ausformuliert in Form von Lernzielen) unterlegt wurde. Zu Beginn des modifizierten Kursprogramms des Jahrgangs 2014/2015 lagen die Entwicklungsziele in einer ausgearbeiteten Form vor (vgl. Anhang 4) und konnten damit von den jeweiligen Dozierenden in den Modulen des formellen Kursprogramms adressiert werden. Die Annäherung an die affektiven Feinziele für das formelle Kursprogramm des CAS Hochschuldidaktik wird im Folgenden beschrieben.

Zur Formulierung von Entwicklungszielen. Die Entwicklungsziele für akademische Lehrkompetenz differenzieren sich in den drei Kompetenzbereichen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz aus (vgl. Kapitel 1). Dabei gilt, dass sich der Umgang mit dem eigenen Fach bzw. mit der Lehrtätigkeit in der Sachkompetenz, der Umgang mit Studierenden, Peers, lehrbezogenen administrativen Stellen oder der Studienprogramm- bzw. Hochschulleitung in der Sozialkompetenz und der Umgang mit dem Ich als Lehrperson in der Selbstkompetenz widerspiegelt (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 142). Zudem treten die Kompetenzbereiche in drei Handlungsdimensionen zutage: Im *Erkennen,* das eine kognitive Wissensbasis für die Analyse oder auch das Verstehen einer Thematik einschliesst, sowie in den *Einstellungen*, die eine „affektiv-bewertende Haltung“ (Euler & Hahn, 2014, S. 142) gegenüber der *Lehrtätigkeit,* dem *eigenen Fach, den*

Studierenden, lehrbezogenen Anderen, sowie gegenüber *der eigenen Rolle als Lehrperson* beinhaltet (vgl. die adaptierten Bezugsdimensionen im Kap. 3.3.1). Eine dritte Handlungsdimension greift die Ebene des *Könnens* auf: „Der Handelnde will Sachen, die Beziehung zu anderen Menschen oder Facetten der eigenen Person neu konstruieren, verändern oder auf eine andere Weise bearbeiten“ (Euler & Hahn, 2014, S. 143). Der Fokus auf die Einstellungsdimension zeigt durch die Bestandteile der Einstellungen (Kapitel 2) deutlich, dass die klare Abgrenzung von kognitiven Wissensstrukturen zu Lehrkonzeptionen nahezu unmöglich ist, da sich die Lehrkonzeption durch die Anreicherung der zugrundeliegenden Schemata konstituiert und entwickelt. Andererseits wird unter die Erkennensdimension der Lehrkompetenz das (technische) Wissen über didaktische Methoden und die Analyse der unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Studierenden subsumiert, was die Abgrenzung der Wissens- von der Einstellungsdimension ermöglicht. Auch die Nähe des Lehransatzes zur Dimension des Könnens lässt keine scharfe Grenzziehung zu, da sich z. B. die Planung von Unterrichtseinheiten und die Umsetzungsabsicht der Lehrperson direkt aus den vorhandenen Lehrkonzeptionen und den Lehrüberzeugungen nähren.

Die Reflexion von klaren bzw. unscharfen Grenzen zwischen den Handlungsdimensionen dient dazu, didaktische Interventionen begründet auszuwählen und zu gestalten (Euler & Hahn, 2014, S. 146). Das so geschaffene Bewusstsein über die teils verschwimmenden Grenzbereiche der Kompetenzdimensionen wird als ausreichend für eine präzise Zielformulierung zur Gestaltung von hochschuldidaktischen Angeboten betrachtet. Abbildung 17 verdeutlicht graphisch, wo die Entwicklungsziele der Forschungsarbeit im zugrundeliegenden Kompetenzraster primär verortet werden.

Kompetenzraster	Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
Sachkompetenz		x	
Selbstkompetenz		x	
Sozialkompetenz		x	

Abbildung 17: Verortung der Entwicklungsziele im Kompetenzraster (Kerres et al., 2005, S. 13)

Die dargelegten Strukturen und Prozesse sowie die Inhalte des Verständnisses einer guten Lehre in der Einstellungsdimension von akademischer Lehrkompetenz ebnen der Beantwortung der Forschungsfrage 2a den Weg.

3.3.5.1 *Beantwortung der Forschungsfrage 2a*

Die Forschungsfrage lag den Ausarbeitungen zum Thema gute Lehre zugrunde:

Welche Aspekte kennzeichnen gute Lehre an Hochschulen in Bezug auf lehrbezogene Einstellungen?

Die Ergebnisse des Reviews aus den Kapiteln 3.3.2 bis 3.3.4 kennzeichnen zusammengefasst die einstellungsbezogenen Aspekte von guter Lehre an Hochschulen und dienen gleichzeitig als normative Grundlage zur Formulierung von Entwicklungszielen eines ganzheitlichen Faculty Development. Hochschuldidaktische Angebote fördern in Bezug auf die Entwicklung der Einstellungsdimension von Lehrkompetenz…

- eine studierendenzentrierte Entwicklungsrichtung von Lehrkonzeptionen,
- die bewusste Entscheidung für eine angemessene Lehrstrategie,
    - das Interesse an (Lernprozessen der) Studierenden[56]
    - die Bereitschaft zur Gestaltung von komplexen Lernumgebungen
    - die Offenheit für Lehrinnovationen zur Förderung von Tiefenlernen
    - die Offenheit für eine Beziehung auf Augenhöhe mit Studierenden
    - der Sinn für eine angemessene Wertevermittlung
- die Bereitschaft zu multiperspektivischer Reflexion von lehrbezogenen Themen,
- die Offenheit für eine mehrseitige Kommunikation mit Studierenden und
- die Bereitschaft zu lehrbezogenen Kollaboration mit anderen Personen.

Die Punkte sind auf der Grob- bzw. teilweise bereits auf der Feinzielebene zu verorten. (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 130). Die inhaltlichen Entwicklungsziele lassen sich den angepassten Bezugsdimensionen von Kember (1997) in Kapitel 3.3.2 zuordnen. Die Verbindung zu den Bezügen der Lehrkonzeption und den Zielen unterstützt sowohl die konkrete Gestaltung der didaktischen Interventionen als auch die Beforschung der Einstellungsentwicklung in einem späteren Schritt. Aus diesem Grund wird zunächst eine Zuordnung in der nachfolgenden Tabelle 3 vorgenommen, wobei ein Entwicklungsziel sinngemäss mehreren Bezugsdimensionen entsprechen kann:

[56] Da das Interesse an den Lernprozessen der Studierenden als Teil der Entscheidung für einen (situativ) angemessenen Lehransatz angesehen werden kann, erscheint dieser Punkt hier sinngemäss untergeordnet.

Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen sowie *Kompetenzbereich der Einstellungsdimension*	Entwicklungsziele zur Adressierung lehrbezogener Einstellungen durch Faculty Development
Lehre allgemein bzw. Lehrtätigkeit in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn *Sachkompetenz*	• Bewusstsein für verschiedene Lehrkonzeptionen und Lehransätze und Bereitschaft, diese in Richtung Studierendenzentrierung zu entwickeln • Bewusste Identifikation mit einer Lehrstrategie und Offenheit, diese situativ an die Bedürfnisse der Lehrenden anzupassen • Bereitschaft zur Gestaltung von komplexen Lernumgebungen • Offenheit für Lehrinnovationen zur Förderung von Tiefenlernen bei Studierenden • Sinn für eine angemessene Wertevermittlung
Fachliche bzw. disziplinäre Komponente der Lehre *Sachkompetenz*	• Interesse an Paradigmen der eigenen Disziplin und Offenheit, diese mit geeigneten Lehrstrategien in situativ angemessenes Lehrhandeln zu übersetzen
Studierende *Sozialkompetenz*	• Interesse an (Lernprozessen von) Studierenden • Bereitschaft für eine mehrseitige Kommunikation sowie für eine Beziehung auf Augenhöhe mit Studierenden
Andere Personen mit einem Lehrbezug an der Hochschule *Sozialkompetenz*	• Interesse an einem Austausch mit anderen Lehrenden und an einem Perspektivenwechsel • Bereitschaft zu lehrbezogenen Kollaboration
Ich als Lehrperson *Selbstkompetenz*	• Interesse, die eigene Rolle als Lehrperson multiperspektivisch zu reflektieren

Tabelle 3: Verbindung von Bezugsdimensionen und Entwicklungszielen

Die Einordnung dieser Entwicklungsziele in die jeweiligen Kompetenzbereiche sowie die präzise Feinzielformulierung zur Einstellungsförderung erfolgt im nächsten Schritt.

3.3.5.2 *Bestimmung von affektiven Grob- und Feinzielen*

Für die Planung einer didaktischen Intervention im Rahmen von lehrbezogenem Faculty Development genügt es nicht, Richt- oder Grobziele zu definieren (Euler & Hahn, 2014, S. 131). Das Ziel, grundsätzlich eine studierendenzentrierte Entwicklungsrichtung der Lehrkonzeptionen bei Lehrpersonen didaktisch zu unterstützen, leuchtet inhaltlich zwar ein; unklar bleibt bis dato allerdings, wie sich die Förderung in einem hochschul-

didaktischen Workshop sinnvoll ausgestalten lässt. Die Ausdifferenzierung von Lernzielen bezieht sich auf eine *Taxonomie,* d. h. auf die Frage, welche Lernprozesse eine Lehrperson konkret initiieren möchte. Zwar existieren gängige Modelle einer kognitiven Verhaltenstaxonomie, jedoch gilt das vorliegende Erkenntnisinteresse der affektiven Handlungsdimension von akademischer Lehrkompetenz.

In diesem Bezug stellen Krathwohl et al. (1975) eine **Taxonomie für affektive Lernziele** vor und fordern eine präzise Definition der Ziele, um sie durch didaktisches Handeln in die vorgesehene Richtung entwickeln zu können (Krathwohl, Bloom, Masia & Dreesmann, 1975, S. 21). Diese Taxonomie ist gleichwohl hierarchisch strukturiert, wenn auch die Ausprägungen schwieriger zu fassen sind und sich die Grenzen unschärfer gestalten als dies bei der kognitiven Verhaltenstaxonomie der Fall ist (Krathwohl et al., 1975, S. 23). Bezüglich der Abstufungen wird angenommen, dass in der schwächsten Form von affektiven Entwicklungsprozessen beim Lernenden ein Bewusstsein für ein Phänomen oder ein Thema vorhanden ist, das sich im nächsten Schritt in einem entsprechenden Verhalten niederschlägt, welches in der höchsten Stufe vehement verfolgt wird. Zusätzlich werden diese Stufen stets von einem positiven Gefühl gegenüber dem Einstellungsobjekt bzw. der Bezugsdimension geleitet (Krathwohl et al., 1975, S. 24).

In Bezug auf die Definition von lehrbezogenen Einstellungen in Kapitel 2.1 würde sich demzufolge eine höhere Taxonomiestufe auf einer der äusseren Schalen des Zwiebelmodells verorten lassen, d. h. auf der Ebene des Lehransatzes oder bereits der Lehrpraxis. Da vorliegend jedoch angenommen wird, dass Lehrpraxis und Lehransatz nicht notwendigerweise konvergent zueinander bzw. zur Lehrkonzeption sowie den Lehrüberzeugungen verlaufen, kann diese Annahme nicht für die Forschungsarbeit gelten. Vielmehr wird von den konstitutiven Bestandteilen der lehrbezogenen Einstellungen abgeleitet, dass in Bezug auf die Lehrkonzeptionen **eine höhere (kognitive) Elaborationsebene** (z. B. hinsichtlich der Lernprozesse von Studierenden) **mit einem stärkeren Gefühl einhergeht** und Lehrpersonen mit elaborierteren Lehrkonzeptionen eher dazu tendieren, diese verankerten Einsichten begründet in einen entsprechenden Lehransatz bzw. in die Lehrpraxis einfliessen zu lassen. Die Annahme, dass sich die Taxonomie auf einem Kontinuum von stärker oder schwächer ausgeprägten Einstellungen bewegt, erscheint sinnvoll für die Formulierung der affektiven Lernziele (Krathwohl et al., 1975, S. 25). Im Hinblick auf die angestrebte Förderung von Lehrkonzeptionen werden folgende fünf Taxonomiestufen angenommen (Euler & Hahn, 2014, S. 162–163; Krathwohl et al., 1975, S. 34):

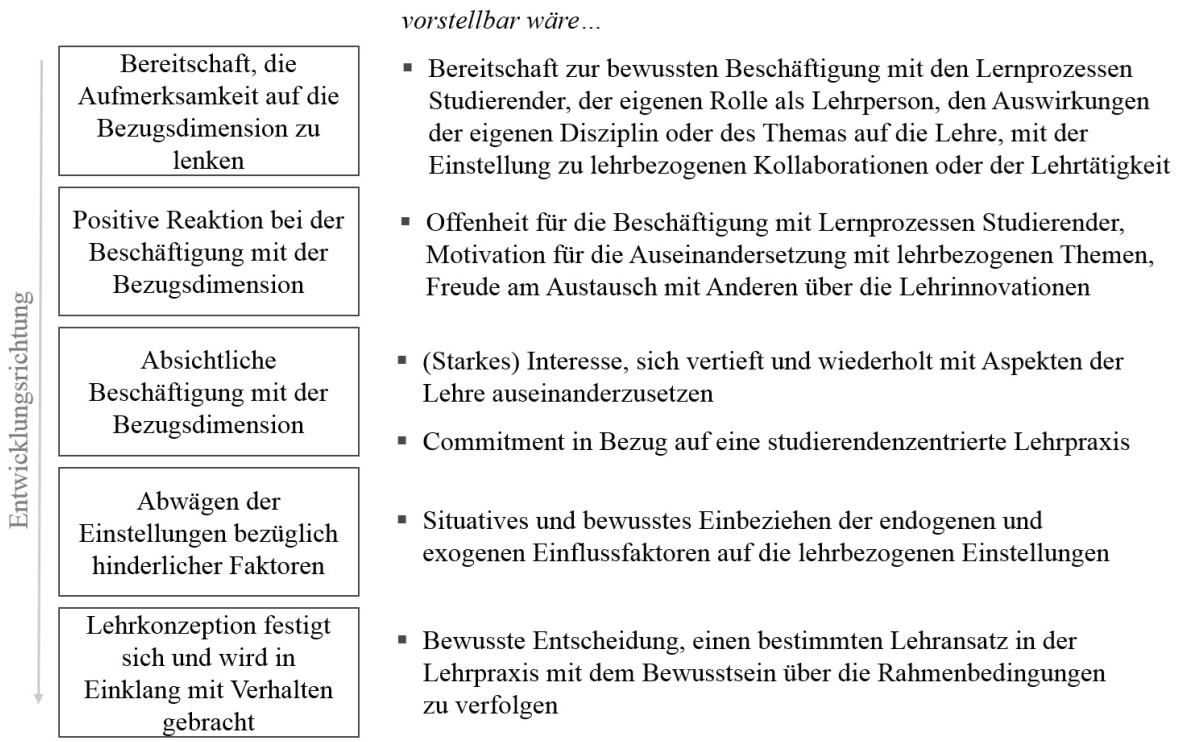


Abbildung 18: Taxonomiestufen für die Formulierung affektiver Lernziele, eigene Darstellung

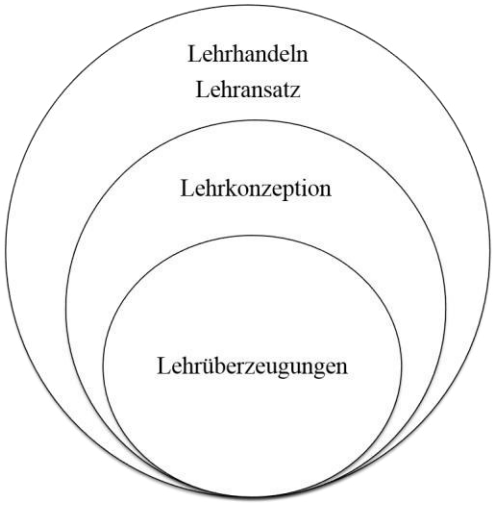
Ableitung von Feinzielen für das Zertifikatsprogramm. Wie auch in der kognitiven Handlungsdimension setzen sich Feinziele in der Einstellungsdimension aus einem Soll-Operator sowie einer Verhaltens-, Inhalts- und Situationskomponente zusammen (Euler & Hahn, 2014, S. 145). Für das formelle Basisprogramm des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms der Universität St. Gallen können z. B. die einstellungsbezogenen Lernziele aus der nachfolgenden Tabelle 4 abgeleitet werden, welche aufgrund ihrer systematischen Herleitung auch für andere hochschuldidaktische Angebote gelten können. Der zugrunde gelegte Zeithorizont einer Fördermassnahme definiert zudem, welche Entwicklungsziele adressiert und erreicht werden können.

Kompetenzbereich	**Kompetenzdimension Einstellungen** Hochschullehrpersonen sollen…	**lehrbezogenes Einstellungsobjekt**
Sachkompetenz	…sich begeistern für die innovative und kreative Gestaltung von herausfordernden Lernumgebungen für Studierende …ein Commitment für eine studierendenzentrierte Lehrpraxis entwickeln …sich nach Abwägen der kontextualen Einflussfaktoren bewusst für einen situativ passend erscheinenden Lehransatz entscheiden	Lehre allgemein sowie die Lehrtätigkeit als solche, fachlicher Inhalt der Lehre
Selbstkompetenz	…sich den eigenen Lehrkonzeptionen in Bezug auf Studierende, andere Lehrende, ihre Disziplin, ihre Lehrtätigkeit und ihre eigene Rolle als Lehrperson bewusst sein und diese Einsichten als wertvoll für die lehrbezogene Weiterentwicklung betrachten …sich gerne auf die vertiefte und multiperspektivische Reflexion des eigenen Lehrrollenbildes einlassen …die Reflexionen als wertvoll für die eigene Lehrtätigkeit ansehen, sodass diese eigeninitiativ in die Lehrpraxis eingebunden werden	Ich als Lehrperson
Sozialkompetenz	…ein starkes Interesse an informellem und sozialem Lernen mit und von anderen Lehrpersonen zeigen …eine hohe Wertschätzung für die lehrbezogene Vernetzung mit anderen Personen entwickeln …bewusst Feedback von Peers und Studierenden einfordern …Studierende als Kommunikationspartner auf Augenhöhe wertschätzen	Andere Personen mit Bezug zur Lehre an der Hochschule, Studierende, Peers

Tabelle 4: Einstellungsbezogene Entwicklungsziele von Faculty Development

3.3.6 Zusammenführung von Entwicklungsgegenstand und –zielen

Die zentrale Gestaltungsebene des lehrbezogenen Faculty Development setzt an den Lehrkonzeptionen an, die in elaborierterer Form nebenbei auch die Entwicklung der Lehrüberzeugungen und des Lehransatzes bzw. des Lehrhandelns beeinflussen können. Konkrete Fördermassnahmen in hochschuldidaktischen Angeboten verbinden die Gestaltung der angestrebten Entwicklungsprozesse mit den Zielen (siehe Abb. 19).



Spillover-Effekt

zentrale Gestaltungsebene

Spillover-Effekt

Kompetenzraster	Wissen	Einstellungen	Fertigkeiten
Sachkompetenz		x	
Selbstkompetenz		x	
Sozialkompetenz		x	

Abbildung 19: Zusammenhang von Entwicklungsgegenstand mit den Entwicklungszielen, eigene Darstellung

Fazit. Durch die Ausführungen in Kapitel 3 erfolgte eine präzise Ausdifferenzierung von konkret-normativen Lernzielen zur Förderung der Einstellungsentwicklung. Diese Ziele werden im nächsten Schritt unter Einbezug der Grundannahmen (vgl. Kap. 2) mithilfe geeigneter Instrumente in der hochschuldidaktischen Praxis adressiert. Didaktische Interventionen, die als angemessen für die Erreichung dieser Entwicklungsziele erscheinen, werden zunächst allgemein für lehrbezogenes Faculty Development im Kapitel 4 und im Kapitel 5 kontextuell für das Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen präzisiert.

4 Die Förderung von Lehrkonzeptionen

„Good teaching can be achieved by the average professor"
(Samples et al., 2013, S. 181)

Nachdem sowohl der Entwicklungsgegenstand als auch die Entwicklungsrichtung lehrbezogener Einstellungen ausdifferenziert werden konnte, ergibt sich ähnlich der Studie von Donaghue (2003) eine weitere Herausforderung: „what do we do with the constructs after they have been elicited?" (Donaghue, 2003, S. 349). Einsichten dieses Kapitels zu didaktischen Leitlinien (Kap. 4.2), möglichen Massnahmen (Kap. 4.2.1 – 4.2.4) und konkreten Interventionen für ein Zertifikatsprogramm (Kap. 4.4) dienen als Grundgerüst für das Förderkonzept der Einstellungsdimension im Redesign des CAS Hochschuldidaktik an der Universität St. Gallen in Kapitel 5. Um die didaktischen Methoden präzise ableiten zu können, werden in Kapitel 4.3 auch die relevant erscheinenden Rahmenbedingungen thematisiert (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 147). Konstruktivistische Lerntheorien leiten die Gestaltung des innovativen Zertifikatsprogramms, jedoch werden auch kognitive lerntheoretische Ansätze - soweit diese nützlich erscheinen - herangezogen[57]. Im Kapitel 4.1 werden damit die Grundlagen der angestrebten Konzeptentwicklung geklärt.

4.1 Mögliche Zugänge zur Förderung lehrbezogener Einstellungen

In der lehrendenzentrierten Auffassung wird über die Welt gelehrt, während in einer studierendenzentrierten Lehre diese innerhalb dieser Welt stattfindet (Thomas & Brown, 2011, S. 38).

Nach Dewey (2002 [1919]) wird angenommen, dass jede Reaktion einer Hochschullehrperson auf didaktische Interaktionen ihre Einstellung zu beeinflussen vermag (Dewey, 2002 [1910], S. 39). Formale hochschuldidaktische Angebote können dabei ein möglicher Weg sein, die Entwicklung der Einstellungsebene anzustossen und voranzutreiben. (Lave & Wenger, 1991, S. 98). Um die Förderung von lehrbezogenen Einstellungen adäquat für die festgesetzten Ziele gestalten zu können, werden geeignete lerntheoretische Zugänge kritisch betrachtet, anstatt sie unhinterfragt von anderen Studien zu übernehmen.

[57] Die behavioristische Lerntheorie wird keine Rolle spielen, da diese zwar einen Beitrag leistet die Beeinflussung von vorhandenem Verhalten zu verstehen und ggf. auch zu gestalten, jedoch keine Hinweise dafür liefert, wie Kompetenzen ganzheitlich entwickelt werden können (vgl. Euler und Hahn (2007), S. 104).

4.1.1 Lerntheoretische Grundlagen für die lehrbezogene Einstellungsförderung

Euler & Hahn (2014) gehen davon aus, dass der Entwicklung von kognitiven Einstellungskomponenten mit kognitiven Lerntheorien sowie der Förderung von affektiven Bestandteilen mit Ansätzen, die Emotionen von Lehrpersonen ansprechen (z. B. mit *Modelllernen*[58]*),* begegnet werden kann. Die Adressierung der affektiven sowie der Verhaltenskomponente von Einstellungen ist zudem durch erfahrungsbasierte Ansätze nach Dewey (2002 [1919]) und Kolb (1984) denkbar (Euler & Hahn, 2014, S. 169). Damit gründen die lerntheoretischen Annahmen auf zwei Ausprägungen des Konstruktivismus: Auf dem *kognitiven Konstruktivismus* nach Piaget (1974) sowie auf dem *Sozialkonstruktivismus,* der hinsichtlich pädagogischer Gesichtspunkte auf den Arbeiten von Lev Vygotsky (1978) beruht und im sozialen Austausch zur Konstruktion individueller Wirklichkeiten zum Tragen kommt. Die kognitiv-konstruktivistische und die sozialkonstruktivistische Perspektive auf Erkenntnisprozesse stehen dabei in einer komplementären Beziehung zueinander und konstituieren gemeinsam das vorliegende lerntheoretische Verständnis (Jenert, 2011, S. 26).

Das Lernen am Modell in hochschuldidaktischen Angeboten. Die Bedeutung von Modelllernen für die Entwicklung kognitiver Schemata, die sich im Forschungskontext in der Anreicherung von Lehrkonzeptionen widerspiegelt, betont Lewin in einer Studie zur Wandelung von Einstellungen bei Führungskräften (Lewin, 1951[1942], S. 81). Transferiert auf die Forschungsarbeit nehmen Dozierende in einem hochschuldidaktischen Workshop beispielsweise diese Vorbildfunktion im Hinblick auf eine von Teilnehmenden wahrgenommene modellhafte Didaktik ein (Bauer, Kopka & Brindt, 1996, S. 239). Soziologisch betrachtet, reproduziert sich eine Lehrkultur[59] durch die Beobachtung anderer Lehrpersonen. Die Einstellungen zu Lehre und Lernen werden demnach mitunter durch das Lehrendenkollegium geprägt (Schaeper, 2008, S. 210). Gagné et al. (2005) weisen damit einhergehend auf die Bedeutung eines *glaubhaften* Rollenmodells hin, das von den Lernenden respektiert wird und geeignet für eine Identifikation erscheint. Modelllernen kann nicht nur durch die zufällige Beobachtung

[58] Das Konzept des Modelllernens geht auf Bandura (1962) zurück (Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In: Jones, M. R. (Ed.). *Nebraska Symposium on motivation.* Lincoln: University of Nebraska Press (pp. 211-269)). Lewin (1951a[1942]) setzt das Lernen an Rollenvorbildern und die dabei angestossenen vertieften Diskussionen zu möglichen Sichtweisen und Handlungsalternativen in Verbindung mit der Entwicklung von Werten und Einstellungen gegenüber Führungsstilen (Lewin, 1951a[1942], S. 81).

[59] In diesem Kontext wird die Lehrkultur aus einer Mikroperspektive, d.h. „fokussiert auf Rahmenbedingungen und Prozesse der Wissens- und Kompetenzerweiterung“ betrachtet (Jenert, 2011, S. 13).

des Dozierenden, sondern auch bewusst durch Rollenspiele oder angeleitete Diskussionen[60] im Unterricht initiiert werden (Gagné, Wagner, Golas & Keller, 2005, S. 97). Der Auswahl der Dozierenden in einem Zertifikatsprogramm kommt durch deren mögliche Vorbildfunktion eine enorme Bedeutung zu.

Die Rolle von Assimilation und Akkommodation. Kognitiv-konstruktivistische Ansätze gehen davon aus, dass Entwicklungsprozesse durch Assimilation und Akkommodation und damit durch die Anpassung der inneren Logik des kognitiven Systems initiiert werden (Piaget, 2003 [1970], S. 56; Tanner, 1993, S. 295). Für die angestrebte Entwicklung der Lehrkonzeptionen stellt sich die Akkommodation damit als zentrales Element dar: "Clearly, the process of accommodation is critical for the continuing educational development of learners. Without the process of accommodation working on prior conceptions of content, little conceptual growth would occur." (Pintrich et al., 1993, S. 171). Die Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer Umwelt ist nötig, damit affektive und kognitive Entwicklungsprozesse parallel ablaufen können. „Die soziale Wahrnehmung erfordert überdies stets eine Rollenübernahme im Sinne einer Einsicht" (Tanner, 1993, S. 296–297). Beim Vorgang der Akkommodation und Assimilation ist es wichtig, dass sich **beide Prozesse im Gleichgewicht** befinden (Piaget, 2003 [1970], S. 61), um in der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung eine lehrpraktische Reproduktion des Dozierenden im Workshop zu vermeiden und stattdessen die Entwicklung von stabilen Handlungskompetenzen initiieren zu können.

Empirische Studien betonen zwar die Bedeutung von Assimilation bezüglich neuer Ideen für das praktische Lehrhandeln, lassen jedoch häufig die weiterführende Idee der Akkommodation der vorhandenen Lehrkonzeptionen vermissen (Thompson, 1992, S. 140). „The tendency of teachers to interpret new ideas and techniques through old mindsets – even when the ideas have been enthusiastically embraced – should alert us […]" (Thompson, 1992, S. 143). Hinweise darauf, warum die Akkommodation der Lehrkonzeptionen häufig ausbleibt, stellt die Studie von Thompson (1992) jedoch nicht bereit. Eine Lösung hierfür könnte dienen, die Akkommodation von neu eingefügten kognitiven Strukturen durch angemessene Problemstellungen herauszufordern und so eine Akkommodation zu provozieren: „Für die Akkommodation ist es zentral, dass sie über kognitive Konflikte und Widersprüche – oder man könnte auch sagen, über Probleme – ausgelöst wird" (Euler & Hahn, 2014, S. 116). Akkommodationsprozesse

[60] Lewin weist auch auf das erfolgreiche Zusammenspiel von Lernen an Rollenvorbildern mit angeleiteten, detaillierten Diskussionen für das Ziel eines konzeptuellen Wandels hin (Lewin, 1951a[1942], S. 81)

sind damit (gleich einem konzeptuellen Wandel[61]) auf die Konfrontation mit **relevanten und authentischen Problemstellungen** angewiesen, die imstande dazu sind, die **lehrbezogenen Schemata der Teilnehmenden herauszufordern** (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 119). Dabei unterstützen Reflexionen als Verbindung von Denkprozessen und praktischen Handlungen die Entwicklung von Lehrkonzeptionen, z. B. durch Einsichten aus Lehrerfahrungen oder dem Austausch mit anderen Personen (Karm, 2010, S. 204). Die Lehrkonzeptionen als kognitive Schemata, können a) grundlegend verändert (lehrenden- zu studierendenzentriert) oder b) innerhalb einer Ausprägung angereichert und weiterentwickelt werden. Welche Entwicklung durch didaktische Interventionen angestossen werden kann, hängt von den vorhandenen Schemata der Teilnehmenden ab.

4.1.2 Der Prozess der konzeptuellen Entwicklung

Die Entwicklung von Lehrkonzeptionen wird meist in Studien zum Thema *conceptual change* thematisiert. Krathwohl et al. (1975) beschreiben das dem conceptual change ähnelnde Phänomen der *Internalisierung*, welches sich darin äussert, dass eine bestimmte Lehrkonzeption verinnerlicht wird (Krathwohl et al., 1975, S. 27). Der Unterschied beider Modelle liegt im Entwicklungsprozess selbst: Der konzeptuelle Wandel zielt auf die Veränderung von kognitiven Schemata ab, die für die Einstellung einer Lehrperson zuständig sind. Der Prozess der Internalisierung hingegen ist stufenförmig aufgebaut und auf der höchsten Ebene stark mit der affektiven Komponente verbunden: Hier verschreibt sich eine Lehrperson voll und ganz bestimmten Werten ihrer Lehre (Krathwohl et al., 1975, S. 29). Die Lehrkonzeption als zentrale Gestaltungsebene kann demnach prozesshaft entlang der Internalisationsstufen – bei anfänglich lehrendenzentrierten Konzeptionen - in Richtung eines konzeptuellen Wandels entwickelt werden. Wird dabei angenommen, dass ein *conceptual change* die Lehrkonzeptionen grundlegend verändert, so kann hinsichtlich der heterogenen Zielgruppe von Faculty Development ebenso ein *conceptual development*[62]*,* also eine Weiterentwicklung bestehender (elaborierter) Lehrkonzeptionen, angestrebt werden. Die konkret adressierten **Entwicklungsziele** in hochschuldidaktischen Angeboten sind damit **auf die Elaboriertheit der Lehrkonzeptionen der Zielgruppe anzupassen.**

---

[61] Das Konzept von Assimilation und Akkommodation geht auf Piaget zurück; das Phasenmodell des conceptual change bezieht sich auf Lewin (1951[1947]). Die Konzepte entstammen unterschiedlichen Forschungssträngen, was jedoch für die Forschungsarbeit unerheblich ist.

[62] Dabei wird angenommen, dass eine Veränderung (change) der Lehrkonzeptionen von lehrenden- hin zu studierendenzentriert immer auch eine Entwicklung (development) einschliesst. Dies gilt vice versa nicht.

Die Taxonomiestufen aus Kapitel 3 dienen der präzisen methodischen Umsetzung der jeweils angestrebten Entwicklungsstufe. Erste Vorschläge **zur Gestaltung eines konzeptionellen Wandelungsprozesses** im Rahmen von Faculty Development stammen von Kember & Gow (1994). Sie schlagen eine Vorgehensweise im Sinne Lewins (1951[1947]) vor: *unfreezing, moving, freezing of a level*[63] (Lewin, 1951[1947], S. 228; Kember & Gow, 1994, S. 71). Dieses Konzept zielt sinngemäss auf einen Wandel von einer lehrendenzentrierten hin zu einer studierendenzentrierten Orientierung der Lehrkonzeptionen ab. Die Intervention – angewandt auf den vorliegenden Kontext – beruht auf drei Phasen (Kember & Gow, 1994, S. 71–72):

1. **Feststellung bestehender Lehrkonzeptionen** seitens der Dozierenden oder Programmverantwortlichen in hochschuldidaktischen Angeboten und Kommunikation dieser an die Teilnehmenden
2. **Hervorrufen eines kognitiven Ungleichgewichts** mit dem Ziel, Unzufriedenheit mit den bestehenden Lehrkonzeptionen hervorzurufen
3. **Aufbau und Verankerung einer neuen Lehrkonzeption**

Unter Berufung auf die sozialpsychologische Studie von Lewin (1947) wird auch von Krathwohl et al. (1975) festgestellt, dass ein reiner Vortrag wenig im Hinblick auf eine Einstellungsänderung bzw. -entwicklung bewirkt. Als wichtig gilt jedoch, dass **Einstellungen überprüft und mit anderen diskutiert** werden können (Krathwohl et al., 1975, S. 77; Lewin, 1951[1947], S. 228). Prosser & Trigwell (1997b) schlagen ebenfalls vor, einen *conceptual change* bei Lehrpersonen durch die Offenlegung von bestehenden Konzeptionen durch schriftliche Abfrage, die Herausforderung durch die Beschäftigung mit Extrembeispielen sowie durch angeleitete Diskussionen, anzuregen (Prosser & Trigwell, 1997b, S. 46). Als besonders kritisch gilt dabei die Offenlegung sowie die Neujustierung der vorhandenen Lehrkonzeptionen (Young, 2008, S. 42).

Etwaige Reflexionsprozesse bei der Konfrontation der bestehenden Lehrkonzeptionen auf der zweiten Stufe des Modells sprechen potentiell die kognitive und die affektive Ebene an und erscheinen für die Didaktisierung der Einstellungs-entwicklung wertvoll (Postareff & Nevgi, 2015, S. 50). Angenommen wird, dass die didaktisch gestaltete Konfrontation mit den bestehenden Lehrkonzeptionen sowohl einem grundlegenden

[63] Als der ideelle Vater des Konzepts gilt der Sozialpsychologe Kurt Lewin. Dieses klassische Modell von sozialem Wandel in einer Gesellschaft setzt auf das „Auftauen“ von vorhandenen Einstellungen oder Ideen, eine Wandelungsphase und im letzten Schritt auf ein Wiedereinfrieren der neuen Idee. Zahlreiche Arbeiten zu conceptual change beziehen sich direkt oder (häufiger) indirekt auf dieses Modell (Ho, 2000, S. 31).

Wandel als auch der Weiterentwicklung bereits elaborierter Einstellungen dienen kann. Die drei Phasen der **Offenlegung, des Modellierens** und der **faktischen Veränderung** bzw. Weiterentwicklung von Lehrkonzeptionen werden als *Gestaltungstemplate* für die Gestaltung der einstellungsbezogenen Veränderungsprozesse angenommen[64].

Zusammenführung von Bezugstheorien und Entwicklungszielen. Die Didaktisierung des angestrebten Entwicklungsprozesses der Lehrkonzeptionen richtet sich nach dem Modell von Kember (1997), in dem sowohl die konzeptuelle Weiterentwicklung als auch ein konzeptueller Wandel (in der Übergangsphase von einem Lehr- zu einem Lernfokus) verortet sind. Abbildung 20 zeigt den hergestellten Zusammenhang mit der Entwicklung *innerhalb der Stufen*, die sich an Lewins drei Phasen des conceptual change orientieren.

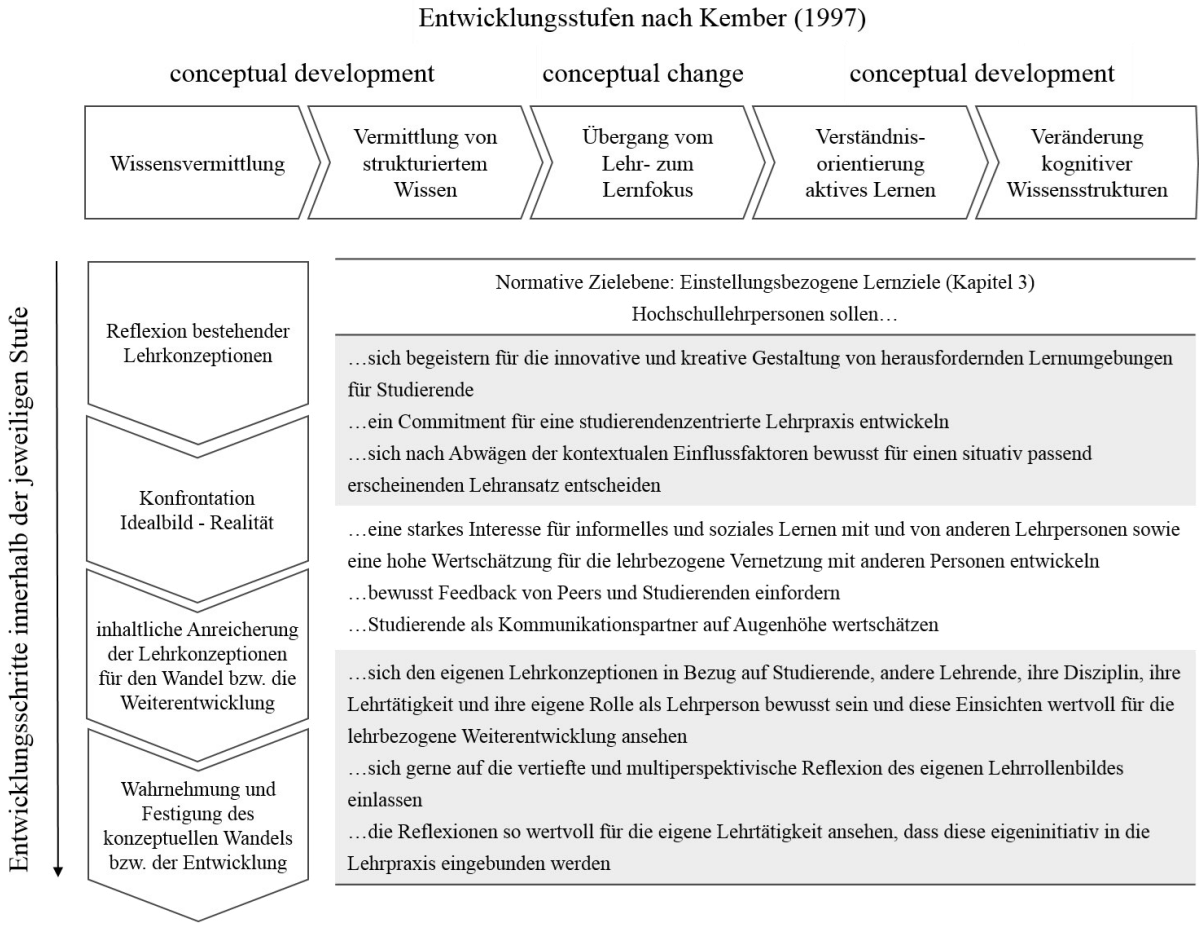


Abbildung 20: Zusammenhang der Bezugstheorien mit den Entwicklungszielen, eigene Darstellung

[64] Zur Anwendung kommt das dreiphasige Gestaltungstemplate z. B. auch im Curriculum Development Workshop an der Oxford Brookes University (vgl. Dempster, Benfield und Francis, 2012, S. 138).

Prosser et al. (2005) nehmen unter Bezug auf Meyer & Land (2003) im Zusammenhang mit einem konzeptuellen Veränderungsprozess die Bedeutung von *threshold concepts* auf, die Teilnehmenden als neue Ideen für die „Andersbetrachtung" eines Einstellungsobjekts einen möglichen Entwicklungspfad aufzeigen (Meyer & Land, 2003, S. 412; Prosser et al., 2005, S. 153). Threshold concepts können die Existenz von dissonanten Bestandteilen der Einstellung explizieren oder gar erhöhen, z. B. durch die Anreicherung von Lehrkonzeptionen mit neuen Einsichten, welche ggf. der bisherigen Lehrpraxis widersprechen. Diese Dissonanzen regen durch den Wunsch von Personen nach konvergenten Einstellungsbestandteilen[65] zu einem Entwicklungsprozess an. Die Lehrkonzeptionen zum fachlichen Inhalt der Lehre, zur Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn oder auch zum eigenen Rollenverständnis könnten sich *fremd* anfühlen und als eine Art Grenze fungieren, wenn die Einnahme einer neuen pädagogischen Sichtweise auf die eigene Lehre angestossen wird (Akkerman & Bakker, 2011, S. 140). Im Laufe eines Zertifikatsprogramms erwachsen die in der eigenen Disziplin verwurzelten und häufig intuitiven Lehrkonzeptionen ggf. sogar zu einer Last, zu sogenanntem *troublesome knowledge* (Meyer & Land, 2003, S. 413).

Durch die Konfrontation mit anderen Lehrkonzeptionen wird **nicht notwendigerweise ein Entwicklungsprozess angestossen**. Denkbar ist durchaus, dass die Teilnehmenden durch die Konfrontation mit den threshold concepts aus dem ihnen ggf. fremden Bereich der Pädagogik eine ablehnende Haltung oder innere Resistenzen gegenüber einer Veränderung ihrer Lehrkonzeptionen oder ihres Lehransatzes aufbauen und diese schlichtweg nicht greifen (Postareff & Nevgi, 2015, S. 47). Dabei zeigt sich, dass sich Lehrende mit zu einem gewissen Grad elaborierten Lehrkonzeptionen einstellungsbezogenen Veränderungsprozessen eher öffnen als Lehrpersonen mit unreiferen Lehrkonzeptionen (Martin & Lueckenhausen, 2005, S. 407). Vorhandene Resistenzen gegen die Entwicklung der lehrbezogenen Einstellungen können beispielsweise durch eigene Erfahrungen und gezielte Reflexionen abgebaut werden können (Guskey, 2002b, S. 383). Die Bereitstellung von formativem Feedback als Anregung zur Selbstreflexion wirkt sich dabei besonders positiv aus (Guskey, 2002b, S. 387).

[65] Die Wirkung von didaktisch aufgezeigten Dissonanzen, z. B. der Lehrkonzeption und des Lehransatzes (im Rahmen von Microteaching denkbar), verläuft analog der *kognitiven Dissonanztheorie* nach Festinger (1957). Die explizierten Dissonanzen können imstande dazu sein, Entwicklungsprozesse durch das Streben einer Person nach Ausgeglichenheit der inneren Konzepte und der Umwelt anzustossen (Festinger (1957); zit. nach Roth (1971, S. 293, 309)).

4.1.2.1 *Die Förderung der konzeptuellen Entwicklung*

Eine kognitivistisch geprägte Perspektive davon aus, dass Lehrkonzeptionen durch mentale Repräsentationen verkörpert werden und in verschiedenen, nicht miteinander verbundenen Ausprägungen entlang eines Kontinuums ausgestaltet sind (vgl. Abb. 20). Der phänomenographische Ansatz nimmt dagegen an, dass Lehrkonzeptionen miteinander verbunden und inhaltlich überschneidend aufgebaut sind und verschiedene Bewusstseinstiefen verkörpern (Åkerlind, 2008, S. 634–635). Für die Gestaltung der Einstellungsentwicklung wird empfohlen, eine klare epistemologische Position zu beziehen, um Fördermassnahmen zielgerichtet ausgestalten zu können (Åkerlind, 2008, S. 643). Für die Forschungsarbeit wird **eine kognitiv-konstruktivistische Perspektive auf die Entwicklung von Lehrkonzeptionen** eingenommen.

Trigwell & Prosser (1996b) stellen fest, dass *conceptual development* durch die Hochschuldidaktik mit geringerem Aufwand zu erzielen ist als *conceptual change* (Trigwell & Prosser, 1996b, S. 86). Samuelowicz & Bain (2001) zeigen, dass sich die Grenze zwischen studierenden- und lehrendenzentrierten Lehrkonzeptionen als relativ scharf darstellt und deshalb die Initiierung eines conceptual change notwendig wird, um sie von der Lehrendenzentrierung her kommend in Richtung einer Studierendenzentrierung überwinden zu können. Der konzeptuelle Wandelungsprozess von einer Lehrenden- hin zu einer Studierendenzentrierung gestaltet sich als ein kritischer Moment bei der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzenwicklung (Kember, 1997, S. 264). Innerhalb der beiden Ausprägungen der Lehrkonzeption sind die Grenzen zwischen den Entwicklungsstufen sehr durchlässig (Samuelowicz & Bain, 2001, S. 322). Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die Einstellungsentwicklung einer lehrendenzentrierten Lehrperson mit einem grösseren didaktischen Aufwand verbunden ist als die konzeptuelle Weiterentwicklung von studierendenzentriert orientierten Lehrkonzeptionen. In der Übergangsphase finden sich meist erste studierendenzentrierte Elemente beim Rollenverständnis, beim Verständnis von Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn und beim Studierendenbild. „The transitional conception is characterised by a realisation that interaction between student and teacher is important“ (Kember, 1997, S. 266). Vollständig können sich Lehrpersonen auf der Übergangsstufe jedoch (noch) nicht von der Idee lösen, dass die Lehrperson als dominanter Akteur im Lernprozess auftritt und Inhalte klar vordefiniert. Um diese Stufe zu überwinden, braucht es didaktische Interventionen, die die vorhandenen Lehrkonzeptionen herausfordern und anreichern (Kember, 1997, S. 267).

Praktische Implikationen für die Förderung eines konzeptuellen Wandels. Didaktische Interventionen sind flexibel für die unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Lehrpersonen auszugestalten, sodass der Heterogenität der Teilnehmenden Rechnung getragen werden kann. Bei der Gestaltung ist darauf zu achten, dass durch die Konfrontation mit pädagogischen Konzepten mögliche Dissonanzen auf eine angemessene Art und Weise thematisiert werden, sodass sie als Fundament für vertiefte Reflexionen dienen können, anstatt in eine Resistenz gegenüber einer lehrbezogenen Einstellungsentwicklung zu münden. Bei der Gestaltung dieses Prozesses sorgt die Verknüpfung der Taxonomiestufen nach Krathwohl et al. (1975) mit dem Lewinschen Modell für die Einsicht, dass sich das unterlegte pädagogische und das sozialpsychologische Modell in wertvoller Weise ergänzen:

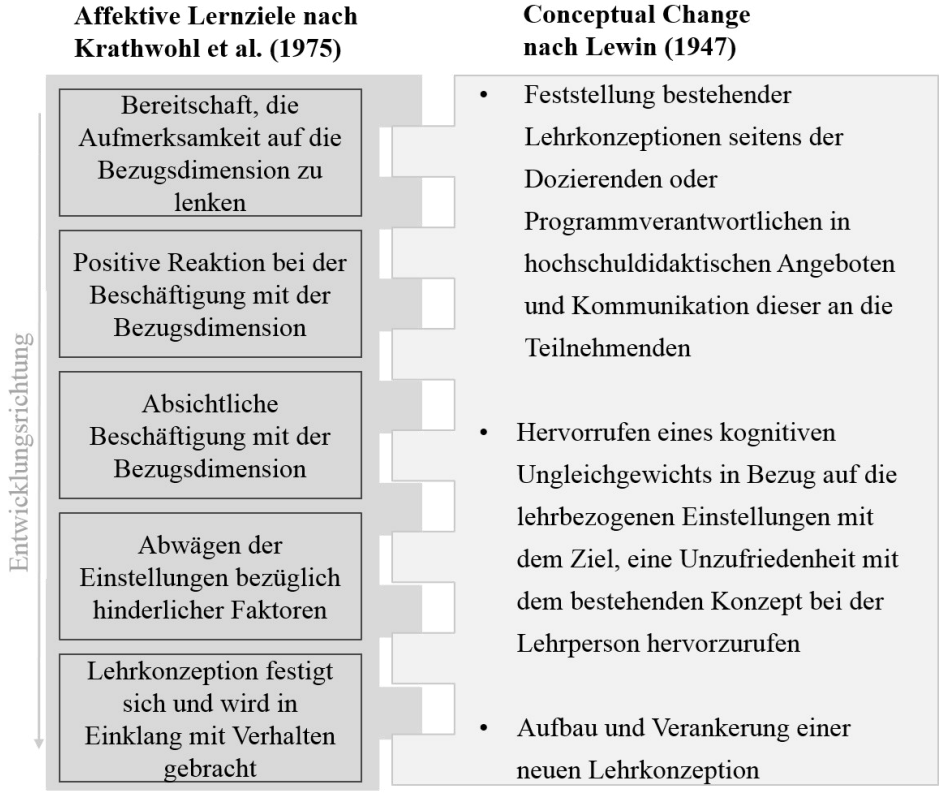


Abbildung 21: Bezug der Taxonomiestufen zu den Phasen des konzeptuellen Wandels, eigene Darstellung

4.1.2.2 *Die Bedingungen des konzeptuellen Wandels*

In der Literatur wird einerseits angenommen, dass ein *conceptual change* eines langwierigen Prozesses bedarf und schwierig durch Entwicklungsmassnahmen zu initiieren ist. Andererseits gibt es Beispiele dafür, dass bereits bei einer ca. zehnstündigen Beschäftigung von Lehrpersonen mit ihren Lehrkonzeptionen Erfolge verbucht werden (vgl. den Review hierzu bei Pehkonen & Törner, 1999, S. 261). Auch

Krathwohl et al. (1975) veranschaulichen, dass eine Einstellungsveränderung nach kurzer Zeit des Trainings möglich ist. Das Konzept von Ho (2000) deutet ebenfalls auf kurzfristig erzielbare Erfolge durch ein 10-Stufen-Programm hin. Erfolge von didaktischen Interventionen, welche die Einstellungsentwicklung adressieren, könnten nicht nur bei einem umfassenden konzeptuellen Wandel, sondern auch dann verzeichnet werden, wenn sich das Vokabular der Lehrenden hinsichtlich pädagogischer Themen vergrössert, sodass ein Austausch mit Lehrkollegen und –kolleginnen besser ermöglicht und angeregt wird (vgl. Young, 2008, S. 42). Das **Alter bzw. der Erfahrungsschatz** einer Person ist daher in die Überlegungen zur Ausgestaltung von hochschuldidaktischen Angeboten einzubeziehen (Krathwohl et al., 1975, S. 83). Posner et al. (1982) legen ebenso ein Drei-Phasen-Modell zur konzeptionellen Entwicklung von Lehrpersonen zugrunde und verweisen auf folgende Bedingungen für die erfolgreiche Weiterentwicklung von Lehrkonzeptionen: Die Schlüssigkeit der eingeführten Konzepte und den wahrgenommenen Mehrwert (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982, S. 214). Auf ein **schlüssiges inhaltliches Vorgehen** bei Workshops sowie die **Verdeutlichung der möglichen positiven Auswirkungen auf die Lehrtätigkeit** bei einer Entwicklung der Lehrkonzeption sollte demnach geachtet werden.

An dieser Stelle stellt sich zudem die Frage nach der Notwendigkeit einer Domänenspezifigkeit bzw. der Unabhängigkeit der didaktischen Interventionen von Domänen (Seifried, 2009, S. 49). Im *kognitiven Konstruktivismus* wird angenommen, dass die Integration von globalen Schemata in subjektive Verbindungen von Personen präferiert wird, da dadurch eine Anpassung der vorhandenen an die neuen Schemata der Individuen nicht sofort notwendig wird[66] (Piaget, 1974, S. 226). Die Literatur zu *conceptual change* adressiert im Gegensatz zur entwicklungspsychologischen Literatur meist domänenspezifische Konzepte (Pintrich et al., 1993, S. 169). Ein Überblick über korrespondierende Studien zeigt, dass die Domänenspezifigkeit von epistemologischen Überzeugungen als notwendig erachtet wird und damit das weitere Verfolgen der Literatur zum *conceptual change* gerechtfertigt scheint (Clement, Clarebout & Elen, 2003, S. 162; Seifried, 2009, S. 51). Für die Entwicklung lehrbezogener Einstellungen durch Faculty Development bedeutet dies, dass eine **hohe Sensibilität gegenüber Teilnehmenden unterschiedlicher Disziplinen gefordert** ist. Entwistle und Kollegen (2000) nehmen sogar an, dass bei Lehrpersonen, die das „big picture“ ihres Fachgebiets

[66] Piaget (1974) nennt dies den *Synkretismus*, welcher die Neigung eines Kindes zur Egozentrik widerspiegelt und Lernprozesse durch die Tendenz der *Assimilation an das Ich* erschweren kann (Piaget, 1974, S. 226).

(noch) nicht erkannt haben, eine Entwicklung aufgrund der engen Verbundenheit von Lehrüberzeugungen und Lehrkonzeption kaum möglich ist (Entwistle et al., 2000, S. 22). Festzustellen bleibt, dass hochschuldidaktische Instrumente für die Entwicklung von Lehrüberzeugungen disziplinspezifisch auszugestalten und zugrundeliegende Philosophien der einzelnen Fächer bzw. Disziplinen zu ergründen sind (vgl. hierzu das Befragungsinstrument für die Domäne der Buchführung von Seifried, 2009, S. 267). Die konkret mit der Entwicklung von Epistemologien verbundenen Fragestellungen gehen über das in Erkenntnisinteresse hinaus, schärfen aber das konzeptuelle Verständnis.

4.2 Didaktische Leitlinien der Förderung konzeptueller Entwicklung

"Teachers do not change their beliefs through persuasion." (Swan, 2007, S. 236)

Bei der Konzeptentwicklung wird angenommen, dass der prozessuale Erwerb von Einstellungen zu Lehre und Lernen in Richtung einer Studierendenzentriertheit erfolgt (Kap. 4.1)[67]. Einstellungen werden somit kaum in einem halbtägigen Seminar „erworben", sondern Schritt für Schritt aufgebaut und weiterentwickelt (vgl. Euler & Walzik, 2009, S. 129; Stes & van Petegem, 2015, S. 23). Um die vorliegenden Entwicklungsziele nicht nur zufällig, sondern gezielt in didaktische Settings überführen zu können, werden zunächst begründete didaktische Leitlinien benötigt. Im schulischen Kontext wird auf die drei wesentlichen Erfolgsfaktoren didaktischer Interventionen zur Adressierung der Einstellungsentwicklung hingewiesen (Bauer et al., 1996, S. 239), welche zusammengefasst den Ausführungen in Kapitel 4.1. entsprechen:

- Reflexion der Lehrpraxis
- Austausch mit anderen Lehrenden
- Erfahrungsbasierte Annäherung an neue didaktische Methoden

Auch im Hochschulkontext basieren didaktischen Interventionen in Zertifikatsprogrammen, die sich auf die Einstellungsebene konzentrieren, im Wesentlichen auf diesen Prinzipien (Cilliers & Herman, 2010, S. 255; Ginns et al., 2008, S. 178; Postareff et al., 2007, S. 562; Stes & van Petegem, 2015, S. 16). Die drei Leitlinien Reflexion, Austausch und Erfahrungsbasierung werden damit als Basis für die Förderung der einstellungsbezogenen Entwicklung von akademischer Lehrkompetenz herangezogen.

[67] Betont wird an dieser Stelle, dass nicht die äusserste Position auf dem Kontinuum zwischen Lehrenden- und Studierendenzentriertheit angestrebt wird, sondern ein konzeptueller Wandel naturgemäss von einer lehrendenzentrierten hin zu einer studierendenzentrierten Lehrkonzeption erfolgt.

Fazit. Die vorliegende Förderstrategie, welche für die didaktischen Interventionen zur Adressierung der Einstellungsebene von Lehrenden herangezogen wird, beruht darauf, die Lehrkonzeptionen durch die Offenlegung von Dissonanzen und der Konfrontation mit *threshold concepts* weiter zu entwickeln. Angenommen wird, dass der Spillover-Effekt zudem indirekte den affektiven und den konativen Teil der lehrbezogenen Einstellung anspricht. Denkbare Interventionen werden entlang der drei Leitlinien Reflexion, sozialer Austausch und Erfahrungsbasierung im Folgenden erarbeitet.

4.2.1 Didaktische Unterstützung der Einstellungsentwicklung durch Reflexion

„Jede Veränderung muss an Vergangenes erinnern und zugleich Interesse für das Folgende wecken, wenn das Beobachten von Veränderungen für das logische Denken fruchtbar sein soll." (Dewey, 2002 [1910], S. 141).

Zahlreiche Studien heben hervor, dass die Ermöglichung praktischer Erfahrung in Kombination mit Reflexionen, bei denen die Lehrenden ihre Gedanken und Auffassungen zur Lehre offenbaren und gemeinsam diskutieren, förderlich auf die Entwicklung von Lehrkonzeptionen wirken (vgl. Hofgaard Lycke & Handal, 2005, S. 61; Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009, S. 98; Swan, 2007, S. 230). Eine Evaluationsstudie an der Universität Sydney veranschaulicht die positive Wirkung eines dreitägigen Intensivkurses, der auf vertieften Reflexionen zum eigenen Redesign eines Kurses, basiert (Ginns et al., 2008, S. 178). Wenn möglich, sollte die Förderung der Einstellungen stets **an frühere Erfahrungen als Startpunkt der Reflexion anknüpfen** (Entwistle et al., 2000, S. 22–23; Oleson & Hora, 2014, S. 44). "Yet prior knowledge also forms a framework for judging the validity of new information to be learned and thus forms a procrustean bed for the development of new knowledge." (Pintrich et al., 1993, S. 191). Vorerfahrungen sollten mittels angemessener Reflexionsfragen ermittelt und damit für ihre Weiterentwicklung vorbereitet werden: „All too often trainee or inexperienced teachers, as we have seen, rely most strongly on their initial experience in classrooms" (Entwistle et al., 2000, S. 24).

Lehrkonzeptionen sind naturgemäss nicht bei jeder Lehrperson in einer ähnlichen Tiefe und Elaboriertheit vorhanden, was auch deren sprachliche Reflexionstiefe zu beeinflussen vermag (vgl. die Ergebnisse in Bezug auf die sprachliche Ausdrucksfähigkeit bei verschiedenen Strategien des Studierendenlernens bei Campbell et al., 2001, S. 177). Bei der Gestaltung der Reflexion zur Förderung und auch (vorgängig) zur Erfassung einstellungsbezogener Entwicklungsprozesse wird daher angenommen,

dass ein geringer Wortschatz[68] auf einen geringen Erfahrungsschatz in der Lehre und damit auf wenig elaborierte Lehrkonzeptionen hinweist (vgl. die Ausführungen zur Entwicklung des Denkens bei Kindern von Dewey, 2002 [1910], S. 132). Schriftlich explizierte Aussagen zur Lehrkonzeption geben Auskunft über die Lehrpraxis, auch im Hinblick auf den Aktivierungsgrad von Studierenden (Schönwetter, Sokal, Friesen & Taylor, 2002, S. 84). Die Erhebung von Aussagen zu vorhandenen Einstellungen beim Beginn einer Ausbildungsphase kann für die systematische Gestaltung didaktischer Interventionen erfolgsentscheidend sein (vgl. Schönwetter et al., 2002, S. 85; Winteler, 2003, S. 144). Zu Beginn eines Programms ermittelte Lehrkonzeptionen (z. B. mithilfe von Metaphern) können zur Identifikation von gewünschten oder notwendigen Vertiefungen im Programm dienen (Karm, 2010, S. 210). Der mit einer Individualisierung von didaktischen Interventionen verbundene Aufwand stellt jedoch eine Herausforderung für die hochschuldidaktische Praxis dar (Oleson & Hora, 2014, S. 42). Zur Unterstützung von Reflexionen dienen z. B. Portfolioarbeiten und Lerntagebücher, die durch eine entsprechende Anleitung den Blick auch auf wenig tangierte Reflexionspunkte lenken können (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, S. 47).

Reflexionen können Lehrende dabei unterstützen, bewusste Entscheidungen in Bezug auf ihre Lehrtätigkeit zu treffen und das Lehrhandeln zu beobachten, zu interpretieren und selbstregulativ zu steuern (Karm, 2010, S. 204). Zudem kann die Reflexion von didaktischen Entscheidungen dazu dienen, sich der Verbindung zur emotionalen bzw. einstellungsbezogenen Ebene der Lehre bewusst zu werden (McAlpine & Weston, 2000, S. 371). Als Bezugspunkte von einstellungsförderlichen Reflexionen werden gerne die Rolle als Lehrperson und die Unterrichtspraxis herangezogen (Göhlich, 2011, S. 139; Thompson, 1992, S. 141; Winteler, 2003, S. 143). „Through reflection, academics become aware of their personal teaching theories – conceptions of learning and teaching, approaches to teaching, values, beliefs, and sense of self as an academic – on the basis of which they can plan future teaching activities and academic development activities" (Karm, 2010, S. 203). Als erstrebenswert gilt, dass sich reflexive Prozesse sowohl auf die Professionalisierung des Lehrhandelns als auch auf die Metaebene der „Reflexion(sunterstützung) selbst" beziehen (Göhlich, 2011, S. 139). Die Fertigkeit, die eigene Lehre zu reflektieren, wird analog den Ausführungen Shulmans (1987) nicht als persönliche Disposition angesehen, sondern als ein Werkzeug, das zur Weiterentwicklung genutzt wird oder eben ungenutzt bleibt (Shulman, 1987, S. 19). Winteler

[68] Hierbei ist eine Erhöhung der Präzision im sprachlichen Ausdruck „ebenso wichtig wie eine absolute Erweiterung des Wortschatzes" Dewey (2002 [1910], S. 133).

& Krauss (2005) gehen davon aus, dass die Professionalisierung von Hochschullehre anhand von Reflexionen der eigenen Rolle, angemessener Lernziele sowie in puncto Sicht auf Studierende deutlich wird. Zudem gilt die Bereitschaft zum Austausch mit Peers als ein Merkmal hoher Professionalität (Winteler & Krauss, 2005, S. 172). Reflexionen können folglich durch verschiedene Linsen erfolgen. Die angepassten fünf Bezugsdimensionen der Lehrkonzeption (Kap. 3.3.1) strukturieren die Reflexionen zur Förderung von lehrbezogenen Einstellungen sinnvoll und erleichtern die Ausgestaltung von didaktischen Interventionen. Den Bezugsdimensionen folgend, sind Reflexionsprozesse somit auf das Rollenverständnis, die Lehrtätigkeit als solche (Kap. 4.2.1.1), die fachlichen Inhalte (Kap. 4.2.1.2), die Studierenden (Kap. 4.2.1.3) sowie auf andere Personen (Hinweise zu dieser Dimension finden sich in Kap. 4.2.2) zu beziehen. Die Dimensionen werden im Folgenden näher beleuchtet, um sie ausgestalten zu können.

4.2.1.1 *Reflexionen im Hinblick auf das Rollenverständnis und die Lehrtätigkeit*

Einer kanadischen Studie zur Effektivität eines Tutoren-Ausbildungsprogramms zufolge wirken sich Reflexionen über das eigene Lehrverhalten positiv auf die Lehrkompetenzentwicklung aus (Dimitrov et al., 2013, S. 34). Im schulischen Kontext zeigt beispielsweise das Münchener Lehrertraining „eine positive Langzeitwirkung in Bezug auf […] die kritische Reflexion der eigenen Lehrerrolle“ (Bromme & Rheinberg, 2006, S. 330). Das als Blockveranstaltung angelegte Seminar veranlasst in Anlehnung an Bullough und Stokes (1994) Lehrnovizen durch das Anfertigen eines Schriftstücks und einer Bildcollage zum individuellen pädagogischen Weg, zur vertieften Reflexion über die eigene Lehrendenrolle. Bullough & Strokes (1994) sowie Löfström et al. (2010) setzen verstärkt auf Reflexionen mithilfe von Metaphern und betonen deren Wichtigkeit für die Entwicklung der Rolle als Lehrperson (Bullough & Stokes, 1994, S. 200; Löfström et al., 2010, S. 106). In Zertifikatsprogrammen bietet das Element des **Microteaching einen konkreten Ankerpunkt in Reflexionsprozessen,** da dabei die Lehrpraxis simuliert wird und direktes Feedback der Kleingruppe auf das (simulierte) Lehrhandeln der Teilnehmenden folgt. Die Reflexion der eigenen Rolle gewinnt durch die Nähe zur Lehrpraxis an realistischen Momenten und damit an Gewicht hinsichtlich eines angestrebten Wandels der Lehrkonzeptionen (Karm, 2010, S. 212). Microteaching erweist sich in Evaluationsstudien als vielversprechend in Bezug auf die Förderung einer studierendenzentrierten Lehrpraxis, insbesondere im Hinblick auf die Offenheit von Teilnehmenden für Verhaltensänderungen und ihren Willen zur Umsetzung von Lehrinnovationen (Levinson-Rose & Menges, 1981, S. 415). Microteaching wird auch

in einer kanadischen Studie als ein zentrales Element von Faculty Development angesehen (Dimitrov et al., 2013, S. 39). Angestossen werden Reflexionsprozesse im Microteaching mitunter dadurch, dass eigene Lehrsequenzen detailliert aufgearbeitet werden. Denkbar als Anstoss zur Reflexion der eigenen Rolle sowie zur Identifikation von etwaigen dissonanten Bestandteilen lehrbezogener Einstellungen ist die zeitversetzte Beobachtung und Analyse der Lehrpraxis durch das Bereitstellen einer Videoaufzeichnung von Lehrsequenzen im Microteaching oder bei einer Hospitation (Johannes & Seidel, 2012, S. 247). Dabei kommt der Formulierung von angemessenen Fragen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung des gewünschten Reflexionsprozesses zu.

Konfrontation des Idealbildes mit der Realität. Zur Unterstützung des konzeptuellen Wandlungsprozesses wird die Konfrontation des Idealbildes einer Lehrperson mit dem Bild der realen oder simulierten Lehrpraxis als sinnvoll erachtet. Die Konfrontation wird erleichtert durch die Versinnbildlichung des Idealbildes, z. B. mithilfe von Metaphern (Karm, 2010, S. 209), Skizzen oder einem Mix mit schriftlichen Ausführungen (vgl. das Münchener Lehrertraining bei Bromme & Rheinberg, 2006, S. 330 oder Koballa, Glynn & Upson, 2005, S. 287). Vor allem Metaphern sind potentiell dafür geeignet, das implizite mit dem expliziten Wissen über die eigene Lehre zu verknüpfen und dieses mithilfe eines bildhaften Vehikels nach aussen zu tragen sowie dadurch einen Austausch mit anderen zu ermöglichen (Kagan, 1990, S. 427; Karm, 2010, S. 212; Mezirow, 1997, S. 10; Saban, Kocbeker & Saban, 2007, S. 135).

Eine Verbildlichung, ob nun als Metapher oder als plastische Zeichnung einer idealen Lehrperson, kann zudem als ein konkretes Ziel oder als Orientierung für die Lehrpraxis dienen (Zahorik, 1973, S. 435). Bezüglich des Einflusses der Lehrerfahrung auf die Reflexionen zeigen Lindblom-Ylänne et al. (2011), dass sich Lehrende mit keiner oder wenig Lehrerfahrung womöglich vertiefter mit ihrer Lehre auseinandersetzen als erfahrene Lehrende, da ihnen Routinen und Erfahrungsanker fehlen (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Trigwell, 2011, S. 492). Um den Entwicklungsprozess nicht bei der Reflexion von IST- und SOLL-Bild enden zu lassen, sondern eine konkrete Umsetzung der Erkenntnisse in die Lehrpraxis unterstützen zu können, sind die Reflexionsfragen hierauf auszuweiten (Murray & Macdonald, 1997, S. 345). Eine finnische Studie zeigt, dass sich die Reflexionsanleitung verantwortlich für die Reflexionsqualität und -tiefe erweist. Die Fragen sind bei der Interpretation von Aussagen zu antizipieren: „When teachers described the ideal teaching situation and good teaching, more dimensions emerged than when they described what they consider to be important, or what they emphasised in their own teaching.“ (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007, S. 360).

Pintrich et al. (2003) nehmen an, dass die Konfrontation mit einem kognitiven Schema, das nicht in ein vorhandenes eingeordnet werden kann, zu einem kognitiven Lösungsprozess führt. Dieser Prozess strebt – je nachdem, wie motiviert die Person hierfür ist – an, eine Balance zwischen dem Neuen und dem Alten herzustellen (Pintrich et al., 1993, S. 192). Zudem wird durch die Konfrontation mit ggf. überholten Vorannahmen oder auch dissonanten Bestandteilen von Einstellungen eine emotionale Reaktion angeregt, „welche eine wesentliche Voraussetzung für die Bereitschaft zur Veränderung ist, z. B. der Wahl von entwickelteren Konzeptionen“ (Winteler, 2003, S. 148). Mezirow (1981) vertritt die Ansicht, dass sich grundlegende Perspektiven – wozu auch lehrbezogene Einstellungen zählen – häufig nur durch ein Aufzeigen von Dilemmata[69] verändern lassen (Mezirow, 1981). Prosser & Trigwell (1997) nehmen den Dilemmata-Ansatz in Bezug auf die Lehrkonzeptionsentwicklung auf und schlagen vor, Dissonanzen bei Teilnehmenden an hochschuldidaktischen Massnahmen durch einen vorher ausgefüllten ATI-Fragebogen hervorzurufen (Prosser & Trigwell, 1997b, S. 47). Dabei soll auch das Bewusstsein über alternative Lehrkonzeptionen adressiert und erweitert werden (Prosser & Trigwell, 1997b, S. 52). Zur Entwicklung von Lehrkonzeptionen sind sowohl eine Phase des kognitiven Ungleichgewichts als auch die Stabilisierung der veränderten Einstellungen notwendig (vgl. Winteler, 2003, S. 144), wie bereits beim konzeptuellen Wandelungsprozesses beschrieben. Insbesondere scheinen dabei jene Konzepte relevant zu sein, die die Diskrepanz von Theorie und Praxis (und damit auch von Ideal und Wirklichkeit) thematisieren, was durch einen bildhaften Vergleich von IST- und SOLL unterstützt werden könnte (Tanner, 1993, S. 441). Thompson (1992) schlussfolgert in einem Review, dass **kreierte Kontroversen** durch eine geeignete Problemstellung und aufkommende Zweifel bezüglich vorhandener Lehrkonzeptionen die Schlüsselfaktoren für die Veränderung lehrbezogener Einstellungen darstellen (Thompson, 1992, S. 139).

4.2.1.2 *Reflexionen in Bezug auf die fachliche Sicht von Lehre*

Kandlbinder & Peseta (2009) stellen anhand einer breiten Befragung von Programmleitungen hochschuldidaktischer Ausbildung fest, dass es schwierig ist, sich als Lehrnovize pädagogischen Begrifflichkeiten und Konzepten zu nähern sowie zu akzeptieren, dass pädagogische Fragestellungen weniger trivial sind, als sie manchmal scheinen. Besonders Lehrende, die keiner sozialwissenschaftlichen Disziplin

[69] "Dilemmas consist of conflicts of requirements that are considered central and therefore intolerable" (Argyris und Schön (1976, S. 30)).

entstammen, vertreten derartige Annahmen, da z. B. naturwissenschaftlich geprägte Fachdisziplinen auf eher traditionelle Lehr- und Lernparadigmen setzen (Kandlbinder & Peseta, 2009, S. 26). Nicht verwunderlich ist also, dass Lehrpersonen aus den verschiedenen Disziplinen nennenswerte Unterschiede in den Reflexionen ihrer Lehrüberzeugungen zeigen: „Relationships seem to exist between epistemological structure and 'conceptions of teaching', types of knowledge valued, reflections on course design, educational purpose, as well as the styles of formal inquiry into teaching and learning“ (Kreber & Castleden, 2009, S. 510). Die Studie von Kreber & Castleden (2009) zeigt jedoch, dass die Reife von Lehrkonzeptionen nahezu disziplinunabhängig beeinflusst, inwiefern sich Lehrende in Reflexionen engagieren. Dabei wird deutlich, dass Lehrpersonen weicher Disziplinen zu einem grösseren Variantenreichtum bei Lehr- und Prüfungsmethoden, bei Lehrzielen und bei den geäusserten Absichten ihrer Lehre tendieren. Ausserdem weisen Lehrende weicher Wissenschaften insgesamt ein höheres Engagement für die Reflexion ihrer Lehre auf (Kreber & Castleden, 2009, S. 526).

Scholkmann und Kollegen (2013) zeigen in einer explorativen Studie zur Entwicklung eines Instruments zur lehrbezogenen Einstellungsmessung ebenfalls, dass sich die Fachdisziplin auf die Einstellungen auswirkt. Demnach korrelieren die Lernprozess- und Interaktionsorientierung der Lehrenden positiv mit den Geistes-, Kultur-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften; die Inhalts- und Vermittlungsorientierung treten stärker bei den Rechts-, Verwaltungs- und Wirtschaftswissenschaften zutage (Scholkmann, Eder, Roters & Ricken, 2013, S. 37). „Doch ist diese Beziehung keine intrinsische, invariante, überhistorische, sondern eine willkürlich gewachsene und damit veränderbare“ (Schaeper, 2008, S. 205). Angenommen werden kann daher, dass die disziplinären Hintergründe für die Ausgestaltung der didaktischen Interventionen relevant sind (vgl. Ginns et al., 2008, S. 184). Zur Veranschaulichung: Ein Beweis einer Formel im Mathematikunterricht erfordert eine stärkere Lehrendenzentrierung als ein dialogisch aufgebauter Diskussionsansatz im Seminar zur Philosophiegeschichte. Inhalte werden in naturwissenschaftlichen Fächern als positive Wissenschaften weniger hinterfragt als im geisteswissenschaftlichen Bereich, der von Diskussionen und individuellen Argumentationen lebt (Lindblom-Ylänne et al., 2006, S. 287; Lueddeke, 2003, S. 221). Die Reflexion des eigenen Lehr-/Lernverständnisses mit Peers könnte daher durch die Thematisierung der disziplinären Unterschiede angeregt werden.

Einbezug der Studienprogrammebene. Wie bereits mithilfe der *threshold concepts* in Kapitel 4.1.2 erläutert, kann eine initiierte Diskussion über disziplinäre Unterschiede und Ähnlichkeiten dazu führen, dass das individuelle Qualitätsverständnis von guter

Lehre mit dem tradierten Lehrverständnis in der jeweiligen Fachdisziplin kollidiert (vgl. hierzu die Ausführungen zu disziplinbegründenden Paradigmen von Lübeck, 2010, S. 12 sowie Meyer & Land, 2003, S. 412). Diese Art der Gegensätze bietet eine wertvolle Basis für die Gestaltung von didaktischen Interventionen als Anstoss von Reflexionsprozessen. Im Diskurs steckt nicht nur Potential für die Weiterentwicklung der individuellen Lehrkompetenz, sondern auch der Lehr-/Lernkultur einer Hochschule. Um Möglichkeiten des interdisziplinären Austauschs von Lehrenden systematisch gestalten zu können, sollte neben der individuellen Lehrkompetenzentwicklung auch die Studienprogrammebene einbezogen werden (Brahm & Jenert, 2013; Brahm et al., 2010; Dempster, Benfield & Francis, 2012, S. 135). Denkbar ist z. B., Teilnehmende an Zertifikatsprogrammen in der Beforschung ihrer Lehre, dem sogenannten *Scholarship of Teaching and Learning* (SOTL), anzuleiten und dadurch den interdisziplinären Austausch und die vertiefte Reflexion darüber hochschulweit zu fördern (Ginns et al., 2008, S. 184). Nicht nur in der disziplinübergreifenden Kommunikation wird Potential zur Einstellungsentwicklung gesehen. Auch fachdisziplinspezifische Seminare, Lehrprojekte oder lehrbezogene Konferenzen für einzelne Fachdisziplinen werden zur Anreicherung des disziplininternen Austauschs als wertvoll angesehen (Chadha, 2014, S. 10; Kreber & Castleden, 2009, S. 528). Eine Studie zur Wirksamkeit von Lehrprojekten verweist jedoch darauf, dass die Einstellungsebene nur angesprochen wird, wenn sie explizit adressiert wird (Quinlan & Åkerlind, 2000, S. 35).

4.2.1.3 *Reflexionen in Bezug auf das Studierendenbild*

Die vorgenannte finnische Studie verdeutlicht, dass Erwartungen von Studierenden die Umsetzung von entwickelten Lehrkonzeptionen beeinflussen und diese ggf. behindern (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, S. 47). Wie in Kapitel 3 hergeleitet, wird im Rahmen der Einstellungsförderung ein Perspektivenwechsel von Lehrpersonen unterstützt, sodass ihre Lehrkonzeptionen hinterfragt und weiterentwickelt werden können (Ginns et al., 2008, S. 183; Nowakowski, Vervecken, Braun & Hannover, 2012, S. 267; Thompson, 1992, S. 142). Wie das Beispiel der Universität Sydney (Ginns et al., 2008, S. 178) und der Universität Helsinki (Postareff & Nevgi, 2015, S. 41) zeigt, kann ein Zertifikatsprogramm dazu anregen, mit Studierenden über deren Lernstrategien und Erwartungen an die Lehre ins Gespräch zu kommen: "Assessment activities such as interviewing students about their conceptions and approaches supported the observed shift in conceptions of teaching, as did the focus in the readings on a student rather than teacher focus." (Ginns et al., 2008, S. 183). Wood (2000) stellt dar, dass bei der

Ausbildung von studentischen Tutoren auch indirekt die Perspektive von Studierenden einfliessen kann, wenn eine Zusammenarbeit (z. B. in Form von einer gemeinsamen Gestaltung einer Lehrveranstaltung) mit erfahrenen Lehrpersonen erfolgt (Wood, 2000, S. 82). Ein Perspektivenwechsel könnte durch Rollenspiele oder die Simulation der Lehrpraxis mittels Microteaching erreicht werden (vgl. Martens, 1998, S. 188).

4.2.2 Didaktische Unterstützung durch die Initiierung von sozialem Austausch

Soziale Lerntheorien gehen davon aus, dass die Identität des Lernenden durch soziale Zugehörigkeiten beeinflusst wird (Elkjaer, 2003, S. 46). Wie in den Kapiteln 3.3.4 sowie 4.2.1.2 erwähnt, werden besonders durch die disziplinäre Zughörigkeit Identitäten geschaffen. Eine Identitätsentwicklung erfolgt auch beim lehrbezogenen Austausch innerhalb der Community von Lehrenden (Beauchamp & Thomas, 2009, S. 180). Lave und Wenger (1991) betrachten das Lernen grundsätzlich als einen partizipativen Vorgang. Sie sehen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe - wie sie z. B. durch die Teilnahme an einem Zertifikatsprogramm entsteht - eng verknüpft mit der Verinnerlichung von Werten, Normen und Identitäten durch den kommunikativen Austausch. Soziale Austauschprozesse sind imstande, vorhandene oder neue Wahrnehmungen zu schaffen bzw. zu verschieben (Haigh, 2005, S. 8; Kreber & Castleden, 2009, S. 528). Auf diesen Annahmen basierende Entwicklungsprozesse können im Faculty Development in formellen und informellen Lernumgebungen ausgestaltet werden. Informelle Gelegenheiten zum Austausch über die eigene Lehre ergeben sich z. B. aus der Initiierung von kollegialer Beratung, d. h. eines offenen, jedoch angeleiteten Austauschs über Lehrerfahrungen, durch kollegiale Fachgespräche, Coaching durch hochschuldidaktische Experten oder durch lehrbezogene Netzwerkaktivitäten im Sinne von Communities of Practice (CoP) nach Lave und Wenger (1991). Da ein Austausch von Perspektiven oder Ideen mit anderen Personen potentiell auch die emotionale Ebene bei Personen anspricht (siehe Kap. 4.1), empfehlen sich diese methodischen Konzepte zur lehrbezogenen Einstellungsentwicklung.

4.2.2.1 *Sozialkonstruktivistische Lernprozesse im Rahmen von Faculty Development*

Lehrbezogene kollegiale Netzwerke gelten als wichtiger Unterstützungsmechanismus für die Einstellungsentwicklung beim Besuch von Zertifikatsprogrammen (Ginns et al., 2008, S. 184). Im schulischen Kontext zeigen sich Austauschanlässe mit anderen Novizen sowie kollegiale Beratungen mit erfahrenen Kollegen als wertvoll, da beispielsweise Schwierigkeiten mit der eigenen Rollenfindung durch Reflexion relativiert, mit Abstand betrachtet und einfacher gelöst werden können (Messner &

Reusser, 2000, S. 167). Durch die bewusste Auseinandersetzung mit den lehrbezogenen Einstellungen anderer Lehrender können zudem **geteilte Wahrheiten innerhalb einer Organisation offengelegt und** letztlich auch **verändert** werden[70]. Genau dieses Ziel weist ein ganzheitlich ausgerichtetes Konzept eines Zertifikatsprogramms in Irland aus (Donnelly, 2011, S. 9). Auch im Rahmen einer US-Studie zu Kriterien guter Lehre wird darauf hingewiesen, dass die Entwicklung der akademischen Lehrkompetenz durch die aktive Auseinandersetzung mit Ansichten anderer Lehrender unterstützt wird (Samples et al., 2013, S. 182). Die Reflexion der eigenen oder auch der Lehrpraxis anderer hilft dabei, träges oder implizit vorhandenes Wissen zu erkennen und dieses zu hinterfragen (Gruber, Mandl & Renkl, 2000, S. 143; Schön, 1983, S. 61). Zudem gewinnt die eigene Lehrpraxis durch den Austausch und den Vergleich mit Peers an Bedeutung, was die Motivation zur Gewährleistung hoher Lehrqualität positiv beeinflussen kann (Knight, Tait & Yorke, 2006; Samples et al., 2013, S. 182). Ein Austausch mit anderen Personen ermöglicht auch einen Perspektivenwechsel vom Selbstbild auf ein Fremdbild, was wiederum die Konstruktion des eigenen Bildes beeinflusst. Da unser Selbstbild eng mit der affektiven Komponente der Einstellungen verbunden ist, wirken sich Reflexionsprozesse (z. B. zur eigenen Rolle) auf die Selbstwirksamkeit[71] oder die empfundene Sicherheit bzw. Unsicherheit in der Lehre aus (Martens, 1998, S. 179). Die angestrebte Einstellungsentwicklung, basierend auf einem konzeptuellen Wandelungsprozess, steht deshalb vor der Herausforderung, die sozialen Austauschprozesse derart zu gestalten, dass ein Hinterfragen der eigenen Lehre oder der Rolle als Lehrperson durch eine tiefe Auseinandersetzung ermöglicht wird, dabei jedoch negative emotionale Erfahrungen (beispielsweise durch abwertende Kommentare von Peers oder Dozierenden) vermieden werden (Martens, 1998, S. 199; McKeachie, 1997, S. 70). Meirink und Kollegen (2009) zeigen in ihrer Studie zur Einstellungsentwicklung bei Sekundarschullehrenden durch kollaborative Lernprozesse, dass der reine Austausch über Lehrmethoden nicht für die

[70] Der Einbezug der disziplinären Unterschiede und damit auch implizit der Studienprogrammebene kann einer stärkeren Kohärenz der Angebote sowie einer Belebung des Austauschs mit den Studienprogrammleitungen dienen (Butcher und Stoncel (2012, S. 155); Dempster et al. (2012, S. 135); Quinlan und Åkerlind (2000, S. 49)). Der Austausch der Lehrenden mit ihren angestammten Programmleitungen wird als herausragend wichtig für die Lehrqualitätsentwicklung an Hochschulen angesehen (Parpala (2010, S. 2); Ramsden, Prosser, Trigwell und Martin (2007, S. 154)). Es ist dabei jedoch zu vermeiden, einer Lehrperson die Lehr/-Lernkultur einer Hochschule „überzustülpen", da die Gewährung eines gewissen Freiraums für Prozesse innovativer Lehrqualitätsentwicklung essentiell ist (Wintermantel, 2011, S. 7).

[71] Selbstwirksamkeit wird nach Bandura (1994) als „people`s beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives" definiert (Bandura (1994), S. 71). Euler & Hahn (2014) fassen die Selbstwirksamkeitserwartung als ein tragendes Element im Transferprozess auf (Euler & Hahn, 2014, S. 356).

Adressierung der Einstellungsebene ausreicht (vgl. Kapitel 1). Eine Entwicklung der Lehrkonzeptionen stellt sich laut der Studie eher ein, wenn ein Austausch zu lehrbezogenen Erfahrungen und Ideen erfolgt, mit diesen praktisch experimentiert und sie anschliessend evaluiert werden (Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009, S. 98).

Um einen **interdisziplinären Austausch** dauerhaft anzuregen und aufrechtzuerhalten, eignen sich **Communities of (Teaching) Practice** (Pharo, Davison, McGregor, Warr & Brown, 2014, S. 342). Die unterschiedlichen, teils disziplinspezifischen Kompetenzen und Kompetenzniveaus der Teilnehmenden fordern die CoP, beispielsweise in Bezug auf eine gemeinsame Zieldefinition, bieten jedoch gerade aufgrund der Heterogenität der Gruppenmitglieder die Gelegenheit, individuelle Lernprozesse anzustossen (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 14). Ein in formellen Seminarangeboten angeleiteter Austausch der in verschiedenen Disziplinen sozialisierten Teilnehmenden zu ihren epistemologischen Überzeugungen und Lehrkonzeptionen, zu Lehrstrategien und ihrer Lehrpraxis kann Missverständnisse aufklären und die Einstellungen durch zusätzliche Perspektiven anreichern (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 17). Ein diskursiver Austausch offenbart potentiell verborgene Denkmuster von Teilnehmenden und erleichtert die Suche nach einem gemeinsamen Nenner in der CoP. Eine im Diskurs entwickelte lehrbezogene Identität kann zudem zum Commitment für die stetige Weiterentwicklung der Lehrkompetenz führen (Remmik, Karm, Haamer & Lepp, 2011, S. 190). Kollaborative Lernumgebungen schaffen also einen angemessenen Raum für die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrperson sowie den Rahmenbedingungen in der Hochschule, die die Positionierung einer Lehrperson in Bezug auf ihr Lehrhandeln, das Bild auf Studierende, den fachlichen Inhalt und die Haltung zum lehrbezogenen Austausch unterstützt (Tanner, 1993, S. 813–814).

4.2.2.2 *Zur Gestaltung sozial-kognitiver Lernprozesse*

In Zertifikatsprogrammen bietet sich durch die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Teilnehmenden die Gelegenheit zur Anwendung sozialer Lernformen (Ginns et al., 2008, S. 184), z. B. Peer Hospitationen oder Peer Coaching (Stes et al., 2007, S. 107). Die Kommunikation mit **Dozierenden als Rollenvorbilder** in Workshops kann Modell-lernen anstossen, da die empfundene Ähnlichkeit, die Sympathie oder die Zuschreibung von Seniorität und hoher Kompetenz den Erfolg eines Rollenmodells bestimmen (Martens, 1998, S. 185). Auch die beobachtete Lehrpraxis bei einem Mentor bzw. einer Mentorin kann als Vorbildfunktion wirken und zu Einstellungsentwicklungen beitragen (Tanner, 1993, S. 289). Früheren Untersuchungen zufolge, lässt sich durch Modell-

lernen nicht gänzlich erklären, warum sich Einstellungen verändern (vgl. Tanner, 1993, S. 290). Hierzu zeigt eine schottische Studie mit 33 Lehrnovizen, dass aktive Erfahrungen durch Lehren sowie passive Erfahrungen durch das Beobachten von Lehrpersonen das Verständnis von guter Lehre stark beeinflussen, was sich positiv auf die Reife der Lehrkonzeptionen auswirken kann (Entwistle et al., 2000, S. 19). Diskutiert wird auch, ob eine Einstellungsentwicklung durch Modelllernen von der Aussicht auf positive Konsequenzen abhängt (Tanner, 1993, S. 289).

Der Wunsch nach Unterstützung der Lehrkompetenzentwicklung durch modellhafte Videos und Podcasts tritt bei einer Untersuchung der Universität Bern deutlich zutage (Wehr, 2014, S. 22). Daher wäre auch ein **Lernen an einer Modellperson in einer Videosequenz** denkbar, die ein Verhalten gemäss der Entwicklungsziele verkörpert (Levinson-Rose & Menges, 1981, S. 407). Ein noch nicht bekanntes Verhalten einer videographierten Person birgt ein hohes Potential, das Interesse der Rezipienten zu wecken. Um Lernprozesse gezielt fördern zu können, sollte „die Aufmerksamkeit des Lernenden auf die relevanten Verhaltensmerkmale“ gerichtet werden (Martens, 1998, S. 187) und deshalb durch Reflexionsaufträge gelenkt werden (Karm, 2010, S. 212; Wyss, 2014, S. 38). Praktisch denkbar wäre der Einsatz von ausgewählten Videosequenzen der eigens zur Didaktisierung der Einstellungsentwicklung produzierten Reihe *teaching matters*. Die Videoserie adressiert Einstellungen durch differenzierte Reflexionssequenzen von Hochschullehrpersonen verschiedener Disziplinen zu ihren wahrgenommenen Lehrkonzeptionen und Lehrstrategien (Trigwell & Prosser, 1996a, S. 283). Nach der Durchsicht des Materials erscheinen ausgewählte Videosequenzen aus der Serie als Reflexionsimpulse in Zertifikatsprogrammen durchaus sinnvoll. Zur Förderung der Einstellungsebene sind jedoch Reflexionsfragen präzise zu formulieren. Ausgewählte Punkte aus schriftlich eingereichten Reflexionen könnten zudem zur Diskussion im späteren Präsenzseminar gestellt werden und so die individuellen Konzeptionen der Teilnehmenden im Diskurs gezielt herausfordern (vgl. hierzu das Rahmenmodell von van Es, Tunney, Goldsmith & Seago, 2014, S. 8–9).

Der Einsatz von Videosequenzen hat den Vorteil, dass **Lernen situiert werden kann,** d. h. das Vorwissen und die persönliche Erfahrung für den Umgang mit bestimmten Lehrsituationen wird aktiviert und anhand der realen oder simulierten Lehrpraxis bearbeitet. Durch die Analyse von Videosequenzen oder von Simulationen der Lehrpraxis in Microteachings wird zudem eine gemeinsame Sprache der Teilnehmenden zur Diskussion von lehrbezogenen Themen entwickelt, die auch dem weiteren Austausch

zugutekommt (Wyss, 2014, S. 33). Young (2008) betont, dass das Ziel der Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen durch die Möglichkeit, diese zur Sprache zu bringen, erreicht werden kann und schlägt vor, die sprachliche Varietät mithilfe bildhafter Vergleiche anzureichern (Young, 2008, S. 43). Als Fazit wird festgehalten, dass ein konzeptueller Wandlungsprozess durch Modelllernen eher nicht bewirkt, jedoch wertvoll unterstützt und vorbereitet werden kann (Martens, 1998, S. 203).

4.2.3 Didaktische Unterstützung durch die Ermöglichung relevanter Erfahrungen

"[...] typically, change seems to be continuous, since beliefs do not change radically; they evolve through extensive, extended experience depending on the personality of the teacher in question. But every now and then there are some bigger steps."
(Pehkonen & Törner, 1999, S. 263).

Die Entwicklung von Lehrkonzeptionen wird nicht durch praktische Erfahrungen an sich angestossen (Norton et al., 2005, S. 556); sie entwickeln sich durch die Reflexion dieser Erfahrungen (McAlpine & Weston, 2000, S. 367; Mezirow, 1981, S. 14; Young, 2008, S. 42). Die initiierte Konfrontation der Einstellungen mittels bildhafter Verfahren und der soziale Austausch können der Reflexion von Vorerfahrungen dienen. Träges (theoretisches) Wissen zu pädagogisch und psychologisch relevanten Aspekten der Lehrpraxis kann z. B. durch praktisches und damit situiertes Training in Microteachings oder durch Peer Hospitationen aktiviert werden (Dimitrov et al., 2013, S. 39; Gruber et al., 2000, S. 143; Shulman, 1987, S. 13; Wahl, 2002, S. 228).

In Bezug auf erfahrungsbasierte Ansätze der Lehrkompetenzentwicklung wird zunächst auf die Ausführungen zum Novizen- bzw. Expertentum in Kapitel 2.3.2.2 sowie zu Sozialisationsprozessen in Kapitel 2.3.2.3 verwiesen. Experten schöpfen aus ihrem reichen Erfahrungsschatz bei der Annäherung an neue didaktische Methoden, was den Übergang von Wissen zu Können erleichtert (Euler & Hahn, 2014, S. 143). Bei der Gestaltung von hochschuldidaktischen Angeboten sind deshalb die disziplinären Unterschiede bei heterogenen Teilnehmendengruppen sowie die unterschiedlichen Vorerfahrungen zu antizipieren (Butcher & Stoncel, 2012, S. 151). Lehrerfahrung alleine führt jedoch nicht notwendigerweise zu einer hohen Lehrqualität, eignet sich allerdings als Reflexionsanker (McAlpine & Weston, 2000, S. 371; Wegner & Nückles, 2011, S. 185). Erst durch die „metakognitive Kontrolle und Supervision" (Bromme & Haag, 2008, S. 811) wird kritisches Denken hinsichtlich der eigenen Lehre gefördert (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, S. 35; Oja et al., 2010, S. 195). Die erfolgreiche

Einbindung erfahrungsbasierter Reflexionen zur Lehrkompetenzentwicklung zeigt eine Studie bei Mathematiklehrpersonen: „[...] they were ‘‘surprised’’ at their students’ involvement. This led them to reflect on and modify their beliefs” (Swan, 2007, S. 236). Wie können didaktische Interventionen im Rahmen von Faculty Development also sinnvoll gestaltet werden, um a) relevante Erfahrungen anzustossen und b) die Lehrkompetenzentwicklung auf den reflektierten Erfahrungen auf- und auszubauen?

Didaktische Interventionen basierend auf Erfahrungslernen. Denkbar für die Umsetzung des Erfahrungslernens wäre die Gestaltung von Lernprozessen in Form eines Lehrprojekts und dessen Beforschung im Rahmen des SOTL oder durch die Simulation der Lehrpraxis in Microteachings, wobei beide Möglichkeiten eng an begleitende Reflexionsaufträge anzubinden sind. Eine Studie der Universität Innsbruck zeigt, dass die aktive Teilnahme an interdisziplinären Lehrprojekten eine Konfrontation der Lehrkonzeptionen mit der praktischen Lehrtätigkeit sowie eine disziplinübergreifende Reflexion ermöglicht (Schratz, 1993, S. 111). Eigene Erfahrungen bei der Erprobung von Lehrinnovationen - nicht nur in technischer Hinsicht sondern auch im Sinn von weiterentwickelten Einstellungen - sind zudem geeignet, die intrinsische Motivation für den Einbezug alternativer Lehransätze in den Unterrichtsalltag zu stärken (Thompson, 1992, S. 143). Ein erhöhtes Bewusstseins für Verbesserungsmöglichkeiten und Alternativen zu bisherigen Lehrpraktiken, z. B. im Rahmen von Microteaching oder bei Rollenspielen, erscheint als sehr wertvolle Unterstützung der Einstellungsentwicklung. Im Sinne des *conceptual change* kommt die Erfahrungsbasierung insbesondere bei der letzten Stufe der Festigung bzw. Verankerung der entwickelten Einstellungen zum Tragen. Im Rahmen eines Zertifikatsprogramms wäre es vorstellbar, (ein zusätzliches) Microteaching im Abschlusssemester einzubauen. Die Teilnehmenden könnten angewiesen werden, Lehrsequenzen vorzubereiten, die von den entwickelten Lehrkonzeptionen getragen werden (vgl. Winteler, 2003, S. 148).

Euler & Walzik (2009) greifen das Prinzip des problembezogenen Lernens durch Erfahrung auf und **verzahnen Reflexion und Aktion**[72], was der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung dienen kann (vgl. Euler & Walzik, 2009, S. 129), bislang jedoch selten in Forschungsarbeiten in diesem Kontext aufgegriffen wurde (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, S. 36). Laut einer schottischen Studie tragen Erfahrungen

[72] Das Prinzip, Reflexion mit Aktionen zu verbinden geht auf die Idee des *reflective practicioner* zurück (Schön, 1983, S. 49).

zusammen mit angeleiteten Reflexionsprozesse wesentlich zur Weiterentwicklung von Lehrkonzeptionen bei: "[the student teachers`] conceptions of teaching thus emerged from a coherent integration of experience and knowledge" (Entwistle et al., 2000, S. 21). Reflexionen können durch konkrete Erfahrungen, welche Dissonanzen der Einstellungsbestandteile offenlegen, angestossen werden (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, S. 35; Stes & van Petegem, 2015, S. 23). Dewey (2002 [1919]) und Mezirow (1981) gehen davon aus, dass aus der praktischen Konfrontation mit einer problematischen Situation nicht automatisch Reflexionsprozesse resultieren, sondern wahrgenommene konzeptuelle Dissonanzen bzw. Dilemmata als Auslöser für Reflexionsprozesse und damit auch der Einstellungsentwicklung dienen. Stes & Van Petegem (2015) vermuten durch ihre Evaluationsergebnisse des Zertifikatsprogramms an der Universität Antwerpen zudem, dass die Offenlegung von vorhandenen Dissonanzen mittels kurzformatiger hochschuldidaktischer Interventionen angestossen werden kann, die Überführung der korrespondierenden Reflexionserkenntnisse in die Lehrpraxis jedoch eine längere Zeitspanne in Anspruch nimmt (Stes & van Petegem, 2015, S. 23). Die lerntheoretischen Ausführungen im Kapitel 4.1.1 betrachtend, liegt der Startpunkt der Reflexion dort, wo eine Akkommodation neuer (assimilierter) Einsichten an bestehende Lehrkonzeptionen erfolgen soll (Dewey, 2002 [1910], S. 14; Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, S. 34–35; Mezirow, 1981, S. 7). Diese Einsichten zeigen auf, dass nicht nur die Bewusstmachung von erwünschten Entwicklungsprozessen, sondern gleichzeitig auch die Gestaltung von authentischen Problemsituationen zur Adressierung eines handlungswirksamen konzeptuellen Wandels sehr wichtig ist. "*Das Problem setzt den Gedanken ein Ziel,* und *das Ziel regelt den Denkprozess* [Hervorhebung im Original]" (Dewey, 2002 [1910], S. 15).

4.2.4 Fazit: Die drei Leitlinien zur Didaktisierung der Einstellungsentwicklung

In Bezug auf die drei Leitlinien wird angenommen, dass der diskursive Austausch und kollaborative Zusammenschluss mit anderen Personen, die Reflexion sowie das Erfahrungslernen eng verknüpft in Bezug auf die einstellungsbezogene Kompetenzentwicklung einer Lehrperson sind (vgl. Mezirow, 1997, S. 10). Die folgende Übersicht schafft eine Verbindung zwischen den drei pädagogischen Leitlinien und den Gestaltungsmöglichkeiten von didaktischen Interventionen zur Förderung der lehrbezogenen Einstellungen im Rahmen von Faculty Development. Besonders auf den Bezug zu den Dimensionen von Lehrkonzeptionen wird Wert gelegt, da diese die Ausgestaltung der Interventionen zur angestrebten konzeptuellen Entwicklung bzw. zum *conceptual change* im weiteren Verlauf konkretisieren:

Kapitel	Leitlinie *Bezugsdimension*	Hinweise für didaktische Interventionen
4.1	Reflexion Austausch Erfahrung	Konzeptueller Wandel bzw. konzeptuelle Weiterentwicklung als Ziel für die lehrbezogene Einstellungsentwicklung
4.2.1.1	Reflexion *Lehrendenrolle* Erfahrung	Nachgängig zum Microteaching angeleitete Reflexion der Lehrsequenz: Konfrontation Idealbild – Lehrpraxis; Herausarbeiten von Dissonanzen
4.2.1.1	Reflexion *Lehrtätigkeit*	Aktivierung von unterschiedlich ausgeprägtem Vorwissen der Teilnehmenden durch die Variation von Reflexionsfragen und Anknüpfung an der jeweiligen Vorerfahrung und Sozialisationsstufe
4.2.1.2	Reflexion *Fachliche Inhalte*	Adressierung von fachlicher und didaktischer Expertise: Das Hinterfragen von Epistemologien wird durch in Workshops initiierte disziplinübergreifende Diskussionen angeregt; gegensätzliche Positionen werden verdeutlicht
4.2.1.3	Reflexion *Studierende* Austausch mit Anderen	Perspektivenwechsel initiieren durch die Simulation der Lehrpraxis im Microteaching mit Reflexionen zur Studierendensicht; Anregung zum Austausch mit Studierenden
4.2.2	Austausch mit Peers Reflexion *des Austauschs mit anderen Personen* Erfahrung	Initiierung von informellen Austauschgelegenheiten, z. B. in Form einer Community of (Teaching) Practice; Reflexion der Vorerfahrungen im Microteaching oder durch Diskussion von take-home Transferaufträgen; Aufbau einer Identität als Lehrperson sowie einer angemessenen Rollendistanz durch den Austausch mit Peers; kritische Auseinandersetzung mit Lehre und disziplinübergreifender Diskurs durch Lehrprojekte, Peer Hospitationen oder Peer Coaching
4.2.2	Austausch mit Anderen Reflexion *Lehrtätigkeit* Erfahrung	Dozierende in Workshops und MentorInnen als lehrbezogene Rollenvorbilder; Reflexion der Beobachtungen und Prüfung von Umsetzungsmöglichkeiten in der eigenen Lehre sowie Anregung zur Umsetzung neuer Ansätze, z. B. im Microteaching; Reflexion von Videosequenzen fremder Lehrpersonen und Diskussion darüber; Kohärenz der Workshops durch Austausch auf Studienprogrammebene
4.2.3	Erfahrung Reflexion *Lehrtätigkeit*	Reflexion und Aktion verknüpfen, z. B. durch die Simulation der Lehrpraxis im Microteaching oder durch ein Lehrprojekt; eigene Erfahrungen und Alternativen sowie Verbesserungsmöglichkeiten reflektieren; Commitment und Festigung der entwickelten Lehrkonzeption erzeugen durch die Reflexion der Erfahrungen mit alternativen Lehransätzen

Tabelle 5: Ableitung der Instrumente zur Förderung von lehrbezogenen Einstellungen

4.3 Die Wahrnehmung von Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Lehrkonzeptionen[73]

„[…] it is unlikely that individual conceptual change will take place without restructuring classrooms and schools along lines" (Pintrich et al., 1993, S. 193)

Der organisationale Kontext, in dem sich die konzeptuelle Entwicklung von Lehrenden vollziehen soll, erscheint beachtenswert bei der Gestaltung und Umsetzung von hochschuldidaktischen Angeboten (Beck & Wilson, 2001, S. 270; Cilliers & Herman, 2010, S. 265; Feixas, Fernández & Zellweger, 2014; Ginns et al., 2008, S. 182; Kember et al., 2001, S. 403; Light & Calkins, 2008, S. 28; Stes et al., 2007, S. 107). Dass die Wahrnehmung von Rahmenbedingungen der Lehre[74] den Lehransatz beeinflussen kann, weisen Prosser & Trigwell (1997) in einer ersten Studie zum Thema nach, was eine britische Studie bestätigt (Norton et al., 2005, S. 564). Das australische Forscherteam zeigt erstmals einen empirisch bestätigten Zusammenhang zwischen Lehrpersonen mit studierenden- oder lehrendenzentrierten Lehransätzen und den damit verbundenen Wahrnehmungsunterschieden des Lehrkontexts. Lehrpersonen mit einem studierendenzentrierten Lehransatz nehmen z. B. die zahlenmässige Klassen- bzw. Kursstärke, ihre eigene Kontrolle über die Lehrtätigkeiten oder die Aufmerksamkeit der Studierenden eher wahr als ihre lehrendenzentrierten Kollegen und Kolleginnen (Prosser & Trigwell, 1997a, S. 33). Interessant ist dabei für die Forschungsarbeit, dass elaborierte Lehrkonzeptionen im Falle der **studierendenzentrierten Lehrpersonen** dafür zu sorgen scheinen, dass Lehrende **vertiefter über ihre Lehre und den Lehrkontext reflektieren,** was sich in **unterschiedlichen Interpretationen der exogenen Rahmenbedingungen** äussert. Dies entspricht den Grundannahmen dieser Arbeit, dass sich stärker entwickelte lehrbezogene Einstellungen in einer elaborierteren (Fach-) Sprache und in der Fähigkeit zur vertieften Reflexion der verschiedenen Bezugsdimensionen von Lehre offenbaren (siehe Kap. 2 sowie Kap. 4.1.2).

Eine bereits erwähnte Studie aus Finnland belegt, dass der **institutionelle Kontext** den **Reflexionsprozess** und damit auch die Einstellungsentwicklung wesentlich **beeinflusst.**

---

[73] Vorliegend wird der wahrgenommene Einfluss von exogenen Faktoren auf die Bestandteile von lehrbezogenen Einstellungen thematisiert. Deshalb werden die Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen nicht entweder den Lernprozessen beim Besuch hochschuldidaktischer Angebote *oder* dem Prozess des Praxistransfers zugeschrieben, sondern unterliegen einer integrativen Sichtweise (vgl. Abb. 5 und 6). Den Entwicklungszielen folgend, liegt der Fokus auf den Lehrkonzeptionen und weniger auf dem Praxistransfer.

[74] Disziplinäre Kulturen werden von Lindblom-Ylänne, Nevgi und Trigwell, 2011, S. 485, als exogene Faktoren angesehen. Die Forschungsarbeit wertet die Disziplin jedoch als endogen, da der fachliche Inhalt der Lehre als ein Teil der Lehrkonzeption angesehen wird.

Gleichzeitig wird zu bedenken gegeben, dass nicht der institutionelle Kontext selbst ausschlaggebend zu sein scheint, sondern **die individuelle Interpretation der Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren einer Lehrperson,** wie von Mezirow einige Jahrzehnte vorher bereits angenommen (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, S. 47; Mezirow, 1991). Die Evaluation des Zertifikatsprogramms an der Universität Antwerpen zeigt diesbezüglich, dass Teilnehmende den Transfer des Gelernten eher beeinflusst von Kontextfaktoren als von der eigenen Person bzw. von Charakteristiken des Programms wahrnehmen. Dabei wird gleichwohl vermutet, dass die Rahmenbedingungen überbewertet werden, da die präzise Einschätzung des Einflusses der eigenen Person eine Schwierigkeit für die Teilnehmenden darstellt (Stes et al., 2007, S. 107).

Krathwohl et al. (1975) gehen bei der Beschreibung der Taxonomiestufen von affektiven Lernzielen davon aus, dass eine Verinnerlichung von bestimmten Werten und Normen zu einer **inneren Gegenreaktion** führt, **sobald die Umsetzung** der entwickelten Einstellungen in die Praxis **von äusseren Faktoren torpediert wird** (Krathwohl et al., 1975, S. 29). In einer quantitativen Befragung von 340 Lehrpersonen in Finnland und Grossbritannien wird auf einen weiteren Zusammenhang von Lehransatz und Kontext hingewiesen: Lehrpersonen, die ein Bewusstsein für studierendenzentrierte Lehransätze hatten, verbesserten ihre Lehre, wenn sich das Umfeld ähnlich orientiert zeigte (Lindblom-Ylänne et al., 2006, S. 295). Unklar bleibt dabei, inwiefern sich die Stärke der Einstellung auf die Reaktion gegen hinderliche Faktoren auswirkt. Zudem stellt eine andere Studie fest, dass eine Lehrperson mehrere Ausprägungen von Lehrkonzeptionen gleichzeitig halten kann und je nach Kontext bzw. Situation in ihre Lehrpraxis überführt (Norton et al., 2005, S. 563). Das Ziel, eine relationale Sicht auf Lehre und eine dadurch situativ flexible Lehrstrategie zu fördern (vgl. Kap. 3.3.2.2), wird damit in seiner Bedeutsamkeit unterstrichen.

Die Wahrnehmung organisationaler Unterstützung. Die Entwicklung lehrbezogener Einstellungen kann u. a. vom Studienprogramm und vom jeweiligen Instituts- oder Organisationsethos beeinflusst werden (Kember et al., 2001, S. 403). Die Identität einer Lehrperson kann wiederum durch Emotionen, die hinderliche oder auch erleichternde Rahmenbedingungen auslösen, tangiert und geformt werden (Beauchamp & Thomas, 2009, S. 184). Insbesondere studierendenzentrierte Lehrkonzeptionen sind auf eine ermöglichende organisationale Struktur mit einer angemessenen Vision von Lehre und Lernen angewiesen (Feixas, Pineda, del Mar Duran, Maria, Fernández & Zellweger, 2015). Der Transfer von Aspekten einer weiterentwickelten Lehrkonzeption kann an

einengenden Rahmenbedingungen scheitern (Stes et al., 2007, S. 107). Welche Prüfungsformen praktisch geplant und durchgeführt werden können, hängt z. B. von den Rahmenbedingungen und Vorgaben der Organisation ab (Biggs, 2012, S. 54). Für den Praxistransfer spielt auch die wahrgenommene Veränderungsbereitschaft der Organisation, die Lehrkultur von Lehrendenteams sowie die wahrgenommene Unterstützung der Studienprogrammleitung eine Rolle (Feixas et al., 2015).

Weiter wird angenommen, dass der Lehransatz sowie die darauf basierende Lehrpraxis einer Lehrperson anhand der umgebenden Lehr-/Lernkultur konsolidiert wird (Feixas & Zellweger, 2010, S. 86). Dabei beeinflussen sowohl der Grad der individuell empfundenen Autonomie als auch der institutionelle Druck die Umsetzungsbereitschaft einer studierendenzentrierten Lehrstrategie in die Lehrpraxis (Kember, 1997, S. 270). Beispielsweise betont die Brookes Universität[75] in Oxford als eines der grössten hochschuldidaktischen Zentren Grossbritanniens, eine „lebendige Kultur guter Lehre" (Webler, 2011, S. 35) zu pflegen. „Sie zeigen, dass es der Universität mit der Förderung guter Lehre ernst ist" (Webler, 2011, S. 67). Seitens der Hochschulentwicklung initiierte Lehrprojekte können z. B. durch eine gewisse Sichtbarkeit in einem Studienprogramm und der damit einhergehenden Wertschätzung bewirken, dass Lehre zu einem relevanten Thema in einer Fakultät heranwächst (Quinlan & Åkerlind, 2000, S. 39). Die wahrgenommene Wertigkeit der eigenen Entwicklung als Lehrperson kann zudem einen Wandel der Lehrkonzeptionen, z. B. im Hinblick auf den Austausch mit anderen Lehrpersonen oder auf die praktische Lehrtätigkeit bewirken oder unterstützen. Meirink et al. (2009) sehen damit die Motivation zur Weiterentwicklung der Lehrkompetenz verknüpft: „Teachers who feel supported in their professional development may be more inclined to look for opportunities and situations which are helpful in their own development than teachers who do not feel supported" (Meirink et al., 2009, S. 99).

Die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung, Autonomie und Kontrolle. Auch die wahrgenommene Unterstützung durch kollegiale Netzwerke erweist sich für Teilnehmende während und nach dem Besuch eines hochschuldidaktischen Angebots als transferförderlich (Ginns et al., 2008, S. 184). Die umgebende Kultur scheint damit eine gewisse Kontrolle auf die Verinnerlichung von Werten auszuüben (Krathwohl et al., 1975, S. 28). Ob ein konzeptueller Wandel initiiert und gefestigt werden kann, hängt auch von der empfundenen Kontrolle über das Lehrhandeln, von der Angemessenheit

[75] Weiterführende Informationen finden sich auf den Webseiten des Oxford Centre for Staff and Learning Development www.brookes.ac.uk/services/ocsld/, zuletzt geprüft am 16.05.2015.

des akademischen Workload sowie von der wahrgenommenen Wertschätzung der Lehre in den Fakultäten ab (Prosser & Trigwell, 1997a, S. 29). Das Kontrollempfinden in kollaborativen Lernprozessen, wie z. B. bei gemeinsamen Lehrprojekten mit Peers, kann sich zudem positiv auf das Kompetenzerleben sowie auf die Motivation einer Lehrperson zu langfristigen Kollaborationen auf der Studienprogramm- oder der Organisationsebene auswirken (Quinlan & Åkerlind, 2000, S. 48).

Hinweise für das Forschungsdesign. Durch den angenommenen Zusammenhang von Erwartungen einer Person und ihren Handlungen werden empirisch gestützte Vorhersagen zur Handlungswirksamkeit von Einstellungen erwartet (Banaji & Heiphetz, 2010, S. 356). Um konkrete Hinweise auf die individuellen Wahrnehmungen von hinderlichen oder förderlichen Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Lehrkonzeptionen und auf deren Praxistransfer an der Universität St. Gallen zu erhalten, werden diese Wahrnehmungen im empirischen Teil der Arbeit explorativ ergründet. Für diese Vorgehensweise spricht nicht der Mangel an Literatur zu Einflussfaktoren auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung (vgl. hierzu den Review von Rijdt, Stes, van der Vleuten, Cees & Dochy, 2013, S. 55–63), sondern das langfristige Ziel der Gestaltung eines ganzheitlichen Faculty Development für die Universität St. Gallen. Dieses setzt voraus, die individuell wahrgenommenen, beeinflussenden Rahmenbedingungen auf den Transfer der (entwickelten) Lehrkonzeptionen in die Lehrstrategie bzw. in die Lehrpraxis der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik zu kennen, um sie antizipieren zu können. Diesbezüglich kann angenommen werden, dass Teilnehmende aus Gründen einer ggf. vermuteten mangelnden Anonymität von Befragungen oder aber aus tatsächlicher Unkenntnis dieser nicht alle relevanten Einflussfaktoren preisgeben bzw. benennen können (vgl. Stes et al., 2007, S. 107).

Fazit. Insgesamt zielt die Arbeit nicht auf eine theoretisch abschliessende Aufzählung aller verantwortlichen Einflüsse auf die einstellungsbezogene Lehrkompetenz-entwicklung ab, sondern auf die Verwertung der individuellen Interpretationen von Lehrenden an der Universität St. Gallen zum komplexen Gebilde aus Einflüssen auf der organisationalen, kollegialen und individuellen Ebene (Feixas et al., 2015; Norton, Aiyegbayo, Harrington, Elander & Reddy, 2010, S. 354; Stes et al., 2007, S. 107). Der Einblick in die Theorie zu möglichen Einflussfaktoren auf die Einstellungsentwicklung dient jedoch dazu, die explorativen Fragen in der Empirie gezielt formulieren und die gewonnenen Einsichten in der Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote an der Universität St. Gallen antizipieren zu können.

4.4 Beantwortung der Forschungsfrage 2b

Entlang der vorgeschlagenen Herangehensweise zu Beginn des Kapitels konnte der Weg für die Präzisierung von didaktischen Interventionen in einem Zertifikatsprogramm geebnet werden. Die korrespondierende Forschungsfrage 2b lautet wie folgt:

Welche didaktischen Interventionen in formellen Kursen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme können als geeignet angesehen werden, die Entwicklung von lehrbezogenen Einstellungen im Sinne einer guten Lehre zu fördern?

Didaktische Leitlinien, Entwicklungsziele sowie Hinweise für die Ausgestaltung von didaktischen Interventionen zur Einstellungsförderung liegen vor. Im nächsten Schritt werden die gewonnenen Einsichten zusammengeführt und in umsetzbare Interventionen zur Einbettung in ein formelles Kursprogramm innerhalb eines Zertifikatsprogramms überführt. Ein modularer Aufbau basierend auf typischen Handlungssituationen einer Hochschullehrperson wird zugrunde gelegt. Die Beantwortung der Forschungsfrage 2b erfolgt mehrstufig. Zunächst werden mögliche Interventionen aus der Verknüpfung der Entwicklungsziele mit den didaktischen Leitlinien vorgeschlagen (Kap. 4.4.1). Wie in Kapitel 2 erläutert, fliesst die motivationale Komponente bei der Konzeptentwicklung zur Adressierung der Einstellungsebene ein (Kap. 4.4.2). Zudem werden die Vorschläge für didaktische Interventionen entlang der Handlungssituationen von Lehrenden an Hochschulen ausdifferenziert (Kap. 4.4.3), was einen (inhaltlichen) Einfluss auf die Ausgestaltung der Interventionen haben kann. Als Ergebnis werden in Kapitel 4.4.4 die Entwicklungsschritte zur Initiierung eines konzeptuellen Wandlungsprozesses bzw. einer Weiterentwicklung (bei zu Beginn der Programmteilnahme vorhandenen studierendenzentrierten Lehrkonzeptionen) in den Zusammenhang mit den adaptierten Bezugsdimensionen gestellt und daraus relevante didaktische Interventionen abgeleitet.

4.4.1 Übersicht über die abgeleiteten Gestaltungsmöglichkeiten

Mithilfe der folgenden Tabelle 6 werden die einstellungsbezogenen Lernziele aus Kapitel 3 den pädagogischen Leitlinien aus Kapitel 4 (mit den Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen verbunden) gegenüber gestellt. Die Ausgestaltung der didaktischen Interventionen allgemein für hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme (sowie speziell für das formelle Kursprogramm im CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen in Kapitel 5) basiert damit auf den verknüpften Einsichten aus dem Literaturreview zu guter Lehre in Bezug auf die Einstellungsdimension sowie auf den

Leitlinien zur Förderung der Einstellungsdimension von akademischer Lehrkompetenz. Die folgende Gegenüberstellung der Quintessenzen aus den Kapiteln 2 – 4 ermöglicht es, begründete didaktische Interventionen zur Förderung lehrbezogener Einstellungen im Rahmen eines hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms abzuleiten:

Einstellungsbezogene Lernziele (Kapitel 3) Hochschullehrpersonen sollen…	**Leitlinie der didaktischen Förderung (Kapitel 4)**
…sich begeistern für die innovative und kreative Gestaltung von herausfordernden Lernumgebungen für Studierende	Austausch mit Anderen, Modelllernen), erfahrungsbasiertes Lernen
…ein Commitment für eine studierendenzentrierte Lehrpraxis entwickeln	Reflexion der Studierendenperspektive, erfahrungsbasiertes Lernen
…sich nach Abwägen der kontextualen Einflussfaktoren bewusst für einen situativ passend erscheinenden Lehransatz entscheiden	Reflexion der Fachdisziplin und die Lehrtätigkeit
…ein starkes Interesse für informelles und soziales Lernen mit und von anderen Lehrpersonen sowie eine hohe Wertschätzung für die lehrbezogene Vernetzung mit anderen Personen entwickeln	Austausch mit Anderen (Ansatz der Communities of Practice), erfahrungsbasiertes Lernen, Reflexion der eigenen Rolle als Lehrperson
…bewusst Feedback von Peers und Studierenden einfordern	Reflexion der Studierendenperspektive
…Studierende als Kommunikationspartner auf Augenhöhe wertschätzen	Austausch mit Anderen
…sich den eigenen Lehrkonzeptionen in Bezug auf Studierende, andere Lehrende, ihre Disziplin, ihre Lehrtätigkeit und ihre eigene Rolle als Lehrperson bewusst sein und diese Einsichten wertvoll für die lehrbezogene Weiterentwicklung ansehen	Reflexion der eigenen Rolle, erfahrungsbasiertes Lernen, Austausch mit Anderen (Communities of Practice)
…sich gerne auf die vertiefte und multiperspektivische Reflexion des eigenen Lehrrollenbildes einlassen	Reflexion der eigenen Rolle Disziplinübergreifender Austausch
…die Reflexionen so wertvoll für die eigene Lehrtätigkeit ansehen, dass diese eigeninitiativ in die Lehrpraxis eingebunden werden	Reflexion der eigenen Rolle und der Lehrtätigkeit selbst

Tabelle 6: Verbindung der Entwicklungsziele zu den didaktischen Leitlinien

4.4.2 Zur Integration der motivationalen Komponente in die Ausgestaltung

"Given these problems with the conceptual change model, there needs to be an integration of motivational constructs and an attention to classroom contextual factors in elaborating the model." (Pintrich et al., 1993, S. 174)

In Kapitel 2.2.2 wurde auf die Bedeutung der Integration von motivationalen Komponenten in die Gestaltung von hochschuldidaktischen Angeboten zur Entwicklung der Einstellungsdimension hingewiesen. Auch Kapitel 4.3 verweist auf die Rolle der Motivation durch den Einfluss von individuell empfundener Wertschätzung und Unterstützung von anderen Personen sowie von wahrgenommenem Kompetenz- und Autonomieerleben der Lehrperson. Pintrich et al (1993) gehen - mit dem Fokus auf einen konzeptuellen Wandel bei Studierenden - davon aus, dass **motivationale Aspekte sowie eine vorhandene Selbstwirksamkeit positiv auf die Entwicklung von Einstellungen** einwirken (Pintrich et al., 1993, S. 174). Die Ansprache der emotional-motivationalen Komponente wird als essentiell bei der Unterstützung von Wandelungs- und Entwicklungsprozessen der Lehrkonzeptionen angesehen (Seifried, 2009, S. 352). Bei der Einstellungsförderung in hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen kann beispielsweise das Autonomieerleben durch den diskursiven Einbezug der individuellen Ergebnisse aus den Transferaufträgen im jeweiligen Präsenzseminar adressiert werden.

Laut Deci & Ryan (1993) treiben vor allem drei Grundbedürfnisse motivationale Entwicklungsprozesse an: Die Selbstbestimmtheit, das Kompetenzerleben und die soziale Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993, S. 229). Intrinsische Motivationslagen wie z. B. das Interesse an Studierenden beziehen sich dabei auf die beiden erstgenannten Bedürfnisse (Deci, 1975, S. 92). Um intrinsische Motivationslagen in Bezug auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung stärken zu können, sind hochschuldidaktische Massnahmen also „an den psychischen Grundbedürfnissen wie Kompetenz, soziale Beziehung und Autonomie [zu] orientieren" (Metz-Göckel, Kamphans, Ernst & Funger, 2011, S. 130). Analog der Ausführungen in Kapitel 4.3 wird angenommen, dass das **Kompetenzerleben** einer Lehrperson mitunter dadurch beeinflusst wird, inwiefern die Lehre als wichtig im Kollegenkreis erachtet wird. Zudem unterstützt formatives Feedback seitens der Dozierenden oder die Möglichkeit des Einbringens von eigenen Erfahrungen in Workshops die wahrgenommene Lehrkompetenz (Chadha, 2014, S. 10; Nowakowski et al., 2012, S. 267). Insbesondere die Gewährleistung von individuellem Feedback (z. B. auf take-home Transferaufträge zwischen Präsenzseminaren) unterstützt die individuelle Empfindung von Wertschätzung und Kompetenzerleben

(vgl. Stes & van Petegem, 2015, S. 16). **Das Gefühl, sozial eingebunden zu sein,** wird durch die entgegengebrachte Offenheit für lehrbezogene Gespräche im Kollegenkreis gestärkt. Die Gestaltung von kollaborativen Lernformen, z. B. in Gestalt einer Community of Teaching Practice oder in Form der Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrpersonen in einem Mentoringprogramm sind ebenfalls denkbar zur Stärkung der empfundenen sozialen Einbindung (Butcher & Stoncel, 2012, S. 153; Ginns et al., 2008, S. 184). Handlungsspielräume, welche für ein **Autonomieerleben** der Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen sorgen, können unter anderem durch die Integration von informellen Lernumgebungen in formelle Kursstrukturen (und damit durch den verstärkten Einsatz von selbstgesteuerten Entwicklungselementen) geschaffen werden.

4.4.3 Die Einstellungsförderung in Bezug auf die Kernbereiche von Lehre

Da "gut organisierte und miteinander verbundene Lernerfahrungen" (Krathwohl et al., 1975, S. 79) wahrscheinlicher zu Verhaltensänderungen führen, gilt ein kohärent aufgebautes Zertifikatsprogramm als erstrebenswert (vgl. hierzu auch Kapitel 1). Um entsprechende Entwicklungsangebote zur Adressierung der Einstellungsebene konzipieren zu können, ist ein Einbezug der Anforderungen in der Lehrpraxis wichtig. Diese konstituieren ein Kompetenzprofil, worauf sich wiederum das Angebot an Entwicklungsmassnahmen zur Förderung von akademischer Lehrkompetenz stützt. Biggs (2003) prägte das Modell des *Constructive Alignment* als Qualitätskriterium für eine konsistente Unterrichtsplanung, Durchführung und Evaluation, welches als Grundlage der drei Kernbereiche von Lehre dient (Biggs, 2003, S. 58; Kember & Leung, 2008, S. 344). Innerhalb dieser Kernbereiche nehmen die Lehrkonzeptionen in den Bezugsdimensionen Gestalt an. Die didaktischen Möglichkeiten zur Adressierung der Einstellungsebene im Hinblick auf diese drei Bereiche werden im Folgenden reflektiert.

Einstellungen zur Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen (LV). In der Planung von LV zeigen sich lehrbezogene Einstellungen im Lehransatz, der die Strategie und die Absicht des Lehrhandelns in der Planung zum Ausdruck bringt (siehe Kap. 2). In der Planung und Durchführung von LV werden hauptsächlich die Bezugsdimensionen Studierende, die Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn sowie der fachliche Inhalt tangiert, wobei der Reflexion von Rahmenbedingungen ein hoher Stellenwert in Bezug auf den Praxistransfer zukommt (Seifried, 2009, S. 134). In der Planung stellen sich Lehrenden mitunter folgende Fragen: Welche Sichtweise auf mein Fach/meinen Themenbereich möchte ich an Studierende weitertragen? Welche

Methoden passen zu meinen angestrebten Lernzielen? Welche Sichtweise habe ich auf Lernprozesse meiner Studierenden? Die Planung von Unterrichtslektionen hat damit ein hohes Gewicht für den Praxistransfer der Lehrkonzeptionen (Korn, 1972, S. 124).

Die Unterrichtsplanung wird im Spiegel individueller Erfahrungen und Einstellungen gegenüber Lehre umgesetzt (Korn, 1972, S. 125). „In deciding which ideas from the discipline to emphasize, and how to situate those ideas in real-world phenomena, teachers must draw on several sources of knowledge, weighing not only what is most important for students to know from a disciplinary perspective, but also what students are best equipped to learn - and what they as teachers are best equipped to teach" (Prawat, 1992, S. 388). Lehrende beziehen also verschiedene Dimensionen der Lehrkonzeptionen in ihre Planung ein, die es in didaktischen Interventionen zu adressieren gilt. Akademische Lehrpersonen mit wenig elaborierten Lehrkonzeptionen befassen sich im Rahmen der Unterrichtsplanung vielfach mit inhaltlichen Updates der Unterlagen oder der Neustrukturierung eines Foliensatzes (Hativa, 2000, S. 494). Erfahrene Lehrpersonen planen ihre LV häufig nicht (mehr) oder nur sehr rudimentär, da sie sich in der Lage dazu sehen, in der Praxis situativ über die Gestaltung der Interaktionen zu entscheiden (Seifried, 2009, S. 136). Die Entwicklung von Lehrkonzeptionen im Kernbereich Unterrichtsplanung könnte in hochschuldidaktischen Angeboten unter anderem dadurch angeregt werden, dass Teilnehmende zur Steigerung der Identifikation mit und des Interesses an der Umsetzung von Lernzielen eine individuelle Taxonomie entwickeln (Young, 2008, S. 45). Auch ein Austausch mit anderen über die Planung einer exemplarischen Unterrichtseinheit scheint dafür geeignet, die Einstellungsebene der Teilnehmenden zu adressieren. Zudem könnte ein Austausch mit Peers über praktische Erfahrungen mit verschiedenen Lehrmethoden, Reflexionen über Lehrmethoden von Dozierenden der Workshops oder Erfahrungen mit neuen Lehrmethoden, z. B. in einem Microteaching, initiiert werden.

Einstellungen zum Thema Prüfungen. Bei der Adressierung des Themas Prüfen ist vor allem auf die Durchführbarkeit der Formate bzw. auf die herrschende Praxis in der jeweiligen Disziplin zu achten, die zudem abhängig von der Hochschulkultur bzw. von kulturellen Eigenheiten der Fakultät oder eines Instituts sein kann (Webler, 2011, S. 28). Auf die Integration der Reflexion zu Einflussfaktoren auf das Assessment von Studierenden ist somit bei der Gestaltung von didaktischen Interventionen zur Einstellungsförderung zu achten. Denkbar wäre beispielsweise ein Arbeitsauftrag im Anschluss an ein Präsenzseminar zum Thema Prüfen, welcher die Reflexion der wahrgenommenen Einflüsse auf die Wahl der Prüfungsmethode(n) anregt. Um die

Lehrkonzeptionen zu Prüfungen weiterentwickeln zu können, könnten die individuellen Haltungen offengelegt und mit alternativen Sicht- und Herangehensweisen konfrontiert werden (Brown, 2004, S. 314). Reflexionsfragen könnten z. B. in Vorbereitungsaufträge eingebettet werden und als Impuls für Diskussionen in Workshops dienen. In Bezug auf Erfahrungslernen und den sozialen (Gedanken-)Austausch könnten frühere Prüfungen in Workshops eingebracht und mit anderen Teilnehmenden analysiert werden. Die Initiierung einer disziplinübergreifenden Diskussion könnte sich aufgrund der etwaigen Unterschiede in den epistemologischen Überzeugungen der Lehrenden als fruchtbar erweisen (Stes et al., 2007, S. 107). Zusätzlich wäre es denkbar, die Reflexion von möglichen Prüfungsformen für adressierte Lernziele im Microteaching direkt im Workshop oder durch einen Nachbereitungsauftrag anzuregen.

4.4.4 Fazit: Mögliche Interventionen zur Förderung lehrbezogener Einstellungen in Zertifikatsprogrammen

Wie im Laufe von Kapitel 4 hergeleitet, wird im angestrebten Konzept zur lehrbezogenen Einstellungsförderung konkret die Initiierung eines konzeptuellen Wandels bzw. einer konzeptuellen Entwicklung bei Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen angestrebt. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Basis des Konzepts das Lewinsche Drei-Phasen-Modell darstellt und an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden muss. Weiterhin leitet die zu Beginn des Kapitels veranschaulichte Theorie nach Piaget von Assimilation und Akkommodation die Annahmen zu konzeptuellen Wandelungsprozessen der Teilnehmenden. Die Gedanken von Dewey[76] und Mezirow spielen in Bezug auf die Prozessschritte der Konfrontation des Idealbildes von Lehre mit der Realität in Verbindung mit einem kommunikativen Austausch sowie mit dem Erfahrungslernen eine gewichtige Rolle. Durch die Offenlegung etwaiger Dissonanzen in den Einstellungsbestandteilen werden wichtige Reflexionsanker für eine Weiterentwicklung bzw. für den angestrebten Wandelungsprozess der Lehrkonzeptionen geschaffen. Die Schritte der Begründung und der Festigung entwickelter Lehrkonzeptionen basieren wiederum auf Erfahrungslernen, Reflexionen und dem sozialen Austausch. Die folgende Abbildung 22 veranschaulicht die Prozessschritte zur gezielten Adressierung der Lehrkonzeptionen von Teilnehmenden

[76] Obwohl das Erfahrungslernen nach Kolb (1984) auf ähnlichen theoretischen Annahmen basiert, wird das Konzept bewusst nicht aufgenommen. Anders als bei Kolb (1984, S. 27) wird im Dissertationsprojekt nicht die Erfahrung als Startpunkt des Lernprozesses angesehen, sondern - den Ideen von Dewey und Mezirow folgend – aufgezeigte Dissonanzen von lehrbezogenen Einstellungsbestandteilen.

an strukturierten Zertifikatsprogrammen und beinhaltet Vorschläge für didaktische Interventionen (umsetzbar insbesondere in formellen Basiskursen).

	nähere Beschreibung der Schritte	denkbare Interventionen
Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen	…in Bezug auf Studierende, die Lehrtätigkeit in den Kernbereichen Planung, Durchführung, Prüfung, bezüglich der eigenen Rolle, fachlichen Inhalte der Lehre sowie dem lehrbezogenen Austausch mit Anderen	umsetzbar in Basiskursen im Rahmen einer ersten Reflexion der jeweiligen Bezugsdimension von Lehrkonzeptionen, z. B. mithilfe gestalthafter Skizzen oder konstruierter Metaphern und Diskussionen
Konfrontation Idealbild - Realität	Reflexion des Idealbildes der Teilnehmenden von Lehre und Lernen im Hinblick auf die Realität; Offenlegen von etwaigen Dissonanzen zur Bearbeitung dieser in (Peer-) Reflexionen	Konfrontation mit dem Idealbild im Nachgang einer aktiven Lehrsequenz im Microteaching sowie beim Abschluss des Kursprogramms in Gruppendiskussionen
inhaltliche Anreicherung der Lehrkonzeptionen zur Begründung der Entwicklung	Formelle Basiskurse schaffen die Gelegenheit, die Vorteile eines konzeptuellen Wandels bzw. einer konzeptuellen Entwicklung theoretisch anhand der Bezugsdimensionen zu begründen, z. B. in den Themen Planung, Durchführung von Lehrveranstaltungen, Prüfungen	Unterstützung der Begründung von Vorteilen eines Wandels durch Diskussionen in Präsenzseminaren, Rollenvorbilder in Videosequenzen oder durch Dozierende im Programm, flankierende Reflexionsaufträge
Wahrnehmung und Festigung der Entwicklungen	Verdeutlichung einer Entwicklung von lehrbezogenen Einstellungen durch ein neues Idealbild und Reflexion bzw. Erprobung der Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis	Neues Idealbild im Abschlussworkshop und Reflexion des Transfers, praktische Erfahrungen und Reflexion dieser, z. B. im Microteaching oder Lehrprojekt

Abbildung 22: Entwicklungsschritte und denkbare didaktische Interventionen in einem Zertifikatsprogramm

Die Entwicklung von Massnahmen in hochschuldidaktischen Angeboten zur Adressierung der Einstellungsdimension von akademischer Lehrkompetenz konnte in den Kapiteln 2 – 4 durch die systematische und theoretisch begründete Vorgehensweise idealtypisch vorgestellt werden. Kapitel 4 konnte konkrete Hinweise für die Ausgestaltung von Massnahmen bereitstellen. Die praktische Adressierung der Entwicklungsziele im jeweiligen Prozessschritt des Konzepts (Abb. 22) erfolgt am Beispiel des CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen im Kapitel 5.

Evaluativer Teil

Nachdem sich der gestaltungsorientierte Teil der vorliegenden Arbeit einem konkreten Konzept zur Förderung lehrbezogener Einstellungen theoretisch annähern konnte, erlangt die Umsetzung in die Hochschulpraxis der Universität St. Gallen sowie die Evaluation des Zertifikatsprogramms im vorliegenden Teil grösste Aufmerksamkeit. Im folgenden Kapitel fliessen die gewonnenen Einsichten in das CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen ein. In einem weiteren Schritt wird für das Konzept zur Einstellungsförderung eine realisierbare Evaluationsstrategie entwickelt. Im Kapitel 6 wird die Evaluation aus forschungsmethodischen Gesichtspunkten vertieft betrachtet und praktisch in ein Forschungsdesign überführt. In Kapitel 7 werden die Einsichten aus der Datenerhebung ausgewertet und im Rahmen einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie verdichtet. Kapitel 8 legt Desiderata und Limitationen der Evaluationsstudie[77] dar und rundet die gesamte Arbeit mit einer Reflexion ab.

5 Die Adressierung der Einstellungsdimension im CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen

"Further, changing deepseated conceptions or beliefs is recognized as a difficult process and one which normally takes place over an extended period."
(Kember et al., 2001, S. 404)

Bereits Dewey (2002 [1910]) weist darauf hin, dass die Entwicklung tiefer Elaborationsprozesse eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt (Dewey, 2002 [1910], S. 32). Da strukturierte Zertifikatsprogramme häufig für die Dauer von mehreren Semestern angelegt sind, erscheinen sie als ein angemessener Rahmen, einen konzeptuellen Wandel bzw. eine konzeptuelle Weiterentwicklung bei Lehrpersonen anstossen und festigen zu können. Das modifizierte Zertifikatsprogramm *CAS Hochschuldidaktik* der Universität St. Gallen mit Startzeitpunkt September 2014 adressiert neben der Fertigkeiten- und Wissensebene der Lehrkompetenz neu[78] auch explizit die Entwicklung der Einstellungsebene von akademischer Lehrkompetenz. Bei der Überarbeitung des Programms wurde bedacht, dass im Curriculum eine allzu starke

[77] Eine Evaluationsstudie ist gekennzeichnet durch die Nutzung wissenschaftlicher Methoden sowie zugleich durch eine starke Praxisorientierung (Rindermann2003, S. 233).
[78] Der Programmaufbau vor der Modifizierung kann in Anhang 2 eingesehen werden.

Fokussierung auf die einstellungsbezogene Kompetenzdimension unterbleibt. Ein Ungleichgewicht der Adressierung von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen könnte bewirken, dass sich die Absolventen eines Zertifikatsprogramms zwar sehr vertieft mit ihrem Lehrverständnis auseinandersetzen, in der Unterrichtspraxis jedoch kaum eine Weiterentwicklung wahrnehmen (Gibbs, 2013, S. 12). Die formelle Kursstruktur des bisherigen Programmaufbaus (siehe Kap. 1.2), durchgeführt bis einschliesslich des Jg. 2013/2014, wurde durch informelle Lerngelegenheiten in Mentoringprozessen und einem Lehrprojekt ergänzt. Gleichzeitig erfuhr das hochschuldidaktische Grundlagenangebot unter dem Namen *Fit für die Hochschullehre* eine zeitliche Straffung von ursprünglich 12 ganzen Kurstagen in drei Semestern auf insgesamt 4.5 Kurstage im ersten Grundlagensemester. Die Basiskurse streben an, dass die Teilnehmenden ein grundsätzliches Verständnis für Lehre und Lernen an der Universität entwickeln und dieses in den ausgewiesenen Kernbereichen der Lehre (Planung, Durchführung und Evaluation von Lehrveranstaltungen) vertiefen.

5.1 Eine Reflexion über praktische Erfahrungen mit der Weiterentwicklung eines Zertifikatsprogramms

Das Konzept für das Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen besteht in den Grundfesten bereits seit zehn Jahren und wurde seitens der daran teilnehmenden Lehrenden grundsätzlich positiv bewertet. Nachdem formelle Kursangebote im Konzept vorherrschend vertreten waren und diese gemäss der korrespondierenden Forschung national wie international nicht mehr dem Standard systematisch aufgebauter hochschuldidaktischer Angebote genügen (siehe Kap. 1.1), wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Taiga Brahm ein Projekt an der Universität St. Gallen im Bereich der Hochschulentwicklung mit dem Ziel initiiert, das lehrbezogene Faculty Development im Sinne des aktuellen Forschungsstandes weiterzuentwickeln. Ein übergeordnetes Ziel der Überarbeitung war nicht nur einzelne Workshops umzugestalten, sondern ein komplexes und integriertes Geflecht von Faculty Development weiter aufzubauen und dieses inhaltlich sinnvoll zu vernetzen, wobei das vorliegend thematisierte CAS Hochschuldidaktik einen Ausschnitt der Weiterentwicklungen darstellt (vgl. Gibbs, 2013, S. 8 sowie Abb. 2 dieser Arbeit). Durch die zeitliche Festsetzung des Launch für den Herbst 2014 wurde die Priorisierung der praktischen Konzeptentwicklung gegenüber einer vertieften theoretischen Aufarbeitung notwendig. Abbildung 23 zeigt einen idealtypischen Ablauf einer Konzepterstellung bzw. Überarbeitung, der dem Re-Design des CAS Hochschuldidaktik als Anhaltspunkt diente.

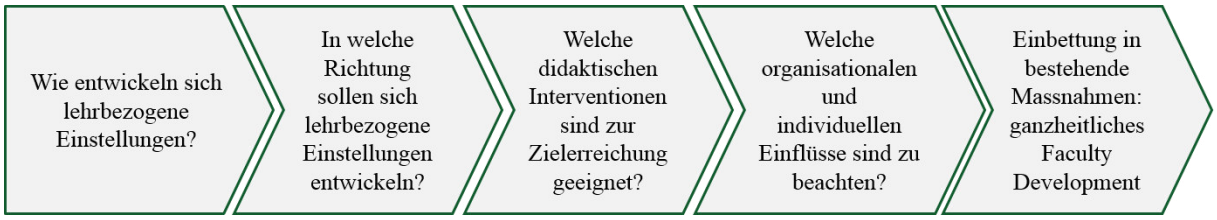


Abbildung 23: Prozess der Konzeptentwicklung des lehrbezogenen Faculty Development, eigene Darstellung

Ein idealtypischer Ablauf ist aufgrund zeitlicher Vorgaben oder des notwendigen Einbezugs verschiedener Anspruchsgruppen in die Konzeptentwicklung in der Praxis kaum umsetzbar – jedoch wird die Bedeutung der Präzisierung der Zieldimension und der Entwicklungsziele kaum offensichtlicher als durch das vertiefte Literaturstudium in den Kapiteln 2 – 4 sowie durch die Analyse von *best practices* anderer Hochschulen. Der Austausch mit *critical friends* im In- und Ausland erfordert zwar zeitlich einen Mehraufwand, jedoch kann nur mithilfe eines Spiegels durch pädagogische Experten in ähnlich strukturierten Institutionen eine iterative Konzeptentwicklung gelingen, die nicht von einer gewissen Betriebsblindheit getragen ist.

5.2 Annäherung an ein eigenes akademisches Lehrkompetenzmodell

Die angestrebten Kompetenzen von Hochschullehrpersonen im Hinblick auf die Gestaltung einer guten Lehre wurden in der Vorstudie zur Forschungsarbeit im Hinblick auf die praktische Weiterentwicklung des CAS Hochschuldidaktik in ein strukturhaft aufgebautes Kompetenzraster überführt (Anhang 3). Für die Forschungsarbeit werden die Entwicklungsziele aus Kapitel 3 zugrunde gelegt, wobei festgestellt werden kann, dass sich die Ziele zwar in der Tiefe ihrer Ausdifferenzierung unterscheiden, jedoch nicht in der angestrebten Entwicklungsrichtung akademischer Lehrkompetenz. Wie Gilis et al. (2008) in ihrer Studie aufzeigen, bestehen bislang nur wenige Modelle akademischer Lehrkompetenz, die eine studierendenzentrierte Richtung der lehrbezogenen Einstellungen konkret aufnehmen und explizieren (Gilis et al., 2008, S. 539), weshalb für die Überarbeitung ein eigenes Lehrkompetenzmodell entwickelt wurde. Als Basis für die Weiterentwicklung des Faculty Development der Universität St. Gallen im Zeitraum von Herbst 2013 – Sommer 2014 diente somit das Lehrkompetenzmodell in Anhang 3. Die Zieldimension der lehrbezogenen Einstellungen in Kapitel 2 sowie die Entwicklungsziele des Kapitels 3 leiten die folgende Präzisierung der didaktischen Interventionen zur Förderung der Einstellungsdimension.

Entwicklungsprozess des Lehrkompetenzmodells. Ein Lehrkompetenzmodell stösst auf deutlich höhere Akzeptanz, wenn Stakeholder der Lehre an Hochschulen im Entwicklungsprozess eingebunden werden: „By exploring practice and having teachers participate in the development of a competence list, the acceptance of a competence profile is much higher“ (Gilis et al., 2008, S. 531). In der Studie der Universität Leuven wurde ein Kompetenzmodell auf Basis qualitativer Befragungen von studierendenzentriert orientierten Lehrpersonen erarbeitet. Für die geplante (Weiter-) Entwicklung des lehrbezogenen Faculty Development wurde das Lehrkompetenzmodell zunächst innerhalb des Hochschulentwicklungsteams der Universität St. Gallen im Herbst 2013 sowie im Anschluss daran mit drei pädagogischen Experten aus dem Kontext der deutschen Hochschuldidaktik im Dezember 2013 in jeweils ca. einstündigen Telefoninterviews diskutiert (siehe Abb. 24).

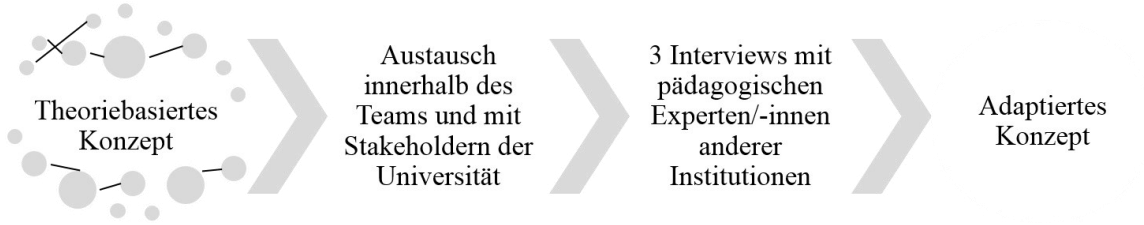


Abbildung 24: Prozess der Überarbeitung des akademischen Lehrkompetenzmodells, Lehner (2014)

Die Telefongespräche wurden mit Einwilligung der Experten aufgezeichnet und ergebnisorientiert protokolliert. Das Feedback wurde in einem iterativen Prozess nach jedem Gespräch direkt in den Entwurf des Lehrkompetenzmodells eingearbeitet. Das Modell wurde der Fachcommunity an der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2014 in Braunschweig präsentiert (Brahm & Lehner, 2014). Die thematisch auf die individuelle, die pädagogisch-interaktionale sowie die organisationale Dimensionen von Lehrkompetenz angelegte Vorstudie zu dieser Arbeit ermöglichte ein theoriebasiertes Re-Design. Wie in Kapitel 1 verdeutlicht, beschränkt sich das vorliegende Erkenntnisinteresse auf die Förderung der Einstellungsdimension im formellen Kursprogramm eines Zertifikatsprogramms[79].

[79] Für die empirische Beforschung bleibt festzuhalten, dass die beiden betrachteten Programmjahrgänge 2013/2014 und 2014/2015 teilweise, jedoch nicht vollständig auf denselben Lernerfahrungen bezüglich der Einstellungsdimension akademischer Lehrkompetenz basieren. Eine Übersicht über die Lernziele des traditionellen Programmablaufs findet sich zur Orientierung im Anhang 5.

5.3 Aufbau des modifizierten Zertifikatsprogramms

Das Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen ist auf eine Dauer von drei Semestern angelegt, basiert auf zehn ECTS-Punkten und schliesst mit dem Erwerb eines CAS-Zertifikats ab. In der modifizierten Version ermöglichen die sieben formellen Basiskurse *Fit für die Hochschullehre*, ein solides Grundverständnis für Lehr- und Lernprozesse an einer Hochschule aufzubauen (Kick-Off, Module 1 – 6). Ab Herbst 2014 besteht das Programm aus folgenden obligatorisch zu absolvierenden Teilen:

- 7 halb-/ganztägige Basiskurse *Fit für die Hochschullehre*
- 4 halb-/ganztägige Wahlmodule
- ein Lehrprojekt mit flankierenden Reflexionsveranstaltungen
- ein begleitendes Mentoringprogramm
- 2 Hospitationen durch ExpertInnen des HDZ
- 2 Peer-Hospitationen
- eine Portfolioarbeit oder ein (fach-)didaktischer Artikel

Der curriculare Aufbau des modifizierten Zertifikatsprogramms beruht damit auf einem formellen Kursfundament, in welchem die lehrbezogenen Einstellungen bereits ab dem Kick-Off adressiert werden (vgl. Abb. 25). Eine informelle Lernumgebung trägt das zweite und das dritte Semester des CAS Hochschuldidaktik, was einen wesentlichen Unterschied zum traditionellen Aufbau darstellt.

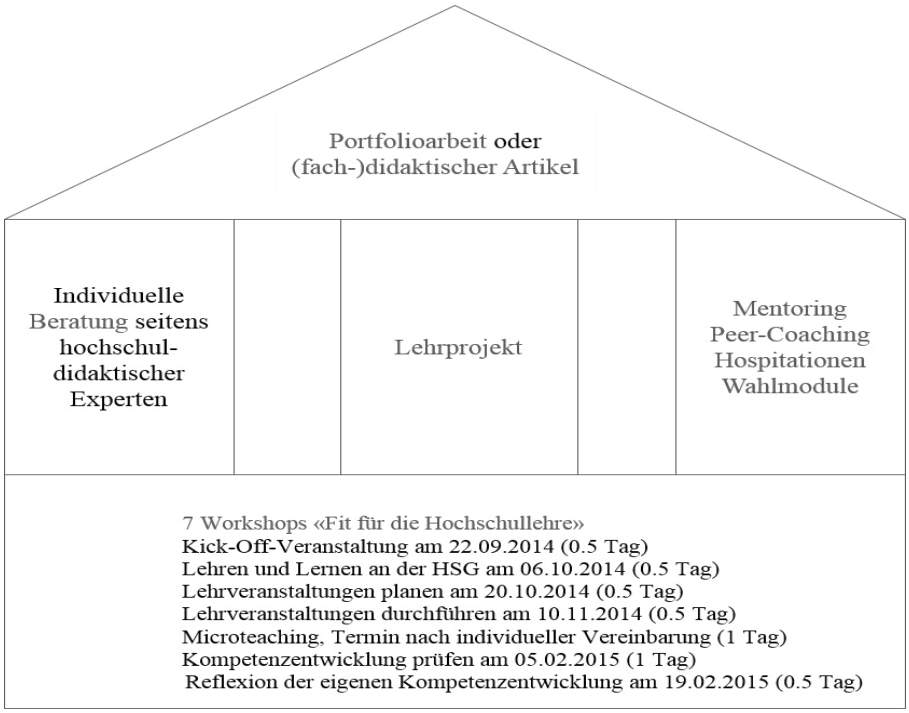


Abbildung 25: Curriculum des CAS Hochschuldidaktik (Herbstsemester 2014), weitgehend eigene Darstellung

Formelle und informelle Bestandteile des Basisprogramms *Fit für Hochschullehre*. Hinsichtlich der Entscheidung für kurzformatige Workshops (jeweils vierstündig) können nicht mehr alle Inhalte des bisherigen Kursprogramms des CAS Hochschuldidaktik in formellen Basiskursen adressiert werden. In diesem Bezug waren folgende Fragen zu klären: Welche Inhalte sollten in einem formellen Rahmen, d. h. in klassischen Seminarstrukturen gelernt werden? Welche Inhalte können auf formelle Lernumgebungen verzichten, da deren Aneignung regelmässig informell geschieht? Die Inhalte der formellen Kurse aus den vorherigen Jahrgängen des Zertifikatsprogramms wurden wesentlich von den jeweiligen Dozierenden an das neue Kurzformat angepasst. Einige inhaltliche Bestandteile wurden von den Dozierenden in Absprache mit der Autorin auf die die Präsenzseminare flankierenden Vor- und Nachbereitungsaufträge verlagert. Die Vor- und Nachbereitungsaufträge wurden von der Autorin vorgeschlagen und im Anschluss daran zusammen mit den Dozierenden des jeweiligen Workshops diskutiert und überarbeitet. Didaktisch wird in den Basiskursen auf die in Kapitel 4 thematisierten Leitlinien aufgebaut, also auf das eigene Erfahren und Reflektieren der Teilnehmenden von verschiedenen Methoden, Aktionsformen und der eigenen lehrbezogenen Einstellungen sowie auf soziale Lernformen. Insbesondere bei den informellen Bestandteilen des Kursprogramms wie z. B. bei der Initiierung von Peer-Feedback bei Arbeitsaufträgen oder bei Austauschgelegenheiten im Hinblick auf die individuellen Vorerfahrungen fungieren die Dozierenden als Lernbegleiter, die die Explizierung des impliziten Wissens der Teilnehmenden in einer eher indirekten Weise unterstützen (vgl. Seufert, Lehner & Tödtli, 2013, S. 493). Die sieben Workshops *Fit für die Hochschullehre* thematisieren in der Konzeptfassung September 2014 die Entwicklungsziele und Fragestellungen (siehe Anhang 4) entlang der drei Kernthemen Planung, Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie der Evaluation von Kompetenzentwicklung. In den folgenden Unterkapiteln werden die didaktischen Interventionen (Abb. 22 in Kap. 4.3) kontextuell präzisiert, um die die lehrbezogenen Einstellungen im Rahmen des Basisprogramms des CAS Hochschuldidaktik im Sinne der Implikationen aus den Kapiteln 2 - 4 zu adressieren. Da vorliegend angenommen wird, dass sich eine lehrbezogene Einstellungsentwicklung insbesondere entlang der Bezugsdimensionen der Lehrkonzeptionen offenbart, leiten die fünf zugrundegelegten Dimensionen die praktische Ausgestaltung der einzelnen Interventionen zur Einstellungsförderung in den folgenden Kapiteln 5.3.1 – 5.3.4.

5.3.1 Intervention I: Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen

Die Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen adressiert im Wesentlichen die folgenden Entwicklungsziele aus Kapitel 3, welche im Bereich der Selbstkompetenz verortet sind:

- Hochschullehrende sollen sich den eigenen Lehrkonzeptionen in Bezug auf Studierende, andere Lehrende, ihre Disziplin, ihre Lehrtätigkeit und ihre eigene Rolle als Lehrperson bewusst sein und diese Einsichten als wertvoll für die lehrbezogene Weiterentwicklung ansehen.



Vor dem ersten Präsenztermin. In einem ersten Schritt des angestrebten konzeptuellen Wandels bzw. der konzeptuellen Anreicherung und Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen wird das Ziel verfolgt, die bestehenden Konzeptionen in den verschiedenen Bezugsdimensionen offenzulegen. Die Beibehaltung der Aufgabenstellung für die bisherigen Jahrgänge, das Verständnis von Lehre und Lernen in schriftlicher Form auf einer Seite darzulegen, erscheint im Hinblick auf eine möglichst unbeeinflusste Reflexion des Vorverständnisses sinnvoll. Anders als in den vorherigen Jahrgängen soll die Darlegung zeitlich vor dem Kick-Off des Programms eingereicht werden, da dadurch sichergestellt wird, dass die Teilnehmenden ihr Verständnis von Lehre und Lernen noch in Unwissenheit um die Ideen des Programms reflektieren. Den Teilnehmenden wird per Email ein Fragebogen zur Erfassung des IST-Standes ihres Lehransatzes durch den *Approach to Teaching Inventory* in der revidierten Fassung (ATI-R; Ursprungsfassung von Prosser & Trigwell, 1999; in der deutschen Übersetzung nach Braun & Hannover, 2008; Lübeck, 2009) übersandt (analog des Fragebogens in Anhang 6).

Der Kick-Off als erster Präsenztermin im CAS Hochschuldidaktik. Im ersten formellen Zusammentreffen im Kick-Off werden die Teilnehmenden aufgefordert, nach einer kurzen Gedankenreise eine Skizze ihres Verständnisses von Lehre und Lernen anzufertigen. Die Gedankenreise wurde bewusst knapp und offen wie folgt angeleitet:

„Stellen Sie sich eine Situation vor, in der Sie sich als gute Lehrperson empfunden haben. Wenn Sie noch nie gelehrt haben, stellen Sie sich vor, wann Sie sich als gute Lehrperson wahrnehmen würden. Sie können dazu auch die Augen schiessen“

Nach 1-2 Minuten: „Bitte zeichnen Sie genau das, was Sie vor Augen haben, auf das Zeichenpapier, das vor Ihnen liegt.“

Angestrebt wird dabei, die Lehrkonzeptionen und ggf. auch die tiefer liegenden Lehrüberzeugungen zu aktivieren und zu unterstützen, damit sie expliziert werden können. Angenommen wird, dass die so abgerufenen lehrbezogenen Einstellungen ein affektiv behaftetes Idealbild der Teilnehmenden widerspiegeln. Im Anschluss an die Skizzierung der Lehrkonzeptionen reflektieren und diskutieren die Lehrpersonen in moderierten Kleingruppen ihr Idealbild von Lehre und Lernen sowie eine mögliche Umsetzung in die Lehrpraxis entlang der Reflexionsfragen im Leitfaden in Anhang 7[80].

5.3.2 Intervention II: Konfrontation des Idealbildes von Teilnehmenden

Durch die Konfrontation der Teilnehmenden mit ihrem Idealbild in der Lehrpraxis durch erfahrungsbasierte und soziale Lernumgebungen wird angestrebt, die folgenden beiden Entwicklungsziele in den Bereichen der Selbst- und Sozialkompetenz zu erreichen:

- Hochschullehrende sollen ein starkes Interesse für informelles und soziales Lernen mit und von anderen Lehrpersonen sowie eine hohe Wertschätzung für die lehrbezogene Vernetzung mit anderen Personen entwickeln.
- Hochschullehrende sollen sich gerne auf die vertiefte und multiperspektivische Reflexion des eigenen Lehrrollenbildes einlassen.



Konfrontation des Idealbildes im Modul Microteaching. Im Rahmen des Microteaching wird die Lehrpraxis in Kleingruppen mittels einer durch die Teilnehmenden vorbereiteten 20-minütigen Lehrsequenz simuliert. Die Lehrpersonen erhalten einen Vorbereitungsauftrag, der sie zur Reflexion ihrer vorhandenen Lehrkonzeptionen in Bezug zur beobachteten Lehrpraxis einer anderen Lehrperson sowie zur praktischen Vorbereitung einer in ihrem Bereich typischen Lehrsequenz auffordert (vgl. den Vorbereitungsauftrag in Anhang 8). Während der einzelnen Microteaching-Sequenzen werden die anderen Teilnehmenden in der Kleingruppe aufgefordert, in möglichst authentischer Weise die Rolle eines Studierenden im Unterrichtsgeschehen einzunehmen. Dies stellt sicher, dass sich die Lehrperson in ihrer Simulation in einer möglichst realitätsnahen Unterrichtssituation wiederfindet und die geplanten Interaktionen mit den Lernenden durchgeführt werden können. Nach der dargebotenen Lehrsequenz folgt ein umfassendes und multiperspektivisches Feedbackgespräch, basierend auf dem folgenden Vorschlag der Autorin:

[80] Dieser Leitfaden wurde anhand einer Vorstudie mit dem Jg. 2013/2014 im iterativen Prozess entwickelt.

- Eigene Wahrnehmung der Lehrperson abfragen und Konfrontation mit dem gemalten Selbstbild der idealen Lehrperson aus dem Kick-Off im September 2014; Bitte um eine Aussage zur Skizze der idealen Lehrperson
- Rückmeldungen aus dem Plenum, wobei die Kriterien des strukturierten Beobachtungsbogens[81] aus dem Anhang 9 aufgenommen werden (Fokus Interaktionsverhalten und Lernziele)
- Reflexionsfragen für Dozierende des Microteachings, um lehrbezogene Einstellungen und ggf. Dissonanzen von Lehrkonzeption und Lehransatz bzw. Lehrpraxis weiter zu adressieren:

  - Kannst du Parallelen zwischen deiner Lehrsequenz und dem Video aus dem Vorbereitungsauftrag ziehen?
  - Wenn du dir dein Bild vom Kick-Off ansiehst: Konntest du diesem Bild im Microteaching entsprechen?
  - Was hat dich ggf. an der Umsetzung des Idealbilds in der heutigen Praxis gehindert?
  - Welches Bild bzw. welcher bildhafte Vergleich im Hinblick auf eine ideale Lehrperson gefällt dir aus heutiger Sicht ggf. sogar besser?

Wichtig erscheint, die Dozierenden im Microteaching vor dem Präsenztermin in einer Besprechung über die Hintergründe und Ziele der didaktischen Intervention zu informieren. Ausserdem stellt die inhaltliche Zusammenfassung der Bilder der Teilnehmenden aus dem Kick-off die essentielle Grundlage für die Durchführung einer angemessenen Reflexion im Anschluss an die Konfrontation mit dem Bild bzw. der Skizze, dar. Ein Kleingruppentermin wurde im November 2014 von der Autorin selbst durchgeführt und die geplante Intervention eigenverantwortlich in die Praxis umgesetzt.

In Bezug auf die Förderung lehrbezogener Einstellungen dienen Microteachings zudem dazu, alternative Lehransätze von anderen Lehrenden durch intensive Reflexionsgespräche herauszuarbeiten und so einen multiperspektivischen Zugang zu erhalten. Die Konfrontation mit authentischen Problemsituationen im geschützten Raum sowie ein folgender multiperspektivischer Austausch in der Kleingruppe können die Lehrkonzeptionen anreichern bzw. sogar einen konzeptuellen Wandel anstossen bzw. unterstützen. Um den Lernprozess im Microteaching transferförderlich zu gestalten werden am Ende der Feedbackrunden allgemeingültige Aussagen im Plenum abgeleitet

[81] Das Template für Feedbackgespräche im Rahmen der pädagogischen Aus- und Weiterbildung wurde am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen über mehrere Jahre hinweg kollaborativ entwickelt.

und auf einem Flipchart festgehalten. Ein entsprechendes Fotoprotokoll der herausgearbeiteten Grundsätze aus den Microteaching-Sequenzen wird im Anschluss an die Veranstaltung an die Teilnehmenden per Email versandt (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 423). Da jede Lehrsequenz zusammen mit der Feedback- und Reflexionsrunde ca. 60 min. in Anspruch nimmt, wird empfohlen, nicht mehr als acht Personen in eine Gruppe einzuteilen. Im Nachgang zum Microteaching soll ein Nachbereitungsauftrag (vgl. Anhang 10) eine Hilfestellung dafür leisten, die Umsetzung des Idealbildes in die Lehrpraxis und das Idealbild in Zusammenhang mit dem Vorbereitungsauftrag sowie dem Präsenzseminar zu reflektieren. Im Rahmen des Microteaching wird den Teilnehmenden zudem eine Videoaufnahme der individuellen Lehrsequenz und des korrespondierenden Feedbackgesprächs (auf freiwilliger Basis) zur Ermöglichung einer nachträglichen und vertieften Selbstreflexion bereitgestellt.

5.3.3 Interventionsbündel III: Modellierung der Lehrkonzeptionen

Die Lernziele der Modellierung der neu ausgestalteten Lehrkonzeptionen im Sinne einer Anreicherung bzw. eines konzeptuellen Wandels liegen hauptsächlich im Bereich der Sachkompetenz. Wie in Kapitel 2 hergeleitet, wird angenommen, dass tiefer elaborierte Lehrkonzeptionen in allen Bezugsdimensionen anzustreben sind, da sie die Weiterentwicklung der lehrbezogenen Einstellungen begünstigen (vgl. hierzu die Evaluationsergebnisse des Zertifikatsprogramms der University Northampton bei Butcher & Stoncel, 2012, S. 154). Die folgenden Entwicklungsziele werden insbesondere in der Modellierungsphase in den inhaltlichen Modulen angesprochen:

- Hochschullehrende sollen sich begeistern für die innovative und kreative Gestaltung von herausfordernden Lernumgebungen für Studierende.
- Hochschullehrende sollen ein Commitment für eine studierendenzentrierte Lehrpraxis entwickeln.
- Hochschullehrende sollen sich nach Abwägen der kontextualen Einflussfaktoren bewusst für einen situativ passend erscheinenden Lehransatz entscheiden.

5.3.3.1 *Begründung weiterentwickelter Lehrkonzeptionen durch inhaltliche Module*



Die Modellierung des konzeptuellen Entwicklungs- bzw. Wandelungsprozesses ist nicht als eine einzelne didaktische Intervention zu verstehen, sondern nährt sich aus den Inhalten der verschiedenen Module entlang der Kernbereiche von Lehre. Bei diesem Schritt wird implizit die folgende Frage erörtert: Was

spricht für eine Veränderung meiner Lehrkonzeptionen? In diesem Schritt wird den Teilnehmenden aufgezeigt, welche Auswirkungen tiefer elaborierte Lehrkonzeptionen auf ihre Lehrtätigkeit bzw. auf ihre Rolle als Lehrperson haben können. Insbesondere in den inhaltlichen Modulen des Basisprogramms des CAS Hochschuldidaktik (d. h. im Modul 1, 2, 3 sowie 5) kann vermutet werden, dass das Lehrverständnis der jeweiligen Dozierenden im Modul durch die Ausgestaltungsfreiheit der Workshops in den Kernthemen einen Einfluss auf einstellungsbezogene Entwicklungsprozesse nimmt. Aus diesem Grund erscheint die Initiierung eines Austauschs von Dozierenden sowie die klare Kommunikation der Entwicklungsziele im Hinblick auf das formelle Basisprogramm wertvoll. Einen Austausch von Dozierenden im Programm anzuregen und geeignete Ziele für ein Treffen herauszuarbeiten, liegt dabei vornehmlich im Verantwortungsbereich der Programmleitung eines Zertifikatsprogramms.

Die Auseinandersetzung mit den Lehrkonzeptionen im Modul 1. Im ersten inhaltlichen Modul des Basisprogramms wird das Verständnis von Lehre und Lernen adressiert. Die Teilnehmenden werden durch geeignete methodische Variationen zu einer ersten diskursiven Auseinandersetzung mit der Verortung ihrer und der lehrbezogenen Einstellungen anderer Lehrpersonen angeregt. Das Modul dient der Anreicherung der Lehrkonzeptionen bzw. des konzeptuellen Wandelungsprozesses, indem das Lehrkompetenzmodell nach Euler & Hahn (2014) sowie das angestrebte Studierendenlernen im Licht der organisationalen Rahmenbedingungen und normativen Grundsätze von Lehre und Lernen vertieft bearbeitet werden. Insofern spricht das Modul die Reflexion der Bezugsdimensionen Studierende, Lehre in einem pädagogisch-interaktionelen Sinn als auch deren fachlichen Inhalte sowie die Rolle als Lehrperson im kontextuellen Bezug zur Unversität St. Gallen an. Reflexionsfragen[82] im Modul lauten z. B.: Wie sehe ich mich als Lehrende(r)? Welche Vorstellungen und Erwartungen an Lehre und Studium treffen an der HSG aufeinander? Wie kann das Lernen der Studierenden im Studium nachhaltig gestaltet werden?

Modellierung der Lehrkonzeptionen durch eine inhaltliche Anreicherung in den Modulen 2 und 3. Im Rahmen der Kernbereiche Planen und Durchführen von Lehrveranstaltungen wird die Lehrkonzeption der Teilnehmenden in Bezug zum Transfer in den Lehransatz bzw. in die Lehrpraxis gesetzt und weiterentwickelt. Die

[82] Die exemplarischen Fragen sind direkt dem für den Workshop im Oktober 2014 zur Verfügung gestellten Foliensatz des Dozierenden Prof. Dr. Dieter Euler entnommen.

Entwicklung von angemessenen Lernzielen und zu deren Adressierung geeignete Methoden stellen einen wesentlichen Teil im Modul 2 dar. Im Rahmen des Moduls 3 wird darauf geachtet, dass die Lehrenden eine Vielfalt an Methoden kennenlernen und sie hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzbarkeit sowie in Bezug auf die Studierenden an der Universität St. Gallen reflektieren. Erwartet wird, dass die vertiefte Auseinandersetzung mit verschiedenen Lehrmethoden und deren Bezug zur Kompetenzmatrix von Euler & Hahn (2014) sowie die kompetenzorientierte Formulierung von Lernzielen die Begeisterung und die Motivation für die Umsetzung alternativer Lehransätze steigert. Im Modul 2 werden die Unterschiede von studierenden- zu lehrendenzentrierten Ansätzen bei der Unterrichtsplanung mittels sozialer Lernformen vertieft diskutiert.

Inhaltliche Anreicherung von Lehrkonzeptionen in Bezug auf das Thema Prüfen. Das Modul 5 bietet den Teilnehmenden die Chance, sich mit ihnen bis dato nicht bzw. wenig vertrauten Prüfungsformaten auseinanderzusetzen. Beim Thema Prüfen wird darauf geachtet, dass die organisationalen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Gestaltung von Prüfungen reflektiert werden. Hierzu bietet sich z. B. ein Gastreferat aus dem Bereich der administrativen Prüfungsorganisation an, um Lehrende mit Verantwortlichen aus diesem Bereich zu vernetzen. Ein Austausch könnte bewirken, dass die Umsetzung der Lehrkonzeption in den Lehransatz bzw. die Lehrpraxis reflektiert wird und Einflussfaktoren antizipiert und somit nicht länger als hinderliche Faktoren für die Einstellungsentwicklung betrachtet werden. Eine Vernetzung von Personen an der Hochschule dient ebenfalls dazu, die Lehre als wichtiges Thema in der Organisation zu etablieren, sowie ggf. die Umsetzung von integrativen und damit disziplinübergreifenden Prüfungsformaten durch eine unterstützende Community of Teaching Practice zu erleichtern. Die Analyse der disziplinär verschiedenen Sichtweisen auf die für die Domänen typischen Prüfungsformate kann z. B. durch das Aufgreifen der Reflexionsergebnisse der disziplinspezifischen Frage 2c des Vorbereitungsauftrags (vgl. Anhang 11) zu Beginn des Präsenzseminars erfolgen.

Anreicherung der Lehrkonzeptionen durch inhaltliche Zusatzinformationen. Angenommen wird analog der Ausführungen in Kapitel 4, dass die Modellierungsphase des angestrebten konzeptionellen Wandels durch die inhaltliche Anreicherung der Thematik erleichtert wird. Zur Vorbereitung auf das Modul 1 bietet es sich beispielsweise an, den Teilnehmenden ein vertiefendes Kapitel zum Thema Einstellungsentwicklung aus Euler und Hahn (2014) zu übersenden, sodass die Auseinandersetzung mit dem Thema der Kompetenzorientierung bereits im Vorfeld des Moduls unterstützt und ermöglicht wird. Im Hinblick auf das Thema Prüfungen im

Modul 5 bzw. auf die Abschlussreflexion der Kompetenzenwicklung im Basisprogramm wird vorgeschlagen, den Teilnehmenden einen Artikel zum Thema Constructive Alignment an die Hand zu geben (z. B. Biggs, 1996). Ein Vorschlag für einen Nachbereitungsauftrag, der gleichzeitig auf die umfassende Reflexion der Kompetenzentwicklung im letzten Basismodul vorbereitet, findet sich in Anhang 12.

5.3.3.2 *Flankierende Vor- und Nachbereitungsaufträge*

Zur Durchdringung von formellen Kursen mit informellen Lernformen sowie zur Unterstützung eines Transfers des Gelernten in Präsenzseminaren in die Lehrpraxis werden ab September 2014 flankierende Vor- und Nachbereitungsaufträge in das formelle Kursprogramm integriert (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 428; Stes & van Petegem, 2015, S. 16). Zur vertiefenden Reflexion der eigenen Lehre im Nachgang zum ersten inhaltlichen Modul 1 sind z. B. die folgenden Reflexionsfragen denkbar:

- Skizzieren und erläutern Sie auf der Grundlage der in Modul 1 erarbeiteten Kompetenzmatrix drei Kompetenzen, die Sie für sich als Lehrende(r) für besonders wesentlich halten! Betonen Sie dabei möglichst ausführlich auch die Handlungsdimension der Einstellungen.
- Nehmen Sie ein Thema aus einer Lehrveranstaltung auf und überlegen Sie, wie Sie dieses Thema problemorientiert für die Studierenden einführen könnten. Durch welche Lehrimpulse/-methoden können Sie die aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit den Lerninhalten auslösen und unterstützen?

Derartig gestaltete Transferfragen führen dazu, dass sich Teilnehmende im Nachgang zu einem Präsenztermin vertieft mit den eigenen Lehrkonzeptionen und dem eigenen Lehransatz im Hinblick auf die Diskussionen im Workshop auseinandersetzen können (Guskey, 2002b, S. 388). Durch den im Nachbereitungsauftrag geschaffenen Bezug zu authentischen Problemstellungen in der eigenen Lehrtätigkeit wird zudem die Akkommodation der im Präsenzseminar behandelten, assimilierten Themen an die individuell vorhandenen Lehrkonzeptionen erleichtert (vgl. Kap. 4.1.1). Zur Erleichterung der Nutzung von disziplinären Unterschieden der Zielgruppe wird empfohlen, die Vorbereitungsaufträge vor dem Präsenzseminar auszuwerten, sodass sie zur Initiierung von Diskussionen genutzt werden können. Die zeitnahe Einarbeitung der Einsichten aus den Transferaufträgen in die didaktischen Interventionen verdeutlicht die vorhandene Unterstützung der individuellen Lehrkompetenzentwicklung sowie die Relevanz von Vorerfahrungen (Ginns et al., 2008, S. 184; Postareff & Nevgi, 2015).

Einbettung von Videosequenzen in Arbeitsaufträge. Wie in Kap. 4.1.1 hergeleitet, können eingebettete Videosequenzen zu Praxisbeispielen fremder Lehrpersonen dazu genutzt werden, das Modelllernen anzuregen oder aber Dissonanzen in lehrbezogenen Einstellungen der Teilnehmenden z. B. durch Negativbeispiele zu erzeugen. Die Beobachtung von Extrembeispielen fremder Lehrpersonen kann zur Konfrontation mit der gehaltenen Lehrkonzeption der Teilnehmenden dienen. Angeleitete Reflexionen verhelfen dazu, etwaige Einpassungen neuer an vorhandene Schemata systematisch zu prüfen und zu beurteilen. Auch das Aufzeigen von Unterschieden disziplinärer Lehrkulturen ist durch Videosequenzen möglich und regt zur vertieften Reflexion im interdisziplinären Austausch mit Peers an (vgl. die Evaluationsergebnisse des Zertifikatsprogramms an der Universität Northampton von Butcher & Stoncel, 2012, S. 155). Wie in den Kapiteln 4.3.1 sowie in 4.2.2 erläutert, bietet sich die in Australien produzierte Serie *Teaching matters* zur Adressierung der Lehrkonzeptionen an. Im Vorbereitungsauftrag zum Microteaching wird empfohlen, die Teilnehmenden aus zwei disziplinär unterschiedlichen Videosequenzen eine individuell passende auswählen zu lassen, um die bestmögliche Identifikation mit der Sequenz zu erreichen. Folgende Fragen eignen sich zur Reflexion der Lehrkonzeption sowie des Lehransatzes:

- Analysiere und begründe bitte, welches Lehrverständnis der Lehrperson im Video deiner Meinung nach zugrunde liegt.
- Bring dieses beobachtete Lehrverständnis im Anschluss in den Diskurs mit deinem eigenen Verständnis für Lehren und Lernen. Woran erkennst du Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zu dir selbst?
- Welche Punkte aus dem Video könnten deiner Meinung nach an der Universität St. Gallen umgesetzt werden? Welche Punkte könnten nicht umgesetzt werden? Begründe bitte deine Meinung.
- Welche Punkte würdest du gerne für deine Lehre übernehmen? Begründe bitte warum und beschreibe, wie dies möglich wäre.

Im Modul 5 ist denkbar, im Vorbereitungsauftrag zunächst die vorhandenen Lehrkonzeptionen im Kernbereich Prüfungen offenzulegen (vgl. Anhang 11). Zur Verdeutlichung einer höchst studierendenzentrierten Einstellung eines Dozierenden bietet sich die Auswahl der Videosequenz an, die z. B. das Beispiel eines vereinbarten Lernvertrages mit Studierenden zeigt. Dabei wird angenommen, dass die Veranschaulichung der eigenständigen Bewertung der Lernzielerreichung durch Studierende eine ggf. vorhandene lehrendenzentrierte Einstellungen der Teilnehmenden herausfordert. Reflexionsfragen für die Videosequenz könnten wie folgt lauten:

- Was gefällt dir an der Lehrperson im Video und/oder was nicht im Hinblick auf ihr Verständnis von Lehre und Lernen?
- Bringt dieses beobachtete Lehrverständnis im Anschluss in den Diskurs mit eurem eigenen Verständnis für Lehren und Lernen. Erkennt ihr Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zu euch selbst?
- Was denkst du, wie umsetzbar ist die beschriebene Prüfungsform speziell in deinem Fachkontext/deine eigene Veranstaltung?
- Erinnert euch bitte an die Kompetenzmatrix von Prof. Euler. Welche der drei Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen können durch die im Video dargestellte Prüfungsform in die Bewertung eingeschlossen werden? Warum gelingt dies bzw. warum nicht?

Initiierung des sozialen Lernens mithilfe von Transferaufträgen. Die eingereichten Transferaufträge zu den aufgeführten Reflexionsfragen zeigen, dass diese geeignet sind, einen disziplinübergreifenden Austausch im Präsenzseminar zu initiieren. Die Modellierung etwaiger neuer bzw. elaborierterer Lehrkonzeptionen gelingt gemäss der beschriebenen Mechanismen in Kapitel 4.1.1 insbesondere in Verbindung mit sozialen Lernprozessen. Im Nachbereitungsauftrag zu Modul 2 kann durch die konkrete Planung einer eigenen oder einer fiktiven LV ein direkter Transfer in die Lehrpraxis ermöglicht werden, wobei sich durch eine iterative Schleife des Transferauftrages durch Peer Feedback zugleich soziale und informelle Lernformen integrieren lassen. Jeweils zwei verbundene Feedbackgeber bilden dabei eine Lerngemeinschaft, was nicht nur fachlich-inhaltliche Lernprozesse durch den initiierten Austausch mit anderen Lehrenden erleichtert, sondern auch den „*Aufbau von personalen Unterstützungsstrukturen* [Hervorhebung im Original]“ (Euler & Hahn, 2014, S. 425) im CAS Hochschuldidaktik potentiell fördert. Durch einen zugewiesenen Peer wird die informelle Einforderung von Unterstützung bei lehrbezogenen Fragen erleichtert und ein stetiger Austausch zum Thema Lehre und kollaborative Zusammenschlüsse von Lehrpersonen auch über die Zusammenarbeit zum Transferauftrag hinaus eher möglich.

5.3.4 Intervention IV: Wahrnehmung der Weiterentwicklung und Festigung

Die Stufe der Wahrnehmung und Festigung von elaborierteren Lehrkonzeptionen bzw. des erfolgten konzeptuellen Wandels von einem Lehr- hin zu einem Lernfokus, korrespondiert mit folgenden Entwicklungszielen in den Bereichen der Sozial- und Selbstkompetenzen:

- Hochschullehrende sollen die Reflexionen so wertvoll für die eigene Lehrtätigkeit ansehen, dass sie eigeninitiativ in die Lehrpraxis eingebunden werden.
- Hochschullehrende sollen bewusst Feedback von Peers und Studierenden einfordern.
- Hochschullehrende sollen Studierende als Kommunikationspartner auf Augenhöhe wertschätzen.

Auf der Stufe des Abschlussmoduls des Basisprogramms wird angenommen, dass sich die Teilnehmenden intensiv mit dem Mehrwert der Entwicklung ihrer Lehrkonzeptionen auseinandersetzen, die Rahmenbedingungen für einen entsprechenden Lehransatz und die Umsetzung in die Lehrpraxis mit Peers diskutieren konnten sowie ggf. bereits erste Erfahrungen in der eigenen Lehrpraxis mit den entwickelten lehrbezogenen Einstellungen machen konnten. Die explizite Akzeptanz und die Festigung der entwickelten Lehrkonzeptionen werden durch die intensive Reflexion der verschiedenen Bezugsdimensionen in Zusammenhang mit dem Lehransatz adressiert. Die Wahrnehmung der praktischen Relevanz der konzeptuellen Weiterentwicklung gilt als wesentlich für die Festigung der elaborierteren Einstellungen (Guskey, 2002b, S. 385).



Konfrontation des Idealbildes. Im Abschlussmodul des Basisprogramms des CAS Hochschuldidaktik am Ende des ersten Semesters wird die (erneute) Konfrontation der Teilnehmenden mit dem gezeichneten Idealbild aus dem Kick-Off vorgenommen. Angenommen wird dabei, dass das Absolvieren der Basismodule die Teilnehmenden mit den in notwendigem Ausmass elaborierten Lehrkonzeptionen eines Wandels der Lehrkonzeptionen ausstattet. Daraus folgt, dass eine erneute Konfrontation mit dem anfänglichen Idealbild der Lehrperson einen etwaigen konzeptuellen Wandel bei den Teilnehmenden besonders verdeutlicht und ggf. verankert. Im Modul 6 sind die Teilnehmenden erneut gefordert, nach der oben beschriebenen Gedankenreise eine Skizze von sich selbst in einer als gut empfundenen Lehrsituation anzufertigen. Nach dem Aufzeichnen folgt wiederum der Austausch über die dem Bild zugrundeliegenden Lehrkonzeptionen und des Lehransatzes in einer Diskussionsrunde. In den Kleingruppen werden die Teilnehmenden erneut mit ihren Skizzen aus dem Kick-Off konfrontiert, um einen konzeptuellen Wandel zu explizieren und zu festigen. Auch bei dieser Konfrontation ist die vorherige Zusammenfassung der Aussagen aus dem Kick-Off als Reflexionshilfe für die Gesprächsleitung essentiell für die angestrebte Tiefe der Reflexionen.

5.4 Fazit: Die praktische Adressierung lehrbezogener Einstellungen

Über das Zusammenspiel des Vorbereitungsauftrags, des Präsenzseminars und des Nachbereitungsauftrags wird eine vertiefte Beschäftigung der Teilnehmenden mit dem jeweiligen Thema des Moduls und den damit verbundenen Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen vermutet. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Kernbereichen von Lehre sowie durch die absichtliche, flankierende Konfrontation mit den vorhandenen lehrbezogenen Einstellungen wird eine umfassende Entwicklung der Lehrkompetenz in den Dimensionen Wissen, Fertigkeiten sowie Einstellungen zu Lehre und Lernen bereits im Basisprogramm des CAS Hochschuldidaktik erwartet. Abbildung 26 veranschaulicht den Entwicklungsprozess der Lehrkonzeptionen, der durch das CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen angestrebt wird.

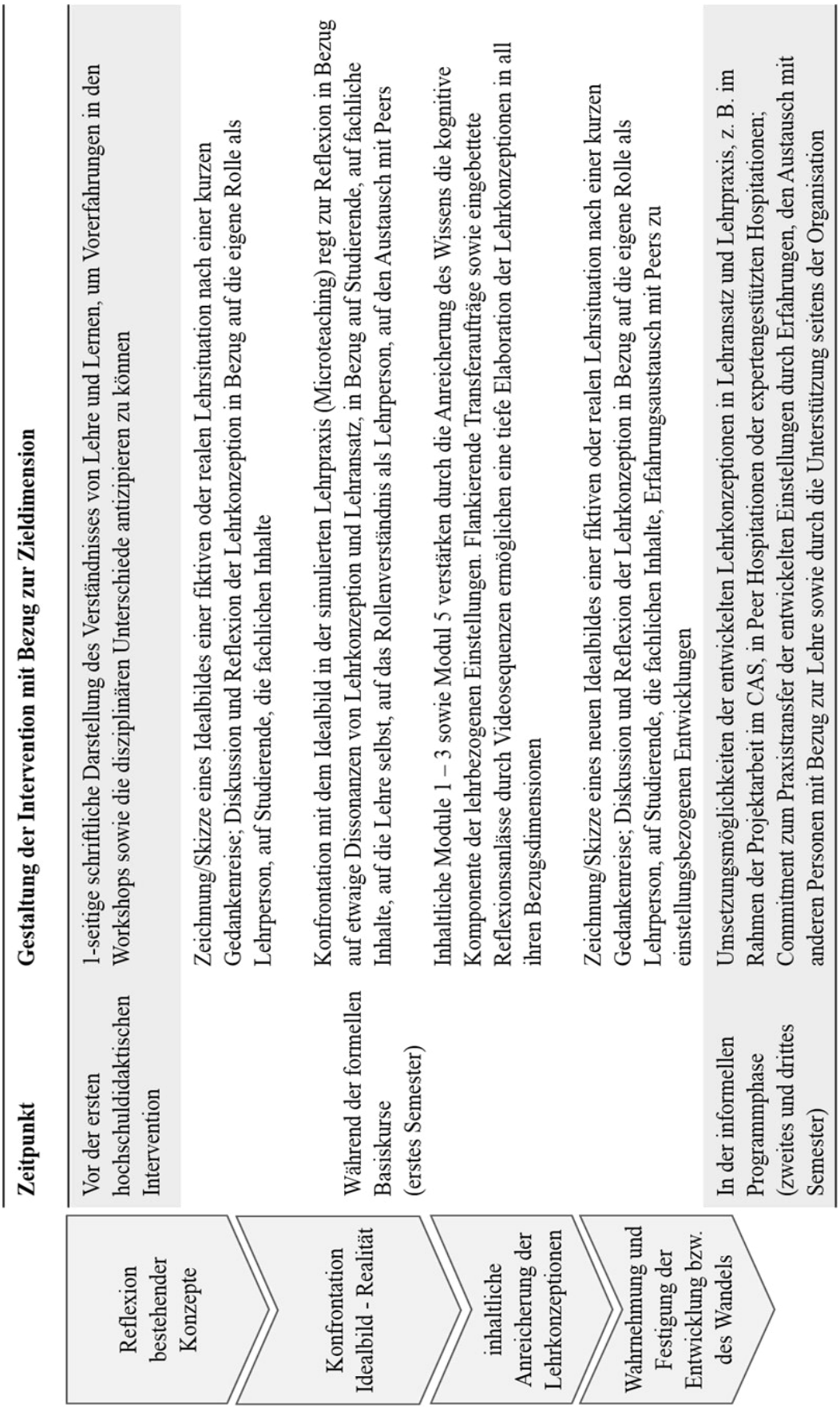
Einstellungsrelevante Lehrerfahrungen im traditionellen Zertifikatsprogramm. Die Einstellungen der Teilnehmenden des CAS Hochschuldidaktik im Jg. 2013/2014 wurden in einer ersten Konzepterprobungsphase mithilfe von Metaphern, die freiwillig durch gestalthafte Skizzen untermauert werden konnten, sowie von begleiteten Diskussionsgruppen adressiert (vgl. die Hinweise zur Nutzung von Metaphern zur Entwicklung von lehrbezogenen Einstellungen in den Kapiteln 2 und 4). Eine umfassende Beschreibung der einstellungsrelevanten Lernerfahrungen, die durch didaktische Interventionen im traditionellen Zertifikatsprogramm initiiert wurden, findet sich im Anhang 5. Im Wesentlichen **unterscheiden sich die einstellungsrelevanten Lernerfahrungen** in den beiden Programmabläufen in der zeitlichen Ausrichtung der Präsenzmodule anhand der erhöhten Kohärenz im modifizierten Kursprogramm durch…

- die **initiierte Absprache der Dozierenden** im formellen Kursprogramm **zu ihren einstellungsrelevanten Lernzielen** *sowie*
- die **begleitenden Vor- und Nachbereitungsaufträge im modifizierten Programmablauf,** die insbesondere durch die Nutzung von videogestützten Reflexionen die Entwicklung der Einstellungsebene der akademischen Lehrkompetenz adressieren.

Durch die zeitliche Straffung des traditionellen Programmablaufs wurden Inhalte im Präsenzunterricht reduziert, die jedoch teilweise in den Transferaufträgen im Selbststudium bearbeitet wurden. Wie Anhang 5 zeigt, wurden die vorhandenen Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden zu Beginn (Jg. 2014/2015) bzw. nach einem

Semester im Programm (Jg. 2013/2014) durch eine bildhafte Methode expliziert und die konzeptuelle Entwicklung im Abschlussevent der formalen Workshops (Jg. 2014/2015 nach einem Semester; Jg. 2013/2014 nach drei Semestern) zusammen mit Peers reflektiert. Damit durchlaufen beide Kohorten die drei Phasen der konzeptuellen Weiterentwicklung/des konzeptuellen Wandels im Sinne von Lewin (vgl. Kapitel 4.1).

Ausblick. Die Adressierung von lehrbezogenen Einstellungen ist insbesondere in der Eingangsphase eines Zertifikatsprogramms wichtig für die weitere Vertiefung und Festigung der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzenwicklung in den folgenden Semestern des Programms. Nach Abschluss des formalen Seminarangebots im ersten Semester des CAS Hochschuldidaktik wird die Beforschung der eigenen Lehre durch ein von Mentoring begleitetes Lehrprojekt fokussiert. Nach Lueddeke (2003) bedarf ein erfolgreiches *Scholarship of Teaching* einer studierendenzentrierten und aktivitätszugerichteten Einstellung gegenüber der eigenen Lehre (Lueddeke, 2003, S. 221). Diese Einstellungen wurden im ersten Halbjahr des Programms durch gezielte Lerngelegenheiten zur Weiterentwicklung angeregt. Im Folgenden wird die Evaluation der Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik angestrebt. Dabei ist besonders interessant, ob das eher kurzformatig angelegte Basisprogramm *Fit für die Hochschullehre* eine einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung anstossen konnte, um eine solide Basis für die hauptsächlich informellen Instrumente des Programms in den folgenden zwei Semestern zu schaffen. Aus diesem Grund wird nun untersucht, wie die lehrbezogene Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik, vor allem im Rahmen der formellen Basiskurse im ersten Semester, evaluiert werden kann. Die Überlegungen zur Programmevaluation münden in einem weiteren Schritt in die forschungsmethodischen Hintergründe des Dissertationsprojekts in Kapitel 6.



Zeitpunkt	Gestaltung der Intervention mit Bezug zur Zieldimension
Vor der ersten hochschuldidaktischen Intervention	1-seitige schriftliche Darstellung des Verständnisses von Lehre und Lernen, um Vorerfahrungen in den Workshops sowie die disziplinären Unterschiede antizipieren zu können
Während der formellen Basiskurse (erstes Semester)	Zeichnung/Skizze eines Idealbildes einer fiktiven oder realen Lehrsituation nach einer kurzen Gedankenreise; Diskussion und Reflexion der Lehrkonzeption in Bezug auf die eigene Rolle als Lehrperson, auf Studierende, die fachlichen Inhalte Konfrontation mit dem Idealbild in der simulierten Lehrpraxis (Microteaching) regt zur Reflexion in Bezug auf etwaige Dissonanzen von Lehrkonzeption und Lehransatz, in Bezug auf Studierende, auf fachliche Inhalte, auf die Lehre selbst, auf das Rollenverständnis als Lehrperson, auf den Austausch mit Peers Inhaltliche Module 1 – 3 sowie Modul 5 verstärken durch die Anreicherung des Wissens die kognitive Komponente der lehrbezogenen Einstellungen. Flankierende Transferaufträge sowie eingebettete Reflexionsanlässe durch Videosequenzen ermöglichen eine tiefe Elaboration der Lehrkonzeptionen in all ihren Bezugsdimensionen Zeichnung/Skizze eines neuen Idealbildes einer fiktiven oder realen Lehrsituation nach einer kurzen Gedankenreise; Diskussion und Reflexion der Lehrkonzeption in Bezug auf die eigene Rolle als Lehrperson, auf Studierende, die fachlichen Inhalte, Erfahrungsaustausch mit Peers zu einstellungsbezogenen Entwicklungen
In der informellen Programmphase (zweites und drittes Semester)	Umsetzungsmöglichkeiten der entwickelten Lehrkonzeptionen in Lehransatz und Lehrpraxis, z. B. im Rahmen der Projektarbeit im CAS, in Peer Hospitationen oder expertengestützten Hospitationen; Commitment zum Praxistransfer der entwickelten Einstellungen durch Erfahrungen, den Austausch mit anderen Personen mit Bezug zur Lehre sowie durch die Unterstützung seitens der Organisation

Abbildung 26: Prozess der konzeptuellen Entwicklung im CAS Hochschuldidaktik, eigene Darstellung

5.5 Evaluationsmöglichkeiten der Einstellungsentwicklung im CAS Hochschuldidaktik

„In the middle of the word evaluation is *valu[e]"* (Patton, 2015, S. 208)

Unter dem Begriff Evaluation wird „die systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation verstanden" (Rindermann, 2003, S. 233). Die primäre Zielgruppe der Evaluation ist die Lehrperson selbst, die an einem hochschuldidaktischen Angebot teilnimmt. Eine erweiterte Zielgruppe von Evaluationsvorhaben sind Studierende und der lehrbezogene Kollegenkreis, da diese ebenfalls vom Besuch der Massnahme profitieren könnten (Ulrich & Heckmann, 2013, S. 8). Insgesamt wird die Evaluationsstrategie eines Zertifikatsprogramms von der Ausgestaltung der didaktischen Intervention(en) sowie der Ebene des Erkenntnisinteresses bestimmt (Kreber & Brook, 2001, S. 97). Vorliegend legt damit die in den Kapiteln 5.3.1 – 5.3.4 beschriebene Ausgestaltung der didaktischen Interventionen im CAS Hochschuldidaktik sowie das Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit die Evaluationsstrategie fest. Diese Strategie leistet demnach bewusst einen Teil der Evaluation des CAS Hochschuldidaktik und wird auf der Ebene der einstellungsbezogenen Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden angesiedelt. Jede didaktische Intervention benötigt also einen individuell passenden Evaluationsansatz bzw. ein sinnvolles Evaluationsinstrument (Kreber & Brook, 2001, S. 106). Zur Datenerhebung im Evaluationsvorhaben eignen sich formative sowie summative Verfahren, welche für die jeweilige didaktische Intervention ausgewählt werden.

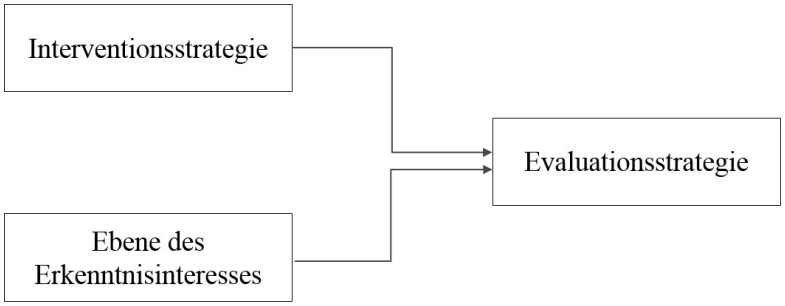


Abbildung 27: Determinanten der Evaluationsstrategie nach Kreber & Brook, 2001, S. 97, eigene Darstellung

Insgesamt dient die geplante empirische Untersuchung (im praktischen Sinne) dazu, das erweiterte Konzept des Zertifikatsprogramms der Universität St. Gallen mit Fokus auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung zu evaluieren sowie Gestaltungshinweise zur

Modifikation der didaktischen Interventionen zu erhalten. Die Evaluationsergebnisse des lokal verankerten Programms in Bezug auf die Einstellungsentwicklung der teilnehmenden Hochschullehrpersonen können durch deren Kontextabhängigkeit keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Für die theoretisch fundierte Weiterentwicklung der Didaktisierung von Einstellungsentwicklungen in Zertifikatsprogrammen interessiert jedoch, inwiefern sich das vorgeschlagene Konzept für einen lehrkonzeptuellen Wandlungsprozess insbesondere hinsichtlich der Zieldimension, der Entwicklungsziele sowie der abgeleiteten didaktischen Interventionen in der hochschuldidaktischen Praxis bewährt. Die Verknüpfung von hochschuldidaktischen Interventionen mit der Durchführung von Evaluationsvorhaben lässt sich in der Praxis durchaus sinnvoll gestalten (vgl. das Dissertationsprojekt von Ulrich, 2013).

5.5.1 Zur (Un-)Möglichkeit der Evaluation von Zertifikatsprogrammen

Facetten der Programmevaluation werden seit den Anfängen der Professionalisierung der Hochschuldidaktik in den 1960er Jahren diskutiert. Dabei wird ein passgenauer Zuschnitt der Evaluationsstrategie auf das jeweilige Programm empfohlen (Kromrey, 1994, S. 153). Die Passung des Evaluationskonzepts zum Programmdesign, vor allem zum Konzept der Förderung lehrbezogener Einstellungen, erscheint vorliegend als eines der wichtigsten Charakteristika für eine im Endergebnis aussagekräftige Erhebung (Kreber & Brook, 2001, S. 96; Stes, Min-Leliveld et al., 2010, S. 47). Nur eine individuell zugeschnittene Evaluation erlaubt es, die Spezifika der Organisation, die Historie des Zertifikatsprogramms sowie individuell abgeleitete Kennzahlen in einem angemessenen Umfang einzubeziehen. Jedoch erfordert ein individueller Zuschnitt der Evaluation einen hohem organisatorischen Aufwand sowie die Notwendigkeit vertiefter Kenntnisse des individuell zu evaluierenden Programms (Kromrey, 1994, S. 153). Zudem stellt eine kohärente Systematik der einzelnen Erhebungsinstrumente ein Erfolgsmerkmal der Programmevaluation dar (Kreber & Brook, 2001, S. 97). Eine kanadische Studie deutet jedoch darauf hin, dass Evaluationen oftmals zur Zufriedenheitsabfrage der Teilnehmenden konzipiert sind, die Entwicklung der Lehrkonzeptionen hingegen äusserst selten evaluiert werden (Kreber & Brook, 2001, S. 97). Dass die meisten Evaluationsdaten aus einfachen Feedbackbögen generiert werden ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Erhebung zur Zufriedenheit von Seminarteilnehmern mittels sogenannter *happy sheets* ein Standardwerkzeug im Trainingsbereich darstellt. Damit wird jedoch lediglich die Akzeptanz des Programms seitens der Teilnehmenden erhoben (Bamber, 2008, S. 108; Cilliers & Herman, 2010,

S. 254; Kromrey, 1994, S. 154). Neben der Erweiterung der Evaluation über die Zufriedenheitsabfrage der Teilnehmenden hinaus wird auch der Einbezug von einflussnehmenden Kontextfaktoren auf die untersuchte Einheit oder die untersuchte Dimension als ein Erfolgsfaktor gewertet (Bamber, 2008, S. 111; Stes et al., 2007, S. 99). Zusätzlich gilt als vorteilhaft, einen Vergleich mit einem ähnlich konzipierten Programm anzustellen, um eine relative Perspektive auf die Ergebnisse einnehmen zu können. Um vorliegend eine relative Sicht zu ermöglichen, könnte in der Evaluation der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik das klassische Design des Jahrgangs 2013/2014 dem in diesem Kapitel vorgestellten Konzept des Jahrgangs 2014/2015 gegenübergestellt werden. Der Anspruch der vorliegenden Arbeit besteht in Bezug auf die Programmevaluation darin, ein systematisch aufgebautes und individuell passendes Evaluationsinstrument für das entwickelte Konzept zur Förderung der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung zu gestalten und praktisch anzuwenden. Im Weiteren wird die Möglichkeit zur Evaluation der in den Kapiteln 5.3.1 – 5.3.4 dargestellten Interventionen vertieft betrachtet.

5.5.1.1 *Die Evaluation der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung*

Bereits Krathwohl et al. (1975) bemerkten, dass sich eine valide Evaluation affektiver Lernziele ungleich schwieriger gestaltet als die von kognitiven Zielen (Krathwohl et al., 1975, S. 15). Einen klaren Beweis für die Wirkung eines Konzepts zur lehrbezogenen Einstellungsentwicklung zu erbringen, scheint aufgrund der multiplen endogenen und exogenen Einflussfaktoren schwierig bis unmöglich (vgl. auch Kap. 4.3). Jedoch können durchaus Hinweise im Hinblick darauf gesammelt werden, ob die didaktischen Interventionen dieses Kapitels im CAS Hochschuldidaktik dazu beitragen, einen konzeptuellen Wandelungsprozess bei den Teilnehmenden zu initiieren oder zu unterstützen (Guskey, 2002a, S. 50). Wie in Kapitel 2.1.1.1 beschrieben, zeigen sich Einstellungen entweder in Gefühlen, in Aussagen oder in Handlungen, was die Wahl der Evaluationsinstrumente beeinflusst. Zudem wurde in Kapitel 2.3.2 sowie in Kapitel 4.3.1 angenommen, dass lehrbezogene Einstellungen nicht von der aktiven Vorerfahrung als Lehrperson abhängig, sondern bereits bei Lehrnovizen vorhanden sind. Die Abwesenheit eines Nullwertes von Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden an einem Zertifikatsprogramm macht damit eine rein quantitativ ausgerichtete Messung von affektiven Lernprozessen unmöglich. Ein Pre- sowie ein Posttest der Teilnehmenden hinsichtlich des zu evaluierenden Zeitraums wird als essentiell für die Evaluation von einstellungsbezogenen Entwicklungen, die durch den Besuch des Programms angestossen werden, angesehen (Guskey, 2002a, S. 50; Martens, 1998,

S. 245; Patton, 2015, S. 204). Eine Nachuntersuchung einige Zeit nach Programmabschluss wird aufgrund der affektiven Natur der Einstellungsentwicklung zudem empfohlen, da – anders als bei kognitiven Lernprozessen – eine charakteristische Entwicklungskurve kaum nachzuzeichnen ist: „Der Höhepunkt der Wirksamkeit der Schulungsmaßnahmen hängt von der Form und vor allem von der Länge der Beeinflussung ab." (Martens, 1998, S. 246). Guskey (2002a) schlägt vor, multiple Messungen zeitlich vor, während und nach Interventionen in eine längsschnittliche Untersuchung einzubeziehen (Guskey, 2002a, S. 50). Stes et al. (2007) empfehlen multiple Evaluationsinstrumente wie z. B. Interviews, Beobachtungen und schriftliche Befragungen, um ein umfangreiches Verständnis für den Einfluss der Teilnahme an Faculty Development auf die lehrbezogenen Einstellungen entwickeln zu können (Stes et al., 2007, S. 108). Zu bedenken ist zudem, dass insbesondere bei affektiven Lernprozessen das von den Teilnehmenden vermutete sozial erwünschte Lernergebnis das Evaluationsergebnis beeinflussen kann (Martens, 1998, S. 248).

Zwischenfazit. Im Literaturstudium fällt auf, dass sich die Evaluation von hochschuldidaktischen Massnahmen auf lehrbezogene Einstellungen national und international noch weit von einem geforderten einheitlichen Konstrukt als Basis der Messungen entfernt bewegt (Kreber & Brook, 2001, S. 99; Parsons, Hill, Holland & Willis, 2012, S. 15; Stes, Min-Leliveld et al., 2010, S. 48). In der näheren Betrachtung der einbezogenen Studien im umfangreichen Review von Stes et al. (2010) zeigt sich zudem, dass die Studien zur Einstellungsentwicklung von Lehrenden ihre Messungen lediglich auf das jeweilige Einstellungsobjekt ausrichten und andere Objekte mit Bezug zur Lehre unbeachtet lassen. Beispielsweise evaluieren Bennett & Bennett (2003) die Einstellungen von Lehrpersonen zur Mediennutzung nach einem erfolgten themenrelevanten hochschuldidaktischen Training (Bennett & Bennett, 2003). Aussagen zur Entwicklung der Lehrkonzeptionen in Bezug auf die Lehrtätigkeit selbst, ihre eigene Rolle als Lehrperson oder die Sicht auf Studierende erlaubt der spezifische Fokus der Untersuchung auf die Einstellung zur Mediennutzung nicht. Für die vorliegende Evaluation scheint es also schlüssig, die Bandbreite der Bezugsdimensionen der Lehrkonzeptionen aufzugreifen. Im Literaturreview von Stes et al. (2010) wird zudem die Unterscheidung zwischen lehrbezogenen Einstellungen einerseits und Studien zum Einfluss auf Lehrkonzeptionen andererseits vorgenommen, was dem Konstrukt in Kapitel 2 dieser Arbeit widerspricht. Innerhalb der Messkategorie der Lehrkonzeptionen wird von Ergebnissen in Bezug auf die quantitative Messung des

Lehransatzes mittels des ATI-R berichtet, wobei nicht zwischen den Lehrkonzeptionen und dem Lehransatz unterschieden wird (Stes, Min-Leliveld et al., 2010, S. 31–32). Welches Vorverständnis zu dieser Einteilung führt, kann dem Literaturreview nicht genau entnommen werden. Vermutlich gründet diese auf das im Review rekurrierte Modell nach Kirkpatrick (1976 in der Ursprungsfassung), welches aufgrund seiner Popularität im Bereich der Trainingsevaluation im Hinblick auf die Anwendbarkeit auf den vorliegenden Kontext näher betrachtet wird.

5.5.1.2 *Zur Relevanz des Kirkpatrick-Modells für die geplante Evaluation.*

„This model has become an accepted cornerstone of the classification of outcomes of interventions of staff development" (Rijdt et al., 2013, S. 50).

Die Aussage verdeutlicht, dass das Modell nach Kirkpatrick das am meist verbreitete Instrument in der Transferforschung von Trainingsprogrammen darstellt. Es basiert im Wesentlichen auf den folgenden vier Evaluationsstufen: Der Reaktion bzw. Zufriedenheit mit dem Programm, der Kompetenzentwicklung und Verhaltensänderungen der Teilnehmenden sowie dem Einfluss auf die Organisation (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006, S. 23). Die Stufen werden als kausal verknüpft angenommen; jedoch fehlen empirische Belege hinsichtlich des Zusammenhangs der Reaktion der Teilnehmenden mit den anderen Stufen (Ulrich & Heckmann, S. 12). Auch Holton (1996) zweifelt den Sinn der Messung der Akzeptanz bei den Teilnehmenden an und integriert diese erste Stufe im Kirkpatrick-Modell nicht in sein eigenes Modell der Transferwirkung von Trainingsmassnahmen (Holton, 1996, S. 10).

Anwendungsbeispiele in der hochschuldidaktischen Praxis. Hochschuldidaktische Angebote variieren in Bezug auf ihre Länge, ihre Ziele, ihre Methoden und nicht zuletzt ihre Teilnehmenden, weshalb das vierstufige Evaluationstool nach Kirkpatrick für einige Fragestellungen, z. B. nach Einflussfaktoren auf den Transfer des Gelernten in die Lehrpraxis, zu kurz greift (Rijdt et al., 2013, S. 50). Bei der vertieften Betrachtung der relevanten Literatur zeigt sich, dass das Modell nach Kirkpatrick häufig als Basis für individuell angepasste Evaluationsstrategien herangezogen wird. Eine südafrikanische Studie zur Wirkung eines Zertifikatsprogramms legt dem eigenen Evaluationsansatz das auf Kirkpatrick basierende Evaluationsmodell von Kreber & Brook[83] (2001) sowie ein weiteres Evaluationsmodell nach Steinert et al. (2006)

[83] Das kanadische Forschendenteam um Kreber schlägt ein Evaluationsinstrument für Zertifikatsprogramme vor, das sich, unter anderen Bezügen, an das 4-Stufen-Modell nach Kirkpatrick anlehnt, insgesamt jedoch von

zugrunde. Die zweite Evaluationsstufe nach Kirkpatrick wird in die Entwicklung von lehrbezogenen Einstellungen und Wahrnehmungen einerseits sowie in den Wissens- und Fertigkeitenzuwachs andererseits aufgeteilt (Cilliers & Herman, 2010, S. 254; Kreber & Brook, 2001, S. 101; Steinert et al., 2006, S. 501). Für die erwähnte Studie des internationalen Teams um Steinert im Bereich der Medizinpädagogik wurde ebenfalls eine adaptierte Version des Stufenmodells nach Kirkpatrick genutzt (Steinert et al., 2006). Hierbei evaluieren die Forschenden auf der zweiten Stufe nach Kirkpatrick die Kompetenzentwicklungen explizit hinsichtlich der einstellungsbezogenen sowie der wissensbasierten Veränderungen ihrer Probanden. Als Ergebnis eines umfassenden Literaturreviews wird das Modell von Steinert et al. (2006) als das angemessenste für die Evaluation von Faculty Development angesehen, da alle für die Forschendengruppe relevanten Stufen und Perspektiven einbezogen werden (Steinert et al., 2006, S. 501; Stes, Min-Leliveld et al., 2010, S. 28):

- Stufe 1: Reaktion/Zufriedenheit der Teilnehmenden
- Stufe 2a: Veränderungen der lehrbezogenen Einstellungen
- Stufe 2b: Aneignung von Wissen und Fertigkeiten
- Stufe 3: Veränderungen auf der Verhaltensebene
- Stufe 4a: Veränderungen in der organisationalen Praxis
- Stufe 4b: Veränderungen des Studierendenhandelns sowie Einfluss auf die Community der Lehrenden

Da Guskey (2002a) auch die Evaluation eines konzeptuellen Wandels bei den Teilnehmenden an Faculty Development einbezieht, wird dieses Modell in die vorliegende Evaluationskonzeption einbezogen. Guskey schlägt ein 5-stufiges Modell für die Programmevaluation vor und betont, dass sich einstellungsbezogene Entwicklungen bei Lehrenden dann vollziehen, wenn die Wirksamkeit neuer Unterrichtsmethoden bei den Studierenden beobachtet werden konnte (Guskey, 2002a, S. 46). Insgesamt werden drei wesentliche Entwicklungsziele von lehrbezogenem Faculty Development betont: Die veränderten Praktiken im Unterricht, die Veränderung von Einstellungen der Lehrpersonen sowie der Lernergebnisse bei Studierenden (Guskey, 2002b, S. 383). Ähnlich des Modells von Kirkpatrick wird in der ersten Stufe

sechs Stufen der Evaluation ausgeht. Die vierte Stufe nach Kirkpatrick wird in drei Bereiche aufgeschlüsselt: der Einfluss auf die Organisationskultur, der Einfluss auf das Studierendenlernen sowie die Wahrnehmung der Lehrqualität seitens der Studierenden (Kreber und Brook, 2001, S. 101).

des Modells die Reaktion der Teilnehmenden aufgenommen, eine zweite Evaluationsstufe ist mit der Kompetenzentwicklung befasst. Auf der dritten Stufe wird die von den Teilnehmenden empfundene Unterstützung des Wandelungsprozesses evaluiert. Eine vierte Ebene interessiert sich für die Nutzung der neu erworbenen Kompetenzen in der Lehrpraxis und in der fünften Stufe werden Auswirkungen auf das Studierendenhandeln evaluiert (Guskey, 2002a, S. 46–47). „Professional development programs based on the assumption that change in attitudes and beliefs comes first are typically designed to gain acceptance, commitment, and enthusiasm from teachers and school administrators before the implementation of new practices or strategies" (Guskey, 2002b, S. 383). Wie in Kapitel 4 hervorgehoben, wird mit dem vorgeschlagenen Konzept zur Einstellungsförderung angenommen, dass die konzeptuelle Veränderung unter anderem auch auf den Erfahrungen der Lehrpersonen in hochschuldidaktischen Angeboten basiert. In diese Richtung argumentiert auch Guskey: "The crucial point is that it is not the professional development *per se,* but the experience of successful implementation that changes teachers' attitudes and beliefs [Hervorhebung im Original]" (Guskey, 2002b, S. 383). Im Unterschied dazu wird der Forschungsarbeit zugrunde gelegt, dass die Erfahrungsbasierung eine von drei Leitlinien darstellt und in didaktische Interventionen im Zertifikatsprogramm eingebettet sein kann.

Ein praktisches Anwendungsbeispiel der Evaluation von hochschuldidaktischen Trainingsprogrammen zeigen Chalmers & Gardiner (2015) mit Bezug auf das 5-stufige Modell nach Guskey (2002b) auf. Das australische Forschendenteam bewegt sich mit der vorgeschlagenen Methode auf der Programmebene sowie auf der institutionellen Ebene und legen an diese jeweils die Indikatoren Input, Output, Prozess und Ergebnis an. In Bezug auf die Veränderung der Lehrkonzeptionen durch hochschuldidaktische Angebote wird die Nutzung des ATI vorgeschlagen; auf der speziell ausgewiesenen Stufe der Einstellungen dienen beispielsweise die Anzahl der besuchten Workshops oder die Anzahl der gegründeten lehrbezogenen Communities als Kennzahl (Chalmers & Gardiner, 2015, S. 70–71). Auch die Universität Antwerpen entwickelt eine Evaluationsstrategie auf der Basis von Guskey sowie von Kirkpatrick (siehe Abb. 29 für einen Vergleich der Grundmodelle), wobei sowohl das Lernen der Teilnehmenden als auch die Veränderungen auf der individuellen Verhaltensebene und auf der Organisationsebene analysiert werden. Im einjährigen Zertifikatsprogramm der Universität Antwerpen, das acht Module umfasst, werden insbesondere die zweite und dritte Evaluationsstufe nach dem Modell von Kirkpatrick (1994) sowie die zweite und vierte Stufe nach Guskey (2002b) direkt adressiert: Das Lernen der Teilnehmenden und

deren Veränderung im lehrbezogenen Verhalten (Stes et al., 2007, S. 100). Eine schriftliche Befragung mit offenen Antwortmöglichkeiten direkt nach dem Abschluss des Programms zeigte, dass die instinktiv vorhandenen Lehrkonzeptionen der Lehrnovizen durch das hochschuldidaktische Trainingsprogramm herausgefordert werden und bewusst reflektiert werden konnten (Stes et al., 2007, S. 100).

Eine Evaluation des Faculty Development Programms an der Universität Oslo nutzt ebenfalls mehrere Ebenen der Evaluation, beginnend mit der Zufriedenheitsabfrage, die als formatives Feedback zur kontinuierlichen Verbesserung der einzelnen Module beiträgt. Die Evaluation des angestrebten *conceptual change* bei Teilnehmenden am Programm basiert u. a. auf Eigenberichten der Lehrenden über ihre Entwicklung in Bezug auf die Aufmerksamkeit gegenüber Aspekten der Lehre bei der Planung und der praktischen Lehrtätigkeit (Hofgaard Lycke & Handal, 2005, S. 63). Zudem wird ein Fragebogen mit offenen Antwortmöglichkeiten in Bezug auf die beispielhafte Verdeutlichung eines etwaigen konzeptuellen Wandels am Ende der Veranstaltungsreihe genutzt. Der Fragebogen beinhaltet sowohl Fragen zur Veränderung des Denkens als auch der Lehrpraxis (Hofgaard Lycke & Handal, 2005, S. 64). Die genannten Beispiele der Lehrpersonen zur Veranschaulichung des konzeptuellen Wandels weisen auf eine vertiefte Reflexion der Lehre allgemein, der eigenen Rolle als Lehrperson sowie der Lernprozesse der Studierenden hin. Veränderungen der Lehrpraxis beruhen häufig auf einem erhöhten Fokus der Lehrperson auf Studierendenaktivitäten im Unterricht (Hofgaard Lycke & Handal, 2005, S. 65). Einen Bezug zu den Sozialisationsstufen von Lehrpersonen von Kugel (1993), die einen konzeptuellen Wandel von Lehrpersonen einem natürlichen Entwicklungsprozess zuschreiben, verneint der Evaluationsbericht, da die Teilnehmenden am Faculty Development Programm sowohl Lehrnovizen als auch erfahrene Lehrpersonen sind und damit nicht die Zeit, sondern tatsächlich ein konzeptueller Wandel als Urheber der Veränderung bei Lehrpersonen angesehen wird (Hofgaard Lycke & Handal, 2005, S. 67). Wie bereits angemerkt, wird vorliegend nicht angenommen, dass der Erfahrungsschatz einer Lehrperson direkt mit einer elaborierten Einstellung zu Lehre zusammenhängen muss. Daher wird für die geplante Evaluation des CAS Hochschuldidaktik die Annahme beibehalten, dass sich ein konzeptueller Wandel von Lehrpersonen anhand der Entwicklungsstufen nach Kember (1997), wie in Kapitel 2 beschrieben, offenbart.

5.5.1.3 *Zusammenführung: Zugrundeliegendes Modell für das Evalutionsvorhaben*

Angestrebt wird, die folgenden Hinweise in der Evaluationsstrategie zu antizipieren: „[...] the need to use more than one source of data, to collect data over time, and to evaluate on increasingly complex levels rather than only at the level of participant satisfaction“ (Kreber & Brook, 2001, S. 106). Insgesamt scheint eine mehrstufige Evaluationsstrategie im CAS Hochschuldidaktik sinnvoll (siehe Abb. 28), da in Kapitel 2 zugrunde gelegt wurde, dass der Lehransatz sowie die Lehrpraxis gemeinsam mit den kognitiven und affektiven Bestandteilen die einstellungsbezogene Kompetenzdimension verkörpert. Ähnlich wie im Beispiel der Universität Antwerpen spricht das vorliegend entwickelte Konzept der didaktischen Interventionen zum Anstoss eines konzeptuellen Wandels zugleich die Ebenen des Lernens der Teilnehmenden als auch die Verhaltensänderung im Basisprogramm gezielt an. Das Design der didaktischen Intervention wird durch die Stufe 2 evaluiert. Kirkpatrick folgend, wären die kognitive und affektive Kompetenzentwicklung auf der zweiten, sowie die Verhaltensänderung der Teilnehmenden auf der dritten Evaluationsstufe einzubeziehen. Nach Guskey (2002) werden die zweite und die vierte Stufe tangiert. Guskey’s dritte Evaluationsstufe nimmt die Wahrnehmung von organisationaler Unterstützung der Teilnehmenden auf, welche für das Erkenntnisinteresse der Arbeit im Hinblick auf die kontextuellen Einflussfaktoren (Kap. 4.3) relevant erscheinen. Zudem kann der Einbezug von Hinweisen zum Einfluss auf die Organisation, die Studierenden sowie die lehrbezogenen Kollegen in das Evaluationsvorhaben angedacht werden (Steinert et al., 2006, S. 501).

Abbildung 28: Evaluationsstufen in Bezug auf Einstellungsveränderungen, eigene Darstellung

5.5.2 Instrumente zur Messung eines konzeptuellen Wandels

Hinweise für einen konzeptuellen Wandel bei Teilnehmenden an hochschuldidaktischen Angeboten wurden in den Kapiteln 2 – 4 thematisiert, welche im Folgenden mithilfe geeigneter Instrumente evaluiert werden sollen. Dabei werden für die angestrebten Einsichten auf den Einfluss des Konzepts die Entwicklungsziele aus Kapitel 3 zugrunde gelegt, die inhaltlich ausdifferenzieren, in welche Richtung sich die Lehrkonzeptionen im günstigen Fall während bzw. nach dem Besuch der Workshops entwickeln. Sowohl Guskey (2002a) als auch Kreber et al. (2001) schlagen konkrete Evaluationsinstrumente für verschiedene Formate vor, die im Rahmen des für das CAS Hochschuldidaktik angenommene 5-Stufen-Modell (Abb. 28) wie folgt im Evaluationsvorhaben umsetzbar wären (Guskey, 2002a, S. 48; Kreber & Brook, 2001, S. 102):

- Stufe 1 (Reaktion der Teilnehmenden): (Online-)Fragebogen mit dem Tracking der Häufigkeit von Antworten und Kommentaren in offenen Antwortformaten
- Stufe 2 (Veränderung der lehrbezogenen Einstellungen): Schriftliche Darlegung des Lehrverständnisses, Simulation der Lehrpraxis im Microteaching, Fragebogen zur Evaluation des Lehransatzes und zur Einschätzung der Kompetenzentwicklung, beobachtete mündliche und schriftliche Reflexionen im Workshop bzw. in eingereichten Transferaufträgen, Portfolioarbeiten, Einträge in einem Lerntagebuch[84], *Critical Incidents*[85], Einzelinterviews, Vergleich von zu verschiedenen Zeitpunkten erhobenen Daten, Notizen über informelle Gespräche zu beabsichtigten Veränderungen in den Kernbereichen der Lehre
- Stufe 3 (Wahrgenommene Unterstützung des Wandels): Fragebogen, Diskussionsgruppen, Einzelinterviews
- Stufe 4 (Verhaltensänderung in der Lehrpraxis): Beobachtungen bei Hospitationen oder bei Simulationen der Lehrpraxis, Fragebogen, schriftliche und mündliche Reflexionen der Teilnehmenden, Lehrveranstaltungsplanungen, Vergleich von bisherigen und aktuellen Kursbeschreibungen, strukturierte Einzelinterviews, Notizen über informelle Gespräche zu tatsächlichen Veränderungen in den Kernbereichen der Lehre (Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Evaluation von Kompetenzentwicklungen)

[84] Ein Lerntagebuch wird von den Teilnehmenden im CAS Hochschuldidaktik ab dem Jahrgang 2014/2015 zwar geführt, jedoch nicht für die geplante Evaluation der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung herangezogen. Postareff & Nevgi (2015) nutzen ein Reflexionstagebuch z. B. als Datengrundlage ihrer Studie zur Entwicklung von Lehrkonzeptionen durch den Besuch eines Zertifikatsprogramms.

[85] Die Methode der Critical Incidents geht auf Flanagan (1954) zurück. Im Wesentlichen werden kritische oder extreme und damit aussagekräftige Situationen insbesondere beleuchtet (Flanagan, 1954, S. 327).

- Stufe 5[86] (Einfluss auf die Organisation, Studierende und Kollegen): Portfolioarbeiten, angeleitete Diskussionsrunden oder Einzelinterviews mit Teilnehmenden, Alumni-Befragungen mittels Online-Fragebogen, Beobachtungen der Lehrpraxis, qualitativ/quantitativ angelegte Studierenden-befragungen, Beobachtung des lehrbezogenen Engagements in der Organisation/Fakultät, beispielsweise in Communities of Teaching Practice, in Lehrprojekten ausserhalb des CAS Hochschuldidaktik oder an lehrbezogenen Veranstaltungen wie z. B. dem *Tag der Lehre* an der Universität St. Gallen

Reflexion der Evaluationsinstrumente. In den Modulen des Basisprogramms werden Hinweise auf die verschiedenen Evaluationsstufen gesammelt, die in der Datenanalyse im nächsten Schritt sinnvoll kombiniert werden. Erwartet wird, dass die enge Begleitforschung der zwei Kohorten über das gesamte Basisprogramm hinweg vertiefte Einsichten in die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung der Teilnehmenden zulässt. Dabei wird im Ergebnis angestrebt, die Evaluation auf die Entwicklungsziele in Kapitel 3 auszurichten. Da auch angenommen wird, dass die Einsichten in die Einstellungsentwicklung auf den einzelnen Stufen keine gesicherten Aussagen für die anderen Stufen zulassen, leitet der folgende Evaluationsplan das praktische Vorgehen systematisch an (vgl. Rossi, Freeman & Hofmann, 1988, S. 33). Tabelle 7 zeigt die Evaluationsinstrumente, die direkt und auf eine natürliche Art aus den didaktischen Interventionen im Basisprogramm erwachsen. Dabei erweisen sich Transferaufträge als ein besonders relevantes Evaluationsinstrument, da diese die Reflexionen der Teilnehmenden in schriftlicher Form dokumentieren und als Arbeitsauftrag und eher weniger als Bewertung ihrer Kompetenzentwicklung wirken. Die Beobachtungen[87] und das Anfertigen von Feldnotizen gelten als natürliche Art der Datenerhebung, da die Teilnehmenden von Beginn an eng von der Autorin in ihrer Rolle als administrative Programmleitung begleitet werden (Patton, 2015, S. 319).

[86] Den Stufen 4 und 5 der Evaluationsstrategie nähert sich das Dissertationsprojekt aus Ressourcengründen lediglich aus der Perspektive der Teilnehmenden des CAS Hochschuldidaktik. Eine Studierendenperspektive bzw. die Perspektive von Lehrkollegenkreisen oder der Organisation wird nicht in die Evaluation einbezogen.

[87] Der Beobachtungsbogen für die inhaltlichen Module (im Anhang 15) basiert auf der vorgeschlagenen Vorgehensweise zur Erfassung von Critical Incidents nach Flanagan, 1954, S. 339.

Modul	Einstellungsbezogene Lernziele	(Hinweise für) Evaluationsstufe	Evaluationsinstrument(e)
Kick-Off	Hochschullehrende sollen • …sich den eigenen Lehrkonzeptionen in Bezug auf Studierende, andere Lehrende, ihre Disziplin, ihre Lehrtätigkeit und ihre eigene Rolle als Lehrperson bewusst sein und diese Einsichten als wertvoll für die lehrbezogene Weiterentwicklung ansehen • … ein starkes Interesse für informelles und soziales Lernen mit und von anderen Lehrpersonen sowie eine hohe Wertschätzung für die lehrbezogene Vernetzung mit anderen Personen entwickeln • … sich gerne auf die vertiefte und multiperspektivische Reflexion des eigenen Lehrrollenbildes einlassen	Pre-Test Stufe 2 Stufe 2 Stufe 3	• ATI-R Fragebogen zur Erfassung des Lehransatzes sowie Einschätzung der eigenen Lehrkompetenz und demographischen Angaben • Schriftliche Dokumentation der eigenen Einstellungen zu Lehre und Lernen • Mündliche Reflexion der eigenen Lehrkonzeption sowie der Lehrstrategie mittels bildhaften Vergleichen • Diskussion über den Einfluss von exogenen Faktoren auf das Verhältnis von Lehrkonzeption und Lehransatz (ggf. Offenlegung von Dissonanzen)
Modul 1: Lehren und Lernen an der HSG	• … sich begeistern für die innovative und kreative Gestaltung von herausfordernden Lernumgebungen für Studierende • … ein Commitment für eine studierendenzentrierte Lehrpraxis entwickeln • … sich nach Abwägen der kontextualen Einflussfaktoren bewusst für einen situativ passend erscheinenden Lehransatz entscheiden	Stufe 2	• Reflexion des Dozierenden im Modul (Ergebnisprotokoll) • Schriftlich eingereichte Nachbereitungsaufträge (Fokus: Einbezug der Studierendenperspektive, Problemorientierung in der Lehre, Kompetenzorientierung)
Modul 2: LV planen	• Einstellungsbezogene Entwicklungsziele analog Modul 1; Adressierung insbesondere im Hinblick auf die Planung von Lehrveranstaltungen	Stufe 2 Stufe 4	• Reflexion des Dozierenden im Modul • Eingereichter Transferauftrag: Planung einer realen oder fiktiven LV
Modul 3: LV durch-führen	• Einstellungsbezogene Entwicklungsziele analog Modul 1; insbesondere Adressierung im Hinblick auf die Durchführung von Lehrveranstaltungen	Stufe 2, 4 Stufe 2, 3, 4 Stufe 1	• Planung inklusive Peer Feedback • Beobachtungen der Teilnehmenden • Online-Umfrage nach dem Modul

Modul 4: Micro-teaching	• … ein starkes Interesse für informelles und soziales Lernen mit und von anderen Lehrpersonen sowie eine hohe Wertschätzung für die lehrbezogene Vernetzung mit anderen Personen entwickeln. • … sich gerne auf die vertiefte und multiperspektivische Reflexion des eigenen Lehrrollenbildes einlassen. • … Studierende als Kommunikationspartner auf Augenhöhe wertschätzen.	Stufe 2, 4 Stufe 2, 3, 4, 5 Stufe 2	• Vorbereitungsauftrag Videoreflexion • ATI-R Fragebogen zur Erfassung des Lehransatzes, Kompetenzeinschätzung • Einschätzung der eigenen Lehrkompetenz, Reflexion von Dissonanzen der Lehrkonzeption/ Lehransatz/Lehrpraxis sowie von exogenen Einflussfaktoren in mündlichen Feedbackgesprächen • Konfrontation mit den gemalten Bildern aus dem Kickoff (zwei Gruppen Konfrontation; 1 Kontrollgruppe ohne) • Nachbereitungsauftrag Reflexion MT
Modul 5: Prüfen	• Einstellungsbezogene Entwicklungsziele analog Modul 1; insbesondere Adressierung im Hinblick auf die Prüfung der Kompetenzentwicklung Studierender	Stufe 2 Stufe 4	• Vorbereitungsauftrag Critical Incidents anhand Videoreflexion *Teaching matters* • Beobachtungen der Teilnehmenden
Modul 6: Reflexion der eigenen Entwick-lung	• … die Reflexionen so wertvoll für die eigene Lehrtätigkeit ansehen, dass diese eigeninitiativ in die Lehrpraxis eingebunden werden. • … bewusst Feedback von Peers und Studierenden einfordern.	Stufe 2 Stufe 2, 3, 4, 5 Stufe 2, 3, 4, 5	• ATI-R Fragebogen zur Erfassung des Lehransatzes, Kompetenzeinschätzung • Mündliche Reflexion der Lehrkonzeption mittels Bildern und Diskussion, auch über den Einfluss von exogenen Faktoren auf die Lehre • Einzelinterviews nach Modul 6

Tabelle 7: Evaluationsplan für das Basisprogramm im CAS Hochschuldidaktik, Jg. 2014/2015

5.5.3 Vorgehen bei der Evaluation des CAS Hochschuldidaktik

Nachdem die Evaluationsstufen in Zusammenhang mit den angestrebten Entwicklungszielen gesetzt werden konnten, wird das gesamte Vorgehen der systematischen Evaluation zur Übersicht dargestellt. Nach Kromrey (1996) folgt die Durchführung einer Evaluation in der sozialwissenschaftlichen Empirie vier Schritten (Kromrey, 1996, S. 158), welche als Basis für das vorliegende Vorgehen gelten:

- *Festsetzung der Zielebene;* im Dissertationsprojekt handelt es sich dabei um die Entwicklungsziele des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms mit dem Fokus auf lehrbezogene Einstellungen (siehe Kap. 3).
- *Klarheit über Prozesse, die diese Entwicklungsziele erreichbar machen;* dieser Schritt erfolgte durch die Annäherung an ein geeignetes didaktisches Designs im hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm, das die lehrbezogenen Einstellungen zu adressieren vermag (siehe Kap. 4 sowie Kap. 5. 3).
- *Einsichten in abgelaufene Prozesse und deren Auswirkungen;* im Rahmen der Begleitforschung wurden zwei Kohorten des CAS Hochschuldidaktik eng begleitet. Es liegen sämtliche ausgeführte Arbeitsaufträge in schriftlicher Form vor. Zusätzlich wurden wichtige Aussagen der Teilnehmenden in den Modulen direkt oder indirekt durch Interviews mit Dozierenden sowie durch teilnehmende Beobachtungen erfasst. Ursachenzuschreibungen von Lernprozessen können durch die engmaschige Beforschung erfolgen, erheben durch die multifaktorielle Beeinflussung der Lehrkompetenzentwicklung jedoch keinen Anspruch auf Kausalität.
- *Einstufung der Ergebnisse nach ihrer Qualität;* vorliegend leiten die Entwicklungsziele die Einschätzung der Entwicklungsergebnisse der Teilnehmenden. Eine Einstufung in gute, mittlere oder schlechte Ergebnisse kann ggf. im Ergebnisteil der Dissertationsschrift erfolgen.

Fazit. Insgesamt wird analog zu den Ausführungen am Anfang des Kapitels 5.5 angenommen, dass eine erfolgreiche Evaluation der lehrbezogenen Einstellungsveränderung in Bezug zu den jeweiligen Vorerfahrungen und disziplinären Hintergründen der teilnehmenden Lehrperson gesetzt wird (Butcher & Stoncel, 2012, S. 157). Die folgenden Kapitel der Dissertationsschrift sind mit der Datenerhebung, der Datenaufbereitung, der Ergebnisdarstellung und -diskussion befasst und nähern sich entlang der geplanten praktischen Evaluationsschritte einem empirisch gesicherten Ergebnis der Arbeit an.

6 Empirische Zugänge der Arbeit

„Eine aktivierende Hochschulforschung, die an den kulturellen Veränderungen in der Lehre ansetzt, die Rahmenbedingungen und individuellen Perspektiven miteinbezieht sowie intervenierend mehrperspektivisch und theoriebezogen vorgeht, bietet die Möglichkeit, sich den zentralen Fragen der hochschuldidaktischen Forschung zu stellen." (Metz-Göckel, Kamphans & Scholkmann, 2012, S. 180)

6.1 Paradigmatische[88] Verortung der Forschung

Um die vorliegende Evaluationsstudie forschungsparadigmatisch zu verorten und darauf aufbauend das Untersuchungsdesign herleiten zu können, wird in Kapitel 6.1.1 zunächst Bezug auf die individuellen Charakteristika des Forschungsvorhabens genommen. Nach einer ersten groben Annäherung an ein mögliches Forschungsdesign im Kapitel 6.1.2 wird die Passung der zwei möglichen Weltbilder im Kapitel 6.1.3 diskutiert, welche eine empirische Forschung leiten können.

6.1.1 Betrachtung der Charakteristika des Forschungsprojekts

Der empirische Teil dieser Arbeit ist als Evaluationsforschung zur Beurteilung des Einflusses des erweiterten Designs des CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen bezogen auf die Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden gegenüber Lehre konzipiert (Bortz & Döring, 2006, S. 96; Rossi et al., 1988, S. 3). Ziel des evaluativen Teils der Arbeit ist dabei insbesondere, empirisch bestätigte Hinweise für die Weiterentwicklung von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen in Bezug auf die Adressierung der Einstellungsdimension von Lehrkompetenz ableiten zu können. Eine Aufdeckung von Kausalitäten ist dabei nicht möglich, da multiple Einflussfaktoren auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden im Rahmen des Forschungsprojekts nicht abschließend operationalisiert werden können (vgl. Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlfs, Gröschner & Ziegelbauer, 2011, S. 7). Aus diesem Grund erscheint es nützlich, unterschiedliche Datensorten heranzuziehen, um einen möglichst umfassenden Blick auf die Einstellungsentwicklung von Teilnehmenden an Massnahmen von lehrbezogenem Faculty Development zu erhalten. Für die Evaluation

[88] Ist vorliegend von Paradigmen oder paradigmatischen Regeln die Rede, werden darunter „orientierende, unabgeschlossene Leitlinien [verstanden][.], die problembezogen modifiziert, erweitert und verworfen werden können" (Euler, 1994, S. 243).

von Zertifikatsprogrammen wird ein längsschnittliches Design mit einem Pretest, einem quasi-experimentellen Charakter sowie die Nutzung eines Methodenmix empfohlen (Stes, Min-Leliveld et al., 2010, S. 48). Da in der vorliegenden Forschungsarbeit die vergleichende Betrachtung von natürlich (durch die freiwillige Anmeldung am Programm) geformten Teilnehmendengruppen mit ihren jeweils individuellen Merkmalen angestrebt wird, kann der Studie kein experimenteller, sondern eher ein quasiexperimenteller Charakter zugeschrieben werden (Bortz & Döring, 2006, S. 54). Eine echte Kontrollgruppe, d. h. Hochschullehrpersonen ohne jegliche Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten wird nicht in das Forschungsdesign einbezogen. Der vorliegend angestrebte Vergleich basiert insbesondere darauf, dass Teilnehmende am traditionellen Aufbau eine vergleichsweise unstrukturierte Unterstützung in ihrer lehrbezogenen Einstellungsentwicklung erhalten haben.

Vergleich des Einflusses unterschiedlicher Programmdesigns. Hochschuldidaktische Interventionsstudien sind damit befasst, „kurzfristige Veränderungen mit geringem Aufwand in den Lehrformaten ein[zu]führen und die Effekte bei den Studierenden in einem Prä-Post-Vergleich [zu] untersuchen“ (Metz-Göckel et al., 2012, S. 175), was der geplanten Teilevaluation des CAS Hochschuldidaktik nahekommt. Mit dem Dissertationsprojekt wird ebenfalls anstrebt, dass durch eher niederschwellige Interventionen in Zertifikatsprogrammen sowie durch die Kumulation von verschiedenen Angeboten des Faculty Development langfristig Veränderungen in der Lehrpraxis sichtbar werden (vgl. hierzu Gibbs & Coffey, 2002, S. 50). Die auch als Aktions- oder Handlungsforschung bezeichnete Interventionsforschung bezieht die Akteure, vorliegend die Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen in die Untersuchung mit ein, um konkrete Hinweise zur Entwicklung von Massnahmen zur akademischen Lehrkompetenzentwicklung zu erhalten (Schlömerkemper, 2010, S. 68). Rindermann (2003) wirft die Möglichkeit der „Evaluation als Intervention (Metaevaluation)“ (Rindermann, 2003, S. 253) auf, die vorliegend durch die enge Verwebung von didaktischen Interventionen zur Entwicklung von Einstellungen mit der Programmevaluation umgesetzt wird (vgl. Kap. 5).

6.1.2 Annäherung an das Forschungsdesign der Evaluationsstudie

Wie eingangs erwähnt, bietet sich für das Evaluationsvorhaben forschungsparadigmatisch ein Mixed-Methods-Ansatz an, der eine Kombination von qualitativen und quantitativen Untersuchungsarten erlaubt (Gläser-Zikuda et al., 2011, S. 8). Mit einem Mixed-Methods-Ansatz können die Vorteile beider Paradigmen genutzt werden,

z. B. die Möglichkeit der Tiefenvermessung der Einstellungsentwicklung durch das Anlegen qualitativer Ansätze sowie die Möglichkeit einer reliablen und validen Theorieprüfung mittels einer quantitativen Erhebung durch ein standardisiertes Fragebogeninstrument (Creswell & Garrett, 2008, S. 322). Der Einsatz von Mixed-Methods eignet sich für die die Vielfalt der entstehenden Daten während der Programmdurchführung und erlaubt eine sogenannte *thick description* der Erkenntnisse in Bezug auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung der Probanden (Duarte, 2013, S. 4; Geertz, 1973; Patton, 2015, S. 533). Die theoretisch begründete Annahme von sowohl offenen als auch kaum zugänglichen Bestandteilen lehrbezogener Einstellungen sowie die Möglichkeit zur Begleitforschung des CAS Hochschuldidaktik in der Zeitspanne von September 2013 – März 2015 erlauben eine umfassende Evaluation des didaktischen Interventionsbündels zur Unterstützung eines konzeptuellen Wandel im Rahmen der Teilnahme an hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen.

Vor allem bei komplexen Evaluationsvorhaben scheint es sinnvoll, das Forschungsdesign pragmatisch nach dem erwarteten praktischen Nutzen und der Zugänglichkeit zu den Daten zu gestalten (Altheide & Johnson, 1994, S. 491; Mayring, 2011, S. 35). In der Herleitung der Evaluationsstrategie in Kapitel 5.5.1.3 sowie im Brainstorming zu denkbaren Evaluationsinstrumenten in Kapitel 5.5.2 kommt deutlich zutage, dass das Evaluationsvorhaben durch das leitende Erkenntnisinteresse auf einen qualitativen sowie einen quantitativen Zugang angewiesen ist. Der Evaluationsstrategie entsprechend wird ein mehrgleisig gemischtes Untersuchungsdesign zugrunde gelegt, welches zwar forschungsparadigmatisch stets eine qualitative Perspektive verfolgt, jedoch forschungsmethodisch als ein Mix aus qualitativen und quantitativen Methoden angewandt wird (Foscht, Angerer & Swoboda, 2007, S. 252; Teddlie & Tashakkori, 2006, S. 14). Zur systematischen Kombination von qualitativen und quantitativen Daten wird ein *Triangulationsmodell* gewählt, das die einstellungsbezogenen Entwicklungen von Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen sowohl aus der Sicht ihrer Lehrkonzeptionen sowie des Lehransatzes beleuchtet und sich so zu eigen macht, dass „sich die Ergebnisse gegenseitig unterstützen und ergänzen“ (Gläser-Zikuda et al., 2011, S. 8). Die Evaluationsforschung bedient sich häufig der Triangulation von qualitativen und quantitativen Methoden und soll auch vorliegend zur umfassenden Beantwortung der Forschungsfragen dienen (Flick, 2009, S. 11).

6.1.3 Zur Vereinbarkeit zweier Weltbilder

Paradigmatische Verortung des Forschungsdesigns der Studie. Paradigmata, die einer Forschungsarbeit zugrunde liegen, können durchaus untereinander in Konkurrenz stehen (Creswell, 2014, S. 567; Euler, 1994, S. 244). Unter Annahme eines positivistischen Paradigmas wird Forschung mit dem Ziel betrieben, festgesetzte Annahmen bestätigen oder ablehnen zu können. Für die Forschungsfrage 3a wird ein Erwartungshorizont angelegt, der sich in der Entwicklung der Lehrkonzeptionen der individuellen Teilnehmenden im Rahmen eines Kontinuums von Lehrendenzentrierung bis hin zu Studierendenzentrierung bewegt und sich in verschiedenen Bezugsdimensionen ausdifferenziert sowie von normativen Entwicklungszielen geleitet wird (vgl. hierzu die Kap. 2 und 3). Bezüglich der einflussnehmenden Kontextfaktoren auf die Einstellungsentwicklung von Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen jedoch liegt der Forschung ein konstruktivistisches Paradigma zugrunde. Welche Kontextfaktoren als beeinflussend für die Einstellungsentwicklung wahrgenommen werden, beschreiben die Probanden aus ihrer subjektiven Sicht - zunächst ganz ohne einen Anspruch an die Objektivierung dieser Faktoren, wenngleich diese im späteren Forschungsverlauf erfolgen könnte (Guba, 1990, S. 17). Insbesondere die exogenen Faktoren wurden aus diesem explorativen Gedanken heraus in Kapitel 4.3 theoretisch nur knapp beleuchtet, um die offene Herangehensweise im Forschungsprozess gewährleisten zu können. Mit dem Ziel der Weiterentwicklung der in Kapitel 5 vorgeschlagenen didaktischen Interventionen bzw. des Faculty Development insgesamt, wird die individuelle Wahrnehmung exploriert, da bislang nicht bekannt ist, welche Faktoren die Lehrpersonen der Universität St. Gallen in ihrer lehrbezogenen Einstellungsentwicklung eher behindern bzw. fördern. Der explorative Gedanke, der die Forschungsfrage 4 leitet, gründet damit auf einem konstruktivistischen Paradigma, das den Gegensatz zu einer deduktiv geleiteten, positivistisch ausgerichteten Anschauung bildet (Guba, 1990, S. 18). Im Forschungsdiskurs zu Mixed-Methods wird die Kombination beider Weltbilder in einem Forschungsprojekt teilweise kritisch beäugt, jedoch auch als fortschrittlich betrachtet (Creswell & Garrett, 2008, S. 327; Tashakkori & Teddlie, 2003, S. 62). Eine pragmatische Denkweise in der Tradition von William James[89] und etwas später unter anderen Vertretern auch von John Dewey[90] leitet

[89] James gilt als einer der Gründerväter des Pragmatismus, der das Erreichen des Forschungsziels als das leitende Kriterium bei der Methodenwahl ansieht (vgl. James, W. (2000 [1907]). *Der Pragmatismus. Ein neuer Name für einige alte Wege des Denkens. H*rsg. K. Oehler. Berlin: Akademie Verlag (Phil. Bibliothek, Band 21)).

[90] Dewey, J. (1925). The Development of American Pragmatism. In: *Philosophy and Civilization.* Capricorn Books, New York 1925.

die Evaluationsstudie. Aus diesem Grund wird jeweils die Untersuchungsmethode mit dem hintergründig verknüpften Weltbild angelegt, welche den grössten Erkenntnisgewinn für das Forschungsinteresse verspricht (vgl. Creswell, 2014, S. 567). Die in Kapitel 5.5 begründete Evaluationsabsicht bedingt ferner, Forschung so zu betreiben, dass die relevantesten Daten für das Evaluations- bzw. Erkenntnisinteresse generiert werden können und „outweights concerns about methodological purity based on epistemological and philosphical arguments“ (Patton, 2015, S. 319).

Paradigmatische Grundlegung im Hinblick auf die Datenanalyse. Sowohl die positivistisch angelegte Fragestellung zu eintellungsbezogenen Entwicklungen der Teilnehmenden im Verlauf des Besuchs eines Zertifikatsprogramms, als auch die konstruktivistisch geleitete Forschungsfrage 4 legen für die Datenanalyse ein *interpretatives Paradigma* an (vgl. Lamnek, 1995, S. 43–44). Dabei wird angenommen, „daß Menschen nicht starr nach kulturell etablierten Rollen, Normen, Symbolen, Bedeutungen handeln (normatives Paradigma), sondern jede soziale Interaktion selbst als interpretativer Prozeß aufzufassen ist“ (Mayring, 2002, S. 2). Der Forschende wird hinsichtlich der empirischen Studie – vor allem im Rahmen der Datenanalyse – als ein Interpret von sozialen Interaktionen sowie von mündlichen oder schriftlichen Aussagen der Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm betrachtet.

Zwischenfazit. Das Forschungsvorhaben wird als längsschnittliche, Prä-Posttest-Evaluationsstudie mit einem Mixed-Methods-Untersuchungsansatz angelegt. Grundsätzlich leitet das qualitative Denken die empirische Studie, da die Subjektbezogenheit der Forschung sowie die Beschreibung und die Interpretation der Forschungssubjekte im Vordergrund steht (vgl. Mayring, 2002, S. 9). Qualitative Ansätze ergänzen die Interpretationen und verleihen ihnen ggf. zusätzliche Aussagekraft. Da der Einbezug einer echten Kontrollgruppe im Forschungsdesign aufgrund des Fokus des Erkenntnisinteresses nicht angestrebt wird, kann ein quasi-experimentelles sowie ein experimentelles Design für die Evaluationsstudie ausgeschlossen werden (Patton, 2015, S. 321; Rossi et al., 1988, S. 114–116). Die Datenerhebung basiert auf qualitativen sowie auf quantitativen forschungsmethodischen Ansätzen. Das zugrundeliegende Paradigma variiert mit den Forschungsfragen 3, 4 und 5, wodurch die Erhebungsmethoden direkt beeinflusst werden (Patton, 2015, S. 317). Eine deduktiv gesteuerte Erhebungsweise für die Forschungsfrage 3 folgt dabei theoretisch abgeleiteten Kategorien, was sich direkt in der theoriegeleiteten Ausgestaltung des Interview- bzw. Diskussionsleitfadens niederschlägt. Die

Forschungsfragen 4 und 5 werden indes induktiv-explorativ ergründet, was einen offenen Zugang erlaubt (Denzin, 1978a, S. 4). Um die komplexe Datenlage sinnvoll kombinieren zu können, werden die Daten wie auch die Forschungsperspektiven trianguliert, sodass sich multimethodisch und -perspektivisch ergründete Gestaltungshinweise zur Weiterentwicklung der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung in Zertifikatsprogrammen und anderen Massnahmen des Faculty Development ergeben können.

6.2 Bezug der Forschungsfragen zu den Evaluationsstufen

Um eine Annäherung an das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie zu schaffen, wird im Folgenden inhaltlich ausdifferenziert, welchen Beitrag die Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen für die fünfstufige Evaluation leisten kann. Wie in Kapitel 4.1.2.1 erläutert, wird für die empirische Studie explizit kein phänomenographischer Forschungsansatz gewählt, da die individuellen Entwicklungspfade der einzelnen Teilnehmenden im Hinblick auf das erweiterte und das traditionelle Design des CAS Hochschuldidaktik mit dem Ziel der Weiterentwicklung der didaktischen Interventionen zum *conceptual change* verglichen werden sollen. Zusammenfassend wird an dieser Stelle betont, dass kein Vergleich auf der Gruppenebene des traditionellen mit dem modifizierten Programm angestrebt wird, sondern dass die individuellen, einstellungsbezogenen Entwicklungsverläufe der Teilnehmenden im Rahmen der Entwicklungsziele aus Kapitel 3.3 hinsichtlich der Bezugsdimensionen der Studierenden, der eigenen Rolle als Lehrperson, der Lehrtätigkeit an sich, dem fachlichen Inhalt der Lehre sowie dem Verhältnis zu anderen Personen mit Bezug zu Lehre von Interesse für die Arbeit sind. Hinweise auf den Einfluss der in Kapitel 5.3 hergeleiteten Interventionen für das formelle Kursprogramm auf den konzeptuellen Wandelungsprozess werden im Rahmen der untersuchten Evaluationsstufen (Kap. 5.5) angestrebt. Tabelle 8 gewährleistet einen Überblick über die Forschungsfragen sowie deren Verbindung zu den Evaluationsstufen aus Kapitel 5.5, die die empirische Studie leiten:

Präzisierte Forschungsfrage	Bezug zu Evaluationsstufe(n)
3a) Wie verändern sich die Lehrkonzeptionen entlang der Bezugsdimensionen von Lehre bei Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik während des Besuchs des formellen Kursprogramms?	Evaluationsstufe 2: Einstellungsentwicklung entlang der Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen
3b) Welche dissonante Relation besteht zwischen den Lehrkonzeptionen und den Lehransätzen bei den Teilnehmenden am hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen?	Evaluationsstufe 2: Konzeptueller Wandelungsprozess
4a) Welche beeinflussenden endogenen Faktoren nehmen die Teilnehmenden in Bezug auf ihre Einstellungsentwicklung wahr?	Evaluationsstufen 1, 2, 4: Endogene Einflussfaktoren auf die Einstellungsentwicklung
4b) Inwiefern interpretieren die Teilnehmenden am Zertifikatprogramm exogene Einflussfaktoren während und nach dem Besuch der formellen Basiskurse anders im Hinblick auf die Umsetzung der individuellen Lehrkonzeptionen in die Lehrpraxis?	Evaluationsstufen 2, 4: Konzeptueller Wandel offenkundig bei der Interpretation exogener Einflussfaktoren
4c) Inwiefern nehmen die am Zertifikatsprogramm teilnehmenden Lehrpersonen an der Universität St. Gallen die exogenen Einflussfaktoren als hinderlich oder förderlich für ihre einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung wahr?	Evaluationsstufen 2, 3, 4: Exogene Einflussfaktoren auf die Einstellungsentwicklung
5a) Inwiefern übertragen die Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik die entwickelten Lehrkonzeptionen auf ihren Lehransatz bzw. auf ihre Lehrpraxis?	Evaluationsstufe 4: Verhaltensänderung
5b) Welche lehrbezogene Wirkung nehmen die Teilnehmenden nach dem Besuch des formellen Kursprogramms bezüglich des Kollegenkreises, ihrer Studierenden oder der Organisation allgemein wahr?	Evaluationsstufe 5: Wirkung auf die lehrbezogene Umwelt

Tabelle 8: Präzisierte Forschungsfragen mit Bezug zu den Evaluationsstufen

Fazit. Insbesondere die Evaluationsstufe 4 wird durch das zugrunde gelegte performative Verständnis von Lehrkompetenz (siehe Kap. 2.1.1.4) in jenen Forschungsfragen, die die Einstellungsentwicklung tangieren, angesprochen. Mit der Verbindung der Forschungsfragen zu den Evaluationsstufen wird implizit Bezug zu den Entwicklungszielen aus Kapitel 3 genommen, die den didaktischen Interventionen zur Unterstützung eines konzeptuellen Wandelungsprozesses zugrunde gelegt wurden. Aus diesem Grund wird hier auf die Entwicklungsziele nicht direkt rekurriert. Insgesamt gelten damit sowohl die eingangs hergeleiteten Forschungsfragen der Problemstellung,

die Zieldimension der lehrbezogenen Einstellungen in Kapitel 2, die Entwicklungsziele des Kapitels 3, die in die theoretische und praktische Gestaltung der didaktischen Interventionen in Kapitel 4 und 5 münden und die Evaluationsstufen aus dem Kapitel 5.5 als stringent miteinander verknüpft. Als nächster Schritt im Prozess wird eine angemessene Methodologie für die präzisierten Forschungsfragen ergründet.

6.3 Methodologie der empirischen Untersuchung

6.3.1 Die Wissenschafts-Praxis-Kommunikation in der Forschungsarbeit

Die Forschungsarbeit zielt nicht nur darauf ab, einen Beitrag zur Theorie der Didaktisierung von einstellungsbezogenen Entwicklungsprozessen bei Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen zu leisten, sondern soll im Rahmen der Evaluationsstudie auch konkrete Hinweise für die praktische Umsetzung ableiten (vgl. Rossi et al., 1988, S. 3, zit. nach Cronbach, 1980). Aus diesem Grund wird der Forschungsarbeit das Paradigma einer wechselseitigen Wissenschafts-Praxis-Kommunikation nach Euler (1994) zugrunde gelegt (Euler, 1994, S. 238–239). Unter diesem Gesichtspunkt wird diskutiert, in welchem Verhältnis Wissenschaft und Praxis in der Forschungsarbeit zueinander stehen. „Wissenschaft [hat] vorwiegend zum Ziel, tragfähige Theorien zu gewinnen und zu überprüfen, wobei Umsetzung und Ausgestaltung der Theorie in der Praxis ein nachrangiges Ziel darstellen. Dagegen ist die Praxis hauptsächlich daran interessiert, effektive und effiziente Problemlösungen zu entwickeln (…)“ (Brahm, 2009, S. 164). Traditionell schliesst ein wissenschaftlich getriebener Forschungsansatz, wie er die Kapitel 2 – 5 leitet, die Theorieanwendung nicht ein. Eine Integration von Theoriebildung, Theorieanwendung und -überprüfung verspricht jedoch „positive Effekte sowohl auf Seiten der Praxis als auch auf Seiten der Wissenschaft“ (Brahm, 2009, S. 165). Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde nach einer Aufarbeitung des theoretischen Konstrukts der lehrbezogenen Einstellungen eine Didaktisierung der Förderung dieser für das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm in Kapitel 5 vorgeschlagen, was einer Theorieanwendung entspricht (siehe Abb. 29). Im empirischen Teil der Forschungsarbeit soll diese Anwendung auf ihre praktischen Auswirkungen hin entlang der Forschungsfragen aus Kapitel 1.7 überprüft werden.



Phase 1: Theoriebildung durch Literaturanalyse und einen systematischen Literaturreview

Ergebnis:
- Konstrukt der lehrbezogenen Einstellungen
- Entwicklungsziele
- Leitlinien zur Gestaltung eines conceptual change im Rahmen von Zertifikatsprogrammen

Phase 2: Theorieanwendung

Ergebnis:
- Für die hochschuldidaktische Praxis nutzbare Entwicklungsziele zur Förderung der Einstellungsdimension von Lehrkompetenz
- Praktisch anwendbares Modell zur Förderung eines konzeptuellen Wandels im Rahmen von formellen Kursen

Abbildung 29: Theoriebildung und Theorieanwendung im Forschungsprojekt, eigene Darstellung

Wie bereits angeklungen, erscheint die Möglichkeit der Überprüfung der Theorie (als dritte Phase) mittels eines Mixed-Methods-Ansatzes als sinnvolle methodologische Vorgehensweise. Als Ergebnis wird erwartet, die Forschungsfragen beantworten zu können und das vorgeschlagene Modell für die Unterstützung eines konzeptuellen Wandels bei Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen anpassen sowie zusätzlich praktische Handlungsempfehlungen für die didaktische Gestaltung der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung in hochschuldidaktischen Angeboten ableiten zu können.

6.3.2 Das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung im Überblick

Trotz der unterschiedlichen Forschungstraditionen der einzelnen Bestandteile der lehrbezogenen Einstellungen und der daraus resultierenden Forschungsmethodik zur Annäherung an Lehrkonzeptionen (phänomenographische Ansätze dominieren) und an Lehransätze (meist quantitative Erhebungen basierend auf dem ATI) wird für die vorliegend Studie ein Mixed-Methods-Design vorgeschlagen. Qualitative Erhebungs-methoden wie beispielsweise Fokusgruppen oder Einzelinterviews dienen dabei dazu, die Sinnstrukturen der Daten im Hinblick auf die Einstellungsentwicklung von Lehrpersonen beim Besuch eines Zertifikatsprogramms zu erfassen. Quantitative Daten können dagegen objektivierte Assoziationen zwischen Variablen, z. B. zwischen einem Treatment, das auf die Teilnehmenden wirkt und der Entwicklung ihres Lehransatzes dient, aufzeigen (Mayring, 2002, S. 1). Während bei qualitativen Ansätzen die

Lebenswirklichkeit im (explorativen) Prozess erfasst wird, überprüfen quantitative Ansätze in der Regel „Theorien innerhalb vorgefertigter Kategorienschemata“ (Euler, 1994, S. 248), weshalb die qualitative einer quantitativen Forschung vorausgehen sollte (Euler, 1994, S. 249). Mit der Anwendung beider Forschungszugänge im Dissertationsprojekt wird beabsichtigt, das Erkenntnisfeld der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung forschungsmethodisch in seiner Komplexität abbilden zu können. „Empirische Sozialforschung in der Bildungsforschung kann nur als komplexe und vielschichtige Spurensuche gestaltet werden, in der keine einseitige Wertung bestimmter Forschungszugänge vorgenommen werden sollte“ (Gläser-Zikuda et al., 2011, S. 9–10). Aus der Triangulation der quantitativen Längsschnittdaten des ATI-R mit zur jeweiligen Forschungsfrage entsprechend ausgewählten qualitativen Daten wird eine umfassende Einsicht in die Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik erwartet (Denzin, 1978b, S. 17). Folgende Erhebungsinstrumente dienen der Teilevaluation der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung:

- Im Rahmen der quantitativen Forschung: Längsschnitterhebung mittels des ATI bei der Kohorte des Jahrgangs 2013/2014 am CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen unter dem traditionellen sowie der Teilnehmenden des Jahrgangs 2014/2015 unter dem erweiterten Programmdesign
- Im Rahmen der qualitativen Forschung: verschriftlichte Aussagen der Teilnehmenden insbesondere zu ihrem Vorverständnis zu Lehre und Lernen, im Hinblick auf die Reflexionsaufträge zwischen den Modulen des formellen Kursprogramms; Fokusgruppen mit Impulsen aus Metaphern bzw. vorgängig angefertigten Visualisierungen des individuellen Verständnisses der Teilnehmenden von Lehre und Lernen sowie leitfadengestützte Einzelinterviews mit Fragen entlang der Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen, der Ausprägung ihres Lehransatzes sowie der individuell wahrgenommenen Kontextfaktoren der Einstellungsentwicklung.

Zum Anspruch auf Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse. Wird ein qualitatives Forschungdesign für ein Forschungsprojekt gewählt, verliert die Frage nach der Generalisierbarkeit der Ergebnisse an Relevanz, da Aussagen über Zusammenhänge bei qualitativer Forschung kaum möglich erscheinen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 45–46). Durch den Mix von quantitativer und qualitativer Datenerhebung werden zwar keine generalisierbaren Ergebnisse erwartet, jedoch trägt der Methodenmix bei der vorliegenden Forschung zu einer multiperspektivischen Erfassung des Erkenntnisgegenstandes bei. Insgesamt wird „es als Fiktion bezeichnet, in den

Humanwissenschaften zu allgemeinen Naturgesetzen zu gelangen, die – einmal gefunden – immer und überall gelten. Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse muß nach qualitativem Denken immer im speziellen Fall begründet werden“ (Mayring, 2002, S. 13). Im Ergebnisteil der empirischen Studie wird folglich ergründet werden, warum die gefundenen Zusammenhänge auch auf andere Zeiten, Situationen und Personen übertragbar sein könnten. Erwartet wird dabei, dass Einsichten in die individuellen Entwicklungsprozesse bei den Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen generiert werden können. Allgemeingültige Aussagen zur Wirkung des Konzepts zur Unterstützung eines konzeptuellen Wandels in formellen Kursprogrammen können durch die starke kontextuelle Anbindung an die Universität St. Gallen nicht erwartet werden. Hinweise auf individuell wahrgenommene Wirkungen im Hinblick auf endogene und exogene Einflussfaktoren dienen der Weiterentwicklung des CAS Hochschuldidaktik sowie ggf. auch der systematischen (Weiter-)Entwicklung didaktischer Interventionen zur Adressierung der Einstellungsdimension.

Ausblick. Als nächster Schritt im Forschungsprozess werden die Charakteristika der beforschten Teilnehmenden im Kapitel 6.4 geklärt, bevor die genutzten Instrumente zur qualitativen und quantitativen Datenerhebung und dabei die konkrete Vorgehensweise der Datenerhebung (Kap. 6.4.2 und 6.4.4) und auch die Datenaufbereitung (Kap. 6.4.3) sowie die zugrunde gelegten Gütekriterien für die Forschungsarbeit (Kap. 6.4.5) ausdifferenziert werden. Im Kapitel 6.4.6 wird eine Triangulationsmethode für die Studie grundgelegt. Eine Reflexion zum empirischen Vorgehen rundet das Kapitel ab.

6.4 Methodik der empirischen Untersuchung

Nachdem sowohl die wissenschaftstheoretischen als auch die methodologischen Grundlagen der Studie ergründet sind, wird nachfolgend geklärt, welche Methoden und Techniken sich für die Datengewinnung und -analyse eignen (Lamnek, 1995, S. 57).

6.4.1 Die Probanden der empirischen Studie

Forschungspraktische Überlegungen. Die Auswahlentscheidung hinsichtlich des Samplings der Datenerhebung hängt mit praktischen Überlegungen der Begleitforschung des CAS Hochschuldidaktik in Bezug auf dessen erweitertes Konzept zur Adressierung der Einstellungsebene zusammen (vgl. Creswell, 2014, S. 228). Da das Zertifikatsprogramm im Hinblick auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden vor und nach dem Redesign betrachtet und auf der Basis der jeweiligen

Zielgruppe eines Jahrgangs verglichen wird, ergeben sich zwei ähnlich grosse Kohorten für die vorliegende Forschungsarbeit (Rossi et al., 1988, S. 29; Schlömerkemper, 2010, S. 69). Der Jahrgang 2013/2014 durchlief das Programm in der bisherigen Version (vgl. Anlagen 2 und 5 sowie Kapitel 5.4). Der Jahrgang 2014/2015 nimmt seit September 2014 als erste Kohorte am modifizierten Zertifikatsprogramm teil und schliesst nach drei Semestern ab (vgl. Anhang 4 sowie Kap. 5). Durch die Begleitforschung von September 2013 – März 2015 kann eine Datenvollerhebung durchgeführt werden, was bedeutet, dass alle Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik in den beiden Jahrgängen 2013/2014 sowie 2014/2015 durch die Forschung erfasst werden. Da die beiden Personengruppen gemeinsame Merkmale wie beispielsweise einen ähnlichen Bildungsstatus und die Zugehörigkeit zur Lehrendengruppe der Universität St. Gallen aufweisen, kann jedoch nicht von einem Panel gesprochen werden. Daher sind eventuell beobachtete Veränderungen in der Lehrkompetenzentwicklung der Teilnehmenden am jeweiligen Zertifikatsprogramm nicht unabhängig von den situativen Faktoren und Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrenden zu sehen (Schlömerkemper, 2010, S. 70). An dieser Stelle wird zudem festgehalten, dass den beiden Kohorten aufgrund der zwar ähnlichen, jedoch nicht identischen didaktischen Interventionen zur Einstellungsförderung unterschiedliche Lernerfahrungen zugrunde liegen (vgl. Anhang 5). Wie in Kapitel 5.4 ausgeführt, durchlaufen die beiden Kohorten aber trotz der unterschiedlichen zeitlichen Bedingungen jeweils die drei Stufen des zugrundegelegten konzeptuellen Entwicklungsprozesses (vgl. Kapitel 4). Dies schafft die Grundlage, die zwei Kohorten hinsichtlich ihrer individuellen einstellungsbezogenen Entwicklungspfade forschungsmässig als eine Gesamtgruppe betrachten zu können.

Hinweise zu den Probanden in Bezug auf das Erkenntnisinteresse. Insgesamt ist der Besuch von hochschuldidaktischen Angeboten an der Universität St. Gallen freiwillig. Es kann daher unterstellt werden, dass sich Lehrende zum hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm anmelden, die interessiert daran sind, ihre Lehrkompetenz weiter zu entwickeln. Da sich das Programm über drei Semester hinweg erstreckt, kann von einem langfristig angelegten Commitment der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer lehrbezogenen Weiterentwicklung von Beginn an ausgegangen werden. Die Motive, die die Personen antreiben, am Programm teilzunehmen, können unterschiedlich geartet, d. h. sowohl extrinsischer oder intrinsischer Natur sein. Da ein evaluatives Interesse an individuellen Entwicklungsprozessen im Vergleich des traditionellen und modifizierten Programmaufbaus besteht, ist jeder Entwicklungspfad der einzelnen Teilnehmenden interessant für die Forschungsarbeit. Aufgrund des angenommenen Einflusses der

Fachdisziplin auf die Einstellungsdimension werden die fachkulturellen Aspekte der Teilnehmenden in der Datenerhebung beachtet. Auch die organisationskulturellen Determinanten sind sinnvollerweise in die Reflexion der Datenerhebung einzubeziehen, da theoretisch fundiert in Kap. 4.3 begründet wurde, dass diese die Überführung der Lehrkonzeption in den Lehransatz, z. B. durch die wahrgenommene Unterstützung, beeinflussen können. Für die evaluatorischen Schritte, die gleichzeitig eine didaktische Intervention zur Unterstützung des konzeptuellen Wandels darstellen, wird die Gesamtheit der Teilnehmenden an den jeweiligen Modulen als Probanden für die Studie herangezogen. Für die geplanten Interviews wird keine Vollerhebung angestrebt. Das theoretisch begründete Sampling für die Einzelinterviews findet sich im Unterpunkt 6.4.2.4 im Rahmen der Ausführungen zu den konkret eingesetzten Instrumenten.

Demographische und lehrbezogene Angaben zu den Probanden. Die Kohorte des letzten Durchlaufs des traditionellen Programmdesigns besteht bei Beginn im September 2013 aus 18 Teilnehmenden, welche organisatorisch alle der Universität St. Gallen angehören. Das Alter der Teilnehmenden des Jahrgangs 2013/2014 lag zum Zeitpunkt der ersten Erhebung zwischen 27 und 45 Jahren, mit einem Mittelwert von 33.5 Jahren. Insgesamt setzt sich der Jahrgang aus sieben weiblichen und elf männlichen Teilnehmenden zusammen. Die Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik rekrutieren sich aus verschiedenen akademischen Positionen. Dabei sind vierzehn Personen Doktoranden und Doktorandinnen bzw. wissenschaftliche Assistenten, drei Personen halten eine Position als Postdoc, vollamtliche(r) Dozent(in) oder Projektleiter(in), eine Person ist der Assistenzprofessorenschaft zuzurechnen.

Das Alter der eingangs 20[91] Teilnehmenden des Jahrgangs 2014/2015 variiert stärker im Vergleich zum vorherigen Jahrgang und liegt zum ersten Erhebungszeitpunkt zwischen 25 und 56 Jahren mit einem Mittelwert von 37,5 Jahren. Hinsichtlich der Geschlechter herrscht in diesem Jahrgang Gleichverteilung: 10 der Teilnehmenden sind weiblichen, 10 sind männlichen Geschlechts. Neun Personen gaben an, an der Universität St. Gallen zu doktorieren, sieben Personen halten eine Position als Postdoc, vollamtliche(r) Dozent(in) oder Projektleiter(in); eine Person ordnet sich der Assistenzprofessoren-schaft zu und drei Teilnehmende arbeiten als Lehrbeauftragte an der Universität

[91] Insgesamt wurden 21 Personen aufgrund ihrer Bewerbungsunterlagen zum Programm zugelassen. Eine Person nahm zwar an den ersten Modultagen teilweise teil, wird jedoch als Dropout insgesamt nicht in der Kohorte erfasst. Aus diesem Grund werden 20 anstatt 21 Teilnehmende zu Beginn des Programms ausgewiesen.

St. Gallen. Insgesamt zeichnen sich die Teilnehmenden am modifizierten Programm durch eine etwas höhere Seniorität im Vergleich zum Jahrgang 2013/2014 aus.

Lehrerfahrung. Wie bereits die Bandbreite der akademischen Positionen der Teilnehmenden vermuten lässt, unterscheiden sie sich stark in ihrer Lehrerfahrung. Die Heterogenität zeigt sich in einem Range von noch keiner aktiven Lehrerfahrung bis hin zu einer über 25jährigen Lehrerfahrung an Hochschulen. Die Teilnehmenden unterrichten auf der Assessment-Stufe (der einjährigen Studieneingangsphase der Universität St. Gallen), auf der Bachelor- bzw. Masterstufe oder auf mehreren Stufen gleichzeitig. Die Universität St. Gallen erlaubt es Personen ab dem erfolgreichen Abschluss eines Doktorats, eigene Lehrveranstaltungen zu übernehmen. Doktoranden und Doktorandinnen ist es jedoch erlaubt, Tutorien und Übungen an der Universität zu übernehmen, welche bereits in ihrer Struktur bestehen. Aus diesem Grund zeigt die Position der Teilnehmenden eine Tendenz auf, wieviel Lehrerfahrung an der Universität im Vorfeld des Zertifikatsprogramms gesammelt werden konnte.

Fachliche Disziplinen. Die Teilnehmenden repräsentieren verschiedene Disziplinen an der Universität St. Gallen, welche als Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie Internationale Beziehungen in fünf verschiedene Abteilungen, sogenannte Schools[92], aufgeteilt ist. Die folgende Aufschlüsselung der fachlichen Disziplinen der Teilnehmenden in den beiden Abbildungen erfolgt nach der jeweiligen Zugehörigkeit zu einer Abteilung bzw. School. Auffällig ist, dass keiner der Teilnehmenden aus der School of Finance stammt, wobei die Mehrheit in beiden Jahrgängen von der School of Management als auch von der School of Humanities and Social Science gestellt wird. Überlegungen zu möglichen Gründen und Motivationslagen für eine Teilnahme am Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen werden aufgrund eines anderweitigen Erkenntnisinteresses der Forschungsarbeit nicht weiter ausgeführt.

[92] Die Universität St. Gallen konstituiert sich aus folgenden fünf Abteilungen: School of Humanities and Social Science (SHSS), School of Management (SoM), Law School (LS), School of Economics and Political Science (SEPS) sowie die School of Finance (SoF), vgl. http://www.unisg.ch/de/schools/, zuletzt geprüft am 25.06.2015.

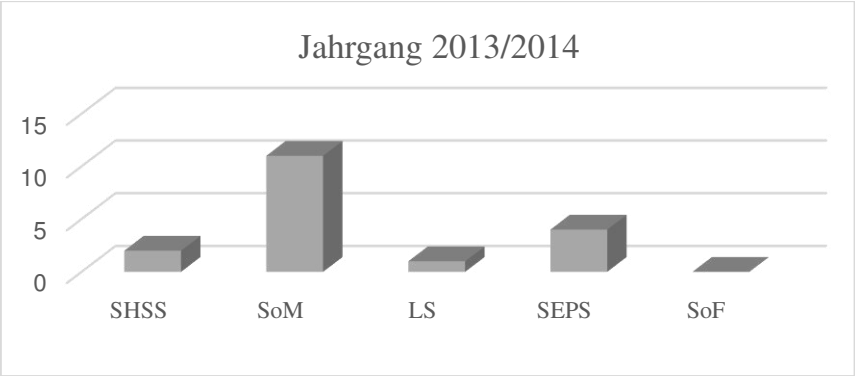


Abbildung 30: Fachdisziplinen der Teilnehmenden am Jahrgang 2013/2014, eigene Darstellung

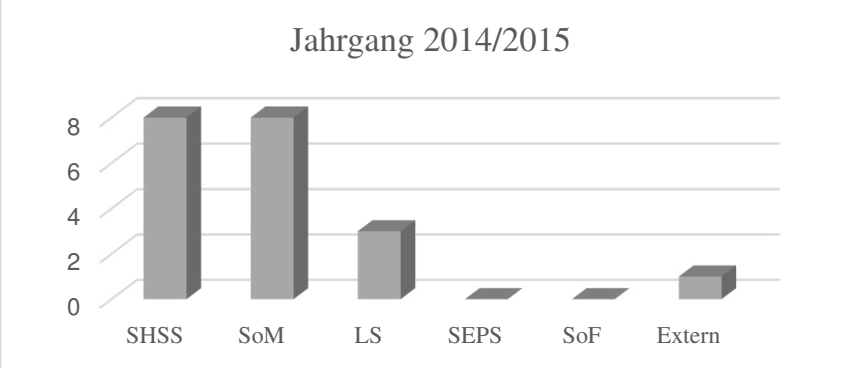


Abbildung 31: Fachdisziplinen der Teilnehmenden am Jahrgang 2014/2015, eigene Darstellung

6.4.2 Instrumente der qualitativen Datenerhebung

Das gewählte Mixed-Methods-Forschungsdesign wird als geeignet für die ausgewählte Zielgruppe erachtet, da die multiplen Zugangsmöglichkeiten der Begleitforschung vollumfänglich in die Datenerfassung und später in die Datenauswertung einfliessen können: „The researcher attempts to determine the significance of the various elements in the working models and to verify theses by checking through field notes, interview transcripts, and documents“ (Janesick, 1994, S. 214). Die beiden beforschten Kohorten der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik können durch die verschiedenen Erhebungszeitpunkte und Datensorten ihre Sichtweisen und Erfahrungen umfassend einbringen, was die Erfassung der zugrundeliegenden Sinnstrukturen für die Forschung erleichtert (Denzin, 1978a, S. 2; Patton, 2015, S. 204). Im Folgenden werden die einzelnen Instrumente der Datenerhebung im Kontext der Forschungsarbeit sowie im Hinblick auf deren praktische Umsetzung erläutert.

Annäherung an die Instrumentarien der qualitativen Datenerhebung. Im Hinblick auf die forschungsmethodisch qualitative Erfassung der lehrbezogenen Einstellungs-

entwicklung von Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen kann an indirekte und direkte Verfahren der Datenerhebung gedacht werden (Patton, 2015, S. 201; Tanner, 1993, S. 323). Vor allem nicht-reaktive, indirekte Verfahren der Datenerhebung z. B. in Form von teilnehmender Beobachtung oder die indirekte Beobachtung durch die Analyse von Sekundärdaten erscheinen für eine unverfälschte Annäherung an lehrbezogene Einstellungen der Teilnehmenden sinnvoll (Tanner, 1993, S. 323). Aus forschungsethischen Gründen werden getarnte Verfahren der Datenerhebung in der vorliegenden Studie nicht angewandt. Direkte Erfassungsverfahren wie beispielsweise die Abfrage von Meinungen und Gefühlen durch Interviews, Fokusgruppen oder Einstellungsskalen dienen der Erfassung direkter Äusserungen und tragen so zur Evaluation hochschuldidaktischer Interventionen bei.

Bezug zur Zieldimension der didaktischen Interventionen. Um umfassende Aussagen hinsichtlich zur Wirkung des Programms erhalten zu können, empfiehlt sich die Erhebung von Lehrkonzeptionen sowie auch von Lehrstrategien (Lübeck, 2009, S. 172; Patton, 2015, S. 201). Wie in Kapitel 2 begründet, wird vorliegend davon ausgegangen, dass Lehrüberzeugungen häufig im Verborgenen liegen und daher methodisch kaum zugänglich sind. Auch in einer jüngeren Studie zur Entwicklung eines Instruments zur lehrbezogenen Einstellungsmessung schlussfolgern die Autoren, dass durch die Gefahr sozial erwünschter Antworten eine Abfrage mittels Items nicht ausreichend sein kann und beispielsweise durch Beobachtungen ergänzt werden sollte (Scholkmann et al., 2013, S. 38). Den Lehrkonzeptionen kann sich u. a. aufgrund deren kognitiver Komponente eher durch eine indirekte Erhebungsweise z. B. mittels Metaphern genähert werden (Kagan, 1990, S. 420; Schmitt, 2010, S. 685). Stes et al. (2007) schlagen vor, zusätzlich zu schriftlichen Daten[93] wie Erläuterungen zu eigenen Lehrkonzeptionen im Rahmen von Portfolioarbeiten z. B. auch Interviews mit Lehrpersonen einzubeziehen und damit die Datenbasis anzureichern (Stes et al., 2007, S. 108). Interviews zur empirischen Annäherung an affektive Lernprozesse bieten sich an, da individuelle Nachfragen ermöglicht und ggf. gesprächsbeeinflussende Stimmungen antizipiert werden können (Martens, 1998, S. 249; Patton, 2015, S. 201). Die Lehrstrategien können in einer quantitativen Längsschnittuntersuchung mittels des erwähnten Instrumentariums ATI-R erfasst werden. Aus den vorgestellten Studien zur Wirksamkeit von Zertifikatsprogrammen wurde deutlich, dass eine variantenreiche Datenbasis einen vertieften Erkenntnisgewinn hinsichtlich individueller und

[93] Dabei wird angenommen, dass Sprache nicht nur das gesprochene Wort umfasst, sondern ebenfalls Zeichen, Bilder oder Gebärden, vgl. Dewey (2002 [1910], S. 125).

organisationaler Kontextfaktoren der Lehrkompetenzentwicklung verspricht. Im Folgenden werden die qualitativen Erhebungsinstrumente konkret vorgestellt und Einsichten in Bezug auf ihre praktische Nutzung in der Datenerhebung gewährt.

6.4.2.1 *Erhebung der lehrbezogenen Einstellungen mittels Metaphern*

„Die Beschreibung einer Metapher hat nicht einmal annähernd dieselbe Kraft wie die Metapher selbst, ebenso wie die Beschreibung eines Angstschreies nicht dieselben Reaktionen auslöst, wie der Angstschrei selbst. Um das Werk zu verstehen, muss man die Metapher verstehen, auf der es beruht, also nicht nur die Bedeutung, sondern auch die Gründe, warum sie gerade auf diese und keine andere Weise zu verkörpern war" (Hauskeller, 2013).

Die Nutzung von Metaphern als sprachliches Stilmittel hebt bestimmte Aspekte eines Themas hervor oder verdeckt sie. Metaphern vergrössern damit das Vokabular, um Konzepte der eigenen Lehrtätigkeit beschreiben zu können und verbinden kognitive und affektive Bestandteile lehrbezogener Einstellungen (Kagan, 1990, S. 427; Karm, 2010, S. 212; Munby & Russell, 1990, S. 117). Die Analyse von Metaphern der Alltagssprache geht auf die Linguisten Lakoff & Johnson (1980) zurück (Lakoff & Johnson, 1980). Kognitive Vorgänge verknüpfen und interpretieren die Forschenden mittels Sprachbildern (Lakoff & Johnson, 1980, S. 6). Der Begriff der Kognition wurde bei Lakoff & Johnson (1980) sehr breit gefasst und korrespondiert nicht direkt mit dem psychologischen Konstrukt der Einstellung, das sich – analog der Ausführungen in Kapitel 2 – durch kognitive, affektive und verhaltensbasierte Komponenten beschreiben lässt. Die Ausführungen von Lakoff & Johnson (1980) werden demnach zwar als Basisliteratur zur Metaphernforschung in der Forschungsarbeit zugrunde gelegt, jedoch hinsichtlich der unterschiedlichen Zielrichtung und Problemstellungen von Linguistik und pädagogischer Psychologie nur an geeigneten Stellen herangezogen. Mehr jedoch werden Metaphern als Vehikel zur Äusserung von Einstellungen angesehen, welches imstande ist, Details zu explizieren, die sonst im Verborgenen geblieben wären (Altheide & Johnson, 1994, S. 492). Metaphern verhelfen zudem dazu, komplexe Zusammenhänge auf eine verständliche Art und Weise ausdrücken zu können (Oolbekkink-Marchand, van Driel, Jan H. & Verloop, 2006, S. 596; Schmitt, 2010, S. 685). Metaphern können vielfältige Funktionen einnehmen: So dient die Metapher vorliegend als Reflexionsimpuls für Teilnehmende am CAS Hochschuldidaktik sowie als Repräsentant der mentalen Modelle der Lehrpersonen und hierbei gleichzeitig als

Angelpunkt für einen Wandelungsprozess, als ein Evaluationstool sowie insgesamt als Erhebungsinstrument für die vorliegende qualitative Studie (vgl. Saban, 2006, S. 301).

Die subjektive Konnotation im Metapherngebrauch. Durch Versinnbildlichung einer Einstellung zur eigenen Lehrpraxis mittels Metaphern gelangt deren Komplexität und Lebendigkeit direkt ans Tageslicht: "[…] in a metaphor only a few words are necessary to reveal a whole world of meaning" (Oolbekkink-Marchand et al., 2006, S. 596). Auch träges Wissen wird mittels einer versinnbildlichenden Metapher sichtbar und damit auch im Rahmen didaktischer Interventionen gestalt- und entwickelbar. Um einen Mehrwert aus der Benutzung der Metaphern generieren zu können, ist nicht nur das gesprochene Wort selbst in die Interpretationskanäle zu filtern, sondern dessen Konnotationen, Stille in Diskussionen, Zustimmung oder auch Ablehnung (Altheide & Johnson, 1994, S. 492). Damit erlangt die Art und Weise der Reflexion der eigenen Lehrüberzeugung an Bedeutung, da Implizites für die Evaluation der Einstellungsentwicklung offenbart wird und auch als didaktisches Instrumentarium für die Einstellungsförderung dient. Lakoff & Johnson (1980) diskutieren die Risiken, die die Hermeneutik und damit die subjektive Interpretation für die Metaphernanalyse mit sich bringt, nicht (vgl. zu Grundbegriffen der Hermeneutik Bortz & Döring, 2006, S. 303).

Metaphern als didaktischer Impuls. Metaphern zeichnet aus, dass sie aus zwei Teilaspekten bestehen: Einem bildhaften Objekt sowie dem metaphorischen Attribut (Oolbekkink-Marchand et al., 2006, S. 596). Vorteilhaft und zudem bezeichnend für eine Metapher ist, dass ein Objekt jeweils unterschiedliche Attribute aufweisen kann und damit auch hervorragend für die Initialzündung von Diskussionen dienen kann. Beispielsweise führt Kember (1997) im Zuge seines Literaturreviews zur Entwicklung von Lehrkonzeptionen an, dass extreme Lehrendenzentriertheit dadurch beschrieben werden könnte, dass der Studierende ein leeres Boot darstellt, das mit Wissen vollbeladen wird (Kember, 1997, S. 265). Andererseits könnte das Boot auch als Versinnbildlichung für Studierendenzentrierung dienen, wenn die Studierenden als Konstrukteure ihres eigenen Bootes angesehen werden, welches sie dann sicher über das Meer des Lebens geleitet. Die Metapher kann in diesem Bezug als Impuls für die Anregung von diskursiven Auseinandersetzungen der Teilnehmenden an hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen mit ihren eigenen und fremden Lehrkonzeptionen dienen. Nennen Teilnehmende ähnliche innere Vor- und Einstellungen, kann damit auch eine gewisse Homogenität innerhalb einer Gruppe geschaffen werden. Statusunterschiede bei Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen

könnten mit dieser Methode ausgeräumt werden und eine Diskussion über lehrbezogene Einstellungen auf gleicher Augenhöhe stattfinden.

Metaphern im Forschungskontext Hochschuldidaktik. Den Weg in die Hochschulbildungsforschung finden Metaphern beispielsweise bei Wegner & Nückles (2013), indem Metaphern in Bezug auf die Lernkonzeptionen erhoben werden. Dabei werden die Aneignungs- und die Partizipationsmetaphern des Lernens nach Sfard (1998) genutzt, wobei die Lehrkonzeptionen in Bezug auf das Verständnis von guter Lehre in Richtung einer Inhaltsvermittlung oder eines Kompetenzerwerbs ausgeprägt sein können (Sfard, 1998, S. 4; Wegner & Nückles, 2013, S. 19). Sowohl die angelegte Inhaltsorientierungs- als auch die Kompetenzbrille auf das Lernen impliziert einen Aneignungsprozess und schreibt der wahrgenommenen Rolle einer Lehrperson das Potential der Unterscheidung von unterschiedlichen Lehrkonzeptionen zu (Sfard, 1998, S. 15; Wegner & Nückles, 2013, S. 20). Die Ergebnisse der Interviews mit 36 Lehrpersonen an einer deutschen Universität lassen einen systematischen Zusammenhang zwischen den lehrbezogenen Zielen und den geäusserten Metaphern für Lehre und Lernen vermuten (Wegner & Nückles, 2013, S. 25).

Nutzung der Metapher als Instrument im qualitativen Forschungsprozess. Die Offenlegung des Zusammenhangs von Handeln und den zugehörigen Denkprozessen im Rahmen von Forschung gilt jedoch als komplex und teilweise als nur schwer möglich (Messmer, 2015, S. 1). Ob eine Person das Gesagte tatsächlich in die Praxis umsetzt bzw. umsetzen kann oder eher zur Schönmalerei neigt, zeigt sich insbesondere bei der Beobachtung von regelmässigem Handeln (Euler & Hahn, 2007, S. 79). In der Interpretation von Metaphern im Datenanalyseprozess wird die Reflexion über die Vorannahmen des/der Forschenden wichtig. Vermutet werden kann, dass das konstruktivistische Verständnis von Lehre und Lernen der Arbeit sowie die Entwicklungsziele aus Kapitel 3 die Auslegung der erhobenen Metaphern beeinflussen. Das *doppelte Denken*, d. h. die erneute Reflexion der Auslegung der Daten, wird im Prozess der Datenanalyse angewandt (Elkana & Achlama, 1986).

Persönliche Konstruktion oder vorgegebene Metaphern? In Bezug auf die Nutzung der Metaphern im Forschungsprozess ist zudem festzulegen, ob *persönliche Metaphern* von den Teilnehmenden konstruiert werden sollen oder aber ob eine Auswahl von sogenannten *konventionellen Metaphern* zur Verfügung gestellt wird (Wegner & Nückles, 2013, S. 20). Eine niederländische Studie betont, dass die Konstruktion einer persönlichen Metapher wertvoll für den Forschungsprozess sein könnte (Visser-

Wijnveen, van Driel, van der Rijst, Verloop & Visser, 2009, S. 684). Vorteilhaft scheint dabei, dass sich die Probanden stärker mit einer eigenen als einer vorgegebenen Metapher identifizieren können und sich eher auf den diskursiven Austausch darüber einlassen. Als vorteilhaft bei der Vorgabe von konventionellen lehrbezogenen Metaphern scheint dagegen, dass die individuelle Auslegung des Sinnbildes in Bezug auf Lehrkonzeptionen durch die Bekanntheit der zugrundeliegenden Denkmuster entfällt und die Erhebung durch die Eingrenzung der Auswahlmöglichkeiten valider erfolgen kann (Oolbekkink-Marchand et al., 2006, S. 593; Wegner & Nückles, 2013, S. 20). Ausserdem aktiviert die Vorgabe von konventionellen Metaphern vermutlich das Überzeugungssystem der Lehrpersonen, sodass auch Aussagen über die zugrundeliegenden Lehrüberzeugungen generiert werden könnten (Oolbekkink-Marchand et al., 2006, S. 597). Wenngleich der Vorschlag der Nutzung ausgewählter Metaphern sinnvoll erscheint, steht vorliegend die Identifikation mit einer eigenen Metapher für ein Idealbild als Lehrperson im Vordergrund, da damit affektive Entwicklungsziele im Zertifikatsprogramm angestossen werden sollen. Aus diesem Grund werden im Forschungsprozess lediglich für Lehre typische Metaphern vorgegeben, insofern die Teilnehmenden eine derartige Unterstützung benötigen. Interpretationshilfen, welche die Reflexion unterstützen können, werden im Folgenden näher erläutert.

Interpretationshilfen für lehrbezogene Metaphern. In der schulischen Forschung werden Metaphern rege genutzt, um Lehrpersonen in der Formulierung ihrer Einstellungen zu Lehre und Lernen zu unterstützen (Visser-Wijnveen et al., 2009, S. 678). Aus den Studien lassen sich fünf Metapherkonzepte in einen sinnvollen Bezug zu den in Abbildung 13 des Kapitels 2 dargelegten Entwicklungsschritten von Lehrkonzeptionen stellen (Kember, 1997, S. 264; Visser-Wijnveen et al., 2009, S. 678):

- *Transport*metapher: Bezug zur reinen Vermittlung von Wissen und dem Absorbieren des Wissens auf Seiten der Studierenden
- Lehre als *Demonstration und Nachahmung,* welche die Lernenden erleuchtet (der Lehrende fungiert dabei als ein Rollenmodell)
- Lehre in Bezug auf einen *Gärtner*, welche die Rolle der Lehrperson betont aber auch das individuelle Potential der Lernenden einschliesst; Lehre in Bezug auf eine *Reise*, in welcher die Lehrperson die Lernprozesse der Studierenden leitet, welche jedoch auf den individuellen Erfahrungen basieren
- Lehre in Zusammenhang mit dem *Bau eines Gebäudes,* einem *Gerüst* oder einem *Atelier*, wo der Lehrende in der Rolle eines *Facilitators* die Umgebung schafft,

in der sich Lernende individuell entfalten können; je nachdem, inwieweit der Lehrende sich in der *Reise*-Metapher die Studierenden steuert, kann diese als Herausforderung und als Anstoss für Lernprozesse gelten (Fox, 1983, S. 163)

- Lehre als ein *Forum* zum Austausch von Denkprozessen, durch welche neue konzeptuelle Schemata entstehen können (der Lehrende unterstützt dabei ggf.)

Die Studie von Löfström et al. (2010) zeigt zudem, dass die Metapher einer Lehrperson als *zweite Mutter* bzw. als *Elternteil* speziell im schulischen Kontext häufig genannt wird (Löfström et al., 2010, S. 111). Angenommen wird auch vorliegend, dass der Gebrauch von Metaphern kontextabhängig ist und das Rollenverständnis der Lehrperson im Hinblick auf die Studierenden widerspiegelt. Im Hochschulkontext sind auch die disziplinären Hintergründe von Lehrpersonen in Bezug zu ihrem Metaphern-gebrauch zu setzen (Oolbekkink-Marchand et al., 2006).

Praktische Umsetzung. In der Datenerhebung mittels Metaphern im Zertifikatsprogramm des Jahrgangs 2013/2014 wurde – wie bereits erläutert – der Ansatz verfolgt, die Metaphern durch die Lehrenden im Rahmen einer Diskussionsgruppe selbst kreieren zu lassen (vgl. hierzu den Leitfaden im Anhang 7). Für die Arbeitsanweisung wurde darauf geachtet, ein Beispiel für Metaphern aus einer anderen Domäne vorzugeben und so eine Beeinflussung, z. B. aufgrund sozialer Erwünschtheit, zu vermeiden. Als beispielhafte Vorgabe einer Metapher wurde deshalb ein Fussballtrainer genannt, der die Fäden entweder am Spielrand in der Hand hält oder das Spiel verbal kaum zu beeinflussen versucht. Im Verlauf der Fokusgruppe wurden Beispielmetaphern vorbereitet, falls dies für das Aufrechterhalten des Diskussionsflusses notwendig erscheinen würde. Für die Datenerhebung wurden die 15 Teilnehmer am Seminartag in zwei Fokusgruppen aufgeteilt – eine Gruppe benötigte ein Eingangsbeispiel, die Mitglieder in der zweiten Gruppe konnten direkt eigene bildhafte Vergleiche für Ihre Lehrtätigkeit finden. Beobachtet werden konnte in beiden Diskussionsgruppen, dass sich die Teilnehmenden mittels bildhafter Vergleiche rege über ihre Lehrkonzeptionen austauschten. Artikulierte Reflexionen über das eigene Lehrverständnis und den Austausch mit anderen Lehrpersonen kamen in beiden Gruppen zustande. In den Fokusgruppen wurde eine reiche Metaphernvielfalt generiert, die vom Lehrenden als Koch bis hin zum Gondoliere in Venedig reichte. Die Teilnehmenden wurden zur Zeichnung ihrer Metapher ermuntert, welche aber nicht obligatorisch anzufertigen war. Wenn die individuelle Metapher aufgezeichnet wurde, konnte der Austausch in den Fokusgruppen im Anschluss konkreter initiiert werden.

Ausblick auf die Variation der Versinnbildlichungen von Lehrkonzeptionen. In der Datenerhebung im Jg. 2014/2015 wurde die Ausgestaltung des Metaphernansatzes variiert. Versinnbildlichungen, sowohl mithilfe von verbalen Sprachbildern durch Metaphern als auch von gestalthaften Skizzen und gemalten Bildern, gehören der Familie der bildhaften Darstellungen an (Löfström & Nevgi, 2014, S. 101). Eine Variation der Erhebungsmethode ermöglicht den Vergleich der Reflexionstiefe der Lehrkonzeptionen und Lehransätze der Teilnehmenden und lässt vermuten, welcher Ansatz im zukünftigen didaktischen Design bzw. im weiteren Evaluationsprozess des Programms geeignet erscheint. Insgesamt wurde die Annäherung an das Idealbild der Lehrpersonen im Zertifikatsprogramm anhand der Aufgabe zur Skizze bzw. Zeichnung des eigenen Verständnisses von Lehre und Lernen greifbarer und durch das Schaffen eines eigenen bildhaften Ankerpunktes insgesamt unterstützt.

6.4.2.2 *Visualisierung der Einstellungen gegenüber Lehre*

Ein Bild sagt mehr als tausend Worte. (P. J. Reuter)

Um die lehrbezogenen Einstellungen der Teilnehmenden umfassend ergründen und weiterentwickeln zu können, wird der Einsatz von Visualisierungsmethoden als Variation der sinnbildlichen Annäherung an die Zieldimension mittels Metaphern vorgeschlagen. Angenommen wird dabei, dass die professionelle Entwicklung initiiert bzw. beschleunigt werden kann, wenn sich Lehrpersonen ihren implizit verfügbaren Bildern im Hinblick auf die von ihnen angestrebte Lehre bewusst werden (Nevgi & Löfström, 2014, S. 183). Das durch die Verbildlichung erlangte Bewusstsein über die eigene Lehrkonzeption und über Lehransätze kann beispielsweise dazu dienen, dass Alternativen in Betracht gezogen und praktisch umgesetzt werden (Black & Halliwell, 2000, S. 104). Visualisierungen der lehrbezogenen Einstellungen ermöglichen, eine Brücke zwischen dem geschriebenen oder dem gesprochenen Wort und den Lehrkonzeptionen zu schlagen: „Drawing provided a starting point to articulating unexamined tensions around the teachers' identity and work, by providing a recognisable form to their images of teaching and self-as-teacher“ (Black & Halliwell, 2000, S. 105). Ein finnisches Forschendenteam nutzte die Methode der zeichnerischen Visualisierung in Bezug auf die Identität der Lehrenden. Insgesamt wurden 90 Zeichnungen ausgewertet, welche jeweils eine Momentaufnahme und daher keine Entwicklungsverläufe der Hochschullehrpersonen darstellen (Nevgi & Löfström, 2014).

Praktische Anwendung des Instruments. Wie bei der Beschreibung der didaktischen Intervention in Kapitel 5.3 dargestellt, wurden die zu Beginn 20 Teilnehmenden am

Zertifikatsprogramm des Jg. 2014/2015 auf eine kurze Gedankenreise geführt, welche erlauben soll, dass implizite Bilder von individuell verfestigten Idealbildern von sich als Lehrperson durch die Zeichnungen expliziert werden können. Nach wenigen Minuten der Gedankenreise wurden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre Augen zu öffnen und in Einzelarbeit auf ein vor ihnen liegendes DIN-A3-Blatt mit den zur Verfügung gestellten verschiedenfarbigen Stiften aufzuzeichnen, welches Bild sich individuell bei jeder Lehrperson gebildet hatte. Die Teilnehmenden wurden zudem darauf hingewiesen, dass ihr zeichnerisches Können keine Rolle spielt (vgl. die ähnliche Vorgehensweise bei Nevgi & Löfström, 2014, S. 177). Im Nachgang zur Anfertigung der Skizzen und Zeichnungen der Teilnehmenden folgte eine kurze Vorstellung der eigenen Visualisierung vor dem gesamten Plenum, welche mit Einwilligung der Teilnehmenden im Hinblick auf die Nachvollziehbarkeit der Aussagen zu den jeweiligen Bildern videographiert wurde. Die Einsichten wurden zudem erweitert, indem auf die kurze Vorstellungsrunde eine vertiefte Diskussionsrunde in drei anzahlmässig vergleichbaren Kleingruppen erfolgte. Eine sogenannte *naive Nachfrage* in den Diskussionsgruppen seitens des Moderators bzw. der Moderatorin ermöglicht dabei die Ergründung von tieferliegenden Einstellungsstrukturen gegenüber der Lehre. Zur Explizierung der Lehrkonzeptionen mittels des Mediums ihres gemalten Bildes sind die Teilnehmenden wechselseitig auch auf die Impulse von Peers und der Moderatorenschaft der Diskussionsrunde angewiesen (Mayer, 2008, S. 4). Auf ein spezielles Sampling wurde in der Durchführung dieser Fokusgruppen verzichtet, da die Diskussion als eine erste Exploration der Lehrkonzeptionen und Lehransätze konzipiert war.

Im Nachgang zum Kick-Off-Termin des Jahrgangs 2014/2015 wurde eine ergebnisorientierte Übersicht über die individuellen Visualisierungen sowie deren mündliche Vorstellung erstellt, die als Reflexionshilfe für die spätere Konfrontation im Modul Microteaching benötigt wurde. Durch die Konfrontation der Lehrpersonen mit einer Visualisierung eines lehrbezogenen Ideals aus einem früheren Entwicklungsstadium bei der Simulation ihrer Lehrpraxis im Microteaching wird die in anderen Forschungsarbeiten geforderte Brücke von Lehrkonzeptionen zu Lehransätzen mithilfe individueller Sinnbilder geschaffen (Oolbekkink-Marchand et al., 2006, S. 612). In Bezug auf das didaktische Interaktionsbündel zur Unterstützung eines konzeptuellen Wandels von Lehrpersonen im Rahmen von Zertifikatsprogrammen dient die Visualisierung der Einstellungen im Kick-Off-Modul der Bewusstwerdung bzw. dem in Kapitel 4 dargelegten Unfreezing; die Konfrontation mit dem Bild im Microteaching tangiert durch die Verbindung zur Lehrpraxis bereits den Modellierungsprozess von

elaborierteren Lehrkonzeptionen. Anzumerken ist dabei, dass das Microteaching in drei Kleingruppen mit einem jeweils separaten ganztägigen Termin konzipiert ist. Zur Kontrolle der Wirkung der Visualisierungen auf die einstellungsbezogene Entwicklung wurden zwei Kleingruppen mit ihren jeweiligen Bildern aus dem Kick-Off konfrontiert. Eine Kleingruppe durchlief das Microteaching ohne eine Konfrontation mit ihrer eingangs angefertigten Skizze. Begleitende Vor- und Nachbereitungsaufträge für das Modul Microteaching variierten zudem von den zwei Kleingruppen mit zur dritten Kleingruppe ohne Konfrontation mit ihren angefertigten Bildern.

Eine dritte didaktische Intervention mithilfe des Visualisierungsansatzes folgt im letzten Modul des formellen Kursprogrammes nach Abschluss des ersten Semesters im Zertifikatsprogramm. Die Teilnehmenden werden analog der Vorgehensweise beim Kick-Off des Programms nach einer kurzen Gedankenreise aufgefordert, ihr Idealbild von sich als Lehrperson aufzuzeichnen. Anstatt eine Vorstellungsrunde im Plenum zu veranstalten, wurden im Anschluss an die Anfertigung der Zeichnungen direkt zwei anzahlmässig ähnlich starke Fokusgruppen zur vertieften Reflexion der neuen Visualisierungen gebildet. Die Reflexionshilfe aus dem Kick-Off diente zusammen mit dem eingangs angefertigten Bild dazu, den vertieften Austausch mit den Teilnehmenden zu Einsichten aus ihren Entwicklungspfaden unterstützen zu können.

Ausblick auf die Auswertung der Visualisierungen. Die empirische Erhebung der Lehrkonzeptionen wird mithilfe der individuell konstruierten Metaphern sowie durch Visualisierungen in Form von selbstgemalten Skizzen erfolgen. Gerade die Explizierung der individuellen Lehrkonzeptionen der Beforschten ist entscheidend für deren Analyse und Weiterentwicklung (Brown, 2004, S. 303). Aus diesem Grund werden sowohl die Visualisierung als auch die Artikulation von Lehrkonzeptionen im Auswertungsprozess der Untersuchung einen hohen Stellenwert einnehmen. Die Auswertungsmethode der Zeichnungen von Hochschullehrpersonen bei Nevgi & Löfström (2014) umfasst die Kategorien Kontext, Agent, Aktivitäten sowie die Artefakte in den Bildern sowie deren Einordnung in realistische oder eine metaphorische Darstellung (Nevgi & Löfström, 2014, S. 183). Das vorliegende Setting ähnelt dem Querschnittsdatensatz zwar in der Aufgabenstellung der Visualisierungen, jedoch betont das Erkenntnisinteresse insbesondere auch die Entwicklungsperspektive der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzen. Aus diesem Grund fokussiert die vorliegend geplante Datenanalyse sowohl auf den Kontext, die Akteure, die Aktivitäten sowie die Artefakte in den Bildern als auch auf die Entwicklungsverläufe der Teilnehmenden in Bezug auf die erste

angefertigte Skizze zu Beginn des Programms und die zweite Visualisierung im Abschlussmodul des formellen Kursprogramms nach dem ersten absolvierten Semester.

6.4.2.3 *Fokusgruppen für vertiefte Einsichten in Metaphern und Visualisierungen*

Fokusgruppen dienen vorliegend der vertieften Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit ihrem gemalten Bild bzw. ihrer genutzten Metapher für ihr Verständnis von Lehre und Lernen im Austausch mit ihren Peers. Gezielte Interviewfragen zur Unterstützung der Erläuterung von verbildlichten Darstellungen der Teilnehmenden können die Brücke von der Lehrkonzeption zum praktischen Lehransatz schlagen. Wie in Kapitel 4.3 erläutert, wird angenommen, dass der interdisziplinäre Austausch mit anderen Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm über die eigene Lehrkonzeption und deren Übersetzung in den Lehransatz und die Lehrpraxis alternative Modelle aufzeigt, die einen Anstoss zur weiteren Reflexion der eigenen Einstellungen darstellen können. Ein sozialer Austausch kann demnach dabei unterstützen, die lehrbezogenen Einstellungen der Teilnehmenden zu explizieren und im disziplinübergreifenden Diskurs weiter zu entwickeln. „[D]ie Erfahrungen zeigen, daß in gut geführten Gruppendiskussionen Rationalisierungen, psychische Sperren durchbrochen werden können und die Beteiligten dann die Einstellungen offenlegen, die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen“ (Mayring, 2002, S. 58). Zudem wird durch die gezielte Gestaltung der Leitfragen eine vertiefte Einsicht in die verschiedenen Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen ermöglicht (vgl. hierzu den Leitfaden im Anhang 13 sowie den Fragenkatalog von Oolbekkink-Marchand et al., 2006, S. 600). Ausserdem dienen Fokusgruppeninterviews dazu, geteilte Meinungen oder auch Kontroversen innerhalb einer Gruppe über einen bestimmten Gegenstand oder ein Thema zu explizieren. Die Moderation einer Fokusgruppe lebt davon, dass möglichst das Wort an alle beteiligten Personen zu gleichen Anteilen gegeben und der Leitfaden situativ an die jeweilige Dynamik in der Gruppendiskussion angeglichen wird (Creswell, 2014, S. 240). Die optimale Grösse einer Diskussionsgruppe wird von 4 – 15 Personen angegeben (Creswell, 2014, S. 240; Lamnek, 1993, S. 148; Mayring, 2002, S. 58), wobei bei einer Gruppengrösse von mehr als 10 Personen anzuzweifeln ist, dass die Sprechanteile der einzelnen Personen ausreichend tiefe Einblicke gewähren können.

Praktische Durchführung. Für die Durchführung der Fokusgruppen im CAS Hochschuldidaktik wird mit Gruppen von 7 – 9 Personen geplant, welche durch die Aufteilung in 2 – 3 Kleingruppen ebenso 2 – 3 Moderatoren bzw. Moderatorinnen benötigen. Die Moderatorenschaft konnte aus dem Dozierendenteam des

Zertifikatsprogramms rekrutiert werden, was sich auch im Hinblick auf die thematische Kenntnis des Erkenntnisinteresses der Forschung vorteilhaft erwies. Teilweise wurden die Fokusgruppen in einem Raum verteilt, was jedoch durch eine hohe Geräuschkulisse als suboptimal empfunden wurde. Einige Diskussionsrunden konnten in getrennten Räumen an der Universität St. Gallen durchgeführt werden. Die Teilnehmenden wurden vor der Gruppendiskussion darüber informiert, dass die individuellen Aussagen für die Forschung anonym behandelt werden und nicht auf ihre Person zurückzuführen sein werden. Die Teilnehmenden waren einverstanden mit der Tonband- bzw. an einzelnen Terminen mit der angefertigten Videoaufnahme[94]. Da in Kapitel 4.2.3 begründet auf empirischen Untersuchungen angenommen wird, dass die Lehrerfahrung per se kaum Einfluss auf die Entwicklung der Lehrkonzeptionen nimmt, werden die Gruppen vorliegend nicht explizit nach dem unterschiedlichen Erfahrungsgrad, dem Alter oder der beruflichen Position der Teilnehmenden zusammengestellt. Es wurde aber auf eine ausgewogene Geschlechterverteilung geachtet. Zudem wurde darauf Wert gelegt, dass sich die Gruppen interdisziplinär zusammensetzen, was allein aus der disziplinär durchmischten Sitzordnung der Teilnehmenden vor der Durchführung der Fokusgruppen natürlich hervorging und nicht explizit arrangiert werden musste.

Als **Impuls für die Diskussionsgruppen** wurde im Jahrgang 2013/2014 die Konstruktion einer eigenen Metapher für ein Idealbild von Lehre und Lernen genutzt. Beim Jahrgang 2014/2015 konnte die vorgängig angefertigte Skizze des lehrbezogenen Idealbildes der Teilnehmenden als sogenannter *Grundreiz* für die Initiierung der Fokusgruppe genutzt werden (Mayring, 2002, S. 59). Die Fokusgruppen wurden im traditionellen Programmdesign nach einem Semester, im dritten Modul *Lehrveranstaltungen durchführen,* sowie im Abschlussmodul des noch hauptsächlich formellen Kursprogramms nach drei Semestern durchgeführt. Die Einteilung der zwei Fokusgruppen erfolgte mit besonderer Beachtung einer ausgewogenen Geschlechterverteilung. Insgesamt wurde von den Moderatoren und Moderatorinnen aller durchgeführten Fokusgruppen darauf geachtet, dass die Diskussion so wenig wie möglich in eine Richtung dirigiert wurde (Mayring, 2002, S. 59), da der interpersonellen Auseinandersetzung ausreichend Raum eingeräumt werden sollte. Durch eine geringe moderatorische Intervention zeigen sich speziell für die jeweilige Gruppe wichtige

[94] Der Wunsch von einer Person, nicht per Audio oder Video aufgezeichnet werden zu wollen, wurde selbstverständlich respektiert. Das Tonband bzw. die Videoaufnahme wurde bei den jeweiligen Einzelaussagen gestoppt. Bei der Durchführung von Diskussionsgruppen konnte jedoch nicht gänzlich verhindert werden, dass einzelne Aussagen der Person auf Band aufgenommen wurden. Auf die Anonymität aller beteiligten Personen wird – insbesondere aufgrund der geringen Anzahl der Probanden – streng geachtet.

thematische Nuancen in Bezug auf die lehrbezogenen Einstellungen, welche wiederum wichtig für die Erfassung der Entwicklungspfade der Teilnehmenden sind.

6.4.2.4 *Einzelinterviews zur umfassenden Annäherung an Einstellungen*

Die Datenerhebung während des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms wird für jeden Jahrgang mit problemzentrierten Einzelinterviews ausgewählter Personen abgeschlossen, um Widersprüchlichkeiten aus den quantitativen Daten erklären und eine engmaschige Verknüpfung der Einzelaussagen in den Dokumenten und den Fokusgruppen herstellen zu können (vgl. hierzu Lamnek, 1993, S. 74–75). Vor allem für die Erhebung von kontextualisierten kognitiven Aspekten von Einstellungen, bieten sich indirekte Verfahren an, da die einzeln befragte Lehrperson spezifische Fälle und Erlebnisse nochmals Revue passieren lassen kann (Kagan, 1990, S. 420). Die Interviews verdichten und individualisieren die Einsichten zu den im Programm erhobenen Daten und reichern die Darstellung einzelner Entwicklungspfade inhaltlich an. Einzelinterviews bergen das Potential des Gesprächsaustausches in der privaten Atmosphäre im Vergleich zu den Fokusgruppen[95] (Mayring, 2002, S. 51; Seale, 1999, S. 55–56). Die Interviews werden problemzentriert gestaltet, da die relevanten Gesprächsaspekte anhand der Theorie erarbeitet werden und die Struktur des Leitfadens deduktiv bestimmen (Lamnek, 1993, S. 75; Mayring, 2002, S. 52).

Die Einzelinterviews dienen damit der Vertiefung der Datenlage sowie der Festigung des Verständnisses der individuellen Lehrkompetenzentwicklung der Teilnehmenden der beiden untersuchten Jahrgänge und deren förderlichen bzw. hinderlichen Einflussfaktoren. Die Ansprache von im Vorfeld ausgewählten Personen für die Einzelinterviews ermöglicht es, die während des Programmablaufs erhobene Datengrundlage systematisch zu erweitern und punktuell zu vertiefen. Die nach Abschluss der formalen Kursphase durchgeführten Einzelinterviews unterstützen dabei, zusätzliche Hinweise auf die individuellen Entwicklungsprozesse der Lehrenden zu erhalten (Seale, 1999, S. 92). Angestrebt wird bei der Durchführung der Interviews, eine theoretische Sättigung des vorhandenen Datenmaterials wahrnehmen zu können, d. h. weitere Interviews sollen kaum neue Einsichten in das bereits Gesagte gewähren (Glaser & Strauss, 2005, S. 69; Patton, 2015, S. 300). Die Evaluationsforschung trägt klaren

[95] In den Fokusgruppeninterviews konnte durch eine von der Autorin wahrgenommene mangelnde Offenheit der Teilnehmenden im jeweiligen Gruppenverbund kaum auf vertiefte Fragen zur individuellen Lehrkompetenzentwicklung sowie auf etwaige Dissonanzen bei den Einstellungen eingegangen werden.

Entwicklungszielen Rechnung, weshalb eine Sättigung der Datenlage im Hinblick auf die Beantwortung der spezifischen Fragestellungen angestrebt wird.

Theoretisches Sampling. Dem Sampling für die teilstrukturierten und problemzentrierten Einzelinterviews wurde eine theoretisch begründete Auswahl in Bezug auf die Charakteristika der Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm zugrunde gelegt. Theoretisches Sampling lässt zu, dass die Forschung entlang einer begründeten, theoretisch untermauerten Linie betrieben wird und auf eine angemessene Auswahl von vermutet typischen Vertretern für die interessierende Grundgesamtheit der Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen geachtet werden kann (Lamnek, 1995, S. 192; Onwuegbuzie & Leech, 2007, S. 242). Wie in den Kapiteln 2 und 4 gezeigt wird, weisen einige Studien im Bereich der Kompetenzentwicklung von Hochschullehrpersonen empirisch nach, dass sowohl die Lehrerfahrung[96] als auch die Disziplin sowie das Geschlecht der Lehrperson Einfluss auf die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung nehmen kann. Daher wurden diese drei Faktoren für das theoretische Sampling herangezogen (Beijaard et al., 2000, S. 753; Fendler & Gläser-Zikuda, 2013, S. 23–25; Norton et al., 2005, S. 559; Scholkmann et al., 2013, S. 38; Wegner & Nückles, 2013, S. 26). Eine maximale Variation der Interviewteilnehmer in Bezug auf diese Auswahlkategorien wird angestrebt, da durch die adäquate Repräsentation der Variation der Teilnehmenden eine angestrebte kontrastierende Darstellung der individuellen Entwicklungspfade im Ergebnisteil der Arbeit geschärft werden kann (Patton, 2015, S. 264). Erwähnenswert scheint im Hinblick auf die Probanden der Studie zudem, dass sich durch die freiwillige Teilnahme am CAS Hochschuldidaktik eine gewisse Selbstselektion aus dem Kreis der Lehrpersonen an der Universität St. Gallen ergibt. Am Programm können auch Doktorandinnen und Doktoranden teilnehmen, die (noch) nicht oder kaum aktiv lehren, jedoch zukünftig eine Lehrtätigkeit an einer Hochschule anstreben. Für die insgesamt 17 Einzelinterviews wird das ausgewählte Sample für beide Jahrgänge gemeinsam wie folgt beschrieben:

[96] In Bezug auf den Einfluss der Lehrerfahrung auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung zeigt die empirische Forschung konträre Ergebnisse auf. Eine Studie im deutschen Hochschulkontext von Wegner und Nückles (2013) weist einen Einfluss der Lehrerfahrung nach. Clement, Clarebout und Elen (2003) schlussfolgern in ihrer Studie jedoch, dass Lehrerfahrung keinen Einfluss auf die Lehrüberzeugungen von Lehrpersonen nimmt. McAlpine und Weston (2000) sowie Lindblom-Ylänne et al. (2011) vermuten jedoch, dass die Lehrerfahrung als ein Reflexionsanker dient und damit die lehrbezogene Einstellungsentwicklung für erfahrene Lehrpersonen unterstützt und erleichtert.

- **Disziplin:** Hinsichtlich der disziplinären Zugehörigkeiten wurden die Probanden anteilmässig nach den vertretenen Schools[97] der Universität St. Gallen an der Gesamtanzahl der Teilnehmenden der beiden Jahrgänge ausgewählt. Die starke Repräsentation der SHSS im Jahrgang 2014/2015 wurde nicht vollumfänglich in die Samplingstrategie übernommen, da in den vorherigen Jahrgängen des CAS Hochschuldidaktik keine ähnlich starke Gruppe der SHSS teilgenommen hatte. Die Abbildung 32 verdeutlicht die Verteilung der Interviewteilnehmenden:

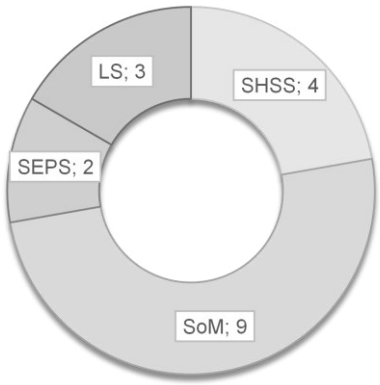


Abbildung 32: Die Interviewteilnehmenden hinsichtlich ihrer disziplinären Zugehörigkeit, eigene Darstellung

- **Akademische Position,** die als Anhaltspunkt für die Lehrerfahrung dient:
    - zwei Personen aus der Assistenzprofessorenschaft
    - fünf Personen in Postdoc-Positionen bzw. vollamtliche Dozierende
    - zehn Doktoranden und Doktorandinnen
- **Geschlecht:** sieben weibliche, zehn männliche Interviewpartner

Praktische Durchführung. Die ausgewählten Teilnehmenden der beiden untersuchten Jahrgänge des CAS Hochschuldidaktik wurden direkt per Email kontaktiert oder persönlich angesprochen mit der Bitte um ein Einzelinterview zur Vertiefung der Einsichten zu ihrer lehrbezogenen Einstellungsentwicklung. Das Dissertationsprojekt war allen angefragten Personen durch die enge Begleitforschung während des Programms bekannt. Jede der angefragten Personen war zu einem Interview bereit, was dem Vertrauen der Teilnehmenden in die Autorin durch die Tätigkeit als administrative

[97] Dabei fällt auf, dass die Zugehörigkeit zu den Schools der Universität St. Gallen und die disziplinäre Herkunft teils unterschiedlich ausgeprägt sind. Insbesondere die Arbeits- und Organisationspsychologie verortet sich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung der jeweiligen Institute und Forschungszentren sowohl in der SoM als auch in der SHSS. Für die Samplingstrategie wurde auf die Zugehörigkeit der Teilnehmenden zur jeweiligen School rekurriert. Zwei der Interviewten kommen disziplinär aus der Psychologie, sind jedoch durch ihre Forschung an der SoM angegliedert.

Programmleiterin zuzuschreiben ist. Insgesamt konnten siebzehn Einzelinterviews mit einer Dauer zwischen 29 – 76 Minuten geführt werden. Die Interviews fanden entweder in den Räumen der Universität St. Gallen oder bei einem Spaziergang in der Nähe der Universität statt. Ein Interview wurde telefonisch geführt. Die Probanden wurden nach der Zusicherung der Anonymität ihrer Aussagen auf die geplante Audioaufnahme des Gesprächs hingewiesen. Damit zeigten sich alle Teilnehmenden einverstanden.

Ein Teil der Einzelinterviews wurde zeitlich gesehen nach dem Abschluss des gesamten Kursprogramms mit insgesamt sieben Probanden des Jahrgangs 2013/2014 des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms der Universität St. Gallen von Dezember 2014 – Februar 2015 geführt. Nach dem Absolvieren des formellen Kursprogramms im modifizierten Programm des Jahrgangs 2014/2015 im Februar 2015 konnten weitere zehn Probanden für die Einzelinterviews gewonnen werden. Das erste Interview im Dezember 2014 diente insbesondere der Erprobung des Leitfadens, der analog den zugrundeliegenden Forschungsfragen der empirischen Studie sowie nach dem Evaluationsinteresse der Arbeit aufgebaut wurde (Mayring, 2002, S. 53). Das Pretest-Interview zeigte eine angemessene Passung der Fragen zum Erkenntnisinteresse der Forschung sowie die Unterstützung des Gesprächsflusses. Die Fragen zu Rahmenbedingungen der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung wurden konkreter ausdifferenziert, da Nachfragen der Autorin in diesem Bereich differenzierte Antworten der Interviewpartner förderten (zur Möglichkeit der Modifikation des Leitfadens vgl. Lamnek, 1993, S. 78). Der halbstrukturierte Leitfaden thematisiert zunächst die Lehrerfahrungen der Probanden vor und während des Programms sowie die Entwicklung der Lehrkonzeption und des Lehransatzes (vgl. den Leitfaden mit Stand Ende Februar 2015 im Anhang 14). Im Hinblick auf die Einzelinterviews interessiert zudem, welche *critical incidents* einem etwaigen konzeptuellen Wandel bei den Teilnehmenden zugrunde liegen (Flanagan, 1954). Es wird angenommen, dass kritische Ereignisse, die zu einem Umdenken geführt haben, im Gedächtnis verhaftet bleiben und daher auch eine lange Zeit später gut abgefragt werden können. Eine Reflexion dieser kritischen Momente in der Lehrkompetenzentwicklung wird als wertvoll im Hinblick auf die Weiterentwicklung von lehrbezogenen Einstellungen betrachtet (vgl. hierzu Kap. 4 und 5 dieser Arbeit sowie Knight et al., 2006, S. 329). Um den Erzählfluss der Probanden nicht zu stören, wurde die Reihenfolge der Frageblöcke des Leitfadens in der praktischen Durchführung situativ angepasst.

6.4.2.5 *Teilnehmende Beobachtungen in den inhaltlichen Modulen*

Wie in Kapitel 5 beschrieben, dienen die inhaltlichen Module des CAS Hochschuldidaktik im Kontext der Forschungsarbeit der Modellierung und inhaltlichen Anreicherung lehrbezogener Einstellungen. Um eine Innenperspektive im Sinne von Einblicke in die Wirkung der didaktischen Interventionen erhalten zu können, bietet sich ergänzend zum erhobenen Datenmaterial mittels bildhafter Verfahren und Interviews die Beobachtung der Teilnehmenden in den Workshops des formellen Kursprogramms an (Altheide & Johnson, 1994, S. 492; Lamnek, 1993, S. 251; Mayring, 2002, S. 62–63; Rossi et al., 1988, S. 144). Die eigene aktive Teilnahme am jeweiligen Workshop lässt eine direkte persönliche Beziehung zu den Teilnehmenden zu, was unter anderem durch die soziale und auch inhaltliche Nähe in Gruppenarbeiten deutlich wird. Der Autorin wurde es damit ermöglicht, auf natürlichem Wege und in direktem Zusammenhang mit dem Kontext der Forschung generierte Hinweise auf die Lehrkompetenzentwicklung der Lehrpersonen sowie auf die individuellen Einflussfaktoren in informellen Gesprächen zu sammeln. Durch die Vertrautheit der Teilnehmenden mit der Begleitforschung von Beginn des Programms an wurde die Autorin ohne weiteres als zusätzliches Gruppenmitglied in den Workshops akzeptiert und anerkannt.

Praktische Durchführung. Die Autorin nahm in den Modulen 3 und 5 des modifizierten Programms im Herbst 2014 mit Einverständnis des jeweils verantwortlichen Dozierenden am Seminar teil. Wenngleich ein inhaltlicher Einbezug in die Workshops zu einem gewissen Grad erfolgte, war die Rolle der Autorin primär die der Beobachterin (Lamnek, 1993, S. 265). Ein Beobachtungsbogen zur teilweisen Strukturierung der Beobachtungsskizzen wurde erstellt und findet sich ausschnittsweise in Anhang 15 dieser Arbeit. Der Beobachtungsbogen wurde so konzipiert, dass die Beobachtungen sich nicht zu sehr auf einzelne Punkte fixieren und eine Offenheit für neue Aspekte erhalten bleibt (vgl. hierzu Lamnek, 1993, S. 296–297; Mayring, 2002, S. 62). Insbesondere wurden in der praktischen Durchführung die Aussagen der Teilnehmenden notiert, die Extrempositionen auf dem Kontinuum der Entwicklung von Lehrkonzeptionen vermuten lassen (vgl. Onwuegbuzie & Leech, 2007, S. 242). Während der Beobachtungen wurden Feldnotizen erstellt, die im Nachgang jeweils in ein detailliertes Beobachtungsprotokoll überführt wurden. In den ersten Modulen des Programmjahrgangs 2014/2015 erfolgten keine teilnehmenden Beobachtungen. Um trotzdem Einsichten in Bezug auf kritische Situationen zu erhalten, wurden die verantwortlichen Dozierenden in kurzen Interviews von 15 – 20 Minuten Dauer im

Nachgang zu den abgehaltenen Workshops befragt. Die Reflexionen der Dozierenden in den Modulen 1 und 2 wurden mit dem Einverständnis der Personen auf Band aufgenommen und im Anschluss an die Interviews ergebnisorientiert protokolliert.

6.4.2.6 *Die Vor- und Nachbereitungsaufträge als Ergänzung der Datengrundlage*

Dokumente als Datengrundlage reichern die Einsichten in die lehrbezogene Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden zusätzlich an (Creswell, 2014, S. 245). Auch bei der forschungsbezogenen Nutzung der individuellen Aussagen in den eingereichten Dokumenten wird grosser Wert auf die Gewährleistung der Anonymität der Probanden gelegt. Insgesamt wurden die für das Hochschuldidaktische Zentrum der Universität St. Gallen zugänglichen Dokumente auf der internen Lernplattform *StudyNet* der beiden untersuchten Programmjahrgänge auf ihre Nützlichkeit und mögliche Aussagekraft in Bezug auf das Erkenntnisinteresse der empirischen Studie hin untersucht. Um Einblicke in die individuellen Entwicklungspfade der Teilnehmenden im Jahrgang 2013/2014 erhalten zu können, wird von dieser Kohorte das zu Beginn des Programms im September 2013 schriftlich dargelegte (Vor-)Verständnis von Lehre und Lernen sowie die schriftlich fixierten Ziele der Teilnehmenden für ihre Ausbildungsphase im Zertifikatsprogramm sowie angefertigte Merkzettel nach dem ersten inhaltlichen Modul in die Datenbasis aufgenommen.

Dokumente im modifizierten Kursprogramm. Die teilweise oder vollumfänglich von der Autorin gestalteten Vor- und Nachbereitungsaufträge beim modifizierten Kursprogramm ab dem Jahrgang 2014/2015 schlagen inhaltlich gesehen eine Brücke zwischen den einzelnen Modulen und werden damit als Stärkung der Kohärenz des Zertifikatsprogramms angesehen. Die Aufnahme der eingereichten Dokumente der Teilnehmenden in die Datenbasis der Studie generiert einen Mehrwert, da die Dokumente vertiefende Einblicke in die umfassende Lehrkompetenzentwicklung der Teilnehmenden bieten können. Diese Aufträge leiten die Teilnehmenden im Hinblick auf die didaktischen Interventionen zur Unterstützung des konzeptuellen Wandels (Kap. 5) in ihrer vor- und nachgängigen Reflexion an und befördern diese. Die schriftliche Darlegung des Verständnisses von Lehre und Lernen vor dem Programmbeginn sowie der Vor- und Nachbereitungsauftrag des Moduls Microteaching verleihen der Annäherung an die individuellen Entwicklungspfade der Teilnehmenden am modifizierten Programmablauf eine höhere Feinkörnigkeit.

6.4.2.7 *Zwischenfazit: Überblick über qualitative Datensorten der empirischen Studie*

Die folgende Tabelle 9 dient der Übersicht über die verschiedenen qualitativen Datensorten, welche der empirischen Studie zugrunde gelegt werden.

Datensorte	*Jahrgang*	*Zeitpunkt*	*Anzahl*
Dokumente: Lehrverständnis, Ziele für die Ausbildung, Merkzettel	2013/2014	Sep 13	14/15/18
Fokusgruppen: Metaphern (2 Gruppen)	2013/2014	Feb 14	15
Fokusgruppen: Metaphern (2 Gruppen)	2013/2014	Dez 14	15
Einzelinterviews	2013/2014	Dez 14 - Feb 15	7
Visualisierungen: Lehrkonzeption	2014/2015	Sep 14	20
Fokusgruppe: Bilder (3 Gruppen)	2014/2015	Sep 14	19
Dokumente: Lehrverständnis; Vor- und Nachbereitungsaufträge Module 1 - 6	2014/2015	Sep 14	20 variiert
Interviews der Dozierenden Modul 1, 2	2014/2015	Okt 14	2
Teilnehmende Beobachtung: Module 3-5			2
Beobachtung: Feedbackrunden Modul 4 (2 Gruppen mit/1 Gruppe ohne Bilder)	2014/2015	Nov 14	14/4
Visualisierungen: Lehrkonzeption	2014/2015	Feb 15	17
Fokusgruppen: Bilder (2 Gruppen)	2014/2015	Feb 15	13
Einzelinterviews	2014/2015	Feb/März 15	10

Tabelle 9: Überblick über die qualitativen Datensorten der Studie

Die praktische Vorgehensweise in einer überblicksartigen Rückschau. Die Datenerhebung startete im September 2013 bei den 18 Teilnehmenden des Zertifikatsprogramms Jahrgang 2013/2014, die die letzte Kohorte mit dem traditionellen Programmdesign an der Universität St. Gallen darstellen. Der Jahrgang 2013/2014 beendete im Dezember 2014 das Zertifikatsprogramm. Bis im Februar 2015 wurden mit den Teilnehmenden sieben Einzelinterviews geführt und damit die Datenerhebung für diesen Jahrgang abgeschlossen. Ebenfalls im Jahr 2013 begann die Überarbeitung des modifizierten Konzepts zur Förderung einer umfassenden akademischen Lehrkompetenz, was in den Launch des Re-Designs des CAS Hochschuldidaktik im September 2014 mündete (Brahm & Lehner, 2014). Ab September 2014 konzentrierte sich die Datenerhebung auf die Teilnehmenden am modifizierten Programm. Die Teilnehmenden des Jahrgangs 2014/2015 wurden in den Basiskursen *Fit für Hochschullehre* bis Februar 2015 zur Teilevalution des Programms im Hinblick auf einstellungsbezogene Entwicklungsprozesse eng begleitet. Im Anschluss an das formelle Kursprogramm wurde die Datenerhebung bei der Kohorte ebenfalls mit Einzelinterviews abgeschlossen.

6.4.3 Datenaufbereitung der verschiedenen Datensorten

Die Datenaufbereitung stellt einen Zwischenschritt zwischen der Datenerhebung und der Datenanalyse dar, in welchem der erhobene Realitätsausschnitt sinnvoll für die Handhabung in der Analyse dargestellt wird (Mayring, 2002, S. 65). Vor allem die Visualisierungen der Teilnehmenden am modifizierten Programm können im Grenzbereich zwischen Erhebung und Auswertung verortet werden, was eine weitere Datenaufbereitung der Skizzen überflüssig macht (Mayring, 2002, S. 66). Erhebungen des gesprochenen Wortes und deren Aufbereitung für die Datenanalyse bedürfen jedoch weiterer Ausführungen des konkreten Vorgehens.

Transkription der qualitativen Daten und Gewährleistung der Anonymität. Bei den verschiedenen Datenerhebungsmethoden wird das gesprochene Wort zur Dokumentation jeweils durch eine digitale Ton- bzw. Videoaufnahme aufgezeichnet (Lamnek, 1993, S. 102). Die Probanden werden zu jedem Zeitpunkt der Aufzeichnung über die Ton- bzw. Videoaufnahme informiert und ihr Einverständnis wird vorab mündlich eingeholt. Eine Zusicherung der Anonymität ihrer Daten erfolgt zudem vor bzw. mit dem Start der jeweiligen Aufnahme. Die Datenauswertung erfolgte nicht direkt im Anschluss an die Begleitforschungsaktivitäten, was mögliche Effekte durch die Eindrücke der Autorin aus den Workshops minimiert (vgl. hierzu Postareff & Nevgi, 2015, S. 42). Nach einer Iterationsschleife zurück in die Theorie konnten die der Forschung zugrundeliegenden Annahmen weiter vertieft und konkretisiert werden, welche in einem nächsten Schritt an die Datenanalyse angelegt werden. Um die Anonymisierung der Teilnehmenden an beiden untersuchten Jahrgängen zu gewährleisten, wurde den Probanden jeweils eine zahlenmässig nicht linear verlaufende Buchstaben-Ziffer-Kombination zugewiesen, die sowohl für die Transkripte als auch für die Einordnung der Ergebnisse genutzt wird. Dabei wird der Anonymisierung der Daten und gleichzeitig der angestrebten Identifizierung einzelner Fälle im Rahmen der Längsschnittstudie Rechnung getragen (Miles, Huberman & Saldaña, 2014, S. 63). Die Buchstaben-Ziffer-Kombination musste so gewählt werden, dass die beiden Kohorten des traditionellen und des modifizierten Zertifikatsprogramms voneinander unterschieden werden können. Die Zugehörigkeit zur Gruppe des traditionellen Programmablaufs kennzeichnet folglich ein A; die andere Gruppe trägt ein B in der Bezeichnung des Speichernamens der Dokumente und der jeweilig gruppenmässig zugehörigen Einzelpersonen.

Zur Vorgehensweise beim Transkribieren. Zunächst wurden die auf Tonband aufgezeichneten Fokusgruppeninterviews sowie die Einzelinterviews beider

untersuchter Jahrgänge vollständig transkribiert, da diese zur ausführlichen interpretativen Auswertung in Bezug auf die Forschungsfragen 3 und 4 benötigt werden (Mayring, 2002, S. 69). Zur Unterstützung des Leseflusses der Transkripte wurde das gesprochene Wort weitestgehend in ein sogenanntes *normales Schriftdeutsch* übertragen (Mayring, 2002, S. 70). Die videographierte Beschreibung der einzelnen Bilder und gewählten Metaphern der Teilnehmenden beim jeweils ersten Erhebungszeitpunkt der bildhaften Darstellungen im Programm wurden nahezu vollständig, an irrelevanten Stellen in der Diskussion jedoch ergebnisorientiert transkribiert. In Bezug auf die Metaphern und Visualisierungen der Lehrkonzeptionen erscheinen die Nuancen des Gesprächsverlaufs nicht als vordergründig wesentlich für das Verständnis der bildlichen Darstellung, weshalb an ausgewählten Stellen auf eine verkürzte Transkription zurückgegriffen wurde. Zur Reflexionsunterstützung der Dozierenden des Programms im Rahmen der angeleiteten Konfrontationen zur Wahrnehmung des individuellen konzeptuellen Wandels wurden zudem Übersichten erstellt, die die bildhaften Vergleiche der Teilnehmenden zusammenfassen und im jeweiligen Modul zur Unterstützung der Reflexionen praktisch genutzt werden können. Aus diesem Grund wurden die Aussagen zu den Metaphern und Bildern zu Idealvorstellungen von Lehre und Lernen anhand der Audio- und Videoaufnahmen selektiv protokolliert (Mayring, 2002, S. 78). Auch die Diskussionsrunden in den Microteaching-Sequenzen wurden direkt vom Tonband ergebnisorientiert transkribiert, da nicht das gesamte Feedbackgespräch, sondern lediglich die Hinweise auf ihre lehrbezogenen Einstellungen relevant für das Erkenntnisinteresse sind. Das zusammenfassende Protokoll ermöglicht zudem, den Inhalt der Feedbackrunden im Microteaching sinngemäss zu verallgemeinern und damit auf eine höhere Abstraktionsebene zu setzen (vgl. Mayring, 2002, S. 73). Die Anfertigung eines zusammenfassenden Protokolls stellt bereits den ersten Iterationsschritt einer Datenanalyse in Form einer sogenannten *zusammenfassenden Inhaltsanalyse* dar und ermöglicht es, Inhalte von Gesprächen stark zu verdichten und Kernaussagen der Teilnehmenden bzw. Kernthemen in zeitlich eher langen Gesprächsrunden herauszuarbeiten (Mayring, 2002, S. 75). Auch bei der Transkription des Audiomaterials der Feedbackrunden wird teils eine selektive Protokollierungstechnik angewandt, da das Material einige irrelevante Kontextinformationen enthält, einzelne Passagen der Diskussionen für das Erkenntnisinteresse der Arbeit aber wesentlich sind.

6.4.4 Die quantitative Studie zur Ergänzung der qualitativ erhobenen Daten

Eine die Aussagekraft der qualitativen Datenerhebung ergänzende quantitative Längsschnittstudie wurde aus zwei Gründen gewählt. Zum einen wurde im Kapitel 2 begründet, dass der Lehransatz einer Hochschullehrperson ein quantitativ gut erfassbares Konstrukt darstellt und damit als einziger Bestandteil der lehrbezogenen Einstellungen auch adäquat mittels einer direkten Datenerhebungsmethode ergründet werden kann. Hierfür existiert das international verbreitete Instrument *Approaches to Teaching Inventory* (ATI in der Ursprungsfassung nach Prosser & Trigwell, 1999, S. 176, weiterentwickelt zur revidierten Fassung *ATI-R* bei Trigwell & Prosser, 2004; Trigwell, Prosser & Ginns, 2005). Die Items wurden in der vorliegend genutzten deutschen Fassungen von Braun und Hannover (2008) sowie von Lübeck (2009) angeglichen. Ein weiterer Grund für die ergänzende quantitative Studie im Evaluationsvorhaben erwächst aus dem angenommenen dreiteiligen Aufbau der Zieldimension selbst, den forschungstechnisch eher indirekt als auch direkt zugängliche Bestandteile lehrbezogener Einstellungen zusammen konstituieren (vgl. Kap. 2). Einen möglichen direkten Weg zur Erfassung des Lehransatzes der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik stellt das ATI-R dar. Die vielfältig qualitativ erfassten Aussagen zu den Lehransätzen der Lehrpersonen reichern die quantitativen Daten an und ergänzen diese in ihrer Aussagekraft (Euler, 1994, S. 248). Die Inferiorität der quantitativen in Bezug auf die qualitativen Daten im vorliegenden Forschungsansatz spiegelt den Typus der Mixed-Methods-Studie wider, welcher bei Creswell (2014), als *embedded design* oder allgemein auch als *paralleles Design* oder *Paralleldesign* bezeichnet wird. Dabei werden quantitative und qualitative Daten zeitlich parallel erhoben, wobei die quantitativen Daten eine unterstützende Rolle für die Einsichten in die qualitative Datenbasis darstellen (Creswell, 2014, S. 574–575; Kelle, 2008, S. 287). Als nächster Schritt werden die Vorteile sowie mögliche Kritikpunkte des gewählten Instruments zur quantitativen Datenerhebung des Lehransatzes der Teilnehmenden beleuchtet.

6.4.4.1 *Der Einsatz des Approaches to Teaching Inventory (ATI-R)*

Das ATI bzw. das ATI-R ist zwar das wohl meistgenutzte Messinstrument in der hochschuldidaktischen Forschung, jedoch wird es auch – oder gerade deshalb – häufig kritisiert. Ein Kritikpunkt verweist auf die Vermutung, dass der Erhalt der zwei Dimensionen des Fragebogens (Lehrendenzentrierung und Studierendenzentrierung) bereits vor der Ableitung der Ergebnisse angestrebt wird (Meyer & Eley, 2006, S. 644). Scholkmann et al. (2013) kritisierten die Dichotomie des ATI-R ebenfalls und begründen unter anderem mit dem genannten Argument ihre Exploration eines neuen

Instruments zur lehrbezogenen Einstellungsmessung (Scholkmann et al., 2013, S. 31). Das im Januar 2013 veröffentlichte Instrument der Forschungsgruppe steckte zur Zeit der Datenerhebung für das Forschungsprojekt noch in den Kinderschuhen und brachte im Endergebnis erneut eine Dichotomie von Vermittlungs- und Lernprozess- bzw. Aktivierungsorientierung hervor (Scholkmann et al., 2013, S. 38). Daher wurde das Instrument für die vorliegende Datenerhebung vernachlässigt. Die Nutzung des ATI-R verspricht eine höhere Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Studie mit der internationalen Forschungsliteratur und bietet den Vorteil, dass dieser bereits mehrfach validiert wurde (beispielsweise Stes, Maeyer & Petegem, 2010, für eine niederländische Version; Lübeck, 2009, für die deutsche revidierte Fassung).

Zur Dichotomie des Instruments. Lübeck (2009) greift in Ihrer Untersuchung eine etwaige Widersprüchlichkeit der Dimensionalität der Skalen auf. Die Subskalen Studierenden- und Lehrendenzentrierung können entweder als eindimensional betrachtet werden, wobei davon ausgegangen wird, dass Lehrende entweder einen studierenden- oder einen lehrendenzentrierten Lehransatz halten (Lübeck, 2009, S. 151). Als Variante hierzu wird das Konstrukt des Lehransatzes vorliegend als zweidimensional angesehen, was bedeutet, dass Lehrende sowohl lehrenden- als auch studierendenzentrierte Merkmale aufweisen können. Die zwei Subskalen des Instruments, die diese Zweidimensionalität abbilden, zeigen in Regressionsanalysen lediglich einen schwachen, jedoch gegenläufigen Zusammenhang (beispielsweise bei Lübeck, 2009, S. 153). Trigwell et al. (2005) gehen davon aus, dass Lehrpersonen mit einem studierendenzentrierten Ansatz gleichzeitig auch lehrendenzentrierte Merkmale halten können, was die Möglichkeit einer dichotomen Ausprägung der Lehransätze explizit zulässt. Jedoch enthält die Subskala der Lehrendenzentriertheit keine Anhaltspunkte auf einen studierendenzentrierten Lehransatz, was die studierenden-zentrierte Subskala durch den Einschluss beider Perspektiven als elaborierteren Ansatz aufzeigt (Trigwell, Prosser & Ginns, 2005, S. 352). Eine empirische Studie offenbart die Möglichkeit dichotomer Ausprägungen in beiden Lehransätzen, was die Aussage von Trigwell et al. (2005) zum vermutet geringer elaborierten Ansatz der Lehrenden-zentriertheit widerlegt (Lübeck, 2009, S. 163). Meyer & Eley (2006) kritisieren die dem Instrument innewohnende Einfachheit der schubladenartigen Einordnung von Lehransätzen (Meyer & Eley, 2006, S. 467). Die Anreicherung mit qualitativen Daten erscheint als wertvolle Weiterführung der Forschung (Lübeck, 2009, S. 164).

Beispiele für die Nutzung des ATI in Verbindung mit qualitativen Daten. Eine Verbindung der Verwendung des ATI mit qualitativen Datenerhebungsmethoden nutzt beispielsweise Kröber (2011), indem sie eine strukturierte Interviewtechnik mit dem Instrument ergänzt und so beabsichtigt, „sowohl die subjektive Eigensicht der Teilnehmer als auch eine (subjektive) Außensicht des Forschers“ auf die Entwicklung von lehrbezogenen Einstellungen erfassen zu können (Kröber, 2011, S. 99). Auch in der UK-weit angelegten Studie zur Evaluation von Zertifikatsprogrammen von Hanbury et al. (2008) wird ein Methodenmix bestehend aus Fokusgruppen und einem querschnittlich ausgerichteten quantitativen Online-Fragebogen genutzt, welcher unter anderen Instrumenten auch das ATI beinhaltet (Hanbury et al., 2008, S. 473). Die berichteten umfassenden Ergebnisse der Evaluation profitieren von der Anreicherung der quantitativen Studie durch die Fokusgruppeninterviews (vgl. hierzu Hanbury et al., 2008, S. 480–482). Ein drittes Beispiel für die Kombination des ATI mit qualitativen Daten wird durch die Evaluationsstudie des Zertifikatsprogramms an der Universität Helsinki dargeboten. Die Forschenden um Postareff nutzen das ATI wiederum im Querschnitt und in Verbindung mit 23 Einzelinterviews zur Evaluation von vier unterschiedlich intensiven Trainingsprogrammen (Postareff et al., 2007, S. 563). Im Ergebnisteil der Studie wird der hohe Wert der Anreicherung von einer quantitativen mit einer qualitativen Datenbasis deutlich, beispielsweise in Bezug auf zusätzliche Einsichten in die Entwicklung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden und ihres Bewusstseins über ihre Lehransätze (Postareff et al., 2007, S. 568–569).

Zur Nutzung des ATI in längsschnittlichen Untersuchungen. Zudem kann festgestellt werden, dass bislang kaum Längsschnittstudien bekannt sind, die das ATI dazu nutzen, die Entwicklung von Lehransätzen im Hinblick auf einen Besuch von Zertifikatsprogrammen zu evaluieren. Eine umfassende institutionen- und länderübergreifende Evaluationsstudie stellt ein Beispiel dar, in welchem das ATI zu Beginn und nach Beendigung eines Programms zum Einsatz kommt und mit der Erhebung zusätzlicher quantitativer Daten ergänzt wird. Dabei wird in geschlossenen Antwortkategorien erfasst, welche Varianten Lehrende im pädagogisch-interaktionalen Handeln nutzen. Der Vergleich der Aussagen zu beiden Zeitpunkten lässt vermuten, dass „studierendenfokussierte Dozierende ihre Lehre abwechslungsreicher gestalten als lehrendenfokussierte“ (Braun & Hannover, 2008, S. 279; Gibbs & Coffey, 2002, S. 51).

Zur Situationsabhängigkeit des Lehransatzes. Ursprünglich war das ATI-R als Reflexionsinstrument zur Unterstützung eines *conceptual change* bei Lehrpersonen gedacht, wobei deutlich herausgestellt wurde, dass die Messung des Lehransatzes und

auch das darauf basierende Feedback abhängig von bestimmten Lehrsituationen ist (Lübeck, 2009, S. 170; Trigwell & Prosser, 1996b, S. 85; Trigwell, Prosser & Ginns, 2005, S. 350). Streng genommen könnte der ATI-R also nicht auf Doktoranden ohne Lehrerfahrung angewandt werden, da sich die Items auf eine bestimmte Lehrveranstaltung beziehen. Zudem wird an manchen Stellen infrage gestellt, ob das Instrument, das ursprünglich aus dem Kontext der Naturwissenschaften stammt, in anderen Bereichen der akademischen Lehre angewandt werden kann (Arenas, 2009, S. 625; Meyer & Eley, 2006, S. 634, 646).

Zwischenfazit. Vorliegend wird angenommen, dass Lehransätze situativ bedingt sind und es damit durchaus zu Ausprägungen eines Lehrenden auf den beiden Subskalen kommen kann (vgl. hierzu Kap. 2.5 sowie die Annahme unterstützenden Ergebnisse der Faktorenanalysen des ATI-R von Lübeck, 2009, S. 161). Ob Lehrpersonen mit einem lehrendenzentrierten Lehransatz auch in den vorliegenden Daten gleichzeitig hohe Werte in studierendenzentrierten Items aufweisen, wird im Ergebnisteil der empirischen Studie diskutiert. Eine sinnvolle Ergänzung zum ATI stellt das Instrument von Lübeck (2009) dar, das mittels fünf Einzelitems die Ausprägung des Rollenverständnisses, des Studierendenbildes von Lehrpersonen sowie die Sicht auf Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne auf dem Kontinuum von einer lehrenden- zu einer studierenden-zentrierten Ausprägung misst und direkt mit den Annahmen in Kapitel 2.3.2.4 zum Entwicklungsmodell korrespondiert (vgl. den Fragebogen im Anhang 6; Items 23 - 27). Insgesamt wird angestrebt, die kritisierte Einfachheit der Einordnung von Lehransätzen mittels des ATI durch die Anwendung eines variantenreichen Mixed-Methods-Ansatzes adäquat durch das Forschungsdesign adressieren zu können.

6.4.4.2 *Zum Einbezug zusätzlicher Items im Fragebogen*

Zusätzlich zu den 22 Items des ATI-R und den fünf Items zur Einordnung in die Entwicklungsstufen nach Kember (1997) wurden 17 Items zur Einschätzung der Lehrkompetenzen, inhaltlich angelehnt an die Kernbereiche der Lehre (vgl. Kap. 5), im Fragebogen aufgenommen. Die Teilnehmenden werden dazu aufgefordert, unter anderem ihr Kompetenzniveau im Bereich der Planung von Lehrveranstaltungen anhand von fünf Items einzuschätzen (vgl. Anhang 6; Items 28 – 32). Die in englischer Sprache formulierten Items aus dem Instrument *Teaching Competence Profile of University Teachers* nach Mas (2009) wurden von zwei fachkundigen Personen ins Deutsche übersetzt und nach einem Abgleich der Übersetzungen übernommen.

Zudem erfolgte ab November 2014 die Aufnahme von weiteren 25 Items aus dem Instrument *Questionnaire on the Transfer Potential of Academic Development (QTPAD-EN)* nach Feixas et al., 2013. Die Abfrage dieser Items dient dem Zweck der Zwischen- bzw. Endevaluation des CAS Hochschuldidaktik bezüglich des Transfers des Gelernten in die Lehrpraxis der Teilnehmenden und wird als quantitative Ergänzung zur qualitativ erhobenen Datengrundlage für die vierte Evaluationsstufe im Forschungsprojekt genutzt (vgl. Kap. 5). Die englischsprachigen Items wurden übersetzt und nach einem Abgleich der Übersetzungen in der deutschen Version als *Questionnaire on the Transfer Potential of Academic Development (QTPAD-D)* in den Fragebogen übernommen. Unter den 25 Items erweisen sich zudem einige Punkte als relevant für die dritte Evaluationsstufe, welche die individuell wahrgenommene Unterstützung seitens der Organisation für einen erfolgreichen Transfers aufnimmt. Als Beispiel hierfür dient Item 56: „Meine Arbeitsbelastung schränkt die Anwendung von dem in den Modulen Gelernten ein“. Vergleichswerte liegen lediglich im modifizierten Programm des CAS Hochschuldidaktik vor, da eine Zwischenevaluation nach dem Modul Microteaching im November 2014[98] sowie die erneute Abfrage der Items in der Abschlussevaluation des formellen Basisprogramms im Februar 2015 erfolgte. Im Jahrgang 2013/2014 wurden die 25 Items zum Transfererfolg im Abschlussmodul im Dezember 2014 abgefragt. Zur Evaluation der einstellungsbezogenen Entwicklung im Hinblick auf das gesamte Zertifikatsprogramm empfiehlt es sich, den Fragebogen (Anhang 6) nochmals am Ende des Programms im Dezember 2015 zu nutzen.

Im Rahmen der Zwischenevaluation des modifizierten Programms im November 2014 wurden mittels des Online-Fragebogens zudem Daten in Bezug auf die erste Evaluationsstufe erhoben. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden in Bezug auf die Dozierenden in den ersten inhaltlichen Modulen als auch die wahrgenommene Nützlichkeit der Vor- und Nachbereitungsaufträge zwischen Modulen wurden mithilfe einer fünfstufigen Likertskala abgefragt. In einer offenen Kategorie konnten die Teilnehmenden zudem ihr Feedback zum Programmablauf äussern. Im traditionellen Programmablauf wurde die Zufriedenheit direkt am Ende eines jeden Moduls durch ein einseitiges Feedbackfomular in Papierform abgefragt. Da das Erkenntnisinteresse der Arbeit nur am Rande mit der Zufriedenheit der Teilnehmenden befasst ist, erfolgen keine näheren Ausführungen zu dieser ersten Evaluationsstufe.

[98] Mit dem Microteaching schliesst das modifizierte formelle Kursprogramm thematisch die Planung und die Durchführung von Lehrveranstaltungen ab. Daher bietet sich eine Zwischenevaluation nach diesem Modul an, um bereits an dieser Stelle Einblicke in den Praxistransfer der Teilnehmenden zu erhalten.

6.4.4.3 *Praktisches Vorgehen bei der quantitativen Datenerhebung.*

Um die Dauer für das Ausfüllen des Fragebogens einschätzen, sowie etwaige Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf die Items antizipieren zu können, wurde ein Testdurchlauf mit drei Personen aus dem Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen organisiert. Die Testpersonen benötigten zwischen 12 und 18 Minuten zum Ausfüllen des Fragebogens und merkten lediglich einen geringen formalen Verbesserungsbedarf an, der direkt umgesetzt werden konnte. Der Fragebogen wurde den Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm eines Jahrgangs jeweils zu drei Zeitpunkten ausgegeben. Variationen im Fragebogen ergaben sich über den Zeitverlauf lediglich bei den Items zum Transfererfolg (Items 33 – 57), welche nicht in die Befragung zu Beginn des jeweiligen Programms aufgenommen wurden. Bevor jegliche didaktische Intervention erfolgte, wurden die Probanden zum ersten Mal gebeten, den Fragebogen auszufüllen. In der Datenerhebung für das Dissertationsprojekt wurde vor dem Austeilen der Fragebögen darauf hingewiesen, dass sich die Items auf eine bestimmte Lehrveranstaltung beziehen. Teilnehmende ohne jegliche eigene Lehrerfahrung wurden angewiesen, eine fiktive Veranstaltung zugrunde zu legen. Dabei wurde empfohlen, die Fragen im Hinblick auf eine typische Lehrveranstaltung zu beantworten (vgl. die Vorgehensweise bei Postareff et al., 2008, S. 52). Durch die Annahme der relationalen bzw. situationsgebundenen Natur von Lehransätzen (vgl. Kap. 2.1) verspricht eine Fokussierung der Probanden auf eine alltägliche Lehrveranstaltung zumindest eine Abschwächung dieses Effekts auf die Daten (Lindblom-Ylänne et al., 2006, S. 296). Kritische Rückmeldungen seitens der Teilnehmenden ohne Lehrerfahrung waren erwartungsgemäss zu diesem Punkt zu vermelden.

Zeitlicher Ablauf der Erhebung. Die quantitative Datenerhebung erfolgte erstmals zu Beginn des ersten Seminartages des Jg. 2013/2014 im September 2013. Um die Beeinflussung der Teilnehmer durch inhaltliche Bestandteile des Präsenzseminars so gering wie möglich zu halten, wurde der Fragebogen zu Beginn des Workshops – nach einem Überblick über den Tagesablauf – ausgeteilt. Im Jg. 2014/2015 erfolgte die erste Erhebung ebenfalls mit dem Beginn des Zertifikatsprogramms (zur Unterscheidung der Gruppen fortlaufend als t4 bezeichnet), wiederum vor den ersten inhaltlichen Bestandteilen. Eine Übersicht der Erhebungszeitpunkte der beiden Gruppen (t1– t6) sowie des Rücklaufs der Fragebögen findet sich in der folgenden Tabelle 10. Der Rücklauf war bei beiden untersuchten Jahrgängen sehr hoch (teilweise vollständig), da

die Teilnehmenden im Rahmen des jeweiligen Workshops gebeten wurden, den Fragebogen in Papierform direkt vor Ort auszufüllen.

Instrument	Jahrgang	Zeitpunkt	Rücklauf
ATI-R (t1, t2, t3) – 22 Items Entwicklung der Rolle als Lehrperson – 5 Items Einschätzung der Lehrkompetenz – 17 Items Transfererfolg – 25 Items	2013/2014	Sept 13 bis Dez 14 (t1-t3) nur in t3	18/16/15
ATI-R (t4, t5, t6) Entwicklung der Rolle als Lehrperson – 5 Items Einschätzung der Lehrkompetenz – 17 Items Transfererfolg – 25 Items / Zwischenevaluation	2014/2015	Sept 14 bis Feb 15 (t4-t6) nur in t5,t6	20/19/18

Tabelle 10: Instrumente der quantitativen Studie

6.4.5 Gütekriterien für den Mixed-Methods-Ansatz

Gütekriterien im qualitativen Teil. Aussagen zur Gültigkeit, zur Zuverlässigkeit und Objektivität der Studie werden nach Massgabe eines positivistischen Weltbildes ermöglicht (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 35; Seale, 1999, S. 34). Da der Forschungsarbeit teilweise auch ein konstruktivistisches Weltbild zugrunde liegt, können die Gütekriterien für quantitative Studien nicht 1:1 übertragen werden. Aufgrund der unterschiedlichen Foki der Forschungsansätze, d. h. der Erfassung der Sinnhaftigkeit der Datenlage bei qualitativen Ansätzen versus der Betrachtung statistisch relevanter Beziehungen zwischen Variablen beim quantitativen Pendant, können nicht dieselben Gütekriterien für das gesamte Forschungsdesign angelegt werden (Janesick, 1994, S. 216). Vorliegend wird angestrebt, die Gütestandards angemessen an die jeweilige Methode anzulegen (Mayring, 2002, S. 117). Im weiteren Verlauf werden in Kapitel 6.4.5.1 zunächst die Gütekriterien für die ergänzende quantitative Studie aufgenommen, bevor die prozessualen und inhaltlichen Gütestandards für den dominierenden qualitativen Teil der Mixed-Methods-Studie in den Kapiteln 6.4.5.2 und 6.4.5.3 ergründet werden. Sowohl für die qualitative als auch für die quantitative Forschung wird angenommen, dass das Gütekriterium der Validität „einen bevorzugten Status gegenüber anderen Gütekriterien genießt“ (Lamnek, 1995, S. 162). Dies bedeutet, dass dem Gültigkeitskriterium in Bezug auf die Mixed-Methods-Studie eine höhere Bedeutung zugeschrieben wird als der Zuverlässigkeit der Messung oder der ebenso angestrebten Objektivität und Repräsentativität.

6.4.5.1 *Hinweise zu Gütekriterien der quantitativen Datenerhebung*

Insbesondere in quantitativen Messverfahren erhalten die Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität eine hohe Bedeutung, die aber aufgrund der unterschiedlichen Ziele der beiden Forschungsparadigmen sowie der verschiedenen Vorgehensweisen nicht gleichzeitig für die qualitative Forschung gelten können (Lamnek, 1995, S. 173; Ludwig, 2011, S. 81; Mayring, 2002, S. 115; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 43). Ein Bündel an Gütekriterien in der quantitativen Forschung gilt als allgemein akzeptiert. „Dazu gehört, dass wissenschaftliches Denken und Argumentieren systematisch methodisch vorgeht, nachvollziehbar, d. h. kommunizierbar, prüfbar, kontrollierbar ist, begründet wird, erkennbare Trennung von Ergebnissen und Interpretationen vornimmt und als solche bezeichnet, Fehlerquellen und Defizite offenlegt und sich an den Idealen von Objektivität und Verallgemeinerbarkeit orientiert“ (Ludwig, 2011, S. 80). Vorliegend wird die individuelle Lehrkompetenzentwicklung der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen beforscht. Verallgemeinernde Aussagen können aufgrund der geringen Fallzahl der quantitativen Daten kaum getroffen werden. Jedoch werden Hinweise auf individuelle Entwicklungspfade und wahrgenommene Einflussfaktoren der untersuchten Hochschullehrenden angestrebt, um das Zertifikatsprogramm für die Universität St. Gallen weiterentwickeln zu können.

6.4.5.2 *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit des qualitativen Forschungsprozesses*

Die (intersubjektive) Nachvollziehbarkeit der Forschung wird als herausragend wichtiges Gütekriterium für qualitative Verfahren betont (Janesick, 1994, S. 216). Die in quantitativen Forschungsparadigmen als Qualitätskriterien definierten Standards der Reliabilität und Validität werden bezüglich des qualitativen Forschungsprozesses in einem übertragenen Sinne als Teilaspekte der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit herangezogen (vgl. Jenert, 2011, S. 52). Die Validität in qualitativen Forschungsansätzen lässt sich – anders als in quantitativen Verfahren - statistisch nicht berechnen, sondern basiert darauf, dass die generierten Aussagen glaubwürdig aufbereitet werden. Da die eingebrachte Subjektivität des Forschenden in der qualitativen Forschung als ein wichtiges Werkzeug, vor allem in der Datenanalyse angesehen wird, wird vorliegend darauf geachtet, dass die Vorannahmen der Autorin sowie die Schritte der Datenanalyse nachvollziehbar dargelegt werden (Lamnek, 1995, S. 156). Der exakte Umfang der Validität in qualitativen Ansätzen ist schwer zu bestimmen, da für die verschiedenen Messinstrumente der Lehrkonzeptionen kein einheitlicher Teststandard existiert (Rossi et al., 1988, S. 104). Der Einsatz der verschiedenen Datensorten dient vorliegend jedoch

dazu, die Datenlage zum Erkenntnisinteresse derart anzureichern, dass beispielsweise konkrete Aussagen zu einstellungsbezogenen Entwicklungspfaden der Teilnehmenden ermöglicht werden. Den Ideen des Anthropologen Geertz (1973) folgend, strebt auch diese Studie eine sogenannte *thick description* des Untersuchungsgegenstandes der Einstellungsentwicklung bei der Teilnahme an Zertifikatsprogrammen an, um möglichst konkrete Schlüsse aus der beobachteten Grundgesamtheit ziehen und die Ergebnisse in Bezug auf einen möglichen Transfer auf andere Kontexte einschätzen zu können (vgl. Geertz, 1973; McMillan, 2007, S. 211–212; Onwuegbuzie & Leech, 2007, S. 244). Die *thick description* hilft dabei, Phänomene besser greifen und nachvollziehen zu können sowie diese hinsichtlich der reichhaltigen Datenbasis umfassend aufbereiten zu können. Angestrebt wird, dass die einzeln nachgezeichneten Entwicklungsverläufe der Teilnehmenden derart reichhaltig beschrieben werden, dass sie in der Forschungssynthese auf wenige typische Entwicklungsverläufe verdichtet werden können. Diese *thick description* der untersuchten Fälle kann insgesamt zu einer hohen intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und folglich zu einer höheren Akzeptanz bei Stakeholdern der Forschungsarbeit beitragen (vgl. die Hinweise zu möglichen Stakeholdern in Kapitel 1). „In der Evaluationsforschung ist die Gültigkeit eines Instruments ebenfalls abhängig von seiner Akzeptanz durch relevante Interessentengruppen“ (Rossi et al., 1988, S. 104).

Transparente Verfahrensdokumentation. Die Subjektivität des Forschenden stellt das Werkzeug für die Ergründung der Sinnstrukturen dar, weshalb eine klare, schlüssige und adäquate Darstellung der Vorannahmen, der Vorgehensweise bei der Datenerhebung und der -analyse als ein Gütekriterium für qualitative Forschungsprozesse gewertet wird (Altheide & Johnson, 1994, S. 489–490; Mayring, 2002, S. 119). Eine hohe Akzeptanz der Forschung kann durch eine transparente Verfahrensdokumentation geschaffen werden, die unter anderem das Vorverständnis, die Ziele, die Instrumente der Studie und Regeln für die Auswertung und die Interpretation der Ergebnisse expliziert und damit replizierbar macht (Lamnek, 1995, S. 75, 186; Mayring, 2002, S. 119–120). In Bezug auf die Reliabilität wird gefordert, dass andere Personen den Forschungsprozess aufgrund der Beschreibung nahezu 1:1 nachbilden und die Studie zur Überprüfung der Ergebnisse wiederholen könnten. Dies kann allein durch die Natur des Subjektiven in qualitativen Forschungsansätzen, nicht gewährleistet werden. Durch die umfassende Darstellung der Bildung der Zieldimension, der systematischen Ableitung der Entwicklungsziele aus der Theorie, des hierauf abgestimmten Aufbaus der Interventionen und der Evaluations- und Forschungsstrategie wird ein wertvoller Beitrag zur Nachvollziehbarkeit, etwaigen Wiederholbarkeit und damit auch zur

Zuverlässigkeit der Evaluation geleistet. Kapitel 5.5 als Brücke zwischen dem gestalterischen Teil der Arbeit und der Empirie verweist auf die konkret geplanten Evaluationsschritte im Forschungsprozess. In den Kapiteln 6.1 - 6.4 wurden die Schritte der Annäherung an das konkrete Forschungsdesign dargelegt. Ein Ablaufmodell für die Datenanalyse wird zu Beginn des Kapitels 7 aufgestellt und leitet die Vorgehensweise der Datenanalyse systematisch an. Auch die geplante Darstellung der individuellen Entwicklungspfade der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik in Kapitel 7 wird theoriegeleitet durchgeführt und wie auch in der Auswertung der qualitativen Daten mit Auszügen aus den gesammelten Daten zur Erhöhung der Transparenz unterlegt.

Inhaltliche Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses. Um Klarheit über das Ziel der empirischen Studie und damit eine höhere intersubjektive Nachvollziehbarkeit schaffen zu können, wurde im Kapitel 6.1 herausgearbeitet, dass sowohl angestrebt wird, sinnvolle und relevante Begründungszusammenhänge offenzulegen als auch, dass gewisse Forschungsfragen auf ein exploratives Entdeckungsinteresse abstellen (Ludwig, 2011, S. 86). Die konkrete Zielrichtung der empirischen Studie variiert über die Forschungsfragen hinweg. In Bezug auf die Ziele der Begleitforschung zum CAS Hochschuldidaktik wird eine Annäherung an die Interessen der Teilnehmenden als Gütekriterium gefordert (Mayring, 2002, S. 120). Die vorliegende Forschung knüpft direkt an die Lebenswirklichkeit der Lehrenden an, da diese bei ihrer Teilnahme an einem dreisemestrigen Zertifikatsprogramm zeitlich komplett oder teilweise von der Autorin der Arbeit begleitet werden. Die Forschung nimmt die Interessen der Teilnehmenden insofern auf, als dass durch die didaktischen Interventionen gezielt ihre einstellungsbezogenen Lehrkompetenzen gefördert, sowie ihre Reflexion durch didaktische Impulse in den Workshops und die im Rahmen dieser Forschungsarbeit gestalteten Vor- und Nachbereitungsaufträge angeregt werden. Die Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik profitieren von der Begleitforschung somit direkt von der Ermöglichung einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Programms, sozusagen *in Echtzeit.* Im Rahmen der Analyse der qualitativen Daten wird ein umfassender Kodierleitfaden erstellt, der im Kodierprozess sicherstellt, dass die Kategorien den Textstellen zugewiesen werden, welche nicht nur dem Wortlaut entsprechen, sondern *semantisch* auch eine ausreichende Gültigkeit bewahrheiten (Mayring, 2010, S. 119). Bei der Analyse der bildhaften Daten, bei welchen sich natürlicherweise ein höherer Interpretationsspielraum ergibt, wird die Güte des Auswertungsprozesses inhaltlich durch das Hinzuziehen eines zweiten oder mehrerer Forschenden aus ähnlichen Fachgebieten sichergestellt (Creswell, 2014, S. 178). Bei der textbasierten Inhaltanalyse

des Datenmaterials kodieren zwei Personen einen gleichen Teil des Datencorpus und vergleichen die abgeleiteten Kodes auf ihre Übereinstimmung. Die inhaltliche Analyse des Bildmaterials wird im Rahmen einer Forschungswerkstatt mit zwei weiteren Forschenden aus den Sozialwissenschaften durchgeführt (vgl. die Aussagen in Kapitel 7.6 zu den Gütekriterien der Erkenntnisse im inhaltsanalytischen Vorgehen).

6.4.5.3 *Anreicherung der gewonnenen Einsichten durch Kontrollen*

Interne Konsistenz der Messinstrumente. Die Frage nach der Entwicklung der einstellungsbezogenen Lehrkompetenz bei Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik wird mithilfe der Erhebung unterschiedlicher Datensorten beantwortet. Deshalb „müssen die Antworten miteinander korrelieren, da sie alternative Messverfahren für den gleichen Sachverhalt sind“ (Rossi et al., 1988, S. 104). Mit diesem Ruf nach einer Korrelation in Bezug auf qualitative Verfahren wird nicht notwendigerweise ein zahlenmässiger Nachweis gefordert. Wichtig erscheint, dass die Sinnstruktur der Datenlage nachvollziehbar und schlüssig aus den Antworten der Probanden abgeleitet wird (vgl. Altheide & Johnson, 1994, S. 489). Die sinnvolle Operationalisierung des theoretischen Konstrukts der lehrbezogenen Einstellungen führt zur *internen sowie zur logischen Gültigkeit* der Studie (Lamnek, 1995, S. 160). Vorliegend wurde der Komplexität der Zieldimension durch die Vielfältigkeit der Instrumente der Datenerhebung (vgl. Kap. 6.4.2 sowie 6.4.4) und der daraus erwachsenden Multiperspektivität der Forschungsergebnisse ausreichend Rechnung getragen.

Kommunikative Validierung. Zur Überprüfung der Güte der gezogenen Schlussfolgerungen bietet sich insbesondere bei der vorliegenden Begleitforschung an, die Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik gewisse Aussagen *kommunikativ validieren* zu lassen (Lamnek, 1995, S. 166; Mayring, 2002, S. 121). Dieses sogenannte *member checking* (Onwuegbuzie & Leech, 2007, S. 241) wurde vorliegend durch die Konfrontation mit den verdichteten Aussagen der Teilnehmenden zu den gemalten Bildern bzw. zu den konstruierten Metaphern als Reflexionshilfe im Microteaching des modifizierten Programms sowie in den Abschlussveranstaltungen der formellen Kursprogramme beider Jahrgänge vorgenommen. Die erneute Konfrontation mit den verdichteten Aussagen aus früheren Modulen erlaubt es den beforschten Lehrpersonen, ihre einstellungsbezogene Entwicklung vertieft zu reflektieren und verhilft der Autorin zu einer höheren Transparenz in Bezug auf ihre kognitiven und affektiven Lernprozesse (vgl. Creswell, 2014, S. 283). Zudem wurden die im Verlauf der Begleitforschung ausgewerteten Daten in die Einzelinterviews eingestreut, um die subjektiven

Bedeutungsstrukturen der Aussagen der jeweils befragten Teilnehmenden im Dialog konkret aufgreifen und angemessen nachvollziehen zu können.

Zur Überprüfung der **Güte der gebildeten bzw. der theoretisch abgeleiteten Kategorien** im inhaltsanalytischen Verfahren der Datenauswertung besteht in der Literatur zumeist Konsens über die folgenden zwei Gütekriterien. Im Rahmen der *Intra-Koder-Übereinstimmung* wird das Datenmaterial teilweise von der analysierenden Person ein zweites Mal kodiert. Die gebildeten Kategorien der beiden Durchläufe werden miteinander verglichen (Mayring, 2011, S. 29–30). In Bezug auf die Sicherstellung der Auswertungsobjektivität und der Reliabilität der Untersuchung empfiehlt es sich, als zweites Gütekriterium die *Inter-Koder-Übereinstimmung, Intercoderreliabilität, Interraterreliabilität* bzw. *Investigator triangulation* zumindest für einen Teil des Datenmaterials anzustrengen. Hierbei werden zusätzliche Personen im Kodiervorgang hinzugezogen, die die gebildeten Kategorien vergleichen (Denzin, 1978c, S. 340; Kuckartz, 2012, S. 61; Mayring, 2011, S. 30). Die deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien aus den Kapiteln 2 bis 5 dieser Arbeit wurden mit einer zweiten Person aus dem vorliegenden Forschungskontext in Bezug auf Stimmigkeit und Trennschärfe diskutiert. Im Hinblick auf die praktische Anwendung der Kategorien auf das Datenmaterial wurden zwei Einzelinterviews exemplarisch mit dieser Person durchgesprochen und nach ihrer Feinjustierung auf den gesamten Datencorpus angewandt. Auf eine umfassendere Feststellung der Intercoderreliabilität musste aus forschungsökonomischen Gründen verzichtet werden. Aufgrund der Dominanz der deduktiven Kategorienanwendung auf den Datencorpus der Forschungsstudie kann auf diesen Qualitätsaspekt nach eigenem Ermessen verzichtet werden, da eine ausführlich begründete Herleitung der Kategorien im theoretischen Teil der Arbeit erfolgte.

Zur Ergebniskontrolle der Interventionen im Programmverlauf. Im Microteaching des modifizierten Kursprogramms wurde die Kohorte des Jahrgangs 2014/2015 in drei Kleingruppen aufgeteilt. Diese programmimmanente Aufteilung der Kohorte im Modul bietet vorliegend das Potential, Hinweise zu möglichen Wirkungen der Konfrontation mit dem gezeichneten Bild aus dem Kickoff im Nachgang zur dargebotenen Lehrsequenz im Microteaching zu erhalten. Zur Ermöglichung einer direkten Beobachtung der Wirkung des didaktischen Designs der Konfrontation mit dem gemalten Bild zum Lehrverständnis sowie des angestrebten Vergleichs des traditionellen und modifizierten Designs wurde bei einer der drei Kleingruppen das Modul Microteaching im traditionellen Ablauf belassen. Die Gruppe mit dem

traditionellen Ablaufmodell wurde nicht mit den Skizzen aus dem Kick-Off konfrontiert und sie erhielt keinen Reflexionsauftrag einer Videosequenz sowie keine speziellen Reflexionsimpulse nach der Lehrsequenz im Hinblick auf ihre einstellungsbezogene Entwicklung. Aufgrund des in der Tradition des Programms verankerten Feedbackverlaufs nach Massgabe des Beobachtungsbogens (Anhang 9) wurde auch in der Gruppe ohne den Konfrontationsimpuls das Thema „Interaktionsverhalten in der Lehrsequenz" reflektiert, was direkt an die lehrbezogenen Einstellungen in Bezug auf das Studierendenbild, das Eigenbild sowie an die Lehrtätigkeit selbst anknüpft. Durch die eigenverantwortliche Zuweisung der Teilnehmenden zu einer Kleingruppe nach ihren jeweiligen Terminpräferenzen konnte auch die Zusammensetzung der Gruppe mit dem traditionellen Programmdesign nur bedingt beeinflusst werden. Teilnehmende, vom Eindruck der Autorin mit einer eher gut elaborierten Lehrkonzeption ausgestattet, wurden ermuntert, sich in die Kontrollgruppe ohne Konfrontation einzuschreiben, da von ihnen weniger grosse Entwicklungsschritte erwartet wurden (vgl. Kap. 2 zur Entwicklung von bereits elaborierten lehrbezogenen Einstellungen sowie die Vorschläge zur Bildung konstruierter Kontrollgruppen bei Rossi et al., 1988, S. 141). Aus Gründen einer nicht erwünschten Beeinflussung der Teilnehmenden wurden die verschiedenen didaktischen Vorgehensweisen nicht kommuniziert. Die Wahrnehmung der Kompetenzentwicklung in den Kernbereichen der Lehre wurde durch die Items 28 – 32 zu drei Zeitpunkten kontrolliert (vgl. Kap. 6.4.4.3 sowie Anhang 6).

Reflexive Kontrolle. In Evaluationsstudien wie der vorliegenden sind reflexive Kontrollen denkbar, in denen die Versuchsgruppe gleichzeitig ihre eigene Kontrollgruppe darstellt (Rossi et al., 1988, S. 109). Die Teilnehmenden werden vor und nach den didaktischen Interventionen zur Unterstützung des konzeptuellen Wandels aufgefordert, ihr Verständnis von Lehre und Lernen in Gestalt einer Skizze zu explizieren (vgl. Kap. 5.3). Eine ähnliche reflexive Kontrollschleife, welche gleichzeitig den didaktischen Impuls im Sinne der Anfertigung einer Zeichnung verkörpert, wurde auch bei der Kohorte im traditionellen Programmdesign durchgeführt. Die Teilnehmenden des Jg. 2013/2014 wurden aufgefordert, sowohl nach einem Semester im Modul 3 (vgl. Anhang 2) als auch bei der Abschlussveranstaltung eine Metapher zur Repräsentation ihres Verständnisses einer idealen Lehrperson zu finden. Die Analyse der Transferaufträge im formellen Basisprogramm zwischen den Modulen in beiden Programmjahrgängen eignet sich zudem als reflexive Kontrolle bei der Evaluation.

6.4.6 Die Triangulationsstrategie im Analyseprozess

6.4.6.1 *Möglichkeiten der Triangulation im Forschungsprojekt*

Eine Triangulation gewährleistet, einen Untersuchungsgegenstand von mehr als einer Perspektive aus zu betrachten und zu analysieren (Flick, 2013, S. 11). Die Durchführung einer Triangulation auf verschiedenen Ebenen, z. B. auf der Methodenebene, auf der Ebene der Theorieansätze, der Daten und/oder Forschungsperspektiven stellt ein Gütekriterium für das vorliegende Mixed-Methods-Forschungsdesign dar, da diese Art der forschungsbezogenen Auseinandersetzung die Validität der Ergebnisse erhöht (Creswell, 2014, S. 283; Mathison, 1988, S. 13; Mayring, 2002, S. 121). Denzin (1978c) kennt vier verschiedene Arten der Triangulation: Die *Theorietriangulation,* die *Datentriangulation,* die *Investigator-Triangulation* sowie die *Triangulation der Forschungsperspektiven bzw*. die *methodologische Triangulation,* welche als *within-methods* oder *between-methods* ausgestaltet werden kann. Dabei können mehrere Arten der Triangulation (kombiniert) in verschiedenen Phasen des Forschungsverlaufs stattfinden (Denzin, 1978c, S. 340). Möglich ist beispielsweise, die Erhebungsmethoden in einer umfassenden Daten-Triangulation zusammenzuführen oder aber die Perspektiven von mehreren Forschenden oder auch von verschiedenen Forschungsparadigmen ausgehend im Rahmen der Datenanalyse zu triangulieren. Dabei können die Befunde *konvergent* übereinstimmen, andere, *divergente* Sichtweisen hervorbringen oder sich *komplementär* ergänzen (Kelle, 2008, S. 242–244). Die Triangulation zielt nicht darauf ab, einen Konsens im Hinblick auf die verschieden eingenommenen Perspektiven zu erhalten, sondern eher die Stärken und Schwächen der verschiedenen Zugänge und Ansichten herauszuarbeiten und hieraus eine Sinnhaftigkeit für das vorliegende Erkenntnisinteresse abzuleiten (Flick, 2013, S. 12; Mayring, 2002). Eine angestrebte Triangulation im Forschungsdesign bedingt die Einnahme der unterschiedlichen Perspektiven, die der quantitativen und auch der qualitativen Beforschung zugrunde liegen, um die multiperspektivisch und/oder multimethodisch aufgegleisten Forschungsfragen (vgl. Kap. 1.7 sowie 6.2) umfassend beantworten zu können. „Triangulation is meant to be a heuristic tool for the researcher“ (Janesick, 1994, S. 215). Dabei gilt es, Erkenntnisse abzuleiten, die durch die Einnahme von nur einer Perspektive bzw. mittels nur eines Zugangs nicht möglich wären (Flick, 2013, S. 12). Insbesondere im Hinblick auf die Forschungsfrage 3a, welche an den individuellen Entwicklungsverläufen der lehrbezogenen Einstellungen interessiert ist, verspricht die multiperspektivische Triangulation einen Mehrwert, da das dreiteilig

aufgegleiste theoretische Konstrukt mit den Lehrüberzeugungen, den Lehrkonzeptionen sowie dem Lehransatz/der Lehrpraxis greifbarer wird, als wenn in der Beforschung lediglich eine Erhebungsmethode bzw. eine Forschungsperspektive eingesetzt und zugrunde gelegt werden würde. Der Einsatz mehrerer Erhebungsmethoden ist nahezu unumgänglich, da das theoretisch erarbeitete Konstrukt der lehrbezogenen Einstellungen in Kapitel 2 aus unterschiedlichen Forschungssträngen stammt.

6.4.6.2 *Praktische Anwendung der Triangulation*

Theorietriangulation. Zur Sicherstellung einer *internen Validität* der Forschungsergebnisse wird gefordert, „Verfahren zur Datenanalyse einzusetzen, die eine stringente Verbindung zwischen dem theoretischen Konstrukt, den zu untersuchenden Variablen und dem empirischen Datenmaterial ermöglichen“ (Jenert, 2011, S. 53). Die Konstruktion einer nachvollziehbaren und schlüssigen Zieldimension wurde im Kapitel 2 im Rahmen einer Theorietriangulation erarbeitet. Theoretische Einsichten aus unterschiedlichen Forschungssträngen wurden kombiniert und zu einem didaktisierbaren Konstrukt aufgebaut, welches wiederum die Wahl des Evaluations- und des Forschungsdesigns beeinflusst (vgl. Kap. 5.5 sowie Kap. 6.1 – 6.4) und ebenso hilft, die eingangs festgelegten Forschungsfragen feinkörnig ausdifferenzieren. Zudem wurde ein didaktisches Interventionsbündel zur Umsetzung im Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen gestaltet, das direkt auf den Annahmen des Zielkonstrukts sowie den Entwicklungszielen aufbaut und die praktische Evaluationsstrategie leitet. Die Datenerhebung steht daher in einer engen Beziehung mit dem Konstrukt der lehrbezogenen Einstellungen und kann in der Datenanalyse sowie in der Interpretation der Daten direkt auf die theoretisch getroffenen Annahmen, unter anderem auf das Entwicklungsmodell nach Kember (1997) und den adaptierten Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen rückbezogen werden.

Daten- und methodologische Triangulation. Eine methodologische Triangulation in der Form *between-methods* basiert auf der Ergründung der Zieldimension mittels verschiedener empirischer Methoden, um eine umfassende und realistische Annäherung an das zu erfassende Konstrukt durch den Einbezug komplementärer Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand zu erreichen (Denzin, 1978c, S. 340; Lamnek, 1995, S. 248–249). Um die dieser Idee zugrundeliegende *Konstruktvalidität* in der Forschungsarbeit sicherzustellen, wurden sinnvolle Erhebungsmethoden (Kap. 6.4.2 sowie 6.4.4) entlang der drei Dimensionen des Konstrukts lehrbezogener Einstellungen für den jeweils zu untersuchenden Bestandteil bzw. für das konkrete Erkenntnisinteresse

ausgewählt (Creswell, 2014, S. 14; Flick, 2013, S. 48; Lamnek, 1995, S. 166; Mayring, 2010, S. 117). Insbesondere in den Kapiteln 5.5 und 6.4 wird ausführlich begründet, welches Instrument für die Messung welchen Konstruktbestandteils eingesetzt bzw. welche Evaluationsstufe tangiert wird. Die erhobenen Daten werden in Kapitel 7 nach einer separaten Auswertung im Kontext des jeweiligen Instruments zunächst auf einer rein qualitativen Ebene zusammengeführt, was einer Datentriangulation zur Anreicherung der instrumentenspezifischen Ergebnisse entspricht.

Perspektiventriangulation. Vorliegend wird im Hinblick auf das theoretische Zielkonstrukt der lehrbezogenen Einstellungen zudem eine systematische *Perspektiven-Triangulation* im Analyse-, respektive im Ergebnisteil der Studie gewählt. „Die Verfahren werden nicht gemischt, sondern abgeleitet von der Forschungsfrage wird entschieden, mit welchen Verfahren welche empirischen Daten analysiert und wie die Ergebnisse begründet miteinander verglichen bzw. kontrastiert werden können“ (Gürtler & Huber, 2011, S. 38). Die Auswertungen erfolgen technisch zunächst für die qualitative und für die quantitative Studie separat und werden im Kapitel 7 bei der Ergebnisdarstellung der Entwicklungspfade der Teilnehmenden in einem Analyseraster multiperspektivisch im Hinblick auf das qualitative und das quantitative Forschungsparadigma erfasst. Die Triangulation trägt der theoretisch begründeten, forschungsmethodisch unterschiedlich zugänglichen Zieldimension der Arbeit (vgl. Kap. 2) Rechnung, indem die Hinweise auf die Entwicklung der einzelnen Bestandteile zunächst separat ausgewertet und im Anschluss systematisch zusammengeführt werden (Flick, 2013, S. 84–85). Damit werden belastbare Aussagen zur Entwicklung der lehrbezogenen Einstellungen von Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen erwartet. Daher wurde bereits bei der Annäherung an ein passendes Forschungsdesign zu Beginn des Kapitels darauf hingearbeitet, dass die Methodik der Studie sowie die Auswertungsschritte ineinandergreifen, um im Kapitel 7 eine insgesamt synthetisierende Triangulation zu ermöglichen.

Fazit. Die vorliegende Studie, die simultan explorative und konfirmatorisch ausgerichtete Forschungsfragen bearbeitet, zielt im längsschnittlich angelegten Forschungsverlauf sowohl auf Bestätigungen von theoretischen Annahmen als auch auf Einsichten in neue theoretische Zusammenhänge ab. Insgesamt handelt es sich um eine Mixed-Methods-Studie mit simultan erhobenen qualitativen und quantitativen Daten (siehe Abb. 33), wobei die qualitativen Daten als dominierend in der Datenauswertung und in der Interpretation gelten (Flick, 2013, S. 73; Leech & Onwuegbuzie, 2009,

S. 269; Teddlie & Tashakkori, 2006, S. 20). Die Datenerhebungsphasen integrieren die verschiedenen Erhebungsmethoden in den jeweiligen Phasen aufgrund des Ziels, sich dem dreiteiligen Konstrukt der lehrbezogenen Einstellungen von Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik möglichst umfassend und aus komplementären Perspektiven annähern zu können.



Abbildung 33: Die Datenerhebungsphasen im zeitlichen Überblick, eigene Darstellung

Bevor sich die Dissertationsschrift im Kapitel 7 mit der Datenauswertung und dem Ergebnisbericht befasst, erfolgen im nächsten Punkt 6.5 eine Reflexion in Bezug auf die Probanden der Studie, einen möglichen Einfluss der Programmverantwortlichen auf das Forschungsprojekt sowie erste Gedanken zur sozialen Erwünschtheit bei der Datenerhebung im Rahmen der Begleitforschung des CAS Hochschuldidaktik.

6.5 Reflexion der Herausforderungen der empirischen Studie

Die vertiefte Reflexion der Bedingungen und Herausforderungen der empirischen Studie soll die angemessene Verortung und die Diskussion der Ergebnisse in den Kapiteln 7 und 8 unterstützen. Die Offenlegung der Problemstellungen der qualitativen Studie gewährleistet gleichzeitig einen gewissen objektiven Rahmen, der die rein subjektive Forschendenperspektive auf eine übergeordnete Betrachtungsebene hebt.

6.5.1 Freiwilligkeit der Beforschung der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung

Im Hinblick auf die Begleitforschung zum CAS Hochschuldidaktik von September 2013 bis März 2015 wurde den Teilnehmenden in beiden untersuchten Kohorten klar kommuniziert, dass die generierten Daten in das Dissertationsprojekt einfliessen. Die Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm des Jg. 2013/2014 sowie des Jg. 2014/2015 wurden jeweils zu Beginn des CAS Hochschuldidaktik über das Forschungsprojekt informiert. Der Jg. 2014/2015, welcher als erster Jahrgang das modifizierte Zertifikatsprogramm durchläuft, wurde zu Beginn des Programms im September 2014 darauf aufmerksam gemacht, dass der ursprüngliche Umfang der formellen Kurse zugunsten informeller Bestandteile gekürzt wurde. Vor jeder Datenerhebungsphase, d. h. vor jedem Modul, an dem die Autorin aktiv als Moderatorin oder Seminarleiterin oder aber als passive Beobachterin teilnahm, wurden die Teilnehmenden über die bevorstehende Erhebung informiert und ihr mündliches Einverständnis eingeholt. Die Anmeldung und die Teilnahme am Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen erfolgen freiwillig. Die erhobenen Daten der Evaluationsstudie sind möglicherweise durch die Bekanntheit des Forschungsprojekts sowie durch mögliche Sympathien bzw. Antipathien gegenüber der Autorin und/oder dem Dozierendenteam des formellen Kursprogramms beeinflusst (Rindermann, 2003, S. 251).

6.5.2 Der Einfluss der Akteure im Programm auf die Erkenntnisgewinnung

Zum Einbezug der Dozierenden. Vor Beginn des Zertifikatsprogramms wurde ein Abstimmungstreffen der Dozierenden im Programm einberufen, um die Ziele der Forschungsarbeit zu verdeutlichen und Anregungen und Fragen im Vorfeld klären und aufnehmen zu können. Das Treffen diente zudem dazu, die Absprachen der Dozierenden untereinander im Hinblick auf die angestrebte Kohärenzsteigerung im formellen Kursprogramm anzuregen. Die Dozierenden wurden zudem im Nachgang zum ersten und zweiten Modul im modifizierten Kursprogramm, die nicht durch die teilnehmende Beobachtung begleitet wurden, über ihre eingesetzte Methodik in Bezug auf die Förderung von lehrbezogenen Einstellungen sowie hinsichtlich auffälliger Bemerkungen von Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Lehrtätigkeit, ihrer Studierenden, ihrer eigenen Rolle als Lehrperson sowie ihres lehrbezogenen Netzwerks befragt. Durch die Initiierung eines Austauschs aller verantwortlicher Dozierenden zu Beginn des Programms sowie durch die Interviews im Nachgang zu einzelnen Modulen konnte eine weitere Perspektive für die Programmevaluation gewinnbringend integriert und im Abgleich mit anderen Datensorten hinterfragt werden (Seale, 1999, S. 55).

Zur eigenen Position als Programmverantwortliche, Moderatorin und Forscherin. Die Autorin setzte sich zur Steigerung der Validität der Arbeit zum Ziel, sich ihrer eigenen Position im Forschungsprozess stets bewusst zu sein und die Ergebnisse der empirischen Studie dahingehend zu reflektieren (Altheide & Johnson, 1994, S. 486). Im qualitativen Forschungsprozess gilt die Explizierung des Vorverständnisses sowie die Reflexion dessen hermeneutischer Weiterentwicklung aufgrund eines zunehmend vertieften Gegenstandsverständnisses als essentiell für eine nachvollziehbare und gültige Interpretation der Daten (Lamnek, 1995, S. 75; Mayring, 2002, S. 18). Im Laufe der prozesshaften Begleitforschung des CAS Hochschuldidaktik wurde das Vorverständnis der Autorin für den Forschungsgegenstand sowohl theoretisch als auch praktisch kontinuierlich vertieft. Im Hinblick auf die Entwicklung der didaktischen Interventionen konnten die praktischen Erfahrungen als Programmverantwortliche in den iterativen Prozess mit einfliessen (vgl. hierzu die Festsetzung der Entwicklungsziele in Kap. 3 sowie die Konzeptentwicklung für das modifizierte Programm in Kap. 5). Im Verlauf der Begleitforschung wurde zudem die Beziehungsebene der Autorin zu den Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik vertieft, was die Forschung im Sinne eines Kommunikationsprozesses bestärkte (Lamnek, 1995, S. 23). Die vertrauensvolle Beziehung der Autorin zu den Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik ermöglichte offene, informelle Gespräche mit einzelnen Personen, die die gewonnenen Einsichten in Bezug auf die Programmevaluation zusätzlich anreicherten. Dieser aus der Kommunikation erwachsende kontinuierliche Interaktionsprozess trug zur Veränderung der Forschendenperspektive als auch des -gegenstandes sowie zur Entstehung und zum Wandel von subjektiven Bedeutungen bei (Mayring, 2002, S. 20).

6.5.3 Soziale Erwünschtheit der Aussagen der Programmteilnehmenden

Wie mehrfach angeklungen, wird als eine Herausforderung der Studie wahrgenommen, die tatsächlich manifestierten lehrbezogenen Einstellungen der Lehrpersonen und deren Entwicklung mithilfe geeigneter sowie ggf. sich verschränkender Instrumente zu erfassen. Ausgehend vom Einstellungskonstrukt aus Kapitel 2.1 wird angestrebt, die Lehrkonzeptionen sowie die Lehrstrategien der Teilnehmenden im Hinblick auf deren individuelle Entwicklungsprozesse zu erfassen. Aus diesem Grund werden nach aussen getragene Selbstbilder in Bezug auf lehrbezogene Einstellungen erhoben. Zu beachten bleibt dabei, dass sich die Lehrpraxis vom berichteten Selbstbild häufig grundlegend unterscheidet (Euler, 2013, S. 366; Ricken, 2011, S. 196). Auch beim eingesetzten ATI-R ist insbesondere für die Skala Studierendenzentrierung eine Tendenz zu sozialer Erwünschtheit der Antworten nicht auszuschliessen (Johannes & Seidel, 2012, S. 247).

Fazit aus der Reflexion des forschungspraktischen Vorgehens. Im modifizierten Ablauf des CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen wird in den einzelnen Modulen des formellen Kursprogramms den Lernprozessen in Richtung einer gemässigt studierendenzentrierten Einstellung von Lehrpersonen umfassend Raum gewährt. Teilnehmende könnten daher beispielsweise den Stellenwert von Interaktionen mit Studierenden überschätzen und in Befragungen im Rahmen der Begleitforschung sozial erwünscht antworten (vgl. Kagan, 1990, S. 420). Diese mögliche Kontroverse von Wunsch und Realität der Probanden in Bezug auf ihre Lehre gilt es bei der Datenanalyse stets in die Interpretation der Auswertungsextrakte einfliessen zu lassen.

6.6 Integration der Forschungsfragen in den heuristischen Rahmen

Abbildung 34 stellt einen Überblick über die Erkenntnisrichtung der Forschungsfragen in Bezug zum heuristischen Rahmen der Arbeit zur Verfügung.

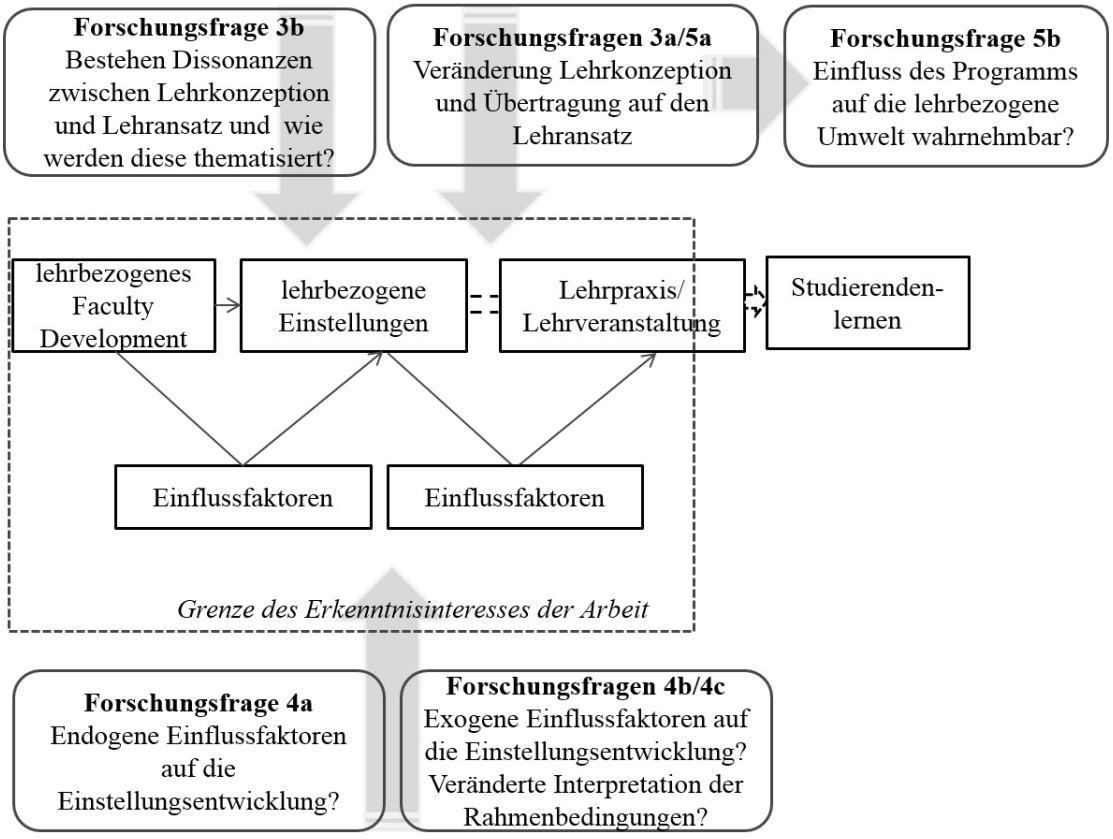


Abbildung 34: Zusammenhang des Erkenntnisinteresses mit dem heuristischen Rahmen, eigene Darstellung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein längsschnittlich integriertes Paralleldesign im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes als geeignet angesehen und

zugrunde gelegt. Hierzu wurden ausgewählte Aspekte der Methodologie im Kapitel 6.3 thematisiert, welche in die Darstellung der konkreten Methoden und Techniken der Studie in Kapitel 6.4 mündeten (vgl. die theoretischen Ebenen der Sozialforschung nach Lamnek, 1995, S. 58).

Ausblick. Nach der inhaltlichen Abrundung durch die Reflexion des forschungspraktischen Vorgehens in Kapitel 6.5 erfolgt im Kapitel 7 die praktische qualitative wie auch die quantitative Datenauswertung mit einer synthetisierten Ergebnisdarstellung. Die Ergebnisse aus den beiden forschungsparadigmatischen Gefässen werden im Rahmen einer Synthese in Kapitel 8 zusammengeführt und im Kontext des Erkenntnisinteresses diskutiert (vgl. Patton, 2015, S. 521). Dabei wird angestrebt, die Evaluationsergebnisse in Bezug zu den einstellungsbezogenen Entwicklungszielen aus Kapitel 3 sowie zu den didaktischen Interventionen zur Unterstützung des konzeptuellen Wandels aus Kapitel 5.3 zu interpretieren. Als besonders herausfordernd erscheint es in der nachfolgenden Datenauswertung und Interpretation, die Zieldimension der lehrbezogenen Einstellungen im Ergebnisteil dieser Arbeit so umfassend aufzunehmen, dass diese in Bezug auf die didaktischen Interventionen zur konzeptuellen Weiterentwicklung der Teilnehmenden und auch im Hinblick auf das Evaluationsvorhaben in empirisch basierte Hinweise für die praktische Weiterentwicklung von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen mündet.

7 Auswertung der Daten und Ergebnisse der Studie

7.1 Theoretische Begründung der Vorgehensweise

Aufgrund der vorliegend erhobenen multiplen Datensorten wird eine individuell für das Forschungsprojekt entwickelte Vorgehensweise der Datenauswertung vorgeschlagen. Hierzu bieten sich drei Phasen der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse an: Eine jeweils separate qualitative und quantitative Analyse, die in der Ergebnisinterpretation in die Triangulation der Daten, Methoden und Forschungsperspektiven übergehen. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf die umfassende Darstellung von einstellungsbezogenen Entwicklungspfaden gelegt (siehe Abb. 36).

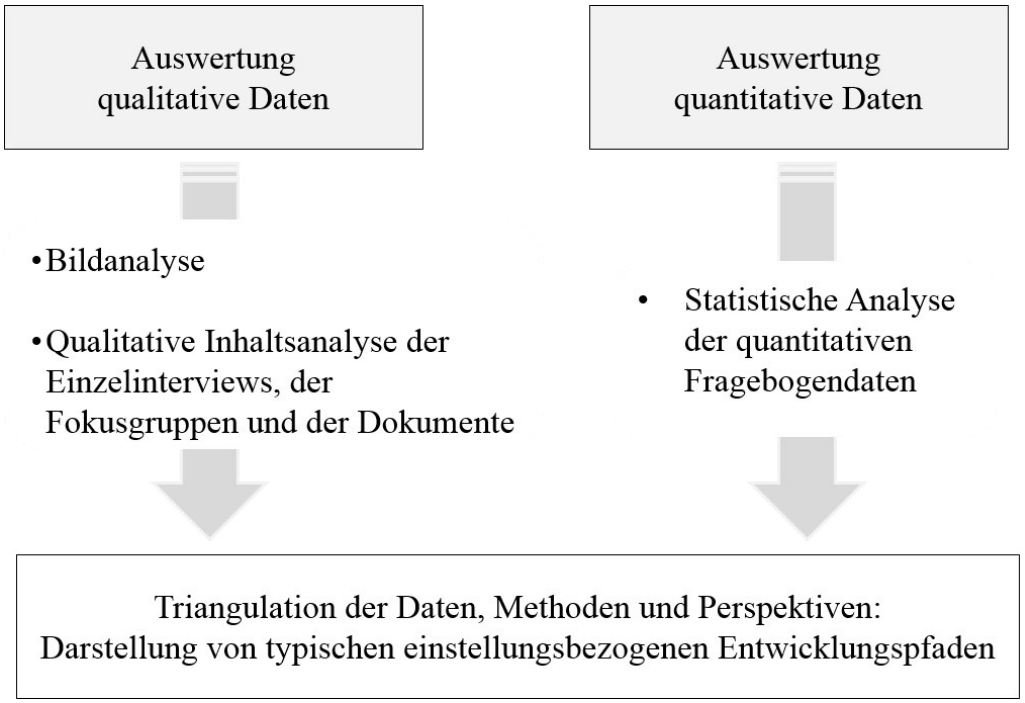


Abbildung 35: Übersicht über die Analysestrategie der Forschungsarbeit, eigene Darstellung

Um die **bildhaften Daten**[99] in Form der gestalthaften Skizzen inhaltsanalytisch in ihren Sinnstrukturen erfassen und auf die einstellungsbezogenen Entwicklungsverläufe der Teilnehmenden transferieren zu können, bietet sich die *Sozialtheorie des Bildes* nach Breckner (2010) als theoretisches Fundament an. Innerhalb dieser Theorie wird angestrebt, die Sinnstrukturen einer bildlichen Darstellung im Diskurs mit anderen

[99] Wie in Kapitel 6.4.1 begründet, liegen die Voraussetzungen hinsichtlich der einstellungsbezogenen Lernerfahrungen vor, die Probanden beider Programmjahrgänge als eine Auswertungseinheit zu betrachten.

Forschenden herauszuarbeiten und nachzuzeichnen (Breckner, 2010, S. 51–53). Die sozialkonstruktive Bildanalysemethode wurde von März – Mai 2015 im Rahmen einer Forschungswerkstatt mit Forschenden der Sozialwissenschaften an der Universität Zürich zur Interpretation der 37 Skizzen des Programmjahrgangs 2014/2015 angewandt. Die Sinnstrukturen der genutzten Metaphern im Jahrgang 2013/2014 werden im Rahmen einer textbasierten Inhaltsanalyse durch die deduktive Kategorienanwendung analog der theoretischen Vorüberlegungen im Kapitel 6.4.2.1 erfasst. Dabei wird angestrebt, den Sinngehalt der Metaphernutzung der Teilnehmenden im Kontext ihrer lehrbezogenen Einstellungsentwicklung zu ergründen (Schmitt, 2014, S. 13).

Aufgrund des weiteren Ziels der Erfassung und Rekonstruktion der Sinnstrukturen der **qualitativ erhobenen Daten in Textgestalt** bietet sich ein inhaltsanalytisches Verfahren an. Im Rahmen der Auswertung von Einzelinterviews, der Fokusgruppen sowie der Dokumentensammlung im vorliegenden Mixed-Methods-Design erscheint die *Qualitative Inhaltsanalyse*[100] nach Mayring besonders passend, da diese auch erlaubt, qualitative mit quantitativen Analyseprozessen zu kombinieren (Mayring, 2011, S. 27). Unter dem Begriff der Qualitativen Inhaltsanalyse lässt Mayring zudem sowohl induktive als auch deduktive Vorgehensweisen zu, welche zur jeweiligen Fragestellung passend ausgewählt, jedoch auch frei kombiniert werden können (Mayring, 2011, S. 28). In der praktischen Durchführung des Kodier- und Verdichtungsprozesses in der Analyse kommt die Software *Atlas.ti* zur Anwendung (vgl. Friese, 2012).

Die **quantitativen Fragebogendaten** werden mithilfe der Statistik-Software *SPSS* deskriptiv ausgewertet (Field, 2013; Onwuegbuzie & Combs, 2010, S. 399). **Mehrere Triangulationsschritte** versprechen einen Mehrwert für die Ergebnisse der Forschungsarbeit in Bezug auf a) die Erhöhung der Validität der separat ausgewerteten quantitativen und qualitativen Daten sowie b) die sinngenerierende Kombination verschiedener Daten und Perspektiven und die Möglichkeit, ein feinkörniges und umfassendes Verständnis für den Untersuchungsgegenstand im Hinblick auf die Forschungsfragen zu erhalten (Mathison, 1988, S. 13).

[100] Aufgrund seiner stark induktiv ausgerichteten Vorgehensweise, wird das sogenannte *Coding Paradigm* nach Kelle (2005), welches ein weiteres sehr gebräuchliches Textanalyseverfahren darstellt und sich an der Grounded Theory nach Glaser & Strauss (2005) orientiert, vorliegend nicht angewandt. Die Entscheidung für die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2002) trägt dem Anspruch Rechnung, dass die theoretisch begründeten Forschungsfragen einen theoriebasierten Rahmen im Analyseprozess darstellen, ohne jedoch eine gewisse Offenheit für induktive Kategorienbildung ausschliessen zu müssen.

7.2 Die Auswertung der bildhaften Daten

„Was ist also Wahrheit? Eine bewegliche Armee von Metaphern."
(Friedrich Nietzsche)

Die Bildsprache eignet sich besonders dafür, tieferliegende Gefühle und Auffassungen von Personen mittels einer Analyse zu explizieren, da sie sich „universalmenschlicher Kategorien, wie groß/klein, oben/unten, draußen/drinnen, verbunden/unverbunden" bedienen, welche die individuell zugrundeliegenden „Erfahrungen und Erkenntnisse in einer elementaren Weise abbilden" (Mayer, 2008, S. 1). Die Kommunikation mithilfe eines bildhaften Mediums erleichtert den Ausdruck von lehrbezogenen Einstellungen, da hierfür zunächst keine konkreten Worte gefunden werden müssen, sondern sprachliche oder piktoral dargestellte Bilder zum Transport des Inneren verhelfen.

Bei der **Deutung der Bilder und Metaphern** ist insbesondere darauf zu achten, dass „unser Vorwissen [uns dazu] verleitet, vorschnell zur Theoriebildung überzugehen" (Mayer, 2008, S. 2) und dabei das tatsächlich zugrundeliegende Erleben und die Erkenntnis der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik ausser Acht gelassen wird. Für die Analyse des Bildmaterials ist es daher wichtig, dass nicht direkt eine Inhaltsanalyse der Skizzen und Metaphern erfolgt, sondern zunächst die reine formale Beschreibung dieser im Vordergrund steht, was auch der analytischen Herangehensweise im Sinne der *Sozialtheorie des Bildes* nach Breckner (2010) entspricht (Breckner, 2010, S. 294). Bei der Analyse von bildhaften Darstellungen, ob mündlich oder schriftlich, sollte der suggestiven Kraft von individuellen Verbildlichungen durch die Erfassung der objektiven Strukturen in einer ersten Analysephase entgegengewirkt werden (Mayer, 2008, S. 3). Der Aussenbezug der Verbildlichungen in Skizzen oder konstruierten Metaphern stellt einen notwendigen Umweg zur Ergründung der inneren Einstellung der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik dar, da affektiv besetzte Strukturen häufig einen Vergleich mit gestalthaften Dingen benötigen, um greifbar in der Kommunikation mit anderen zu werden (Mayer, 2008, S. 5). Die inhaltliche Erfassung des einstellungsbezogenen Bedeutungsgehalts der Metaphern bedient sich aufgrund der sprachlichen Gestalt der Vorgehensweise der inhaltsanalytischen Vorgehensweise und wird daher im Kapitel 7.3 praktisch durchgeführt, wobei besonders auf die semantische Aussagekraft der genutzten Metaphern in den Fokusgruppen und deren Zusammenhänge mit der Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden des Jahrgangs 2013/2014 rekurriert wird

(Schmitt, 2003, S. 2–3). Von der Gattung der Datensorte wird die Metapher zu den bildhaften Verfahren gezählt. Festzustellen bleibt jedoch, dass nicht die Metapher selbst die textbasierte Metaphernanalyse erfordert, sondern die Erfassung der Sinnstrukturen der Aussagen in den Diskussionsrunden im Kontext des Zertifikatsprogramms.

7.2.1 Die Auswertung der gestalthaften Skizzen der Lehrkonzeptionen

Grundsätzlich wird angenommen, dass Individuen „über ein intuitives Wissen über die „Mechanik der Gefühle“ [verfügen]. Ganz ähnlich intuitiv wissen wir über die gezeichneten Skizzen Bescheid: Ein Kasten schliesst ein und beraubt uns unserer Handlungsmöglichkeiten, ein Pfeil gibt die Richtung vor, ein Abgrund lässt uns Schauern und wir fragen uns fast reflexhaft, was uns unten erwartet“ (Mayer, 2008, S. 5). Die Annahme eines dergestaltigen kollektiven Wissens lässt es zu, dass sich Forschende auf die Ebene der Hintergründe zur Skizze einer idealen Lehrsituation begeben und Interpretationen dahingehend anstrengen können.

7.2.2 Praktische Durchführung der Analyse

Annäherung an Analysekategorien der gezeichneten Bilder. Sollen selbstgemalte Darstellungen analysiert und interpretiert werden, können hierfür mindestens zwei Betrachtungsebenen aus der Zeichnung extrahiert werden. Die eine Ebene beinhaltet das offensichtlich Vorhandene im Bild. Eine zweite, vertiefte Anschauung birgt das Potential, zwischen den Zeilen oder Pinselstrichen lesen zu können und so einer Interpretation Spielraum und begrenzte Kreativität einzuräumen (Michel, 2010, S. 219). Vorliegend werden die gemalten Bilder zusammen mit anderen Forschenden in einer Forschungswerksatt formal und interpretativ diskutiert. Im Nachgang zur diskursiven Auseinandersetzung wurde der Sinngehalt des gezeichneten Bildes mit dem spezifischen lehrbezogenen Kontext, in dem sich die Teilnehmenden befinden, und mit den theoretischen Annahmen der Forschungsarbeit verknüpft. Eine erste grobkörnige Bildanalyse erfolgte im Januar 2015 mit einer Person aus dem Institut für Wirtschaftspädagogik, der die Bilder zur Durchsicht gezeigt wurden. Hierbei konnten erste Annahmen der Autorin zu möglichen Analysekategorien der Bilder kommunikativ validiert werden. Der Vergleich bei der ersten Durchsicht der Skizzen basierte auf den offensichtlichen **Grössenunterschieden** der dargestellten Lehrperson im Gegensatz zu ihren Studierenden im Bild. Auch **Gedankenblasen und die Richtung der gemalten Pfeile** waren ausschlaggebende Bildbestandteile für eine erste Einordnung der hintergründig dargestellten Lehrkonzeption in eine studierenden- oder eine lehrendenzentrierte Richtung der Teilnehmenden.

Praktische Durchführung der Bildanalyse. Zusammen mit zwei Forschenden aus dem sozialwissenschaftlichen Kontext wurden die gemalten Bilder im Rahmen einer Forschungswerkstatt systematisch nach dem Analysemuster von Breckner (2010) in zwei jeweils zweistündigen Terminen im März sowie im Mai 2015 diskutiert (Breckner, 2010, S. 294–296). Die Bildanalyse nach der Vorgehensweise von Breckner (2010) zielt darauf ab, die Bilder im sozialen Diskurs zunächst ganz ohne jegliche subjektive Sicht in ihrer formalen Gestalt zu beschreiben. In einem weiteren Schritt erfolgt die Interpretation entlang von Fragen nach dem Symbolisierungspotential, nach der Veränderung der Bildverläufe, nach dominanten und marginalen Bestandteilen, nach Widersprüchen und Typischem (angelehnt an die Interpretationsschritte bei Breckner, 2010, S. 295–296). Dabei wurde in beiden Analysephasen vorgegeben, an die formelle Beschreibung sowie an die subjektiven Interpretationen die fünf Bezugsdimensionen der Entwicklungsstufen von Lehrkonzeptionen nach Kember (1997) - analog zu Kapitel 2.3.2.4 - anzulegen (vgl. Tabelle 11).

Bezugsdimensionen guter Lehre in der Einstellungsdimension	*Hinweise zur Bildanalyse / Theoretischer Bezug*	*Mögliche Indikatoren in den Bildern*
Lehrtätigkeit als solche	Hinweis auf Lehrenden- oder Studierenden-zentriertheit in den lehrbezogenen Einstellungen vgl. Kap. 2.3.2.4	Lehrperson grösser/kleiner als Studierende; Pfeile einseitig/zweiseitig; Studierende und/oder Lehrperson als Hauptakteur; Mediennutzung im Unterricht; Ausgestaltung der Räumlichkeiten
Andere Lehrpersonen	Wertschätzung des Austauschs mit anderen Personen vgl. Kap. 3.3.2.5	Anwesenheit von zusätzlichen Lehrpersonen im Bild; Rolle von weiteren Personen im Bild, welche keine Studierenden sind
Beziehung von Lehrenden zu ihren **Studierenden**	Hinweise zum Studierendenbild einer Lehrperson vgl. Kap. 2.3.2.4	Pfeile einseitig/zweiseitig von Lehrperson zu Studierenden; Lehrperson grösser/gleich gross/ kleiner als die Studierenden
Ich als Lehrperson	Hinweis auf Sozialisationsstufen von Lehrpersonen (Kugel, 1993) vgl. Kap. 2.3.2.1	Fokus auf die eigene Person in der Unterrichtssituation vs. Fokus auf die Lernenden in der Darstellung; Rolle als Wissensvermittlers vs. Rolle als Begleiter von Lernprozessen
Fachlicher Anteil der Lehre // Fachdidaktik // disziplinübergreifend	Einfluss der disziplinären Lehrkultur, vgl. Kap. 3.3.4	Fachdisziplinärer Inhalt in Sprech- oder Gedankenblasen; fachspezifisches Unterrichtssetting

Tabelle 11: Indikatoren bei der Bildanalyse

Die bildhermeneutische Vorgehensweise war zyklischer Art und bewegte sich vom Ganzen ins Detail der Darstellung und wieder zurück zum grossen Ganzen. Die Forschenden näherten sich so der visuellen Grammatik des Bildes, wobei die Schwerpunkte der Analyse durch das Erkenntnisinteresse gesetzt wurden. Diese Herangehensweise zeigte, dass skizzierte Bilder der Teilnehmenden, die aufgrund der angeleiteten Gedankenreise in Kapitel 5.3 ein Idealbild von Lehre und Lernen wiedergeben sollten, insbesondere zur Rolle der Lehrperson, zur Lehrtätigkeit im pädagogisch-interaktionen Sinne sowie zum Studierendenbild Auskunft geben können. Die Auffassungen zum lehrbezogenen Austausch bzw. zu Kollaborationen und auch zur fachlichen Sicht auf die Lehre werden durch die Bilder kaum expliziert.

Vor allem im **ersten Durchlauf** der formalen Beschreibung der Bilder kristallisierten sich die Indikatoren für den späteren subjektiven Interpretationsprozess heraus. In einem zweiten Analyseschritt erfolgte die subjektive Interpretation der Bildinhalte, insbesondere in Bezug auf den Entwicklungsverlauf jeweils einer individuellen Person anhand der gezeichneten Bilder im Kick-Off sowie im Abschlussmodul des formalen Kursprogramms des CAS Hochschuldidaktik im Jahrgang 2014/2015. Für die Interpretation der Sinnstrukturen wurden die kleinteiligen Analyseschritte nach Breckner (2010) gefiltert, die als relevant für das vorliegende Datenmaterial sowie für das Erkenntnisinteresse der Arbeit angesehen wurden. Demnach wurde der Diskurs in der Forschungswerkstatt entlang der Interpretationen der sozialen Lehrsituation, der Nähe und der Entfernung von dargestellten Personen im Bild von offensichtlichen Schwerpunkten auch in einer aggregierten Analyse der Darstellungen geführt (Breckner, 2010, S. 294–295). Der Interpretationsprozess in zwei Phasen brachte beim Vergleich der beiden zeitversetzt gemalten Bilder einen Mehrwert. Durch die Anleitung der zunächst formalen Beschreibung der Bildobjekte konnten die Zeichnungen unter objektiven Gesichtspunkten erfasst werden, was die Interpretation im zweiten Schritt auf ein festeres Fundament stellen konnte (Breckner, 2010, S. 265–267). In diesem **zweiten Schritt** konnten sich die Forschenden von der formalen Bildgestalt lösen und in der sinnhaften Interpretation der dargestellten Bildwirklichkeiten von folgenden konkreten inhaltlichen Überlegungen geleitet werden:

a) **Inwiefern zeichnen sich Entwicklungen** in den bildhaften Darstellungen bei den individuellen Teilnehmenden **ab?**
b) **In welchen Punkten** wird eine etwaige Entwicklung der Sicht auf Lehre und Lernen in der bildhaften Darstellung **sichtbar?**
c) **In welche Richtung** deutet eine etwaige Entwicklung der Haltung der Lehrperson auf ihr Idealbild von Lehre und Lernen?

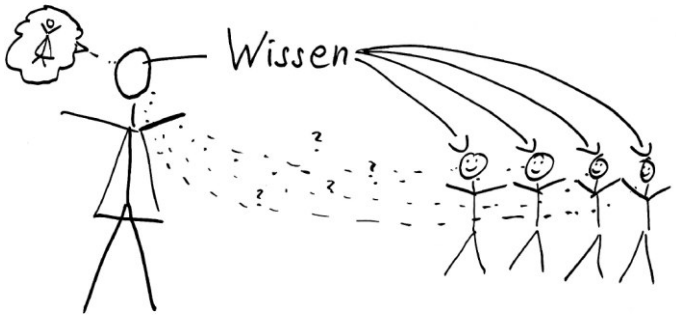
Die Teilnehmenden an der Forschungswerkstatt wurden vor der Interpretationsrunde hinsichtlich der letztgenannten Fragestellung über die theoretischen Annahmen zum fünfstufigen Entwicklungsmodell nach Kember (1997) informiert. Das fünfstufige Modell wurde bei der Interpretation der beiden Bilder im Vorher-Nachher-Vergleich einer individuellen Lehrperson als Auswertungsraster angelegt, da es implizit die Bezugsdimensionen der Lehrkonzeptionen enthält. Die Bildanalyse zur Veränderung der gezeichneten Skizzen der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik bewährte sich in der Forschungswerkstatt, sodass reichhaltige und sinnhafte Einsichten in die Entwicklungsverläufe der einzelnen Lehrpersonen im sozialen Diskurs extrahiert werden konnten. Die Diskussion über die Interpretation der Entwicklungsrichtung der Einstellungsdimension bei den Lehrpersonen (Leitfrage c) war mitunter durch die Strukturierung des Entwicklungsmodells nach Kember (1997) sehr fruchtbar und ergiebig. Die Autorin hielt sich in den Diskussionen über mögliche Einordnungen der bildhaften Darstellungen in die Entwicklungsstufen durch die umfassende Kenntnis im Feld eher zurück und moderierte den interpretativen Austausch entlang der Bezugsdimensionen **Rolle der Lehrperson** im gezeichneten Bild, der **Sicht auf Studierende** und der bildhaften Darstellung von **Aspekten von Lehrtätigkeit im pädagogisch-interaktionalen Sinne.**

7.2.3 Ergebnisse der ersten Phase der Bildanalyse

„Die einfache Skizze ist somit nur so etwas wie ein Schlüssel, um im Gegenüber einen ähnlichen Erfahrungsraum zu öffnen, wie in einem selbst." (Mayer, 2008, S. 16)

Startpunkte der individuellen Entwicklungsverläufe. Die pro Person jeweils zwei angefertigten Zeichnungen im Verlauf des Kursprogramms dienen der Nachzeichnung der individuellen Entwicklungsverläufe bei der Teilnahme am CAS Hochschuldidaktik. Zur systematischen Einordnung der Entwicklungsverläufe wird erneut das fünfstufige Entwicklungsmodell nach Kember (1997) als sinnvoll angesehen und zugrunde gelegt. Nimmt man für die ersten Überlegungen für den Interpretationsprozess der Bilder der

Einfachheit halber eine dichotome Ausprägung an, findet **im Übergang von einer Lehrenden- zur Studierendenzentrierung** ein **Figurwechsel** statt: Die Studierenden treten als aktive Protagonisten in das Feld der Lehre ein (Winteler, 2002, S. 47). Dies entspricht beispielsweise der dritten Stufe im Entwicklungsmodell von Kember (1997). Die folgenden Zeichnungen aus dem Kickoff des Programmjahrgangs 2014/2015 zeigen Beispiele von Teilnehmenden mit einer **anfänglich eher lehrendenzentrierten Auffassung von Lehre:**



Mit der bildhaften Darstellung einer ideal empfundenen Lehrsituation stellt B2 die Lehrperson im Verhältnis zu den Studierenden grösser dar und verleiht ihr damit eine stärkere Rolle im Lernprozess. Das Rollenverständnis aus der Darstellung spiegelt eine klare **Wissensvermittlung** im Sinne von Kember`s (1997) *1. Entwicklungsstufe* wieder, wobei ggf. die übermittelten Inhalte für die Studierenden didaktisch aufbereitet wurden und sich B2 somit auf der *2. Entwicklungsstufe* befindet (vgl. Kember, 1997, S. 262 sowie Kap. 2.3.2.4). Die Pfeile gehen von der Lehrperson aus und geben klar die Richtung vor, wie das Wissen, welches im Kopf der Lehrperson in Form der Denkblase klar ausgestaltet vorhanden ist, – ähnlich einem Trichter – in die Köpfe der Studierenden gefüllt wird. Fragen von Studierenden an die Lehrperson werden zugelassen, was die Fragezeichen zum Ausdruck bringen.



Auch das gezeichnete Bild von B3 zeigt - mehr metaphernhaft ausgestaltet - auf, dass Studierenden ein Licht im Kopf aufgeht, wenn die Lehre qualitativ gut ist. Bei diesem Bild ist eher das Abwesende interpretierbar. Hinweise auf soziale Austauschprozesse werden beispielsweise nicht dargestellt. Als essentiell wird in der Skizze eine Einzelperson hervorgehoben, d. h. Lernprozesse von Studierenden stehen im Fokus bei einer als ideal wahrgenommenen Lehrsituation. Jedoch gilt es für die Lernenden, **die vorgegebenen Inhalte so zu verstehen, wie sie von der Lehrperson dargeboten werden** und weniger darum, diese selbst zu konstruieren. Den Hinweisen im Bild nach zu urteilen, befindet sich B3 zu Beginn der hochschuldidaktischen Ausbildung auf der *1. oder auf der 2. Stufe* im fünfstufigen

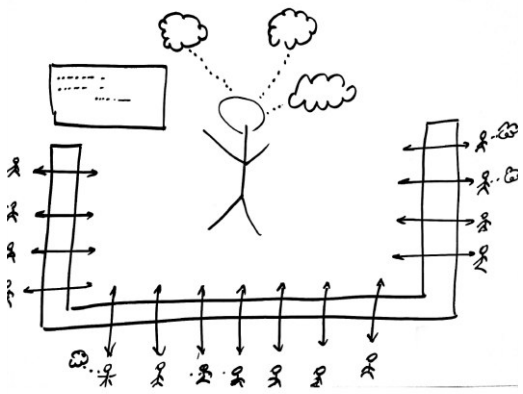
Entwicklungsmodell nach Kember (1997); je nachdem, inwieweit die Lehrperson im Idealbild die Inhalte didaktisch aufbereitet und strukturiert. Da im Bild zwar Lernende fokussiert werden, diese jedoch nicht aktiv am Lernprozess beteiligt sind, wird die Ausprägung der Lehrkonzeption in Richtung einer Lehrendenzentrierung angenommen.

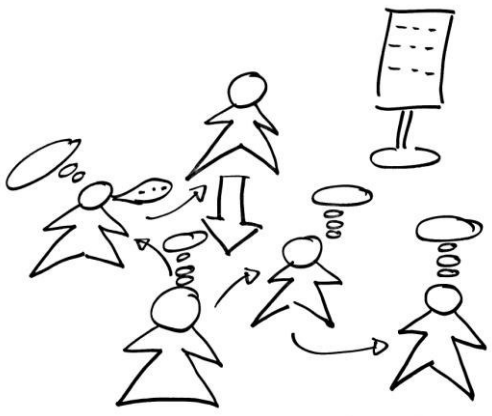
Zwischenfazit. Die beiden interpretierten Darstellungen stammen von **Lehrnovizen,** die teilweise noch keine Gelegenheit hatten, bis dato aktiv an der Hochschule zu lehren. Die Darstellungen von einer jeweils eher lehrendenzentrierten Auffassung entsprechen den theoretischen Annahmen der Sozialisationsstufen von Kugel (1993), dass Lehrpersonen zu Beginn ihrer Lehrkompetenzentwicklung den Fokus auf die zu vermittelnden Inhalte richten (vgl. Kap. 2.3.2.1). Hinsichtlich des Startpunktes der einstellungsbezogenen Entwicklungsverläufe kann anhand der beiden Zeichnungen angenommen werden, dass bei Teilnehmenden mit fehlender Lehrerfahrung eher eine Inhaltsorientierung vorliegt.

Die Rolle der Fachdisziplin. Im nachfolgenden direkten Vergleich von zwei ähnlich akzentuierten Darstellungen zweier Neulinge in der universitären Lehre zu Beginn des Zertifikatsprogramms fällt auf, dass die Richtungen der Pfeile sowie die Darstellung der physischen Lernumgebung in der jeweiligen Lernsituation Aussagen zur Ausprägung der lehrbezogenen Einstellungen zulassen. Als weitere Einflussgrösse im Entwicklungsverlauf kann hier die Fachdisziplin vermutet werden. Während die erste Zeichnung einer Lehrperson der **Wirtschafts- und Rechtswissenschaften** entstammt, wurde die zweite Skizze von einer Person aus dem **sozialwissenschaftlichen Bereich** angefertigt. Wie bereits unter Kapitel 3.3.4 beschrieben, wird analog der Literatur zu fachdisziplinären Lehr-/Lernkulturen angenommen, dass Angehörige der weichen Disziplinen bereits durch ihr Studium in einer auf Lehrkonzeptionen bezogen eher studierendenzentrierten Richtung sozialisiert sind und sich einen bestimmten Habitus aneignen (Jenert, 2011, S. 64-65, 81; Kolb, 1981, S. 243). Häufig stellen beispielsweise in den Studienprogrammen der Geistes- und Sozialwissenschaften interaktiv gestaltete Seminare die Regel dar, in welchen die diskursive Auseinandersetzung mit bestimmten Themen im Vordergrund steht. In den wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Disziplinen, die in einem Cluster zusammenfasst werden können, erleben die Studierenden in der Unterrichtspraxis hingegen mehr anwendungsorientierte Lernumgebungen und weniger auf einen theoretischen Diskurs angelegte Seminarstrukturen (Kolb, 1981, S. 244; Multrus, 2005, S. 14). Exemplarische Hinweise auf einen möglichen Einfluss der fachdisziplinären Zugehörigkeiten auf die zu Beginn

des Programms eingenommene Position im Entwicklungsmodell der Lehrkonzeptionen werden durch die Interpretation der bildhaften Darstellungen gesammelt. Mögliche Einflüsse der jeweiligen fachdisziplinären Lehrkulturen auf die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung könnten bei der feingranularen Weiterentwicklung der vorgeschlagenen didaktischen Interventionen in Kapitel 5.3 gezielt antizipiert werden.

In der nebenstehenden Skizze von B9 richten sich die Pfeile stets von der Lehrperson zu den Studierenden oder in die umgekehrte Richtung. Ein Austausch der Studierenden untereinander wird nicht dargestellt. Auch bei diesem Bild ist die Grösse der Lehrperson um ein Vielfaches grösser als die Studierenden, was vermuten lässt, dass die Rolle der Lehrperson tragend im Lernprozess ist. Die unterschiedliche Grösse der Denkblasen lässt vermuten, dass es Studierenden ermöglicht wird, ihr Wissen in gewissem Masse aktiv zu konstruieren. Jedoch entscheidet die Lehrperson zu einem grossen Teil über die Inhalte im Unterricht und strukturiert diese vor. Der Standpunkt zu Beginn des Zertifikatprogramms hinsichtlich der Entwicklung der Lehrkonzeptionen von B9 wird daher auf der *Stufe 3, d. h. im Übergang von einer Lehr- zur Lernorientierung* interpretiert – je nachdem, wie aktiv und eigenständig die Studierenden im Idealbild ihren Lernprozess tatsächlich gestalten können.

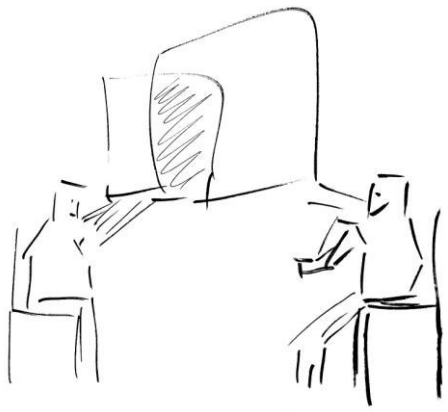




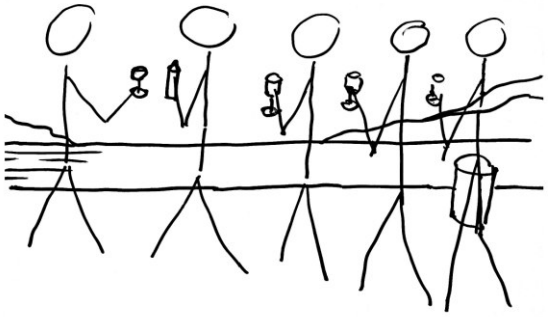
Diese bildhafte Darstellung von B7 nimmt zwar ebenso wie die obige Skizze eine Lehrsituation in einem physischen Klassenzimmer mit einer Tafel bzw. einem Flipchart auf, jedoch gestaltet sich die Lernumgebung sehr viel offener und interaktiver. Die Grössenverhältnisse der Figuren sind in etwa gleich und eine Lehrperson im Bild ist lediglich durch einen stärker ausgeprägten Pfeil auszumachen. Da bei den Lernenden Gedankenblasen angebracht sind, eine derartige Blase jedoch bei der Lehrperson fehlt, kann angenommen werden, dass die Lernenden **ihr Wissen interaktiv konstruieren. Die Lehrperson gibt** jedoch, dargestellt durch den breiten Pfeil, einen **Anstoss für bestimmte Lernprozesse.** Ein Pfeil wird zur Lehrperson rückbezogen, was eine *aktive Verständigung von Lehrendem und Lernenden und damit Kember's*

Entwicklungsstufe 4 nahelegt. Da bei B7 zum Zeitpunkt der Anfertigung der Skizze noch keine universitäre Lehrerfahrung vorliegt, könnte sich die eher studierendenzentrierte Richtung der Lehrkonzeption aus der universitären Sozialisation im eigenen sozial- bzw. geisteswissenschaftlichen Studium ergeben haben.

B15, als ein weiterer Vertreter weicher Fachdisziplinen, besitzt zum Zeitpunkt der Kick-Off-Veranstaltung jedoch eine grössere Lehrerfahrung als B7. Ein **dialogorientiertes Verständnis von Lehren und Lernen** kann durch die Zeichnung vermutet werden, wobei die Lehrperson den höheren Redeanteil durch die grössere Sprechblase hat und ebenso eine dominantere Rolle durch die verdeutlichten Grössenunterschiede der Akteure im Bild einnimmt. Im Inhalt des Gesprächs wird ein Überschneidungsbereich dargestellt, der sich für die Lehrperson in einer von B15 als ideal wahrgenommenen Lehrsituation ergibt. Im Modell nach Kember (1997) befindet sich die Lehrperson vermutlich auf der *4. Stufe in Richtung Studierendenzentriertheit, d. h. auf der Stufe der Verständigungsorientierung* (Kember, 1997, S. 262).



Ein Beispiel einer zu Beginn vorhandenen stark **studierendenorientiert ausgeprägten Haltung** zu Lehre zeigt das Bild von B5, einer bereits zu Beginn des Zertifikatsprogramms erfahrenen Lehrperson im Hochschulkontext. Im Bild wird eine Apéro-Situation dargestellt, welche den Austausch mit Studierenden auf Augenhöhe verdeutlicht. Die Lehrperson wird in einer als ideal empfundenen Lernsituation als ein gleichwertiger Partner im Lernprozess angesehen. Ein Grössenunterschied zwischen Lehrperson und Studierenden besteht nicht. Ein Austausch auf Augenhöhe bedingt zugleich, dass die Lehrperson offen an den Austausch mit den Studierenden herangeht und gewillt sein könnte, ebenfalls Lernprozesse aus den Diskussionen zu durchlaufen und sich so weiter zu entwickeln.



Zwischenfazit. Das Entwicklungsmodell nach Kember (1997) mit den fünf zugrunde gelegten Bezugsdimensionen eignet sich für die Einordnung der einstellungsbezogenen Entwicklungsstufen der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik. Insbesondere im Hinblick auf einen angestrebten längsschnittlichen Vergleich der Entwicklungsverläufe gewährleistet ein dynamisches Entwicklungsmodell einen Mehrwert, indem die systematische Vorher-Nachher-Betrachtung der Bilder ermöglicht wird. Die im Kick-Off des Programms vorhandenen einstellungsbezogenen Entwicklungsstufen der Teilnehmenden wurden exemplarisch anhand ausgewählter Zeichnungen illustriert. Insgesamt konnten in einem ersten Durchlauf des praktischen Analyseprozesses alle 20 vorliegenden Zeichnungen aus dem ersten Termin des CAS Hochschuldidaktik, Jahrgang 2014/2015 formal und interpretativ in der Forschungswerkstatt bearbeitet werden. Eine Einigung der im Analyseprozess involvierten Forschenden auf die Festsetzung der jeweiligen Entwicklungsstufe der Probanden war bei jeder der betrachteten Zeichnungen möglich. Die folgende Darstellung zeigt die Häufigkeiten der Entwicklungsstufen der Teilnehmenden zum Startzeitpunkt September 2014:

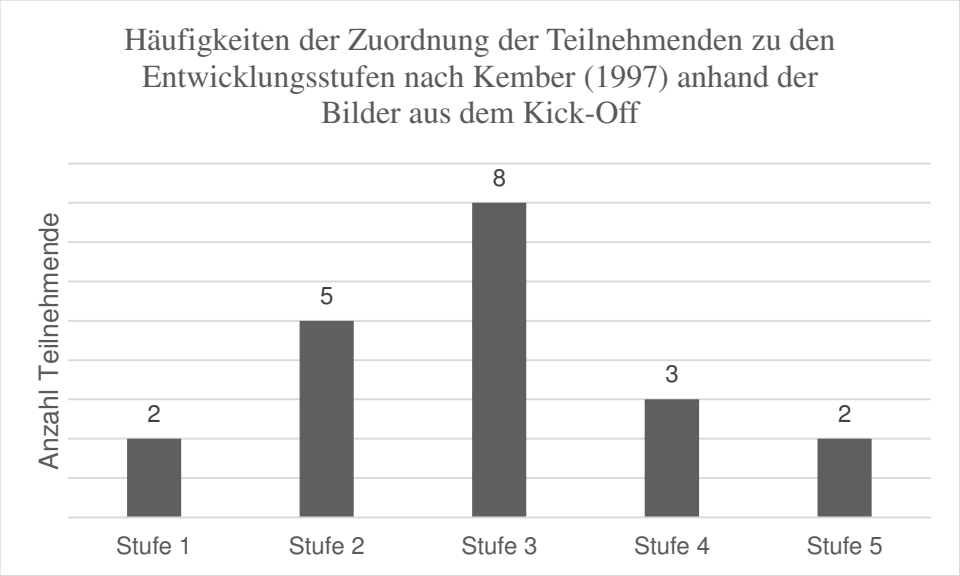


Abbildung 36: Zuordnung der Teilnehmenden zu Entwicklungsstufen anhand der Skizzen, eigene Darstellung

Zudem zeigen die beiden folgenden Darstellungen die zahlenmässig **ungleiche Verteilung der Entwicklungsstufen** der Teilnehmenden im Sinne der Aufschlüsselung nach **fachdisziplinären Grossclustern** am Kick-Off des CAS Hochschuldidaktik im modifizierten Programm (angelehnt an Multrus, 2005):

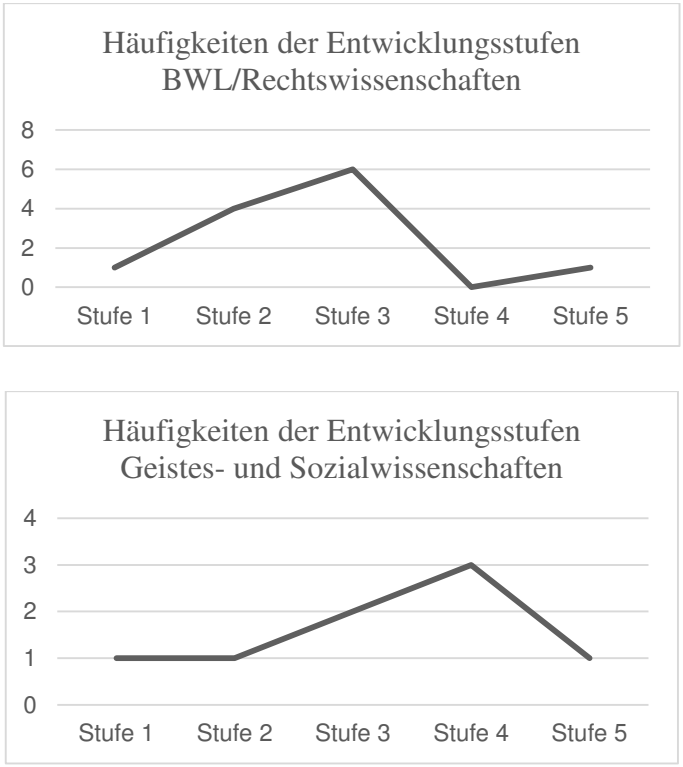
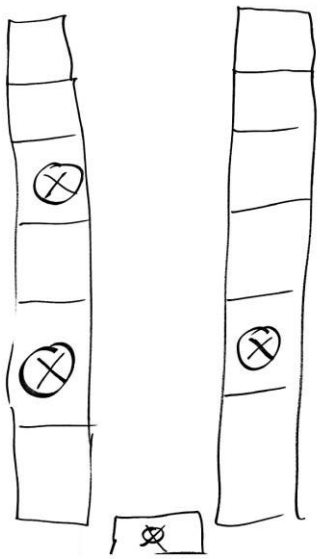


Abbildung 37: Häufigkeiten der Entwicklungsstufen nach Fachdisziplinen zu Beginn, eigene Darstellung

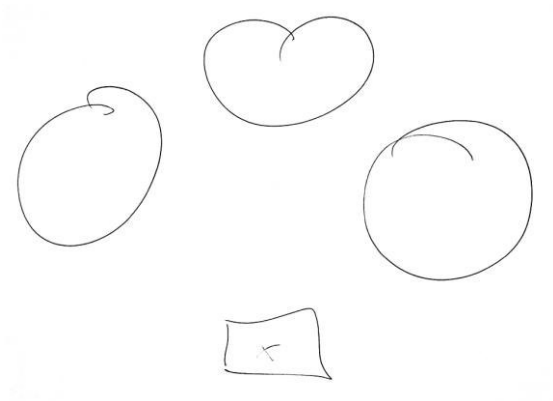
Die Stufe 3 des in Kapitel 2.3.2.4 zugrunde gelegten fünfstufigen Entwicklungsmodells nach Kember (1997) herrscht bei den Teilnehmenden am modifizierten Programm zahlenmässig vor. Im Sinne einer fachdisziplinären Betrachtung der Häufigkeitenverteilung dominiert die Verständnisorientierung, d. h. die Studierendenfokussierung zu Beginn des Programms bei den Vertretern der Geistes- und Sozialwissenschaften. Auf der insgesamt und bei den rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Vertretern häufigsten Stufe 3 des Übergangs von einem Lehr- zu einem Lernfokus dominiert die Lehrperson zwar im Unterrichtsgeschehen, jedoch werden die Lernenden im Vergleich zu den Stufen 1 und 2 zu einem gewissen Grad aktiv in die Gestaltung der Lehre einbezogen (Kember, 1997, S. 262). Im Hinblick auf die Entwicklungsziele des formellen Kursprogramms (vgl. Kap. 3.3.5.2) verlangt die **Heterogenität der Teilnehmenden,** bezüglich der Elaboriertheit und der richtungsmässigen Ausgestaltung der Lehrkonzeptionen eine individuell auf die Entwicklungsstufen ausdifferenzierte Lehrstrategie der Dozierenden im formellen Kursprogramm. Die Heterogenität der Teilnehmenden kann vor allem im interdisziplinären Austausch von Lehrpersonen mit unterschiedlich stark elaborierten Lehrkonzeptionen adressiert und genutzt werden (vgl. Kap. 4.3.2 sowie die Hinweise aus der Evaluationsstufe des Zertifikatsprogramms der Universität Nottingham bei Butcher & Stoncel, 2012, S. 155).

7.2.4 Ergebnisse der vergleichenden Bildanalyse im zweiten Schritt

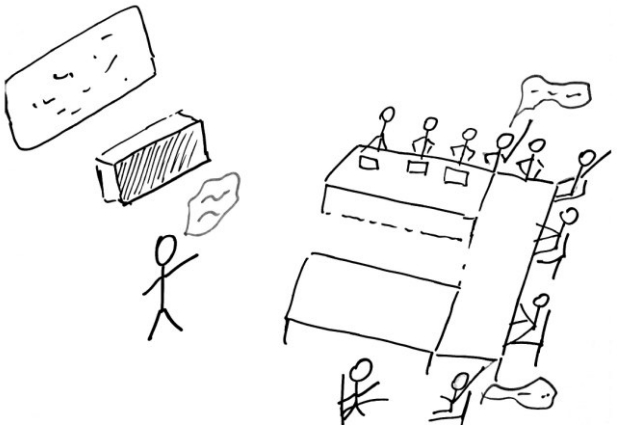
Wie unter 7.2.2 dargestellt, erfolgte in einem zweiten Termin der Forschungswerkstatt eine vergleichende Analyse der zwei angefertigten Skizzen der Teilnehmenden vom Kick-Off sowie des Abschlussmoduls des formellen Kursprogramms im CAS Hochschuldidaktik. „Interessanterweise findet man dabei fast durchgehend Veränderungen innerhalb einer grafischen Kategorie – ganz selten einen Sprung in eine andere Kategorie“ (Mayer, 2008, S. 103). Vorliegend gestaltet sich die Weiterentwicklung der grafischen Kategorien typischerweise von einseitigen zu mehrseitigen Pfeilen, von einer statischen zu einer dynamischeren Betrachtung von Lehrsituationen oder von der Akzentuierung einer Einzelperson hin zu einer stärkeren Interaktion zwischen Personen. In der Ergebnisdarstellung werden **aussagekräftige bildhafte Vergleichsbeispiele aus jeder der fünf eingangs illustrierten Entwicklungsstufen** der Lehrpersonen ausgewählt, die die Vielfalt der individuellen Entwicklungen überblicksartig veranschaulichen und die Verdichtung der 37 Skizzen aus dem Programmjahrgang 2014/2015 auf typische, einstellungsbezogene Entwicklungsverläufe ab Kapitel 7.3.4 unterstützen sollen. Die Verlaufsdarstellungen ab der nachfolgenden Seite konzentrieren sich auf die Beschreibung der drei Bezugsdimensionen *Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn, Rollenverständnis der Lehrperson* sowie dem *Studierendenbild.* Dabei wird für jede der fünf angenommenen Entwicklungsstufen ein beispielhafter Bildverlauf dargestellt, wie sie in den Skizzen der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik im Jg. 2014/2015 wiederzufinden waren.



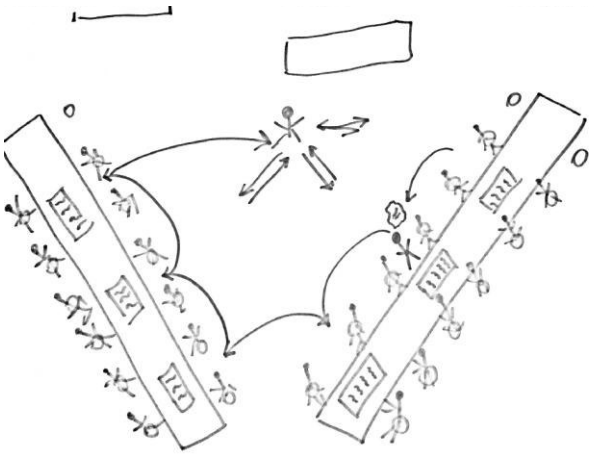
B18 stammt aus einer **sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachdisziplin und weist einen reichen Erfahrungsschatz** in der Lehre an Hochschulen auf. Dieses erste Bild von B18 stellt keine personifizierten Akteure in der Lehre dar. Durch ein Kreuz werden die Positionen von Akteuren im Raum gekennzeichnet, wobei die Lehrperson an einem separaten Tisch sitzt und durch mehrere freie Tische eine gewisse Distanz zu den Studierenden ausgedrückt wird. Studierende kennzeichnen sich im Bild durch einen bestimmten Sitzplatz und weniger durch Gedanken- und Denkblasen oder Interaktionen untereinander oder mit der Lehrperson. Durch die eher statische Darstellung von Lehre und aufgrund des fehlenden Bezugs zu den Studierenden können die Lehrkonzeptionen von B18 zu Beginn des Programms *der ersten Entwicklungsstufe* nach Kember (1997) zugeordnet werden.



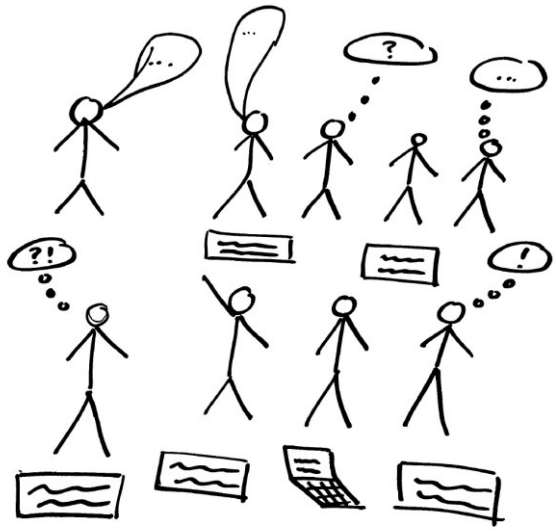
Im nebenstehenden zweiten Bild von B18 gestaltet sich die Sitzordnung der wiederholt nicht personifizierten Akteure in der als ideal empfundenen Lehrsituation in Form eines Halbkreises. Diese Anordnung lässt auf eine didaktische Aufbereitung im Sinne von einer Unterstützung der Lernprozesse der Studierenden im Gegensatz zur vormals reinen Inhaltsvermittlung schliessen. Das Bild bleibt weiterhin eher statisch; die Lehrperson, die mit einem Kreuz gekennzeichnet scheint, hält die Position an der Frontseite des Raumes. Eine Lehrendenzentrierung bleibt weiterhin bestehen, jedoch ist durch die Darstellung von Arbeitsinseln ein Gruppenarbeitsprozess im Idealbild für Lehre enthalten. Eine *Entwicklung der Lehrkonzeptionen hin zur zweiten Stufe* im Modell von Kember (1997) kann anhand des Vergleichs der beiden Skizzen von B18 angenommen werden.



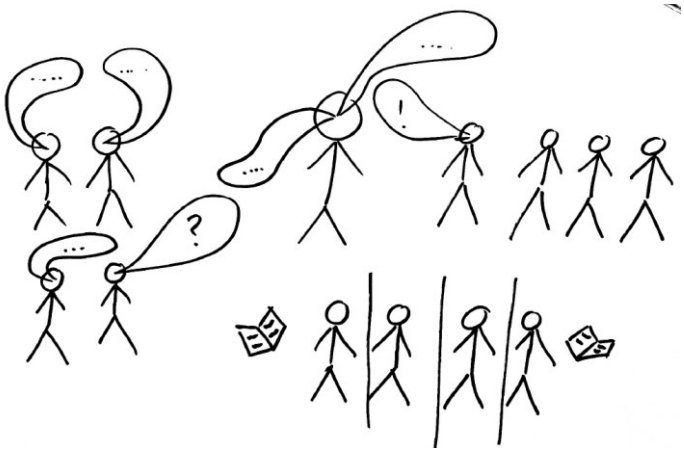
Das eingangs gezeichnete Bild von B6 stellt eine lehrendenzentrierte Lehrpraxis dar, in welcher die Lehrperson eine dominante Lenkungs- und Steuerungsfunktion der Lernprozesse der Studierenden einnimmt. Studierende sind im Grössenverhältnis kleiner als die Lehrperson dargestellt. Eine Interaktion findet mit der Lehrperson im Frage-Antwort-Modus und nicht zwischen den Studierenden statt. B6 kommt aus einer **rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachdisziplin** und weist zum Zeitpunkt des Kick-Off des CAS Hochschuldidaktik **wenig Lehrerfahrung** im Hochschulkontext auf. Durch die eingenommene Wissensvermittlerrolle der dargestellten Lehrperson in einer als ideal oder gut empfundenen Lehrsituation, sowie der Sicht auf Studierende als eher passive Rezipienten von Inhalten, werden die Lehrkonzeptionen von B6 zu Beginn des Programms auf der *zweiten Entwicklungsstufe* im Kember-Modell eingeordnet.



In der zweiten Darstellung von B6 zeigt sich eine deutliche Akzentverschiebung von einer vormals eher statisch geprägten Idealsituation in der Lehre hin zu einer dynamischen, interaktiven Lehrsituation. Durch die beidseitigen Pfeilrichtungen wird ein Austausch von den Studierenden zur Lehrperson und vice versa ausgedrückt. Die Lehrperson wurde im zweiten Bild **auf Augenhöhe mit den Studierenden** gestellt. Auch die Studierenden untereinander tauschen sich aus, was durch die linear verlaufenden Pfeile zum Ausdruck kommt. In der Darstellung fällt zudem auf, dass die Lehrperson neu im gleichen Grössenverhältnis wie die Studierenden gezeichnet wurde, was eine gleichberechtigte(re) Stellung der Akteure im Unterrichtsgeschehen vermuten lässt. Durch die dominante Stellung der Lehrperson im Raum wird gleichwohl vermittelt, dass die Definition der Inhalte und das zu vermittelnde Wissen von ihr ausgehen, weshalb die *Entwicklung der Lehrkonzeptionen* von B6 *hin zur dritten Stufe* im Sinne eines Übergangs von einem Lehr- zum Lernfokus festgestellt werden kann.



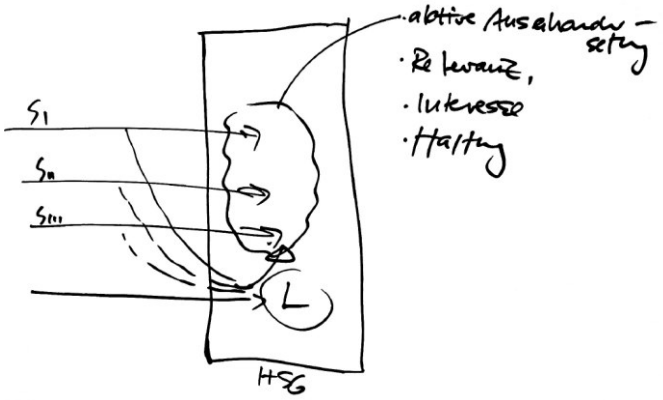
Das erste Bild von B20 als den **Wirtschafts- und Rechtswissenschaften** angehörige Lehrperson mit zu diesem Zeitpunkt noch **wenig Lehrerfahrung** zeigt Studierende und die Lehrperson auf Augenhöhe dargestellt. Die Akteure im Bild interagieren nicht untereinander, sondern arbeiten inhaltlich an einem Thema. Die Studierenden melden sich, nahezu alle denken mit und beteiligen sich mit Fragen oder Aussagen am Unterrichtsgespräch. In der Forschungswerkstatt wurde bei der vergleichenden Interpretation festgestellt, dass die Lehrperson im ersten Bild etwas hilflos wirkt in ihrer angestrebten Unterstützerrolle, wodurch unter anderem die Entwicklungsstufe zu Beginn des Programms als im Übergang von der Lehr- zur Lernorientierung befindlich vermutet wird. Als durchaus möglich erscheint dabei, dass Lehrnovizen zwar eine Lernorientierung anstreben, ihnen jedoch die konkrete Umsetzung in die Lehrpraxis im Prozess des konzeptuellen Wandels unklar bleibt.



Im zweiten Bild von B20 zeigt sich, dass die Lehrperson sich in der Rolle der Lernbegleitung gefunden hat, indem mehrere Sprechblasen die simultane Zugewandtheit der Lehrperson zu mehreren Studierenden ausdrücken. Gruppen werden gebildet, in denen die Studierenden selbstständig arbeiten und von der Lehrperson koordiniert werden. Die Lehrkonzeption von B20 wird im zweiten Bild *auf der vierten Entwicklungsstufe eingeordnet*, **was einer Weiterentwicklung** von der Übergangsphase zwischen Lehr- und Lernorientierung *hin* **zu einer klaren Studierendenzentrierung** des Idealbilds von Lehre und Lernen bei B20 entspricht.



Das erste Bild von B1 als Vertreter der **Sozial- und Geisteswissenschaften** sowie der Gruppe der **erfahrenen Lehrpersonen** zeigt die Lehrkonzeptionen bereits zu Beginn des Zertifikatsprogramms als studierendenzentriert. Die Lehrperson ist auf der Darstellung lediglich implizit vorhanden, welche durch die Gestaltung der Lernprozesse bei den Studierenden Interesse, jedoch auch die Äusserung von konträren Meinungen hervorruft. Zudem zeigt das Bild, dass die Lehre in einer von B1 als ideal empfundenen Lehrsituation vielschichtig ausgestaltet sein kann und von Diskussionen über die Erarbeitung von Themen durch die Studierenden selbst bis hin zur Verinnerlichung von relevanten Inhalten reichen kann. Durch die klare Studierendenfokussierung wird die Lehrkonzeption von B1 *eingangs auf der Stufe 4* im Entwicklungsmodell vermutet. Eine **Aussage zur Rolle der Lehrperson im Lernprozess** ist durch die Interpretation des Bildes alleine **nicht möglich.** Hierzu bedarf es **weiterer Daten aus der Fokusgruppe** im Nachgang zur Zeichnung des ersten Bildes im Kick-Off.



Das zweite Bild von B1 stellt die Akteure in der als ideal empfundenen Lehrsituation nicht in Form von Personen dar. Die vorher drei gestalthaft dargestellten Studierenden werden neu als S1, S2, S3 bezeichnet und mit einer Rahmung versehen. Durch die Kennzeichnung des Rahmens mit der universitäts-spezifischen Bezeichnung *HSG* wird deutlich, dass die Lehre in der entwickelten Idealvorstellung von B1 den organisationalen Einflussbedingungen entsprechend ausgestaltet wird. Haltungen, Referenzen, das Wecken von Interesse sowie die Aufforderung zu aktiver Auseinandersetzung werden von aussen – vermutlich durch eine Lehrperson - an die Studierenden herangetragen. Deutlich zeigt sich bei der Betrachtung des Entwicklungsverlaufs, dass die Lehrkonzeptionen von B1 insgesamt inhaltlich durch die Module angereichert werden konnten und elaborierter bzw. neu in

Relation zum Kontext der Universität sowie zu den vermutlich eigenen didaktischen Leitlinien gesetzt werden. Gemäss der Entwicklungsziele aus Kapitel 3.3.5.2 wird mit dem formellen Basisprogramm mitunter angestrebt, die Teilnehmenden zu einer bewussten und damit auch kontextabhängigen Entscheidung für einen situativ passenden Lehransatz zu bewegen. Dieses Ziel zeigt sich bei der Betrachtung des Entwicklungsverlaufs von B1 anhand der Skizzen als erreicht. Im Hinblick auf die Entwicklungsstufen der Lehrkonzeptionen nach Kember (1997) wird die *Stufe 4* bei B1 nach dem Besuch des Basisprogramms *Fit für Hochschullehre* beibehalten.



B17 verdeutlicht mit dem nebenstehenden ersten Bild eine gewisse Leichtigkeit von Studierenden in Bezug auf ihr Lernen. Im gezeichneten Idealbild ist es B17 wichtig, dass die Studierenden Lust darauf haben, ins „Wissensmeer“ einzutauchen sowie insgesamt gerne und in angenehmer Atmosphäre zu lernen. Die Lehrperson spricht die Einladung hierzu aus, zeigt sich jedoch nicht in einer Lenkungsfunktion, sondern mehr als Begleitung und Unterstützung im Hintergrund. Die Lehrperson wird im Bild nicht explizit als Akteur aufgenommen und kann daher als eine Art unsichtbare Hand im Hintergrund vermutet werden. Die Studierenden im Bild sind als **selbstgesteuerte Lernende** dargestellt, die ihre Lernprozesse nach ihrem eigenen Tempo vorantreiben und ggf. auch ihre Entwicklungs- bzw. Lernziele selbst festsetzen. B17 als **erfahrene Lehrperson** im Bereich der **Sozial- und Geisteswissenschaften** erreicht bereits zu Beginn des Programms die *Entwicklungsstufe 5* im Kember-Modell.



Zum Zeitpunkt des Abschlusses des formellen Basisprogramms des CAS Hochschuldidaktik zeigt sich das wahrgenommene Idealbild von Lehre und Lernen von B17 dynamischer und mit mehr Struktur. Nimmt man die Studierenden als Startpunkt der Interpretation der Skizze, beginnt der Lernprozess mit einem Geschenk, das vermutlich durch die Lehrperson in Form von ausgewählten Themen an die Studierenden

gegeben wird. Im Kreislauf, der den Lernprozess darstellt, sind wiederum die Lernenden eigenaktiv, packen das Geschenk in Teamarbeit aus und bauen sich ihr eigenes Haus mit dem erhaltenen Werkzeug. Ermöglicht wird den Studierenden, dass das Haus klein oder mittelgross gebaut werden kann oder beispielsweise die Form einer Burg annimmt. Im neuen Bild gestaltet die Lehrperson im Hintergrund die Lernumgebung stärker mit und strukturiert durch die Themen den Lernprozess der grundsätzlich selbstgesteuerten Lernenden. Die Lehrkonzeptionen von B17 behalten nach einem Semester die *fünfte Entwicklungsstufe* bei, zeigen sich jedoch als **elaborierter in Bezug auf die eigene Rolle als Lehrperson sowie strukturierter hinsichtlich der Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne.**

Zwischenfazit. Auffällig bei der Bildanalyse bzw. der Interpretation der bildhaften Darstellungen war, dass die zu Beginn des Programms bereits studierendenorientiert eingestellten Teilnehmenden (d. h. auf den Stufen 4 und 5 im Entwicklungsmodell nach Kember (1997) verortet) an Elaboriertheit und Strukturiertheit in ihren Einstellungen gegenüber Lehre gewinnen. Bei den beispielhaften Darstellungen für einstellungsbezogene Entwicklungsprozesse fällt **als grundsätzliche Entwicklungsrichtung** im Zeitverlauf des formellen Kursprogramms **die Studierendenzentriertheit** ins Auge. Diese Richtung wurde dem Programm zugrunde gelegt (siehe Kap. 3.3.2.1), jedoch gilt es, in den angeleiteten Reflexionsaufträgen zur Vor- und Nachbereitung sowie in den Präsenzmodulen genau diese Studierendenzentriertheit als Lehransatz „per se“ in der Lehrpraxis zu hinterfragen, um eine blinde Übernahme, z. B. von Aktivierungstechniken, zu verhindern. Ausgewiesenes Ziel im Hinblick auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung ist es, als Lehrperson situativ angepasst und bewusst entscheiden zu können, welcher Lehransatz zu den angestrebten Lernzielen und zur Zielgruppe passt (vgl. Kap. 3.3.2.2). Zusätzlich zeigt sich bei der inhaltsanalytischen Interpretation der Bildverläufe, dass die Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden grundsätzlich jede der fünf Entwicklungsstufen nach Kember (1997) **linear ansteigend und nacheinander durchlaufen.**

Als **quantifizierbares Ergebnis der interpretativen Bildanalyse** in Bezug auf die Interpretation der 16 zur Verfügung stehenden bildhaften Vergleichspaare aus dem Programmjahrgang 2014/2015 konnten **zehn Teilnehmende die jeweils nächsthöhere Entwicklungsstufe** im zugrunde gelegten fünfstufigen Entwicklungsmodell erreichen. Die sechs Teilnehmenden, welche anhand der Bildvergleiche **keine Weiterentwicklung** hin zur nächsten Stufe aufweisen, befinden sich mindestens auf der Stufe drei im Übergang von einem Lehr- zu einem Lernfokus. Diese Weiterentwicklung

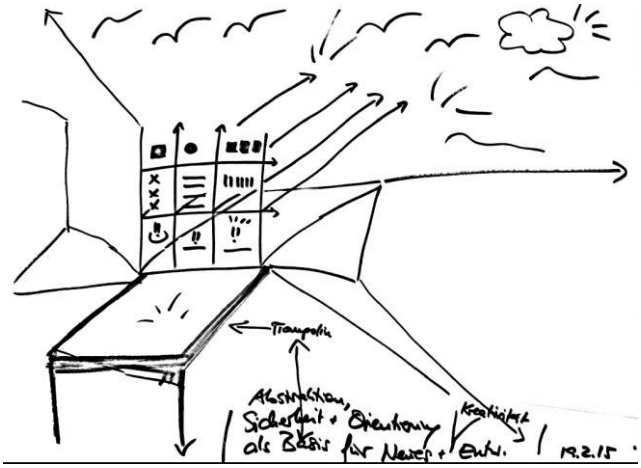
auf der Stufe 3 gilt als „kritisch“ bezüglich der Notwendigkeit eines konzeptuellen Wandels der Lehrkonzeptionen (vgl. Kap. 4.1.2). Die Teilnehmenden an dieser Schwelle, die sowohl im Entwicklungsmodell nach Kember (1997) als auch im Sozialisationsmodell nach Kugel (1993) betont wird, bedürfen in ihrem konzeptuellen Wandelungsprozess **einer stärkeren Begleitung** als bereits studierendenzentriert orientierte Lehrpersonen (vgl. die Kap. 2.3.2.4 und 4.1.2 sowie Kember, 1997, S. 264). Drei der Lehrpersonen, die bereits zu Beginn des Programms rein studierendenzentriert orientierte Lehrkonzeptionen hielten, **verblieben auf ihrer Stufe vier bzw. fünf** und zeigen allesamt in der zweiten bildhaften Darstellung ihrer Idealvorstellung eine **stärkere Strukturierung des Lehrhandelns** und damit ein greifbareres und praktisch umsetzbares Bild der eigenen Lehrtätigkeit im Vergleich zur Skizze aus dem Kick-Off. Das vorhandene Erfahrungswissen dieser drei Teilnehmenden konnte im Verlauf der formellen Basiskurse in die mentalen Strukturen der Bezugsdimension Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn eingeordnet werden und diese anreichern. Das eigene Rollenverständnis und das Studierendenbild zeigten sich bereits eingangs als elaboriert.

7.2.5 Zur Möglichkeit nicht-linearer Entwicklungsverläufe

Postareff & Nevgi (2015) weisen auf Basis früherer Studien darauf hin, dass erfahrenere Hochschullehrpersonen im Entwicklungsprozess ihrer Lehrkompetenz im Zuge einer *Zwischenphase des Expertentums* weniger offen gegenüber einem Commitment zu guter Lehre sein könnten sowie eine geringere Selbstwirksamkeit aufweisen als Lehrnovizen (Postareff et al., 2007, S. 569; Postareff & Nevgi, 2015, S. 39). Diese Zwischenstufe des Expertentums korrespondiert mit der dritten Stufe im Entwicklungsmodell nach Kember (1997) und nimmt Bezug auf die Ausführungen in Kapitel 4.1.2, in dem genau diese „Zwischenstufe“ im Übergang von einem Lehr- zu einem Lernfokus im Sinne eines konzeptuellen Wandelungsprozesses der lehrbezogenen Einstellungen als kritisch bezeichnet wird. Auch die Daten des vorliegenden Forschungsprojektes zeigen, dass die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung nicht notwendigerweise einen kontinuierlich linearen Verlauf in eine studierendenzentrierte Richtung nehmen muss, sondern durchaus auch eine Zwischenphase des Expertentums, d. h. eine Art **Konsolidierungsphase in der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung** durchlaufen kann. Das folgende Beispiel einer **erfahrenen Lehrperson** aus dem Bereich der **Sozial- und Geisteswissenschaften** veranschaulicht einen nicht-linearen Entwicklungsverlauf anhand der Konsolidierungsphase im Übergang von einer lehrenden- zu einer studierendenzentrierten Lehrkonzeption:



Der Lehrende in der Skizze nimmt in der ersten Darstellung einer ideal empfundenen Lehrsituation von B12 durch seine Position stehend vor der Klasse sowie aufgrund des unterschiedlichen Grössenverhältnisses der Akteure eine dominierende Rolle im Unterrichtsgeschehen ein. Die Lehrperson aktiviert Studierende mit Fragen oder mit provozierenden Aussagen im Sinne des Ausrufezeichens. Die Struktur der LV in den Gedanken der Lehrperson rechts neben ihr auf der Skizze findet sich in der Gedankenwolke über den Studierenden wieder. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrperson die inhaltliche und prozessbezogene Steuerungs- und Lenkungsfunktion im Unterrichtsgeschehen innehält. Die Darstellung der wechselseitigen Pfeilrichtungen, der einzelnen Gedankenblasen und der gemeinsamen Gedankenwolke der Studierenden weist auf die *Entwicklungsstufe 3* im Übergang von einem Lehr- zu einem Lernfokus hin. Insgesamt wird ein dynamischer Eindruck der Ausgestaltung eines als ideal wahrgenommenen Lernprozesses erweckt.



Auf dem zweiten Bild von B12 fällt die starke Strukturierung von Inhalten auf. Der Darstellung von Akteuren im ersten Bild weicht einer Betonung von Struktur und Inhalten, welche der Lehrperson in Form eines skizzierten Trampolins Sicherheit und Freiheit zugleich gewähren sollen und die Basis für die Entwicklungen darstellen. Im zweiten Bild zeigt sich, dass sich B12 in einer Konsolidierungsphase der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung stärker als noch zu Beginn des Programms mit der angemessenen Strukturierung von Inhalten im Lernprozess auseinandersetzt, jedoch dabei (kurzzeitig) die Studierenden aus den Augen verliert.

Kritische Reflexion der bildhaften Darstellungen. In Bezug auf die Anfertigung der bildhaften Darstellungen der Lehrkonzeptionen wird darauf hingewiesen, dass die Skizzen die subjektive und situativ beeinflusste Perspektive von Teilnehmenden am hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen wiedergeben. Im Entstehungsprozess wird die Ausgestaltung der skizzierten Bilder von der Instruktion zur Gedankenreise (siehe Kap. 5.3) beeinflusst. Eine Variation in der Anleitung würde vermutlich den Skizzen der Lehrpersonen eine andere Perspektive verleihen und andere Aspekte von Lehre und Lernen betonen. Zudem ist der Zeitpunkt der Anfertigung der Zeichnungen ausschlaggebend für deren Ausgestaltung.

Die **Interraterreliabilität** wird durch die Teilnahme an einer Forschungswerkstatt zur sozialkonstruktivistischen Bildanalyse sichergestellt (Seale, 1999, S. 41). Hierbei wurden alle Zeichnungen der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik von weiteren zwei Forschenden der Sozialwissenschaften auf deren Gemeinsamkeiten, den möglichen Symbolgehalt und die formale Beschreibung hin analysiert, was die Ergebnisse der Bildanalyse über eine blosse Einzelmeinung der Autorin erhebt (vgl. Kap. 7.2.2). Die im Bild wiedergegebene Perspektive wird im forschungsbezogenen Interpretationsprozess mit der subjektiv empfundenen Wirklichkeiten der involvierten Forschenden konfrontiert, welche durch den sprachlichen Diskurs in der Forschungswerkstatt fassbar gemacht werden (Breckner, 2010, S. 271). Bei der gemeinsamen Bildanalyse wurde insgesamt angestrebt, ein valides Konsensergebnis zu finden, was im Rahmen eines lebhaften Diskurses der mit der Analyse betrauten Forschenden gelungen ist (Seale, 1999, S. 41).

7.2.6 Hinweise für die didaktische Ausgestaltung des formellen Kursprogramms

Allgemein werden die Skizzen **als gehaltvolle Impulse** für Reflexionen zur Unterstützung eines konzeptuellen Wandelungsprozesses bei Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen wahrgenommen. Die Arbeit mit bildhaften Impulsen eignet sich für die Unterstützung der Explizierung von tieferliegenden Bewusstseinsschichten in Bezug auf die Lehrkonzeptionen, vor allem hinsichtlich des eigenen Rollenverständnisses, der Sicht auf Studierende und der Lehrtätigkeit im pädagogisch-interaktionalen Sinne. Durch die bildhaften Darstellungen wird eine erweiterte Sichtweise und damit neue Zugänge zur eigenen Lehre geschaffen. Zudem werden durch die Skizzen Bezugsanker im Gedächtnis der Teilnehmenden zum eigenen Idealbild in Bezug auf die Lehre geschaffen, die zudem das eigentliche Lehrhandeln beeinflussen können (Mayer, 2008, S. 11). Um die Gesamtgestalt der Sinnstrukturen hinter den lehrbezogenen

Einstellungsentwicklungen aufzeigen zu können, erscheint die Kontrastierung der Ergebnisse der Bildanalyse mit den Ergebnissen aus der textbasierten Inhaltsanalyse in einem nächsten Schritt unter Kapitel 7.3 wertvoll (vgl. Breckner, 2010, S. 296). Die Daten- und Methodentriangulation aus einem rein qualitativen Blickwinkel wird im folgenden Kapitel durchgeführt und für die Verdichtung der gewonnenen Einsichten aus den separaten Analysen im Erkenntnisprozess genutzt.

Die interpretative Bildanalyse liefert zudem **programmspezifische Hinweise.** Eine starke Heterogenität der Teilnehmenden, sei es durch die Lehrerfahrung, die Elaboriertheit ihrer Lehrkonzeptionen zu Beginn des Programms oder durch die unterschiedlich ausgeprägten fachdisziplinären Sozialisationsvorgänge, bewirkt ein breites Spektrum der Einstiegspositionen auf dem Kontinuum des Entwicklungsmodells nach Kember (1997). Den Jahrgang 2014/2015 des CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen vor Augen fällt insbesondere auf, dass allein unter den eingangs 20 Teilnehmenden alle Entwicklungsstufen vertreten sind, was die vorgeschlagene individuelle Ausgestaltung der didaktischen Interventionen (siehe Kap. 5.3) zur praktischen Herausforderung für die Dozierenden bzw. die Programmleitung im Zertifikatsprogramm werden lässt. Dies erfordert einen **engen Austausch** der genannten Verantwortlichen in Bezug auf die zielgruppenspezifische Ausgestaltung der Module im formellen Basisprogramm und die **zeitnahe Auswertung und Rückspiegelung der Interpretationen der bildhaften Darstellungen** im Kick-Off **sowie der Transferaufträge** in den inhaltlichen Modulen 2 - 5. Wie im Zwischenfazit erläutert, entwickeln sich Teilnehmende, die eingangs bereits eine eher studierendenzentrierte Einstellung gegenüber Lehre halten, unter anderem in der Strukturierung ihrer Lehrprozesse im pädagogisch-interaktionalen Sinn weiter. Sie sind weniger mit der Frage beschäftigt, ob eine Aktivierung von Studierenden im Unterrichtsgeschehen umgesetzt werden soll, sondern beschäftigen sich eher mit der Frage der Transfermöglichkeiten ihrer Lehrkonzeptionen in eine an studentischen Lernprozessen ausgerichtete Lehrpraxis. Die Teilnahme am CAS Hochschuldidaktik wird also von tendenziell erfahrenen Lehrpersonen unter anderem dazu genutzt, die informell erlernte und durch Erfahrung gereifte Unterrichtspraxis im pädagogisch-interaktionalen Sinne sowie das eigene Rollen- und das Studierendenbild bewusst zu hinterfragen und die bereits elaborierten Lehrkonzeptionen durch den Ausbau der kognitiven Schemata weiter anzureichern und zu strukturieren (vgl. ähnliche Ergebnisse bei Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, S. 42–43). Lehrende, die mit einer eher lehrendenzentrierten Haltung ins Programm einsteigen, könnten andere Ziele durch den Besuch des

Programms verfolgen. In diesem Bezug empfiehlt sich, im Kick-Off des CAS Hochschuldidaktik eine individuelle Zielklärung der Teilnehmenden zu veranlassen. Wie bereits an mehreren Stellen der Forschungsarbeit beschrieben wurde, ist eine Grundvoraussetzung einer einstellungsbezogenen Weiterentwicklung für Teilnehmende aller Entwicklungsstufen, dass der Wille und die Motivation zur Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen gegenüber Lehre vorhanden ist (Nevgi & Löfström, 2015).

Ein grosses Potential bezüglich der Heterogenität der Teilnehmenden liegt dabei in der Ausgestaltung informeller Lernumgebungen, welche im Zertifikatsprogramm ab September 2014 durch die Einführung eines Mentoringprozesses sowie eines Lehrprojekts stark akzentuiert wurden (vgl. Kap. 5.3). Hier bleibt nach der Analyse der Bildverläufe zur einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung festzustellen, dass die Skizzen der Teilnehmenden die Explizierung ihrer Lehrkonzeptionen unterstützen und damit greifbar für einen informellen, mehr oder weniger strukturierten Austausch untereinander sowie für daran anknüpfende Reflexionsaufträge werden. Dabei wird jedoch noch keine Aussage darüber getroffen, welche endogenen und exogenen Faktoren die Intentionen bzw. die Motivation beeinflussen, die individuellen Lehrkonzeptionen in den Lehransatz und im nächsten Schritt in die reale Lehrpraxis zu überführen. Eine gezielte Entwicklung der Lehrkonzeptionen im Zertifikatsprogramm ist jedoch insofern wertvoll, als dass für den Praxistransfer der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzen **den limitierenden Faktor jeweils die erreichte Entwicklungsstufe der Lehrkonzeptionen** darstellt, d. h. dass die Lehrpraxis höchstens das Ausmass an Studierendenzentriertheit erreichen kann, das in der Lehrkonzeption vorhanden ist (vgl. hierzu Kap. 2.1.1 sowie Young, 2008, S. 42).

Ausblick. Bislang konnten die Entwicklungsverläufe der Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden des Programmjahrgangs 2014/2015 mithilfe des interpretativen Bildvergleichs nachgezeichnet werden. Dies lässt jedoch beispielsweise folgende Fragen in Bezug auf das Erkenntnisinteresse offen: Wie gestalten sich die individuellen Entwicklungsverläufe der Teilnehmenden im traditionellen Kursprogramm des Jg. 2013/2014? Wie werden die entwickelten Lehrkonzeptionen in den Lehransatz bzw. in die Lehrpraxis übersetzt bzw. geplant, zu übersetzen? Welche Aussagen können in Bezug auf die Wirkung der didaktischen Interventionen zur Unterstützung eines konzeptuellen Wandels getroffen werden? Die textbasierte qualitative Inhaltsanalyse im Kapitel 7.3 verhilft zur vertieften Annäherung an den Untersuchungsgegenstand.

7.3 Textbasierte inhaltsanalytische Ergebnisse der Studie

In der praktischen inhaltsanalytischen Auswertung des Textmaterials bietet sich die Strukturierung nach dem sinnhaften Zusammenhang der Forschungsfragen an, da die Erstellung des Kodierleitfadens für thematisch zusammenhängende Fragen gemeinsam erfolgen kann. Auch die Ergebnisdarstellung für inhaltlich verknüpfte Thematiken wird zusammengefasst und erfolgt in Sinnabschnitten für die fünf Forschungsfragen. Zusammenfassend wird festgehalten, dass die in diesem Kapitel deduktiv abgeleiteten Kategorien den folgenden Bausteinen des Erkenntnisinteresses entsprechen, die die Vorgehensweise in der Empirie sinngemäss anleiten:

- Die unterschiedliche Ausgestaltung der **individuellen Entwicklungspfade** der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen **entlang** des Verlaufs **der didaktischen Interventionen** zur Unterstützung der
- lehrbezogenen Einstellungsentwicklungen mit dem Fokus auf den jeweiligen **Lehrkonzeptionen** und dem **Lehransatz**
- unter Beachtung der festgesetzten **Entwicklungsziele der Module im formellen Basisprogramm** (einstellungsbezogener Zielbezug ab dem Jahrgang 2014/2015)
- sowie die **individuell wahrgenommenen endogenen und exogenen Einflussfaktoren** auf die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung der untersuchten Probanden.

Die Evaluationsstrategie ist analog des geplanten Verlaufs in Kapitel 5.5 implizit im dargestellten Erkenntnisinteresse aufgenommen und wird innerhalb der jeweils verknüpften Forschungsfrage(n) in den folgenden Abschnitten thematisiert. Die Kategorienanwendung bzw. die Kategorienbildung erfolgt in einem iterativen Prozess. In einem **ersten Durchlauf** wird das Datenmaterial entlang der deduktiv gebildeten Hauptkategorien kodiert. In einem **zweiten Durchlauf** werden die vorhandenen Subkategorien auf den Datencorpus angewandt bzw. sinnvoll angepasst und ausdifferenziert (Kuckartz, 2012, S. 77).

Zur Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie. Die Ergebnisdarstellung der textbasierten Inhaltsanalyse erfolgt direkt im Kapitel 7.3 durch die Offenlegung aussagekräftiger Textstellen aus den analysierten Dokumenten. Die gebildeten Kategorien und Subkategorien (vgl. hierzu die Anhänge 15 und 16) dienen dabei der Strukturierung des Ergebnisberichts (Kuckartz, 2012, S. 77). Hinsichtlich des Mixed-Methods-Designs wird auf die Datentriangulation der qualitativen Daten, beispielsweise angewandt in Kapitel 7.3.2.3, sowie auf die synthetisierende Perspektiventriangulation

ab Kapitel 7.4 verwiesen. Erst mit der Triangulation der Daten bzw. Perspektiven wird bei der Mehrheit der Forschungsfragen eine umfassende Beantwortung der Fragen ermöglicht. Analytische Vergleiche der gebildeten Subkategorien im Rahmen der textgebundenen Inhaltsanalyse verhelfen der Interpretation der Ergebnisse zu vertieften Einsichten, wenn es beispielsweise darum geht, die Bezugsdimensionen unter den Hauptkategorien Lehrkonzeption und Lehransatz gegenüber zu stellen. Hieraus kann eine zusätzliche Erklärungskraft für die Interpretation des Transfers von Lehrkonzeptionen auf den Lehransatz bzw. die Lehrpraxis generiert werden.

Ein **Rückbezug der Ergebnisse auf die Zieldimension** der lehrbezogenen Einstellungen aus Kapitel 2 **auf die Einstellungsziele** aus Kapitel 3 sowie **auf die Evaluationsebenen** aus Kapitel 5.5 erfolgt akzentuiert im Zuge der Daten- und Perspektiventriangulation. Im Hinblick auf die angestrebte *interne Validität* (vgl. Kap. 6.4.5) werden die erlangten Ergebnisse stets auf die theoretische Basis rückbezogen. Abbildung 39 stellt dar, an welchen Stellen mit welchen endgültigen Ergebnissen im Hinblick auf die Interessenslagen der Forschungsfragen gerechnet werden kann.

	Welche Daten werden zur Beantwortung der Frage(n) benötigt?	Triangulationsmethode
Forschungsfragen 3a/5a Veränderung Lehrkonzeption und Übertragung auf den Lehransatz	qualitative und quantitative Daten: Einzel- und Fokusgruppeninterviews, Dokumentensammlung, Beobachtungen, bildhafte Daten, Fragebogen Items 1 – 27 (ATI-R/lehrbezogenes Rollenverständnis)	Daten- und Methodentriangulation Perspektiventriangulation
Forschungsfragen 3b Bestehen Dissonanzen zwischen Lehrkonzeption und Lehransatz und wie werden diese thematisiert?	qualitative Daten: Einzelinterviews, Fokusgruppeninterviews, Dokumentensammlung, Beobachtungen, bildhafte Daten	Daten- und Methodentriangulation
Forschungsfrage 4a Endogene Einflussfaktoren auf die Einstellungsentwicklung?	qualitative/quantitative Daten: Einzel- und Fokusgruppeninterviews, Dokumentensammlung Fragebogen Items 28 – 32 Einschätzung der Kompetenzentwicklung	Daten- und Methodentriangulation Perspektiventriangulation
Forschungsfragen 4b/4c Veränderte Interpretation der exogenen Rahmenbedingungen? (Hinweise auf Praxistransfer)	qualitative/quantitative Daten: Einzelinterviews, Fokusgruppeninterviews, Dokumentensammlung Fragebogenitems 33 - 57	Daten- und Methodentriangulation Perspektiventriangulation
Forschungsfrage 5b Einfluss des Programms auf die lehrbezogene Umwelt wahrnehmbar?	qualitative Daten: Einzel- und Fokusgruppeninterviews	ggf. Daten- und Methodentriangulation

Abbildung 38: Zusammenhang von Forschungsfragen, Datenmaterial und Triangulationsmethode

Aus der Abbildung 38 geht hervor, dass die textbasierte Inhaltsanalyse und die daraus abgeleitete Interpretation der Ergebnisse eine **Datentriangulation** in sich vereinen, da die Kategorisierung über die verschiedenen Datensorten hinweg (Transkripte aus Einzel- und Fokusgruppeninterviews, verschriftlichte Arbeitsaufträge, Feldnotizen, Beobachtungsbögen), durchgeführt wird (vgl. Kap. 6.4.6).

Die Vorgehensweise im computergestützten Auswertungsverfahren. Vorliegend wird das Programm *Atlas.ti* genutzt, das an der Technischen Universität Berlin von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe entwickelt wurde und sich als eines der am häufigsten genutzten Computerprogramme zur textlichen Inhaltsanalyse entwickelt hat (Mayring, 2010, S. 112). Bei der induktiven Kategorienbildung wird neben dem Primärtext ein weiteres Textfenster benötigt, in dem die Verdichtung stattfinden kann. Hierzu wird die Memofunktion von Atlas.ti genutzt. Die am Datenmaterial gebildeten Kategorien werden im Text direkt zugewiesen, wobei die Kodierregel und das Abstraktionsniveau in einem zusätzlichen Textfenster direkt im Prozess der Kodierung festgehalten werden (Mayring, 2010, S. 113). Bei der deduktiven Kategorienanwendung wird im Rahmen der formalen Strukturierung ein thematisches Kriterium zugrunde gelegt (vgl. hierzu die denkbaren Hauptkategorien in Tabelle 12), nach welchem die Datenbasis systematisch mithilfe evidenter Kodebezeichnungen[101] systematisch analysiert wird. Die Kodierregeln werden im Memo festgelegt (Mayring, 2010, S. 114). Im Hinblick auf die angestrebte typisierende Strukturierung zur späteren Einzelfallanalyse wird der Textcorpus auch nach extremen Ausprägungen sowie nach der empirischen Häufigkeit durchsucht. Die skalierende Strukturierung wird im Material nach der Vorgabe von theoriegeleiteten Ausprägungen einer Kategorie eingeschätzt (Mayring, 2010, S. 114–115). Ausführliche Einblicke in die angelegten Skalierungen bietet Anhang 16.

7.3.1 Praktische Umsetzung der inhaltsanalytischen Auswertung

> *„Zentral für inhaltsanalytisches Arbeiten ist, dass vor der Analyse ein Ablaufmodell erstellt wird, das schrittweise durchlaufen werden soll“ (Mayring, 2011, S. 28).*

Wie im Forschungsverlauf wird auch für die folgende textbasierte Datenauswertung und die Interpretation ein systematisches Vorgehen angestrebt. Bei der Analyse der Entwicklungsverläufe der lehrbezogenen Einstellungen wird nach den in Kapitel 3.3.2 festgesetzten fünf Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen kodiert, was einer

[101] Die deduktiv-induktiven Kodebezeichnungen finden sich in Anhang 16.

deduktiven Kategorienanwendung entspricht (Kuckartz, 2012, S. 59). Zur Analyse der explorativen Forschungsfragen 4b und 4c wird eine Mischform der *deduktiv-induktiven Kategorienbildung* angewandt (Kuckartz, 2012, S. 69). Zunächst werden an das textbasierte Datencorpus deduktiv-theoriebasierte Kategorien angelegt, was gleichzeitig eine induktive Kategorienbildung am Datenmaterial ermöglicht. Die Häufigkeit der Zuweisung einer deduktiv angewandten oder induktiv gebildeten Kategorie kann dabei sinngemäss zentrale Punkte in den Daten kennzeichnen oder auch bei vergleichenden Einzelfallanalysen dazu verhelfen typische Fälle durch die Übereinstimmung der Kategorien zu bilden (Bergmann, 2010, S. 382; Mayring, 2011, S. 33). Insbesondere die Erstellung eines Kategoriensystems gilt als Voraussetzung für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit im Forschungsprozess (Mayring, 2011, S. 29). Deshalb wird zunächst ein deduktives Kategoriensystem aus den theoretischen Grundlagen der Arbeit aufgebaut und der Ablauf der induktiven Kategorienbildung beschrieben, bevor die Kodierung ab Kapitel 7.3.4 praktisch am Datenmaterial umgesetzt wird.

Alle Transkripte der Fokusgruppen, der Einzelinterviews sowie sämtliche Dokumente (Transferaufträge, die Darlegung des Lehrverständnisses und die strukturierten Beobachtungs- und unstrukturiert erfassten Feldnotizen) wurden mehrmals gelesen[102], um ein Gefühl für Schwerpunkte in den Daten zu erhalten (Creswell, 2014, S. 261). Im Rahmen der deduktiven Kategorienbildung erfolgt die Gestaltung des Kodierleitfadens vor dem Analyseprozess, wobei der Leitfaden am Material weiterentwickelt wird. Das Codebook für die induktive Kategorienbildung wird am Datenmaterial entwickelt. Augenscheinlich wichtige Aussagen werden im Hinblick auf die geplante Darstellung von Entwicklungspfaden zusätzlich zum Kodiervorgang in eine fallbasierte Matrix aufgenommen, was die Vorbereitung der einzelfallübergreifenden *cross-case-analysis* erleichtert (Miles et al., 2014, S. 101–103; Onwuegbuzie & Combs, 2010, S. 407; Patton, 2015, S. 263). Matrixdarstellungen dienen der Darstellung einzelner Datenbestandteile und bilden gleichzeitig Forschungsergebnisse in einer übersichtlichen Form ab (Kuckartz, 2012, S. 73–74; Lamnek, 1995, S. 203).

Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse sind verschiedene Verfahrensweisen und Ausrichtungen möglich, welche die vorliegende Mixed-Methods-Studie kombiniert. Einerseits dominiert die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* mit induktiver Kategorien-

[102] Bereits vor der Durchführung der Einzelinterviews wurden die Fokusgruppeninterviews von der Autorin mehrmals gelesen und relevante Passagen aus dem Material notiert, um sinnvolle Nachfragen im Forschungsprozess zur individuellen Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden zu ermöglichen.

bildung bei Forschungsfragen mit einem hauptsächlich explorativen Erkenntnisinteresse (vgl. Forschungsfragen 4b und 4c). Zum anderen werden deduktive Kategorien (vgl. beispielsweise Forschungsfrage 3a) angewandt, wenn die Strukturierung nach klaren Kategorien durch ein umfangreiches theoretisches Vorwissen bereits im Vorfeld der Datenanalyse erfolgen kann. Für diese Art der Fragen kann ein strukturgebendes Kategoriensystem vor der eigentlichen Datenanalyse erstellt werden, das den Kodierprozess praktisch anleitet (Kuckartz, 2012, S. 59). Die Analyseschritte sowohl für eine induktive Kategorienableitung als auch für die Anwendung der deduktiven Kategorien auf die vorliegenden Textdaten werden im Folgenden erläutert und direkt in den Zusammenhang mit der praktischen Durchführung gestellt. Im Wesentlichen basiert die inhaltanalytische Datenauswertung nach Mayring (2010) auf folgenden drei Techniken: a) Der sinnhaften *Zusammenfassung* des primären Datenmaterials unter der Anwendung der Forschungsfragen, b) der *Explikation* des Materials durch eine kontextuelle Anreicherung einzelner Textstellen sowie c) der *Strukturierung* des Datenmaterials nach einem vorab erstellten Kategoriensystem (Mayring, 2010, S. 65). Im Hinblick auf die induktive Kategorienbildung steht dabei die Zusammenfassung und Verdichtung des Datencorpus im Vordergrund; die deduktive Kategorienanwendung basiert auf der Technik der Strukturierung des Datenmaterials (Mayring, 2010, S. 83).

Fazit. Für die Forschungsfragen der Empirie kann aufgrund der im Forschungsprozess entwickelten Leitfragen (Anhänge 6 und 13) vermutet werden, dass die Fokusgruppen, die Einzelinterviews sowie die Dokumentensammlung jeweils relevante Einsichten zur Beantwortung gewähren. Die Forschungsfrage 5a bedarf aufgrund ihres Fokus auf die einstellungsbezogenen Entwicklungspfade zur Beantwortung zusätzlich der erhobenen quantitativen Daten sowie der Verbildlichungen durch die Skizzen und Metaphern und wird daher ab Kapitel 7.3.4 im Sinne einer Perspektiventriangulation vollständig beantwortet. Die Fragen 3a, 3b, 4a, 4b, 4c sowie 5b können im Laufe des vorliegenden Kapitels basierend auf der qualitativen Datenanalyse sinnvoll beantwortet werden.

7.3.1.1 *Vorgehensweise bei der deduktiven Kategorienanwendung.*

Im deduktiven Analyseprozess werden also die theoretisch hergeleiteten Kategorien an das Datenmaterial herangetragen. „Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“ (Mayring, 2010, S. 92). Bei einer deduktiven Kategorienanwendung stellt ein aus der Theorie hergeleiteter Kodierleitfaden bzw. ein Kategoriensystem ein Analyseinstrument dar, „im Rahmen dessen Definitionen, Ankerbeispiele und Abgrenzungsregeln für die

Kategorien zusammengestellt sind“ (Mayring, 2011, S. 32). Ähnlich einer belgischen Studie zur Evaluation eines Zertifikatsprogramms wird angestrebt, ein theoriebasiertes teilstrukturiertes Schema an den ersten Kodiervorgang anzulegen und dieses im Analyseprozess weiter zu entwickeln (Stes & van Petegem, 2015, S. 26). In der deduktiven wie auch in der induktiven Kategorienbildung erfolgt der Analyseprozess regelgeleitet und interpretativ, da festgelegt wird, welche Aussagen beispielsweise einer elaborierten, weniger elaborierten oder lediglich elementar elaborierten Lehrkonzeption zugeordnet werden (Mayring, 2011, S. 32). Denkbare Hauptkategorien sind:

Präzisierte Forschungsfrage	**Denkbare Hauptkategorien**
3a) Wie verändern sich die Lehrkonzeptionen entlang der Bezugsdimensionen von Lehre bei Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik während des Besuchs des formellen Kursprogramms?	Fünf Bezugsdimensionen der Lehrkonzeptionen aus Kap. 3.3.2: Studierende, eigene Rolle, Lehrhandeln, andere Lehrende, fachlicher Inhalt Entwicklungsziele aus Kap. 3.3.5: Bewusstsein für Lehrkonzeptionen, Wertschätzung der Weiterentwicklung durch die Reflexion der Lehrkonzeptionen, Wertschätzung für Vernetzung, Begeisterung für die Gestaltung von komplexen Lernumgebungen, Freude an multiperspektivischer Reflexion Metaphercluster aus Kap. 6.4.2.1
3b) Welche dissonante Relation besteht zwischen den Lehrkonzeptionen und den Lehransätzen bei den Teilnehmenden?	Inhaltlicher Widerspruch bezüglich der Lehrkonzeption und dem Lehransatz bzw. der Lehrpraxis (Kap. 2.1.1.2, Kap. 4); Handlungsalternativen bei externer Dissonanz (Lehransatz vs. hinderliche Rahmenbedingungen)
4a) Welche beeinflussenden endogenen Faktoren nehmen die Teilnehmenden in Bezug auf ihre Einstellungsentwicklung wahr?	Motivation, Commitment, Interesse, Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit in Bezug auf Lehre, Identifikation mit der Rolle als Lehrperson, Wahrnehmung der Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz (Kap. 2.2 und 4.3)
4b) Inwiefern interpretieren die Teilnehmenden am Programm exogene Einflussfaktoren während und nach dem Besuch der formellen Kurse anders hinsichtlich der Umsetzung der Lehrkonzeptionen in die Lehrpraxis?	Situative und kontextuelle Faktoren sowie Charakteristika des Programms (Kap. 2.4.1), Wahrgenommene Unterstützung von Kollegen, im Studienprogramm, von der Hochschulleitung, Kontrolle, Freiheit, Zeitdruck, Workload, Räumlichkeiten, Gruppengrössen (Kap. 4.3)
4c) Inwiefern nehmen die am Programm teilnehmenden Lehrpersonen an der	Unterstützung durch Peers, andere Personen mit Bezug zu Lehre, eigene Ressourcen oder

Universität St. Gallen die exogenen Einflussfaktoren als hinderlich oder förderlich für ihre Einstellung wahr?	die Studienprogrammleitung, Kontrolle, Freiheit, Zeitdruck, Workload, Räume (Kap. 4.3)
5a) Inwiefern übertragen die Teilnehmenden die entwickelten Lehrkonzeptionen auf ihren Lehransatz bzw. auf ihre Lehrpraxis?	Lehransatz in den fünf Bezugsdimensionen aus Kap. 3.3.2 Entwicklungsziele aus Kap. 3.3.5: Commitment für eine studierendenzentrierte Lehrpraxis, bewusste Entscheidung für einen Lehransatz nach Abwägen der kontextuellen Einflussfaktoren, Commitment zu eigeninitiativer Reflexion der Lehrpraxis, Bewusstes Einfordern von Feedback durch Peers und Studierende, Studierende als Kommunikationspartner auf Augenhöhe
5b) Welche lehrbezogene Wirkung nehmen die Teilnehmenden nach dem Besuch des formellen Kursprogramms bezüglich des Kollegenkreises, ihrer Studierenden, der Organisation wahr?	Wahrgenommene Auswirkung der eigenen Lehrkompetenzentwicklung auf Kollegen, Studierende, das Studienprogramm, die Organisation bzw. die Lehr-Lernkultur der Hochschule (Kap. 4.3)

Tabelle 12: Denkbare Hauptkategorien für die Forschungsfragen

Praktische Umsetzung des Kodierleitfadens[103]. Der *Kodierleitfaden* (engl. *Codebook)* schlüsselt für jede der Forschungsfragen auf, welche Kodierregel an das Datenmaterial angelegt wird (Mayring, 2010, S. 92). Dabei wird der Kodierleitfaden im Sinne einer deduktiven Kategorienbildung bereits vor der eigentlichen Datenanalyse erstellt – bei der induktiven Kategorienbildung entsteht dieser im praktischen Analyseprozess selbst (Kuckartz, 2012, S. 59). Die Kodierregel wird sinngemäss an das Erkenntnisinteresses der Arbeit angelegt, jedoch ist die Überarbeitung des Kodierleitfadens im formativen Prozess möglich, unter anderem durch den Rückbezug auf die zugrundeliegende Theorie (Mayring, 2002, S. 96). Die Kodierregel verweist darauf, unter welchen Voraussetzungen bestimmte Aspekte unter einer Kategorie eingeordnet oder eben gerade nicht aufgenommen werden (Mayring, 2002, S. 96). Als Herausforderung in der deduktiven Kategorienbildung wird insbesondere eine präzise und überschneidungsfreie Formulierung der Kategorien angesehen (Kuckartz, 2012, S. 61). Ob die Kategorien sinnvoll an das Datenmaterial angelegt werden können, wird in einem ersten Durchlauf der Datenanalyse eines Ausschnitts des Materials getestet. Ebenso werden weitere aussagekräftige Ankerbeispiele extrahiert, die die Regelgeleitetheit der Analyseschritte

[103] Ein ausführlicher sowie ein verkürzter, anwendungsnaher Kodierleitfaden für die inhaltsanalytische Datenauswertung mit dem Programm Atlas.ti befinden sich in den Anhängen 15 und 16.

verfestigen (Mayring, 2010, S. 92). Der Kodierleitfaden als eine Art Gebrauchsanweisung für den Analyseprozess wird in Anlehnung an Mayring (2011) für jede der Forschungsfragen bzw. für jedes thematisch verknüpfte Fragenbündel im Sinne der folgenden Beispieltabelle 13 separat erstellt (S. 32):

Kriterium/Frage	Kategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel
...	...	...	...

Tabelle 13: Aufbau eines Kodierleitfadens für die deduktive Kategorienanwendung

Insgesamt wird eine *formale Strukturierung* des Materials angestrebt, da Aussagen zu bestimmten Themen gefiltert, verdichtet und aussagekräftig zur Beantwortung der Forschungsfragen aufbereitet werden sollen. Für die Forschungsfrage 3a wird eine *skalierende Strukturierung* vorgesehen, da das Entwicklungsmodell von Kember (1997) eine ordinal skalierte Einordnung der Entwicklung der Lehrkonzeption ermöglicht (Mayring, 2010, S. 94, 101). Die Forschungsfragen 4b und 4c erfordern zudem eine *typisierende Strukturierung* des Materials, da extreme und besonders häufig vorkommende Ausprägungen, beispielsweise aufgrund der Formulierung der Frage 4b zur veränderten Interpretation der exogenen Einflussfaktoren, von Interesse sind.

7.3.1.2 *Vorgehensweise bei der induktiven Kategorienbildung*

Wie eingangs erwähnt, lebt die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) bei der induktiven Kategorienbildung von einer strukturierten Zusammenfassung und der Festlegung des Abstraktionsniveaus der verdichteten Textstellen (Kuckartz, 2012, S. 59; Mayring, 2010, S. 68). Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) leitet die Datenauswertung in Textgestalt für das explorative Erkenntnisinteresse, wobei der Kodierprozess selbst durchaus mit stärkerem Rückbezug auf das Theoriegerüst der Arbeit durchgeführt werden kann, als im Mayringschen Vorgehen vorgesehen ist (Mayring, 2010, S. 68; zum verstärkten Rückbezug zur Theorie[104] bei der induktiven Kategorienbildung vgl. Jenert, 2011, S. 190; Lamnek, 1995, S. 157).

Materialreduzierung durch die schrittweise Steigerung der Abstraktionsebene. Als Destillat aus der Zusammenfassung von Extrakten aus der primären Datenquelle, der

[104] Da sich die Kategorien aus Einzelaussagen herausbilden, besteht die Gefahr, dass sinnhafte Bezüge in den Fokusgruppen nicht adäquat aufgenommen werden (Jenert, 2011, S. 189). Daher wird darauf geachtet, dass bereits in der induktiven Kategorienbildung ein kontextueller Bezug zum theoretischen Gerüst mitgedacht wird.

Paraphrase dieser sowie der Generalisierung dieser paraphrasierten Aussage bilden sich materialbasierte Kategorien heraus. Möglich ist auch, je nach gewünschtem Abstraktionsgrad der gebildeten Kategorien, nach der ersten noch eine zweite Reduktion durchzuführen (Mayring, 2010, S. 70). Da grosse textliche Datenmengen zur Analyse vorliegen, werden die Paraphrasierung sowie die Generalisierung der inhaltstragenden Textstellen in einem Schritt zusammengefasst. „Bei grossen Materialmengen ist es oft nicht mehr möglich, alle inhaltstragenden Textstellen zu paraphrasieren“ (Mayring, 2010, S. 69). Daher wird festgelegt, dass die vorgeschlagene kleinteilige Vorgehensweise (vgl. Abb. 39) mithilfe der Schritte der Paraphrasierung und Generalisierung lediglich für ausgewählte Textstellen in den Transkripten erfolgt, die die Forschungsfragen 4b und 4c im Hinblick auf die Ergründung von exogenen Einflussfaktoren auf einstellungsbezogene Entwicklungen konkret thematisiert. Nach der Reduktion des Primärtextes auf die induktiv gebildeten Kategorien erfolgt eine Rückkoppelung auf die primäre Datenbasis. Dieser Rückbezug dient der Sicherstellung, dass das Datencorpus die Sinnstruktur des Materials widerspiegelt und die extrahierten Kategorien den Zusammenhang der Aussagen beibehalten (Mayring, 2010, S. 65–70).

Ausblick auf die praktische Durchführung. Im weiteren Verlauf werden in Anlehnung an die Vorgaben aus den Tabellen 12 und 13 die jeweiligen (thematisch zusammengefassten) Forschungsfragen der Arbeit separate Kodierleitfäden zur deduktiven Kategorienanwendung erstellt und mit den induktiv am Datenmaterial gebildeten Kategorien ergänzt. Der Kodierleitfaden wird im Anhang 16 ausführlich sowie im Anhang 17 in übersichtlicher, anwendungsorientierter Form dargestellt. Für die deduktive als auch für die induktive Vorgehensweise gilt, dass das komplette Datenmaterial anhand von Kategorien systematisch und iterativ bearbeitet wird (Kuckartz, 2012, S. 60; Miles et al., 2014, S. 14). Denkbar ist, dass die Codes auf theoretisch aufgearbeiteten Konstrukten, auf kategorialen Ausprägungen, auf Erklärungen einer Aussage im Text oder auf der Beschreibung von Beziehungen zwischen Personen basieren (Miles et al., 2014, S. 87). Die extrahierten und verdichteten Ergebnisse der textbasierten Inhaltsanalyse werden im Hinblick auf die Aussagekraft für die jeweils bearbeitete Forschungsfrage aufgeschlüsselt und mit korrespondierenden oder widersprüchlichen Aussagen aus der Theorie verglichen und diskutiert. Eine umfassende Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen erfolgt direkt im jeweiligen Unterkapitel ab 7.3.2, teilweise anhand einer Daten- und Methodentriangulation oder zusätzlich durch die in Kapitel 6.4.6 beschriebene Perspektiventriangulation. In einem nächsten Schritt erfolgt die Annäherung an die

deduktiven Kategorien sowie die textbasierte qualitative Inhaltsanalyse der Metaphern in den Fokusgruppen des Programmjahrgangs 2013/2014, bevor der gesamte textbasierte Datencorpus entlang der Kategorien in Anhang 17 analysiert wird.

7.3.2 Annäherung an die Entwicklung von Lehrkonzeption und Lehransatz

- 3a) Wie verändern sich die Lehrkonzeptionen entlang der Bezugsdimensionen von Lehre bei Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik während des Besuchs des formellen Kursprogramms? (2. Evaluationsstufe)
- 5a) Inwiefern übertragen die Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik die entwickelten Lehrkonzeptionen auf ihren Lehransatz bzw. auf ihre Lehrpraxis? (4. Evaluationsstufe)

7.3.2.1 *Erstellung des deduktiv angelegten Kodierleitfadens*

Im Kodierleitfaden[105] für die Kategorienanwendung zur Beantwortung der Forschungsfragen 3a und 5a wird zunächst eine dichotome bzw. eine mehrperspektivische Aufschlüsselung der theoretisch basierten Bezugsdimensionen (siehe Kap. 2.3.2.4 sowie 3.3.2) nach studierendenzentrierten und lehrendenzentrierten Lehrkonzeptionen und Lehransätzen vorgenommen. Um im Zuge der Interpretation der Entwicklungsverläufe von Lehrkonzeptionen auch gleichzeitig die Übersetzung in den Lehransatz analysieren zu können, sind die Bezugsdimensionen konsequenterweise im Datenmaterial auch an den Lehransatz der Teilnehmenden anzulegen (siehe Abb. 40 auf der nachfolgenden Seite). Zudem lässt die ähnliche Aufgleisung der Lehransätze und Lehrkonzeptionen in der Literatur eine Gültigkeit der **Übertragung der Bezugsdimensionen von Lehrkonzeptionen auf den Lehransatz** vermuten. Ein Vergleich der Beschreibung von verschiedenen Lehransätzen nach Trigwell, Prosser, Martin und Ramsden (2005, S. 252-253) mit dem Entwicklungsmodell der Lehrkonzeptionen bei Kember (1997, S. 262) zeigt, dass sich die Bezugsdimensionen in beiden Bestandteilen lehrbezogener Einstellungen stark ähneln bzw. entsprechen. Der Lehransatz liegt näher an der Lehrpraxis als die Lehrkonzeptionen (vgl. Kap. 2.1.1.4). Bei der praktischen Durchführung der Kodierung der Bezugsdimensionen im Rahmen der Inhaltsanalyse ist demnach darauf zu achten, dass ein direkter Bezug zum

[105] Die Festsetzung der deduktiven Kategorien wird analog der Beispieltabelle 13 aufgegleist. In der vorliegenden Arbeit wird der Kodierleitfaden aus Gründen des Leseflusses im Anhang 16 dargestellt. Die Kodierregeln werden jedoch direkt im korrespondierenden Unterkapitel, thematisch zur jeweiligen Forschungsfrage passend, ergründet und erscheinen daher nicht erneut im Leitfaden im Anhang.

tatsächlichen Lehrhandeln vorhanden ist, im Sinne einer Intention bzw. einer artikulierten Motivation, auf eine bestimmte Art und Weise handeln zu wollen. Fehlt diese Intention bzw. die Motivation als Bindeglied in die Lehrpraxis, wird die zu kennzeichnende Kategorie den Lehrkonzeptionen zugeordnet. Bei der Konzeptionierung des Kodierleitfadens ist zudem auf einen Bezug zu den Entwicklungszielen der didaktischen Interventionen zu achten, da diese letztlich durch das Evaluationsvorhaben ergründet werden wollen.

Die Dichotomie bzw. die Position auf dem Kontinuum von lehrenden- und studierendenorientierten Lehrkonzeptionen und Lehransätzen der Teilnehmenden wird anhand des **Grades der Spezifität** der untersuchten Aussagen beschrieben (vgl. hierzu auch den Kodierleitfaden zur textbasierten Inhaltsanalyse der Rolle von Dozierenden bei Johannes, Fendler, Hoppert & Seidel, 2011, S. 78–79). Unspezifische bzw. wenig elaborierte Beschreibungen zum Rollenbild der Lehrperson beinhalten beispielsweise keine Details und kaum Kontextinformationen. Das Bild wird in einer einfachen, unspezifischen Sprache beschrieben. Ganz im Gegensatz dazu steht ein sehr spezifisches, elaboriertes Verständnis von Lehre, das sich durch die Beschreibung vielfältiger und komplexer Zusammenhänge – auch zwischen den Bezugsdimensionen – kennzeichnen lässt.

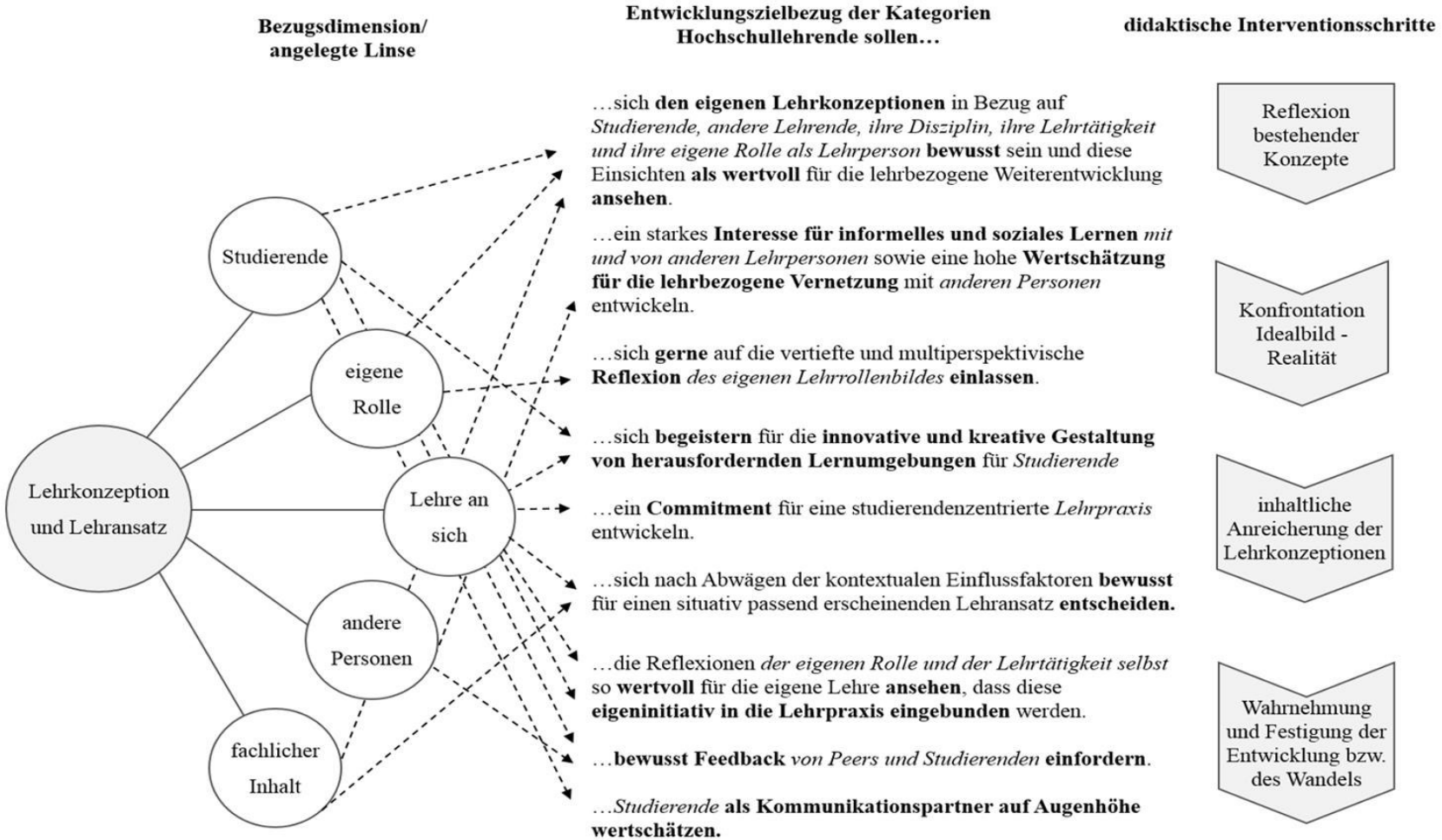


Abbildung 39: Zielbezug der Kategorien Lehrkonzeption und Lehransatz

Zum Einbezug der lehrbezogenen Kernbereiche in die Inhaltsanalyse. In der Entwicklung des Lehransatzes von Hochschullehrpersonen differenzieren sich die Bezugsdimensionen Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn, das Studierendenbild sowie das Rollenverständnis der Lehrperson in den Kernbereichen der Lehre aus. In den Kernbereichen der Lehre, also der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltung sowie der Prüfung, kann sich die Entwicklung der Lehransätze jeweils unterschiedlich äussern (vgl. beispielsweise Kordts-Freudinger, 2013, zur Einstellung von Lehrpersonen zu Prüfungen). Als Datenbasis für die Analyse der Lehransätze der Teilnehmenden eignen sich in beiden untersuchten Programmjahrgängen vor allem die schriftlich bearbeiteten Transferaufträge zur Planung einer realen oder fiktiven Lehrveranstaltung für das Modul 2 sowie die protokollierten Feedbackgespräche zur simulierten Lehrsequenz im Modul 4 (nur im Jahrgang 2014/2015, vgl. Kap. 5.3.3). Die entwickelten Lernziele für die Planung einer fiktiven oder real bestehenden Lehrveranstaltung veranschaulichen kognitive Entitäten, die beschreiben können, welcher Lehransatz hinter den angestrebten Lernzielen steht (vgl. hier die Annahmen der Forschungsarbeit von Aguirre & Speer, 1999, S. 331). Anhaltspunkte für die Ausprägung von Einstellungen in Bezug auf die Durchführung von Lehrveranstaltungen (vgl. Modul 3 und 4 des CAS Hochschuldidaktik) können sich z. B. im (geplanten) Frageverhalten der Lehrperson in der simulierten oder realen Unterrichtspraxis offenbaren. So könnte ein „Gibt es noch weitere Fragen“? im entsprechenden situationellen Kontext eine eher wenig elaborierte Lehrkonzeption verdeutlichen, da dabei eine gewisse Abgeschlossenheit des jeweiligen Themenfeldes verdeutlicht wird und vertiefte Diskussionen eher abgewendet werden (Trigwell & Prosser, 1996a, S. 283). In Bezug auf die Umsetzung der entwickelten Lehrkonzeptionen in den Lehransatz werden Hinweise aus den Dokumenten, aus den Fokusgruppen sowie aus den Einzelinterviews zur geplanten Strategie der Instruktionen und Interaktionen in LV betrachtet. Auch entsprechende Aussagen zu angedachten Prüfungsformen werden als ein Hinweis für die Übertragung der Lehrkonzeption auf den Lehransatz gewertet (Samuelowicz & Bain, 2001, S. 488).

Weitere Schritte. Die Forschungsfragen 3a sowie 5a werden anhand einer Methoden- und Datentriangulation beantwortet. Auf die Analyse der gezeichneten Bilder des Jahrgangs 2014/2015 im Kapitel 7.2 folgt im nächsten Abschnitt die Analyse der Metaphern des Jahrgangs 2013/2014. Zur Verdichtung der Einsichten wird die textbasierte Inhaltsanalyse entlang der deduktiven Kategorien (vgl. Anhang 17) genutzt.

7.3.2.2 *Ergebnisse aus der textbasierten qualitativen Inhaltsanalyse der Metaphern*

„The mind is not a vessel to be filled but a fire to be kindled" (Plutarch)

Die in den Fokusgruppen im Modul 3 sowie bei der Abschlussveranstaltung des Jahrgangs 2013/2014 gewonnenen und hauptsächlich seitens der Teilnehmenden konstruierten Metaphern, werden im nachfolgenden Abschnitt im Hinblick auf die Entwicklungsverläufe der Lehrkonzeptionen während der Teilnahme am CAS Hochschuldidaktik analysiert. In der Natur einer Metapher liegt, dass sie vielschichtig interpretierbare Bedeutungen innehält, was die kontextsensitive Aufbereitung der Ergebnisse zur Herausforderung werden lässt (vgl. Kagan, 1990, S. 427). Eine Auswertung nach der Häufigkeit der Metaphernennung würde das Forschungsergebnis verkürzt darstellen (Schmitt, 2010, S. 688). Aus diesem Grund ist es grundlegend für die sinnerfassende Interpretation der genutzten Metaphern, dass diese eine systematische qualitative Inhaltsanalyse erfahren. Die vertiefte Analyse erfolgt für die erhobenen Daten aus den zwei Runden der Fokusgruppeninterviews im Jahrgang 2013/2014, wo die Metaphern **zu Forschungszwecken** und **gleichzeitig gezielt als Reflexionsimpuls hinsichtlich der Lehrkonzeptionen** eingesetzt wurden. Erst die vertiefte metaphernanalytische Betrachtung der Aussagen der Teilnehmenden verleiht den Versinnbildlichungen eine individuell gültige Bedeutung. Vorliegend werden zugrundeliegende Sinnstrukturen im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durch die deduktive Kategorienanwendung erfasst (vgl. die Vorüberlegungen in Kap. 6.4.2.1 sowie das Auswertungsverfahren der Metaphern im Hochschulkontext bei Wegner & Nückles, 2013, S. 21–23). Die Kategorien der genutzten Metaphern im Jahrgang 2013/2014 werden zudem an das fünfstufige Entwicklungsmodell nach Kember (1997) angelehnt und fügen sich daher sinnvoll in das übrige Datencorpus ein, was zusätzliche, bestenfalls komplementäre Einsichten in die Sinnstrukturen der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung gewährt. Die genutzten Metaphern nehmen jedoch nicht alle Bezugsdimensionen gleichermassen auf. Vornehmlich wird bei der Nutzung von Metaphern als Reflexionsimpuls auf das **Rollenverständnis einer Lehrperson, die Lehrtätigkeit in einem pädagogisch-interaktionen Sinne** sowie auf das **Studierendenbild** rekurriert, da durch die didaktische Anleitung (vgl. Anhang 7) ein lehrbezogenes Idealbild ins Zentrum der Reflexionen gestellt wird. Auch bei der Nutzung der Metaphern in der Lehrendenbildung bei Sfard (1998) liegt der Fokus hauptsächlich auf der Rolle von Lehrenden im Zusammenhang mit Lernenden, wobei gleichzeitig die Dichotomien von Lehrenden- und Studierendenzentrierung im Sinne

von Aneignungsmetaphern und Partizipationsmetaphern aufgenommen werden (vgl. Kap. 6.4.2.1). Tabelle 14 zeigt die Auswertungskategorien im Hinblick auf die genutzten Metaphern in den durchgeführten Fokusgruppen:

Kategorie	**Beispielhafte Nennungen erste Befragung**
Aneignungsmetaphern	
Transportmetapher: Lehre als Transmissionsvehikel, Wissen wird von Studierenden absorbiert	*keine Transportmetapher genannt,* welche Studierende als passive Rezipienten von vorgegebenen Inhalten betrachtet[106]
Lehre als Demonstration und Nachahmung, Studierende durch Wissen der Lehrperson erleuchtet	Lehrperson als **Veranschaulicher** von praktischen Beispielen, woraus sich Begeisterung bei Studierenden entfacht
Übergang von der Aneignung zur Partizipationsmetapher	
Reise- und Gärtnermetapher: betont die steuernde Rolle der Lehrperson, aber auch das individuelle Potential der Studierenden	Lehrperson ist eine **Leitplanke**, die die Richtung vorgibt und die Studierenden in ihrem Lernprozess unterstützt
Partizipationsmetaphern	
Bau eines Gerüsts; Lehre als Atelier, Lehrender schafft Umgebung bzw. Rahmenbedingungen für Lernprozesse, ggf. auch Reisemetapher, wenn Studierende wenig gesteuert werden	Lehrperson packt den Studierenden einen Rucksack für einen **Orientierungslauf** und ist jederzeit per Funk erreichbar für die Studierenden, die aber ihren Weg selbst finden sollen
Lehre als Austausch von Gedanken; Lehrperson als Unterstützer der selbstgesteuerten Studierenden	Lehre als **Kochevent**; Lehrperson Chefkoch, der Rezepte vorschlägt, Studierende kochen selbst eigene Rezepte, wodurch auch der Chefkoch dazu lernt

Tabelle 14: Nennungen von Metaphern in der Diskussionsgruppen im Modul 3

Bei der Erhebung der Metaphern im Rahmen der Fokusgruppen zur Explizierung der Entwicklung der Lehrkonzeptionen zeigt sich im Datenmaterial, dass Teilnehmende mit elaborierteren Lehrkonzeptionen auf einer höheren Entwicklungsstufe im Modell von

[106] Der Grund der Abwesenheit einer Transportmetapher bei der Kohorte ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die erste Erhebung der Metaphern nicht zu Beginn des Programms stattfand, sondern erst nach einem Semester im Modul 3 (vgl. Anhang 2). Innerhalb eines Semesters der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung können sich die Lehrkonzeptionen bei allen Teilnehmenden weiterentwickelt haben, sodass die wenig elaborierte 1. Entwicklungsstufe von Kember (1997) nicht zutage tritt.

Kember (1997) differenzierter über ihr Rollenverständnis als Lehrperson, über ihr Studierendenbild und ihre Haltung zur Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinne Auskunft geben können. Tendenziell waren die Lehrpersonen auf den höheren Entwicklungsstufen ähnlich der Ergebnisse der Bildanalyse erfahrener und eher den Sozial- und Geisteswissenschaften zugehörig. Bei der ersten Durchführung der Konstruktion von Metaphern für das individuelle Ideal von Lehre und Lernen in den Fokusgruppen im Modul 3 befanden sich unter den 13 Teilnehmenden lediglich drei Lehrpersonen aus den geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Fachdisziplinen. Die metaphernhaft umschriebenen Lehrkonzeptionen dieser drei Personen befanden sich zum Erhebungszeitpunkt mindestens auf der Stufe 3 im Entwicklungsmodell nach Kember (1997), also entweder im Übergang von einer lehrenden- zu einer studierendenzentrierten Haltung gegenüber Lehre bzw. auf der Stufe vier der studierendenzentrierten Verständnis- bzw. Lernorientierung. Im Vergleich der Häufigkeiten beim ersten Durchlauf der Reflexionen der Lehrkonzeptionen anhand der bildhaften Skizzen (Kap. 7.2.3) fällt auf, dass sich die Anzahl der lehrendenzentriert orientierten Teilnehmenden auf Stufe 2 und 3 des Entwicklungsmodells im Verhältnis gesehen etwa ähnlich gestaltet (jeweils ca. ein Drittel an der betrachteten Gesamtgruppe des Jahrgangs 2013/2014)[107]. Insgesamt zeigt sich die Zuweisungshäufigkeit zu den jeweiligen Entwicklungsstufen in der Gruppe der im ersten Durchlauf der Metaphernreflexion anwesenden Personen wie folgt:

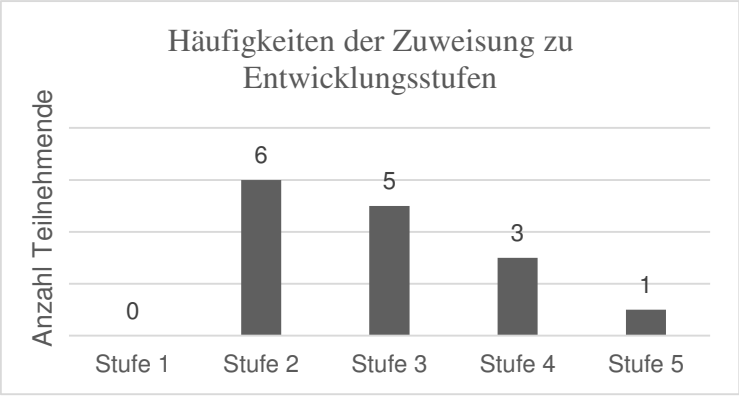


Abbildung 40: Zuweisungshäufigkeit zu Entwicklungsstufen im Modul 3, Jg. 2013/2014, eigene Darstellung

Wie Norton et al. (2005) in ihren metaphernbezogenen Daten hinsichtlich der Einstellungen von Hochschullehrpersonen feststellen, wird auch bei der vorliegenden

[107] Hierbei wird darauf hingewiesen, dass die Teilnehmenden am traditionellen Programm ihre Lehrkonzeptionen mittels Metaphern nach einem Semester reflektierten; die Teilnehmenden am modifizierten Programm jedoch zu Beginn des CAS Hochschuldidaktik ihre Skizzen anfertigten.

Konstruktion der Teilnehmenden von individuellen Metaphern als Ideal von Lehre und Lernen kaum ein **Bezug zur Fachdisziplin** hergestellt (Norton et al., 2010, S. 348). Wegner und Nückles (2013) verweisen hingegen nicht auf die inhaltlichen Bezüge der Metaphern zur Fachdisziplin in den jeweiligen Aussagen, quantifizieren jedoch den Zusammenhang der unterschiedlichen Lehrkulturen in den jeweiligen Fachdisziplinen mit den genutzten Metaphern und können hierbei disziplinspezifische Cluster erkennen (Wegner & Nückles, 2013, S. 24). Wie an mehreren Stellen in der Studie erläutert, wird angenommen, dass die Fachdisziplin einen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung von Hochschullehrpersonen nimmt (vgl. Kap. 3.3.4). Abbildung 41 zeigt die Häufigkeiten der Metaphernutzung zum Zeitpunkt der ersten Befragung bezogen auf die im Forschungskontext relevanten Grosscluster der Sozial- und Geisteswissenschaften sowie rechts- und wirtschaftswissenschaftliche Fachdisziplinen (angelehnt an Multrus, 2005, S. 15) auf. Hinsichtlich der geringen Teilnehmendenzahl von 13 Personen an den Fokusgruppen im Jahrgang 2013/2014 wird eine stärkere grafische Ausdifferenzierung der Entwicklungsstufen und der Fachdisziplinen als nicht sinnvoll erachtet.

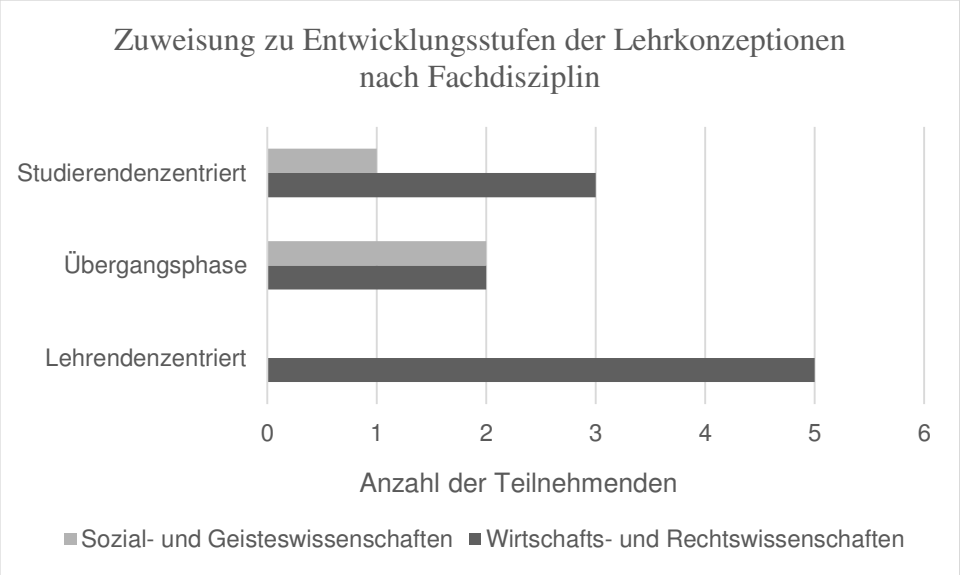


Abbildung 41: Zuweisung zu Entwicklungsstufen nach Fachdisziplinen, eigene Darstellung

Einige Studien zu metaphorischen Konzepten von Lehrpersonen in Bezug auf ihr Verständnis von Lehre und Lernen weisen in ihren Ergebnissen darauf hin, dass sich **geschlechtsspezifische Unterschiede** im Gebrauch von Metaphern finden. Finnische Forschende zeigten beispielsweise ähnliche Resultate zu einer umfassend angelegten Studie von Saban (2010). Löfström et al. (2010) legen dabei offen, dass sich männliche Lehrende eher Metaphern bedienen, die einer Inhaltsorientierung bzw. einer Wissensvermittlung im Unterricht nahestehen, wohingegen weibliche Lehrende eher

Bilder von einem umsorgenden Lehrenden hervorbringen (Löfström et al., 2010, S. 117; Saban, 2010, S. 299). In den vorliegenden Daten findet sich jedoch keine Metapher einer umsorgenden Lehrperson, was zum einen am Hochschulkontext der Forschungsstudie sowie mitunter an der geringen Stichprobengrösse liegen könnte. Männliche Teilnehmende, die bei der Fokusgruppe im Modul zahlenmässig klar dominieren, bilden beispielsweise in den konstruierten Metaphern nach einem Semester mehrheitlich Lehrkonzeptionen ab, die sich in eine studierendenzentrierte Richtung entwickeln bzw. die bereits in elaborierter Form ausgestaltet sind:

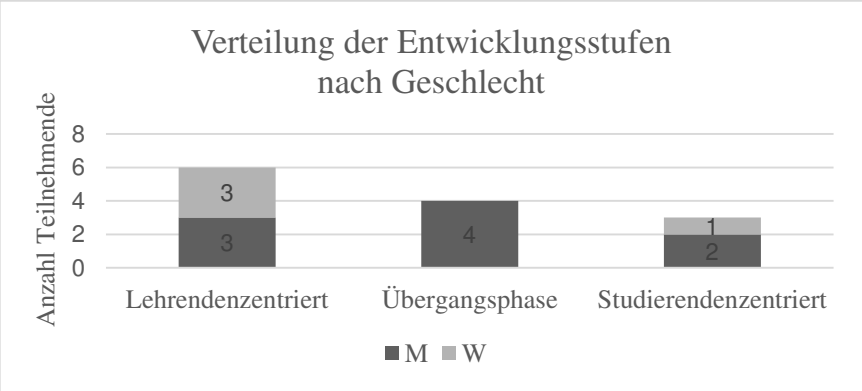


Abbildung 42: Zuweisung zu Entwicklungsstufen nach Geschlecht, eigene Darstellung

Die **Zuweisung der Einzelfälle zu den Entwicklungsstufen anhand von Metaphern** war insofern herausfordernd, als dass die genutzten bildhaften Vergleiche nicht durchgängig mit den gängigen Assoziationen in Bezug auf Lehre und Lernen korrespondierten. Deshalb war es notwendig, bei der Zuweisung mittels der deduktiv angelegten Kategorien den jeweils grösseren Kontext der Aussagen einzubeziehen und zu deuten, bevor eine Einordnung in eine der fünf Entwicklungsstufen nach Kember (1997) erfolgen konnte. Beispielsweise wurde die Metapher eines *Gondoliere in Venedig* als Idealvorstellung für Lehre und Lernen eingebracht, welche zunächst an eine Transportmetapher in Bezug auf die erste Entwicklungsstufe der Wissensvermittlung denken lässt. Die **erfahrene Lehrperson aus dem disziplinären Bereich der Rechts- und Wirtschaftswissenschaft** betont jedoch, dass die Studierenden in ihrer Idealvorstellung nicht passiv im Boot sitzen, sondern durchaus Fragen stellen und motiviert sind, die Reise des Lernprozesses im Unterricht gemeinsam anzutreten.

> *„Der Unterschied ist, es gibt bei mir eine andere Seite. Also ich möchte, dass sie auf eine andere Seite kommen. Und die müssen sich auf den Weg machen. Sie sitzen im*

Boot und ich schieb die eher individuell an. Mein Ziel ist aber die andere Seite und nicht das einzelne Boot." (89:37, 77:77)[108]

Da die Lehrperson die Richtung des Bootes stark lenkt und die Studierenden im bildhaften Vergleich kaum aktiv beteiligt werden (können), erfolgt vorliegend die *Zuweisung zur Entwicklungsstufe 2* nach Kember (1997).

Die genutzte Metapher des *Bahnhofs,* sinnbildlich für eine gute bzw. ideale Lehre, kann ebenfalls nicht direkt in ihrer Sinnstruktur für den Forschungskontext erschlossen werden. Die zum Zeitpunkt der Bildung der Metapher **wenig erfahrene Lehrperson** mit einem **sozial-/geisteswissenschaftlichen Hintergrund** entwickelt den bildhaften Vergleich während des Verlaufs der Diskussionsrunde und expliziert damit ihre Gedankengänge in Bezug auf die Lehrkonzeptionen zum Rollenverständnis als Lehrperson, Studierendenbild sowie zur Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinne.

„Man muss Parameter setzen, wir können nicht permanent an tagesaktuelle Geschehnisse anschliessen und über Gott und die Welt reden. Anleitend, sie überhaupt auf Themen hinzuweisen. Zu sagen, es gibt das das und das. Ich bin mir ganz sicher, das wusstest du nicht. Und wenn doch, dann hab ich noch etwas. Versuchen, die Studierenden an eine Grenze zu bringen, und über diese Grenze hinwegzugehen. Jetzt hab ich gemerkt, ich bin sowas wie ein Nullwert. Also bei mir passiert ganz viel, sprich das ist so wie ein Bahnhof. Das ganze muss dann irgendwie abgewickelt und organisiert werden. Vielleicht ist es der Bahnhof. Vielleicht ist das mein Bild. Ich habe tatsächlich Schwierigkeiten, ein Bild zu generieren. Das ist kurios und interessant. Vielleicht ist das so eine Schwäche von mir, das ich viel auf mich projiziere." (90:6, 54:54)

Deutlich wird in der Aussage, dass der Lehrperson ihre dominante Rolle in als ideal empfundenen Lehrsituationen bewusst ist. Die Studierenden werden zwar als aktive Akteure betrachtet; die Lehrperson wird jedoch von der Richtung sowie der Intensität der Gedankengänge in Bezug auf das thematisierte Problem geleitet. Die Studierenden werden als Gäste und Zugreisende bezeichnet, was impliziert, dass sie sich innerhalb der von der Lehrperson angebotenen „Reisemöglichkeiten" bewegen können, was eine *Einordnung der Lehrkonzeptionen zur Stufe 3* des Entwicklungsmodells sinnvoll macht.

[108] Diese sogenannte *Code-ID* wird zur genauen Referenzierung des Zitats auf das primäre Datenmaterial benutzt. Dabei verweist der erste Zahlenblock auf das jeweilige Dokument im angelegten Projekt in Atlas.ti. Der zweite Zahlenblock zeigt die chronologisch vergebenen Kodes im Dokument an (vgl. Friese, 2012, S. 66).

Beispielhaft für die Zuweisung der Lehrkonzeptionen anhand der konstruierten Metapher *zur Stufe 4* im Modell nach Kember (1997) steht *das Bild des Coachs* einer zum Zeitpunkt der Datenerhebung im universitären Kontext noch **wenig erfahrenen Lehrperson aus dem rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Kontext.**

> *„Ich habe mich jetzt tatsächlich für den Begriff des Coachs entschieden. Auch wohl bewusst, dass man alles und nichts darunter verstehen kann. Aber was ich wichtig finde, dass ich Studierende unterstütze, dass ich ihnen einen Experimentierbereich gebe, wo sie sich ausprobieren können und wo ich sie abhole, wo sie gerade im Lernprozess stehen. Und dass sie sich die Unterstützungsangebote einholen können, je nachdem, wo sie gerade stehen. Also dass ich da nicht sehr dominant etwas vorgebe, sondern sie dort abhole und begleite, wo sie gerade stehen. Sehr sehr selbstgesteuert vom Lernenden aus." (90:4, 38:38)*

Die Lehrkonzeption gestaltet sich in den Bezugsdimensionen Studierendenbild, Rollenverständnis sowie im Lehrhandeln komplex und elaboriert aus, wobei die Lehrperson ihre Lehrkompetenzentwicklung – auf Nachfrage des Interviewers in der Fokusgruppe - auf die Teilnahme am Zertifikatsprogramm zurückführt:

> *„Also bei mir hab ich den Eindruck, dass sich das alles eher verfestigt hat. Dass ich mich viel weniger als Wissensvermittlerin sehe, sondern wie ich Studierende unterstützen kann, wie ich ihren Themen mehr Raum geben kann." (90:9, 4:4)*

Die Lehrperson mit sehr komplex elaborierten Lehrkonzeptionen auf der *Entwicklungsstufe 5* im Kember-Modell konnte ihr metaphorisches Konzept eines Kochevents detailliert beschreiben. Ausführliche praktische Beispiele untermalen dabei ihre Studierendenorientierung anhand des Rollenverständnisses, des Studierendenbildes sowie dem Verständnis der Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne. Die Aussagen der **erfahrenen Lehrperson aus dem fachdisziplinären Bereich der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften** wurden von zwei anderen Teilnehmenden an der Diskussionsrunde in einer Art Vorbildsfunktion wahrgenommen:

> *A16: „Ich mag das Bild von dem Chefkoch total gerne. Also diese Idee von ich koche etwas vor oder einen Teil vor. Dann kannst du das gestalten, ob du Haupt- und Nachspeise machst, wieviel du vorkochst, ob du die Zubereitung machst."*

A14: „Ja, stimmt, auch mit dem Auswärtskochen und dann mitbringen und so. Das funktioniert ziemlich gut mit der Metapher." (89:62, 153:155)

A14: „Was ich einen krassen Unterschied fand, als wir am Anfang angefangen haben, fand ich die Diskussion ganz nett. Aber als dann die konkreten Beispiele von A13 kamen, das mit dem Kochen und was gut oder nicht gut funktioniert. Da hatte die Diskussion plötzlich wie ein anderes Niveau. Sehr konkret. Ich fand das super. Auch im Sinne von, wenn du draussen kochen gehst, kann's auch zu einer Lebensmittelvergiftung kommen. Wirklich auch Sachen anzusprechen, die vielleicht implizit beängstigen. Das geht jedem so und was sind jetzt Rezepte dafür." (89:82, 213:213)

Zwischenfazit nach dem ersten Analyseschritt. Nach der ersten Durchsicht des Datenmaterials zur Metaphernanalyse fällt im Vergleich zur Interpretation der skizzierten Daten im Kapitel 7.2 auf, dass eine ausgesprochene Metapher einer Lehrperson für sich selbst genommen nicht aussagekräftig genug ist, um sie den Entwicklungsstufen nach Kember (1997) zuordnen zu können. Zudem kann festgestellt werden, dass die Begrenzung der Stufen innerhalb der beiden Extrempunkte auf dem Kontinuum der Studierenden- und Lehrendenzentrierung nicht exakt nachzuzeichnen sind. Daher ergibt sich im Übergang zwischen den Stufen stets ein Graubereich bezüglich der Zuordenbarkeit der Lehrperson (Kember, 1997, S. 264). Zur sinnvollen Einordnung der Teilnehmenden wurden deshalb zusätzliche Informationen aus den Transkripten der Fokusgruppen benötigt.

Damit bieten die **bildhaften Skizzen als Reflexionsimpuls** für sich alleine betrachtet **ein grösseres Potential für die Explizierung der Lehrkonzeptionen** als die Konstruktion einer Metapher. Ein gezeichnetes Bild einer konkreten oder abstrakten Lehrsituation stellt in einer Vielzahl der betrachteten Fälle involvierte Akteure sowie deren Beziehung zueinander dar, woraus sich Rückschlüsse auf zugrundeliegende Sinnstrukturen hinsichtlich des Idealbildes einer Person von Lehre und Lernen, geleitet durch die fünf Bezugsdimensionen, ziehen lassen. Zudem werden insbesondere die Bezugsdimensionen Rolle als Lehrperson, Studierendenbild sowie die Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn durch eine rein sprachliche Ausgestaltung eines metaphorischen Bildes weniger ausdifferenziert. Hinsichtlich einer Entscheidung zwischen den graphischen Verfahren zur Explizierung der Lehrkonzeption kann unter didaktischen aber auch unter forschungspraktischen Gesichtspunkten die gestalthafte Skizze empfohlen werden bzw. sollte die konstruierte Metapher durch eine Skizze

veranschaulicht werden. Am Beispiel der metaphorischen Darstellung eines Kochevents einer Lehrperson mit komplex elaborierten Lehrkonzeptionen konnte zudem veranschaulicht werden, dass die Lehrkonzeptionen der anderen Teilnehmenden durch eindrückliche fremde Metaphern weiterentwickelt werden können (vgl. Kap. 4.2). Daher wird ein **angeleiteter Austausch im Rahmen von Diskussionsgruppen anhand metaphorischer Reflexionsimpulse** als **wertvoll** in der **Unterstützung einer angestrebten konzeptuellen Weiterentwicklung** angesehen. Hierfür sprechen sich beispielsweise zwei Teilnehmende am Ende der Diskussionsrunde aus:

> *„Es ist nicht, dass man jeweils gelernt, dass man etwas anwendet. Sondern dass man sich damit auseinandersetzt und man eine andere Perspektive auf die Dinge einnimmt. Und dann wird sich zeigen, was sich für eine Folge daraus ergibt und wie man damit umgeht. Aber das ist ja der erste Schritt. Ohne Problemerkennung kann man sowieso kein Problem lösen." (89:81, 211:211)*

> *„Das stimmt. Das lustige ist, dass jedes Mal, wenn wir in eine derartige Diskussion reingehen, habe ich anfangs das Gefühl, ok, wir besprechen jetzt, was wir denken und in welche Richtung wir so gehen wollen. Diese Einschätzung verändert sich aber relativ stark, während man drüber spricht. Wenn man sich darüber austauscht, zeigen sich doch ziemlich viele Griffpunkte an vorher eher glatt wahrgenommenen Themen. Wo man eben auch denkt, ja weiss nicht wie weit es mich bringen wird. Aber dann gibt es doch immer im Prozess sehr viel zu lernen." (89:81, 211:211)*

Im folgenden Abschnitt werden die Entwicklungen der Lehrkonzeptionen fokussiert, indem ein Vergleich von konstruierten Metaphern im Modul 3 mit den Metaphern nach einem Zeitraum von zehn Monaten im Abschlussmodul vorgenommen wird.

7.3.2.3 *Der Wechsel der Metaphern als Indikator für konzeptuelle Entwicklung*

Saban et al. (2007) untersuchten 1142 Lehramtsstudierende im Hinblick auf ihre Lehrmetaphern, wobei im Ergebnis die stattliche Menge von insgesamt 64 unterschiedlichen Metaphern entstand (Saban et al., 2007, S. 136–137). Leavy et al. (2007) zeichnen die Entwicklung der metaphorischen Konzepte zu Lehre und Lernen bei 124 Lehramtsstudierenden nach. Bei dieser Studie konnte beobachtet werden, dass ein **Wechsel der Metaphern** auf eine konstuktivistisch geprägte Verbildlichung häufig nach einem Studienjahr erfolgt. Zunächst herrschte bei den untersuchten Personen eine behavioristisch geprägte Perspektive hinsichtlich Lehren und Lernen vor, die im

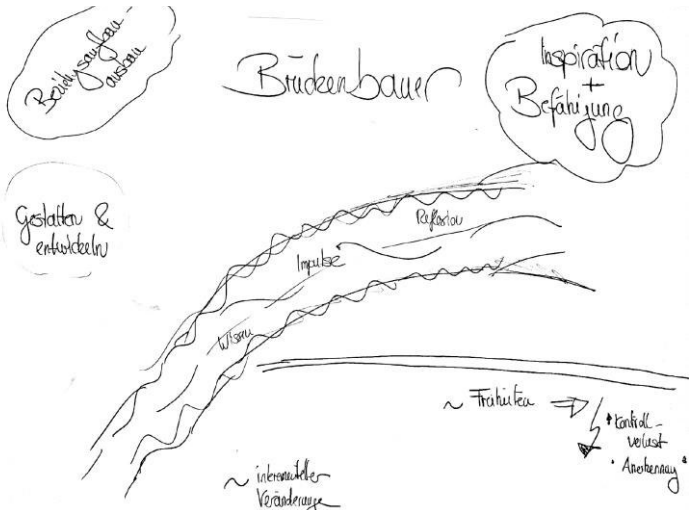
Zeitverlauf bei einer deutlichen Anzahl von Probanden auf kognitiv-konstruktivistische Metaphern wechselte (Leavy, McSorley & Boté, 2007, S. 1227).

Praktische Durchführung der Konfrontation mit dem Idealbild. In der vorliegenden Längsschnittbetrachtung der individuell konstruierten Metaphern fällt auf, dass alle befragten Teilnehmenden im Abschlussworkshop des Programmjahrgangs 2013/2014 eine weiterentwickelte oder eine andere, d. h. von der ersten Ausgestaltung des bildhaften Vergleichs abweichende Metapher als passender für ihr (neues) Idealbild von Lehren und Lernen empfinden. Auch im zweiten Durchlauf der metaphorischen Vergleiche wurde angeregt, ein Bild für die individuelle Metapher zu zeichnen. Da die skizzierten Bilder aus dem parallel begonnenen Programmjahrgang 2014/2015 einen Mehrwert als Gedankenanker in Diskussionen zur lehrbezogenen Einstellung aufwiesen, wurden im Jg. 2013/2014 beim zweiten Durchlauf der Metaphernimpulse direkt nach der Einführung Papier und Stifte ausgeteilt, um ein Zeichnen stärker anzuregen. Die Mehrheit der Teilnehmenden skizzierte in diesem Durchlauf ihre Metapher. Diese visuelle Darstellung vereinfacht sowohl die Zugänglichkeit zur individuell konstruierten Metapher als auch die Möglichkeit zu gedanklichen Rückbezügen. Zudem wird in späteren Coachings oder anderen didaktischen Interventionen eine visuell unterstützte Konfrontation mit einem früheren Idealbild ermöglicht (vgl. Kap. 4.1.2. sowie Kap. 5.3). Die folgenden Abschnitte greifen vier Entwicklungen von Metaphern im Zertifikatsprogramm heraus. Dabei wird für jede der in der ersten Durchführung angesprochenen Entwicklungsstufen nach Kember (1997) ein Beispiel anhand mündlicher Aussagen sowie der zugehörigen Skizze veranschaulicht. Die Stufe 1 im Entwicklungsmodell wurde durch keine der genutzten Metaphern im Modul 3 angesprochen und bleibt damit in der vorliegenden Betrachtung unbeachtet. Die Analyse der Entwicklungsverläufe aller Teilnehmenden wurde in einer einzelfallbasierten Matrix dokumentiert, welche unter anderem einen Abgleich mit den bildhaft dargestellten Entwicklungen der Teilnehmenden am modifizierten Programm gewährleistet. Auffällig ist, dass im Vergleich zu den Teilnehmenden am Jahrgang 2014/2015 der Grossteil noch unerfahren bzw. kaum erfahren in der universitären Lehre war. Dies spiegelt auch die Auswahl der folgenden Fälle wieder.

Bei der zum Zeitpunkt der Erhebung **wenig erfahrenen Lehrperson** aus dem Bereich **Rechts- und Wirtschaftswissenschaften** verblieb die zweite konstruierte Metapher in der Domäne Bootsführer bzw. Gondoliere in Venedig. Eine konzeptuelle Weiterentwicklung wird jedoch anhand der sprachlichen und visuellen Ausgestaltung der metaphorischen Verbildlichung des Ideals von Lehre und Lernen deutlich. Die

Lehrkonzeptionen in Bezug auf das Rollenverständnis sowie die Lehre in pädagogisch-interaktionalem Sinn wurden angereichert und zeigen an der Nutzung von Fachsprache die Bedeutung von Impulsen, von Wissen und Reflexion im Lernprozess auf.

> *„Und hatte auch ähnlich wie du überlegt, ist es das noch, und wollte den schon aufmalen, den Fährmann und dachte nein, da fehlt mir was bei diesem Bild. Ich glaube dass die Entwicklung des Selbstverständnisses stärker von diesem Enabeln und jemandem als Gondoliere hinführen doch ein bisschen stärker den Gestaltungsaspekt hat. Ich mag es auch, einen Weg zu zeigen und anzuregen und zu begeistern und zu inspirieren und es ist schon nicht nur der Fährmann auf dem flachen Wasser, der jeden einmal so durch das Boot führt (...)“ (88:9, 37:37)*



Die Lehrperson tritt im zweiten bildhaften Vergleich als Fährmann bzw. Bootsführer als Akteur im Lernprozess weniger dominant auf. Die Wichtigkeit des Beziehungsaufbaus zu den Studierenden sowie die Inspiration und Befähigung dieser wird betont. Das Bild zeigt jedoch nicht nur die Freiheiten aus dieser neuen Gestaltung von Lehrsituationen, sondern auch die Gefahr des Kontrollverlusts der Lehrperson.

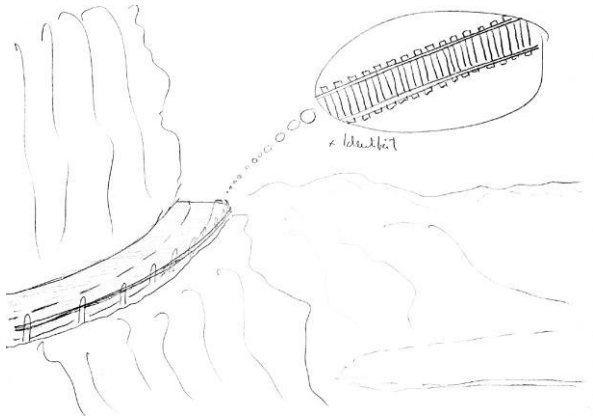
> *„(...) es darf auch mal knirschen und an die Bande gespielt sein und das mal laufen lassen, aber trotzdem möchte ich schon einen Weg zeigen und Wegbereiter war mir ein bisschen zu sakral. So missionarisch sollte es nicht sein. Das ist so die Entwicklung. Ich hab doch gemerkt, dass ich mehr Gestaltungsbegeisterung habe.“ (88:11, 37, 37)*

Ein *konzeptueller Wandel* der Person – befindlich in einer *Übergangsphase* von vormals lehrendenzentrierten Lehrkonzeptionen in Richtung einer Studierendenzentrierung – wird anhand der Beschreibung, wie Lehre im Idealfall ausgestaltet sein sollte sowie anhand des Studierendenbildes deutlich. Obwohl die Studierenden sich in der weiterentwickelten Metapher deutlicher als aktive Akteure zeigen, **bleibt die eigene**

Rolle im Lernprozess dominant bzw. wie am Beispiel einer zum Zeitpunkt der Erhebung unerfahrenen Lehrperson in der Lehrpraxis **unklar:**

> *„Also ich versuche es. Aber ich denke, z.B. Interaktionen mit einzubringen, kann eigentlich immer möglich sein. Also ich weiß jetzt nicht wie, weil ich jetzt auch nicht weiß, welche Inhalte, aber ich glaube, das kann man schon hinbekommen. (110:13, 155:155)*

Eine weitere, zum Zeitpunkt der Abschlussveranstaltung ebenfalls **wenig erfahrene Lehrperson** aus den **Rechts- und Wirtschaftswissenschaften** zeigte durch das Bild einer Leitplanke in der ersten Befragung, dass ihr Studierende als aktive Akteure im Lernprozess wichtig sind, aber die Lehrperson als die dominante Person betrachtet wird. In der neuen Metapher und der Analyse der korrespondierenden Aussagen hierzu zeigt sich eine Weiterentwicklung in der Gestalt, als dass die Studierenden eine stärkere Selbststeuerung in ihrem Lernprozess zugesprochen bekommen:



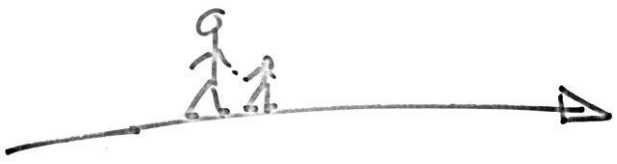
> *„(...) ich wäre gerne die Leitplanke, bin aber dann doch eher so die Schiene. Also die Leitplanke träumt hier von der Schiene. Ich möchte gerne eher von der Schiene, wo man sagt, das sind so die Inhalte und wir können nicht rechts und links und so weiter, sehr viel mehr auf die Freiheit setzen, dass man sagt, es gibt einen Weg, wie ihr darauf fahrt, wie schnell, oder wie weit links oder rechts fahrt, ist euch überlassen, ich möchte nur dafür sorgen, dass ihr auf dem Weg bleibt.“ (87:8, 67:67)*

Hinsichtlich der Lehrkonzeptionen zeigt sich eine Anreicherung im Hinblick auf das Studierendenbild. Die Studierenden sollen frei im Rahmen der Schienen reisen und auch nach Belieben abbiegen können. Durch die Betonung der Leitplankenfunktion der Lehrperson und der Lehre als einem linearen Verlauf entlang von vorgegebenen Schienen bzw. Themen kann jedoch insgesamt *keine Weiterentwicklung auf eine höhere Entwicklungsstufe* und damit ein Verbleib im Übergang von der Lehr- zu einer Lernorientierung in der Stufe 3 festgestellt werden. Die *Entwicklungsrichtung* des Teilnehmenden zeigt sich jedoch klar studierendenzentriert.

In der Diskussionsrunde zeigt sich ausserdem, dass die Lehrkonzeptionen von anderen Teilnehmenden **durch die Aktivierung ihrer eigenen Assoziationen** mit den bildhaften Elementen in der genutzten Metapher herausgefordert werden.

> *A6: „Darf ich nachfragen, ich hab das glaube ich missverstanden. Dein Bild, ich hab das so gesehen, wie so eine Brücke, wo so ein Stück fehlt und wo man so rüberspringen muss. Und das hatte aber total Resonanz ausgelöst, ob es Momente gibt, wenn man was lernt, wo man einfach springen muss und ob die Lehrperson derjenige ist, der sagt, jetzt musst du springen, anders geht es nicht."*
>
> *A15: „Ja, das ist dann die Prüfungssituation. Stimmt, so hab ich das noch nicht gesehen." (87:10, 79:81)*

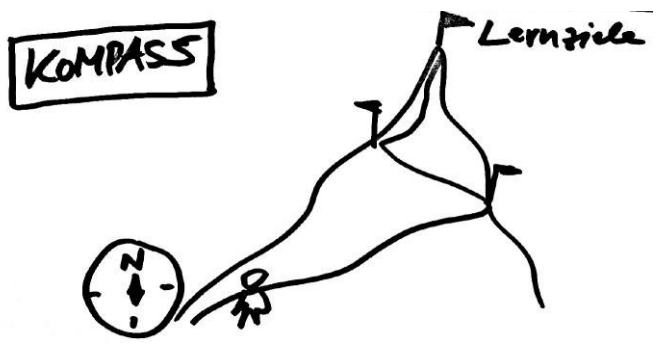
In Bezug auf metaphorische Vergleiche von Teilnehmenden mit Lehrkonzeptionen auf *den studierendenzentrierten Stufen 4 und 5 im Entwicklungsmodell* zeigt sich insgesamt, dass die Bezugsdimensionen Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn, Rolle als Lehrperson sowie das Studierendenbild im Zeitverlauf der aktiven Teilnahme am CAS Hochschuldidaktik (d. h. ab der einstellungsbezogenen Intervention in Modul 3) bedeutsam angereichert wurden. Eine zum Zeitpunkt der Abschlussveranstaltung **wenig erfahrene Lehrperson aus den Sozial- und Geisteswissenschaften** glaubt sich an ein Bild einer Safari aus der ersten Durchführung zu erinnern. Faktisch war das Bild im Modul 3 jedoch das eines Rahmens, der von der Lehrperson zur Verfügung gestellt wird. Hinsichtlich der konstruierten Metaphern wurde die Entwicklung der Lehrkonzeptionen zur Stufe 4 im Kember-Modell eingeordnet. Insgesamt zeigt sich, dass sich das Rollenverständnis, das Studierendenbild sowie die Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn verglichen mit dem ersten Durchlauf komplexer gestalten:

> *„(...)ich glaube ich hatte beim letzten Mal so eine Idee von Safari als Bild, und es ist aber gewissermaßen konkreter geworden, insofern als dass bestimmte Aspekte*
>
> 
>
> *mehr ins Zentrum gerückt sind, die ich wichtig finde. Also das Bild von der Safari mag ich gar nicht mehr so gerne, wenn ich das damals hatte, weil es so eine Konnotation hat von es gibt eine Sensation zu erleben. Ich hab jetzt eher einen geraden Weg gezeichnet und das ist jetzt auch nicht unbedingt mein Weg, sondern der Weg dieser Person, die etwas lernen will. Der Weg muss jetzt nicht unbedingt*

so sein, also viele haben ja einen Anstieg oder einen Berg den man erklimmen muss. Es muss aber keine Anstrengung sein. Es kann auch sein, dass wir zusammen gehen und die Aussicht genießen und ich sehe mich eher wie jemanden der so daneben ist. Ich habe lange überlegt, ob es angemessen ist zu sagen, ich bin der Größere von den Beiden. (...) Im Grunde ist das eine individuelle Sache und ich kann mir auch sowas wie eine Klassenkonstellation nicht grad viel anders vorstellen, als dass ich eine Beziehung zu einzelnen Leuten habe und dass das das Zentrum ist von dem, was wir machen. Und genau, ich denke immer eher an so einen Lebensweg als an ein Wir-müssen-jetzt-Accounting-lernen oder irgendwie sowas." (87:2, 35:35)

Dass die Lehrperson lange überlegt, welches Grössenverhältnis in der anzufertigenden Skizze das eigene Idealbild von Lehre und Lernen transportiert, **expliziert den ablaufenden kognitiven Prozess**, die vorhandenen Lehrkonzeptionen in Bezug auf das Studierendenbild mental zu fixieren, um das Idealbild angemessen visualisieren zu können. Diese Person gab nach der Diskussionsrunde informell die Rückmeldung an die Autorin, dass die Reflexionsübung mittels der visualisierten Metaphern einen signifikanten Lernprozess bei ihr in Gang gebracht hätte und die Intervention für zukünftige Programmdurchläufe beibehalten werden sollte.

Ein weiteres Beispiel einer zu Beginn des Programms **wenig erfahrenen Lehrperson aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften** verdeutlicht deren konzeptuelle Entwicklung. Bereits bei der ersten Erhebung wurde neben dem Bild des *Sage on the Stage* ein *Orientierungslauf* für ein Ideal in der Lehre angegeben, welches sich zum Abschluss des Programms zu einem *Kompass* weiterentwickelte. Die Lehrperson beschreibt ihre eigene Rolle, das Studierendenbild sowie die Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn in einer äusserst elaborierten Weise und wird daher der Entwicklungsstufe 5 im Kember-Modell zugeordnet.



„(...) am Anfang ist man vielleicht ein bisschen mehr Guide, also diese Sage on Stage Geschichte fällt sowieso komplett weg. Wir sind noch im Guide Umfeld. Und ich denke sogar, dass ich den Guide noch ne Spur weitermachen kann, indem dass ich zum Kompass werde. Dass ich gar nicht mehr mit dabei bin, sondern das derjenige selber den Kompass hat und damit

weiterkommt. Der Kompass ergibt sich wahrscheinlich auch aus meiner Guide Tätigkeit vorher. Ich weiß nicht, ob das jetzt eine Weiterentwicklung ist, aber ähnlich. Und ich würde sagen, am Anfang laufe ich noch mit dem mit und sage, guck mal, da ist ein Zwischenziel, und da ist vielleicht Nebel dazwischen, da helfe ich ihm irgendwie durchzukommen, aber eigentlich mit dem Ziel dass er später einen sehr hohen Grad an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung hat. Ich weiß nicht ob man das Handlungskompetenz nennt, aber irgendwie möchte ich ihn dazu befähigen, die Dinge selber zu erreichen und meine Beteiligung eigentlich immer mehr wegnehmen. Das hilft mir auch in meiner eigenen Identität, in meiner eigenen Rolle als Lehrender, dass ich genau diese Gelassenheit und Selbstsicherheit habe, weil ich weiß, dass ich nicht mehr performen muss. Ich bin auch nicht mehr derjenige, der den Inhalt so entertainmentmäßig rüberbringt." (87:5, 43:43)

Nach der elaborierten Darlegung der Metapher für das neue Bild von Lehre und Lernen erfolgte die Konfrontation mit dem Idealbild aus dem Modul 3 des Programms. Die Lehrperson konnte **konkrete Parameter im Entwicklungsverlauf der beiden Bilder benennen** und auf die eigene Lehrkompetenzentwicklung **transferieren**.

(...) das mit dem Rucksack ist ja schon fast die gleiche Metapher, weil das Werkzeug das ich in den Rucksack packe ist der Kompass. Von dem her passt das schon ganz gut. Ein Rucksack hat auch immer die Konnotation von Gewicht, also es kann auch nicht so gut sein. Zum Teil auch negativ konnotiert, dass man mit bestehenden Erfahrungen kommt, den Rucksack erstmal ablegen muss. Von dem her hat der Kompass noch die Konnotation, dass er klein und leicht ist, es ist vielseitig einsetzbar, in allen Regionen der Welt und für alle Themen und es ist nicht so schwer wie ein Rucksack. (87:7, 47:47)

Ergebnisse zu einstellungsbezogenen Entwicklungsverläufen. Bei drei der Teilnehmenden wurden Einzelinterviews zur Einordnung des Entwicklungsverlaufs geführt, da diese Lehrpersonen nicht an der Abschlussveranstaltung im Dezember 2014 teilnehmen konnten. Die Interviews wurden zeitnah zur zweiten Durchführung der Fokusgruppen geführt, sodass ein zeitlicher Effekt im Vergleich zu den Peers, welche am Abschlussevent teilnahmen, ausgeschlossen werden konnte. Insgesamt zeigt sich in den Daten, dass sich bei den 12 vollständig vorhandenen, d. h. an zwei Punkten festzumachenden Entwicklungsverläufen **die Hälfte der Teilnehmenden** am Programmjahrgang 2013/2014 im Entwicklungsmodell von Kember (1997) jeweils zur

nächsten Stufe **in eine studierendenzentrierte Richtung bewegen konnten**. Dies klingt zunächst nicht besonders bedeutsam. Relativiert wird dies jedoch durch die Tatsache, dass sich **die andere Hälfte** zwar zu Programmabschluss **nach wie vor auf derselben Stufe befand – jedoch mindestens auf der dritten Stufe** im Kember-Modell verortet werden können. Ausser einem Teilnehmenden, von dem die zweite Erhebung fehlt, konnten sich die anderen vier Teilnehmenden, die zu Beginn auf der Stufe 2 verortet waren, in eine Übergangsphase zur Lernorientierung bewegen. Die zu Beginn lehrendenzentrierten Personen entwickelten ihre Lehrkonzeptionen bezüglich ihrer Rollenverständnisses und Studierendenbildes sowie ihres Lehrhandelns in eine studierendenzentrierte Richtung. Ähnlich wie in der Analyse der skizzierten Bildverläufe des Jg. 2014/2015 in Kapitel 7.2 war auch beim Programmjahrgang 2013/2014 ersichtlich, dass die Lehrkonzeptionen von Lehrpersonen auf den Stufen 4 und 5 im Sinne einer stärkeren Strukturierung der Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn angereichert werden konnten.

7.3.3 Zwischenfazit zu den bildhaften Vergleichen als didaktische Intervention

Die Nutzung von skizzierten Bildern und/oder von Metaphern als ein Vehikel, um eine Metaperspektive auf das eigene Lehrverständnis einnehmen zu können, kann als wertvolle Unterstützung zum konzeptuellen Wandel bzw. zur Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen betrachtet werden. Als didaktische Intervention eignen sich die metaphorischen bzw. gestalthaften Verbildlichungen sehr gut, da die Lehrkonzeptionen durch den Austausch von neuen Einsichten beeinflusst werden und die gegenseitige Reflexion der konstruierten Bildnisse ein multiperspektivisches Gedankenkonstrukt in Bezug auf die Bezugsdimensionen Studierendenbild, Rollenverständnis sowie Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinne bildet. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Idealbild sowie mit Idealvorstellungen von Peers im Zertifikatsprogramm dient dazu, dass die Lehrkonzeptionen angereichert werden und sich weiterentwickeln können. Die didaktischen Interventionen der Metaphernkonstruktion sowie der Anfertigung einer Skizze zum Idealbild von Lehre und Lernen bewährte sich…

a) …als Reflexionsimpuls zur Explizierung von vorhandenen Lehrkonzeptionen
b) …zur Konfrontation/Herausforderung der bestehenden Lehrkonzeptionen
c) …zur Festigung der erworbenen lehrbezogenen Einstellungen im Programm
d) …zur Evaluation der Entwicklung der Teilnehmenden in der Einstellungsdimension von akademischer Lehrkompetenz

Bei der Durchführung der Fokusgruppen im Modul 3 sowie im Abschlussmodul des CAS Hochschuldidaktik in der traditionellen Form fällt auf, dass Metaphern ein hohes Erinnerungspotential für die Teilnehmenden bergen und somit als eine individuelle Begleitung im Lehrkompetenzentwicklungsprozess dienen können. Zwischen der Durchführung der beiden Reflexionsübungen mit Metaphern im Jahrgang 2013/2014 lagen insgesamt zehn Monate. Die Teilnehmenden konnten sich trotzdem in den meisten Fällen in etwa an die konstruierte Metapher aus dem ersten Durchlauf erinnern. Auch die skizzierten Bilder im Kick-Off des Programmjahrgangs 2014/2015 dienen als Erinnerungsanker, wie beispielsweise die folgende Aussage belegt:

> *„Ja, ich weiß genau noch was ich gezeichnet habe und dann habe ich mir überlegt, das stimmt immer noch. Also jetzt habe ich die Tendenz das zu kopieren." (114:8, 47:47)*

Die **informellen Rückmeldungen** der Lehrpersonen im CAS Hochschuldidaktik während der teilnehmenden Beobachtungen der Autorin in den Präsenzveranstaltungen beider Programmjahrgänge zeigen, dass die angeleiteten Diskussionsrunden mit Impulsen durch Bilder und Metaphern im Hinblick auf das eigene Verständnis von Lehre und Lernen bzw. hinsichtlich des eigenen Selbstverständnis als akademische Lehrperson Klarheit schaffen und die Lehrkonzeptionen im Zielkorridor einer studierendenzentrierten Entwicklungsrichtung reifen lassen können. Bezüglich der Nutzung von bildhaften Vergleichen als didaktische Intervention zur Weiterentwicklung der lehrbezogenen Einstellungen wird empfohlen, die Ausgestaltung der Massnahme auf den jeweiligen Kontext und die Zielgruppe anzupassen. Vor allem die Leitfragen in den Fokusgruppen (vgl. die Anhänge 6 und 12) sind auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit sowie auf die einstellungsbezogenen Entwicklungsziele des CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen zugeschnitten.

Zur Wirkung der bildhaften Interventionen auf die Einstellungsentwicklung. In einer deutschen Studie zur Metaphernutzung von Hochschullehrpersonen in Bezug auf die Entwicklung ihres Verständnisses von Lehre und Lernen konnte ein Zusammenhang der Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten mit der Ausgestaltung der genutzten Metapher nicht explizit nachgewiesen werden (Wegner & Nückles, 2013, S. 23). Auch in der vorliegenden Studie kann der Einfluss der Teilnahme am Zertifikatsprogramm auf die Weiterentwicklung der individuellen Metaphern für ein Idealbild der Lehre durch die Erfassung zu zwei Zeitpunkten im Programm zwar

eingegrenzt, jedoch naturgemäss nicht vollständig kontrolliert und festgestellt werden. Werden die Verbildlichungen zusammen mit den Aussagen der Teilnehmenden an den Fokusgruppen verglichen, zeigen sich aber deutliche Hinweise darauf, dass die Teilnahme am CAS Hochschuldidaktik durch die Bereitstellung von relevanten und vielfältigen Reflexionsgefässen und Gelegenheiten zu interdisziplinärem Austausch sowie dem Anstoss zur Bildung von reflexiven Teams bei Peer Hospitationen, Peer Coachings und Peer Feedback auf Transferaufträge den Gedanken der Zugehörigkeit zu einer Community of Teaching Practice verstärkt.

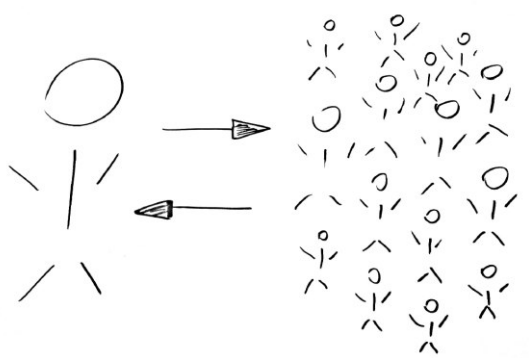
> *A15:„Und vielleicht kommt man auf die auch nach vier Stunden im stillen Kämmerlein oder nach vielen Runden auch drauf. Aber wenn man gute Leute um sich rum hat... Deshalb finde ich auch gut, dass ihr das mit den erfahrenen Lehrpersonen als Mentoren macht ab nächstem Jahr.“ (89:79, 205:204)*

> *A16: „Was A14 sagte, und in der Reflexion über die Zeit der Diskussion geht es mir ähnlich, dachte ich erst, dass es eher eine kognitive Übung wird, sich an einem Thema abzuarbeiten und wie Argumentationen gebildet werden. Ich fands spannend, zu beobachten, was passiert über den Zeitverlauf? Was macht die Frage nach der Idealvorstellung mit mir? Haben wir die schon zu oft besprochen? Das fand ich ganz spannend. Ich mochte A13s Praxisimpulse. Wann spricht man schon darüber, wann hört man schon Gegenpositionen. Das fand ich ganz gut, ein Thema mit verschiedenen Impulsen anzureichern. Das war sehr spannend zu sehen.“ (89:89, 221:221)*

7.3.3.1 *Ausblick: Notwendigkeit der Triangulation der erhobenen Daten*

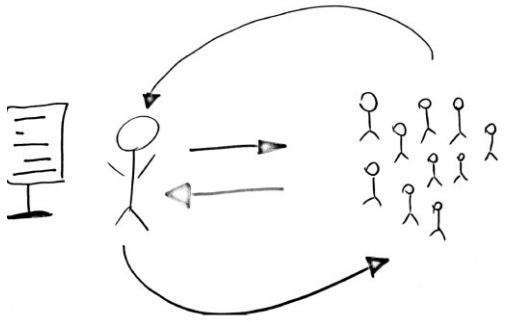
Das folgende Beispiel eines bildhaft dargestellten Entwicklungsverlaufes zeigt, dass für die Beantwortung der Forschungsfrage 3a die Ergebnisse aus den zusätzlich erhobenen qualitativen Daten(-sorten) benötigt werden, um umfassende Aussagen zur Einstellungsentwicklung der Teilnehmenden im Zeitverlauf treffen zu können.

Als Vertreter von **Lehrnovizen in der wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Disziplin** stellt B4 sich als Lehrperson (vgl. das Bild auf der folgenden Seite) eingangs grösser als die Studierenden dar. Die Pfeile von der Lehrperson zu den Studierenden betonen die Wichtigkeit des Austauschs des Lehrenden mit den Studierenden im



Idealbild, jedoch findet kein Austausch zwischen den Studierenden statt. Den Startpunkt des Lehr-/Lernprozesses setzt klar die Lehrperson, die auch die Inhalte in Form des schwarzen Pfeils vorgibt. Durch die in der ursprünglichen Zeichnung rote Farbe des rückbezüglichen Pfeils zur Lehrperson kann vermutet werden, dass in Bezug auf die Inhalte, welche durch die Studierenden an die Lehrperson zurückgespiegelt werden, eine Offenheit und Flexibilität besteht.

Im zweiten Bild von B4 nach dem Absolvieren der Basiskurse im Zertifikatsprogramm



wurde ein sehr ähnliches Bild gezeichnet, wobei eine Erweiterung von zwei Pfeilen und eines Flipcharts auffällt. Die Grösse der Lehrperson dominiert zwar nach wie vor die der Studierenden, stellt sich nun jedoch als weniger unterschiedlich dar. Nur aufgrund des zweiten Bildes im Vergleich zur ersten Skizze kann keine Entwicklung hin zu einer Verständnisorientierung auf der nächsten Entwicklungsstufe festgestellt werden. Zur umfassenden Annäherung an die Sinnstrukturen hinter den Bildverläufen und für die Möglichkeit der Interpretation des einstellungsbezogenen Entwicklungsverlaufs von B4 **werden zusätzlich Aussagen aus den Fokusgruppen und Dokumenten** – ermittelbar durch Datentriangulation - **benötigt**.

Zur umfassenden Beantwortung der Forschungsfragen 3a, 3b und 5a aus der individuellen Lehrendenperspektive geben sowohl die bildhaften Daten in Form von Skizzen und Metaphern, die Einzelinterviews, die Fokusgruppeninterviews, die Beobachtungen, ausgewählte Dokumente sowie die Fragebogendaten aus dem ATI-R und den Items zum Rollenverständnis vertiefte Einsichten (vgl. den Verweis auf die Möglichkeit von Case Studies zu einzelnen Teilnehmendengruppen zur Beantwortung von spezifischen Fragen bei einer Programmevaluation von Patton, 2015, S. 263). Ab dem folgenden Kapitel 7.3.4 werden die qualitativen Daten in einen sinnvollen Zusammenhang mit einem Teil der quantitativ erhobenen Daten gestellt, um die beiden Forschungsfragen umfassend beantworten zu können. Grundsätzlich interessieren a) die Entwicklungsverläufe von Lehrkonzeptionen während des formellen Kursprogramms in den verschiedenen Bezugsdimensionen (Frage 3a und 3b) *sowie* b) die Übertragung der

Lehrkonzeptionen auf den Lehransatz bzw. Hinweise auf die Lehrpraxis (Frage 5a). In den bildhaften Daten konnten bereits relevante Hinweise zur Entwicklung der Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden extrahiert werden. Diese Einsichten gilt es, durch zusätzliches Datenmaterial anzureichern und auf die didaktischen Interventionen im formellen Kursprogramm zu beziehen (vgl. Kap. 5.3). Diesbezüglich kann aus den Ergebnissen der bildhaften Entwicklungsverläufe von Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik sowie angelehnt an das unterlegte theoretische Entwicklungsmodell von Kember (1997) festgestellt werden, dass **drei Grundtypen von Teilnehmenden im Hinblick auf ihre lehrbezogene Einstellungsentwicklung** zu Beginn von didaktisch gestalteten Weiterentwicklungsmassnahmen der Einstellungsdimension zu beobachten sind (vgl. Creswell, 2014, S. 228–230 zum methodischen Vorgehen):

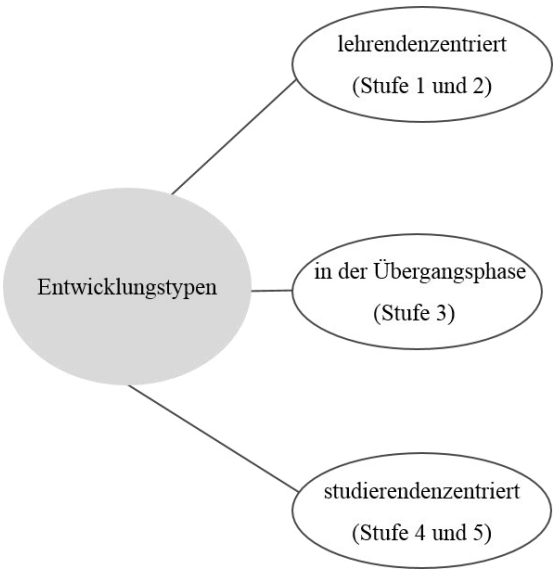


Abbildung 43: Grundtypen der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung nach Kember (1997), eigene Darstellung

Diese drei Entwicklungstypen, die sich theoretisch sowie anhand der empirischen Daten der Bilder und Metaphern aus den fünf Entwicklungsstufen aggregieren lassen, **unterscheiden sich im Wesentlichen in Bezug auf den Grad der Elaboriertheit der verschiedenen Bezugsdimensionen** ihrer Lehrkonzeptionen (Kember, 1997, S. 264). Aus diesem Grund dient diese Unterscheidung drei möglicher Fälle im Folgenden dazu, die Wirkung der didaktischen Interventionen gezielt für die drei Gruppen zu betrachten und feinkörnige Gestaltungshinweise abzuleiten. Patton (2015) zufolge dient das vorgenommene *emergent subgroup sampling* dazu, dass (emergent) aus dem Datenmaterial entwickelte Subgruppen an einem möglicherweise bereits fortgeschrittenen Punkt im empirischen Forschungsprozess aggregiert und der weiteren Analyse und Interpretation zugrunde gelegt werden können (Patton, 2015, S. 271, 299-300).

7.3.3.2 *Die Betrachtung aggregierter Fälle im weiteren Verlauf*

„Das Typische der qualitativen Sozialforschung repräsentiert das kollektiv Geteilte“ (Lamnek, 1995, S. 192)

Zur Repräsentanz der Ergebnisse in der Mixed-Methods-Studie. Wie bereits hinsichtlich des theoretischen Samplings in Kapitel 6.4.2.4 angeklungen, wird vorliegend nicht die klassische statistische Repräsentativität angestrebt, sondern mehr die Repräsentanz der in Kapitel 7.3.3.2 als typisch angesehenen Entwicklungstypen bei der Teilnahme an hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen mit einem Fokus auf das formelle Kursprogramm (Lamnek, 1995, S. 193). Durch das reiche Datenmaterial hinsichtlich der Sinnstrukturen der einstellungsbezogenen Entwicklungsverläufe der Teilnehmenden insbesondere aus den Einzelinterviews werden die 17 Probanden der Einzelinterviews in der Synthese fokussiert betrachtet (vgl. Kröber, 2011, S. 151). Das Interesse der Synthese liegt darin, aufbauend auf den Ergebnissen der Bildanalyse im Kapitel 7.2 sowie der textbasierten Metaphernanalyse im Kapitel 7.3.1, vertiefte Hinweise zu didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten der Entwicklungsverläufe von Lehrkonzeptionen und Lehransätzen im Rahmen eines formellen Kursprogramms in Zertifikatsprogrammen ableiten zu können. Dabei kann gleichzeitig das im Jahrgang 2014/2015 bereits praktisch umgesetzte didaktische Interventionsbündel aus Kapitel 5.3 evaluiert und ggf. weiterentwickelt werden.

Zur Repräsentanz in Bezug auf die Triangulation. Die quantitative Datenanalyse fokussiert auf den Vergleich von Durchschnittstypen, wobei die qualitative Datenanalyse auf idealtypische Vergleiche abstellt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 46). Während in quantitativer Forschung im Hinblick auf die angestrebte Repräsentativität darauf abgezielt wird, dass die untersuchte Stichprobe die Struktur der Grundgesamtheit möglichst realitätsgenau widerspiegelt, aggregiert die qualitative Forschung den Sinngehalt von individuellen Aussagen häufig hinsichtlich der Ungleichheit ausgewählter Probanden (Lamnek, 1995, S. 189). Da vorliegend das qualitative Forschungsparadigma als dominierend gilt, wird auch der Grad der Repräsentanz[109] der Studie hierauf begründet (vgl. Kap. 6.3.2). Daraus folgt, dass im vorliegenden Forschungsprojekt die Annahme einer Repräsentanz der Ergebnisse

[109] Die Feststellung des Grades der Repräsentanz von Ergebnissen beruht im Gegensatz zur Feststellung von Repräsentativität nicht auf statistischen Berechnungen, sondern auf der Generalisierung durch die Darstellung typischer Fälle für die interessierende Grundgesamtheit (Lamnek, 1995, S. 193).

„weniger auf die zahlenmässige Verteilung bestimmter Merkmale [abstellt] als auf die Erkenntnis *wesentlicher und typischer Zusammenhänge,* die sich an einigen wenigen Fällen aufzählen lassen, unabhängig davon, wie häufig diese Merkmalskombination vorkommt [Hervorhebung im Original]“ (Lamnek, 1995, S. 189). Um möglichst repräsentative Aussagen durch die Verdichtung der Ergebnisse der qualitativen Studie auf die drei Entwicklungstypen generieren zu können, erfolgt die Interpretation der zugrundeliegenden Sinnstrukturen anhand typischer sowie kontrastierender Beispiele und Zitate (Lamnek, 1995, S. 191). Die Verdichtung der Einzelfälle führt zur Absicherung der Erkenntnisse aus der Analyse der bildhaften Entwicklungsverläufe in den Kapiteln 7.2 und 7.3.2 auf einer zusätzlich über-individuellen Ebene, was dem vorliegenden Anspruch einer *exemplarischen Verallgemeinerung* entspricht (Lamnek, 1995, S. 192). Grafiken und Tabellen, die die quantitativ erhobenen Zusammenhänge veranschaulichen, werden im Folgenden an passenden Stellen – zur Unterstützung oder auch zur Kontrastierung der Ergebnisse der qualitativen Studie – eingebunden.

7.4 Beantwortung der Forschungsfragen durch Triangulation

Durch die Verdichtung und Zusammenführung der Ergebnisse, die aus den verschiedenen Datensorten extrahiert sind, wird angestrebt, dass aus der Einnahme multipler Perspektiven vertiefte Einsichten in die zugrundeliegenden Sinnstrukturen des Datencorpus resultieren und somit die Summe der Einzelergebnisse im Endergebnis überboten wird (Creswell, 2014, S. 283). Dieses Ziel greift die methodologische Diskussion zu Beginn von Kapitel 6 auf, in dem die Entscheidung für ein Mixed-Methods-Design auf dem Mehrwert im Vergleich zu einer rein qualitativen oder einer rein quantitativen Studie gegründet wurde. Insbesondere die Forschungsfrage 5a bedarf für ihre vollständige Beantwortung einer umfassenden Perspektiven- und Datentriangulation, da sie zwei Bestandteile der Zieldimension explizit vereint. Diese Frage nimmt sowohl die Entwicklung der Lehrkonzeptionen als auch die des Lehransatzes von Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik auf und ist damit auf die erhobene Datenvielfalt angewiesen (vgl. Kapitel 7.3.2).

Erzeugung von interpretativer Sinnhaftigkeit. Die *Perspektiventriangulation* zielt auf die gegenseitige Anreicherung der unterschiedlichen qualitativen Datensorten im Zusammenhang mit der quantitativen Datenlage ab (Seale, 1999, S. 54). Zudem verhilft die Triangulation der Daten zu einer Entfernung von der persönlichen Perspektive des Forschenden hin zu einer Perspektive der Scientific Community, welche vorliegend im Bereich der pädagogischen Psychologie sowie in der Hochschuldidaktik verortet ist

(Seale, 1999, S. 56). Wie in Kapitel 6.4.6.2 erläutert, wird die qualitative mit der quantitativen Forschungssicht zusammenführt, um sinnvolle Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen zu generieren. Im nächsten Abschnitt erfolgt zunächst eine umfassende Daten- und Methodentriangulation zur Annäherung an einstellungsbezogene Entwicklungen von Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen. Um die Entwicklungsverläufe von Lehrkonzeptionen entlang der Bezugsdimensionen umfassend mithilfe des gesamten qualitativen Datenmaterials darzustellen, werden die extrahierten Einsichten aus den bildhaften Darstellungen aus Metaphern und Skizzen mit den Aussagen der Teilnehmenden in beiden Programmjahrgängen verbunden und angereichert. Aus den didaktischen Interventionen aus Kapitel 5.3 konnten die bildhaften Daten Einblicke in die Wirkung der Unterstützung der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung, d. h. in die Reflexion vorhandener Lehrkonzeptionen entlang der Bezugsdimensionen gewähren. Lehrendenprofile und die Entwicklung von Lehransätzen können beispielsweise auch anhand von Einzelinterviewdaten erstellt werden (vgl. Postareff et al., 2008), jedoch verspricht die vorliegend angewandte Kombination verschiedener Datensorten, Perspektiven und Erhebungszeitpunkte

a) eine **ganzheitliche Erfassung von Entwicklungspfaden** der Teilnehmenden in den Bestandteilen **Lehrkonzeption und Lehransatz** der Zieldimension

b) sowie eine **höhere Validität** der einstellungsbezogenen Entwicklungsverläufe von Hochschullehrpersonen bei der Teilnahme an Zertifikatsprogrammen.

7.4.1 Praktische Durchführung der Daten- und between-methods Triangulation

„The use of data triangulation ensures that a theory is tested in more than one way, increasing likelihood that negative cases will be uncovered."
(Denzin, 1978c, S. 340)

Mit der Absicht, einstellungsbezogene Entwicklungspfade der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik zu beschreiben, wird eine einzelfallübergreifende Interpretation des Datenmaterials angestrebt. Fallübergreifend bedeutet im vorliegenden Design, die unterschiedlich erhobenen qualitativen Daten *über die 37 Einzelpersonen sowie über die beiden Programmjahrgänge 2013/2014 und 2014/2015* hinweg zu analysieren und zu interpretieren. Dabei können die mittels verschiedener Methoden erhobenen qualitativen Daten zu einer gegenseitigen Validierung der Ergebnislage herangezogen werden (Seale, 1999, S. 55). Die Aussagen der Teilnehmenden in den Fokusgruppen

und in den Einzelinterviews sowie die verschriftlichten Arbeitsaufträge zwischen den Modulen können sich beispielsweise in ihrem Sinngehalt entgegenlaufen, sich nicht tangieren oder sich gegenseitig in ihrem Aussagegehalt bestärken. Wie in Kapitel 7.2 erläutert, wurden während der inhaltsanalytischen Untersuchung des Datenmaterials signifikante Aussagen und interpretative Kurzzusammenfassungen in eine einzelfallbasierte Übersichtsmatrix zum Vergleich der einstellungsbezogenen Entwicklung der einzelnen Lehrpersonen in Bezug auf die didaktischen Interventionen im Zeitverlauf eingepflegt (Creswell, 2014, S. 277; Kuckartz, 2012, S. 89). Diese Summarys stellen einen wesentlichen Analyseschritt dar, um relevante Punkte in den Gruppen erkennen und in der Fallbeschreibung angemessen pointieren zu können. Durch die Aufsplittung in drei Entwicklungstypen in Kapitel 7.3.3.2 wird erwartet, dass ausdifferenzierte Hinweise abgeleitet werden können, wie die formellen Kurse in Zertifikatsprogrammen auf die einstellungsbezogenen Entwicklungsverläufe der Teilnehmenden abgestimmt werden können, um einen konzeptuellen Wandel bzw. die Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen bestmöglich zu unterstützen (vgl. hierzu das Entwicklungsmodell von Kember (1997) im Kap. 2.3.2.4 dieser Arbeit). Somit wird in der folgenden Triangulation nicht nur die *inhaltliche Komponente* der Einstellungsentwicklung (Wie gestalten sich einstellungsbezogene Lehrkompetenz-entwicklungen grundsätzlich?) sondern auch die *prozessuale Ebene* beleuchtet, die die Weiterentwicklungsmechanismen der Einstellungsdimension verschiedener Hochschul-lehrpersonen thematisiert (vgl. die Ausführungen zur fallübergreifenden Analyse der betrachteten Studienprogramme bei Jenert, 2011, S. 324).

7.4.2 Beschreibung der Teilnehmenden in den drei Entwicklungstypen

Zur unterschiedlichen Ausgestaltung der didaktischen Interventionen. Eine Aussage zur Wirkung der didaktischen Interventionen über die betrachteten Programme hinweg ist grundsätzlich nicht möglich, da lediglich der Programmjahrgang 2014/2015 mit dem in Kapitel 5.3 beschriebenen Interventionspaket zur Unterstützung eines konzeptuellen Wandels adressiert wurde. Die Teilnehmenden am Jg. 2013/2014 wurden zum ersten Mal in ihrem zweiten Semester im Februar 2014 mit ihren Idealvorstellungen zu Lehre und Lernen anhand der Reflexionsimpulse durch Metaphern konfrontiert. Jedoch liegen für den Programmjahrgang 2013/2014 verschriftlichte Aussagen zum Verständnis von Lehre und Lernen zu Beginn des Programmes vor. Die durch die Metaphern und die Aussagen in der Fokusgruppe vorgenommene Zuordnung zu Entwicklungstypen wird vorliegend beibehalten, jedoch mit den schriftlichen Dokumenten wie den bearbeiteten Transferaufträgen sowie dem schriftlichen

Lehrverständnis der Teilnehmenden abgeglichen. Offenbart sich eine Entwicklung im Laufe des Programms, wird der bis dato angenommene Entwicklungstypus angeglichen.

Um ein ganzheitlicheres Verständnis in Bezug auf die Zuordnung der Teilnehmenden zu den Entwicklungstypen zum Programmbeginn im September 2014 zu erhalten, wurden die bildhaften Darstellungen aus dem Kick-Off **mit dem verschriftlichten Lehrverständnis der Teilnehmenden abgeglichen,** das vor Programmbeginn in elektronischer Form eingereicht wurde**.** Nach dieser datentechnischen Konsolidierungsphase zeigt die folgende Grafik die absoluten Häufigkeiten der Zuordnung zu den Entwicklungstypen über die beiden Programmjahrgänge auf. Die drei Entwicklungstypen sind über die insgesamt 35 Personen, von denen ausreichend Datenmaterial für eine sinnvolle Zuordnung vorhanden war, zu Beginn des CAS Hochschuldidaktik in etwa ähnlich stark vertreten. Die lehrendenzentrierten Teilnehmenden stellen zusammen mit den Lehrpersonen in der Übergangsphase zur Studierendenzentrierung zu Beginn der beiden Programmdurchläufe die breite Mehrheit dar. Knapp ein Drittel der Teilnehmenden (9 Personen) hält zu Beginn der hochschuldidaktischen Ausbildung bereits studierendenzentrierte Lehrkonzeptionen. Die Mehrheit der Teilnehmenden hat daher einen konzeptuellen Wandel hin zur Studierendenzentrierung noch nicht bzw. nicht vollständig durchlaufen (jeweils 13 Personen in der Übergangsphase bzw. auf den Stufen 1 und 2 im Kember-Modell).

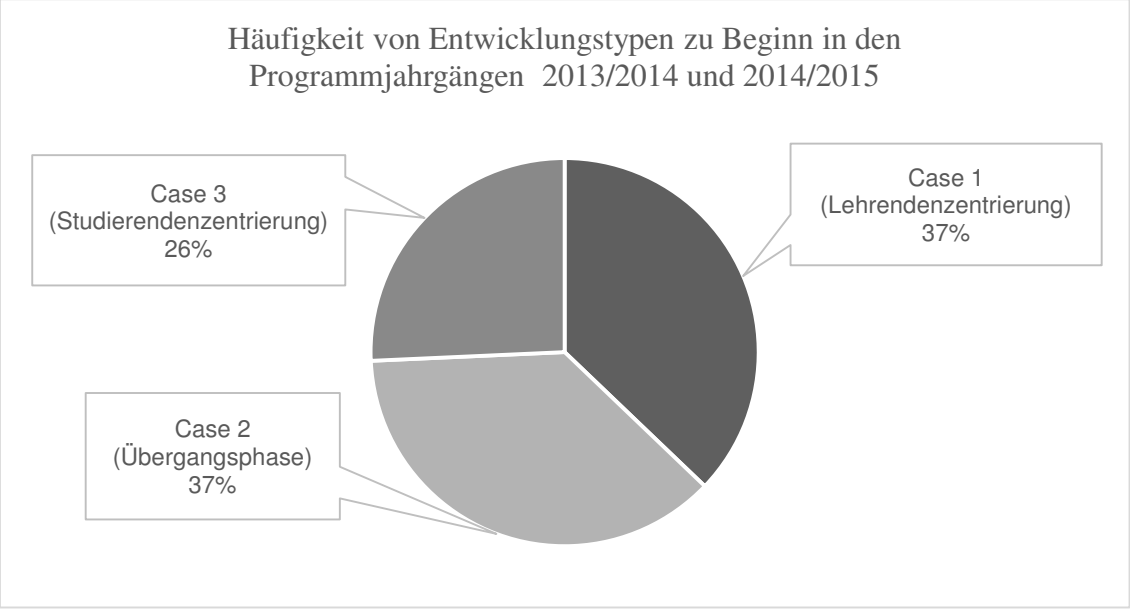


Abbildung 44: Häufigkeiten der Entwicklungstypen zu Beginn (beide Jahrgänge aggregiert), eigene Darstellung

Insgesamt liegen **28 bildhaft dargestellte Entwicklungsverläufe** der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik mit mindestens zwei zu verschiedenen Zeitpunkten im Programm metaphorisch und/oder gestalthaft in einer Skizze dargestellten Idealbildern von Lehre und Lernen in den beiden betrachteten Programmjahrgängen vor. Anhand dieser Bildverläufe wurden in Kapitel 7.2 sowie in Kapitel 7.3.1 die vorhandene bzw. die nicht vorhandene Entwicklung der Einstellungsdimension bei den Teilnehmenden analysiert und interpretiert. Über die beiden Programme hinweg konnte dabei festgestellt werden, dass insgesamt **17 Personen eine Entwicklung durchlaufen haben** und die nächste Stufe im Entwicklungsmodell nach Kember (1997) in einer studierendenzentrierten Richtung erlangen konnten. 11 Personen weisen zum Zeitpunkt des Abschlusses des Programms dieselbe Stufe auf wie zu Beginn des Programms. **Lediglich drei Personen** befinden sich bei der finalen Erhebung nach einem Semester beim Jahrgang 2014/2015 bzw. nach drei Semestern beim Jahrgang 2014/2015 **nach wie vor auf der pur lehrendenzentrierten Stufe 2.** Die 11 Personen, die eine nächste Stufe gemäss der bildbasierten Auswertungen nicht erreichen konnten, befanden sich mindestens in der Übergangsphase (Stufe 3), welche bereits einen gewissen Grad an Studierendenzentriertheit aufweist (vgl. hierzu die vertieften Ausführungen in Kap. 4.1.2 sowie in den Kapiteln 7.2 und 7.3.3). Ähnlich der Datenanalyse einer finnischen Studie wurden auch im vorliegenden Analyseprozess kurze Zusammenfassungen der Entwicklungsverläufe der einzelnen Teilnehmenden nach den ersten Durchläufen der Durchsicht der relevanten Daten erstellt, die zur ganzheitlichen Erfassung der zugrunde liegenden Sinnstrukturen der unterschiedlichen Entwicklungsverläufe und der Trennschärfe der entwickelten Typen in Bezug auf die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung dienen (Postareff & Nevgi, 2015, S. 42). Die folgenden drei Fallstudien legen die wesentlichen Einsichten der Analyse dar und interpretieren diese entlang der Forschungsfragen 3a, 3b, 4a, 4b, 4c sowie 5a. Die Forschungsfrage 5b bezieht sich nicht direkt auf den Entwicklungsprozess der lehrebezogenen Einstellungen und wird daher in einem späteren Schritt separat beantwortet. In die Fallstudien werden alle verfügbaren Daten der Studie einbezogen (Patton, 2015, S. 536): Die Einzel- und Fokusgruppeninterviews, die Dokumentensammlung[110], die Ergebnisse aus den

[110] Zu den Lehrverständnissen der Teilnehmenden: Bei der Datenanalyse fällt auf, dass die Lehrpersonen häufig ein nahezu mustergültiges, verschriftlichtes Lehrverständnis zu Beginn des Programms abgeben. Dieses entspricht jedoch insbesondere bei lehrendenzentrierten Lehrpersonen häufig nicht bzw. in lediglich geringem Ausmass den Aussagen der Lehrpersonen in den Fokusgruppen oder/und ihren Metaphern. Das Lehrverständnis unterliegt vermutlich – stärker als andere Daten - dem Bias der sozialen Erwünschtheit. Die Teilnehmenden beabsichtigen, insbesondere zu Beginn des Zertifikatsprogramms, einen guten Eindruck bei den Programmverantwortlichen zu hinterlassen. Das Lehrverständnis eignet sich damit nicht vorrangig als Datengrundlage, die real vorhandenen Lehrkonzeptionen von Lehrpersonen zu erfassen. Aus diesem Grund

analysierten Bildern und die quantitativen Fragebogenauswertung. Im Rahmen der **äusseren Strukturierung** der folgenden drei Falldarstellungen wird beabsichtigt, eine Verbindung zu den didaktischen Interventionen zur Unterstützung eines konzeptuellen Wandels (bzw. einer konzeptuellen Weiterentwicklung im Falle bereits elaborierter Lehrkonzeptionen) herzustellen. Die einzelnen Falldarstellungen beziehen sich in ihrer **inneren Struktur** auf die offenen Forschungsfragen. Dabei werden die Lehrkonzeptionen durch die Ausprägungen ihrer Bezugsdimensionen charakterisiert und mit Aussagen zu dissonanten Bestandteilen der lehrbezogenen Einstellung sowie mit Hinweisen zur Überführung der Lehrkonzeption in den Lehransatz verknüpft (vgl. die methodisch-technischen Hinweise von Kelle & Kluge, 2008, S. 107). Endogene und exogene Einflussfaktoren, die sich als spezifisch für die jeweilige Gruppe darstellen, runden den Fall inhaltlich ab. In der folgenden Darstellung wird beabsichtigt,

- **Auffälligkeiten** im einstellungsbezogenen Entwicklungsprozess in der jeweiligen Fallgruppe darzustellen, jedoch auch die **Vielfalt** innerhalb des Entwicklungstypus aufzunehmen, um die soziale Realität des Untersuchungsbereichs abzubilden (Kelle & Kluge, 2008, S. 10) *sowie*
- eine **Kontrastierung** durch das Hervorheben der Grenzbereiche zwischen den Entwicklungstypen herzustellen und hieraus zielgruppenspezifische, didaktische Gestaltungshinweise abzuleiten.

7.4.3 Erste Fallstudie[111]: Lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 erläutert, wird Studierendenzentriertheit über die relevante Literatur hinweg als eine elaboriertere einstellungsbezogene Ausprägung angesehen als ihr lehrendenzentriertes Pendent (Åkerlind, 2008, S. 634). Aus der Analyse der Fokusgruppen in Bezug auf die Reflexion der bildhaften Daten wurde bereits deutlich, dass Lehrpersonen, die lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen halten, ihr Idealbild von Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne in sprachlicher Hinsicht eher einfach strukturiert, wenig präzise und zu diesem Zeitpunkt ihrer einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung mit (noch) wenigen Fachausdrücken beschreiben. Diese erste Fallstudie zeigt entlang der didaktischen Interventionen typische

wird das verschriftlichte Lehrverständnis in der Dokumentensammlung des Datencorpus lediglich an Stellen herangezogen, an welchen das Gesamtbild der Teilnehmenden sinnvoll ergänzt werden kann.

[111] Die Ergebnisse der Bild- und Metaphernanalyse aus den Kapiteln 7.2 sowie 7.3.3 im Hinblick auf die Entwicklungsstufen nach Kember (1997) werden der Fallstudie zugrunde gelegt und als Basis für die prozesshafte Beschreibung der Entwicklungsverläufe genutzt.

Entwicklungsverläufe von Teilnehmenden, bei denen zu Beginn des Programms lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen in den Bezugsdimensionen Studierendenbild, eigenes Rollenverständnis, Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn, fachliche Sicht auf Lehre sowie lehrbezogener Austausch mit anderen Personen vorherrschen. Dabei wird durch die Teilnahme am Zertifikatsprogramm angestrebt, einen konzeptuellen Wandel der Lehrpersonen in eine studierendenzentrierte Richtung anstossen zu können bzw. bei bereits vorhandenen studierendenzentrierten Lehrkonzeptionen zu Beginn des Programms die konzeptuelle Entwicklung der Teilnehmenden zu unterstützen (vgl. die Kap. 3.3.5 sowie 4.1.2).

7.4.3.1 *Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen und deren inhaltliche Anreicherung*

Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen

Von den 13 Teilnehmenden dieser ersten Fallstudie, die dominierend lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen zu Beginn des CAS Hochschuldidaktik halten, wird eine eher wenig elaborierte **Intention zu einer studierendenzentrierten Lehre** im Rahmen ihres verschriftlichten Lehrverständnisses beschrieben**.** Von einigen Personen, insbesondere von Lehrnovizen, wird aus der Erfahrung als Student bzw. als Studentin im eigenen Studium abgeleitet, dass die Methode des Frontalunterrichts über eine längere Zeitspanne hinweg auf eine eher geringe Lehrqualität hindeutet. Rein lehrendenzentriert ausgerichtete Lehrmethoden werden demnach bei der Mehrheit der Personen dieses Entwicklungstypus I bereits zu Beginn des Programms als wenig attraktiv bzw. nachahmenswert empfunden. Bei angeleiteten Reflexionen zur praktischen Umsetzung ihrer Lehrkonzeptionen in Bezug auf die **Rolle als Lehrperson oder bezüglich der Lehre im pädagogisch-interaktionalem Sinn** zeigt sich immer wieder recht deutlich in den Aussagen, dass die praktische Umsetzung dieser Vorstellung deutlich schwieriger ist, als zunächst vermutet wurde:

> *„Bei der Reflexion über die Aufgabe des Dozenten ist mir bewusst geworden, dass ich zwar die Anregung zum eigenen Denken als das wichtigste Ziel sehe, in meiner Veranstaltung aber bisher mehr an der Wissensvermittlung orientiert war. Diese Diskrepanz will ich Schritt für Schritt abbauen und in den Sitzungen mehr Raum für Diskussionen und Gruppenarbeiten einplanen." (267:1, 5:5)*

> *„(…) das war die Idee von vorher die Leute zu begeistern, man muss gar nicht immer begeistern, es gibt viele andere Dinge die auch wichtig sind. Denn wenn man immer so auf in Richtung "Show" geht oder so mit krassen Beispielen… Das ist gut zum Anregen aber es braucht auch andere Phasen." (109:28, 167:167)*



Direkt im **ersten Modul des formellen Kursprogramms** im traditionellen sowie im modifizierten Design wird angeregt, über die eigene Lehre, das Studierendenbild sowie das Rollenverständnis als Lehrperson aktiv zu reflektieren und sich mit Peers darüber auszutauschen. **Die Bezugsdimension des eigenen Rollenverständnisses** der Teilnehmenden wird didaktisch durch die Methode *Pair & Share* adressiert, wodurch ein Austausch mit Peers und eine Anreicherung der Lehrkonzeptionen angeregt wird. Das **Studierendenbild** wird methodisch in Murmelgruppen reflektiert und bearbeitet. Eine Lehrperson verschriftlicht ihre Vorsätze für die Interaktionsgestaltung in ihrer Lehre im Nachgang zum Präsenzseminar anhand eines Merkzettels:

> *„Den Studierenden nur Fragen stellen, die auch in einem normalen Gespräch auftauchen könnten. Die Studierenden sollen nicht den Eindruck haben, dass ich sie abfragen will. Das führt entweder zu Anbiederung (das sagen, was der Lehrer hören will) oder totaler Verweigerung." (267:2, 16:16)*

> *„Eins fand ich ganz spannend, es gab eine Diskussion, ich glaub das war auch bei X, da haben wir die Frage gestellt: Was machen wir eigentlich wenn jetzt ein Student sagt, er möchte später anderen Menschen helfen Steuern zu hinterziehen oder ein skrupelloser Investment-Banker zu werden. Ist dann unsere Aufgabe, in die Einstellungsebene zu gehen und zu fragen, ist das der richtige Weg oder ist unsere Aufgabe als Universität, Wissen zu vermitteln, und nicht mehr zu erziehen. Und da war ich überrascht wie unterschiedlich das in der Teilnehmerschaft gesehen wurde." (120:15, 95:95)*

Insbesondere blieb der Lehrperson des zweiten Zitats im Gedächtnis, wie kontrovers die anderen Teilnehmenden das Thema diskutierten. Die Diskussion bewirkte ein erhöhtes Bewusstsein für Fragen des **eigenen Rollenverständnisses als Lehrperson** an einer Universität sowie einen Anstoss zur Selbstreflexion der eignen Rolle. Der Teilnehmende schlug vor, die Fragestellung zukünftig noch vertiefter zu diskutieren:

> *„Und das fand ich ein zentrales Thema, was man vielleicht sogar noch stärker ausdehnen könnte in dem Programm um die Frage zu stellen, sind wir eigentlich nur Übermittler von Information als Institution oder sind wir jemand, der Studierenden helfen sollte Mensch zu werden, oder Mensch zu bleiben." (120:16, 95:95)*

Eine andere Lehrperson verdeutlicht anhand des eingesetzten Pair & Share, dass durch das aktive Erleben von verschiedenen Lehrmethoden in den Präsenzseminaren selbst **die Motivation für die Anwendung dieser Methoden** in der eigenen Lehre steigt.

> *„Oder auch dieses Pair & Share, wie X das eingeführt hat, wo man das dann auch selber erlebt und merkt das macht total Spass so eine Methode. Wie gesagt, da hat einen das Programm auch dahingetrieben, dass man gerne was ausprobieren wollte." (90:6, 259:259)*

Implizit wird damit auch erreicht, dass die Lehrkonzeptionen in Bezug auf die **Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne inhaltlich angereichert** werden und durch das positive Erleben dieser Methode das Commitment zum eigenen Einsatz studierendenzentrierter Unterrichtsformen stärken.

Die **Module 2, 3 und 5 des Programms zur Planung, Durchführung und Prüfung der Lehre** dienten in Bezug auf die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung ebenso dazu, die Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden inhaltlich anzureichern, um sie in didaktischen Interventionen im Microteaching sowie im Abschlussmodul des Basisprogramms weiterentwickeln zu können. Ein zum Zeitpunkt des Einzelinterviews noch wenig erfahrene Lehrperson zeigt die konzeptuelle Anreicherung beispielsweise in Bezug auf die **pädagogisch-interaktionale Sicht auf Lehre:**

> *„Ich hab ja selber dann auch ein Seminar gemacht (...), das lief dann parallel zum HDZ und einen Punkt, oder so eine einzelne Idee, ich weiß nicht mehr in welchem Modul das kam, das war das Wissensstruktur-Thema. Das hat mir geholfen zu überlegen, okay, ich hab da jetzt irgendwie eine bestimmte Anzahl von Themen, von Aspekten von dem Thema und irgendwie die Annahme, die gehören zusammen. Und deswegen bringe ich die Studierenden dazu sich mit denen innerhalb einer Veranstaltung zu beschäftigen." (115:6, 59:59)*

Auch bei erfahrenen Lehrpersonen, die lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen halten, zeigt sich bei der Reflexion ihres Idealbildes im Rahmen einer Abschlussreflexion im Kursprogramm, dass ihre Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn während der Teilnahme am formellen Basisprogramm weiterentwickelt und angereichert wird, indem sie eine stärkere Variation der Lehrmethoden aufweist. Eine Dominanz in Bezug auf die Lehrsituation sowie die Vorgabe der fachlichen Inhalte der Lehre wird jedoch zunächst auf der neuen Entwicklungsstufe im Übergang zur Studierendenzentriertheit beibehalten:

„(…) ich brauche Ergebnisse, d.h. hinterher ich lasse sie erst reden, eine Gruppe lasse ich reden und dann rede ich mit ihnen. Dann frage ich die anderen, ob die das verstanden haben, manchmal kommen Nachfragen, sonst frage ich auch nach. Es ist schon so, ich bleibe der, der die Ergebnisse kontrolliert. Soviel Kontrolle ist dann schon noch dabei." (117:5, 47:47)

Zudem zeigen sich - auch durch die bewusst gestaltete **Auseinandersetzung mit der eigenen Fachdisziplin** in den Transferaufträgen zu den inhaltlichen Modulen sowie im Austausch mit Peers in den Präsenzterminen - wertvolle Einsichten in der Reflexion der disziplinbezogenen Lehrkonzeptionen einer noch wenig erfahrenen Lehrperson:

„In der BWL gibt es bestimmte Konzepte, die oft ja auch so einen Charakter von Handwerkszeug haben und da wird nicht so diskutiert. Es gibt da das eine oder das andere und du lernst die einfach. Weiß nicht, so die vier Regeln des Marketing, das lernt man dann auswendig. Da hab ich schon das Gefühl gehabt, es gibt ganz große Unterschiede, die auch sehr fachlich bedingt sind." (115:40, 283:283)

In Bezug auf die Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn reichert sich durch die stärkere Elaboriertheit der Lehrkonzeptionen auch die **lehrbezogene Fachsprache der Teilnehmenden** an. Nach Abschluss des formellen Basisprogramms im Programmjahrgang 2014/2015 gibt ein Lehrnovize an, dass die inhaltliche Anreicherung der Lehrkonzeptionen erst verdeutlichte, welche Elemente die Lehrperson genau an der Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn wertschätzt.

„Das war auch, vielleicht können wir da auch später reden, für mich besonders wertvoll diese Untergliederung zwischen den verschiedenen Kompetenzen. Das hat mir, vielleicht auch nur das Wording, das notwendige Wording beigebracht, zu dem was ich sowieso schon als wichtig erachte, aber ich meine das ist ja auch wichtig. I: Du konntest das dann plötzlich einordnen." „Genau." (120:8, 43:47)

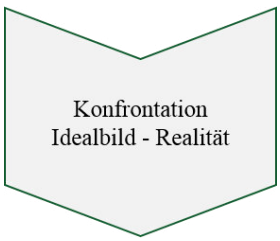
Die Möglichkeit, Entwicklungsziele für die eigene Lehrkompetenz formulieren zu können, dient damit auch der erhöhten Selbstreflexion im Entwicklungsprozess. In einigen Einzelinterviews wurde klar, dass das **Bewusstsein** für die Bedeutung der **Entwicklung in Richtung Studierendenzentrierung vorhanden ist**, jedoch unklar bleibt, wie die Idealvorstellungen in einen Lehransatz transferiert werden können: „*Coaching ist wichtig, jetzt muss ich nur schauen, wie kann ich in die Rolle des Coaches jetzt auch reinwachsen." (121:13, 35:35)*

In der Reflexion zur Peer Hospitation finden sich Hinweise darauf, dass eine Weiterentwicklung des Lehransatzes in eine studierendenzentrierte Richtung zum Zeitpunkt der Hospitation nicht bei allen Teilnehmenden stattfinden konnte. Auch die pädagogische Fachsprache entwickelt sich nicht bei allen Gruppenmitgliedern gleichermassen weiter:

> *„Als wir dann mit der Vorstellungsrunde fertig waren, blieb mir nur noch wenig Zeit für meinen Vortrag und daher musste ich überziehen. Ich werde in Zukunft darauf achten, die Zeit besser einzuplanen und wenn nötig, meinen Vortrag anzupassen. So hätte man nicht relevante Folien löschen können. Den vollständigen Foliensatz könnten die Teilnehmer dann in der Dokumentation finden." (239:1, 15:15)*

7.4.3.2 *Die Konfrontation mit vorhandenen Lehrkonzeptionen*

„Ich finde, es kommt oft einfach auf eine Explizitmachung von Dingen an." (115:19, 163:163)



Die Konfrontation der Lehrkonzeptionen mithilfe von bildhaften Vergleichen in den Präsenzterminen

Die Konfrontation mit vorhandenen Lehrkonzeptionen erfolgt bei den Teilnehmenden **im Programmjahrgang 2013/2014 im Rahmen des zweiten Durchlaufs** der Metaphernimpulse in den Fokusgruppen im **Abschlussevent** im Dezember 2014. Im modifizierten Programmablauf des Jahrgangs 2014/2015 konnten die in Kapitel 5.3 erläuterten didaktischen Interventionen zur Unterstützung eines konzeptuellen Wandels bzw. Weiterentwicklung erstmals umgesetzt werden. **Die Konfrontation mit dem Idealbild der Teilnehmenden im modifizierten Kursprogramm erfolgte demnach im Microteaching in Modul 4 sowie im Abschlussmodul** von *Fit für Hochschullehre*. Durch die Konfrontation der Teilnehmenden mit ihren Skizzen bzw. Metaphern aus dem ersten Durchlauf wird im nächsten Schritt anhand der bildhaften Vergleichspaare eine vertiefte Reflexion angestrebt. Diese Vorgehensweise bewährt sich in den Präsenzseminaren beim Entwicklungstypus I nur teilweise, da *nicht alle Lehrpersonen gleichermassen gewillt und geschult darin sind, eine Metaperspektive hinsichtlich ihrer Lehre* einzunehmen. Wie die Bildanalyse im Kapitel 7.2 zeigt, lassen sich Lehrpersonen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften eher auf Reflexionen der eigenen einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung ein, als dies bei Teilnehmenden aus den Rechts- und

Wirtschaftswissenschaften der Fall ist. Im folgenden Beispiel reflektiert eine Lehrperson aus den Geistes- und Sozialwissenschaften zielgerichtet ihre bildhaften Veränderungen und bezieht diese auf ihre Weiterentwicklung als Lehrperson:

> *„Was mir auffällt ist, dass hier zwei nichts tun und hier tun alle etwas. Das ist auch nicht bewusst, das finde ich aber noch spannend, weil ich jetzt vielleicht mehr noch den Blick auf jeden Einzelnen habe. Hier könnte man sagen, die ideale Situation ist schon, wenn bei zweien was passiert. Also jemand sagt was und die Pfeile gehen in eine Richtung* [Bezug zum ersten Bild, Anmerkung der Autorin]. *Und hier hab ich immer so…, das ist dann Austausch zwischen allen* [Bezug zum zweiten Bild, Anmerkung der Autorin].*" (114:11, 67:67)*

Zwei weitere Beispiele von Teilnehmenden am Programmjahrgang 2014/2015 verdeutlichen das **Bewusstsein für die Veränderung durch den Vergleich der Bilder**:

> *I: [112] „Und die Pfeile sind neu dazugekommen, oder? Die sind jetzt auch wechselseitig." „Genau. Dass die nicht nur mit mir diskutieren, sondern auch untereinander." (121:24, 53:55)*

> *„Und wenn ich mich an mein erstes Bild zurückerinnere, dann war es so eine einfache Situation, nämlich Wissenstransfer und mein Ziel war, dass jeder Student, so heterogen die Gruppe sein mag, Wissen mit raus nimmt. Und jetzt geht es mehr darum, die Studenten sind im Austausch und Wissen wird ausgetauscht, aber auch Einstellungen werden ausgetauscht und weiterentwickelt." (94:6, 72:72)*

Eine weitere Lehrperson bezieht ihre einstellungsbezogene Entwicklung auf die Programmteilnahme und betont gleichzeitig, dass das Bewusstsein für die Bedeutung studierendenzentrierter Lehrmethoden in der Praxis geschärft werden konnte.

> *„(…) mir ist einfach jetzt durch die Ausbildung bewusst geworden, dass das enorm wichtig ist, damit die Studierenden auch tatsächlich bleiben, auch nach der Pause und nicht gehen. Ich sehe das ein, dass vier Stunden am Stück Frontalunterricht einfach nicht tragbar ist. Und dass es einen Wechsel benötigt zwischen den Elementen im Unterricht."*

[112] I: steht im weiteren Verlauf als Abkürzung für die interviewende Person in Einzel- oder Fokusgruppeninterviews. Die interviewten Personen werden nicht direkt gekennzeichnet. Jedoch zeigen sich die Aussagen der Teilnehmenden am Programm anhand der Anführungszeichen in der direkten Rede.

Eine Lehrperson, die die Intention zu studierendenzentriertem Lehrhandeln direkt im Einzelinterview äussert, zeigt bei der Konfrontation mit den skizzierten beiden Idealbildern von Lehre, dass die **Determinanten der gewünschten Veränderung der Lehrpraxis nicht direkt sichtbar** für sie erscheinen. Mit neuem Setting im Unterrichtsgeschehen zeigten sich die Studierenden aktiver. Unklar bleibt, welche Rollenveränderung die Lehrperson dabei durchlaufen hat:

> *„Na hier war eigentlich das zentrale Element, die sind alle separat und auf mich fixiert* [Bezug zum ersten Bild, Anmerkung der Autorin] *und das tolle war, dass die sich untereinander ausgetauscht haben, denn hier ist der Austausch von vornherein da* [Bezug zum zweiten Bild, Anmerkung der Autorin].*" (117:6, 55:55)*

Die Konfrontation der Lehrkonzeptionen mithilfe von videogestützten Reflexionen in den Transferaufträgen

Durch die **Videoreflexionen zur Vorbereitung von Modul 4 und Modul 5** im modifizierten Kursprogramm wurde beabsichtigt, die Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden weiter aufzubrechen bzw. herauszufordern. Dies gelang laut den Aussagen aus den Einzelinterviews auch, wobei in der Interviewführung darauf geachtet wurde, dass die Erinnerungen an die didaktische Intervention nicht direkt angestossen wurden, sondern aufgrund einer empfundenen Wichtigkeit von den Lehrpersonen eigenständig erinnert wurden. Die angeleiteten Reflexionen anhand des Videoimpulses zur Vorbereitung auf Modul 4 dienten dazu, sich mit einer aus zwei Videobeispielen auszuwählenden Lehrperson zunächst zu identifizieren.

> *„Eben, also ich denke vor allem an die beiden Videos mit dem Mann und der Frau und der Frau die so extrem waren mit Gruppenarbeit und individueller Lehre. Das war deutlich, weil ich mich dann mehr mit dem Mann identifiziert habe, der da so frontalunterrichtsmäßig unterwegs war." I:"Aber kann das schon was bringen?" "Einfach zur Bewusstwerdung: Möchte ich so gesehen werden, wie ich den da sehe?" (117:16, 143:147)*

Auf die Frage zu **Rollenvorbildern der Lehrpersonen** im Einzelinterview, folgte auch bei einem anderen Interviewpartner die Erinnerung an die **Videoreflexionen:**

> *„(...) also auch die Art wie er lehrt, damit kann ich mich schon identifizieren. Wenn ich mir überlege, wir haben ja diese Videos geschaut, ich glaub das war eine Vorbereitung zum Micro-Teaching und ich hab auch das politikwissenschaftliche*

Video angeschaut, mit dieser australischen Professorin und das fand ich relativ ähnlich. Sie hatte irgendwie noch eine kleinere Gruppe und konnte deshalb andere Sachen machen, aber mit so einer Art zu lehren, also wie man hinsieht und sagt man hat eine gewisse Autorität und Wissen zu einem Thema das man mitbringt, man versucht die Studierenden durch Moderation in so einer Gruppendiskussion indem man doch an einigen Stellen mal sagt schaut dort nochmal, das finde ich ist so ein ziemliches Idealbild von Lehre."(115:3, 47:47)

Zusätzlich zeigt eine Aussage einer zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch wenig erfahrenen Lehrperson, dass die Videoreflexionen auch dazu beitragen können, die **Lehrkonzeptionen in Bezug auf die fachliche Sicht auf Lehre** anreichern zu können:

„Was ich noch spannend fand, ich weiß nicht ob das Modul vier war, mit der Video-Aufnahme. Da hab ich wirklich mit anderen Kontextstudierenden, aber auch Rechttutorien und BWL darüber gesprochen. Ich dachte immer, Philosophie ist speziell, weil es um das Denken geht, aber das stimmt ja gar nicht. In jedem Kurs und jedem Tutorium geht es um das Denken und die Ziele sind absolut vergleichbar, die Inhalte sind fast nur exemplarisch, also man hat einen Inhalt und… Ich war verblüfft über die Ähnlichkeit. Man kann sich wirklich einfach über die Probleme des Unterrichtens unterhalten, weil die Überschneidung von dem was wir wollen, ist sehr hoch." (114:21, 127:127)

Die Anreicherung der Lehrkonzeptionen in dieser Bezugsdimension führt auch dazu, dass die Lehrperson einen Mehrwert im interdisziplinären Austausch mit anderen Lehrpersonen sieht und ihre eigene Sicht auf das Fachliche öffnen konnte.

Die **videogestützte Reflexion aus dem Vorbereitungsauftrag zum Modul 5** im Programmjahrgang 2014/2015, die anhand einer australischen Hochschullehrperson eine sehr studierendenzentrierte Ausrichtung in Bezug auf Prüfungen veranschaulichte, zeigte beispielsweise eine direkte Wirkung durch die Übernahme des Beispiels in das eigene Lehrprojekt einer noch wenig erfahrenen Lehrperson:

„Ich kannte das vorher nicht dieses Konzept und finde es total spannend und neu und fand es auch wirklich interessant. Das ist wirklich sehr alternativ finde ich, dass man den Studierenden so viel Verantwortung gibt und ich glaube das macht in gewissen Kontexten Sinn. Ich fand, dass es in unserem Kontext wirklich Sinn macht. Wir haben sehr motivierte Studierende, wir haben auch sehr gute Ergebnisse in

diesen Projekten und deshalb fand ich das vom Kontext her gut passend. Und finde es einfach auch echt spannend und wollte damit einfach mal experimentieren und schauen wie sich das umsetzen lässt." (119:16, 131:131)

Durch den Einsatz der Videosequenzen als didaktische Intervention im Vorbereitungsauftrag zu Modul 4 war vor allem intendiert, die aktivierten Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden im Rahmen der Reflexion der simulierten Lehrsequenzen im Microteaching-Präsenzseminar vertieft bearbeiten zu können (vgl. Kap. 5.3). Das Microteaching wird insbesondere von Lehrnovizen als sehr wichtig im Prozess der Lehrkompetenzentwicklung eingeschätzt, da es eine der oft wenigen Gelegenheiten im Programm darstellt, bei der aus realitätsnaher Lehrerfahrung gelernt werden kann. Im modifizierten Kursprogramm wurde das Microteaching auch dazu genutzt, die Einstellungen der Lehrenden durch die Konfrontation mit dem gezeichneten Idealbild aus dem Kick-Off herauszufordern. Exemplarisch für ähnliche Aussagen zeigt eine zum Zeitpunkt der Datenerhebung wenig erfahrene Lehrperson aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften auf, dass das Microteaching das wertvollste Modul für sie darstellt:

„Also was ich glaube ist, dass wenn man schauen würde was ist das „single most valuable" Modul im HDZ war das glaube ich wirklich das Microteaching. Weil ich fand, sich da mal hinzustellen und versuchen zu lehren und dann so intensives Feedback zu bekommen von mehreren Leuten, von euch als Team, aber auch von anderen Teilnehmern die schon mehr Erfahrung hatten, das fand ich total gut." (115:4, 51:51)

Ergeben bzw. zeigen sich durch die didaktischen Interventionen Dissonanzen?

Auffällig ist, dass die Dissonanzen, welche den Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden zugrunde liegen können, bei diesem Entwicklungstypus I zu Beginn des Programms **häufig nicht bewusst vorliegen bzw. nicht geäussert werden,** sondern sich bei der Konfrontation mit den Bildern oder mit den konstruierten Metaphern offenbaren:

I: „(…) oder hast du eine Entwicklung durchlaufen, sodass es das [Bild] jetzt besser trifft?"

„Ja, doch. Ich bin überrascht, weil ich dachte, ich zeichne dasselbe. Also dass ich hier die ideale Lehrsituation und zwei lachen einfach, aber machen nichts, das finde ich ziemlich verblüffend, und vielleicht auch noch die Pfeile… Dass der sagt, ich

geb dem anderen die Idee. Jetzt sehe ich das mehr so gemeinschaftlich, weniger hierarchisch." I: „Spannend." „Ja, finde ich auch, denn ich dachte ich bin ziemlich konsistent." (114:15, 97:103)

Einer andere Lehrperson, zum Zeitpunkt der Datenerhebung mit noch wenig Lehrerfahrung, äussert exemplarisch ihre Schwierigkeiten, die vorhandene Intention zu studierendenzentrierten Lehrformen im eigenen Unterricht umzusetzen. Damit zeigt sie das **Bewusstsein für ein internes dissonantes Verhältnis,** welches zwischen den Lehrkonzeption und dem Lehransatz besteht:

„Ich hab gemerkt, wie schwierig das ist. Klar, in jeder Gruppe hat man Leute die von alleine mitmachen und dann hast du auch manche die gar nicht interessiert sind und das ist für mich echt noch eine Herausforderung. Wirklich alle zu aktivieren und alle zu begeistern. (119:2, 15:15)

Eine weitere beispielhafte Aussage einer noch wenig erfahrenen Lehrperson verdeutlicht ebenfalls die Schwierigkeit des Entwicklungstypus I, die angestrebten Lehrkonzeptionen in den Lehransatz bzw. in die Lehrpraxis zu transferieren.

„Es ist für mich schwierig, nicht in eine Art Vorlesungsverhalten" zu verfallen, wo ich den Studierenden erkläre, wie etwas ist. Es ist schwierig, genau zuzuhören, die Ideen der Studierenden aufzunehmen, und genau diese Ideen (statt meine eigenen) zu kontextualisieren und zu strukturieren. Ich glaube, dass ein produktives Eingehen auf die Ideen der Studierenden einfach sehr viel Erfahrung, Intelligenz und Geistesgegenwart braucht." (124:3, 1:1203-1:1647)

Externe Dissonanzen liegen bei diesem Entwicklungstypus immer wieder vor, wenn die vorhandenen studierendenzentrierten Einstellungen im Hinblick auf die exogenen Einflussfaktoren in der Praxis als nicht umsetzbar erscheinen.

„(...) ich überlege mir inwiefern mir meine Vorstellung davon was ich gerne wäre, und das kann ja nur eine Vorstellung sein und ich kann mich ja nicht für 150 Leute in dreißig unterschiedliche Gruppen aufteilen und für die da sein." (87:42, 186:186)

Die aufgezeigte Möglichkeit im **Vorbereitungsauftrag zu Modul 5** (vgl. Anhang 11 sowie Kap. 5.3), Lernverträge mit Studierenden abzuschliessen, ruft bei einigen Lehrpersonen eine externe Dissonanz hervor, da reflektiert wird, inwiefern die ggf. auf

Lehrvorträge gerichteten Studierendenerwartungen mit einer extrem studierenden-zentrierten Lehrpraxis vereinbar sind.

> *(...) ich denke auch, das ist zum Teil nicht ganz vereinbar, mit dieser Idee des Selbststudiums, was wir z.B. auch in diesem australischen Teil im Vorbereitungsauftrag gesehen haben. Dass das dann schon schwierig ist, dieser Forderung nachzukommen, dass Studierende auch von dem umfangreichen Erfahrungsschatz profitieren, den die Dozierenden haben." (94:45, 196:196)*

Wenn die Teilnehmenden angeben, dass ihre Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne bestenfalls studierendenzentriert ausgerichtet werden soll, wird beim Entwicklungstypus I gleichzeitig immer wieder die fachliche Kompetenz der Lehrperson thematisiert. Dies verdeutlicht wiederum ein dissonantes Verhältnis der Einstellungsbestandteile Lehrkonzeption und Lehrstrategie. Der **hohe Stellenwert der Verdeutlichung von fachlicher Kompetenz im Unterricht** zeigt sich beispielsweise bei einer Lehrperson aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Ihrer Ansicht nach kommt die Fachkompetenz der Lehrperson in einer studierendenzentrierten Unterrichtspraxis weniger zum Ausdruck als z. B. im Lehrvortrag; insgesamt wird jedoch eine studierendenzentrierte Lehre angestrebt.

> *„Und da muss ich jetzt gucken inwieweit ich die Dinge, die ihr uns empfehlt, dann auch wirklich umsetzen kann. Wie ich das dann noch mit meiner eigenen Lehrernatur in Einklang bringe. Ich will mich auch wohlfühlen, mir ist das auch wichtig, dass ich da kompetent rüberkomme." (121:11, 35:35)*

Die Lehrenden dieses zu Beginn lehrendenzentrierten Entwicklungstypus begrüssen zwar eine **Veränderung der Rolle als Lehrperson** von einem puren Wissensvermittler hin zu einer eher begleitenden Rolle in Lehrsituationen; in Bezug auf ihren Lehransatz und die eigene reale Lehrpraxis wird die Rolle einer begleitenden Lehrperson jedoch tendenziell abgelehnt bzw. kritisch gesehen:

> *„Das haben wir auch schon besprochen beim Mittagessen, dass ich es leichter finde an den Slides zu stricken und da einfach die Dinge vorzutragen, als da eine Diskussion zu moderieren. Weil auf so eine Diskussionsrunde kann man sich nicht gut vorbereiten, aber auf einen eigenen Vortrag natürlich schon." (121:14, 35:35)*

7.4.3.3 *Transfer von Lehrkonzeptionen in den Lehransatz/in die Lehrpraxis*



Die konkrete Umsetzung der entwickelten Lehrkonzeptionen in einen studierendenzentrierteren Lehransatz bleibt beim Entwicklungstypus I auch nach der Teilnahme am formellen Kursprogramm häufig unklar. Durch ein steigendes Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigene Lehre im Zeitverlauf der Programmteilnahme berichtet eine Lehrperson jedoch im Einzelinterview kurz nach Abschluss des traditionellen Programmablaufs exemplarisch über ihre Wahrnehmung, hinsichtlich der Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinne **mutiger geworden zu sein.** Nach und nach übernimmt sie neue **studierendenzentrierte Methoden in den eigenen Unterricht.** Im folgenden Zitat wird diese Entwicklung klar im Zusammenhang mit der Teilnahme am CAS Hochschuldidaktik gesehen.

> *„Zunächst hab ich gar nicht gewusst, was jetzt die richtige oder die gute Methode ist mit ihnen etwas herzuleiten, also wie bringe ich den Stoff überhaupt an den Mann, oder die Frau. Das braucht auch ein bisschen Selbstvertrauen wenn man das offen lässt, wenn man das miteinander entwickelt." (109:7, 75:75)*

> *„Ja, ich stell mir das vor, wenn man keine Sicherheit hat, dann versteckt man sich hinter dem Pult und gibt nichts weg. Versucht sich zu klammern und kontrolliert. Und wenn man sich beginnt zu öffnen, dann wird man auch angreifbar. Also dann kommen Fragen und wenn sich die Leute trauen, dann gibt es auch die Mühsamen, die nicht aufhören, und solche Sachen. Oder die immer Spezial-, oder immer quere Fragen haben. Das braucht schon mal Mut und dafür hilft das Programm sicher. Davon abgesehen, dass man überhaupt mal eine Idee davon hat, was man ändern kann. Ich kann ja nichts ändern, wenn ich nicht weiß, wo ich schrauben soll." (109:33, 199:199)*

Dieselbe Lehrperson aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften berichtet, wie sich mit zunehmendem **Kompetenzerleben durch positive Rückmeldungen von Studierenden** der Lehransatz und die Lehrpraxis in eine studierendenzentrierte Richtung wandeln.

> *„Ja, genau. Und ich hab mich nicht so getraut, weil ich nicht so schön darstelle und schreibe, und meine Zusammenfassung war monoton. Und irgendwie hab ich angefangen, ich hab gemerkt, das ist gut. Denn ab und zu gibt es, für viele Leute ist*

es viel einfacher und verständlicher, wenn sie so eine Struktur bekommen. Und ich hab auch gemerkt die Aufmerksamkeit ist viel mehr da, wenn man so miteinander. Es ist ein Miteinander, und es ist schöner wenn man zusammen etwas macht, als wenn ich eine fertige Power Point bringe oder?" (109:12, 103:103)

Das Kompetenzerleben von Lehrpersonen in Bezug auf Lehre kann jedoch auch unter einer fehlenden Wertschätzung leiden:

„Man schreibt natürlich in den Lebenslauf welche Kurse man unterrichtet hat, aber wie die bewertet wurden, wie die inhaltlich gestaltet wurden, interessiert die Uni's weniger als die klassische Publikation. Und das bringt uns in die Problematik, dass man nicht genau weiß wo steckt man wie viel Zeit rein." (121: 28, 71:71)

Lehrpersonen des Entwicklungstypus I greifen - mitunter **aufgrund fehlender praktischer Erfahrung** mit studierendenzentrierten Lehrmethoden und in diesem Bezug auch geringem Kompetenzerleben - in ihrem Lehransatz bzw. in ihrer Lehrpraxis gern auf die bekannte Form der Präsentation bzw. des Vortrags in der Lehrpraxis zurück.

„Und jetzt einfach nur mal so eine Frage in den Raum werfen, das reicht mir persönlich nicht aus. Da kann man auch nicht abschätzen, was kommt jetzt. Und zum Beispiel indem man sich vorbereitet, z.B. zwei Argumentlinien entwickelt und die den Studierenden gibt und in Kleingruppen besprechen lässt, was die Vor- und Nachteile sind, und das dann wirklich im Plenum zu besprechen, ich glaube da verläuft die Diskussion dann strukturierter. (...)Für mich wäre es dann einfacher zu wissen, anhand welcher Fragen man die Diskussion strukturiert und moderiert." (121:17, 39:39)

Deutlich herausgestellt wird, dass die Lehrkompetenzentwicklung an einem gewissen Punkt ins Stocken gerät, wenn die Möglichkeit für praktische Erfahrung fehlt.

„Für mich ist klar, ich müsste irgendwann eine eigene Lehrveranstaltung konzipieren können um da weiterzukommen (...)" (88:37, 101:101)

Zudem wird aus dem Interview mit einer noch wenig erfahrenen Lehrperson aus den Geistes- und Sozialwissenschaften deutlich, dass sich die Lehrkonzeptionen in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne inhaltlich insbesondere dahingehend angereichert haben, dass die praktische Umsetzung der Lehrkonzeptionen fassbarer wurde, was der Lehrperson **Sicherheit in ihrer Lehrpraxis** gibt:

„(…) Mehr Sicherheit in der Umsetzung, in der Stoffvermittlung, oder im inhaltlichen Aufbau. Dass ich mir jetzt eben sicherer bin, dass die Struktur, die ich mir vorher aufgebaut habe, dass ich die auch umsetzen kann, dass mir das als Gerüst dient und ich dieses Gerüst dementsprechend auch besser mit spontanen Ereignissen anwenden, oder umgehen kann." (108:4, 7:7)

„(…) Dass sich das nicht unbedingt gewandelt hat, aber dass ich dem jetzt mehr gerecht werde, was ich vorher für gut befunden habe, was gute Lehre ist." (108:25, 103:103)

Dieses Beispiel zeigt, dass gerade Lehrnovizen einen **Zwischenschritt von der Anreicherung der Lehrkonzeptionen** in Bezug auf die eigene Lehrtätigkeit selbst, die Rolle als Lehrperson sowie des Studierendenbildes **benötigen,** um sich in einem weiteren Schritt in eine studierendenzentrierte Richtung entwickeln zu können.

7.4.3.4 *Interpretation von exogenen Einflussfaktoren*

Bezüglich der Programmgestaltung wurden von einer Vielzahl der Teilnehmenden des Entwicklungstypus I als **signifikant wahrgenommene Dozierende im Programm** erwähnt, die ihnen **als Rollenvorbilder** dienen, vor allem hinsichtlich der Entwicklung ihrer Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne.

„Was ich auch sehr hilfreich fand z.B. war, euch alle vom HDZ zu sehen in der Lehre. Weil grade X, der ist einfach so Vorbild in dem wie er unterrichtet, das ist unfassbar und da dann drin zu sitzen und sich abzuschauen wie es laufen könnte, das hilft auch extrem. (119:7, 67:67)

„Also ich fand eines der prägendsten Sätze, (…) "Sie haben an der HSG, (und an anderer Stelle wahrscheinlich auch), unheimlich viele Antworten zu Themenstellungen, wo Studierende keine Fragen haben". Und da sag ich mal, das war schlicht und ergreifend relativ gut auf den Punkt gebracht." (106:17, 118:118)

Einige Teilnehmende am Programm sind aufgrund ihrer Position als Doktorierende nicht dazu befähigt, eigene Lehrveranstaltungen durchzuführen. Dies bedingt, dass **zeitlich und inhaltlich vordefinierte Tutoriate** übernommen werden, um die Möglichkeit zu nutzen, praktische Lehrerfahrung auf Hochschulniveau zu sammeln. Für Lehrpersonen könnte jedoch der Eindruck entstehen, ihnen seien die Hände gebunden:

„(…) das hab ich bisher auch noch nicht so stark berücksichtigt, weil ich, wie gesagt, immer den Eindruck hatte, dass ich in der Prüfung recht festgelegt bin, und dass ich meinen Unterricht dem anpasse. (108:32, 143:143)

Insgesamt zeigt sich, dass die Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik beider Programmjahrgänge, die sich allesamt in eine studierendenzentrierte Richtung weiterentwickeln konnten, motiviert für eine umfassende Lehrkompetenzentwicklung sind und diese **Motivation** auch im Zeitverlauf der Teilnahme **aufrechterhalten bleibt bzw. sich erhöht**. Das Fehlen von praktischer Lehrerfahrung während der Programmteilnahme stellt für Doktorierende an der Universität St. Gallen einen externen Einfluss dar, der die Lehrkompetenzentwicklung insgesamt hemmen kann.

„Ich glaube zum großen Teil zählt der innere Antrieb. Wie gesagt, ich sehe das deutlich stärker und ich hatte auch das Gefühl, dass das HDZ einem an vielen Stellen auch Lust macht, verschiedene Methoden auszuprobieren und umzusetzen.“ (90:34, 255:255)

7.4.3.5 *Zusammenfassung der ersten Fallstudie*

Intention zu studierendenzentriertem Lehrhandeln. Die bereits zu Beginn des Programms geäusserte Intention für eine studierendenzentrierte Lehrpraxis konnte im Zeitverlauf der formellen Basiskurse beim Entwicklungstypus I konkretisiert werden. Den Entwicklungstypus bilden häufig Lehrnovizen, die eine starke Weiterentwicklung ihrer Lehrkompetenzen in den Dimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten im Verlauf des formellen Kursprogramms sowohl im traditionellen als auch im modifizierten Design erfahren. Das modifizierte Kursprogramm hat dabei den Vorteil, dass eine signifikante Entwicklung bereits innerhalb eines Semesters beobachtet werden kann und darauf aufbauend im zweiten und dritten Semester des CAS Hochschuldidaktik zielgerichtet mittels informeller Settings auf dieser Basis aufgebaut werden kann. Das traditionelle Programm bietet dagegen zu Beginn der Teilnahme zeitlich mehr Raum für die Lehrkompetenzentwicklung, was sich positiv in Bezug auf etwaige Veränderungsresistenzen auswirken könnte.

Deutliche Anreicherung der Lehrkonzeptionen. Im Kapitel 7.4.2 wurde erläutert, dass die drei Fallgruppen anhand des Elaboriertheitsgrades ihrer Lehrkonzeptionen unterschieden werden können. Wie in der ersten Fallbeschreibung auffällt, entwickeln sich die Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden des Entwicklungstypus I vor allem im Hinblick auf das Rollenverständnis, das Studierendenbild sowie bezüglich der Lehre an

sich bedeutend weiter in Richtung Studierendenzentriertheit. Dies erleichtert es den Lehrpersonen, ihre Lehrkonzeptionen a) insgesamt in eine studierendenzentrierte Richtung zu entwickeln und b) diese in den Lehransatz sowie in die Lehrpraxis zu transferieren. Die inhaltliche Anreicherung der Lehrkonzeptionen wurde mitunter durch die zunehmende Nutzung von Fachsprache deutlich, jedoch auch aufgrund der vertieften Reflexionen in den Abschlussveranstaltungen des formellen Programms sowie in den Einzelinterviews im Vergleich zu Reflexionen zu Beginn der beiden Programmdurchläufe. In der Datenanalyse wird gleichwohl deutlich, dass Teilnehmende dieser Entwicklungsstufe teilweise ebenfalls noch wenig elaborierte Lehrkonzeptionen halten, insbesondere wenn im Programmverlauf eine Entwicklung von Stufe 1 auf die Stufe 2 im Kember-Modell erfolgte. In diesem Bezug zeigt sich anhand der mündlichen Aussagen der Teilnehmenden ein Zusammenhang zur individuellen Möglichkeit der Sammlung von aktiver Lehrerfahrung. Deshalb ist bei diesem Entwicklungstypus zu beachten, dass die Reflexionsaufträge nicht zu abstrakt wirken, da die studierendenzentrierten Lehrkonzeptionen zunächst keinen bzw. kaum Bezug zu ihrer Wirklichkeit aufweisen und sich negativ auf die Motivation für die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung auswirken können. Vor allem Lehrnovizen im Entwicklungstypus I konnten ihre Einstellungen weniger gut entwickeln bzw. im Programmverlauf in ihren Lehransatz transferieren, wenn die angeleiteten Reflexionsaufträge lediglich eine *Trockenübung* für sie bedeuteten.

Rollenvorbilder als wirksames Entwicklungsinstrument. Die Teilnehmenden, die in Bezug auf ihre Lehrkonzeptionen dem Entwicklungstypus I angehören, verweisen in Einzelinterviews und in den Diskussionsgruppen auf für sie eindrückliche Rollenvorbilder aus dem Kreis der Dozierenden im CAS Hochschuldidaktik, aus den Videosequenzen der Vor- und Nachbereitungsaufträge sowie aus dem Kreis ihrer Vorgesetzten. Für Lehrnovizen bietet Modelllernen auch im hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm offenbar eine wertvolle Gelegenheit, ihre einstellungsbezogene Lehrkompetenz weiter zu entwickeln (vgl. die Kap. 4.1.1 und 4.2.2). Die den Teilnehmenden im Rahmen des Programms gebotenen Rollenvorbilder bewähren sich daher zur Unterstützung des konzeptuellen Wandels bzw. der einstellungsbezogenen Weiterentwicklung dieses Entwicklungstypus.

Lehrerfahrung als bedeutsamer Faktor. Die fehlende Möglichkeit, die entwickelten Lehrkompetenzen praktisch anzuwenden - seien diese in der Einstellungs-, Wissens- oder Fertigkeitendimension zu verorten - führte insgesamt auch zu einer sinkenden

Motivation in Bezug auf die Beschäftigung mit Lehre. Deutlich hervorgehoben wurde auch immer wieder, dass die Anwendung von den Teilnehmenden bislang unbekannten bzw. nicht geläufigen studierendenzentrierten Lehrmethoden angestrebt wird. Wenn die Möglichkeit zur praktischen Umsetzung gegeben war, führte das einhergehende Kompetenzerleben zu einer steigenden Sicherheit, auch innovative Lehrmethoden in der Lehrpraxis zielführend anwenden zu können. Lehrpersonen, die entlang des Kursprogramms reale Lehrerfahrung sammeln konnten, bezeichneten diesen Umstand als „Glück“ und sahen sich im klaren Vorteil zu Peers im Programm, die die Reflexionen, die Vor- und Nachbereitungsaufträge, die Diskussionen in den Präsenzseminaren, nicht direkt mit der eigenen Lehrpraxis verknüpfen konnten.

7.4.4 Zweite Fallstudie: Lehrkonzeptionen in der Übergangsphase

Die zweite Fallstudie stellt in aggregierter Form die Entwicklungsverläufe von Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen dar, die sich zu Beginn in einer Übergangsphase von einer lehrenden- hin zu einer studierendenzentrierten Einstellung gegenüber Lehre befinden. Dieser Entwicklungstypus II zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrkonzeptionen in den jeweiligen Bezugsdimensionen studierendenzentriert ausgerichtet sind, jedoch die Dominanz der Lehrperson bei Lernprozessen der Studierenden vorherrscht, beispielsweise in Bezug auf die Vorgabe von Inhalten (vgl. Kember, 1997, S. 264). Durch die Teilnahme wird beim Entwicklungstypus II die Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen in Richtung einer Studierendenzentrierung in Bezug auf die praktische Umsetzung im Lehransatz und in die Lehrpraxis unterstützt.

Während sich bim Entwicklungstypus I alle 12 betrachteten Teilnehmenden der Fallstudie entweder auf die nächsthöhere Stufe nach Kember (1997) weiterentwickeln konnten oder aber frühzeitig aus dem Programm ausgestiegen sind, entwickeln sich in der Übergangsstufe nicht alle Teilnehmenden in Bezug auf ihre Einstellungen weiter. Innerhalb diesen Entwicklungstypus II fällt sogar auf, dass die Hälfte der betrachteten Teilnehmenden während des formellen Kursprogramms keine Entwicklung auf die Stufe vier im Kember-Modell vorweisen kann. Von den anfangs 13 Teilnehmenden, die über die beiden Programme hinweg auf die Entwicklungsstufe 3 eingestuft wurden, konnten sich lediglich vier Personen hin zu rein studierendenzentrierten Lehrkonzeptionen fortentwickeln[113]. Sieben Personen verblieben anhand der bildhaften

[113] Zur Verdeutlichung: Wie in den Entwicklungszielen in Kap. 3.3.5 festgesetzt, ist es nicht Ziel des betrachteten CAS Hochschuldidaktik, dass alle Teilnehmenden die höchste Stufe im Kember-Modell erreichen. Angestrebt wird jedoch eine Entwicklung der Lehrkonzeptionen in eine studierendenzentrierte Richtung.

Vergleiche (vgl. Kap. 7.2 sowie 7.3.3) auf der Übergangsstufe des Entwicklungsmodells nach Kember (1997). Drei Personen auf dieser Stufe konnten aufgrund ihres (Forschungs-)Dropouts[114] nicht in die Fallstudie aufgenommen werden.

7.4.4.1 *Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen und deren inhaltliche Anreicherung*



Bereits zu Beginn des Programms zeugen Teilnehmende, die dem Entwicklungstypus II zugeordnet werden konnten, dass sie sich im Verlauf der Teilnahme am Programm **aus eigenem Antrieb heraus mit ihrem Studierendenbild sowie mit der Reflexion der Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne** auseinandersetzen wollen. Das Ziel eines Lehrenden aus den Geistes- und Sozialwissenschaften zu Beginn des Programms lautet z. B. *„Reflexionsfähigkeit bezüglich der eigenen Lehre entwickeln bzw. Sicht der Studierenden als Ausgangspunkt nehmen." (251:2, 3:3).*

Das Lehrverständnis einer zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch wenig erfahrenen Lehrperson zeigt, dass in diesem Entwicklungstypus II differenziert über die fachliche Sicht auf die Lehre bzw. über die Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinne reflektiert wird, indem zum Punkt *Lehren* die folgende Aussage ausgewiesen ist:

> *„Vermittlung von Wissen. Allerdings darf Wissen hier nicht als statischer Begriff im Sinne einer Anhäufung von Fakten verstanden werden sondern eher im Sinne von „know-how". Lehren ist demnach die unterstützende Hilfestellung, die es den Lernenden ermöglichen soll, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. An erster Stelle steht dabei die Anregung zum selbstständigen Denken."(4:2, 10:10)*

Studierende werden von Teilnehmenden auf dieser Übergangsstufe in die Reflexionen zur Lehre im pädagogisch-interaktionalem Sinne sowie zur eigenen Rolle als Lehrperson häufig einbezogen, wobei die Hilfestellung in den Lehrsituationen eher dominant in den Vordergrund tritt. Beim vorliegenden Typus II zeigt sich jedoch, dass bereits zu Beginn des Programms ein **Bewusstsein über das eigene Rollenverständnis** als Lehrperson in einem studierendenzentrierten Sinne vorhanden ist.

[114] Die Personen, von welchen aufgrund mangelnder Datenlage keine vollständigen Entwicklungsverläufe über das formelle Kursprogramm nachvollziehbar waren, werden als Forschungs-(Dropouts) zwar nicht in die Fallstudien aufgenommen. Jedoch wurden ihre Daten analysiert und für zusätzliche Einsichten in den Untersuchungsgegenstand bei der fallübergreifenden Analyse genutzt.

„Für mich als Dozierender sollte im Vordergrund stehen, wie ich Studierende dazu ermächtigen kann, diesen Weg selbstständig zu gehen und nicht, den Weg für Sie vorzuzeichnen oder sie gar den Weg „entlangzuschleifen“.“ (7:2, 7:7)

„(…) das, was jene Situation gut gemacht hat, ist das was ich hier versucht habe wiederzugeben. Nämlich dass immer aufeinander Bezug genommen wird, und dass die Themen möglichst gesprächsartig entwickelt werden, dass eben nicht einfach ich bulletpointartig erkläre, was sie wissen müssen.“ (118:3, 39:39)

Auch die **fachliche Sicht** wird bereits zu Beginn des Programms reflektiert, wobei immer wieder die Bedeutung des *Big Picture,* also die Vermittlung des Gesamtbildes eines Themas betont wird. Die Lehrperson bleibt dabei jedoch mehrheitlich verantwortlich für die genaue Auswahl von konkreten Inhalten.

„Ebenso sind Verknüpfungen zu anderen Bereichen und Querbezüge innerhalb des Stoffes herauszustreichen, die das Einordnen jeder Lerneinheit in die Gesamtheit des Lernstoffes sowie in die weitere Lebensrealität ermöglichen. Dadurch wird der Stoff nachhaltiger und vollständiger gelernt und zielführender angewandt.“ (27:3, 1:1621-1:1940)

Jedoch wird von Teilnehmenden dieses Entwicklungstypus auch reflektiert, dass nicht das Fachwissen einer Lehrperson ausschlaggebend für die Qualität der Lehre ist bzw. sein muss. Herausgestellt wird die bedeutsame Rolle der Lehrperson, in den Studierenden Interesse für das Fach zu wecken, was mit Vermittlung von Inhalten alleine nicht gelingen kann:

„Du solltest dann schon bisschen darüber und darüber wissen, weil es deine Disziplin ist, aber es ist nicht das Hauptkriterium. Weil ein schlechter Politologe, ich meine, man kann Politologen entwickeln, die kein Interesse am Fach haben und das ist ja katastrophal, das sieht man ja immer wieder.“ (107:31, 299:299)

inhaltliche Anreicherung der Lehrkonzeptionen für den Wandel bzw. die Weiterentwicklung

Auch im Verlauf der inhaltlichen Module im Kursprogramm zeigt sich, dass die **Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn** von den Teilnehmenden dieses Entwicklungstypus **nicht das erste Mal bewusst reflektiert wurde.** Bereits im Transferauftrag im Nachgang zu Modul 1 differenzieren die Lehrpersonen dieses Typus II feinkörnig aus, wann und wie die nahegebrachten studierendenzentrierten Lehrmethoden in die eigene Lehrpraxis integriert werden können. Die Frage, ob eine

Übernahme von mehr studierendenzentrierten Lehrmethoden in die eigene Lehre sinnvoll ist, stellt sich für den Entwicklungstypus II nicht (mehr). Im Merkzettel, welcher im Programmjahrgang 2013/2014 im Nachgang zum ersten inhaltlichen Präsenzmodul elektronisch abgegeben werden musste, finden sich bei einer Lehrperson der Geistes- und Sozialwissenschaften beispielsweise konkrete Überlegungen zum Transfer des Gelernten in den Lehransatz:

- *„Pair & Share: Zwei gegensätzliche Thesen zur Diskussion stellen, aber vorher in Lager einteilen, so dass sich alle angesprochen fühlen und aufrufbar werden.*

- *Pro Semester evtl. eine Oxford-Debate zu einem ausgewählten Thema veranstalten (eher gegen Ende des Semesters, wenn bereits Positionen vertreten werden können)" (263:1, 3:4)*

Eine andere Lehrperson mit einem rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Hintergrund gibt im **Transferauftrag zu Modul 2,** d. h. in der Planung einer realen oder fiktiven LV an, den Studierenden das *Big Picture* in Bezug auf das Thema der LV vermitteln zu wollen:

> *„Ziel ist, den Studierenden zunächst die Vielfältigkeit der Betrachtungsmöglichkeiten zu demonstrieren und ggf. zuvor eingeschränkte Perspektiven zu erweitern." (227:3, 2:1045-2:1207)*

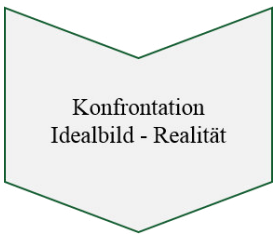
Die Vor- und Nachbereitungsaufträge zu den inhaltlichen Modulen im formellen Kursprogramm tragen dazu bei, die **Anreicherung der Lehrkonzeptionen zu explizieren** und diese damit bewusst und greifbar für den Transfer in den Lehransatz zu gestalten. In den Präsenzterminen wurde zudem angestrebt, den **Austausch zwischen den Lehrpersonen** anzuregen, um über die eigene Lehrkompetenzentwicklung reflektieren zu können. Dies wurde von einzelnen Teilnehmenden beider Programmjahrgänge als das wertvollste Element des Kurses wahrgenommen. Im Folgenden wird beispielhaft veranschaulicht, wie im Austausch mit anderen Lehrpersonen deutlich werden kann, dass die Schwierigkeiten in der Lehre bei allen Personen in ähnlicher Form auftreten. Dies verleiht den Teilnehmenden - besonders den Lehrnovizen - zudem eine grössere **Sicherheit und Selbstvertrauen für ihre eigene Lehrtätigkeit.**

„Am meisten vielleicht einfach der Austausch, nicht einmal über das Lehren, sondern über das „Lehrender sein“. Also wenn die Leute sich ausgetauscht haben über die Schwierigkeiten, die sich stellen, oder wenn die Studierenden eben nicht aktiv teilnehmen wollen, was man dann machen kann. (….) wenn die Leute gesagt haben, ja, das gibt es halt einfach und wenn sie nicht wollen, dann müssen sie das nicht, das ist ja nicht unser Fehler. Ich denke diese Erfahrungsaustausche die waren wohl das Wertvollste.“ (118:11, 71:71)

7.4.4.2 *Die Konfrontation mit vorhandenen Lehrkonzeptionen*

Wie bereits in der ersten Fallstudie beschrieben, erfolgten für die beiden Programmjahrgänge unterschiedlich terminierte und leicht variierte Konfrontationen mit den Idealbildern von Lehre und Lernen. Die Teilnehmenden am jeweiligen Programm werden im folgenden Abschnitt lediglich dann explizit gekennzeichnet, wenn dies für die Weiterentwicklung der didaktischen Interventionen zielführend erscheint. Ansonsten werden die beiden genutzten Möglichkeiten von bildhaften Konfrontationen als Variationen von didaktischen Reflexionsimpulsen angesehen.

Die Konfrontation der Lehrkonzeptionen mithilfe von bildhaften Vergleichen und videogestützten Reflexionen



Bereits in der Diskussionsrunde im Kickoff des modifizierten Programms direkt nach dem Anfertigen der Skizzen zum lehrbezogenen Idealbild zeigt sich die erste Anreicherung der Lehrkonzeptionen in Bezug auf die Rolle als Lehrperson sowie hinsichtlich der Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn, vor allem bei Lehrnovizen. Deutlich wird in der folgenden Passage, dass das Lernen am Modell und der Erfahrungsaustausch zur Anreicherung der Lehrkonzeptionen beitragen.

„Was ich jetzt von den Plakaten mitgenommen hab, war deine Beschreibung des Unterrichts, das hat mir sehr die Augen geöffnet, das man eigentlich nach etwas strebt, so diese offene Diskussion, die war ja jetzt nicht selbstverschuldet.“ (91:30, 179:179)

Bei der Konfrontation mit dem Idealbild nach der simulierten Lehrsituation im Microteaching erkennen die Teilnehmenden, welche Determinanten zu einer studierendenzentrierteren Lehrpraxis beitragen und leiten konkrete **Handlungsalternativen** ab, die sie dabei unterstützen, das Idealbild in die Lehrpraxis zu transferieren:

„Zwar hat mich das Einstiegsbeispiel in der Vorbereitung einige Zeit gekostet, doch hat es sich gelohnt, da es die Anwesenden ihren Aussagen im Feedbackprozess zufolge zum Weiterdenken motiviert hat." (133:2, 1:1882-1:2083)

„Um mein Idealbild einer Lehrperson umzusetzen, müsste ich die Anzahl Powerpoint-Folien und ihr Inhalt reduzieren, weniger Frontalunterricht halten und in Lehrgesprächen noch stärker auf Methoden zur Aktivierung der Studierenden setzen." (133:1, 1:1265-1:1512)

Im Abschlussmodul des modifizierten Kursprogramms erinnert sich eine noch wenig erfahrene Lehrperson aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften an die **videogestützte Reflexion im Vorbereitungsauftrag zu Modul 5** (vgl. Kap. 5.3 sowie Anhang 11). Die Lehrperson berichtet in der Videosequenz von Lernverträgen, die die Studierenden mit sich selbst abschliessen. Die Videosequenz wurde bewusst zur Herausforderung der Lehrkonzeptionen gewählt, da sie eine Extremposition einer studierendenzentrierten Haltung darstellt.

„Was sich jetzt noch verändert hat ist ein Kreislauf den ich drumrumgezeichnet habe, und der soll symbolisieren, dass die Verantwortung im Kreislauf sein sollte, also dass die Verantwortung nicht mehr nur beim Lehrenden liegt, sondern auch bei den Lernenden, dass sie selbst organisiert Lernen. Mir ist da ein Arbeitsauftrag in Erinnerung geblieben, bei dem ein Dozent aus Australien gesagt hat, die Lernziele sollen von Studierenden formuliert werden. Die sollen das Lernen, was sie wollen. Das geht vielleicht etwas weit, der Lernplan in den ich eingebunden bin, das sind schon 30 Studierende, da sind wir nicht in tutorialen Gruppen, aber vielleicht kann man das ansatzweise so machen, dass sie über bestimmte Lerninhalte entscheiden können, die Verantwortung übernehmen können und das was sie Lernen auch vorne am Pult vorstellen und ich mich als Lehrender ja auch in eine Coaching-Rolle zurückziehe oder sie dann begleite, also als Element der Verantwortung ist hier im Sinn eines Kreislaufes dazugekommen." (94:14, 92:92)

Zwischenfazit. Die Lehrperson aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften konnte sich im Programmverlauf von der Übergangsphase zu einer rein studierendenzentrierten Entwicklungsstufe bewegen. Im Gegensatz zu Teilnehmenden, die zunächst weiterhin der Übergangsstufe 3 zugeordnet werden fällt auf, dass die Reflexionen differenziert erfolgen und realistische Handlungsalternativen im Abgleich mit ihrer Lehrwirklichkeit abgeleitet werden. Die praktische Umsetzung von studierendenzentrierten Lehrformen

in der eigenen Lehrpraxis verleiht eine höhere Selbstwirksamkeit und Vertrauen in die eigene Lehrkompetenz. Eine andere Lehrperson aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, die ihre Lehrkonzeptionen in eine rein studierendenzentrierte Richtung entwickeln konnte, profitiert von der Möglichkeit, begleitend zu ihrer Teilnahme am Zertifikatsprogramm umfassend eigenverantwortliche Lehrerfahrung sammeln zu können. Die steigende Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Transfer von studierendenzentrierten Lehrkonzeptionen in den Lehransatz verleiht Sicherheit und verankert die Unterrichtsformen im Lehralltag.

Ergeben bzw. zeigen sich durch die didaktischen Interventionen Dissonanzen?

Im Lehrverständnis von Teilnehmenden des Entwicklungstypus II finden sich Aussagen zu Dissonanzen, die bereits zu Beginn des Programms bewusst sein können:

> *„Mein Ziel in der Lehre sollte die ständige Verbesserung in der Ermächtigung meiner Studierenden sein. Mein Ziel in der Lehre sollte die Wissensvermittlung sein, weil ich meine Studierenden interessieren konnte, und nicht, weil meine Studierenden mir im Studium nicht ausweichen konnten. (...) Ich möchte keine fertigen Antworten liefern, weil diese Antworten meine Studierenden nicht dazu ermächtigen, durch ein kritisches Auseinandersetzen selbst die Schritte zur richtigen Antwort zu gehen (...). All dies sind für mich wahre Ziele, da ich leider weiss, dass ich alle diese Ziele heute bei weitem noch nicht erreicht habe – in vielen Punkten mitunter ganz im Gegenteil handle." (7:5, 9:10)*

Wie die Bildanalyse im Kapitel 7.2.5 zeigt, besteht die Möglichkeit im Entwicklungstypus II, eine *Konsolidierungsphase* in der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung zu durchlaufen. Weitere Einsichten in diese Phase gewährt der Nachbereitungsauftrag zur Konfrontation mit dem Idealbild im Microteaching.

> *„Wenn der Erkenntnis-„Funke" entsteht, es ein hochkonzentriertes „Flow-Erleben" gibt und man weiss, warum man so gerne Lehre macht und dass diese Stunde hier gerade einen Unterschied gemacht hat. Ich hatte dieses Erleben v.a. in den ersten Jahren als Lehrbeauftragte. Je mehr ich reflektiere, desto schwieriger erscheint es mir, denn es halte es für nicht systematisch-/„bewusst" didaktisch evozierbar, sondern eher als einen „Bonuseffekt", der sich einstellt (...)" (126:1, 1:1440-1:1906)*

Es zeigt sich exemplarisch anhand der oben angeführten Aussage, dass die Lehrperson vormals ein enthusiastisches, interaktives und dialogorientiertes Idealbild von ihrer Lehre hatte, welches sich durch die Reflexionen der eigenen Rolle, der Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne, des Studierendenbildes, der fachlichen Sicht auf die Lehre und den Austausch mit anderen Personen als nicht direkt in die alltägliche Lehrpraxis umsetzbar zeigt. Daher erfolgt eine umfassende Konsolidierung des Lehrverständnisses, das kurzzeitig eher die technischen Aspekte der Lehrpraxis und weniger die Umsetzung einer studierendenzentrierten Lehre in den Vordergrund stellt.

> *„Meine Idealvorstellung ist also nicht planbar oder bewusst einsetzbar, es braucht aber eine gewissenhafte fachliche Vorbereitung, die die Basis legt für sachliche Sicherheit und eine innere, didaktisch-offene Haltung, die dies begünstigen können. Wenn beides nicht vorliegen sollte, könnte es mich an der Umsetzung meines Idealbildes deutlich hindern." (126:2, 1:1955-1:2312)*

Im zweiten Durchlauf der Anfertigung von Skizzen für das Idealbild von Lehre zeigt die Reflexion in den Fokusgruppen, dass nun die Strukturierung und der Fachinhalt der Lehre im Hinblick auf bzw. zugunsten des Studierendenlernens im Fokus stehen.

> *„Also ich hatte totale Schwierigkeiten das auf den Punkt zu bringen. Das erste, was mir einfiel, ist Struktur. Das ist für mich eine ideale Situation, dass es Struktur hat, dass ich Wissen vermittle und das ins Zentrum stelle, die Vermittlung von ganz konkreten Inhalten, die in einer ganz klaren Struktur vermittelt werden (...)" (94:3, 60:60) „Die Struktur, das ist mir jetzt deutlich wichtiger. Weil es ist sicherheitsgenerierend, also ich kann sie nicht in was Neues reinstoßen, und erwarten, dass sie etwas Neues entwickeln. Sondern die brauchen Sicherheit und Orientierung, für mich im Assessmentbereich ist das jetzt ganz klar wichtig." (94:5, 68:68)*

Diese Aussagen der Lehrperson deuten ebenfalls auf eine **interne Dissonanz** von Lehrkonzeptionen und Lehransatz hin, die sich durch die Konfrontation der Teilnehmenden mit ihrem Idealbild von Lehre offenbart.

> *„(...)es ist natürlich klasse, wenn die Studierenden empowered sind und sich selbst in eine Richtung bewegen, aber ich hab die ganze Zeit darüber nachgedacht, ob es tatsächlich unser Ziel ist, dass wir uns als Lehrpersonen eigentlich am erfolgreichsten Modus überflüssig machen in der letzten Vorlesung. Da denke ich*

mir, aus meiner Perspektive gibt es immer noch diesen Auftrag zumindest das Sicherheitsnetz darzustellen. Am Anfang muss man halt zeigen wie man tanzen kann und am Ende muss man gucken, dass keiner runterfällt." (87:9, 75:75)

Der Vorbereitungsauftrag zum Microteaching ist als eine **videogestützte Reflexion** von Lehrsequenzen anderer Lehrpersonen konzipiert, die die Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden vor der simulierten Lehrpraxis im Modul 4 aufbrechen, aktivieren und herausfordern soll (vgl. Kap. 5.3 sowie Anhang 8). Das folgende Beispiel expliziert die interne Dissonanz der Lehrperson durch die Intention, studierendenzentriert lehren zu wollen sowie den gleichzeitig wahrgenommenen Kontrollverlust:

„Demgegenüber denke ich nicht, dass die Lehrperson nur moderieren soll und die Hauptverantwortung für die Entwicklung des Stoffs bei den Studierenden liegen soll. Es ist – gerade wo Wissen erarbeitet werden soll – sehr wichtig, diesen Prozess nahe zu überwachen und anzuleiten." (142:2, 1:1209-1:1490)

Die Dissonanzen, die im Vorbereitungsauftrag zu Modul 4 offengelegt werden, bieten die hervorragende Möglichkeit, die **Konfrontation** mit dem gezeichneten Idealbild im Microteaching **individuell für jeden Teilnehmenden zu gestalten.**

Durch den Nachbereitungsauftrag zum Microteaching wird die Reflexion von **Handlungsalternativen** angeregt, die das Idealbild der Lehrperson trotz hinderlicher Einflüsse umsetzbar machen. Die Handlungsalternativen im folgenden Beispiel eines Lehrnovizen deuten auf die inhaltliche Anreicherung der Lehrkonzeptionen in den Bezugsdimensionen der Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinne sowie des Rollenverständnisses aus den Modulen 1 und 3 hin:

„Was mich teilweise hindert mein Idealbild einer Lehrperson umzusetzen, ist meine Haltung, dass einzelne Lerninhalte mit Frontalunterricht zu vermitteln sind, um alle der vorab definierten Lernziele zu erreichen. Trotz der oftmals knapp vorhandenen Unterrichtszeit können die Studierenden jedoch zwischendurch mit verschiedenen Lehrmethoden wie zum Beispiel der „Buzzgroup" (Murmelgruppe) aktiviert werden, um deren Konzentration aufrecht zu erhalten." (135:2, 1:1511-1:1973)

In Bezug auf die Umsetzung der entwickelten Lehrkonzeptionen in den Lehransatz stossen die Lehrpersonen dieses Typus an Grenzen, d. h. sie nehmen **exogene Faktoren** wie vorgegebene Inhalte für eine (zu) begrenzte Anzahl an Semesterwochenstunden als hinderlich für den Einsatz von studierendenzentrierten Lehrmethoden wahr:

„Ja, wieder von den Fragenkatalogen her, gewissen Methoden sind halt gar nicht möglich. Denn wenn es darum geht, eine Frage zu beantworten, kann man keinen so ein Fishbowl-Panel herstellen. Zudem ist es recht viel Stoff, sodass ich wenig Zeit habe. Ich glaube der Zeitdruck ist das, was am meisten drückt." (118:16, 91:91)

Zudem nehmen die Erwartungen der Studierenden Einfluss auf den Lehransatz, d. h. die **externen Dissonanzen** zwischen den als idealtypisch betrachteten Lehrkonzeptionen sowie dem kontextuell und situativ sinnvoll erscheinenden Lehransatz herrscht eine Diskrepanz, die sich auf die reale Lehrpraxis auswirken kann.

„Und das ist immer das was eigentlich abgerufen wird. Bis auf diese absurde Situation, hab ich auch mal als Beispiel gegeben, war eine Studentin, ich bin gerade in den Raum rein, ich hab gerade meine Sachen hingelegt, hab noch nichts angemacht, hab noch nicht mal meine Jacke abgelegt und die Studentin so "Was ist prüfungsrelevant". Und wir hatten noch nicht mal Hallo gesagt." (107:22, 243:243)

Bei der Konfrontation der Teilnehmenden im Microteaching des Jg. 2014/2015 mit ihrem gemalten Idealbild aus dem Kickoff zeigten sich zudem **externe Dissonanzen in den Reflexionen aus dem Nachbereitungsauftrag** (vgl. Anhang 12)**.** Die externen Einflüsse auf den Lehransatz werden erst in der realen Lehrsituation erkennbar.

„Die Situation war deshalb ideal, weil so ein «Lehrgespräch» im eigentlichen Wortsinne einer Unterhaltung zwischen wenigen Personen stattgefunden hat. Im Regelfall kann sie aber deshalb nicht umgesetzt werden, weil die Ausnahmesituation nicht auftritt. Zwangsläufig kann weniger auf jede einzelne Studentin, jeden einzelnen Studenten eingegangen werden, wenn die Teilnehmerzahl grösser ist und mehr Ansprüche, Interessen, Vorwissen und Verständnis durch den Unterricht «bedient» werden müssen." (131:2, 1:491-1:994)

Durch das Microteaching wurde ermöglicht, das Idealbild in den Lehransatz zu transferieren und in der simulierten Lehrpraxis anzuwenden. Dies führte zum **Aha-Erlebnis,** da das dialogische Verständnis im Idealbild in der Praxis umsetzbar scheint.

„Ich konnte trotz der etwas grösseren Gruppe einen ziemlich intensiven Dialog aufbauen und den Austausch mit den Veranstaltungsteilnehmern gut gestalten. Dies war wohl einerseits möglich durch den Verzicht auf die Powerpoint-Präsentation, andererseits wurde es natürlich sehr erleichtert durch die sehr hohe Motivation, die alle Teilnehmer des Microteachings naturgemäss haben." (131:3, 1:1320-1:1717)

In einem nächsten Schritt im Nachbereitungsauftrag werden **Handlungsalternativen** reflektiert, um die externen Einflüsse aus den Vorgaben des Arbeitsauftrags im Hinblick auf die angestrebte studierendenzentrierte Richtung der Lehre relativieren zu können.

> *„Eine andere Möglichkeit für Diskussionen unter den Studierenden, die nicht von den Fragenkatalogen abhängt, wäre es, bei Unklarheiten oder bei falschen Antworten die Frage in die Runde zu werfen und verschiedene Voten zu sammeln und diese anschliessend diskutieren zu lassen." (131:6, 1:2859-1:3137)*



Die Teilnehmenden geben in den Einzelinterviews sowie in den Diskussionsrunden zum Abschluss des formellen Kursprogramms an, dass sie sich nun **mutiger und legitimierter** in ihrer Lehrtätigkeit an der Hochschule fühlen. Die Lehrpersonen dieses Typus setzen sich häufig bewusst mit ihren Lehrkonzeptionen in den fünf Bezugsdimensionen auseinander. Die Anreicherung dieser Lehrkonzeptionen im Zeitverlauf Programmteilnahme vermittelt das Gefühl einer höheren Professionalität in der Lehre, was wiederum positiv auf die Sicherheit und die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen wirkt: *„Ich bin professioneller geworden. Also professioneller im Sinne von: Ich glaube ich kann ein besserer Lehrender sein" (107:28, 263:263)*

> *„(…) ich sehe natürlich jetzt viel mehr Verbesserungspotenzial und vorher wusste ich, da ist eine diffuse Unsicherheit, ich spreche zu viel, was auch immer, zu wenig Aktivierung, und jetzt kann ich es genau benennen, was nicht läuft" (88:23, 60:60)*

Im Einzelinterview direkt nach dem Abschluss der Basiskurse im Programmjahrgang 2014/2015 bemerkt eine Lehrperson aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften das entwickelte **bewusste Hinterfragen des eigenen Rollenverständnisses**:

> *„Ich würde nicht sagen, dass ich etwas in dem Sinne gelernt habe, dass ich dachte, das ist es jetzt, das muss ich so machen, sondern es hat vielmehr Anregungen gegeben, oder das Verständnis der Rollen vielleicht auch angeregt zu hinterfragen. Sodass ich einfach anders an die Sache rangehe, aber nicht so, dass ich irgendwie aus dem Modul mir Inhalte aufgeschrieben habe und mir dachte, das wäre das was ich genau wollen würde." (118:7, 59:59)*

Eine andere Lehrperson aus dem Bereich der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften reflektiert in der Diskussionsrunde am Abschlussevent des Jg. 2013/2014 aus der Perspektive ihrer Studierenden über die Qualität von Lehre, wenn diese ausschliesslich

auf Wissensvermittlung abzielt. Der **Perspektivenwechsel** zur Studierendensicht sowie die **Reflexion inhaltsorientierter Lehrformen** erfolgt elaboriert:

> *„Weil durch reine Lehre wird keine Bachelorarbeit geschrieben und wird auch nicht das Thema gefunden. Weil einfach nur dass ich etwas gelernt habe, wird nichts sagen. Ich kann vielleicht Begriffe, ich weiß was, ich weiß wie, ich weiß wo, aber wenn dann nichts weiter ist, dann ist das völlig fragmentarisches, völlig beliebiges Wissen das wir da angehäuft haben ohne irgendeine Orientierung." (107:33, 319:319)*

Ein weitere Lehrperson aus dem rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich berichtet in der Reflexion der Anwendung von studierendenzentrierten Lehrmethoden von einer vertieften **Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen** ihrer Lehre. Von der jeweils zu unterrichtenden Zielgruppe wird bewusst abhängig gemacht, welche Kompetenzen in den jeweiligen Lernzielen adressiert werden. Die folgende Passage zeigt zudem eine **Anreicherung des pädagogischen Wortschatzes,** der wiederum den lehrbezogenen Austausch erleichtern kann.

> *„Da ist es so, dass die ganzen Selbst- und Sozialkompetenzen, das die v. a. auf der Masterstufe ins Zentrum zu rücken beginnen. Und auf der Bachelorstufe geht es schon darum, so Sachen wie Kompetenz einmal zu vermitteln eben wegen der politischen Dimension ist es eigentlich bei der Einstellungsebene sowieso schwierig, weil man denen ja nicht vorschreiben kann was sie glauben sollen." (118:31, 135:135)*

7.4.4.3 *Transfer von Lehrkonzeptionen in den Lehransatz/in die Lehrpraxis*

Eine erfahrene Lehrperson aus den Geistes- und Sozialwissenschaften gibt an, dass sich trotz studierendenzentriert ausgerichteter Lehrkonzeptionen in der Lehrpraxis häufig doch wieder gewohnte, eher lehrendenzentrierte Lehrformen „einschleichen". Der Praxistransfer des Gelernten im Programm wird als Herausforderung angesehen.

> *„Und dass man dann aber in der Praxis, wenn es hart auf hart kommt, doch wieder dasteht und denkt, jetzt mache ich doch wieder dasselbe. Und das wieder aufzubrechen, das braucht Übung in der Umsetzung weil das ist ganz, das ist der Punkt. Der Praxistransfer, wie kann ich das umsetzen." (94:17, 122:122)*

Die folgende Aussage in einem Einzelinterview zeigt exemplarisch auf, dass die Lehrkonzeptionen im formellen Kursprogramm des Jahrgangs 2014/2015 in Bezug auf die Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinne angereichert sowie von einigen Teilnehmenden auch direkt in den Lehransatz übernommen werden konnten:

> *„Dort habe ich auch versucht solche Dinge zu machen, auch den Studierenden mal etwas vortragsartig zu sagen, auch mal induktiv etwas zu erarbeiten, oder in Gruppen Aufgaben aus der Prüfung machen, da hab ich die Aufgaben ausgedruckt und gesagt sie sollen in Zweiergruppen die Prüfung lösen und das war am Ende der Vorlesung zu dem, was wir thematisch behandelt haben."(118:19, 91:91)*

Die **Selbstwirksamkeit** in Bezug auf die eigene Lehre konnte sich **durch das positive Kompetenzerleben steigern**. Die Lehrperson berichtet begeistert über die Umsetzung einer studierendenzentrierten Lehrmethode in zwei parallelen Studiengruppen:

> *„Bei der zweiten Gruppe war ich kürzer, (...) sie haben das dann gelöst und wir konnten die Antworten der verschiedenen Gruppen miteinander vergleichen. Und das hat auch zu Diskussionen geführt, was mich sehr gefreut hat. Ich hab das gar nicht geplant, dass die Studierenden untereinander über ihre Antworten diskutieren. Sondern ich hatte gedacht, die haben dann sicher eine Antwort und dann kann ich mit den Studierenden darüber diskutieren."(118:21, 99:99)*

Bei den in der Übergangsphase befindlichen Lehrkonzeptionen zur **Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn** sowie in der **Rolle als Lehrperson** zeigt sich jedoch auch**,** dass eine studierendenzentrierte Lehrpraxis zwar angestrebt wird, die praktische Vorgehensweise bei der Umsetzung teilweise (noch) unklar bleibt.

> *„(...) und wenn nichts passiert muss man doch fleißig ändern und zugeben und schauen welche Nährstoffe die richtigen sein können. Und ich dachte das passt ganz gut, weil es ein dynamischer Prozess ist, den man ständig anpassen muss und eigentlich sollte das von alleine wachsen wenn man alles richtig gemacht hat, aber es ist ja nie komplett richtig und man kann immer weiter dran arbeiten und schauen dass es besser wird." (88:15, 45:45)*

Ein anderes Beispiel verweist in diesem Zusammenhang ausserdem darauf, dass teilweise nicht ganz eindeutig bestimmbar ist, welche Determinanten die eigene Lehrpraxis beeinflussen:

„Man wird manchmal überrascht von der Lehre die man macht. Es kommt dann ganz anders, nicht schlechter, aber anders. Und man kann das vielleicht dann auch im nächsten Jahr einfließen lassen und bewusst solche Dinge produzieren." (118:22, 107:107)

Auch wenn sich die Lehrpersonen dieses Typus vereinzelt durch straffe Vorgaben in ihrer Lehre eingeschränkt sehen, werden **studierendenzentrierte Elemente** nach dem Abschluss des Basisprogramms doch **bewusst** und in Abgleich mit den exogenen Rahmenbedingungen in eine als passend wahrgenommene Lehrsituation implementiert:

„Ja ich versuche halt andere Fragen beispielsweise in den Raum zu stellen an die Studierenden als nur mehr oder weniger die Frage wiederzugeben, die im Fragenkatalog ist und irgendwie noch dazu wer kann sich darunter etwas vorstellen. Sondern wenn da nichts kommt, dann mache ich vielleicht ein Beispiel, das mehr in der Lebensrealität der Studierenden ist, aber das nicht im Fragenkatalog vorkommt und dass ihnen dann die Antwort eigentlich aufgeht oder dass sie eine Gegenfrage stellen müssen, wo man dann ins Gespräch kommt." (118:8, 55:55)

Nach Abschluss des traditionellen Zertifikatsprogramms zeigt eine Lehrperson im Einzelinterview deutlich **ein Bewusstsein über ihre unterschiedlichen Lehransätze in Bezug auf die jeweilige Lehrsituation und Zielgruppe** im Bereich der Lehre in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften:

„Auch diese formalen Teile, das interaktiv zu gestalten, wie gesagt, da bin ich wie gesagt schon schnell in dem alten, in der normalen Lehrkultur wieder drin, das man halt erklärt und jetzt probieren die es auch mal." (112:23, 139:139)

Eine andere Lehrperson der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften verdeutlicht bei der Bearbeitung des Transferauftrags im Modul 2 ein **Commitment zu studierenden-zentrierter Lehre.** Die Unterrichtsplanung zielt darauf ab, in eine Lehrveranstaltung, die inhaltsorientiert ausgerichtet war, studierendenzentrierte Lehrformen zu integrieren:

„Hintergrund dieses Vorschlags ist die hohe Motivation, die Studierende nach der ersten Durchführung der Veranstaltung im Herbstsemester 2012 hatten, ihre Abschlussarbeit zum selben Thema zu verfassen. Die Veranstaltung ist bisher jedoch aufgrund der reichhaltigen Präsentation des Themas anhand von praxisnahen Berichten nicht darauf ausgerichtet, eine Unterstützung bei der selbständigen, wissenschaftlichen Annäherung an das Thema zu geben." (227:1, 1:450-1:900)

7.4.4.4 *Interpretation von exogenen Faktoren*

Gerade in der Übergangsphase von einem Inhalts- zu einem Lernfokus nehmen Lehrpersonen eine gewisse Abhängigkeit von äusseren Faktoren in ihrer Lehrpraxis wahr. Die **Erwartungen der Studierenden** wirken hinderlich in der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung dieses Typus. Mit einem Auge bei den Studierenden, mit dem anderen Auge bei den zu vermittelnden Inhalten sein zu wollen, stellt sich als grosse Herausforderung in der Lehrpraxis dar: *„Dann hat das eben auch die verschiedenen Ansprüche, die Studierenden stellen. Die einen möchten alles gesehen haben und die anderen möchten einige Themen vertiefen. Das bewegt sich alles in diesem Spannungsfeld." (92:16, 52:52)*

Die bildhaften Vergleiche helfen den Lehrpersonen beispielsweise dabei, die wahrgenommenen Erwartungen der Studierenden in einen Zusammenhang mit dem eigenen lehrbezogenen Ideal darzustellen und die internen Dissonanzen **mithilfe von Metaphern** zu veranschaulichen und so auch vertieft darüber reflektieren zu können:

> *„Ich muss natürlich wissen was ich will, sonst verliere ich mich in den Bedürfnissen der Studierenden, gleichzeitig ist es aber auch so, vielleicht wollen die Leute gar nicht, dass ich eine Leitplanke bin, vielleicht wollen die lieber, dass ich ein Luftballon bin, der sie motiviert, weil das Thema trocken ist. Vielleicht wollen sie aber auch lieber dass ich nicht sage on stage, sondern Trainer on the side bin und da bin ich hin und hergerissen, denn eigentlich möchte ich alles von diesen Idealbildern sein und das hängt von der Kundschaft ab. Und da bin ich gerade hin und hergerissen." (87:43, 186:186)*

Die Teilnehmenden in der Übergangsphase sind zudem nicht mehr vorrangig mit ihrem Rollenverständnis oder mit dem Studierendenbild beschäftigt, sondern konzentrieren sich auf die Umsetzung einer angestrebt studierendenzentrierten Lehre. Dabei werden **organisationsinterne Leitlinien zu Lehre und Lernen** als hinderlich wahrgenommen:

> *„Mit Bedingungen meine ich, z.B. ganz konkret, was prüfungsrelevant sein wird ist im Grunde genommen schon in diesem ersten Blatt zu Beginn des Semesters festgeschrieben. Alles was nicht da drauf steht kann nicht prüfungsrelevant sein."(107:26, 259:259)*

Jedoch werden die exogenen Einflussfaktoren relativiert wahrgenommen, sofern eine **intrinsische Motivation** zu einer systematisch studierendenzentriert ausgerichteten Lehre vorhanden ist (vgl. die theoretischen Ausführungen im Kap. 2.2.2).

„Ich glaube schon, dass man da für sich selber eine starke intrinsische Motivation finden muss, dass man das besser machen will, dass man das gut für die Studenten machen will, irgendwas was einen innerlich dazu treibt, dass dann auch zu machen. Weil die äußerlichen Umstände sind niemals [optimal]" (88:38, 103:103)

Auch im Hinblick auf die Reflexion von Idealen fällt auf, dass diese relativiert werden. Da Lehrende des Entwicklungstypus II stark mit der Reflexion ihrer **Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne** beschäftig sind, werden Rollenvorbilder ebenso in einer technischen Art und Weise betrachtet, was dabei unterstützt, die eigenen Ideale zu relativieren und eine grössere Sicherheit für die eigenen Lehrhandlungen verleiht.

„Spannend war es für mich vor allem, um da anzuknüpfen, von euch die einzelnen Module zu sehen, wie jeder da sein Modul gestaltet und welche Techniken er einsetzt, mit welchem Verständnis, wie dominant oder weniger dominant der Einzelne auftritt, das war ein schönes Kontinuum um zu sehen. (...) das fand ich in der Bandbreite ganz spannend, sich inhaltlich damit zu beschäftigen, führt zu einer stärkeren Gelassenheit." (88:18, 51:51)

7.4.4.5 *Zusammenfassung der zweiten Fallstudie*

Insgesamt zeigt sich die Gruppe der zweiten Fallstudie bereits zu Beginn des Programms **elaboriert in ihren Lehrkonzeptionen** in Bezug auf Fragen der Lehrperson nach ihrem Rollenverständnis, nach ihrem Studierendenbild sowie in Bezug auf die Ausrichtung ihrer Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinne. Die Verwendung von Begriffen wie *Kompetenzentwicklung*, *Reflexionstiefe* oder *Lehrgespräch* bereits zu Beginn der Teilnahme am Programm zeugt von einem **gewissen Mass an vorhandener Fachsprache,** wobei diese sich im Laufe des Programms weiter ausprägt und schärft. Das bewusste Commitment zu einer studierendenzentrierten Entwicklungsrichtung ihrer Lehrkonzeptionen besteht bei allen Teilnehmenden dieses Entwicklungstypus. Die Lehrpersonen äussern eine hohe Bereitschaft und Motivation, die Lehrhandlungen im pädagogisch-interaktionalen Sinn, die fachliche Sicht auf die eigene Lehre sowie ihr Studierendenbild zu reflektieren. Durch die meist zu einem gewissen Grad elaborierte Fachsprache dieses Entwicklungstypus ist ein **Austausch mit anderen Lehrpersonen** zielgerichtet hinsichtlich spezifischer Lehrthemen möglich und wird seitens der Teilnehmenden als wertvolles Element des Zertifikatsprogramms angesehen (vgl. hierzu auch die Evaluationsstudie von Hanbury et al., 2008, S. 475).

Über die betrachteten Teilnehmenden hinweg zeigt sich zudem deutlich, dass häufig Unklarheit sowie teilweise auch (noch) eine hohe **Unsicherheit bei der Umsetzung der studierendenzentriert ausgerichteten Lehrkonzeptionen** in den Lehransatz respektive in ihre Lehrpraxis vorherrscht. Vor allem die angestrebte **Vermittlung des Big Picture** ihres Fachgebiets bzw. des Themas der Lehrveranstaltung wird als sehr herausfordernd im Praxistransfer angesehen. Auch wenn die Studierendenzentrierung (noch) nicht im Lehransatz oder der Lehrpraxis ersichtlich wird, so kann doch davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung der lehrbezogenen Einstellungen dieses Typus im Verlauf der Karriere stetig in eine studierendenzentrierte Richtung verläuft (vgl. Alger, 2009, S. 749). Eine Ausnahme bildet der Fall der Konsolidierungsphase, die eintreten kann, wenn das Idealbild von Lehre und Lernen zu weit von der realen Lehrerfahrung abweicht und in eine Art Ernüchterung und damit in ein pragmatisch-funktionales Lehrverständnis mündet.

Konfrontationen mit Idealbildern und *threshold concepts* in begleitenden videogestützten Reflexionen (vgl. Kap. 4.1.2 sowie die Anhänge 7 und 10) zeigen sich beim Entwicklungstypus II als fruchtbare didaktische Interventionen im formellen Kursprogramm, da greifbare, realistische Handlungsalternativen für die eigene Lehre abgeleitet werden können. Bei diesem Typus fällt auf, dass grundsätzliche Fragen zum eigenen Selbstverständnis bereits im Vorfeld der Teilnahme am Programm individuell geklärt werden konnten, d. h. beispielsweise Fragen wie: Welche Rolle habe ich in Lehrsituationen? Welche Distanz möchte ich gerne zu meinen Studierenden wahren? Wie kann ich Interaktionen ausgestalten, sodass diese auch meiner Person entsprechen? Daher bietet dieser Entwicklungstyp mehr Raum für die Reflexionen der Umsetzung der studierendenzentriert ausgerichteten Lehrkonzeptionen in die eigene Lehrpraxis.

Sowohl **interne als auch externe Dissonanzen** sind den Teilnehmenden bereits zu Beginn des Programms bewusst. Externe Rahmenbedingungen wie beispielsweise die fachdisziplinäre Lehrkultur, organisationsinterne Regelungen für Prüfungen und fixierte Strukturen im Lehrbetrieb werden als einschränkend für die Umsetzung der Intention zu studierendenzentrierter Lehre wahrgenommen. Die vorliegenden Daten zeigen zudem in die Richtung einer im Kapitel 4 erläuterten finnischen Studie, d.h. dass die Erwartungen Studierender Einfluss auf den Transfer von bereits entwickelten Lehrkonzeptionen nehmen (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, S. 47). Da die Lehrpersonen mit Lehrkonzeptionen im Entwicklungstyp II ihre Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinne sowie die Sicht auf Studierende in den Mittelpunkt der lehrbezogenen Reflexionen stellen, werden die Erwartungen der Lernenden sowie

andere externe Einflussfaktoren auf ihre Intention zu einer studierendenzentrierten Lehre besonders stark gewichtet. Der praktische Umgang mit diesen Einflussfaktoren ist den Teilnehmenden des Entwicklungstypus II (noch) nicht ganz klar, sonst würde die studierendenzentrierte Haltung direkt in den Lehransatz sowie in die reale Lehrpraxis münden. Häufig sehen die Lehrpersonen (noch) keine Handlungsalternativen, was sich bei der Konfrontation mit dem Idealbild deutlich zeigt. In Anbetracht der einschränkenden exogenen Bedingungen ihres Lehrkontexts wird das Idealbild als eine Art Ausnahmesituation dargestellt, welches real nicht umsetzbar ist. Im Gegensatz zur externen Dissonanz können **Handlungsalternativen bei der internen Dissonanz** aufgezeigt werden, wenn im Verlauf des formellen Kursprogramms **Rollenvorbilder** vorhanden waren. Eine Identifikation mit den Lehrpersonen in den Videosequenzen zu Modul 4 lässt sich in den videogestützten Reflexionen herstellen und gibt für einige der Teilnehmenden konkrete Anhaltspunkte, wie die studierendenzentrierte Lehre in ihrem Fachbereich umgesetzt werden könnte. Die Gefahr einer blinden Übernahme von aufgezeigten Handlungsalternativen besteht bei dieser Gruppe eher nicht, da sowohl eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit als auch der Wille zur Auseinandersetzung mit dem Gelernten im Zertifikatsprogramm gegeben ist.

Auch bei diesem Typus wird die Bedeutung der gewonnenen **Anwendungssicherheit** bei studierendenzentrierten Lehrmethoden und die damit einhergehende erstarkte **Selbstwirksamkeit** als wichtig für den Praxistransfer genannt. Die Teilnehmenden dieses Typus geben an, sich legitimierter und mutiger zu fühlen, Neues und Innovatives in der Lehrpraxis auszuprobieren. Die Anreicherung der Lehrkonzeptionen in Bezug auf Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinne kann auf einem Grundfundament ansetzen, was sich darin zeigt, dass komplexe Lehrmethoden wie Jigsaw oder die Oxford Debate nach dem Rollenmodell in den inhaltlichen Modulen reflektiert und kontextsensitiv in die eigene Lehrpraxis übernommen werden. Wissensstrukturen werden beispielsweise entlang der angestrebten Weiterentwicklung der kognitiven Schemata bei Studierenden gestaltet. Im Unterschied zum Typus I steht die Frage nach der Bedeutung von Lernzielen für die eigene Lehrveranstaltung nicht weiter im Vordergrund, sondern eher die Frage nach der praktischen Umsetzung komplexer Lernziele.

Nun bleibt noch die Frage unbeantwortet, welche Charakteristika bzw. kritischen Momente die Teilnehmenden kennzeichnen, die eine rein studierendenzentrierte Einstellung im Verlauf des Zertifikatsprogramms erreichen? Auffällig war in den Daten, dass Lehrpersonen, die bei Abschluss des Programms auf der Entwicklungsstufe 4

verortet werden konnten, **konsistent studierendenzentrierte Lehrkonzeptionen** hielten. Drei Lehrpersonen aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften konnten ihre Lehrkonzeptionen stark anreichern, mitunter aufgrund der Möglichkeit zur kontinuierlichen praktischen Lehrerfahrung begleitend zum Kursprogramm. Durch die Wahrnehmung der reflektierten Determinanten und Einflussfaktoren in der Lehrpraxis wird ermöglicht, unbewusste Annahmen wie beispielsweise die der Notwendigkeit von inhaltlicher Kontrolle zu explizieren und weiterzuentwickeln (vgl. Kap. 4.1.2).

7.4.5 Dritte Fallstudie: Studierendenzentrierte Lehrkonzeptionen

In der dritten Fallstudie werden die Entwicklungsverläufe der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung von neun Teilnehmenden über beide Programmjahrgänge hinweg beleuchtet. Insgesamt konnte sich im Verlauf des Besuchs des formellen Kursprogramms ein Drittel der Lehrpersonen weiterentwickeln und so die höchste Stufe im Kember-Modell erreichen. Zwei Drittel verblieben auf der Stufe 4 bzw. 5 im Entwicklungsmodell nach Kember (1997). Erneut wird an dieser Stelle betont, dass nicht die Erreichung der Stufe 5[115] als Ziel des CAS Hochschuldidaktik per se angestrebt wird, sondern eine studierendenzentrierte Entwicklungsrichtung der Lehrpersonen (vgl. die Entwicklungsziele im Kap. 3.3.5). Unter den neun betrachteten Lehrpersonen in dieser Fallstudie finden sich *lediglich drei Personen aus dem Bereich der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften,* die allesamt dem Programmjahrgang 2013/2014 angehören. Aus dem Jahrgang 2014/2015 konnte keine Lehrperson aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zu Programmbeginn den Entwicklungsstufen 4 oder 5 zugeordnet werden. Die grosse Mehrheit in dieser dritten Fallstudie stellen demnach Teilnehmende am CAS Hochschuldidaktik aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften. Auffällig ist bei den Teilnehmenden dieser Fallgruppe, dass rein studierendenzentrierte Lehrkonzeptionen nicht per se aktiver Lehrerfahrung an Universitäten bedürfen, da sich unter den Lehrpersonen *auch Lehrnovizen* finden.

[115] Auf der Stufe 5 des zugrundeliegenden Entwicklungsmodells wird eine ganzheitliche Entwicklung von Lehrendem und Lernendem mit der Lehre beabsichtigt, was auf der universitären Stufe von Assessment und Bachelor sowie ggf. auch auf der Masterstufe nicht oder kaum erreichbar scheint (Kember, 1997, S. 268; Samuelowicz und Bain, 1992, S. 98).

7.4.5.1 *Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen und deren inhaltliche Anreicherung*



Lehrende des Entwicklungstypus III weisen bereits zu Beginn des Programms eine hohe Selbstreflexivität in Bezug auf ihre Lehre in allen Bezugsdimensionen auf. Im verschriftlichten Lehrverständnis einer zu diesem Zeitpunkt noch wenig erfahrenen Lehrperson aus den Geistes- und Sozialwissenschaften zeigt sich exemplarisch für den Entwicklungstypus, dass ein elaboriertes Verständnis von Lehre und Lernen bereits zu Beginn des Programms vorhanden ist.

> *„Lernen bedeutet ganz allgemein der Erwerb von Wissen. Hierbei ist nicht nur die Anhäufung von Faktenwissen, sondern vor allem die Anwendung und das Erkennen von Zusammenhängen ausschlaggebend für den Lernerfolg. Lernen ist umso nachhaltiger je stärker es sich selbst erarbeitet und angeeignet wurde.“ (36:1, 1:114-1:417)*



Das Verständnis von Lehren wurde zudem anhand der Oberpunkte Veranstaltungsplanung, der Durchführung, den Lehrmethoden, dem Lernklima sowie den Prüfungsmethoden sehr überlegt und klar studierendenzentriert dargelegt. Auch eine andere, zu Beginn des Programms bereits erfahrende Lehrperson zeigt elaborierte Lehrkonzeptionen, die in Bezug auf die Lehre in pädagogisch-interaktionalem Sinn, das Studierendenbild und das Rollenverständnis beispielhaft sind: *„Zudem ist der Dialog zwischen den Lernenden ein wichtiger Teil der Lehre, denn Lernenden können sich gegenseitig unterstützten und sich ihr unterschiedlich Wissen vermitteln.“ (34:1, 1:1520-1:1698)*

Bereits in der Diskussionsrunde vor dem ersten inhaltlichen Workshop wird deutlich, dass ein **hohes Mass an Fachsprache** vorhanden ist. Zudem reflektieren die Teilnehmenden vor dem Programmbeginn anhand einer **multiperspektivischen Linse,** wie die Lehrqualität unter der Prämisse erhöht werden könnte, eine studierendenzentrierte Lehre anzubieten. Der Fokus der Reflexion liegt hierbei insbesondere auf den Voraussetzungen der Zielgruppe.

> *„Also ich musste glaube ich erstmal mit einer Seminarsituation umgehen, wo die Studierenden für mich überraschend viel Angst hatten. Bei mir ging es nicht nur um das Vermitteln von Wissen, sondern um Fertigkeiten und ich glaube auch, dass die*

Seminarstruktur auch darauf ausgelegt war und das hat einige verunsichert, weil sie Sachen machen mussten, die sie vorher noch nie gemacht hatten, also sich zu überlegen, wie sie andere Studierenden anleiten können z.B. und das ist für mich ein Spannungsverhältnis was noch nicht gelöst ist. Ich denke da immer noch drüber nach, was da ein gutes Maß ist, weil wie soll ich Reflexion bewerten, das ist auch einfach eine Frage, oder Handlungskompetenz, wie soll ich das bewerten?" (93:10, 59:59)

Die Diskussionsrunde im Anschluss an das Anfertigen der Skizzen des Idealbildes im Kickoff des Programmjahrgangs 2014/2015 dient durch den Austausch mit Peers über das Rollenverständnis, das Studierendenbild, über die Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn, über die Umsetzbarkeit der Lehrkonzeptionen in den Lehransatz und in die Lehrpraxis sowie hinsichtlich hinderlicher bzw. förderlicher Einflussfaktoren (vgl. den Leitfaden in Anhang 7) zudem als eine erste Anreicherung der Lehrkonzeptionen. Hierbei argumentieren die Lehrenden des Entwicklungstypus III vergleichbar komplex und multiperspektivisch wie im vorher schriftlich eingereichten Lehrverständnis. Zudem beziehen die Teilnehmenden des Typus III ihre reflektierten Lehrkonzeptionen stets konkret auf den individuellen Lehrkontext und liefern damit eine Begründung, **welche Lehrformen** sie im jeweiligen Kontext und in bestimmten Lehrsituationen **bewusst wählen.**

„Ein Bereich der auch mitgeschwungen hat bei deiner Erzählung ist die Fähigkeit zu Moderieren. Ich denke das ist sehr zentral, insbesondere auch auf dieser Masterstudiumsebene. Die Leute haben da ein Grundwissen und es geht nicht mehr darum so Basisstoff zu vermitteln, sondern es geht darum, neue Fragestellungen anzugehen und nochmal Dinge zu hinterdenken. Und da spielt das Moderieren eine große Rolle." (92:12, 42:42)

Die ab Beginn des Programmverlaufs angestrebte begleitende Reflexion und Identifikation mit der eigenen Rolle als Lehrperson festigt sich durch den Einfluss von als **signifikant empfundenen Dozierenden** im formellen Kursprogramm. Sie werden auch von Lehrpersonen des Entwicklungstypus III explizit als Rollenvorbilder für lehrbezogene Einstellungen wahrgenommen.

„(...) man spürt in seiner Lehre das ist eine runde Sache. Ganz interessant, und letztendlich hab ich mich dann auch mit ihm getroffen mit der gleichen Perspektive, nämlich zu gucken wie man so ein Leben als Hochschullehrer einrichtet, wenn man so eine Auffassung hat wie er." (111:6, 31:31)

Die Wahrnehmung, dass bei Rollenvorbildern in den Präsenzmodulen die vermittelten Inhalte nicht den Fokus für hohe Lehrqualität darstellen, verleiht der Intention der Teilnehmenden zu studierendenzentrierter Lehre zudem Sicherheit im Praxistransfer.

> *„X. sagte das in seiner Veranstaltung, dass man sich mitunter wundert, was das so ankommt von dem was man meint, was man rübergebracht hat. Und dann bin ich realistischer und gelassener geworden, mit dem was man erwarten kann, was hängen bleibt. Und ich traue mich jetzt auch mehr, zu Sachen zu stehen, die mir wichtig sind. Sich auch auf einer Ebene von Werten auseinanderzusetzen." (90:12, 8:8)*

Auch der Austausch mit anderen Lehrpersonen über lehrbezogene Themen in den Präsenzmodulen führt zu einer Anreicherung der Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden, beispielsweise im Hinblick auf Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn: „*Diese aktive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem eigenen Leben, ich denke dass das wichtig ist. Das ist mir jetzt wahrscheinlich etwas stärker bewusst. Ich weiß nicht, ob das genau direkt auf das HDZ zurückzuführen ist, möglicherweise auch durch die Diskussionen mit den anderen im Kurs."(113:4, 47:47)*

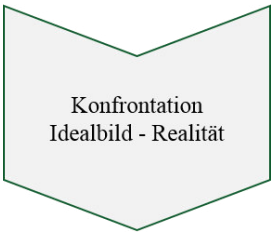
Anhand der eigenen Erfahrung der Teilnehmenden mit der praktischen Anwendung von studierendenzentrierten Lehrmethoden im ersten inhaltlichen Präsenzmodul in beiden Programmjahrgängen wird die vertiefte Reflexion der Rolle als Lehrperson angeregt. Diese angestossenen Denkprozesse wirken über das Modul hinweg weiter, z. B. in die simulierte Lehrpraxis im Microteaching. Als eindrückliche Erfahrung beschreibt eine Lehrperson, dass sie selbst **in die Rolle eines Studierenden versetzt wurde** und dabei die Veränderung wahrnimmt, sich plötzlich im Unterricht aktiv positionieren zu müssen.

> *„Also so eine Methode die ich wirklich faszinierend finde, ist dieses Pair & Share. Das hatten wir im Micro-Teaching ausprobiert. Das war schon was wo ich sage… Das hatte X ja eingeführt, und das war ein Moment wo ich dachte, shit, da muss ich mich jetzt ja positionieren. Also was das dann mit einem macht, wenn es eigentlich gar nicht um Inhalte geht, sondern wenn es darum geht, jetzt muss ich hier mal Stellung beziehen und sagen wo sehe ich mich und warum. Und da hab ich eben auch gemerkt, dass das so Elemente sind, wenn es stärker um einen selbst geht, dass man sich dann viel besser daran erinnert und dass das schon was ist, was nachwirkt und wo man sich später auch Gedanken dazu macht." (122:4, 31:31)*

7.4.5.2 *Die Konfrontation mit vorhandenen Lehrkonzeptionen*

Die Konfrontation der Lehrkonzeptionen mithilfe von bildhaften Vergleichen und videogestützten Reflexionsaufträgen

In der Diskussion über **bildhafte Metaphern** beim ersten Durchlauf im Modul 3 des traditionellen Programmablaufs zeigen sich bei Lehrenden des Entwicklungstypus III **Abwehrreaktionen** gegen Bilder, die dem eigenen Lehrverständnis nicht entsprechen. Diese verbalen Gegenreaktionen explizieren das individuelle Lehrverständnis und schärfen dieses durch den Austausch mit anderen Personen.



> *„Ich finde den Gärtner als ein gefährliches Bild. Also bei mir stirbt jede Blume; entweder giess ich zuviel oder zuwenig. Das zeigt, wieviel Einfluss der Gärtner hat. Und das impliziert, dass die Studierenden ohne den Gärtner nicht so schön gedeihen können. Als bräuchten die jemanden, der an ihnen rumdoktert." (90:22, 66:66)*

Auch bei der Konfrontation mit der Metapher eines Architekten zeigt die Lehrperson aus dem rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich eine systematisch studierendenzentrierte Lehrkonzeption, was darauf hindeutet, dass die Lehrkonzeptionen in Bezug auf das eigene Rollenverständnis als Lehrperson sowie hinsichtlich des Studierendenbildes elaboriert und komplex vorhanden sind. *„Ich finde das äusserst schwierig. Aber vielleicht sehe ich die Metapher auch falsch. Dass jemand als Lernender für mich plant. Ich hoffe, ich bin jetzt nicht als Student das Haus, das gebaut wird. Das finde ich sehr speziell, dass jemand für mich einen Plan entwirft, nach dem ich dann gebaut werde." (90:31, 106:106)*

Eine andere Lehrperson fühlt sich durch das eingebrachte Bild einer anderen Person von einem Architekten als Ideal für Lehre und Lernen in ihrer eigenen Lehrkonzeption **herausgefordert**. Die Reflexion, warum dieses Bild eine **Gegenreaktion hinsichtlich des eigenen Idealbildes** hervorruft, erfolgt wiederum begründet.

> *„Ja, das löst bei mir auch viel Resonanz aus. Ich habe da so ein Bild eher wie eine Maschine oder Engineering. Ich habe oft den Eindruck, wenn ich mit Studierenden zutun habe, so ähnlich wie du es beschrieben hast, dass es hauptsächlich um die Prüfung geht. Da habe ich oft das Gefühl, dass ein determiniertes Bild dahintersteht. Es gibt bestimmte Anforderungen, ich erfülle diese Anforderungen* [als Studierender, Anmerkung der Autorin]*, dann liefere ich das ab und bekomme eine gute Note. Und das ist diametral genau entgegen dem, was ich mir wünsche." (90:34, 124:124)*

Gleichzeitig wird betont, dass das Anfertigen der beiden Bilder im Kick-Off und im Abschlussmodul (Jg. 2014/2015) die **Reflexion des Rollenverständnisses** unterstützt und dazu beiträgt, das eigene Selbstverständnis als Lehrperson zu festigen.

> *„Das ist wirklich auch nochmal so dass es dieses Nachdenken in Gang gebracht hat, wie sehe ich mich überhaupt? Oder wie möchte ich vielleicht auch sein und wahrgenommen werden? Aber auch gleichzeitig hatten wir immer wieder dieses Thema, dass eine der wichtigsten Voraussetzungen die ist, dass man authentisch ist. Also nicht nur wie wäre ich gerne, sondern auch was passt zu mir." (122:5, 43:43)*

Die **Videosequenzen** im Vorbereitungsauftrag zu Modul 4 und 5 werden auch von Lehrpersonen mit elaborierten Lehrkonzeptionen **als Reflexionsimpuls wertgeschätzt.**

> *„Also ich hab mir damals die Accounting-Session angeschaut, so bin ich da ein bisschen zurückgekommen und letztlich in dem Schreiben der eigenen Ideen, das hilft ja auch einfach nochmal. So in der Übung einfach nochmal die eigene Reflexion der Standpunkte herauszuarbeiten." (116:7, 39:39) „(...) aber das war dann mehr so diese Auseinandersetzung mit der Materie. Es gab jetzt nicht so den einen, das eine zündende Kommentar von ihm wo ich mir dachte "wow", sondern eher so im freien Assoziieren über Lehre anhand von einem Beispiel dann eben auch nochmal sich zu fragen, wie mache ich das selber?" (116:8, 47:47)*

Eine Lehrperson aus dem rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich reflektiert zudem die Weiterentwicklung der pädagogischen Fachsprache und betont insbesondere die Intention, das **Gelernte in der eigenen Lehre praktisch anzuwenden.**

> *„(...) dass ich bewusster hinschaue und weiß, dass da mehr dahinter steckt. Und ich das mittlerweile sogar ziemlich cool finde zu überlegen, wie kann ich gute Interaktion gestalten, wo noch was bei hängen bleibt. Also gute Lernerfahrung mit Ergebnissicherung zu machen, diese Worte hätte ich vorher auch nie benutzt z.B., also ich finde das mit dem teaching sehr cool, hat mir Spass gemacht und dafür gesorgt, dass ich eine Systematik dahinter verstehe und wirklich zu einer Kompetenz geführt hat, die ich vorher nicht hatte." (87:40, 178:178)*

Im Rahmen der Konfrontation des gezeichneten Idealbildes mit der individuell wahrgenommenen Lehrrealität im Kickoff des Programmjahrgangs 2014/2015 wird zudem der **Mehrwert eines lehrbezogenen Austauschs** betont und als erstrebenswert für die alltägliche Lehrpraxis angesehen.

„Ich glaube mein Traum wäre, alle Seminare zu zweit zu machen. Also zwei Dozenten, weil ich selber so viel mehr profitiere und lerne wenn jemand anderes noch dabei ist. Ich finde, dass die Seminare einfach nochmal einen Dialog bekommen. Das ist für die Studierenden auch spannender, dass wir unterschiedliche Positionen auch schon miteinander ausdiskutieren und dann macht das einfach mehr Spass! Also dieses zu zweit, das ist ein Ideal." (93:29, 121:121)

Dabei erscheint es der Lehrperson möglich, dass sich Lehrende gegenseitig als Ressource in der Lehre dienen können und gleichzeitig der **interdisziplinäre Austausch und Diskurs** gefördert wird. *„Es gibt auch zwei Perspektiven zu einem Thema." „Das muss jetzt auch nicht ein Psychologe sein, sondern jemand, der aus einem anderen Bereich kommt, andere Hintergründe hat." (93:30, 123:125)*

Ergeben bzw. zeigen sich durch die didaktischen Interventionen Dissonanzen?

Interne Dissonanzen zwischen den angestrebten studierendenzentrierten Lehrformen und der komplexen Welt der Lehrpraxis werden gerade von Lehrnovizen bereits zu Beginn des Programms bewusst wahrgenommen, wobei die Erwartung besteht, diese im Verlauf des Zertifikatsprogramms lösen zu können:

„Ich finde auch, dass ist teilweise ein Dilemma aus Inhalt und Prozess. Wenn man z.B. viele Inhalte hat, wo man denkt, dass muss ich alles rüberbringen als Basiswissen. Und wie man dann trotzdem schaut, dass man nicht da vorne steht und nur frontal Vorträge hält, sondern man wirklich geeignete Lernmethoden hat. Oder auch dieses Wechselspiel hat zwischen Input und Impuls geben, und dann aber auch so einen Lernprozess in der Gruppe in Gang zu bringen. Das finde ich schwierig, auch mit den Lernmethoden. Da bin ich gespannt, was wir da hier noch lernen." (91:4, 37:37)

Im **Diskurs mit Lehrpersonen eines anderen Entwicklungstypus** kann bewusst gemacht sowie gefestigt werden, welche Auffassung von Lehre und Lernen individuell als stimmig empfunden wird. Der folgende kurze Dialogausschnitt veranschaulicht **zwei gegensätzliche Positionen** in der Fokusgruppe im Kickoff des Programmjahrgangs 2014/2015, die auf gegensätzlichen Ausprägungen von Lehrkonzeptionen basieren.

„ (...) das hab ich sehr streng gesagt, und da fühlten sich die beiden auch ertappt und alle nickten und wussten, was gemeint war. Ob das an der HSG so funktionieren würde, weiss ich nicht."

„Aber sowas finde ich auch schwierig, weil man ja nicht wie der Schullehrmeister rüberkommen will, weil man ja davon ausgeht, dass die Studierenden aus freien Stücken da sind und irgendwie möchte man die doch selber so begeistern, dass die die Laptops von alleine zuklappen." (91:12, 55:57)

Anhand der reflektiven Auseinandersetzung mit den aktivierenden Lehrmethoden in Bezug auf die Umsetzungsmöglichkeiten in die eigene Lehrpraxis zeigt sich zudem, dass hierbei die exogenen Rahmenbedingungen wie der akademische Workload zu einer dissonanten Beziehung von Lehrkonzeptionen und Lehransatz führen.

„Und mit diesen ganzen Aktivierenden Methoden, da braucht man einfach Zeit und das ist eigentlich das was es spannend macht, aber was es auch schwierig macht, für meine Planung auch. Da bin ich oft noch hin und hergerissen wenn ich an den Kurs denke, den ich dann starte." (122:14, 87:87)

Externe Dissonanzen zwischen den lehrbezogenen Einstellungen und den exogenen Einflussfaktoren (z. B. Erwartungen von Studierenden an die Lehrperson) zeigen sich beim Entwicklungstyp III zwar auch in den angeleiteten Diskussionsrunden, allerdings wird diesen **wenig(er) Gewicht eingeräumt und sogar dagegen angekämpft:**

„Ich habe das ja schon mehrmals beschrieben. Ich habe eine unheimlich grosse Diskrepanz, was meine Werte angeht. Was jetzt Wissenschaft angeht und Theorie usw., wenn ich dann mit Leuten zutun habe in meinem Veranstaltungen, die praktisch was lernen möchten. Da bin ich schon mutiger geworden, das dann auch ansatzweise auszufechten." (90:14, 16:16)

Zudem wird es als nicht erstrebenswert empfunden, auf Studierendenerwartungen einzugehen, wenn diese nicht dem eigenen Lehrverständnis entsprechen.

„(…) Dass man auch nicht auf alle Bedürfnisse eingehen muss. Zum Beispiel, aktive Teilnahme, man hat gehört, dass das gut ankommt und das man dann vollere Unterrichtsgruppen hat und besser diskutieren kann. Wenn man aber selber überzeugt ist, dass genau das Verhältnis von Qualität/Quantität schwer einzuschätzen ist und das man das nicht möchte, dann sollte man das auch nicht machen" (91:26, 170:170)

Eine erfahrene Lehrperson bringt das Thema der divergierenden Bestandteile von lehrbezogenen Einstellungen im Abschlussmodul auf den Punkt: *„Es gibt immer ein,*

zwei Studierende, die sich immer wünschen, mehr Input von der Dozentin zu bekommen. Das hat immer stark mit Erwartungshaltungen zutun. Es bleibt wohl immer eine Gradwanderung." (95:41, 175:175)

Diese Aussagen zeugen davon, dass Lehrpersonen mit bereits elaborierten Lehrkonzeptionen ein **gewisses Mass an Selbstbewusstsein und Sicherheit** im Hinblick auf ihre Lehre an sich, ihr Rollenverständnis sowie auf ihr Studierendenbild besitzen. Insbesondere von Lehrpersonen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften wird es sogar als irritierend und **wenig vereinbar** mit den eigenen Idealen von Lehre und Lernen angesehen, wenn **Studierende prüfungsgetrieben** handeln und aus einer extrinsischen Motivation heraus an der LV teilnehmen.

> *„Das musste ich, glaube ich als Dozierender erstmal hinnehmen und mir darüber klar werden, dass egal wie gut der Kurs ist, spielentscheidend ist, wie klar die Formulierungen der Aufgaben sind, wie gut die Studierenden sich darauf einstellen können was sie am Schluss machen müssen, um eine gute Note zu bekommen! Da war ich wirklich überrascht." (93:7, 49:49)*



In der Abschlussreflexion des Programmjahrgangs 2013/2014 zeigt sich, dass Lehrpersonen dieses Entwicklungstypus sich im Verlauf des formellen Kursprogramms die hohe Flexibilität eines Experten in der Lehre aneignen konnten (vgl. hierzu auch Kap. 2.3.2.2):

> *„(…) das strebe ich auch am stärksten an, selber ein klares Bild davon zu haben was ablaufen sollte und da aber viele Freiheitsgrade drin zu haben, im Sinne von viele Wege führen nach Rom. Und das motiviert mich selber auch am stärksten, wenn ich den Eindruck habe, da vorne steht jemand, der/die es wirklich drauf hat, aber trotzdem eine Menge Freiräume gibt, aber die Sache auch einfängt, falls es ein bisschen zu kafkaesk wird." (88:19, 54:54)*

Zudem führt die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung im Verlauf des Programms dazu, sich **legitimierter für die Umsetzung studierendenzentrierter Lehrmethoden** zu fühlen: *„Also ich hab mich jetzt einfach mehr getraut die Sachen, die ich ohnehin schon richtig fand, also wie als würde ich mich jetzt legitimiert fühlen das so zu machen." (111:10, 67:67)*

Im Programmverlauf des Jahrgangs 2013/2014 wurde die Zeit für den **Austausch mit Peers** als (überaus) ausreichend empfunden sowie als besonders wertvoll für die **Herausbildung des eigenen Rollenverständnisses** hervorgehoben.

> *„Eigentlich hab ich da wohl mehr geschärft was ich für einer bin als Lehrperson. Weil die anderen haben ja teilweise ganz andere Vorstellungen und ich hab da glaube ich das Profil geschärft, dass ich mehr so weiß was ich gut finde. Und das hilft finde ich unheimlich. Wenn einem jemand anderes sagt was er gut findet, oder sie, und man denkt, oh Gott, dass ist so gar nicht meines. Dann hilft das einem selber finde ich auch."(111:17, 99:99)*

Als Weiterentwicklung des ersten gezeichneten Bildes wird in Bezug auf das **eigene Rollenverständnis** wahrgenommen, dass die Verantwortung für das Lernen an Studierende abgegeben werden kann und die Lehrperson ein Hauptaugenmerk auf die notwenige Lernumgebung legt. Ein **Lehrnovize** beschreibt ein Aha-Erlebnis aus der Einsicht, dass auch Lernprozesse über die Präsenzveranstaltung hinaus angestossen werden können. Die Möglichkeiten des Praxistransfers der studierendenzentrierten Lehrkonzeptionen wurden im Laufe des formellen Kursprogramms greifbarer.

> *„Und was ich jetzt noch ergänzt habe, ist, dass es noch weiter geht als diese Unterrichtssituation, und dass es ganz ganz viele andere Situationen auch noch gibt, in denen Lernen stattfindet die außerhalb vom Unterricht sind. Sei es ein Gespräch von zwei Studierenden, oder dass der Funke übergesprungen ist und er sitzt dann in der Bib und liest etwas nach, oder das können eben viele Situationen sein. Und was für mich schon auch ein Aha-Erlebnis war, war dass ich als Lehrperson gar nicht die gesamte Verantwortung tragen kann und auch nicht muss. Sondern, dass man dafür verantwortlich ist, dass man die Ressourcen bereitstellt, oder die Formate, oder einfach Situationen schafft, in denen diese Lehrprozesse möglichst gut stattfinden können. Aber was dann geschieht, ist auch ein Stück weit außerhalb der eigenen Kontrolle." (95:10, 59:59)*

In der Diskussionsrunde nach dem Anfertigen des zweiten Idealbildes reflektieren die Teilnehmenden des Entwicklungstypus III die Entwicklung der Lehrkonzeptionen fokussiert auf **Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne sowie hinsichtlich des eigenen Rollenverständnisses.** Bei einer **erfahrenen Lehrperson,** die bereits bei Programmbeginn auf der Entwicklungsstufe 5 eingeordnet werden konnte, verfestigt sich das erste gezeichnete Idealbild einer sehr offenen Apéro-Situation.

„(…) aber trotzdem bleibe ich bei der Apéro-Situation. Und zwar deshalb, weil das ist sinnbildlich für das Lehrgespräch, dass das in einer offenen Situation stattfindet. Die Leute sind im Mittelpunkt, es geht um die Personen. Dann auch die Lehrperson hält sich nicht unbedingt raus, sondern sie ist in dieser Situation, in diesen Gesprächen drin. Einfach als die Person, die eine Beziehung zu allen aufbaut und mit allen das Gespräch sucht, aber auch die Studierenden untereinander ins Gespräch bringt.“ (95:11, 63:63)

Eine andere Lehrperson verdeutlicht ebenfalls anhand des Bildervergleichs sowie der videogestützten Reflexionen im modifizierten Programmablauf, dass ihre Lehrkonzeptionen durch den Besuch der formellen Basiskurse angereichert werden konnten in dem Sinne, dass die vertiefte Reflexion ihr ein **geschärftes Bild ihres Rollenverständnisses** verleihen konnte:

„Und dazu auch die Videos, sodass man sich überhaupt mal explizit Gedanken gemacht hat, welche Haltung habe ich überhaupt, oder auch diese Bilder die du da hast malen lassen, sodass man sich wirklich überlegt, was will ich sein und in welcher Rolle verstehe ich mich.“ (122:17, 107:107)

Zudem bietet das Bewusstsein über das eigene Idealbild die Möglichkeit, die Lehrpraxis prozesshaft zu begleiten, die **in Bezug auf die fachliche Sicht** auf die eigene Lehre noch offener und flexibler in Bezug auf Inhalte gelebt werden kann.

„Also was ich gemerkt habe, mein Bild hat sich nicht sonderlich verändert, ich hab es nur geschärft gekriegt, dass das mein Bild ist. Und das hat mir geholfen, jetzt auch für dieses Semester nochmal anders vorzubereiten und dass ich merke, dass ich weniger an dem Stoff hänge, der da rein muss, und das ist teilweise gesetzt, das ist klar. Wir haben gerade die Situation, dass sich Studi’s nochmal Themen gewünscht haben, die ich schon irgendwo noch aus der Schublade ziehen kann, aber wo ich schon überlegen muss, wo war das und wie ging das jetzt nochmal. Und ich jetzt gemerkt habe, eigentlich ist das egal. Ich muss mehr über die Fragen nachdenken, die ich den Studierenden stellen muss, damit sie aus dem Thema im Kurskontext was machen können.“ (95:15, 75:75)

Die Äusserung einer Lehrperson aus den Geistes- und Sozialwissenschaften deutet ausserdem darauf hin, dass sich ihre Lehrkonzeptionen im Programmverlauf hinsichtlich der **fachlichen Sicht** auf die Lehre angereichert haben. Die Inhalte der Lehre beziehen sich **flexibler auf die Lehrsituation und die Zielgruppe.**

„(…) wenn Gespräche entstehen und ich das Gefühl habe da ist ein interessanter Punkt, dann würde ich dem eher nachgehen, und fünf oder zehn Minuten dafür einräumen, obwohl es mich dann raushauen würde aus dem was ich mir vorgenommen habe als Inhalt.“ (111:13, 75:75)

An der folgenden Passage zeigt sich beispielsweise eine **Verschiebung des Lernzielfokus** in der Lehrpraxis einer erfahrenen Lehrperson aus den Geistes- und Sozialwissenschaften **auf die Einstellungsdimension** von Kompetenz:

„Aber was mir aufgefallen ist, ich denke schon, dass die Einstellungen ein zentraler Punkt sind, wie kriege ich das hin. Und ich denke, am ehesten kriege ich das hoffentlich hin, indem ich die Lebenswelten aus denen die Studierenden kommen, dass ich die abhole und mit denen arbeite. D.h. ich versuche, das was ich präsentiere und erarbeite, irgendwie relevant ist für sie mit dem Hintergrund. Da versuche ich, ihre Lebenswelten aufzugreifen aber auch meine.“ (94:8, 76:76)

„Aber ich denke, diese aktive Auseinandersetzung erfolgt dann eher… da steckt die Einstellungskomponente, nicht die Wissenskomponente dahinter.“ (94:9, 76:76)

Im Nachbereitungsauftrag zum Microteachings im modifizierten Kursprogramm (vgl. Anhang 10) gibt eine erfahrene Lehrperson an, dass sich ihr Bewusstsein in Bezug auf die Bedeutung von studierendenzentrierter Lehre erhöht hat: *„Nochmals mehr eine Bestätigung, dass Lernen über Beziehung sowie über das Anregen von neuen Denkprozessen funktioniert, nicht durch Auswendiglernen von Inhalten.“ (130:2, 44:44)*

Hinsichtlich der **gemeinsamen Reflexion der lehrbezogenen Einstellungen** in der Abschlussveranstaltung der formellen Basiskurse im Jahrgang 2014/2015 äussern die Teilnehmenden insgesamt eine **hohe Wertschätzung,** was sich auch in der **Initiative für eine Alumni-Gruppe** über das Programm hinaus zeigt. Indem die Teilnehmenden angeben, Reflexionen zukünftig regelmässig in der eigenen Lehrpraxis nutzen wollen, wird deutlich, dass der Unterstützung von Reflexionsprozessen zur Kompetenzentwicklung eine hohe Bedeutung beigemessen wird.

„Auch noch schön, wie wir das jetzt positiv erleben, sollten wir das den Studenten auch geben. Wo können sie selbst sich noch verbessern, das ist sicher sinnvoll als Student.“(87:33, 160:160)

7.4.5.3 *Transfer von Lehrkonzeptionen in den Lehransatz/in die Lehrpraxis*

„Ich denke ohne das HDZ wäre mein Kurs viel stärker von Inhalten geprägt gewesen als er es jetzt sein wird." (122:16, 95:95)

Eine Herausforderung stellt für die Teilnehmenden - auch im Entwicklungstypus III - die Umsetzung von entwickelten Lehrkonzeptionen in die Lehrpraxis dar. Im Microteaching ergibt sich die Möglichkeit, Erfahrungen bei der Simulation von Lehre zu sammeln und mit Lehrmethoden zu experimentieren. Dabei wird den Lehrpersonen klar, dass der Praxistransfer von Rahmenbedingungen erschwert werden kann. Die Reflexion des Transfers mithilfe des gezeichneten Idealbildes aus dem Kickoff eignet sich dafür, eine Brücke von den Lehrkonzeptionen zum Lehransatz zu schlagen:

> *„In meinem Bild ging es mir insbesondere darum, mein dialogisches Verständnis von Lehre darzustellen. Beim Microteaching habe ich erneut festgestellt, dass interaktive Lernformen sehr viel Zeit beanspruchen. Die Inhalte müssen also enorm komprimiert werden, was eine ziemliche Herausforderung darstellt." (136:1, 1:251-1:560)*

Eine erfahrene Lehrperson aus den Geistes- und Sozialwissenschaften verdeutlicht exemplarisch, inwiefern sie ihren Lehransatz im Verlauf des Programms verändern konnte. Sie konnte den **Stoffumfang in ihrer Lehrveranstaltung zugunsten vertiefter Reflexionen der Studierenden zu ihren selbstgewählten Themen reduzieren.** Eine Lehrperson gibt an, im Vergleich zur Umsetzung einer früheren Lehrveranstaltung vor dem Besuch des CAS Hochschuldidaktik Unterschiede im Lehransatz wahrzunehmen.

> *„Ja, ganz große Unterschiede. Ich hab die Literaturliste schon am Anfang des Seminars gemacht und hab nochmal überlegt wie kann ich es entschlacken. Also ganz viele Inhalte nochmal rausgeschmissen weil ich mir dachte, was ist eigentlich die Message, also ich glaube ich bin einfacher geworden, das ist so die Botschaft, die ich versuche zu vermitteln und jetzt einfach versucht das weniger kompliziert zu machen." (116:22, 179:179)*

Aufgrund des Bewusstseins der angestrebten Rolle kann den **Studierenden eine grössere Freiheit** gegeben und zunehmend **auf eine Kontrollhaltung** gegenüber Studierenden und Inhalten **verzichtet** werden.

> *„Für mich nicht, es ist eher ein Hinführen der Studierenden zu selbstständigem Arbeiten. Also ich finde man muss das einfach mit rein denken, nicht fünf Fragen*

aufschreiben, über die die nachdenken und wir haken die ab. Ich meine die eher als Anregung und wir können über drei diskutieren, und wir müssen nicht über fünf diskutieren." (95:25, 119:119)

Der Lehransatz wird zudem als **inhaltlich sehr flexibel beschrieben und auf die Bedürfnisse der Zielgruppe** angepasst, was der Wahrnehmung der entwickelten Lehrkonzeptionen in Bezug auf die fachliche Sicht auf Lehre sowie dem Rollenverständnis entspricht.

„(…) wenn die mal was nicht gut finden oder sich an irgendwas stoßen, aber ich würde dann immer super flexibel sein und versuchen aus allen Ideen mit denen die kommen was zu machen, was dem entspricht, weil das ist mir noch wichtiger, dass es nachher nicht meines ist, sondern ihres, was für sie sinnvoll ist." (111:28, 243:243)

Werden studierendenzentrierte Lehrmethoden in die eigene Lehrpraxis integriert, kann ein unterstützendes, konstruktives Feedback im Microteaching bewirken, dass die **Selbstwirksamkeit der Lehrperson** in diesem Punkt gestärkt wird. Durch das einhergehende Kompetenzerleben bei der simulierten Lehrpraxis wird ausserdem die **langfristige Integration** aktivierender Lehrmethoden **unterstützt.**

„Ich war überrascht, wie gut die „Pair and Share"-Methode funktioniert hat und wie gut sie bei den Lernenden angekommen ist. Auch hat die Moderation zu den konträren Thesen besser geklappt als ich dachte (…). Das Feedback der anderen Kursteilnehmer hat mich auch hier einmal mehr darin bestärkt, dass es wichtig ist, die Lernenden „abzuholen" und einzubinden." (136:3, 1:1483-1:1961)

7.4.5.4 *Interpretation von exogenen Einflussfaktoren*

„Irgendwas ist immer oder? Ich hätte gesagt, an irgendwelchen strukturellen Bedingungen muss man sich immer abarbeiten." (93:15, 71:71)

Insbesondere beim Entwicklungstypus III fällt auf, dass exogene Einflussfaktoren, die in den Diskussionsgruppen von anderen anwesenden Lehrpersonen als einschränkend empfunden werden, **relativiert bzw. als unterstützend wahrgenommen** werden können.

„Ich finde es hier als Lehrperson jetzt auch absolut in Ordnung, fast schon ideal. Ich habe zwar schon ein unheimliches Spannungsfeld, was jetzt meine eigenen Einstellungen im Gegensatz zu denen der Studierenden angeht. Aber das ist auch super produktiv für mich. Wenn ich das verstehe, ist das auch der Beitrag, den ich als Wissenschaftler leisten kann, dass ich eine andere Perspektive einbringen kann und nicht so Mainstream sein muss. Für mich ist das sehr produktiv und würde sagen, das ist ideal, so wie es ist." (90:50, 226:226)

„(...) und dann merkt man auch, dass man nicht alles persönlich nehmen muss. Und nicht alles nach Muster läuft. Das war eine meiner ersten Erfahrungen, dass die Unterrichtsform sicher sehr wichtig ist und die Methoden, aber dass es auch davon abhängt was vorher passiert ist, ist gerade WM, oder was auch immer, es gibt x Faktoren." (92:22, 74:74)

Das Kompetenzerleben der Lehrpersonen sowie die Selbstwirksamkeit bezüglich der eigenen Lehre sind bei diesem Entwicklungstypus - vor allem bei vorhandener praktischer Lehrererfahrung - sehr ausgeprägt, was beispielsweise die Interpretation der Studierendenerwartungen beeinflussen kann.

„Das Risiko das man eingeht, ist natürlich, dass die Leute sagen: Das finde ich nicht so cool. Bis sie dann merken, Moment mal, das hilft mir eigentlich, dass der das ganz anders sieht, denn so weiß ich, wo ich selbst stehe, in Relation zu ihm. Und dann kann man glaub ich nämlich schon ein bisschen zaubern" (87:50, 198:198)

Das **Kompetenzerleben kann zudem gesteigert** werden, indem Lehrkonzeptionen zur eigenen Rolle als Lehrperson sowie zu Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne angereichert werden und praktisch in den Lehransatz einfliessen können. Die erfahrene Lehrperson durchläuft entlang des formellen Kursprogramms eine konzeptuelle Weiterentwicklung, die sie dabei unterstützt, ihre Studierenden als unabhängige Lerner in einer befriedigenden Weise zu unterstützen.

„(...) und jetzt merke ich, es dreht sich mehr darum, ein bis zwei gute Fragen, die ihr Bedürfnis nach einem guten Thema mit meinem Bedürfnis des Lernzieles, verknüpft. Und sie dann aber alleine losschicke. Und das ist eine Erleichterung, dass ich merke, das ist viel weniger Aufwand, das so zu machen und nicht was Neues einzubinden. Gleichzeitig glaube ich, da kommt mehr dabei raus. Als wenn du jetzt wirklich erschöpfend all diese anderen Themen auch noch in ihrer ganzen inhaltlichen Breite behandelst." (95:16, 75:75)

Gleichzeitig fällt auf, dass Kompetenzerleben entsteht, wenn Lehrpersonen eine gewisse Autonomie in ihrer Lehre wahrnehmen. Bei eigenen Lehrveranstaltungen wird ermöglicht, die Lernziele zu definieren, sowie die Lehrmethoden und die Prüfungsform darauf abzustimmen.

> *„(…) wir können ja verschiedene Modelle angucken, und gucken, was heisst das für das, was wir gelernt haben. Und den Anspruch an mich, noch 1000 andere Dinge abdecken zu müssen, die gerade so aufpoppen, das merke ich, der Anspruch ist nochmal geringer geworden, als er ohnehin schon war. Und lieber zu überlegen, okay, was hat das mit meinem Lernziel zu tun und mit welcher Frage bekomme ich die Studierenden dahin, dass sie ihre Frage dafür nutzen können, da einen Schritt weiter zu kommen." (95:17, 79:79)*

Für Lehrpersonen mit geringer Autonomie in ihrer Lehre, z. B. bei Doktorierenden, die nahezu fertig ausdefinierte Lehrveranstaltungen in Form von Tutorien oder Übungen übernehmen, kann ein Kompetenzerleben weniger ermöglicht werden. Lehrpersonen, die bereits zu Programmbeginn rein studierendenzentrierte Lehrkonzeptionen halten, gehören in der Mehrzahl der Fälle der Assistenzprofessorenschaft an oder sind fertig doktorierte Lehrbeauftragte, die von einem gewissen Spielraum in ihrer Lehre profitieren. Dies könnte ein Grund sein, warum Teilnehmende des Entwicklungstypus III die *Organisationskultur der Universität St. Gallen* durchaus auch als unterstützend für die Umsetzung ihrer Lehrkonzeptionen in die Lehrpraxis wahrnehmen: *„(…) ich erlebe das hier als eine extrem innovationsfreundliche Uni, auch eine kleine Uni, und ich finde man merkt auch in diesem HDZ. Da sind viele Ideen im Raum da und wenn man miteinander spricht, dann ist auch vieles möglich." (93:17, 79:79)*

Die **zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen** an der Universität werden auf Nachfrage in den Diskussionsgruppen und Einzelinterviews andererseits auch als ein **limitierender Faktor** in der eigenen Lehrpraxis wahrgenommen:

> *„ (…) eine institutionelle Beschränkung ist immer Zeit. Also es ist viel einfacher, standardisierte Seminare zu machen, ein paar Power Point Folien, wo man ein bisschen improvisiert und was Nettes erzählt, als sich zu überlegen in eine andere Form mit den Leuten zu kommen, die auch mehr Unsicherheiten bringt. Ich glaube das muss man viel besser vor- und nachbereiten." (93:3, 29:29)*

Jedoch werden limitierende exogene Faktoren von Teilnehmenden des Entwicklungstypus III nicht explizit als hinderlich interpretiert, wobei *„es wie ein Gefäss bräuchte, wo man sich Gedanken über andere Formate machen könnte“ (93:5, 31:31)*

Vor allem Lehrpersonen dieses Typus sehen **heterogene Zielgruppen** nicht primär als hinderlichen Faktor für ihre Lehre, sondern als Chance, **interdisziplinäre Fragestellungen** bearbeiten und adressieren zu können. Dies bedingt, dass die eigene Fachdisziplin zunächst interdisziplinär gedacht werden muss, um diese Überzeugung in die lehrbezogenen Einstellungen einfliessen lassen zu können.

> *„Aber wenn man da überlegt, dann können diese zwei Populationen sehr viel voneinander lernen. Also wenn die hinterher im Berufsleben sind, haben die Juristen glaube ich sehr viel davon, wenn sie kapiert haben, woran die BWLer immer gescheitert sind, wo sie Verständnisschwierigkeiten haben, und wie so jemand denkt. Und das fände ich ein ganz wesentliches Lernziel von so einer gemischten Gruppe. Zu sehen, aha da sind ganz andere Interessenlagen und auch andere Problemstellungen, auf die du selber vielleicht gar nicht kommst und andersrum lernt ein BWLer wie ein Jurist denkt, und was man von denen erwarten kann und was nicht.“ (95:34, 159:159)*

Ein **hohes Autonomieerleben** in der Lehre, Probleme interdisziplinär und damit auch in Kollaboration mit anderen Lehrenden anzugehen, ist insbesondere bei erfahrenen Lehrenden vorhanden. Für sie bedeuten heterogene Zielgruppen in ihrer Lehre eine Herausforderung, das interdisziplinäre Denken im Hinblick auf Lehre weiter zu vertiefen. *„Das ist ein ganz anderes Lernziel, was du plötzlich viel besser vermitteln kannst, wenn du die heterogene Gruppe hast. Ich finde die Fragen ganz spannend.“ (95:35, 159:159) „Also du stößt plötzlich auf ganz andere Möglichkeiten und nicht nur immer nur bei den Defiziten, die diese Struktur hat.“ (95:37, 163:163)*

7.4.5.5 *Zusammenfassung der dritten Fallstudie*

Die Lehrenden im formellen Kursprogramm, die aufgrund der Elaboriertheit ihrer Lehrkonzeptionen zu Beginn der Teilnahme dem Entwicklungstypus III zugeordnet werden können, zeichnen sich durch ein komplexes, häufig erfahrungsbasiertes Lehrverständnis aus. Das Studierendenbild verändert sich im Laufe des Kursprogramms nicht oder kaum weiter, da Studierende eingangs bereits als aktive bzw. unabhängige Lernende und als Kommunikationspartner auf Augenhöhe betrachtet werden. Das **eigene Rollenverständnis jedoch schärft sich** während des Programmverlaufs über die

betrachtete Gruppe. Auffällig ist, dass die Lehrkonzeptionen in ihrer Studierendenzentriertheit über die betrachteten Dokumente und Artefakte **stabil bleiben** und über den Untersuchungszeitraum in den Äusserungen der Lehrpersonen bestätigt werden. Neben dem Rollenverständnis einer studierendenzentriert ausgerichteten Lehrperson gewinnt die **Struktur der Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn an Bedeutung.** Hierunter verstehen Lehrpersonen des Entwicklungstypus III Leitlinien bzw. festgelegte Prozessschritte in ihrer Lehre, innerhalb der die Studierenden eine hohe inhaltliche und prozessbezogene Eigenständigkeit und Freiheit geniessen. Zudem entwickelt sich die **fachliche Sicht auf Lehre** bei allen betrachteten Lehrpersonen dieses Typus über den Programmverlauf hinweg weiter. Den Lehrpersonen wird durch die angeleiteten Reflexionen im häufig klar, dass eine studierendenzentrierte Lehre in ihrem Idealbild eine hohe Offenheit und Flexibilität in Bezug auf Inhalte impliziert, welche sie in ihrer Lehrpraxis beginnen umzusetzen. Daher zeigen die Lehrpersonen dieses Typus III ein **starkes Interesse an innovativen Lehrmethoden,** um ihre entwickelten Lehrkonzeptionen in ihren Lehransatz und damit in die Gestaltung von komplexen Lernumgebungen implementieren zu können. Im Gegensatz zu den anderen Entwicklungstypen kann ein hochschuldidaktisches Angebot hier auf elementare Diskussionen (z. B. in Bezug auf das (veränderte) Studierendenbild) verzichten. Lehrpersonen dieses Typus sind eher daran interessiert, **die Vereinbarkeit ihrer Fachdidaktik mit studierendenzentrierten Lehrmethoden** und eine praktische Umsetzung einer angestrebten **Interdisziplinarität im Unterricht** untereinander zu diskutieren bzw. von Rollenvorbildern zu lernen.

In Bezug auf die exogenen Einflüsse wurde anhand aussagekräftiger Beispiele veranschaulicht, dass diese zwar wahrgenommen, jedoch **relativiert betrachtet** werden können. Sie beeinflussen damit den Transfer der Lehrkonzeptionen kaum, was mit einem Autonomie- und Kompetenzerleben sowie einer Stärkung der Selbstwirksamkeit einhergeht. Die relativierte Sicht auf Studierendenerwartungen und organisationalen Einflussfaktoren wie lehrbezogene Regelungen an der Universität wirkt wiederum positiv auf das Gefühl der Sicherheit bezogen auf die eigene Lehrtätigkeit. Lehrpersonen dieses Entwicklungstypus III **schätzen den interdisziplinären Austausch und lehrbezogene Kollaborationen,** da sie andere Lehrpersonen als Ressourcen für ihre Lehrkompetenzentwicklung wahrnehmen. Im Austausch mit Peers im Programm festigt sich zudem das eigene Rollenverständnis, da gegensätzliche Auffassungen von Lehre deutlich wahrgenommen und in Diskussionen abgelehnt werden können.

7.5 Fall- und perspektivenübergreifend Analyse der Daten

Um Hinweise für die didaktische Gestaltung und Weiterentwicklung der Interventionen zur Förderung lehrbezogener Einstellungen zu erhalten und damit übergeordnete Zusammenhänge erfassen zu können, wird im Folgenden eine fallübergreifende Analyse durchgeführt (Kelle & Kluge, 2008, S. 111). Durch die übergeordnete Betrachtung der Fälle wird zudem die Möglichkeit gesehen, Ergebnisse ableiten zu können, die auch auf andere Kontexte transferiert werden können (Miles et al., 2014, S. 101).

7.5.1 Differenzierte Ausgestaltung der didaktischen Interventionen

Abbildung 45 zeigt die wesentlichen Entwicklungsschritte der lehrbezogenen Einstellungen im jeweiligen Entwicklungstypus bezogen auf die Leitlinien der Förderung aus Kapitel 4.2:

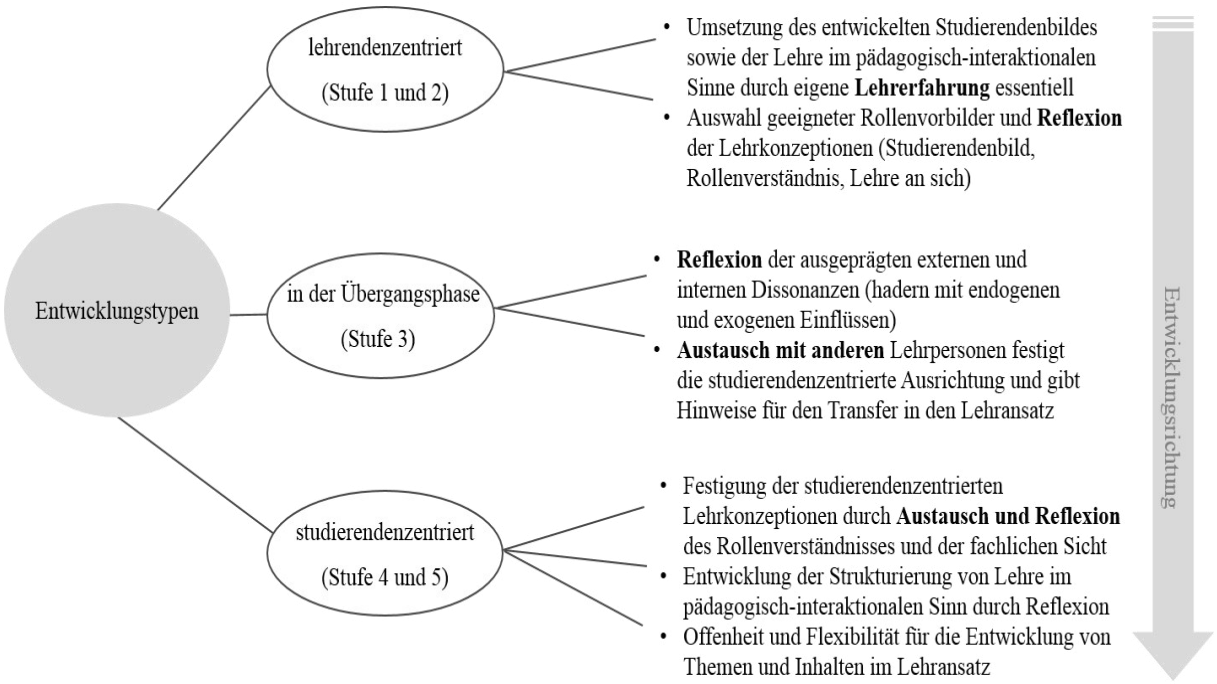


Abbildung 45: Entwicklungstypen in der Einstellungsdimension, angelehnt an Kember (1997), eigene Darstellung

Aus den drei Fallstudien können typenspezifische Ausgestaltungshinweise für die didaktischen Interventionen im Kapitel 5.3 abgeleitet werden. Die folgende Tabelle 15 stellt eine Übersicht dar, welche Determinanten den jeweiligen Entwicklungstypus auszeichnen und damit voneinander abgrenzen.

Kriterium	Typus I	Typus II	Typus III
Lehrkonzeption Studierendenbild	wird herausgefordert und angereichert	festigt/schärft sich	bereits gefestigt
Rollenverständnis	wird herausgefordert und angereichert	entwickelt sich	festigt/schärft sich, Fokus der Reflexion
Lehre an sich	bewusste Abkehr von einer rein inhaltsorientierten Lehre	Commitment zu studierendenzentrierter Lehre vorhanden; Fokus der Reflexion	Interesse an komplexen Lernumgebungen, gewinnt an Struktur
Fachliche Sicht	kaum reflektiert; Inhalte werden als von der Lehrperson definiert betrachtet	die Vermittlung des *Big Picture* wird angestrebt (Umsetzung ist noch unklar)	Interdisziplinarität erlangt eine hohe Bedeutung; Inhalte flexibel/offen
Lehrbezogener Austausch	kaum thematisiert, jedoch verleiht Erfahrungsaustausch Sicherheit	wird als sehr wertvoll angesehen, jedoch praktisch noch kaum in der Lehre umgesetzt	hohe Wertschätzung, Sicht auf andere Lehrpersonen als Ressourcen
Lehransatz Transfer der Lehrkonzeptionen	Intention zu einer aktivierenden Lehrpraxis, Kontrolle bleibt jedoch wichtig	Umsetzung von studierendenzentrierten Lehrmethoden unklar, hohe Unsicherheit	direkte Umsetzung von innovativen Elementen in die Lehrpraxis
Dissonanzen	werden kaum thematisiert, interne Dissonanzen jedoch implizit vorhanden (Lehrkonzeption/ Lehransatz)	interne und externe Dissonanzen bewusst und ausgeprägt; Fokus auf die Umsetzung der Lehrkonzeptionen in die Lehrpraxis	Dissonanzen bewusst, jedoch kaum vorhanden, da Einstellungen stabil und relativiert in Bezug auf Einflüsse
Exogene Einflussfaktoren	Fokus liegt nicht auf den Einflussfaktoren auf den Praxistransfer	werden als stark einschränkend für die Umsetzung wahrgenommen; starke externe Dissonanzen	werden wahrgenommen, jedoch relativiert und als unproblematisch angesehen
Endogene Einflussfaktoren	Sicherheit in der Anwendung des Gelernten sehr wichtig; Betonung der Notwendigkeit von Lehrerfahrung	Sicherheit und Selbstwirksamkeit steigt bei zunehmender Anreicherung der Lehrkonzeptionen	Autonomie- und Kompetenzerleben bereits eingangs hoch, positive Wirkung auf Selbstwirksamkeit und Sicherheit

Tabelle 15: Determinanten der Einstellungsentwicklung zur Anpassung der Interventionen

Aus den Unterschieden in den Entwicklungsverläufen der drei Typen ergeben sich in einem nächsten Schritt ausdifferenzierte Hinweise für die Unterstützung der Einstellungsentwicklung im Rahmen eines formellen hochschuldidaktischen Kursprogramms. Insbesondere der **Fokus der Reflexionen im jeweiligen Entwicklungsstadium** kann in den umgesetzten didaktischen Interventionen des Kapitels 5.3 differenzierter aufgenommen werden. Während Lehrpersonen mit elaborierten Lehrkonzeptionen grundsätzlich eine reflexive Grundhaltung gegenüber ihrer Lehrpraxis mitbringen, kann bei Lehrpersonen der Entwicklungstypen I und II die erlangte Erkenntnis, dass lehrbezogene Reflexionen einen Mehrwert für die eigene Lehrkompetenzentwicklung darstellen können, als ein wesentlicher Entwicklungsschritt eingeordnet werden:

> *„Die Reflexion, dass man sich überhaupt damit auseinandersetzt, das ist das, was ich am meisten mitnehme." (87:34, 164:164)*

Lehrpersonen mit einem gefestigten Verständnis von studierendenzentrierten Lehrformen bauen auf elaborierten kognitiven Schemata auf, die sich bei anderen Lehrpersonen im Zertifikatsprogramm erst herausbilden. Die Heterogenität der Teilnehmenden wurde dabei in die Überlegungen zur Konzeption der didaktischen Interventionen im Kapitel 4 einbezogen. Die **Heterogenität der Teilnehmenden** war zudem ein Grund, das **formelle Kursprogramm zugunsten informeller Lerngelegenheiten zu straffen** (vgl. hierzu Kap. 1.1 und 5.2). Die vorliegende Studie ermöglicht zudem, die didaktischen Interventionen an die Heterogenität der Teilnehmenden anzupassen. Bezüglich der drei Leitlinien der Förderung der lehrbezogenen Einstellungen (Kap. 4.2) werden im Folgenden konkrete Hinweise zur Weiterentwicklung der didaktischen Interventionen aus Kapitel 5.3 abgeleitet.

7.5.1.1 *Zur Gestaltung von Austauschgelegenheiten im formellen Kursprogramm*

Da die drei Entwicklungstypen nicht gleichzeitig dieselbe Bezugsdimension von Lehrkonzeptionen fokussieren, sind die Austauschgelegenheiten zwischen den Teilnehmenden im formellen Kursprogramm weiter auszugestalten. Der Austausch **zwischen studierenden- und lehrendenzentrierten Teilnehmenden** kann sich vor allem dann als sinnvoll erweisen, **wenn das Rollenverständnis thematisiert** wird. Konträre Ansichten fordern die individuellen Lehrkonzeptionen heraus und geben Anlass zu vertieften Reflexionen der eigenen Rolle (vgl. hierzu beispielhaft die Aussagen in Kap. 7.4.5.2). Der Versuch im Programmjahrgang 2013/2014, die Teilnehmenden mit beispielhaften Metaphern für Lehre zu konfrontieren, schafft eine

neutrale Diskussionsbasis für den Austausch zu den verschiedenen Rollenverständnissen in heterogenen Gruppen. Wie bereits im Kapitel 7.3.3 festgestellt wurde, konstruieren die Teilnehmenden in einem ersten Schritt eine eigene Metapher. Die Diskussion dieses Idealbild in Fokusgruppen sowie der Einbezug von Vergleichen der eigenen Metaphern mit anderen Bildern werden vor allem für heterogene Teilnehmendengruppen empfohlen. Auch bei der Nutzung von skizzierten Lehrsituationen als didaktische Intervention gilt es in heterogenen Diskussionsgruppen, die **unterschiedlichen Auffassungen zur Rolle als Lehrperson herauszuarbeiten.** Zusammenfassend wird festgehalten, dass für Lehrpersonen mit Lehrkonzeptionen im ersten Entwicklungsstadium zunächst die Rollenfindung und ihr Studierendenbild im Vordergrund stehen. Wenn die Richtung ihrer Einstellungsentwicklung für sie selbst feststeht, können die fachlichen Inhalte und die Ausgestaltung von lehrbezogenen Kollaborationen vertiefter betrachtet werden. Lehrpersonen in der Übergangsphase von einem Lehr- zu einem Lernfokus beschäftigen sich zunehmend auch mit den fachlichen Inhalten ihrer Lehre. Diese Zielgruppe könnte Lehrkonzeptionen in Bezug auf fachliche Inhalte besitzen, die elaboriert genug sind, um epistemologische Fragestellungen im formellen Kursprogramm zu platzieren. Eine Adressierung von epistemologischen Fragestellungen bzw. von Lehrüberzeugungen wäre folglich ab dem Erreichen der Entwicklungsstufe 3 im Kember-Modell sinnvoll.

Im Hinblick auf die **fachliche Sicht auf Lehre** und auf die Möglichkeit, lehrbezogene **Kollaborationen aufzubauen und zu stärken,** empfiehlt es sich, den Austausch für die Entwicklungstypen II und III zu fokussieren. Komplexe fachdidaktische Fragen sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Lehre könnten Lehrpersonen des Entwicklungstypus I zu Beginn des Zertifikatsprogramms überfordern und die Motivation für die einstellungsbezogene Entwicklung senken. Lehrpersonen mit elaborierten Lehrkonzeptionen sehen die Möglichkeit für den interdisziplinären Austausch als besonders wertvoll im Programm an, da die Lehrkonzeptionen in Bezug auf das Studierendenbild und das Rollenverständnis bereits entwickelt sind. Aufgrund der **unterschiedlichen Interessenslagen der Teilnehmenden wird der geschaffene Raum für informelle Lerngelegenheiten** im modifizierten Programmablauf als wertvolle Weiterentwicklung des CAS Hochschuldidaktik an der Universität St. Gallen angesehen. Im neu geschaffenen Lehrprojekt ab September 2014 (vgl. Kap. 5.2) kann die Heterogenität der einstellungsbezogenen Entwicklungen der Lehrpersonen sinnvoll erfasst und individuell adressiert werden.

In einem Einzelinterview wird von einer Lehrperson des Entwicklungstypus III vorgeschlagen, das **Interview als solches als didaktische Intervention zur Entwicklung der lehrbezogenen Einstellungen zu nutzen,** da das fokussierte Gespräch (vgl. den Leitfaden im Anhang 14) als wertvoll wahrgenommen wurde[116].

> *„(...) die wichtigste Intervention ist dieses Gespräch, dieses Interview. Das hat mindestens genauso viel Effekt wie das HDZ." I: „Unser Gespräch jetzt?" „Ja, weil ich darüber nachdenke. Und weil wir darüber im Gespräch sind und weil wir Dinge fokussieren und deine Fragen mich zwingen, Position zu beziehen. Wo Forschung eine Intervention ist." (116:37, 311: 315)*

Für die Weiterentwicklung der Austauschgelegenheiten im formellen Kursprogramm wären Interviews als didaktische Intervention vorstellbar, die ähnlich eines Peer Coachings gegenseitig geführt werden. Diese Gespräche könnten beispielsweise das Verständnis für die Lehrpraxis in anderen Disziplinen sowie die Initiativen für interdisziplinäre Zusammenarbeit an der Universität stärken. Ein Bericht über das Gespräch mit den wesentlichen Einsichten der Lehrpersonen und Reflexionen, welche Synergien sie für ihre Lehre wahrnehmen, könnte Teil der Intervention sein.

Eine andere Lehrperson schlägt vor, dass auch in Bezug auf die **unterschiedlichen Wahrnehmungen von exogenen Einflussfaktoren** voneinander gelernt werden kann:

> *„Zur Beschränkung bei Prüfungen: Es gibt sicher Dozenten hier, die besser damit umgehen, und welche die schlechter damit umgehen, und vielleicht braucht es ein kurzes Merkblatt von einer, die sehr kompetent mit diesem Problem umgehen können. Wie händelt man das, oder wie minimiert man das?" (93:18, 81:81)*

Nimmt man an, dass unterschiedliche Wahrnehmungen von verschiedenen Personen eher in einer Diskussion expliziert werden können als beispielsweise in einem schriftlichen Merkblatt, wird im Sinne einer Weiterentwicklung des Faculty Development vorgeschlagen, Mittagsgespräche bzw. kurze Fokusveranstaltungen an der Universität St. Gallen zu organisieren, die die unterschiedlichen Interpretationen von Lehrthemen explizieren. Tabelle 15 veranschaulicht die Unterschiede in der Interpretation von exogenen Einflüssen auf die lehrbezogene Einstellung und damit auch die externen Dissonanzen. Bei einer Inhaltsorientierung verfügen die Lehrpersonen aufgrund der geringen Elaboriertheit ihrer Lehrkonzeptionen beispielsweise über

[116] Die Idee, ein Interview selbst als didaktische Intervention zu nutzen, findet sich auch bei Wood (2000, S. 79).

weniger Handlungsalternativen in Bezug auf ihre Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn. Die bewusste Entscheidung für eine dem Kontext und der Situation angemessenen Lehrstrategie findet sich daher im Kanon der Entwicklungsziele wieder (Kap. 3.3.5). Ein Austausch über die unterschiedliche Wahrnehmung der Studierendenerwartungen oder auch der lehrbezogenen Regelungen der Universität könnte Lehrpersonen des Entwicklungstypus I und II eine höhere Sicherheit für ihre Einstellungsentwicklung verleihen, sowie die Lehrkonzeptionen in Bezug auf ihr Handlungsspektrum anreichern. Lehrpersonen, die elaborierte Lehrkonzeptionen halten, relativieren die äusseren Einflüsse und erkennen in der Organisationsstruktur unterstützende Elemente. Die **unterschiedlichen Interpretationen der exogenen Rahmenbedingungen** werden bereits im Modul 1 des formellen Kursprogramms in Diskussionen adressiert und empfehlen sich zudem zur Integration in die inhaltlichen Module zur Planung und zur Durchführung der Lehre sowie zur Prüfung der Kompetenzentwicklung der Studierenden. Eine Lehrperson im modifizierten Programmjahrgang betont ebenfalls die Bedeutung des lehrbezogenen Erfahrungsaustauschs und entwickelt die Idee einer **(elektronischen) Austauschplattform** für Lehrende an der Universität St. Gallen.

> *„Ich sitze in meinem Institut, du sitzt in deinem, und vielleicht wenn es so ein Forum gäbe, unter dem Hochschuldidaktischen Zentrum, vielleicht ein UniSG-Lehrforum, nicht Forschung, nur zum* [lehrbezogenen, Anmerkung der Autorin] *Austausch. Und wenn ich ein Problem habe, könnte ich dahin schreiben ob jemand helfen kann. Ein Forum. Das wäre mein Traum. Mein Traum von Lehre." (93:28, 119:119)*

Hinsichtlich der Entwicklungsziele mit einem sozialen Lernfokus bietet es sich zudem an, **feste Sparring-Partner im Programm festzulegen** und somit die Grundlage für einen langfristigen Austausch auf Peer-Ebene zu gewährleisten:

> *„Ja, ich glaube das ist gut da auch die gleiche Person zu haben, weil man ein bisschen ein Verhältnis aufbaut. Wir waren auch in der gleichen Microteaching-Gruppe, das ist noch ganz gut." (119:25, 179:179)*

7.5.1.2 *Die Weiterentwicklung der einstellungsbezogenen Reflexionen*

Durch die umfassende Analyse der verschriftlichten Reflexionen in den Vor- und Nachbereitungen bzw. der mündlichen Reflexionen im Präsenzmodul wird deutlich, mit welchen Bezugsdimensionen sich die Lehrpersonen in ihrem individuellen Entwicklungsstadium momentan intensiver beschäftigen (vgl. hierzu die Fallstudien in

diesem Kapitel). Für die folgenden Programmjahrgänge, die vermutlich auf eine ähnlich enge Begleitforschung verzichten, wird den Programmverantwortlichen empfohlen, **die Entwicklungsverläufe** weiterhin ab Programmbeginn **zu verfolgen.** Dadurch können die Leitfragen der Diskussionsrunden, das Feedback im Microteaching und in Coachingsituationen bzw. andere informelle Lerngelegenheiten individuell ausdefiniert werden. Wenn beispielsweise deutlich wird, dass eine Auseinandersetzung mit den eigenen Lehrüberzeugungen wertvoll für die Einstellungsentwicklung einer Lehrperson wäre, könnte die Reflexion der epistemologischen Grundlagen in Einzelcoachings adressiert werden. Eine wichtige Voraussetzung für die vorgeschlagene hohe Individualisierung der Unterstützung von Teilnehmenden ist sicherlich der Austausch der Programmverantwortlichen sowie der Dozierenden im Programm (vgl. Kap. 5.3).

Der Einsatz **bildhafter Verfahren** zeigt eine deutliche Wirkung auf die einstellungsbezogene Entwicklung der Lehrpersonen aufgrund der Möglichkeit, die lehrbezogenen Einstellungen zu explizieren und anschliessend in Diskussionen reflektierend zu bearbeiten. Die Methode der bildhaften Vergleiche wurde in beiden Programmjahrgängen als spannend und gewinnbringend aufgefasst:

> *„Das hab ich gut gefunden (...) beim zweiten Mal ist interessant, die Entwicklung vom ersten zum zweiten Mal. Das, was ich beim ersten Mal gesagt habe, hat nicht mehr gepasst, das war zu eindimensional am Schluss." (109:27, 163:163)*

Da sich die bildhaften Vergleiche der einstellungsbezogenen Entwicklungsziele sehr gut bewähren, wird empfohlen, diese im Programm des CAS Hochschuldidaktik im Kickoff sowie zum Abschluss der formellen Basiskurse als festen Bestandteil zu verankern. Insgesamt kann anhand der Rückmeldungen zu den bildhaften Verfahren aus beiden Programmjahrgängen festgestellt werden, dass die didaktische Intervention mithilfe der gezeichneten Bilder im Vergleich weniger positive Rückmeldungen erhält als die Nutzung von Metaphern als Reflexionsimpuls. Zu Bedenken wird zudem gegeben, dass die **Zeichnungen häufig auf kürzlich Erlebtes bezogen werden,** da diese Erinnerungen von Lehrsituationen noch frisch im Gedächtnis verankert sind:

> *„Ich finde das erste Bild hat aufgezeigt welche Herausforderung ich bei der Lehre sehe. Also wenn ich mich erinnern kann, was ich jetzt zeichnen wollte war, dass ich es als Herausforderung empfinde die Diskussion zwischen den Studierenden zu moderieren. Und das war glaube ich direkt nach der ersten Lehrveranstaltung, die zwar gut verlaufen ist, aber am Schluss eben dann die Diskussion sehr unstrukturiert verlaufen ist und ich mich da nicht ganz wohlgefühlt habe." (121:20, 51:51)*

Hier liegt es in der Verantwortung der Dozierenden, durch geeignete Reflexionsfragen in den anschliessenden Diskussionsrunden **Bezüge grundsätzlicher Art herzustellen,** sodass das Idealbild einer Lehrsituation **nicht lediglich episodische Geltung** für die Lehrperson erlangt. Wenn auch das Malen bzw. Skizzieren von Lehrsituationen nicht jeder Lehrperson liegt, kann doch festgehalten werden, dass der Austausch über die eigenen Ideale von Lehre und Lernen, angestossen von bildhaften Reflexionsimpulsen, wertgeschätzt wird.

> *„Es liegt vielleicht weniger an der Methode, aber finde ich es gut, dass man hier wenigstens mal eine halbe Stunde Zeit hat, sich auszutauschen. Ob das eine Zeichnung ist, oder etwas anderes, das stört mich nicht." (94:38, 223:223)*

> *„(…) also ich fand es schön, das durch die Zeichnung auf den Punkt zu bringen (…). Und deswegen hab ich gedacht, mir hat das ganz gut geholfen, v.a. für vorher und nachher, weil es auch bildtechnisch ganz gut funktioniert und man ganz schnell auch die Entwicklung visualisieren kann. Für mich ist es einfach sehr praktisch gewesen und ich konnte mich auch noch an mein erstes Bild erinnern, v.a. weil es im Micro-Teaching ja auch aufgenommen wurde, das ist wie so eine Fahrkarte, das finde ich ganz schön. So eine Art Prozessbegleitung." (94:41, 243:243)*

Da dem informellen Lernen im modifizierten Programmverlauf eine hohe Wertigkeit zukommt, wäre es sinnvoll, eine **weitere Reflexion zur lehrbezogenen Einstellungsentwicklung zum Abschluss** des Zertifikatsprogramms durchzuführen. Für die Unterstützung der Reflexion erscheint der Vorschlag aus Kapitel 7.5.1.1 sinnvoll, bei dem sich die Lehrpersonen gegenseitig interviewen.

7.5.1.3 *Hinweise zu erfahrungsbasierten Entwicklungsmöglichkeiten*

Erfahrungsbasierte Lerngelegenheiten spielen für die Unterstützung der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung eine grosse Rolle (vgl. Kapitel 4.2.3). Für Lehrpersonen mit (noch) wenig elaborierten Lehrkonzeptionen spielt die Möglichkeit, die studierenden-zentrierten Lehrkonzeptionen in den Lehransatz und in die Lehrpraxis zu transferieren eine grosse Rolle bei der Festigung des Gelernten. Insbesondere Doktorierende haben an der Universität St. Gallen wenig Gelegenheit dazu. Aus diesem Grund wird vorgeschlagen, einen weiteren Microteaching-Termin im modifizierten Programm für die Teilnehmenden anzubieten, die keine oder kaum Gelegenheit haben, eigenverantwortlich zu lehren. Die Bedeutung eines Experimentierbereichs für

studierendenzentrierte Lehrmethoden wurde in den Fallstudien bezüglich der Steigerung der Selbstwirksamkeit und der Sicherheit betont. Eine zusätzliche Möglichkeit für die simulierte Lehrpraxis sollte jedoch im Hinblick auf die **Erprobung von innovativen Lehrmethoden** eröffnet werden. Eine zusätzliche Möglichkeit, erfahrungsbasierte Entwicklungsmöglichkeiten in den Basismodulen zu stärken liegt darin, zeitnah Feedback auf die schriftlichen Reflexionen der Lehrpersonen bereitzustellen.

7.5.2 Reflexion der methodischen Vorgehensweise bei der Fallanalyse

Fazit zum gewählten Ansatz der Datenanalyse. Die theoretisch abgeleiteten Hauptkategorien entlang der Forschungsfragen (siehe Kap. 7.3.1, Anhänge 15 und 16) bewährten sich im textbasierten Analyseprozess sehr gut. Nach dem Kodieren ca. eines Viertels des Datenmaterials konnte festgestellt werden, dass die Hauptkategorien lediglich in Teilen fein ausdefiniert werden müssen. Es war die Aufnahme keiner zusätzlichen Hauptkategorie erforderlich, um den Sinngehalt des Datenmaterials hinsichtlich des Erkenntnisinteresses adäquat in der Kategorienstruktur abbilden zu können. Als herausfordernd im praktischen Kodiervorgang erwies sich jedoch die Unterscheidung zwischen Lehrkonzeption und Lehransatz in den Aussagen der Teilnehmenden. Hier vermischen sich die Kategorien häufig, was auch der Tatsache geschuldet ist, dass zwischen den beiden Bestandteilen der lehrbezogenen Einstellungen in der praktischen Lehrtätigkeit eine grosse Nähe besteht. Insgesamt bewährte sich beim methodischen Vorgehen bei der Datenanalyse, dass die einzelnen Entwicklungsverläufe der Teilnehmenden in einer Matrix abgebildet wurden und dort zusammengefasst dargestellt werden konnten. Diese Vorgehensweise erlaubte es, relevante Punkte aus dem reichhaltigen Datenmaterial zu filtern und in einen grösseren Zusammenhang mit den anderen Gruppenmitgliedern zu transferieren (vgl. Kuckartz, 2012, S. 93). In einem abschliessenden Schritt der Datenanalyse werden im Kap. 7.6 die Daten der sogenannten *within-case analysis* als Basis für die fallübergreifende Analyse herangezogen.

Fazit zur Nutzung des Methodenmix in der Studie. In Bezug auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit und das untersuchte Zielkonstrukt wird der gewählte Mixed-Methods-Ansatz als **einzig gangbarer Weg** empfunden. Es würde den Forschenden sehr wahrscheinlich ein nicht der Realität entsprechendes bzw. verkürztes Bild der Einstellungen vermittelt, wenn nur ein Dokument bzw. Artefakt der Entwicklung der lehrbezogenen Einstellungen der jeweiligen Teilnehmenden betrachtet wird. Erst die Gesamtschau der verschiedenen Dokumente vermag die individuellen Entwicklungsverläufe sinnvoll und umfassend nachzuzeichnen. Die Einteilung der

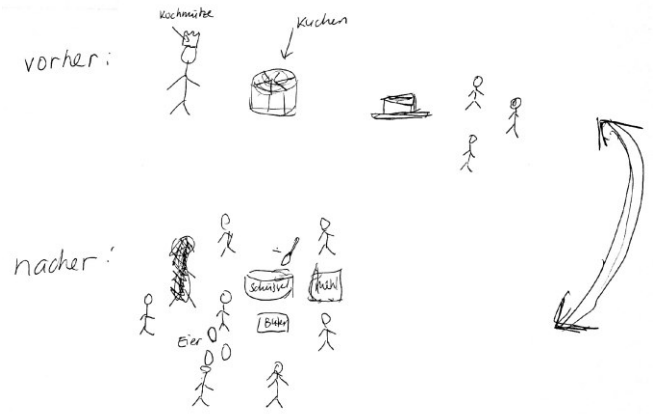
Teilnehmenden zu Beginn des Programms bzw. bei der ersten didaktischen Intervention zur Förderung der Einstellungsdimension in die Entwicklungsstufen nach Kember (1997) anhand der Bilder/Metaphern bewährte sich im Forschungsverlauf, da sich im Analyseprozess im Mittel zeigt, dass sich die erste Einordnung anhand der Bildverläufe tendenziell bestätigt (nicht in den einzelnen Dokumenten in einer separaten Betrachtung, jedoch über den Gesamteindruck der jeweiligen Lehrperson hinweg). Als wesentlich im Vergleich der qualitativen Datenerhebungsarten in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand fällt auf, dass durch bildhafte Verfahren wie die Anfertigung von Skizzen oder die Konstruktion von Metaphern, vor allem hinsichtlich der drei Bezugsdimensionen Rollenverständnis, Studierendenbild und Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn vertieftere Einsichten generiert werden können als dies text-gebundene Daten leisten. Der Grund liegt darin, dass die bildhaften Verfahren einen indirekten Zugang zu mehr oder weniger bewussten lehrbezogenen Einstellungen finden (vgl. die Vorannahmen aus den Kapiteln 2.1.1. und 6.4.2). Vertiefte Einblicke in die Bezugsdimensionen Fachliche Sicht auf Lehre sowie die Haltung zum Austausch und zu Kollaborationen mit lehrbezogenen Personen ermöglichen Fokusgruppen- und Einzelinterviews bzw. die gezielte Gestaltung von Transferaufträgen (vgl. hierzu die didaktischen Interventionen im formellen Kursprogramm zur Unterstützung eines konzeptuellen Wandels in Kap. 5.3), die die Lehrkonzeptionen und den Lehransatz zusätzlich ausdifferenzieren. Da sich die Entwicklungsziele (vgl. Kap. 3.3) auf alle fünf Bezugsdimensionen verständigen, ist eine Erhebung der verschiedenen Datensorten im Hinblick auf eine umfassende Evaluation des Programms nicht nur fakultativ, sondern für die vorliegende Fragestellung geboten. Die ausgewiesenen **Entwicklungsziele im Kap. 3.3.5.2 werden durch das formelle Kursprogramm** aus beiden Programm-jahrgängen **insgesamt adressiert**, was exemplarisch anhand der Ankerbeispiele im Anhang 16 veranschaulicht wird. Im Folgenden wird ein vertiefter Einblick zum Zielbezug der Forschungsarbeit gewährt, umrandet von aussagekräftigen Zitaten der Teilnehmenden. Dabei werden Hinweise für die Weiterentwicklung des Faculty Development zur Förderung lehrbezogener Einstellungen abgeleitet.

7.5.3 Zum Zielbezug der qualitativen Forschungsergebnisse

„Ich glaube das ist ein langfristiger Prozess, man lernt ständig was, bei jeder Diskussion. Ich kann jetzt nicht sagen, ob mir das konkret was hilft, aber es ist halt Teil des Prozesses." (121:45, 159:159)

Die Adressierung der Selbstkompetenzen in der Einstellungsdimension. Wie in Kapitel 4.2.2 sowie in den Fallstudien dargelegt wurde, erhöht der Austausch der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik über den Zeitverlauf des Programms **das Bewusstsein für die eigenen und die lehrbezogenen Einstellungen** anderer Personen sowie für vorhandene bzw. entstehende Dissonanzen. Durch die Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Fachsprache wird zudem der Austausch zu eigenen lehrbezogenen Einstellungen bzw. deren Widersprüche erleichtert (vgl. hierzu auch Butcher & Stoncel, 2012, S. 153).

„Also ich glaube, was B16 gesagt hat, hat mein Idealbild schon verändert. Meine Idee ist immer, Plenardiskussionen ist ein Ideal, weil man da alles hört. Aber jetzt glaube ich, dass es Zwischenstufen braucht. Die Idee von Stammgruppen und dann zu sammeln, was die Essenz war. Vielleicht muss ich das Ideal von der Plenardiskussion aufgeben, die auf meiner fixen Idee von meinen eigenen Erfahrungen beruht." (93:33, 145:145)



Die beiden Durchläufe des Anfertigens von Bildern bzw. der Konstruktion von Metaphern zur Veranschaulichung der Entwicklungsverläufe der Teilnehmenden bewähren sich zur Erhöhung des Bewusstseins für die eigene Einstellungsentwicklung in den Bezugsdimensionen sowie für die Wertschätzung der Weiterentwicklung. Die Skizze am Abschlussevent einer zum Zeitpunkt des Programmbeginns noch wenig erfahrenen Lehrperson aus dem Jahrgang 2013/2014 verdeutlicht die Herausbildung eines hohen Bewusstseins über den eigenen Entwicklungsverlauf der lehrbezogenen Einstellung. Sie kann eine Verbindung von ihrer Rolle vor dem Besuch des Zertifikatsprogramms herstellen, indem sie sich mit dem Bäcker eines Kuchens und damit dem Vorproduzenten von Wissen für ihre Studierenden vergleicht. Derselbe bildhafte Vergleich fungiert für die Beschreibung des

entwickelten Rollenverständnisses, des Studierendenbildes, der Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn sowie die fachliche Sicht auf die Lehre. Im Zeitverlauf der Programmteilnahme gewinnen die Studierenden stark an Aktivität und Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse und der Kuchen wird im neuen Bild von allen Akteuren gemeinsam gebacken. Die Inhalte werden damit nicht mehr von der Lehrperson „vorgebacken", sondern zusammen mit den Studierenden im Prozess flexibel entwickelt und angepasst. Das Bild legt die Vermutung nahe, das angestrebte Entwicklungsziel bei der Lehrperson erreicht zu haben, sich gerne auf die multiperspektivische und vertiefte Analyse ihrer eigenen Rolle einzulassen. Auch erfahrene Lehrpersonen **schätzen den Anstoss zur Reflexion** von grundlegenden Fragen zu Lehre und Lernen, wie beispielsweise beim Anfertigen der Skizze einer als ideal empfundenen Lehrsituation im modifizierten Programmjahrgang:

> *„(...) denn wenn man überlegt, was ist Lehren lernen für mich, dann beginnt es zu rattern. Sonst überlegt man sich das ja gar nie, warum sollte ich mir überlegen was Lehren ist, wenn ich einfach so meinen Job habe, meine Arbeit. Das ist mal wieder ein Anreiz zu überlegen." (109:52, 355:355)*

Ein drittes Ziel in Bezug auf die Selbstkompetenzen in der Einstellungsdimension lautet, die Reflexionen so wertvoll für die eigenen Entwicklungen anzusehen, dass sie eigeninitiativ in die Lehrpraxis eingebunden werden. Dieses Ziel wird durch die kommunizierte Wertschätzung der angeleiteten Reflexionen als in der Entwicklung befindlich angesehen: *„Fand ich jetzt auch gut. Die Eigenwahrnehmung auch mal zu hinterfragen. Das hilft." (102:7, 65:65)*

Ähnlich den Forschungsergebnissen einer Studie mit 76 finnischen Professoren zeigen auch die vorliegenden Daten, dass die Teilnahme an einem pädagogischen Training den Lehrpersonen ermöglicht, ihre vormals **intuitive und erfahrungsbasierte Lehrpraxis theoretisch zu fundieren und zu begründen.** *„Also mir hat, grade die Reflexionsphasen und dann nochmal so eine Grundsicherheit gebracht, dass viele Dinge die man intuitiv macht, man jetzt eine klar Begründung dafür hat."* (106:15, 118:118) Dies wiederum verleiht den Teilnehmenden ein **Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe der Lehrenden** an Universitäten, was sich positiv auf fachliche Gespräche über Lehre an der Hochschule auswirken kann (vgl. Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, S. 42–43). Die Ergebnisse der der finnischen Studie spiegeln sich in den analysierten Aussagen der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen wider. Die

angeleiteten Reflexionsaufträge zwischen den Modulen sowie die gezeichneten Bilder verhelfen den Teilnehmenden dazu, eine Metaperspektive auf ihre Lehre einzunehmen und werden daher für die Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenz wertgeschätzt:

> *B6: „Ich denke es hilft natürlich schon auch für mich dann zu sehen was die Herausforderungen sind. An welchen Dingen ich arbeiten muss, damit ich mich in der Lehre wohler fühle. Einfach diese Selbstkritik, da mal bildlich zu schreiben, oder niederzubringen, ist schon ganz hilfreich." (121:25, 63:63)*

> *(...) Wobei ich auch viele Dinge intuitiv richtig gemacht habe, es ist jetzt nicht so, dass ich mir denke ich hab alles komplett falsch gemacht, es gibt mir dann noch die Bestätigung dass ich auf dem richtigen Weg war und noch viele Dinge optimieren kann. Und ich denke das hilft dann schon. Sich dessen bewusst zu werden. (121:33, 83:83)*

Die Adressierung der Sozialkompetenzen in der Einstellungsdimension. Der Austausch mit Peers zu lehrbezogenen Themen wird von den Teilnehmenden beider Programmjahrgänge als wertvolles Element angesehen: *„Und es hilft ja auch sich an der HSG zu vernetzen. Man lernt ganz viele Leute kennen, die man so nicht kennengelernt hätte." (121:34, 83:83)* Wie die Aussage exemplarisch verdeutlicht, wird im Zeitverlauf der Teilnahme am Zertifikatsprogramm das **Interesse für informelles und soziales Lernen gestärkt.** Im Modul 5 des modifizierten Kursprogramms wird seitens der Teilnehmenden sogar vorgeschlagen, den Austausch der Lehrpersonen im Hinblick auf ihre praktischen Erfahrungen mit Prüfungen zusätzlich zu vertiefen. *„(...) grade bei Prüfungen hätte sich das noch sehr gut angeboten mit dem Austausch, wo man sich ganz banal sich zusammen setzt und fragt, wie prüft ihr denn und warum? Oder was kann man da noch beachten, oder auch von jemand anderem übernehmen, das hätte ich noch spannend gefunden, grade bei Prüfungen." (122:30, 175:175)*

Die Aussage adressiert implizit das angestrebte Entwicklungsziel der bewussten Einforderung von Feedback. Die Wertschätzung von Peer-Feedback entwickelt sich über alle Entwicklungstypen hinweg. Das Ziel, auch Feedback von Studierenden einzufordern, zeigt sich jedoch als vorliegend kaum erreicht. Bei der Analyse der Reflexionen zu den Peer Hospitationen im traditionellen Programmjahrgang 2013/2014 fällt auf, dass die Reflexionstiefe der Teilnehmenden von der **Tiefe der Rückmeldung seitens der Feedbackgeber abhängig ist.** Besucht eine Lehrperson mit noch wenig elaborierten Lehrkonzeptionen den Unterricht eines Peers, ist anhand der eingereichten Dokumente beobachtbar, dass die schriftlichen Reflexionen zur Lernerfahrung eher

oberflächlicher Natur waren. Aus diesem Grund wird vorgeschlagen, dass seitens des Hochschuldidaktischen Zentrums eine Unterstützung zur Reflexion bei Peer Hospitationen gewährt wird, ggf. in Form eines Beobachtungsbogens (vgl. Anhang 9).

Die Adressierung der Sachkompetenzen in der Einstellungsdimension. Das Entwicklungsziel, die **Wahl eines Lehransatzes bewusst** und nach dem **sorgfältigen Abwägen der Situation und des Kontexts** zu treffen, konnte im Rahmen der formellen Basiskurse selbst bei Lehrnovizen erfolgreich adressiert werden:

> *„Also teilweise, also die aktivierenden Methoden sind super und die kann man sicherlich einsetzen, aber man kann das nicht immer und ich finde man muss nicht immer Gruppenarbeit haben, das war so ein Ding, manchmal hat man das Gefühl man muss immer irgendwie was aktivierendes haben. Und ich finde nein, manchmal kann man auch klassischen Unterricht machen." (119:8, 71:71)*

In Bezug auf das Entwicklungsziel der bewussten Auswahl eines passenden Lehransatzes abhängig von den kontextualen Einflussfaktoren wird aufgrund der Forschungsergebnisse der drei Fallstudien die **Aufnahme** eines weiteren **affektiven Entwicklungsziels** empfohlen, das sinnvoll im Rahmen von Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden aus unterschiedlichen Entwicklungstypen adressiert werden kann:

Die Hochschullehrpersonen sind sich den exogenen Einflussfaktoren auf ihre lehrbezogene Einstellungsentwicklung bewusst und schätzen bzw. relativieren diese für ihre Lehrpraxis.

Hinsichtlich der exogenen Einflussfaktoren wie lehrbezogenen Regelungen an der Hochschule wird seitens der Lehrpersonen vorgeschlagen, diese im Programm zu diskutieren. Auch für das oben vorgeschlagene Entwicklungsziel erscheint eine diskursive Auseinandersetzung den eigenen externen Dissonanzen sowie die Thematisierung der Leitlinien zu Lehre und Lernen der Universität St. Gallen wertvoll.

> *„Sowas hätte man behandeln können, oder darauf antworten können: Das ist interessant dass du das so siehst, aber das ist nicht das, was die HSG vertritt. Eigentlich bietet sich das bei so einem Programm an, denn wer liest solche Leitsätze durch, als Dozierende sollten wir die eigentlich alle kennen. Ich könnte mir vorstellen, dass man das in so einem Programm auch mal vorstellt."(120:17, 99:99)*

Fazit zur Adressierung der angestrebten Entwicklungsziele. Bezüglich der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen in der Einstellungsdimension von akademischer Lehrkompetenz sind die didaktischen Interventionen bzw. das didaktische Interventionsbündel aus dem Kapitel 5.3 im formellen Kursprogramm des CAS Hochschuldidaktik geeignet, alle Kompetenzbereiche umfassend zu adressieren. Auch die einzelnen Entwicklungsziele aus Kapitel 3.3.5 konnten insgesamt adressiert werden. Das Erreichen aller einstellungsbezogenen Entwicklungsziele bei allen Teilnehmenden am Programm ist jedoch allein aufgrund der Heterogenität der Gruppen nicht möglich. Die Teilnehmenden in den beschriebenen drei Entwicklungstypen unterscheiden sich wesentlich in der Elaboriertheit ihrer Lehrkonzeptionen, in ihrer praktischen Lehrerfahrung, ihren Möglichkeiten, das Gelernte in ihrem Lehralltag umzusetzen, sowie in ihrer fachdisziplinären Sozialisation. Durch den sinnvollen Mix aus Präsenzmodulen und begleitenden Transferaufträgen im Basisprogramm *Fit für Hochschullehre* sowie aus formellen und informellen Lernanlässen bezogen auf das Gesamtkonzept des Zertifikatsprogramms können die Programmverantwortlichen auf die einstellungsbezogene Entwicklung der Teilnehmenden im modifizierten Programmablauf sehr individuell Bezug nehmen und didaktische Interventionen situations- und zielgruppenabhängig abstimmen. Diese Möglichkeiten der Individualisierung und der Flexibilität der Förderung von einstellungsbezogenen Entwicklungen der Teilnehmenden verleihen dem modifizierten Programmablauf ab dem Jahrgang 2014/2015 einen wesentlichen Vorteil im Vergleich zum vornehmlich an formellem Lernen ausgerichteten Kursprogramm im traditionellen Design (vgl. hierzu die Kap. 5.2 und 5.3 sowie Anhang 2).

7.5.4 …mehr als die Summe der Einzelteile

Das folgende Unterkapitel widmet sich der Auswertung und den Ergebnissen der quantitativen Fragebogendaten, die begleitend zum Programmverlauf an jeweils drei Zeitpunkten gesammelt wurden (vgl. Kap. 6.4.4). Da die quantitativen Daten lediglich **als Ergänzung zur qualitativen Datenbasis** dienen (vgl. Kap. 7.1), erfolgen die statistischen Auswertungen mit einfachen statistischen Kennzahlen wie z. B. Mittelwertsvergleichen der Ausprägungen der Subskalen des ATI-R, die anstatt einer komplexeren statistischen Auswertung (beispielsweise einer zur Datenstruktur ebenso passenden ordinalen Regression) gewählt wurden (Bühl, 2014, S. 179).

7.5.4.1 *Hinweise aus der statistischen Auswertung des ATI-R*

Mit der einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) wird aufgrund der vorliegend bestätigten Normalverteilung der Daten die Varianz der Mittelwerte beider Programmjahrgänge untersucht (Creswell, 2014, S. 211). Hierbei wird die Signifikanz des Unterschieds zwischen den Vergleichsgruppen überprüft sowie der Erklärungsanteil von einzelnen Variablen an der Gesamtvarianz bestimmt. Aufgrund der gängigen Auswertungspraxis wird auch vorliegend trotz einer Ordinalskalierung der Daten, eine Intervallskalierung angenommen (Janssen & Laatz, 2010, S. 347). Der Übersicht halber werden die berechneten Veränderungen der Mittelwerte über die drei Messzeitpunkte hinweg aggregiert über die Teilnehmenden angegeben. Insgesamt ergaben sich keine signifikanten Veränderungen im Vergleich der Mittelwerte – weder gruppenintern noch über die betrachteten Programmjahrgänge hinweg.

Subskala TF (teacher-focused)

Gruppe	Messwiederholung	*M*	*SE*[117]	95%-Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
Jahrgang 2013/2014	1	3.69	.16	3.37	4.01
	2	3.32	.21	2.89	3.75
	3	3.48	.18	3.11	3.85
Jahrgang 2014/2015	1	3.91	.14	3.64	4.19
	2	3.97	.18	3.61	4.33
	3	3.80	.15	3.48	4.11

Tabelle 16: Mittelwertsvergleich der Subskala *teacher-focused* an drei Messzeitpunkten

[117] Standardfehler: niedrige Werte bedeuten, dass sich die Mittelwerte ähnlich sind (Field, 2013, S. 370).

In Bezug auf die Reliabilität weisen die 11 Items zu Lehrendenzentriertheit beim ersten Messzeitpunkt ein Cronbach Alpha von 0,639, beim zweiten 0,831 sowie beim dritten Zeitpunkt einen Wert von 0,744 auf. Ab einem Wert von 0,8 gilt die Reliabilität als gut (Bortz & Döring, 2006, S. 199), was zum zweiten Messzeitpunkt zufriedenstellend und bei der dritten Messung knapp nicht erreicht werden konnte. Die Tabelle 16 zeigt eine leicht sinkende Tendenz der Mittelwerte, aggregiert über alle Teilnehmende eines Jahrgangs über den Programmverlauf hinweg. Die Teilnehmenden des Jg. 2013/2014 weisen bereits zu Beginn und auch insgesamt in jedem Messzeitpunkt geringere Werte bezüglich ihrer lehrendenzentrierten Lehransätze auf als der Jahrgang 2014/2015.
Insgesamt konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Programmjahrgängen in der Subskala TF in der zeitlichen Veränderung festgestellt werden. Eine Signifikanz ist aufgrund der geringen Stichprobengrösse insgesamt schwer zu erreichen. Tabelle 17 veranschaulicht die Ausprägungen zur Subskala *student-focused*. Die Reliabilität beträgt beim ersten Messzeitpunkt einen zufriedenstellenden Wert von 0,803, beim zweiten Zeitpunkt 0,700 sowie bei der dritten Messung 0,782. Wie bei der Skala TF erreichen die 11 Items der Studierendenzentriertheit bei der dritten Messung den angestrebten Wert für eine zufriedenstellende Reliabilität nur knapp nicht.

Subskala SF (student-focused)

Gruppe	Messwiederholung	*M*	*SE*	95%-Konfidenzintervall	
				Untergrenze	Obergrenze
Jahrgang 2013/2014	1	4.71	.20	4.31	5.11
	2	4.63	.14	4.35	4.91
	3	4.65	.16	4.32	4.98
Jahrgang 2014/2015	1	4.56	.17	4.22	4.91
	2	4.51	.11	4.28	4.75
	3	4.63	.14	4.35	4.91

Tabelle 17: Mittelwertsvergleich der Subskala *student-focused* an drei Messzeitpunkten

Auch die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche der Subskala SF sind nicht signifikant und zeigen insgesamt geringere Variationen auf als die Subskala TF. Die Teilnehmenden des Programmjahrgangs 2013/2014 tendieren dazu, für ihren studierendenbezogenen Lehransatz weniger hohe Werte im Fragebogen anzugeben, wohingegen die korrespondierenden Angaben der Teilnehmenden am modifizierten Programm auf dieser Subskala eine leicht steigende Tendenz aufweisen. Insgesamt zeigt

sich, dass die aggregierten Werte im Zeitverlauf der Messung kaum Veränderungen zwischen den Programmjahrgängen als auch kaum über die drei Messzeitpunkte aufweisen. Hinsichtlich der **Veränderung des Lehransatzes in eine studierenden-zentrierte Richtung weisen die Angaben weder im traditionellen noch im modifizierten Programm signifikante Werte auf.** Daher muss angenommen werden, dass der Besuch des CAS Hochschuldidaktik keine Veränderung der studierenden-zentrierten Lehransätze der Teilnehmenden hervorruft bzw. bedingt.

Im Hinblick auf die Möglichkeit der **Diskussion derartiger Mittelwertsvergleiche** des ATI-R wird auf die korrespondierende Forschung verwiesen, die eindeutig zeigt, dass der Lehransatz von Lehrpersonen relational und damit kontext- und situationsabhängig ist. Daher wird die Sinnhaftigkeit von Mittelwertsvergleichen hinsichtlich des Instruments über verschiedene Kontexte und Situationen hinweg in Frage gestellt (Lindblom-Ylänne et al., 2006, S. 296; Prosser & Trigwell, 1999, S. 177). Mit den vorliegenden Ergebnissen wurde angestrebt, eine Tendenz der aggregierten Entwicklungen über die betrachteten Programmjahrgänge hinweg erkennen zu können. Die Tendenz, dass sich die Lehransätze der Teilnehmenden in Richtung einer Studierendenzentrierung entwickeln, sowie dass sich lehrendenzentrierte Lehransätze im Programmverlauf eher verringern, zeichnet sich damit nicht nur in der qualitativen Studie, sondern auch in den quantitativen Daten ab. Durchaus möglich ist, dass die befragten Lehrpersonen die Items des ATI-R an den drei Messzeitpunkten anhand verschiedener für sie gerade aktuellen Lehrkontexte und Lehrsituationen beantworten.

Eine durchgeführte statistische Analyse der **Korrelationen zwischen den Subskalen** SF und TF zeigt zwar signifikante Zusammenhänge im ersten Messzeitpunkt auf, jedoch bedeutet das Zusammenhangsmass lediglich, dass höher angekreuzte Werte auf der Subskala TF tendenziell mit niedrigeren Werten auf der Subskala SF einhergehen. Ein angefertigtes Streudiagramm im Rahmen der statistischen Auswertungen zeigt die minimalen, jedoch negativen Zusammenhänge zwischen den beiden Subskalen. Auf zusätzliche Darstellungen der statistischen Auswertungen des ATI-R wird jedoch aufgrund der lediglich peripheren Bedeutung der quantitativen Daten für die Beantwortung der Forschungsfragen verzichtet. Auch wurde vorliegend keine Validierung des Konstrukts bzw. der dichotomen Subskalen des ATI-R durch eine Faktorenanalyse durchgeführt, da diese a) nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses der Forschungsarbeit steht sowie b) bereits mehrfach im Rahmen anderen Studien erfolgt ist (vgl. hierzu beispielsweise Braun & Hannover, 2008; Lübeck, 2009).

7.5.4.2 *Zur deskriptiven Auswertung der Items der fünf Entwicklungsstufen*

Insbesondere in Bezug auf die Entwicklungsverläufe in den Bezugsdimensionen des Rollenverständnisses der Lehrpersonen, ihres Studierendenbildes sowie der Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinne wurden die fünf Items 23 - 27 im Laufe der Begleitforschung in den Fragebogen aufgenommen (vgl. Kap. 6.4.4.2). Der Programmjahrgang 2013/2014 weist daher lediglich in einem Messzeitpunkt Werte auf, während die Einschätzung der Items im Jg. 2014/2015 zu drei Messzeitpunkten erfolgte. Die fünf Items wurden von Lübeck (2009) für die fünf Entwicklungsstufen der Lehrkonzeptionen von Kember (1997) entwickelt, die aufgrund des zugrundeliegenden Bezugs der Forschungsarbeit zu diesem Entwicklungsmodell mit den vorliegenden qualitativen Ergebnissen in Verbindung gebracht werden können. Die Bild- sowie die Metaphernanalyse geben Aufschluss über das Rollenverständnis, die Sicht auf Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinne sowie das Studierendenbild der Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm. Das Item 23 („Ich bin der/die Übermittler/in von Wissen“, vgl. den Fragebogen in Anhang 6) bezieht sich auf die erste Entwicklungsstufe der Lehrkonzeptionen im Kember-Modell (vgl. Kember, 1997, S. 264; Lübeck, 2009, S. 128). Den Ergebnissen liegt eine 6-stufige Skala zugrunde, da dadurch die Vergleichbarkeit zu früheren Erhebungen im Zertifikatsprogramm gewährleistet wird. In der Studie von Lübeck (2009) wird von den Lehrpersonen eine Entscheidung für eine der fünf Entwicklungsstufen gefordert. Im Unterschied dazu wird im vorliegenden Fragebogen eine Einschätzung der Teilnehmenden für jede Entwicklungsstufe einzeln verlangt. Der Grund für diese Vorgehensweise liegt darin, dass angenommen werden kann, dass gleichzeitig zu studierendenzentriert ausgerichteten Einstellungen von Lehrpersonen ebenfalls die lehrendenzentrierten Kategorien im Fragebogen ausgeprägt vorhanden sind (vgl. Trigwell & Prosser, 1996a, S. 276).

Die Messreihe für die erste Stufe der Entwicklungen von Lehrkonzeptionen zeigt bei den Teilnehmenden am Jg. 2014/2015 ähnliche Mittelwerte im Zeitverlauf (M1 = 3.85, M2 = 4.05, M3 = 3.89). Von den befragten Lehrpersonen des Jg. 2014/2015 wurden zum Zeitpunkt der ersten Messung nur drei Personen der ersten Entwicklungsstufe nach Kember (1997) zugeordnet, die ihre Lehrkonzeptionen im Programmverlauf allesamt weiterentwickeln konnten. Offenbar nehmen jedoch die Teilnehmenden beider Programme beim Abschluss zu einem gewissen Grad an, als Übermittler von Wissen zu fungieren (Median = 4.0). Dies entspricht der theoretischen Argumentation, dass bei studierendenzentrierten Lehransätzen gleichzeitig auch lehrendenzentrierte Elemente vorhanden sein können und explizit auch sein dürfen (vgl. Kapitel 3). Im Gegensatz zu

den Ergebnissen von Item 24 („Bei der Übermittlung von Wissen ist es meine Aufgabe, den Studierenden den Stoff gut strukturiert und leicht aufnehmbar darzubieten"), das ebenfalls eine rein lehrendenzentrierten Entwicklungsstufe repräsentiert, wird bei Item 23 moderater angekreuzt, mit einer leichten Tendenz zur Mitte. Mit Item 24, d. h. mit der Strukturierung von Inhalten für den Unterricht identifizieren sich die befragten Personen in Bezug auf ihr Rollenverständnis stärker als mit der Rolle einer reinen Wissensvermittlung bei Item 23 (bei Programmabschluss: Jg. 2013/2014: M = 4.27; Jg. 2014/2015: M = 4.44). Im Programmjahrgang 2014/2015 sinkt die Identifikation mit der Rolle der didaktischen Strukturierung von Inhalten über die drei Messzeitpunkte hinweg kontinuierlich (M1 = 4.85, M2 = 4.84, M3 = 4.44). Dies entspricht auch den qualitativen Ergebnissen, die auf eine kontinuierliche bzw. im Falle der Konsolidierung in der Übergangsphase auf eine diskontinuierliche Entwicklung in Richtung einer Studierendenzentriertheit verweisen.

Zwischenfazit. Auch wenn die Teilnehmenden beider Programmjahrgänge anzahlmässsig lediglich zu ca. einem Drittel am dritten Messzeitpunkt hauptsächlich lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen halten (vgl. Kap. 7.2 – 7.4), geben alle Teilnehmenden aggregiert an, (auch) lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen zu halten. Dies stärkt die Vermutung, dass studierendenzentriert ausgerichtete Lehrpersonen gleichzeitig auch lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen halten, jedoch diese anhand der Lehrsituation und des Kontexts bewusst gegeneinander abwägen (vgl. Kap. 7.5.3).

In den Ergebnissen zu Item 25, das die dritte Entwicklungsstufe nach Kember (1997) abbildet, lässt sich für den Jg. 2014/2015 anhand der Messreihe die Existenz der Konsolidierungsphase vermuten (vgl. Kap. 7.2.5 und 7.4.4). Die Messreihe in Tabelle 18 zeigt, dass die Identifikation mit der Rolle einer inhaltsverantwortlichen Lehrperson, welche den Studierenden einen Rahmen zu aktivem Lernen bietet, zunächst im zweiten Messzeitpunkt abfällt, jedoch bei der dritten Messung wieder stark zunimmt. Die Teilnehmenden des Jg. 2013/2014 weisen zum Abschluss des Programms nach drei Semestern geringere Werte auf als die Teilnehmenden des Jg. 2014/2015 nach einem Semester der formellen Basiskurse.

25. Ich bin für die Inhalte der Lehre verantwortlich, aber die Studierenden müssen sich innerhalb dieses Rahmens eigenständig um die Aufbereitung und den Erwerb des neuen Wissens kümmern.

Gruppe	Messwiederholung	*n*	*M*	*SD*	*Median*
Jahrgang 2013/2014	keine	15	4.73	.96	5.00
Jahrgang 2014/2015	1	19	4.79	1.32	5.00
	2	19	4.32	1.20	4.00
	3	18	5.11	.90	5.00

Tabelle 18: Messergebnisse zum Rollenverständnis auf der dritten Entwicklungsstufe

Item 26 („Ich setze zwar den Rahmen, was gelernt werden soll. Gleichzeitig muss ich dafür sorgen, dass die Eigenaktivität des studentischen Lernens ermöglicht und unterstützt wird“) repräsentiert die erste Stufe der rein studierendenzentrierten Ausrichtung von Lehrkonzeptionen. Die Werte des Items weisen die höchsten Mittelwert (Jg. 2013/2014, M = 5.13; Jg. 2014/2015, M1 = 4.8, M2 = 5.16, M3 = 5.56) sowie die geringsten Werte in Bezug auf die Streuung der Ergebnisse über die fünf betrachteten Items auf. Als einziges Item des Verbundes erreicht es im dritten Messzeitpunkt des Programmjahrgangs 2014/2015 die höchstmögliche Ausprägung 6.0 des Median. Dies unterstützt die qualitativen Befunde, dass die Teilnehmenden beider Jahrgänge einer studierendenzentrierten Entwicklungsrichtung folgen.

26. Ich setze zwar den Rahmen, was gelernt werden soll. Gleichzeitig muss ich dafür sorgen, dass die Eigenaktivität des studentischen Lernens ermöglicht und unterstützt wird.

Gruppe	Messwiederholung	*n*	*M*	*SD*	*Median*
Jahrgang 2013/2014	keine	15	5.13	.83	5.00
Jahrgang 2014/2015	1	20	4.80	1.36	5.00
	2	19	5.16	.83	5.00
	3	18	5.56	.78	6.00

Tabelle 19: Messergebnisse zum Rollenverständnis auf der vierten Entwicklungsstufe

Die Entwicklungen der Lehrkonzeptionen in eine studierendenzentrierte Richtung im Jg. 2014/2015 konnten vermutlich durch das kompakte formelle Basisprogramm sowie durch den Fokus auf die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung im überarbeiteten Design (vgl. Kap. 5.2 – 5.3) beschleunigt werden. **Die Werte der Lehrpersonen im traditionellen Programm entsprechen nach drei Semestern nahezu 1:1 den Werten, die im modifizierten Programm bereits beim zweiten**

Messzeitpunkt nach zwei Monaten erreicht werden. Bei der fünften Entwicklungsstufe tritt zudem deutlich zutage, was auch in den qualitativen Daten in den Kapiteln 7.2 – 7.4 sichtbar wurde: Sie zeigt sich aufgrund der hohen Elaboriertheit der Lehrkonzeptionen weniger stark ausgeprägt als die „gemässigte" Studierenden-zentriertheit der Stufe 4. Die Teilnehmenden am Jg. 2013/2014 erreichen beim Abschluss des Programms nach drei Semestern aggregiert eine höhere Ausprägung des Item 27 („Mein Hauptanliegen ist die Entwicklung der Studierenden als selbständig agierende Personen, die hauptverantwortlich für das Lehr-Lerngeschehen sind und ihre Lernfortschritte selbst planen und steuern") als der Jahrgang 2014/2015 nach einem Semester (Jg. 2013/2014, M = 5.0; Jg. 2014/2015, M = 4.44). Dies deutet darauf hin, dass **diese höchste Stufe im Kember-Modell eher durch eine langfristige und umfassende Lehrkompetenzentwicklung erreicht wird** (vgl. Kember, 1997, S. 268).

Fazit. An den Ergebnissen der fünf Items zum Rollenverständnis fällt auf, dass bei drei Messzeitpunkten im Programm in den eindeutigen Stufen der Lehrendenzentrierung in den Items 23 und 24 sowie in den eindeutig studierendenzentrierten Items 26 und 27 die Mittelwerte im zweiten Messzeitpunkt abfallen, um im letzten Messzeitpunkt wieder anzusteigen. Diesbezüglich kann vermutet werden, dass die Lehrpersonen in ihren lehrbezogenen Einstellungen durch die Konfrontationen im Programm zunächst verunsichert werden, um die hierbei entwickelten Lehrkonzeptionen in einem nächsten Schritt auf einem höheren Niveau zu stabilisieren. Die im Vergleich gegensätzliche Entwicklung des Items 25, das die Übergangsphase repräsentiert, wurde mit der Möglichkeit einer kurzzeitigen Konsolidierungsphase erklärt. Abschliessend wird hinsichtlich der direkten Abfrage der Items im Fragebogen zu Bedenken gegeben, dass die Teilnehmenden im Laufe des Programms realisieren könnten, dass die einstellungs-bezogenen Entwicklungsziele in eine studierendenzentrierte Richtung weisen und deshalb in späteren Messzeitpunkten eher sozial erwünschte Antworten geben (vgl. die Überlegungen zu indirekten Erhebungsmethoden durch Bildverfahren in Kap. 6.4.2).

7.5.4.3 *Zur deskriptiven Auswertung der Transferitems*

Wie in Kapitel 6.4.4 erläutert, dienen die quantitativen Ergebnisse unter anderem zur Anreicherung der Datenlage der vierten Evaluationsstufe. Zudem beziehen sich ausgewählte Items auf die endogenen Einflussfaktoren der Einstellungsentwicklung und damit auf die Forschungsfrage 5a, welche den Transfer der Lehrkonzeptionen in den Lehransatz thematisiert. Von den 25 Items des Instruments QTPAD-D werden

nachfolgend einige aussagekräftige Items in Bezug zu den qualitativen Ergebnissen beschrieben und im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse interpretiert. Wie die Fallstudien zeigen, stellen sich Rollenvorbilder für die Teilnehmenden als bedeutsam im einstellungsbezogen Entwicklungsprozess dar. Die Messergebnisse zu Item 35 und 36 weisen darauf hin, dass die *Wahrnehmung der Teilnehmenden hinsichtlich der Bedeutung der Vorbilder* im modifizierten Programm steigt (insbesondere bei Item 36). Offenbar steigen das Bewusstsein und auch die Wertschätzung der Teilnehmenden für Rollenvorbilder in ihrer Lehre, was in vorherigen Kapiteln ebenso theoretisch (Kapitel 3.3.3) wie qualitativ-empirisch (Kap. 7.4.3 – 7.4.5) begründet wurde. Tabelle 20 verweist auf steigende Mittelwerte beim Jg. 2014/2015 sowie auf leicht höhere Werte im Jg. 2013/2014 bei der Abschlussbefragung beider Jahrgänge.

35. Die Dozierenden in den Modulen dienten mir als Vorbilder für meine Lehre.

Gruppe	Messwiederholung	*n*	*M*	*SD*	*Median*
Jahrgang 2013/2014	keine[118]	15	4.47	1.30	5.00
Jahrgang 2014/2015	2	11	3.55	1.29	4.00
	3	18	4.33	1.41	4.00

Tabelle 20: Die Entwicklung der wahrgenommenen Bedeutung der Rollenvorbilder

Die wahrgenommene Intensität des *Erfahrungsaustauschs* der Teilnehmenden (Item 39, „Die Module waren so gestaltet, dass ein Erfahrungsaustausch zwischen uns Teilnehmenden stattfand“) variiert über die beiden Programmjahrgänge zum Zeitpunkt des Abschlusses des formellen Kursprogramms (Jg. 2013/2014, M = 4.87; Jg. 2014/2015, M = 5.33). Der Mittelwert nach zwei Monaten (Jg. 2014/2015) ist bei diesem Item nahezu identisch mit dem Wert des Jg. 2013/2014 nach drei Semestern. Im modifizierten Kursprogramm könnte der Erfahrungsaustausch bei der Befragung nach einem Semester aufgrund der Intensität des verkürzten Zeitraums der formellen Kurse, durch das Peer Feedback auf den Transferauftrag zum Modul 2 sowie aufgrund der beiden Diskussionsrunden über das Idealbild der Lehrpersonen im Kick-Off und am Abschlussevent als intensiver empfunden werden als bei den Teilnehmenden am traditionellen Programmablauf. Bei der Abschlussbefragung des Jg. 2014/2015 erreicht

[118] Wie bereits in Kapitel 6.4.4 erläutert, wurden die Transferitems im Jg. 2013/2014 lediglich zum Abschluss des gesamten Programms erhoben. Im modifizierten Programm erfolgte die Erhebung der Items zu zwei Zeitpunkten: Bei der Zwischenevaluation in elektronischer Form nach zwei Monaten der Teilnahme sowie zum Abschluss des formellen Basisprogramms *Fit für Hochschullehre.* Die in der Tabelle aufgeführten Messzeitpunkte 2 und 3 korrespondieren mit den Messzeitpunkten der Daten in Kapitel 7.5.2 und 7.5.3. Daher beginnt die Nummerierung vorliegend nicht bei 1, sondern am zweiten Messzeitpunkt.

der Median den höchstmöglichen Wert 6.00 bei einer geringen Streuung der Mittelwerte. Wie auch die qualitativen Ergebnisse zeigen, wird der gewährte Raum für **Austausch mit Peers** in beiden Programmdesigns als **wertvolles Element** eingestuft.

Die Items 42 und 43 geben Auskunft zur *wahrgenommenen Sicherheit bzw. zur Selbstwirksamkeit* der Teilnehmenden in Bezug auf den Praxistransfer des Gelernten. Wie in Kapitel 4.2.2 erläutert wurde, kann eine steigende Selbstwirksamkeit die lehrbezogene Einstellungsentwicklung zusätzlich stärken und gilt daher als erstrebenswert. Die Fallstudien zeigen, dass die Teilnehmenden beider Jahrgänge an Selbstvertrauen hinsichtlich der Einführung von Lehrinnovationen gewinnen. Im Programmjahrgang 2014/2015 steigen die zwei gemessenen Mittelwerte des Item 42 („Die Module haben mir das Selbstvertrauen gegeben, in meiner Lehre Innovationen einzuführen") von 4.0 mit einer Standardabweichung von 1.48 nach zwei Monaten des formellen Kursprogramms auf M = 5.11, SD = 0.76 beim Abschluss nach einem Semester. Der Mittelwert nach einem Semester erreicht nahezu den Wert des Jahrgangs 2013/2014 nach Abschluss der drei Semester (M = 5.20, SD = 0.94). **Im modifizierten Programmjahrgang gelang es demnach innerhalb einer relativ kurzen Zeit, das Selbstvertrauen für die Umsetzung von Lehrinnovationen zu erhöhen.** Beide Programmjahrgänge erreichen einen identischen Mittelwert von M = 4.67 bei der Einschätzung des zukünftigen Transfererfolgs (Item 43, „Ich kann das, was ich in den Modulen gelernt habe, erfolgreich nutzen") beim Abschluss des formellen Kursprogramms. Das deutet wiederum darauf hin, dass auch innerhalb einer kürzeren, jedoch intensiveren formellen Kursphase das Selbstvertrauen in die erfolgreiche Umsetzung einer studierendenzentriert ausgerichteten Lehre gestärkt werden konnte.

Das Item 53 („Ich freue mich darauf, das was ich gelernt habe, anzuwenden, um Verbesserungen beim Lernen meiner Studierenden zu sehen") gibt Anhaltspunkte auf die *Motivation der Teilnehmenden,* das Gelernte in die Lehrpraxis umzusetzen. Die Mittelwerte der beiden Programmjahrgänge weisen zum Abschluss des formellen Kursprogramms wiederum exakt gleiche Mittelwerte von M = 5.33 auf und die Transfermotivation der Teilnehmenden im Jg. 2014/2015 steigt im Verlauf des ersten Semesters im Basisprogramm *Fit für Hochschullehre* wesentlich an (von M = 4.82 im November 2014 zu M = 5.33 im Februar 2015). Die Teilnehmenden beider Jahrgänge geben auch in den Interviews eine hohe Transfermotivation an. **Fehlt die Gelegenheit zur eigenverantwortlichen Gestaltung von Lehrsequenzen oder ganzen Lehrveranstaltungen jedoch, besteht die Gefahr, dass die Motivation abflacht.**

Die Ergebnisse zu Item 55, dargestellt in Tabelle 21, unterstreichen die qualitativ gewonnenen Einsichten in die Interpretation von äusseren Einflüssen auf den Transfer der entwickelten Lehrkonzeptionen auf den Lehransatz. Bezüglich der Wahrnehmung von exogenen Einflussfaktoren wurden der akademische Workload bzw. die fehlenden zeitlichen Ressourcen als hinderlich für die Umsetzung einer studierendenzentrierten Lehre interpretiert. Zwischen den Programmjahrgängen wird ein Unterschied deutlich: Die Teilnehmenden am traditionellen Programmjahrgang fühlen sich durch die zeitlichen Ressourcen stärker beschränkt hinsichtlich der Umsetzung des Gelernten als die Teilnehmenden des Jg. 2014/2015. Zudem empfinden die Teilnehmenden am modifizierten Programm die zu geringen zeitlichen Ressourcen im Programmverlauf zunehmend als zu knapp. Die Fallstudien zeigen, dass Lehrpersonen in der Übergangsphase die exogenen Einflüsse im Vergleich zu den anderen Entwicklungstypen als stärker einschränkend wahrnehmen und durch den Austausch darüber mehr Vertrauen in die eigene Lehrkompetenz und insbesondere in die praktische Umsetzung des Gelernten gewinnen.

55. Ich habe ausreichend Zeit für die Lehre, um das, was ich in den Modulen gelernt habe, anzuwenden.

Gruppe	Messwiederholung	*n*	*M*	*SD*	*Median*
Jahrgang 2013/2014	keine	15	2.73	1.33	2.00
Jahrgang 2014/2015	2	11	3.45	1.44	4.00
	3	18	3.17	1.42	3.50

Tabelle 21: Wahrnehmung der zeitlichen Ressourcen zum Transfers des Gelernten

Wie in Kapitel 6.4.4 erläutert, werden die Fragebogendaten ergänzend zum qualitativen Datenmaterial genutzt. Die Ergebnisse zur Einschätzung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden (Items 28 – 32) werden vorliegend nicht explizit aufgeführt, da diese durch ihren Fokus auf die Fertigkeiten der akademischen Lehrkompetenz das Erkenntnisinteresse der Arbeit kaum tangieren und unwesentlich für die Beantwortung der noch offenen Forschungsfragen sind.

7.6 Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen

Im Folgenden werden die noch offenen Forschungsfragen aus dem Kapitel 1.7 sowie die ergänzte Frage aus Kapitel 6.2 aufgegriffen und in Bezug zu Antworten in den Ergebnissen gesetzt bzw. anhand der Datenlage beantwortet. Für die Forschungsfragen 3a, 3b, 4a, 4b und 4c konnten die Antworten insgesamt bereits in den Kapiteln 7.2 – 7.4 im Rahmen der Bild- bzw. der Inhaltsanalyse sowie der Fallstudien gegeben werden. Im vorliegenden Kapitel werden somit die zu diesem Zeitpunkt noch offenen Forschungsfragen adressiert und mittels Methoden- und Perspektiventriangulation beantwortet.

7.6.1 Beantwortung der Forschungsfragen 3a, 3b, 4b und 4c

Die Fallanalysen der drei Entwicklungstypen von Lehrkonzeptionen bieten zunächst einen vertieften Einblick in unterschiedliche Entwicklungsverläufe von Hochschullehrpersonen bei der Teilnahme an Zertifikatsprogrammen. Zudem konnten die Antworten auf die Forschungsfragen 3a, 3b, 4a, 4b, 4c sowie 5a implizit abgeleitet werden. Diese werden im Folgenden in einem umfassenden Überblick dargestellt.

Initiierungsstrategie für lehrbezogene Entwicklungen. Zur Annäherung an die Entwicklung der lehrbezogenen Einstellungen von Teilnehmenden an hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen wurde mit dem Zwiebelmodell in Kapitel 2.1.2 die Basis für weitere Betrachtungen gelegt. Anhand der drei Schichten der Einstellungen aus den Lehrüberzeugungen, den Lehrkonzeptionen sowie dem Lehransatz und der Lehrpraxis wurde das „Entwicklungsvehikel“ erklärt, dem als Entwicklungsrichtung die in Kapitel 3.3.5 abgeleiteten Ziele zugrunde gelegt wurden. Anhand der in Kapitel 4 entwickelten drei Leitlinien Reflexion, Erfahrungsbasierung sowie Austausch mit anderen Personen konnten didaktische Interventionen für das Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen entwickelt werden. Diese Interventionen zielten darauf ab, die Lehrkonzeptionen als zentrale Gestaltungsebene im Faculty Development entlang der Zielrichtung anzureichern, sodass die Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik im Hinblick auf eine konzeptuelle Weiterentwicklung bzw. einen konzeptuellen Wandel unterstützt werden können. Von den Teilnehmenden erstellte Skizzen bzw. Metaphern wurden als Reflexionsimpuls in zwei Präsenzseminaren zu Beginn und zum Abschluss des Programms genutzt, um a) die Lehrpersonen mit ihren vorhandenen Lehrkonzeptionen konfrontieren und um b) die Lehrkonzeptionen in einer indirekten Form erheben zu können. Zusätzlich wurden Transferaufträge als didaktische Interventionen zwischen den einzelnen Workshops des Programms entwickelt, die die

Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden anhand videogestützter Reflexionen herausfordern und diese damit in Präsenzseminaren greif- und entwickelbar machen. Für die empirische Studie wurden zwei Programmjahrgänge des CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen eng begleitet: Der Jahrgang 2013/2014, der das traditionelle Kursprogramm mit hauptsächlich formellen Kursen in einem Zeitraum von drei Semestern durchlief (vgl. Anhang 2) sowie der Jahrgang 2014/2015, der das modifizierte formelle Kursprogramm in einem Semester durchlief und in den weiteren zwei Semestern hauptsächlich informelle Lernumgebungen vorfand (vgl. Kap. 5.2). Im modifizierten Kursprogramm wurden erstmals Vor- und Nachbereitungsaufträge (vgl. Anhänge 7, 9, 10, 11) aufgenommen, inhaltliche Absprachen von Dozierenden im Kursprogramm initiiert sowie die im Kick-Off skizzierten Bilder von idealen Lehrsituationen sowohl im Microteaching als Reflexionsanker im Feedbackgespräch, als auch beim Abschluss des formellen Kursprogramms zur Verdeutlichung der einstellungsbezogenen Weiterentwicklung genutzt.

Welche Ergebnisse können zusammengefasst abgeleitet werden? Die Entwicklungsverläufe der Lehrkonzeptionen während der Teilnahme am formellen Kursprogramm wurden anhand der fünf Bezugsdimensionen Rollenverständnis, Studierendenbild, Lehre im pädagogisch-interaktionalen Sinn, fachliche Sicht auf Lehre sowie lehrbezogener Austausch mit anderen Personen dargestellt. Dabei erlaubten die bildhaften Verläufe - seien es Skizzen oder Metaphern - die sinnvolle Einordnung der Teilnehmenden in das fünfstufige Entwicklungsmodell nach Kember (1997), das den angestrebten einstellungsbezogenen Entwicklungen in Kapitel 2.3.2.4 als deskriptiver Bezugsrahmen zugrunde gelegt wurde. Festgestellt werden kann zudem, dass die vorliegende empirische Studie die Stufentypologie von Kember (1997) bestätigen konnte und im Gegensatz zur Studie von Samuelowicz & Bain (2001) auch **deutliche Hinweise auf die Existenz einer Übergangsphase vom Lehr- auf den Lernfokus** aufzeigt. Die Zuordnung der konzeptuellen Entwicklung von Teilnehmenden am Programm anhand der Bildverläufe bzw. der Konstruktion von Metaphern bewährte sich im ersten Analyseschritt. In einem nächsten Schritt wurden die fünf Entwicklungsstufen auf **drei Entwicklungstypen** aggregiert, worauf die erstellten drei Fallstudien basieren.

Die **Forschungsfrage 3a** konnte daher auf der Basis der Fallstudien geclustert für die drei Entwicklungstypen beantwortet werden. Tabelle 15 in Kapitel 7.5.1 fasst dabei für jeden Entwicklungstyp die jeweilige Ausprägung in jeder Bezugsdimension zusammen. In den qualitativen und den quantitativen Daten zeigt sich einvernehmlich, dass sich die Teilnehmenden beider Jahrgänge im Programmverlauf in eine studierendenzentrierte

Richtung entwickeln. Dabei entwickelten sich alle teilnehmenden Lehrpersonen des Entwicklungstypus I weiter. In der Übergangsphase, in der sich Entwicklungstypus II befindet, konnten sich nicht alle Lehrpersonen im Laufe der Programmteilnahme auf eine weitere Stufe in Richtung Studierendenzentrierung weiterentwickeln. Diese „Zwischenstufe“ der Entwicklung der Lehrkonzeptionen ist als kritisch anzusehen, da in diesem Bereich ein konzeptueller Wandel von lehrenden- zu studierendenzentriert ausgerichteten Lehrkonzeptionen stattfindet, der sich zeitlich nicht genau eingrenzen lässt. Ob der Wandel der Lehrkonzeptionen bereits auf der zweiten Entwicklungsstufe im Modell nach Kember (1997) angestossen werden kann, oder erst nach Erreichen der Übergangsphase beginnt, ist unerheblich für die Gestaltung der Lernumgebung. Wichtig ist jedoch, dass die Lehrkonzeptionen, vor allem bei Lehrpersonen des Entwicklungstypus I und II, zur Initiierung eines Um- oder Neudenkens durch die Ermöglichung relevanter Erfahrung, den sozialen Austausch und/oder durch angeleitete Reflexionen herausgefordert werden (vgl. die Kap. 4 und 5).

Hinweise zur Feinjustierung der didaktischen Interventionen. Die zur Unterstützung eines konzeptuellen Wandels entwickelten didaktischen Interventionen in Kapitel 5.3 dienen gleichzeitig der Anreicherung der Lehrkonzeptionen für alle Lehrpersonen gleich welchen Entwicklungstypus. Im Hinblick auf die didaktische Gestaltung der individuellen Einstellungsentwicklung wird anhand der Datenlage als sinnvoll erachtet, die unterschiedlichen Entwicklungstypen in den Diskussionsgruppen im Nachgang zur Skizzierung einer als ideal empfundenen Lehrsituation in ihrer Heterogenität zu belassen. Ein Austausch der Teilnehmenden aus unterschiedlichen Entwicklungsstadien und Fachdisziplinen ermöglicht insbesondere den (noch) eher inhaltsorientierten Lehrpersonen, ihre studierendenzentrierten Peers als Rollenmodelle zu sehen sowie von deren Erfahrungen zu lernen. Der Austausch dient zusätzlich zur Sensibilisierung der Teilnehmenden für die verschiedenen Bezugsdimensionen ihrer Lehrkonzeptionen, wie z. B. ihr Rollenverständnis und Studierendenbild oder ihre fachliche Sicht auf die Lehre. Andererseits werden in der angeleiteten Diskussion der gezeichneten Idealbilder auch bereits elaborierte(re) Lehrkonzeptionen durch die Konfrontation mit gegensätzlichen Lehrkonzeptionen herausgefordert, was die bewusste Positionierung hinsichtlich einer studierendenzentrierten Einstellung stabilisieren kann (vgl. hierzu die theoretischen Ausführungen in Kap. 4.1.2). Ein Austausch innerhalb eines Entwicklungstypus dient jedoch der vertieften Auseinandersetzung mit den im jeweiligen Typus stärker fokussierten Bezugsdimensionen bei

Reflexionsanlässen in einem 1:1-Setting, wie z. B. bei Peer Hospitationen oder bei Peer Feedback in Transferaufträgen. Die Programmverantwortlichen sind hier gefragt, eine geeignete Reflexionsunterstützung anhand von Leitfragen bereitzustellen, vorrangig für Lehrpersonen mit (noch) wenig entwickelten Lehrkonzeptionen. An dieser Stelle erscheint ein Verweis auf Lewins Studie zur Einstellungsentwicklung von Führungskräften erneut als relevant. Wie auch in der vorliegenden Studie zeigt Lewin (1951[1942]), dass eine Weiterentwicklung der Einstellungen anhand eines Modelllernens mit anschliessend detaillierten Diskussionen in Bezug auf alternative Handlungs- und Sichtweisen innerhalb der kurzen Zeitspanne von drei Wochen angestossen werden konnte (vgl. hierzu Kap. 4.2.3). Zusammenfassend stellt Lewin fest, dass sich im Rahmen der veränderten Werte und Einstellungen die kognitiven Strukturen feingranular ausdifferenzieren und die Führungskräfte für alternative Ansätze und Führungsstile bzw. Ideologien sensibilisiert werden (Lewin, 1951[1942], S. 81). Die Unterstützung der Ausdifferenzierung der zentralen Gestaltungsebene der Lehrkonzeptionen durch ein entwickeltes Zusammenspiel von *Reflexionen,* dem *lehrbezogenen Austausch* sowie durch *praktische Erfahrungen* im Sinne der didaktischen Leitlinien aus Kapitel 4 zeigt sich im Rahmen des formellen Kursprogramms als erfolgreich zur Erreichung der angestrebten Entwicklungsziele im Sinne der Gewährleistung einer hohen Lehrqualität (vgl. Kap. 3.3.5).

Für **Forschungsfrage 3b** konnten die drei Fallstudien vertiefte Antworten bieten. Analog den Ausführungen in Kapitel 1.4 zeigen die vorliegenden Daten deutlich, dass die internen Dissonanzen, welche zwischen den Lehrkonzeptionen und dem Lehransatz bestehen können, eher von Lehrpersonen mit einem gewissen Mass an Elaboriertheit der Lehrkonzeptionen bewusst wahrgenommen werden. Erst wenn die betrachteten Lehrpersonen ihre Lehre bewusst an einer studierendenzentrierten Richtung orientieren, konnten Widersprüche mit dem eigenen, praktisch noch eher inhaltsorientierten Lehransatz hervorgerufen werden. Disziplinäre Einflüsse zeigen sich bei den internen Dissonanzen lediglich indirekt, indem die eigene Sozialisation in einer eher lehrendenzentrierten Lernkultur teilweise als erschwerend für die Umsetzung von entwickelten Lehrkonzeptionen wahrgenommen wird. Als ein Ergebnis der Studie kann damit festgehalten werden, dass **mit zunehmender Elaboriertheit der Lehrkonzeptionen interne Dissonanzen eher wahrgenommen werden können.**

Andererseits zeigt sich auch, dass mit zunehmend elaborierten Lehrkonzeptionen auch die lehrbezogenen Einstellungen an Stabilität gewinnen. Dieser Zusammenhang wirkt sich auf die Interpretation der exogenen Einflussfaktoren aus, die in den

Forschungsfragen 4b und 4c aufgegriffen werden. In den Fallstudien zeigt sich, dass externe Dissonanzen (d. h. der empfundene Widerspruch des Lehransatzes mit den exogenen Rahmenbedingungen) davon abhängen, auf welcher Entwicklungsstufe sich die Teilnehmenden jeweils befinden. Als stark ausgeprägt finden sich externe Dissonanzen bei Entwicklungstypus II, da die Umsetzung einer studierendenzentrierten Lehre zwar angestrebt wird, die praktische Ausgestaltung im Lehransatz bzw. in der Lehrpraxis (noch) unklar bleibt. In diesem Entwicklungsstadium werden externe Rahmenbedingungen wie beispielsweise Studierendenerwartungen oder auch lehrbezogene Regelungen der Organisation als besonders hinderlich für die lehrbezogene Einstellungsentwicklung interpretiert. Lehrpersonen, die anhand ihrer Lehrkonzeptionen im Entwicklungstypus III angesiedelt sind, finden grundsätzlich flexibel Handlungsalternativen für exogene Rahmenbedingungen. Diese angestrebte Flexibilität und Routine, unterschiedlich geartete Handlungssituationen und Rahmenbedingungen der Lehre im Sinne der individuellen Einstellungen meistern zu können, zeichnet auch das Ziel von Expertentum bei Hochschullehrpersonen aus (vgl. Kapitel 2.3.2.2). Damit differenzieren die Ergebnisse der vorliegenden Studie die in Kapitel 4.3 erläuterten Forschungsergebnisse von Feixas et al. (2015) weiter aus: **Lehrende mit klar studierendenzentrierten Lehrkonzeptionen zeigen sich weniger auf ermöglichende organisationale Strukturen für den Praxistransfer angewiesen.** Der **Transfer von Lehrkonzeptionen,** welche sich **in der Übergangsphase** von einem Lehr- zu einem Lernfokus befinden und damit noch wenig gefestigt in Bezug auf eine Studierendenzentriertheit sind, **hängt jedoch besonders von ermöglichenden Rahmenbedingungen ab.** Für die Forschungsfragen 4b und 4c kann also abgeleitet werden, dass die individuelle Interpretation der exogenen Rahmenbedingungen davon abhängt, welche einstellungsbezogenen Entwicklungen die Teilnehmenden im Programm durchlaufen und in welchem individuellen Entwicklungsstadium sich ihre Lehrkonzeptionen befinden.[119] Konnten diese derart angereichert werden, dass eine **rein studierendenzentrierte Einstellung vorherrscht, können exogene Einflüsse** mithilfe der erreichten lehrbezogenen Einstellungsebene **eher relativiert und sogar als Unterstützung für die Lehre genutzt und interpretiert werden.**

[119] Eine Übersicht zur Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Charakteristika des Programms wird im Rahmen des Kapitels 7.7 anhand der Aussagen zur ersten Evaluationsstufe gewährt, wobei an dieser Stelle festgehalten wird, dass die Zufriedenheit der Teilnehmenden bzw. die Interpretation des Programmaufbaus thematisch eng mit der Forschungsfrage 4 verknüpft ist.

7.6.2 Beantwortung der Forschungsfragen 4a und 5a

Die Wahrnehmung der endogenen Einflussfaktoren auf die Einstellungsentwicklung und der Transfer der Lehrkonzeptionen in den Lehransatz hängen wesentlich zusammen, da die Intention zur Umsetzung von studierendenzentrierten Lehrkonzeptionen wesentlich für einen studierendenzentriert ausgerichteten Lehransatzes ist (vgl. Trigwell & Prosser, 1996a, S. 276). Aus diesem Grund, sowie aufgrund der gemischt qualitativ-quantitativen Datenerhebung zur Entwicklung des Lehransatzes beider Programmjahrgänge (vgl. das Kap. 2.1.1.4 und 6.4.2), erfolgt die Beantwortung der Forschungsfragen 4a und 5a in einer integrierten Form anhand einer Daten-, Methoden- und Perspektiventriangulation.

Endogene Einflüsse auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung, die durch die **Forschungsfrage 4a** thematisiert werden, nehmen die betrachteten Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm meist unterschiedlich, teilweise jedoch auch ähnlich innerhalb eines jeweiligen Entwicklungstypus wahr. Die empfundene Sicherheit gegenüber der eigenen Lehrkompetenz stellt sich für die gesamte Teilnehmerschaft am Zertifikatsprogramm als ein wichtiges Thema dar. Die quantitativen Ergebnisse beider Programmjahrgänge in Kapitel 7.5.4.3 sowie die qualitativen Fallstudienergebnisse zeigen, dass sich **die Selbstwirksamkeit in den beiden betrachteten Programmverläufen steigern konnte und dadurch den Transfer des Gelernten in den Lehransatz begünstigt** (vgl. Kap. 4.2.3). Insbesondere die Möglichkeit, **eigenverantwortete Lehrerfahrung** zu sammeln, **steigert das Sicherheitsempfinden, das Selbstbewusstsein sowie das Kompetenzerleben in Bezug auf die eigene Lehrtätigkeit.** Zudem wird eine **stärkere Offenheit für neue, innovative Lehrformen** erreicht, was wiederum konkrete Anlässe für Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrpersonen liefert. Wie in den Kapiteln 2.2.2 und 4.4.2 erläutert, zeigt sich auch in den vorliegenden Fallstudien über die drei Entwicklungstypen aggregiert, dass das **Gefühl der eigenen Kontrolle und der Autonomie in der Ausübung der praktischen Lehrtätigkeit beeinflusst, ob im Lehralltag eine studierendenzentrierte Richtung umgesetzt wird** (vgl. auch Kap. 4.3 sowie die Ergebnisse von Trigwell, 2012, S. 608). Besitzt eine Lehrperson (noch) wenig elaborierte Lehrkonzeptionen, stellt beispielsweise die **gering ausgeprägte pädagogische Fachsprache ein Hindernis dar, sich** im Kollegenkreis oder über die Institutsgrenzen hinaus sinnvoll über Lehrthemen **auszutauschen.** Die Wahrnehmung, im Rahmen der praktischen Lehrtätigkeit „ins kalte Wasser geworfen zu werden“ und wenig Unterstützung in der Lehre zu erhalten, nimmt mit zunehmend elaborierten Lehrkonzeptionen ab.

Ähnlich der Evaluation eines Zertifikatsprogramms an der Universität Northampton wird vorliegend anhand der qualitativen und quantitativen Daten deutlich, dass die Lehrenden nach dem Besuch des formellen Kursprogramms mutiger in Bezug auf ihre Lehrpraxis sind. Die Forschenden aus Grossbritannien sehen Selbstbewusstsein in der Lehre mit einer stärkeren Offenheit, dem Willen zu neuen und innovativen Lehransätzen sowie dem stetigen, eigeninitiativen lehrbezogenen Austausch im Kollegenkreis verbunden (Butcher & Stoncel, 2012, S. 153). Auch anhand der vorliegenden Fallstudien zeigt sich in Bezug auf die **Forschungsfrage 5a,** dass die **Bereitschaft für die Nutzung innovativer Lehransätze sowie die Offenheit und Eigeninitiative für den lehrbezogenen Austausch** hauptsächlich bei Lehrpersonen **mit elaborierten Lehrkonzeptionen** im Programmverlauf (weiter) **gestärkt** wird. Über beide Programmjahrgänge hinweg zeigt sich anhand der Einzel- und Fokusgruppeninterviews, Transferaufträge sowie der Fragebogendaten, dass **Rollenvorbilder die Intention zur Umsetzung von studierendenzentrierten Lehrformen in den Lehransatz fördern.**

Eine anhand initiierter Reflexionen angestossene Veränderung des Lehransatzes, die bei Teilnehmenden aller Entwicklungstypen beobachtbar ist, kann insgesamt als ein Erfolg des Zertifikatsprogramms im Hinblick auf die Entwicklung der Einstellungsebene von akademischer Lehrkompetenz gewertet werden (vgl. hierzu Butcher & Stoncel, 2012, S. 151). Der angestossenen Positionierung von Lehrpersonen in Bezug auf ihre Lehrkonzeptionen und Lehransätze, sei dies in Diskussionsrunden, durch das Anfertigen einer Skizze bzw. durch die Konstruktion einer Metapher, durch die schriftlichen Transferaufträge zwischen den Modulen oder aber durch die Simulation einer Lehrsequenz im Microteaching, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (vgl. Kap. 4.2.1 sowie die dritte Fallstudie in Kap. 7.4.3). „The decision links motivation to action and, at the same time, seems to have a „freezing“ effect which is partly due to the individual`s tendency to “stick to his decision” and partly to the “commitment to the group”” (Lewin, 1951b[1947], S. 233).

Wie in Kapitel 4.2.3 erläutert, betonen Euler & Walzik (2009) die Bedeutung des Zusammenspiels von Reflexion und Aktion im (einstellungsbezogenen) Kompetenz-entwicklungsprozess, das durch die angeleitete Wahrnehmung dissonanter Bestandteile der lehrbezogenen Einstellungen unterstützt werden kann. Die Reflexionen des eigenen Rollenverständnisses, des Studierendenbildes, pädagogisch-interaktionaler Elemente von Lehre, der fachlichen Sicht auf Lehre sowie Möglichkeiten der lehrbezogenen Kollaboration nach der praktischen Erfahrung im Microteaching ermöglichen, die

Lehrpersonen zu einer Positionierung (hinsichtlich der Lehrkonzeptionen, ihres Lehransatzes, ihrer Lehrpraxis sowie etwaiger interner und externer Dissonanzen) im Austausch mit anderen Personen im Präsenzseminar zu bewegen. Im Microteaching könnte die Vergabe verschiedener Rollen[120] an die Teilnehmenden in der simulierten Lehrpraxis den möglichen Erfahrungshorizont der Lehrpersonen in der Lehrsequenz bzw. im anschliessenden Feedbackgespräch sogar noch ausweiten. Insgesamt ermöglicht die Konfrontation der bestehenden Lehrkonzeptionen mit der Lehrwirklichkeit den Teilnehmenden in den verschiedenen Bezugsdimensionen von Lehre, **sich eindeutig zu positionieren** - sei es im Kickoff durch die bildhafte Darstellung des Idealbildes, im Modul 1 durch die Diskussionen zum Rollenverständnis sowie zum Studierendenbild, im Microteaching durch die Reflexionen der simulierten Lehrsequenz anhand der Idealbilder, durch die videogestützten Reflexionen in den Vor- und Nachbereitungsaufträgen oder durch die erneute Darstellung eines Idealbildes einer Lehrsituation zum Abschluss des Programms. Die vorliegende Studie zeigt, dass diese didaktischen Interventionen sowohl im traditionellen als auch im modifizierten Programmablauf zu einer umfassenden Entwicklung der lehrbezogenen Einstellungen beitragen konnten (vgl. hierzu wiederum Lewin, 1951b[1947], S. 233). Wie unter Kapitel 5.5.1 erläutert, interessierte im Vergleich der beiden Programmdurchläufe, ob das gestraffte Kursprogramm **eine umfassende Einstellungsentwicklung auch innerhalb einer kürzeren Zeitspanne anzustossen** vermag. Durch die **Erhöhung der Kohärenz der Workshops, der flankierenden Transferaufträge sowie der insgesamt etwas stärkeren Akzentuierung der Einstellungsebene** (vgl. Kapitel 5), kann diese Frage grundsätzlich **bejaht** werden.

Ideen zur Weiterentwicklung des Faculty Development. Wie bereits erwähnt, zeigen die Fallstudien in Kapitel 7.4, dass sich die Möglichkeit der Teilnehmenden, parallel zu den angeleiteten Reflexionen im Programm *eigenverantwortliche Lehrerfahrung* zu sammeln, förderlich auf die einstellungsbezogenen Entwicklungen auswirkt. In Bezug auf den angestrebten konzeptuellen Wandel bei Lehrpersonen des Typus I bzw. der konzeptuellen Weiterentwicklung bei Lehrpersonen des Typus II und III kann anhand der Ergebnisse zudem angenommen werden, dass die angeleiteten Reflexionen ohne die Möglichkeit, studierendenzentrierte Lehrformen praktisch anzuwenden, kaum mehr als hypothetische Konstrukte einer höheren Lehrqualität für die Teilnehmenden bleiben und

[120] Die Vergabe von Rollenkarten, z. B. die eines sehr passiven oder sehr fordernden Studierenden, gewährleistet, dass sich Lehrpersonen in einer (simulierten) Lehrsituation gezielt positionieren müssen und im Anschluss an die Simulation die Gelegenheit haben, die Entscheidungen mit Peers und einem Experten zu reflektieren.

sich nicht fest in den mentalen Strukturen verankern können. Die didaktischen Interventionen zur Unterstützung der konzeptionellen Weiterentwicklung bzw. eines *conceptual change* sind daher auf die praktische Lehrerfahrung in einem studierendenzentrierten Sinne parallel zum Programmablauf angewiesen, um ihre Wirkung entfalten zu können. Erneut wird damit auf die drei Phasen eines konzeptuellen Wandels in Anlehnung an Lewin verwiesen, wobei die beiden Phasen des **Unfreezing zu Beginn des Programms sowie** des **Freezing, also der Wahrnehmung und Festigung der weiterentwickelten Einstellungen,** denkbar z. B. durch die praktische Erprobung, **als erfolgskritisch gelten** (vgl. Lewin, 1951b[1947], S. 228-233). Die angestrebte Motivation und das Commitment zur Umsetzung einer lern- anstatt einer inhaltsorientierten Lehre bedarf relevanter Erfahrungen, die den Entwicklungsprozess bei (noch) wenig studierendenzentriert ausgerichteten Lehrenden anzustossen vermögen und die Teilnehmenden dabei unterstützen, sich selbstgesteuert weiterentwickeln zu können.

Fazit. Die fokussierte Adressierung der Lehrkonzeptionen als zentrale Gestaltungsebene von lehrbezogenem Faculty Development (vgl. Kap. 2.4.1) bewährt sich hinsichtlich der Einstellungsförderung in Zertifikatsprogrammen entsprechend den Entwicklungszielen aus Kapitel 3.3.5. Der Lehransatz konnte mittels einer indirekten Ansprache durch die Anreicherung der Lehrkonzeptionen in den verschiedenen Bezugsdimensionen weiterentwickelt werden, wie im Kapitel 2 anhand des Spillover-Effekts vermutet. Zusammenfassend zeigt Abbildung 46 gesammelt die Ideen zur weiteren Ausgestaltung der didaktischen Interventionen aus Kapitel 5.3 entlang der pädagogischen Leitlinien des Kapitels 4.

	didaktische Interventionen	Ideen zur Weiterentwicklung
Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen	Verschriftlichung des Lehrverständnis Idealbild von Lehre und Lernen	Möglichkeit der Reflexion bestehender Lehrkonzeptionen auf die Entwicklungstypen I, II, III anpassen, sodass zusätzlich ein Austausch auf derselben Reflexionsstufe möglich wird
Konfrontation Idealbild - Realität	Konfrontation mit dem Idealbild im Microteaching sowie beim Abschluss eines Basisprogramms	Rollenkarten im Microteaching an die Teilnehmenden verteilen, um die Positionierung von Lehrpersonen in der Simulation sowie im Feedback gezielt zu initiieren
inhaltliche Anreicherung der Lehrkonzeptionen für den Wandel bzw. die Weiterentwicklung	Austausch und Diskussionen in Präsenzseminaren, Rollenvorbilder in Videosequenzen und Dozierende im Programm, flankierende Reflexionsaufträge	Möglichkeit zur Simulation von studierendenzentriert ausgerichteter Lehrpraxis in einem zusätzlichen Microteaching im zweiten/dritten Semester für Lehrende ohne/mit wenig Möglichkeit auf Lehrerfahrung
Wahrnehmung und Festigung des konzeptuellen Wandels bzw. der Entwicklung	Neues Idealbild im Abschlussworkshop und Reflexion von Transfer, z. B. im Microteaching oder in Bezug auf ein Lehrprojekt	Gegenseitige Interviews der Teilnehmenden in Bezug auf ihre Anreicherung der Lehrkonzeptionen in den fünf Bezugsdimensionen sowie des Transfers in den Lehransatz

Abbildung 46: Ideen zur Weiterentwicklung der didaktischen Interventionen, eigene Darstellung

7.7 Zusammenfassende Betrachtung zum Evaluationskonzept

7.7.1 Zur Programmwirkung auf das Umfeld (Forschungsfrage 5b)

Welche lehrbezogene Wirkung nehmen die Teilnehmenden *nach* dem Besuch des formellen Kursprogramms bezüglich des Kollegenkreises, ihrer Studierenden oder der Organisation allgemein wahr? (5. Evaluationsstufe)

Die Forschungsfrage 5b wendet die vorliegende Betrachtung der Ergebnisse abschliessend wieder dem umspannenden Evaluationsziel der Arbeit zu, nämlich den in Kapitel 5.5 zugrundegelegten fünf Evaluationsstufen. An diesem Punkt steht für die erste sowie für die fünfte Evaluationsstufe ein Ergebnisbericht aus. Als inhaltliche Basis für die wahrgenommenen Wirkungen auf das Umfeld der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik dienen die Selbstberichte der Probanden über andere Personen mit Bezug zu Lehre (Miles et al., 2014, S. 88). Eine Studie an der Universität Antwerpen zur Evaluation des Besuchs eines Zertifikatsprogramms kann aus Selbstberichten der Teilnehmenden beispielsweise einen direkten Einfluss des Programms auf das Engagement der Teilnehmenden innerhalb der Organisation für eigeninitiative Beiträge

zu Lehrinnovationen im Department nachweisen (Stes et al., 2007, S. 104–105). Hinweise auf Antworten zu Forschungsfrage 5b leiten sich aus den Aussagen der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik in den Einzelinterviews ab, da die Frage auf die individuell wahrgenommene Wirkung *nach* der Teilnahme am Programm auf den Kollegenkreis, die Studierenden sowie die Organisation als solche ausgerichtet ist.

Hinsichtlich des wahrgenommenen Einflusses der Programmteilnahme auf **lehrbezogene Peers** berichten die Teilnehmenden, dass sie immer wieder auf Interesse im Kollegenkreis stossen, wenn sie den Besuch des CAS Hochschuldidaktik erwähnen.

> *„(...) ich hab in der Fachgruppe gesagt, dass ich den Kurs mache. Und da waren alle sehr interessiert und ich sollte erzählen was ich gemacht habe." I: „Und da tauscht ihr euch jetzt aus?" „Noch nicht, aber das wird wohl noch kommen." (117:23, 191:195)*

Zudem erscheint der Besuch des Programms gleichzeitig als ein **Gesprächsanker für lehrbezogenen Austausch** in den Instituten und Departementen.

> *„(...) wir machen oft zusammen Kaffeepause, da wird über alles Mögliche gesprochen, auch über Lehre. Und der eine hat sich für die Kurse interessiert usw., die im Programm angeboten werden, als ich erzählt habe, das ich das mache." (112:16, 99:99)*

Durch die Wahrnehmung der Teilnahme im Kollegenkreis und auf der **Organisations- bzw. Programmebene** wird die entwickelte Lehrkompetenz anerkannt, was bewirkt, dass sich Lehrpersonen stärker in den Lehrdiskurs an einer Hochschule einbezogen fühlen und sich dadurch wiederum ihr Commitment für eine hohen Lehrqualität steigert (Butcher & Stoncel, 2012, S. 156). Dadurch werden Teilnehmende zudem ggf. vermehrt in **lehrbezogene Problemstellungen** oder **organisationsweite Lehrprojekte** einbezogen, was die **Motivation für Lehre erhöhen** und einen positiven Kreislauf in Gang setzen kann. Die Lehre mit der Unterstützung von Faculty Development zu einem relevanten Thema an einer Hochschule zu machen, birgt ein hohes Potential sowohl für die Kompetenzentwicklung des Einzelnen, als auch für die Qualitätsentwicklung der Lehre insgesamt. Im Rahmen der Diskussionsrunden zum Austausch über das Idealbild von Lehre und Lernen reflektieren die Teilnehmenden z. B. auch Möglichkeiten der Lehrqualitätsentwicklung an der Universität St. Gallen:

> *„Das hat vielleicht auch viel mit dem Selbstbild von Universitäten zu tun. Wer bin ich? Bin ich derjenige, der Wissen generiert oder bin ich derjenige, der ausbildet. Ich könnte mir auch vorstellen, dass es einen PhD-Track gibt, der wirklich auch Hardcore auf akademische Laufbahn fokussiert und Papers betont. Und ein Track, der auf Teaching fokussiert ist." (89:76, 191:191)*

Derartige Themen, die über die individuelle Ebene der Lehrkompetenzentwicklung hinausgehen, werden im formellen Basisprogramm explizit in Modul 1 diskutiert, was weiterführende Reflexionen zu Lehre und Lernen an der Universität St. Gallen zur Folge hatte. Bezüglich des Einflusses der Programmteilnahme von Lehrenden auf ihre Studierenden zeigt z. B. Kapitel 7.6.2, dass diese vom Commitment zur Umsetzung von studierendenzentrierter Lehre profitieren Um die Wirkungen des Programms auf das Studierendenhandeln genauer erfassen zu können, wären zusätzliche Erhebungen notwendig. Abschliessend verdeutlicht das folgende Zitat, dass sich die **Wirkungen** der didaktischen Interventionen auf die lehrbezogenen Einstellungen der Teilnehmenden **weniger kurzfristig, sondern insbesondere in der langen Sicht offenbaren:**

> *„In ein paar Jahren dann vielleicht, also das glaube ich schon, nur weil sich das Idealbild nicht geändert hat, heisst das nicht, dass es nicht echte Effekte hätte, es gibt jetzt Handwerkszeug zur Hand und ein Bewusstsein über die eigenen Ideale und wenn man das Bewusstsein hat und gleichzeitig Ideen wie man sich dem annähern kann, das hilft." (114:36, 199:199)*

Didaktische Interventionen in Zertifikatsprogrammen wie dem CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen, die die lehrbezogene Einstellungsentwicklung der Lehrpersonen fokussiert adressieren, streben an, dass die Teilnehmenden die entwickelten Ansätze und Ansichten langfristig in den Lehralltag integrierten (vgl. Kap. 2.3.2 sowie Guskey, 2002b, S. 388). Daher zeigen sich die wahrgenommenen Wirkungen kurz nach Abschluss des formellen Kursprogramms bislang eher weniger eindrücklich. Das neu aufgenommene **Lehrprojekt im modifizierten CAS Hochschuldidaktik** verspricht für die fünfte Evaluationsstufe zukünftige spannende Ergebnisse, da das Ziel des Lehrprojekts eine umfassende Wirkung auf die Organisation, die Studienprogramme, die lehrbezogenen Kollegen und nicht zuletzt die Studierenden anstrebt (vgl. Kap. 5.2). Das **formelle Kursprogramm** kann damit noch deutlicher **als Rahmung** angesehen werden, die **den informellen Lerngelegenheiten** in den folgenden Semestern als **wertvolle Basis und Entwicklungsrichtlinie** dient.

7.7.2 Hinweise zur Zufriedenheit mit dem Programm

Der folgende Abschnitt thematisiert nicht die Zufriedenheit mit dem Zertifikatsprogramm insgesamt, sondern die (Un-)Zufriedenheitsbekundungen der Teilnehmenden im Licht der didaktischen Interventionen zur Unterstützung der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung auf der ersten Evaluationsstufe. Wie in Kapitel 2.4.1 erläutert, wird die angestrebte Einstellungsentwicklung an drei Bedingungen gebunden: An die **Lernenden selbst** (sichtbar in der Arbeit anhand der aufgezeigten individuellen Entwicklungsverläufe sowie der Interpretationen von exogenen und endogenen Faktoren), deren **Bezugspersonen,** d. h. deren Dozierende im Programm und deren Peers im und ausserhalb des Zertifikatsprogramms (sichtbar anhand der wahrgenommenen Unterstützung sowie an den Aussagen zu Rollenvorbildern), sowie an die **Gestaltung der Interaktionen** bzw. der didaktischen Interventionsbündel zur Unterstützung des konzeptuellen Wandels (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 169). In diesem Bezug weist bereits Kapitel 4.3 darauf hin, dass die Zufriedenheit über die Charakteristika des Programms als eine Voraussetzung für die Einstellungsentwicklung angesehen werden kann. Diesbezüglich liegen der Studie reichhaltige Daten zugrunde, da die Zufriedenheit in der Mehrzahl der Einzel- und Fokusgruppeninterviews mindestens am Rande diskutiert wurde. Zudem wurde die Zufriedenheit in den Fragebögen mit einer offenen Frage angesprochen (vgl. Anhang 6, Frage 3).

Bei der Befragung im Abschlussmodul der formellen Basiskurse des Jg. 2014/2015 empfanden einige Teilnehmende das Programm teilweise als zu kompakt, auch im Hinblick auf ihren akademischen Workload. Andererseits konnte im verdichteten Programm die **Intensität der Reflexionen** erhöht werden.

> *„Klar ist das alles zeitintensiv, aber ich finde eigentlich dieses Intensive und dass die Module so nah beieinander sind gut, weil die dadurch so ein gesamtes Bild ergeben. Wenn ich mir jetzt denke, ich müsste über ein Jahr über alles reflektieren, wäre es schwieriger, wenn es so verteilt wäre.“(94:25, 162:162)*

Die Transferaufträge, die im modifizierten Programmablauf eine stärkere inhaltliche Kohärenz gewährleisten, werden von den Teilnehmenden als wertvoll für ihre Lehrkompetenzentwicklung wahrgenommen: *„(…) ich fand die Vor- und Nachbereitungsaufträge anregend.“ (114:27, 155:155)* Dabei konnte einer inhaltlich additiven Aneinanderreihung von Workshops entgegengewirkt werden. Die Präsenz-

module konnten durch den angestossenen Austausch der Dozierenden im Programm untereinander abgestimmt und inhaltliche Doppelungen eliminiert werden.

> *„Das Kernprogramm finde ich schon sehr aufeinander abgestimmt und da finde ich, gebt ihr euch auch viel Mühe, dass das dann auch aufeinander aufbaut, dass man sich vorbereitet, nachbereitet usw." (120:13, 83:83)*

> *„(...) das merkt man ja daran, dass es keine Wiederholungen gibt, oder dass man in den aktuellen Einheiten sagt, lass uns mal einen Blick zurückwerfen, wir haben das und das gelernt, wie können wir das jetzt darauf aufbauen und so. Oder wenn mal ein externer Dozierender dazukam, einer von euch noch dazukam und einleitende Worte gesprochen hat oder die erste halbe Stunde gemacht hat, um einen Rahmen zu geben. Da hatte ich schon das Gefühl, dass da viel Mühe drinsteckt. (120:14, 87:87)*

Wie auch in den Fallstudien angeklungen ist, herrscht unter den Teilnehmenden Einigkeit darüber, dass das CAS Hochschuldidaktik bestenfalls begleitend zur ersten praktischen Lehrerfahrung besucht wird: *„An sich wäre es perfekt, so parallel zur ersten Lehre (...)" (112:10, 55:55)*

> *„Ja, dass man z.B. Lehre durchführt, fände ich sinnvoll. Klar, wenn natürlich jemand von extern kommt und hat schon zwanzig Jahre Lehrerfahrung wäre das Quatsch, aber bei jemand Jungem halte ich das schon für sinnvoll, um die vorzubereiten, was es eigentlich bedeutet Lehre zu machen." (120:24, 131:131)*

7.7.3 Fazit: Eignung der entwickelten Evaluationsstrategie

Die hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Programm auf der *ersten Evaluationsstufe* konnte anhand qualitativer Daten in Verbindung mit den quantitativen Fragebogendaten abgeleitet werden (vgl. die Kap. 7.5.4.3 und 7.7.2). Ohne die Möglichkeit zur Fortführung einer derart engen Begleitforschung, wie dies die Forschungsarbeit erlaubte, kann die Zufriedenheit auch anhand offener Fragen in der Zwischen- und Abschlussbefragung im Rahmen von *Fit für Hochschullehre* erhoben werden. Ausserdem kann der Austausch der Programmverantwortlichen mit den Dozierenden der Basiskurse dazu dienen, konkrete Hinweise zur (Un-)Zufriedenheit der Teilnehmenden einzufangen. Die Evaluationsstrategie aus Kapitel 5.5 bewährte sich bezüglich des Erkenntnisinteresses der Forschungsarbeit auch hinsichtlich der *zweiten Evaluationsstufe.* Die Entwicklungsverläufe der Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden

konnten durch das reichhaltige Datencorpus sinnvoll verdichtet werden, was die Ableitung von drei Entwicklungstypen erlaubte. Das eigenverantwortliche Lehrprojekt und die Begleitung der Lehrkompetenzentwicklung in Form eines Mentoringprozesses stellt im modifizierten Programm eine wesentliche Neuerung dar (vgl. Kap. 5.1). Ein Ziel der Forschungsarbeit war es, aussagekräftige Hinweise dahingehend abzuleiten, inwieweit das gekürzte formelle Basisprogramm ausreichend Unterstützung für die Entwicklung einer fundierten, einstellungsbezogenen Kompetenzbasis gewährt, um darauf mittels informeller Massnahmen in den folgenden zwei Semestern des CAS Hochschuldidaktik aufbauen zu können. Die **Festigung dieser studierendenzentriert orientierten Basis** für die vertiefte Lehrkompetenzentwicklung im zweiten und dritten Semester des modifizierten Programms konnte anhand der Fallstudien und damit im Rahmen der zweiten Evaluationsstufe bei allen Teilnehmenden **verdeutlicht werden.**

Die von den Teilnehmenden wahrgenommene Unterstützung in ihrer Einstellungsentwicklung, die durch die *dritte Evaluationsstufe* erfasst wurde, variierte über die drei Entwicklungstypen und konnte daher sinnvoll mit den Sozialisationsstufen nach Kugel (1993) sowie mit den Entwicklungsstufen von Kember (1997) in Verbindung gebracht werden (vgl. die Kap. 2.3.2 sowie 7.2 – 7.5). Diese Evaluationsstufe zeigt sich als eng verknüpft mit der Interpretation von endogenen Einflüssen auf die Einstellungsentwicklung und gewährt wesentliche Einsichten bezüglich der Intention zum Transfer der Lehrkonzeptionen in den Lehransatz. Die gewonnenen Einsichten über die wahrgenommene Unterstützung bei der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung dienen wiederum der konzeptionellen Ausgestaltung des Zertifikatsprogramms, was bedeutet, dass diese Evaluationsstufe in der zukünftigen Evaluationspraxis vernachlässigt werden könnte. Die *vierte und fünfte Evaluationsstufe,* die die Wirkungen des Programms erfassen, wurden vorliegend einzig durch Selbstberichte der Teilnehmenden erhoben. Wie Stes et al. (2010) in ihrem umfangreichen Literaturreview zeigen, besteht ein deutlicher Bedarf, die **Wirkung** von Faculty Development **auf das Studierendenlernen** zu evaluieren (Stes, Min-Leliveld et al., 2010, S. 41–43). Kapitel 5.5 erläutert, dass die vorliegende Evaluationsstudie im Rahmen des Dissertationsprojekts keine Einsichten in die Wirkung der didaktischen Interventionen auf das Studierendenlernen gewähren kann, obwohl die Bedeutung bekannt ist, alle Stufen zu evaluieren (Guskey, 2002a, S. 50). Um den Transfer der Lehrkonzeptionen auf den Lehransatz sowie die daraus erzielten Wirkungen auf Studierende, das lehrbezogene Kollegium und die Organisation umfassend abbilden zu können, wird empfohlen, die Evaluationsstrategie

an diesem Punkt weiter auszubauen. Denkbar wären z. B. Befragungen der Studierenden nach expertengestützten Hospitationen oder die Analyse von gezielten Beobachtungen in (Peer-)Hospitationen mit der vorherigen Abklärung der pädagogischen Intentionen für die Unterrichtseinheit (vgl. den Vorschlag von Stes et al., 2007, S. 108). Jedoch sollte die Validität der Einsichten im Rahmen einer Hospitation hinterfragt werden, da der Unterricht nicht der alltäglichen Lehrpraxis entsprechen könnte. Auch durch die Lehrprojekte wird je nach ihrer Ausgestaltung ein Zugang zu Daten hinsichtlich der Wirkung von Faculty Development auf die Lehrpraxis geschaffen, der nicht ungenutzt bleiben sollte. Zur Evaluation der Wirkung des Zertifikatsprogramms auf lehrbezogene Peers auf der fünften Evaluationsstufe könnte ähnlich eines britischen Beispiels der nähere lehrbezogene Kollegenkreis der Teilnehmenden zum wahrgenommenen Einfluss auf ihre Lehre befragt werden (Butcher & Stoncel, 2012, S. 153). Dabei wird in der Evaluation eine weitere (Aussen-)Perspektive aufgenommen und diese von der Ebene der Selbstberichte der Teilnehmenden abgelöst. Stes et al. (2007) empfehlen zudem, die Auswirkungen von Zertifikatsprogrammen auf die Lehrpraxis über einen *längeren Zeithorizont* hinweg zu beobachten und damit Effekte zu kontrollieren, die direkt nach dem Besuch des Programms auf die Teilnehmer wirken. Solange die Eindrücke und Lernwirkung „frisch“ sind, ist es wahrscheinlicher, dass diese – ggf. auch nur kurzzeitig – in die Lehrpraxis einfliessen (Stes et al., 2007, S. 108). Es wird daher empfohlen, langfristige Wirkungen der Programmteilnahme auf die akademische Lehrkompetenz in einer weiterführenden Begleitforschung zu ergründen. Die Beforschung könnte direkt an die Datenbasis des Dissertationsprojekts anschliessen.

Um eine **umfassende Evaluation** des auf formellen und informellen Lerngelegenheiten aufbauenden modifizierten Programms zu gewährleisten, wird zudem die Erweiterung der Evaluationsstrategie auf die Kompetenzdimension Wissen und Fertigkeiten empfohlen. Quantitative Daten zur Selbstwahrnehmung der Kompetenzentwicklung liegen für das erste Semester an drei Messzeitpunkten vor (vgl. Kap. 6.4.4). Empfohlen wird, den Fragebogen im Anhang 6 am Ende des dritten Semesters erneut auszugeben, um die Entwicklungen über das gesamte Programm hinweg erfassen zu können. Qualitative Daten könnten beispielsweise aus einer Zusammenfassung des **Lerntagebuchs** am Programmende oder auch aus der Analyse der Portfolioarbeiten generiert werden. Im Rahmen eines Zertifikatsprogramms an der Universität Helsinki wird die Abgabe eines sogenannten *reflection diary* von den Teilnehmenden verlangt, welches nicht das Lerntagebuch selbst darstellt, sondern eine fünfseitige Zusammenfassung der Schlüsselpunkte, was im Mittel 1200-1500 Wörtern entspricht

(Postareff & Nevgi, 2015, S. 41). Durch die Abgabe einer Zusammenfassung der Reflexionen wird gewährleistet, dass die Aufzeichnungen im Lerntagebuch selbst offen und ehrlich erfolgen, da die Privatsphäre der Teilnehmenden gewahrt wird. Im modifizierten Programm wurde den Lehrpersonen auch ein Lerntagebuch in physischer Form an die Hand gegeben, welches sich in einer zusammengefassten Form ebenfalls sehr gut dazu eignet, die Kompetenzentwicklungen der Teilnehmenden umfassend nachzuvollziehen und in Bezug auf die festgesetzten Programmziele zu evaluieren.

Zur Datenbasis der Evaluation lehrbezogener Einstellungsentwicklung. Der angewandte Methodenmix der Studie bewährte sich zur Ergründung der Sinnstrukturen der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung im Rahmen der Teilnahme an Zertifikatsprogrammen. Wie die Evaluationsstudie zeigt, ist zur Ergründung der Entwicklung der Lehrkonzeptionen als die zentrale Gestaltungsebene im Faculty Development eine qualitative, multiperspektivische und indirekte Erhebung notwendig. Die direkte Abfrage der Lehrkonzeptionen, sei es z. B. in der Bezugsdimension des Studierendenbildes oder des eigenen Rollenverständnisses, birgt aufgrund der Akteurskonstellation, d. h. der Lehrpersonen, der Dozierenden und der Programmverantwortlichen ein grosses Potential für sozial erwünschte Angaben (vgl. hierzu die Kap. 5.5.1, 6.5.3 und 7.5.4). Die Ergebnisse der Forschungsarbeit weisen zudem auf einen generierbaren Mehrwert hin, die Evaluation des Zertifikatsprogramms sowohl spezifisch für die drei Entwicklungstypen als auch interdisziplinär zu denken, sowie soziologische Fragestellungen aufzunehmen (Rindermann, 2003, S. 234). Während des Programmverlaufs schwingen neben der individuellen Ebene der Lehrkompetenzentwicklung auch stets gruppendynamische Lernprozesse mit, die die individuellen Entwicklungen zu beeinflussen vermögen. Aufgrund des **Mangels an systematischer Evaluation** von hochschuldidaktischen Angeboten in Bezug auf ihre Entwicklungsziele werden weitere Forschungsarbeiten empfohlen (vgl. Stes & van Petegem, 2015, S. 14). Das Dissertationsprojekt kann dabei als Beispiel für ein systematisches Vorgehen einer umfassenden Evaluation der einstellungsbezogenen Dimension von akademischer Lehrkompetenzen dienen.

8 Abschliessende Diskussion der Ergebnisse

8.1 Beitrag der Studie zur Forschungslage

Ähnlich einer bereits mehrfach erwähnten südafrikanischen Evaluationsstudie eines hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms konnte auch vorliegend gezeigt werden, dass das CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen im traditionellen und im modifizierten Design **einen positiven Einfluss auf den Entwicklungsprozess der Lehrkonzeptionen und der Lehrstrategie** von teilnehmenden Hochschullehrpersonen nimmt. Der Hinweis aus der Literatur, dass bei Pre-Posttest-Untersuchungen die Betrachtung von kontextuellen Faktoren essentiell für eine adäquate Einordnung der Ergebnisse ist, konnte im Forschungsdesign aufgenommen und forschungspraktisch im Kapitel 7 adressiert werden (Cilliers & Herman, 2010, S. 265; Patton, 2015, S. 204; Rossi et al., 1988, S. 116). Hanbury und Kollegen zeigen in ihrer umfassenden Meta-Evaluationsstudie von 32 akkreditierten Zertifikatsprogrammen in Grossbritannien, dass die Entwicklung der Teilnehmenden in Richtung eines studierendenzentrierten Lehransatzes über den Zeitverlauf des Programms hinweg mitunter durch das steigende *Selbstvertrauen* der Lehrpersonen in ihre Lehre erhöht wurde. Dies zeigte sich z. B. durch die **stärkere Bereitschaft, Innovationen in die Lehre zu integrieren** (Hanbury et al., 2008, S. 475). In den Fallstudien dieser Forschungsarbeit wurde das Thema der Sicherheit in der eigenen Lehre bzw. das Selbstvertrauen in die eigene Lehrkompetenz in allen drei Entwicklungstypen aufgegriffen. Die Forschungsarbeit konnte zudem ergänzend zu Hanbury et al. (2008) zeigen, dass das Selbstvertrauen der Lehrpersonen in ihre lehrbezogenen Einstellungen gestärkt werden konnte, **wenn die Möglichkeit zur praktischen Erprobung von studierendenzentrierten Lehrformen gegeben war.** Zudem wird in einer anderen Studie darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen ein höheres Vertrauen in ihre **veränderten Prüfungspraktiken** aufgrund der wahrgenommenen Legitimation im Zertifikatsprogramm aufbauen (Butcher & Stoncel, 2012, S. 154). Auch die vorliegenden Daten weisen auf diesen Zusammenhang hin, welcher jedoch nicht zentral im Erkenntnisinteresse verankert war. Über alle drei Entwicklungstypen hinweg zeigt sich, **dass die Teilnahme am Programm den Lehrenden eine gefühlte Legitimation verleiht, studierendenzentrierte Lehrformen in ihre Lehrpraxis zu transferieren** und beispielsweise auf die Präsentation von möglichst umfangreichen Inhalten zu verzichten. Ausserdem werden die **wahrgenommenen Studierenden-erwartungen** im Laufe des Programms eher **relativiert und verlieren an Einfluss auf den Lehransatz** der Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik.

Eine finnische Evaluationsstudie ähnelt mit der Untersuchung von zu Beginn 18 Teilnehmenden am ebenfalls mit 10 ECTS dotierten Zertifikatsprogramm sowie den einstellungsbezogenen Entwicklungszielen dem modifizierten CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen, was die Ergebnisse relevant für den Vergleich mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie macht. Die finnische Studie fokussiert ebenso die Lehrkompetenzentwicklung der Lehrenden auf einer individuellen Ebene, anstatt auf der ansonsten häufig untersuchten Gruppenebene. „When the focus is on individual teachers, it is possible to conduct a more fine grained analysis of why and how changes in teacher development occur or do not occur“ (Postareff & Nevgi, 2015, S. 38). Die Evaluationsstudie verweist in Anlehnung an die beiden australischen Studien von Åkerlind (2007) und Prosser et al. (2005) auf fünf mögliche Entwicklungspfade von Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen in Bezug auf die Entwicklung ihrer lehrbezogenen Einstellungsdimension (Åkerlind, 2007, S. 27; Postareff & Nevgi, 2015, S. 42; Prosser et al., 2005, S. 152). Die Studien, auf welche rekurriert wird, legen eine phänomenographische Perspektive an den Untersuchungsgegenstand an, wohingegen die Fragestellung der finnischen Forschenden – ähnlich des Forschungsprojekts – die individuellen Entwicklungsprozesse fokussiert. Postareff & Nevgi (2015) erhalten nach dem Vergleich der Entwicklungen der einzelnen Teilnehmenden folgende fünf Entwicklungspfade in Bezug auf die Lehrkonzeptionen, Praktiken und die Identität als Lehrperson (Postareff & Nevgi, 2015, S. 42):

- Erwartbare Veränderung von Lehrkonzeption, Lehransatzes und Lehrpraxis
- Unerwartete Veränderung der Lehrkonzeption
- Wenig Veränderung in den Lehrkonzeptionen, hauptsächlich Veränderung des Lehransatzes und der Lehrpraxis
- Zu Beginn des Programms wahrgenommene Veränderungsresistenzen, jedoch veränderten sich vor allem die Lehrkonzeptionen
- Veränderungsresistente Lehrpersonen ohne Veränderungen

Die Forschenden beschreiben für die fünf abgeleiteten Fälle die jeweils wahrgenommene **Motivation, die Veränderungsresistenzen** und einen etwaigen **Enthusiasmus** der Teilnehmenden sowie die disziplinären Hintergründe (Postareff & Nevgi, 2015, S. 43–46). Die vorliegende Arbeit fokussiert im Vergleich dazu stärker auf die Ergründung von inhaltlich-prozessualen Pfaden der Einstellungsentwicklung als auf die vertiefte Betrachtung der endogenen Einflussfaktoren auf die Lehrpersonen. Die Entwicklungstypen der beiden Studien wurden damit anhand unterschiedlicher

Forschungslinsen hergeleitet und können nicht direkt miteinander verglichen werden. Gleichwohl könnte es für die Gestaltung und Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Massnahmen mit dem Ziel der Adressierung der Einstellungsdimension sinnvoll sein, die Möglichkeit der Entwicklungspfade von Hochschullehrpersonen z. B. auch in Anbetracht möglicher Veränderungsresistenzen zu antizipieren. Die Forschungsarbeit liefert damit **komplementäre Einsichten** zur inhaltlich-prozessbezogenen Entwicklung lehrbezogener Einstellungen bei der Teilnahme an Zertifikatsprogrammen.

Wie beispielsweise Butcher & Stoncel (2012) in ihren Ergebnissen andeuten, zeigt auch die vorliegende Studie deutlich, dass die Personalisierung bzw. die **individuelle Ausrichtung des Zertifikatsprogramms an den Teilnehmenden einen Erfolgsfaktor** für eine lehrbezogene Einstellungsänderung darstellt (Butcher & Stoncel, 2012, S. 157). Das vorgeschlagene didaktische Konzept zur Unterstützung der Einstellungsentwicklung während des formellen Basisprogramms (vgl. Kap. 5.3) kann dann adäquat umgesetzt werden, wenn die Idealbilder bzw. die Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden zu Programmbeginn sowie die individuellen Entwicklungsverläufe im Zeitverlauf in angemessener Form an die jeweils verantwortlichen Dozierenden der Workshops gespiegelt werden. Auch die Feinjustierung des Zertifikatsprogramms hinsichtlich der verschiedenen Disziplinen der Teilnehmenden gilt als Motor für die bewusste Initiierung von disziplinübergreifenden oder auch disziplinär gleichen Diskussionsgruppen in den Workshops. Zudem wird damit auch eine gezielte Förderung der Entwicklung von Lehrüberzeugungen ermöglicht.

Aussagen zur Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse. Wie in Kapitel 6.4.6 angekündigt, ist für die empirische Studie abschliessend zu prüfen, ob die Ergebnisse auch auf Angebote des Faculty Development an anderen Hochschulen national und international anwendbar sind. Die begleiteten beiden Programmjahrgänge des CAS Hochschuldidaktik können nicht als repräsentativ für Hochschullehrende allgemein angesehen werden, da die Teilnahme am Zertifikatsprogramm an der Universität St. Gallen freiwillig erfolgt (vgl. ähnliche Überlegungen von Fitzmaurice, 2008, S. 344). Eine israelische Studie bei nicht freiwillig teilnehmenden Lehrpersonen an hochschuldidaktischen Massnahmen weist im Ergebnisteil darauf hin, dass die Teilnahmemotivation eine wesentliche Rolle in der Entwicklung von Lehrkompetenzen bei Hochschullehrenden spielt. Diese kann im CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen als gegeben angesehen werden, da die Teilnehmenden sich bei den Programmverantwortlichen anhand eines Motivationsschreibens aus freien Stücken bewerben und kein (offizieller) Zwang zur hochschuldidaktischen Aus- und Weiter-

bildung an der Universität St. Gallen besteht. Dieser Parameter ist bei der Gestaltung von didaktischen Interventionen zur Förderung von Einstellungen im lehrbezogenen Faculty Development zu bedenken (Hativa, 2000, S. 519). Die drei Entwicklungstypen lehrbezogener Einstellungsentwicklung, die aus den fünf Entwicklungsstufen nach Kember (1997) extrahiert wurden (vgl. Kap. 7.3.3.2), können jedoch aufgrund der fachlich unspezifischen Interpretation der einzelnen Bezugsdimensionen auf die Lehrkonzeptionen von Hochschullehrpersonen angewandt werden. Zudem dienen die abgeleiteten Entwicklungstypen I, II und III als Grundlage für konzeptionelle Überlegungen zur **Individualisierung von didaktischen Interventionen** im Hinblick auf eine lehrbezogene Einstellungsförderung, die auch auf andere Institutionen auf nationaler oder internationaler Ebene übertragbar sind.

8.2 Limitationen der Studie

8.2.1 Konzeptionell-inhaltliche Limitationen

Eine domänenspezifische Ausgestaltung von hochschuldidaktischen Angeboten für die **Entwicklung von Lehrüberzeugungen** wurde theoretisch begründet in Kapitel 2.1.1.3 gefordert, konnte jedoch in der Forschungsarbeit nicht abschliessend bearbeitet werden. Im Laufe der Aufarbeitung des Forschungsstandes kristallisierten sich die Lehrkonzeptionen als zentrale Gestaltungsebene im Faculty Development heraus. Erwartet wurde, dass die Lehrüberzeugungen von Lehrpersonen im Sinne eines vermuteten Spillovers, d. h. als Nebenprodukt der didaktischen Interventionen adressiert werden können. Dieser Zusammenhang wurde aufgrund des Erkenntnisinteresses empirisch nicht untersucht und bleibt daher eine Vermutung. Für die explizite Adressierung der Lehrüberzeugungen wären als Grundlage zunächst domänenspezifische Weltbilder für die Disziplinen an der Universität St. Gallen zu erstellen, um die Lehrüberzeugungen der Teilnehmenden individuell ansprechen zu können. Ausarbeitungen zu epistemologischen Überzeugungen im Bereich der Buchführung und der Mathematik bestehen zum Teil bereits und könnten der Entwicklung von didaktischen Intervention dienlich sein (Seifried, 2009, S. 52 ff.). Zwar existieren für einige Disziplinen teils sehr ausführliche Aufarbeitungen zu deren epistemologischer Grundlagen (vgl. beispielsweise Becher, 1981; Biglan, 1973; Neumann, 2001), jedoch könnten für einige der an der Universität St. Gallen angesiedelten Disziplinen zusätzliche Aufarbeitungen notwendig werden, um die Lehrüberzeugungen mithilfe geeigneter Aufgabenstellungen adäquat fördern zu können.

In der Forschungsarbeit werden die in Kapitel 3 erarbeiteten Entwicklungsziele theoretisch beiden betrachteten Jahrgängen unterlegt. In Kapitel 3.3.1 wurde die Limitation der Studie dahingehend erläutert, als dass die Ergebnisse der ersten Iteration zur Ableitung von Zielen aus der betrachteten Literatur implizit (praktisch ohne die Formulierung konkreter Lernziele für die Interventionen) der Einstellungsförderung im CAS Hochschuldidaktik, Jg. 2013/2014, zugrunde gelegt wurden.

8.2.2 Forschungsmethodische Limitationen

"While, in some cases, control groups could be used to enhance the design […], this would still not help with the problem of small sample sizes"
(Kreber & Brook, 2001, S. 109)

Wie bereits in Kapitel 3.3.1 und 8.2.1 erläutert, leiten zumindest implizit die gleichen Entwicklungsziele die didaktischen Interventionen im formellen Kursprogramm beider betrachteter Jahrgänge. Daher wurde angenommen, dass die individuellen Entwicklungspfade lehrbezogener Einstellungen beider Kohorten **in einer Gesamtgruppe ergründet werden können.** Durch das Briefing der Dozierenden zu Beginn des modifizierten Programms und die stärkere Akzentuierung der einstellungsbezogenen Entwicklungsziele kann angenommen werden, dass die Förderung der Einstellungsebene im Jg. 2014/2015 präsenter und im Gesamtkonzept der Workshopreihe deutlicher wahrzunehmen war als im Jg. 2013/2014. Die Ergebnisse der Arbeit basieren auf den individuellen Entwicklungsverläufen der Teilnehmenden, jedoch werden diese im Kontext der didaktischen Interventionen ergründet. Die vorliegende Auswertungsstrategie ist für das Erkenntnisinteresse der empirischen Studie zwar sinnvoll, jedoch ist sie auch limitiert aufgrund des unterschiedlichen Einflusses der beiden Programmkonzepte auf die Einstellungsebene akademischer Lehrkompetenz.

Insgesamt leistet die Forschungsarbeit eine Teilevaluation in Bezug auf den Einfluss des CAS Hochschuldidaktik auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung. **Der Einfluss** der Adressierung der Einstellungsebene akademischer Lehrkompetenz **auf Studierende wurde nicht in die Evaluation eingeschlossen** (vgl. Kap. 7.7.3), obwohl der mittelbare Einfluss von hochschuldidaktischen Angeboten auf das Studierendenlernen als ein Ziel von ganzheitlichem Faculty Development in Kapitel 1 angegeben wird.

Die Daten der Studie beruhen in weiten Teilen aus Selbstberichten der Lehrenden. Zusätzliche **Beobachtungen** der alltäglichen Unterrichtspraxis wären denkbar, um bei der qualitativen Einstellungsmessung die **Gefahr der sozialen Erwünschtheit zu**

mindern (Scholkmann et al., 2013, S. 38). Wie Biggs (1989) feststellt, besteht erfahrungsgemäss eine grosse Kluft zwischen dem, was Lehrpersonen rhetorisch äussern anzustreben und dem, was tatsächlich in der Lehre umgesetzt wird (Biggs, 1989, S. 15). Dieser Bias wurde durch den angewandten Methodenmix und die engmaschige Begleitforschung antizipiert und reduziert. Unklar bleibt, inwiefern die Eigenberichte der Lehrenden der Realität entsprechen. Norton et al. (2005), deren Datenmaterial zur Entwicklung von lehrbezogenen Einstellungen im Rahmen von Zertifikatsprogrammen ebenfalls auf Eigenberichten basiert, liefern zu diesem Thema eine theoretisch fundierte Diskussion (Norton et al., 2005, S. 562), auf die nicht weiter eingegangen wird.

In Bezug auf das Forschungsdesign wurden vorliegend die experimentelle und auch eine quasi-experimentelle Studie aufgrund des anderweitig fokussierten Erkenntnisinteresses und der daraus erwachsenen Forschungsstrategie ausgeschlossen. Eine **echte Kontrollgruppe** könnte zur Erhöhung der Aussagekraft der Analyse des Einflusses von Zertifikatsprogrammen auf die Einstellungsentwicklung beitragen (Rossi et al., 1988, S. 115). Dabei ergibt sich forschungspraktisch jedoch die Schwierigkeit, die bisherige Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten zu erfassen, die sich in der Kontrollgruppe ohne hochschuldidaktisches Treatment befinden. Anzunehmen ist, dass auch Teilnahmen an Kursen von Mitgliedern der Kontrollgruppe in früheren Organisationen zur Verfälschung der Ergebnisse beitragen.

Das relativ **kleine Sample** der vorliegenden Evaluationsstudie ist dem Kontext geschuldet, jedoch wäre der Einbezug einer echten Kontrollgruppe aus dem Pool der Lehrenden an der Universität St. Gallen sinnvoll, die nicht weniger motiviert lehrt, jedoch nicht an hochschuldidaktischen Angeboten teilnimmt (Kreber & Brook, 2001, S. 106). Wie ein umfassender Literaturreview zu Evaluationsstudien hochschuldidaktischer Massnahmen zeigt, sind fehlende Kontrollgruppen sowie der Verzicht auf Pre- und Posttests häufig in derartigen Studien vorzufinden (Stes, Min-Leliveld et al., 2010). Diesbezüglich könnten Interviews mit Anbietern und Verantwortlichen von Zertifikatsprogrammen verschiedener Institutionen eine zusätzliche gewinnbringende Perspektive auf die Gestaltung einstellungsförderlicher Interventionen bringen.

Die Durchführung von Fokusgruppen zu Beginn und zum Abschluss des formellen Kursprogramms birgt die Gefahr, dass Teilnehmende ihre Meinung nicht äussern wollen, da sie aufgrund anderslautender Meinungen verunsichert ob ihres eigenen Standpunktes zu einem Themenbereich sein könnten (Lamnek, 1993, S. 167).

Insbesondere bei den Gruppendiskussionen am Kickoff des Zertifikatsprogramms, in denen sich die Gruppenmitglieder untereinander und auch die Dozierenden nicht kennen, kann die freie Meinungsäusserung in einem für sie noch wenig geläufigen pädagogischen Themenfeld blockiert werden. Zudem besteht die Gefahr, dass nicht alle Gruppenmitglieder gleichermassen zu Wort kommen können, wenn besonders redefreudige Teilnehmende nicht durch die Moderatoren gebremst werden. Vorliegend wurde jedoch anhand der Vielfalt der erhobenen Daten gewährleistet, dass von allen untersuchten Teilnehmenden ausreichend Datenmaterial zur Nachzeichnung ihrer individuellen Entwicklungsverläufe vorliegt.

8.3 Forschungsdesiderata

„Jeder meint, das seine Wirklichkeit die richtige Wirklichkeit ist“ (Hilde Domin)

Die folgenden Punkte konkretisieren relevante Beforschungsmöglichkeiten im Hinblick auf die lehrbezogene Einstellungsentwicklung im Rahmen von Faculty Development.

8.3.1 Konzeptionell-inhaltliche Desiderata

- **Vergleichbarkeit von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen.** Die vorliegende Studie birgt durch die hohe Anschlussfähigkeit an die internationale Fachliteratur ein grosses Potential für weiterführende Forschung. Kohärente Zertifikatsprogramme, die auf eine institutionen- und länderübergreifende Vergleichbarkeit abzielen, sind jedoch von gemeinsamen Qualitätskriterien bzw. einem gemeinsamen Verständnis von guter Lehre abhängig und daher noch Zukunftsmusik im deutschsprachigen und mehr noch im internationalen Faculty Development (Webler, 2011, S. 13). Die Vergleichbarkeit der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung durch Faculty Development national und international sollte in der zukünftigen Forschung adressiert werden.

- **Konstruktion von Situationstypen.** Im Hinblick auf die Didaktisierung von lehrbezogener Einstellungsentwicklung könnten, basierend auf den gewonnenen Einsichten zur Zieldimension sowie zu Entwicklungszielen, konkrete Situationstypen geschaffen werden (Euler & Hahn, 2014, S. 260). Die Entwicklung von Situationstypen für die akademische Lehrkompetenzentwicklung kann zu einer differenzierteren Ausgestaltung der vorgeschlagenen didaktischen Interventionen entlang der Kernbereiche der Lehre dienen: Der Planung, der Durchführung sowie der Prüfung von Kompetenzentwicklungen der

Studierenden. Vorliegend werden die Kernbereiche der Lehre im formellen Kursprogramm durch die modulare Struktur gezielt adressiert. Im hauptsächlich durch informelles Lernen dominierten zweiten und dritten Semester des CAS Hochschuldidaktik könnte sich eine Strukturierung der Interventionen entlang entwickelter Situationstypen als wertvoll erweisen. Eine erste Skizze möglicher Situationstypen für akademische Lehrpersonen veröffentlicht Gerholz (in Druck) mit dem hintergründigen Interesse, hieraus Handlungsfelder für das Design hochschuldidaktischer Qualifizierungsmassnahmen zu erschliessen (Gerholz, in Druck). Eine Anknüpfung an das vorgelegte Konzept im Sinne einer Ausdifferenzierung von einstellungsbezogenen Handlungssituationen in informellen Settings könnte in weiteren Forschungsvorhaben angedacht werden.

- **Offenlegung von Lehrüberzeugungen.** Da die Annahme als gesichert gilt, dass epistemologische Überzeugungen handlungsleitend für das praktische Lehrhandeln sind (vgl. Müller et al., 2008, S. 11), wird empfohlen, diesbezüglich weitere Studien im Kontext Hochschullehre durchzuführen und die Lehrüberzeugungen von Teilnehmenden an Faculty Development offenzulegen. Hierbei könnte das Instrument von Johannes et al. (2011) für eine quantitative Begleitung einer ansonsten qualitativen Studie genutzt werden, das sich u. a. an die Forschung von King & Kitchener (2004) sowie an die Studie zu Lehrüberzeugungen von Moschner et al. (2005) anlehnt (Johannes et al., 2011, S. 62; King & Kitchener, 2004; Moschner et al., 2005). Wertvoll scheint, die Entwicklungsmechanismen von Lehrüberzeugungen disziplinspezifisch mithilfe eines qualitativen Forschungsansatzes zu ergründen. Forschungstätigkeiten in diese Richtung versprechen, die Gestaltung einer ganzheitlichen Lehrkompetenzentwicklung durch hochschuldidaktische Angebote zu bereichern.

- **Die Rolle von Emotionen bei der Entwicklung lehrbezogener Einstellungen.** Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Emotionen Lehrender und der Entwicklung ihrer Lehrkompetenz könnte als weitere Forschungsfrage im Hinblick auf die Wirksamkeit von Interventionen aufgenommen werden. Auf internationalen Konferenzen konnte dieser Zusammenhang als bedeutsam für die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung identifiziert werden. Daher wird empfohlen, diesbezügliche Fragestellungen bei Angeboten des Faculty Development an der Universität St. Gallen näher zu untersuchen (Kordts-Freudinger, 2014; Postareff, Katajavuori, Lindblom-Ylänne & Trigwell, 2008).

- **Möglichkeit der quantitativen Erfassung von Lehrkonzeptionen.** Hinsichtlich der Erhebung von Lehrkonzeptionen ist bislang noch kein standardisiertes quantitatives Analyseinstrument vorhanden. Im Forschungsprojekt werden die Lehrkonzeptionen mithilfe von Metaphern und gestalthaften Zeichnungen erfasst, ergänzt durch Fokusgruppen- und Einzelinterivews. Die quantitative Messung mittels einer impliziten Einstellungsmessmethode wie dem IAT[121] (Implicit Association Test) könnte die qualitativen Erhebungen unterstützen bzw. sogar ersetzen (Greenwald & Schwartz, 1998).

8.3.2 Programmspezifische Desiderata

Im Hinblick auf die Didaktisierung der Einstellungsentwicklung im Rahmen von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen wurden im Forschungsverlauf zusätzlich weitere Forschungsdesiderata deutlich:

- **Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden.** Die Forschungslage zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit von Hochschullehrpersonen, insbesondere im Zusammenhang mit der Teilnahme an Zertifikatsprogrammen, ist nach wie vor sehr übersichtlich (analog zur Feststellung von Lindblom-Ylänne et al., 2006, S. 288). Steht den Teilnehmenden ein Mentor bzw. eine Mentorin - vor allem hinsichtlich der Umsetzung ihrer Lehrkonzeptionen in studierendenzentrierte Lehransätze und die Lehrpraxis unterstützend zur Seite - kann die Entwicklung der Selbstwirksamkeit sowie eine höhere Zufriedenheit mit der Tätigkeit vermutet werden (Feldman, Arean, Marshall, Lovett & O'Sullivan, 2010, S. 6). Daher ist die Veränderung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden durch die Unterstützung eines/einer lehrbezogenen Mentors bzw. Mentorin im modifizierten Zertifikatsprogramm anzudenken. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen ebenfalls, dass hinsichtlich des Transfers der Lehrkonzeptionen in den Lehransatz und in die spätere Lehrpraxis ein hoher Bedarf an Unterstützung besteht, gerade bei Teilnehmenden mit (noch) wenig elaborierten Lehrkonzeptionen und/oder mit geringen Möglichkeiten hinsichtlich des Sammelns von eigenverantwortlicher Lehrerfahrung.

[121] Der IAT wird computerbasiert durchgeführt und beruht auf dem Priming-Effekt aus der Wahrnehmungspsychologie.

- **Verstärkte Integration von informellem Lernen**. Teräs (2014) berichtet in ihrer Studie von einem in Finnland konzipierten Online-Zertifikatsprogramm, das das Ziel verfolgt, die Lehrkonzeptionen und Lehransätze stärker ins Bewusstsein zu rücken und somit für Reflexionen offen zu legen (Teräs, 2014, S. 4). Durch die hohe Anzahl an Lehrbeauftragten an der Universität St. Gallen könnte die Gestaltung eines ergänzenden Online-Zertifikatsprogramms sinnvoll sein. Vorstellbar wäre, die videogestützten Reflexionen sowie die inhaltliche Anreicherung der Lehrkonzeptionen, beispielsweise in Bezug auf das Studierendenbild, die eigene Rolle als Lehrperson oder die fachliche Sicht auf die Lehre auf eine elektronische, interaktive Plattform zu transferieren. Die Reflexionsmodule zu Beginn sowie am Ende des formellen Basisprogramms leben jedoch vom direkten Austausch der explizierten Lehrkonzeptionen sowie von der Veranschaulichung der gezeichneten Idealbilder in Form von Metaphern oder gestalthaften Lehrsituationen. Ein elektronischer Austausch könnte den direkten Austausch der situativ formulierten Ideen und Gedanken hemmen. Eine stärkere Einbindung von technischer Unterstützung wird hinsichtlich der hauptsächlich informellen Instrumente (Mentoring, Lehrprojekt) im Verlauf des zweiten und dritten Semesters des modifizierten Kursprogrammes notwendig. Die technischen Unterstützungsmöglichkeiten der Teilnehmenden am Programm werden nach wie vor weiterentwickelt, um die Brücke zwischen formellen Basiskursen und informellen Instrumenten schlagen zu können. Eine Untersuchung in Bezug auf die Wirksamkeit von technologischer Unterstützung zur Förderung einer umfassenden Lehrkompetenzentwicklung wäre dabei zudem erstrebenswert.

- Einer australischen Evaluationsstudie nach wirkt sich ein **Perspektivenwechsel der Lehrpersonen** auf ihre Studierenden positiv auf die Entwicklung ihrer Lehrkonzeptionen aus (Ginns et al., 2008, S. 182). Die Beforschung des Lehrprojekts im modifizierten CAS Hochschuldidaktik bietet die Chance, dass die Teilnehmenden ihre Studierenden interviewen, bewusst beobachten und/oder informell mit ihnen über ihre Wahrnehmungen von lehrbezogenen Themen ins Gespräch kommen. In diesem Bezug gilt es, die Hochschullehrpersonen dabei zu unterstützen, eine Studierendenperspektive einzunehmen und diese auch während des informellen Kursprogramms angemessen zu reflektieren. Dabei werden Einsichten in die Wirkung der Beforschung von eigener Lehre gewährt.

- **Kohärenz der Bandbreite hochschuldidaktischer Angebote.** Im vorliegenden Forschungsprojekt konnte nicht geklärt werden, wie ein konzeptueller Wandel bzw. die Anreicherung der Lehrkonzeptionen von Lehrpersonen in Richtung der Entwicklungsziele aus Kapitel 3.3.5 angestossen werden kann, die nicht an umfassenden Zertifikatprogrammen, sondern vereinzelt an kurzformatigen Angeboten teilnehmen. Zur Initiierung eines *conceptual change* genügt der Besuch von einzelnen additiven Veranstaltungen vermutlich nicht. Eine strategische Ausrichtung des Aus- und Weiterbildungsprogramms eines Hochschuldidaktischen Zentrums in eine studierendenzentrierte Richtung und ein Briefing der jeweiligen Dozierenden zu den übergeordneten Entwicklungszielen des Faculty Development könnte jedoch dazu beitragen, langfristig die Einstellungen der teilnehmenden Lehrpersonen in der gesamten Bandbreite von hochschuldidaktischen Angeboten zu adressieren.

- **Zur Selbstselektion der Teilnehmenden am Programm.** In den Einzelinterviews der vorliegenden Studie fordern Teilnehmende nach dem Absolvieren des Basisprogramms des CAS Hochschuldidaktik, dass eine hochschuldidaktische Ausbildung obligatorisch für alle Lehrpersonen an der Universität St. Gallen eingeführt werden sollte. Das folgende Zitat einer zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch wenig erfahrenen Lehrperson im modifizierten Zertifikatsprogramm verdeutlicht die Forderung exemplarisch: *„Und wenn du das nebenbei versuchst reinzubringen bringt das nix, deswegen meine ich ja, wäre es eigentlich gut, dass diese Ausbildung Leute machen, die am Anfang stehen, (...) aber eigentlich sollte das eine Grundvoraussetzung sein, überhaupt hier unterrichten zu dürfen." (121: 31, 75:75)*

  Für Lehrpersonen in Master- und Doktoratsprogrammen, die aufgrund der tendenziell höheren Taxonomiestufen ihrer Lernziele (verglichen mit der Assessment- bzw. Bachelorstufe) von einer studierendenzentrierten Lehrstrategie profitieren, könnte an der Universität St. Gallen überlegt werden, die **Teilnahme am einsemestrigen Basiskursprogramm** *Fit für Hochschullehre* **verpflichtend** zu gestalten (Hau-Fai Law et al., 2008, S. 253; Ramsden, 1991; Trigwell, 2001). Bislang nehmen hauptsächlich Lehrpersonen am Programm teil, die eine ausgeprägte Motivation mitbringen, ihre Lehrqualität zu verbessern (vgl. McLean & Blackwell, 1997, S. 93). Mit einer Verpflichtung zur Teilnahme wäre jedoch das Thema Veränderungsresistenzen stärker zu beachten (vgl. Kap. 8.1).

- **Übertragbarkeit der Ergebnisse in andere Kontexte.** Aufgrund von Parallelen zwischen Lehrenden im Kontext Hochschule und Schule bietet sich die Nutzung der Forschungsresultate für die einstellungsbezogene Entwicklung bei schulischen Lehrpersonen an. Insgesamt empfiehlt es sich, Erhebungsdesigns zu schaffen, die Wirkungszusammenhänge der Einstellungsentwicklung auf die Lehrpraxis messen. Ein Beispiel stellt die vignettenbasierte Kompetenzmessung von Oser, Curcio und Düggeli (2007) im schulischen Kontext dar. Hierbei werden alltagsvalide Lehrpraxisbeispiele genutzt, um die Lehrkompetenz umfassend messen zu können. Die Übertragbarkeit auf den Kontext Hochschule wäre zu prüfen und geeignete Vignetten kontextspezifisch zu entwickeln.

8.3.3 Empfehlungen für die Studienprogramm- und Organisationsebene

„Wer sucht, sollte offen sein für das, was sich nebenbei finden lässt“
(Schlömerkemper, 2010, S. 12)

Im Hinblick auf die Studienprogramm- und Organisationsebene ergeben sich folgende Forschungs- und Praxisempfehlungen:

- Die akademische Lehrkompetenzentwicklung und das organisationale Lernen entwickeln sich bestenfalls Hand in Hand (Fraser et al., 2010, S. 56). Das lehrbezogene Leitbild einer Universität stellt hierfür einen relevanten Orientierungspunkt im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung von Lehre und Lernen dar. Insbesondere wichtig ist dabei die hochschulpolitische Vorgabe in Bezug auf die Entwicklungsrichtung der Lehrqualität (vgl. Kap. 3.3.2.1). Zum Beispiel wird für Communities of (Teaching) Practice die gemeinsame Zielfindung erleichtert, wenn die **Bedeutung von Lehre** auf der Departements- bzw. der Organisationsebene **klar kommuniziert** wird. Wenn Lehrenden bewusst ist, dass Lehre einen hohen Stellenwert an der Hochschule geniesst, werden zeitliche Einbussen beim Engagement in einer Lehrkollaboration eher in Kauf genommen (Remmik et al., 2011, S. 189). Ein organisationsweit gut kommunizierter Wertekanon, in dessen Schranken sich die Lehrakteure frei bewegen können, erscheint für die Entwicklung der Lehrqualität essentiell.

- Im Hinblick auf die Studienprogrammentwicklung verdeutlicht das Beispiel der Oxford Brookes University, dass sich die Entwicklung von Lehrkonzeptionen auch auf die Curriculumsentwicklung niederschlagen kann (Dempster et al.,

2012, S. 145). Hierbei ist **das Respektieren der Autonomie von Fakultäten** in Bezug auf die kreative Ausgestaltung ihrer Lehrqualitätsentwicklung von hoher Bedeutung (Ramsden et al., 2007, S. 154). Der entgegengebrachte Respekt erhöht die Wahrscheinlichkeit, mit Verantwortlichen zur Lehrqualitäts-entwicklung auf Augenhöhe ins Gespräch zu kommen und damit einen lehrbezogenen Austausch anregen zu können. Da konkrete Verknüpfungen der Mikro- und Mesoebene im Bereich des Faculty Development noch wenig erforscht sind, wird hier ein vielversprechendes Forschungsfeld vermutet.

- **Akkreditierung von Zertifikatsprogrammen?** Eine Möglichkeit für die umfassende Qualitätssicherung und -entwicklung von Lehre wäre die Akkreditierung von Zertifikatsprogrammen beispielsweise auf Länderebene, um einen gemeinsamen Standard gewährleisten zu können (vgl. Rindermann, 2003, S. 233). Gegen eine Standardisierung von Zertifikatsprogrammen spricht jedoch die Empfehlung dieser Arbeit, die didaktischen Interventionen zur lehrbezogenen Einstellungsentwicklung individuell auf die jeweilige Teilnehmendengruppe auszurichten und anzupassen. Parsons et al. (2012) stellen u. a. mit Bezug auf die institutionenübergreifende Evaluationsstudie von Gibbs & Coffey (2004) fest, dass nationale oder internationale Standards keinen Zusatznutzen bringen (Gibbs & Coffey, 2004; Parsons et al., 2012, S. 26). Die Sinnhaftigkeit der Akkreditierung von hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen bzw. die Einführung länderübergreifender Standards im Hinblick auf eine höhere Vergleichbarkeit der Programme ist demnach weiter zu prüfen.

8.4 Schlussbetrachtung und Reflexion der Forschungsarbeit

„Wer die richtige Einstellung hat, den kann nichts und niemand aufhalten. Wer die falsche Einstellung hat, dem kann nichts und niemand helfen.“
(Thomas Jefferson)

Insgesamt sind die Entwicklungsverläufe der Teilnehmenden an hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen prominenter im empirischen Teil dieser Arbeit dargestellt, als dies bei der Annäherung an die Problemstellung zu Beginn abzusehen war. Im Laufe des Forschungsprozesses kristallisierte sich heraus, dass durch einen Wandel bzw. durch die Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen die exogenen Einflussfaktoren weniger stark gewichtet werden und auch unter eher ungünstigen äusseren Rahmenbedingungen die Umsetzung von studierendenzentriert angelegter Lehre möglich ist.

Als grösste Herausforderung der vorliegenden Studie wurde die hohe Datenmenge mit über 300 Textdokumenten und Artefakten wahrgenommen. Trotz oder genau deshalb war eine systematische und stufenweise forschungspraktische Herangehensweise in der Empirie notwendig. Die erhobenen Daten wurden iterativ analysiert und konnten so in die Umsetzung der didaktischen Interventionen in der Praxis einfliessen. Die simultan ablaufenden Forschungsschritte im Sinne einer stetigen Interpretation der einstellungsbezogenen Entwicklungen der Teilnehmenden anhand der bildhaften Darstellungen und der eingereichten Vor- und Nachbereitungsaufträge zwischen den Modulen sowie das gleichzeitige Sammeln von weiteren Daten, das Kodieren des Datenmaterials, das Zusammenfassen und die Verfeinerung des Erkenntnisinteresses der Studie im Forschungsverlauf verhalfen dazu, den Forschungsgegenstand in seiner Komplexität erfassen und abbilden zu können. „Durch dieses Vorgehen kann eine optimale Anpassung der Theorie an die soziale Wirklichkeit erfolgen, weil diese Theorie offen gehalten wird für laufende Überprüfungen, Veränderungen und Weiterentwicklungen und weil sie in permanenter, offener Auseinandersetzung mit dem empirischen Datenmaterial entsteht“ (Lamnek, 1995, S. 119). Guskey (2002a) nennt die systematische Vorgehensweise, wie sie in der Forschungsarbeit angewandt wurde, einen *backward planning process* (Guskey, 2002a, S. 51). Dabei konnte auch sichergestellt werden, dass nicht zufällige Ziele den einstellungsbezogenen Entwicklungsprozess von Lehrpersonen an Hochschulen leiten, sondern relevante Entwicklungsziele die Basis für die Ausgestaltung von lehrbezogenem Faculty Development darstellen.

Um die systematische Vorgehensweise in der empirischen Studie aufrecht erhalten zu können, war die Erschaffung der theoretischen Fundierung der Arbeit durch die systematische und kleinteilige Offenlegung der Vorannahmen, der theoretischen Vorarbeiten zum Untersuchungsgegenstand sowie der lokalen und individuellen Rahmenbedingungen herausragend wichtig. Soll an gewissen Stellschrauben in einem komplexen Gebilde wie einem CAS Hochschuldidaktik gedreht werden, muss – einem Uhrmacher ähnlich – kleinteiligste Arbeit verrichtet werden, um einen relevanten Beitrag leisten zu können. Die Motivation für die zeitintensive Verschreibung für das der Arbeit zugrunde liegende Erkenntnisinteresse der Weiterentwicklung von Zertifikatsprogrammen zur Unterstützung der lehrbezogenen Einstellungsentwicklung von Lehrpersonen an Hochschulen macht ein Forschungsprojekt wie das vorliegende wertvoll und leistet einen Gesamtbeitrag für die Hochschulforschung.

Zusammenfassend zeigen die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie, dass die Reflexion von einem lehrbezogenen Thema nicht gleichzeitig auch immer zu einer Reflexion der Lehrkonzeptionen führt. Diese Quintessenz ziehen auch finnische Forschende aus einer Evaluationsstudie von hochschuldidaktischen Angeboten. “Reflecting on this obstacle may lead one to find alternatives to lecturing, not to the way of thinking about it” (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012, S. 44). Eine andere Studie zur einstellungsbezogenen Lehrkompetenzentwicklung von Mathematiklehrpersonen an der Universität Nottingham in einem sehr ähnlich konzipierten Forschungsdesign wie dem vorliegenden zeigt zudem auf, wie eine umsichtiger Aufbau eines Curriculums, die Ausgestaltung von didaktischen Interventionen mittels bildhafter Reflexionen und Videosequenzen als Impuls sowie begleitende Transferaufträge dazu führen können, dass sich Einstellungen zur Lehre verändern. Dabei wird betont, dass nicht die sinnvoll ausgestalteten didaktischen Interventionen alleine die Einstellungsveränderung der Lehrpersonen bedingt haben, sondern dass die einstellungsbezogene Entwicklung von einem Konglomerat aus verschiedenen Faktoren ausgelöst wurde (Swan, 2007, S. 235). Auch vorliegend bilden der Austausch der Lehrpersonen, die angeleiteten Reflexionen, die Ermöglichung von praktischen Erfahrungen im Programmverlauf sowie die Dozierenden und Verantwortlichen im Programm, sinnbildlich als einzelne Noten gesehen, in ihrem jeweiligen Zusammenspiel die beste Musik für erfolgreiche Entwicklungsverläufe der individuellen Einstellungen. Naturgemäss kann der Erfolg der Weiterentwicklung der einstellungsbezogenen Lehrkompetenzen der untersuchten Teilnehmenden nicht sicher auf einen einzelnen Bestandteil des Zertifikatsprogramms zurückgeführt werden. Wie im Beispiel bei Swan (2007) gilt auch für die vorliegende

Studie, dass das melodiöse Zusammenspiel der didaktischen Interventionen bzw. Interventionsbündel, der Dozierenden im Programm, der situativen und kontextualen Einflüsse auf die Teilnehmenden sowie die teilnehmenden Lehrpersonen selbst, der grösste Erfolgsfaktor im Hinblick auf das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen ist.

In der abschliessenden Gesamtschau wird deshalb festgehalten, dass Initiativen der Hochschulentwicklung auf allen Ebenen einer Lehr-/Lernkultur benötigt werden. Aus der Sicht der Forschungsarbeit stellen sowohl die umfassende Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen durch geeignete hochschuldidaktische Angebote auf der Mikroebene, als auch der Anstoss von interdisziplinären Diskursen auf der Studienprogrammebene und die Anregung zur offen kommunizierten Wertschätzung von Lehre auf der Organisationsebene die grössten Herausforderungen dar, welche auf die Einstellungsentwicklung von Lehrpersonen an Hochschulen unterstützend wirken können. Überführt man den Spillover-Gedanken über die Bestandteile von lehrbezogenen Einstellungen hinweg auf eine interpersonale Wirkungsebene, darf erwartet werden, dass das einmal entfachte Feuer eines enthusiastischen Dozierenden auf die Studierenden und den Kollegenkreis überschwappt. Die einleitende Forderung, akademische Lehrkompetenzen durch Faculty Development umfassend zu fördern, wird nun – mit weitaus vertiefteren Einsichten in den Untersuchungsgegenstand der lehrbezogenen Einstellungen von Hochschullehrpersonen – erneut betont und als Schlussplädoyer in den Worten Deweys wiedergegeben: "Wenn diese Schulung nicht mit einer Erweiterung des geistigen Blickfeldes Hand in Hand geht und mit der Fähigkeit, die endgültigen Werte besser zu erkennen, und mit dem Verständnis für Ideen, für Prinzipien - dann wird das Ergebnis nur eine Form der Geschicklichkeit sein, die man wahllos für jeden Zweck verwendet" (Dewey, 2002 [1910], S. 159).

Literaturverzeichnis

Abels, H. & König, A. (2010). *Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verl.

Aguirre, J. & Speer, N. M. (1999). Examining the Relationship between Beliefs and Goals in Teacher Practice. *The Journal of Mathematical Behavior, 18* (3), 327–356.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50,* 179–211.

Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education, 32* (1), 21–37.

Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education, 13* (6), 633–644.

Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research, 81* (2), 132–169.

Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning. Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education, 25* (5), 743–751.

Altheide, D. L. & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 485–499). Thousand Oaks: Sage Publications.

Arenas, E. (2009). How teachers' attitudes affect their approaches to teaching international students. *Higher Education Research & Development, 28* (6), 615–628.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1976). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review, 5* (3), 243–260.

Bamber, V. (2008). Evaluating lecturer development programmes: received wisdom or self-knowledge? *International Journal for Academic Development, 13* (2), 107–116.

Banaji, M. R. & Heiphetz, L. (2010). Attitudes. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (5. ed., S. 353–393). Hoboken, NJ: Wiley Interscience.

Bandura, A. (1990). Some Reflections on Reflections. *Psychological Inquiry, 1* (1), 101–105.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Hrsg.), *Encyclopedia of human behaviour* (S. 71–81). New York: Academia Press.

Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning, 27* (6), 12–26.

Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein* (Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund). Weinheim: Juventa Verlag.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 469–520.

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39* (2), 175–189.

Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education, 6* (2), 109–122.

Becher, T. (1987). Disciplinary discourse. *Studies in Higher Education, 12* (3), 261–274.

Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2. Aufl.). Philadelphia, PA: Open University Press.

Beck, K. & Wilson, C. (2001). Have we studied, should we study, and can we study the development of commitment? Methodological issues and the developmental study of work-related commitment. *Human Resource Management Review, 11,* 257–278.

Becker, F. G., Tadsen, W. N., Stegmüller, R. & Wild, E. (2011). *Motivation und Anreize zu "guter Lehre" im Rahmen des Inplacement (MogLI): Konzeption, Durchführung, Auswertung und Diskussion der Interviews mit den Hochschulleitungen* (Diskussionspapier Nr. 585). Bielefeld: Universität Bielefeld. Zugriff am 22.10.2013. Verfügbar unter http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOId=2405710&fileOId=2405777

Becker, F. G., Wild, E., Tadsen, W. & Stegmüller, R. (2011). "Gute Lehre" aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen. Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (CHE Arbeitspapier, Bd. 148, S. 226–239). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Becker, T. E., Klein, H. J. & Meyer, J. P. (2009). Commitment in Organizations. Accumulated Wisdom and New Directions. In H. J. Klein, T. E. Becker & J. P. Meyer (Hrsg.), *Commitment in organizations. Accumulated wisdom and new directions* (S. 419–452). New York: Routledge.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16* (7), 749–764.

Bennett, J. & Bennett, L. (2003). A review of factors that influence the diffusion of innovation when structuring a faculty training program. *The Internet and Higher Education, 6* (1), 53–63.

Berendt, B. (2000). Was ist gute Hochschullehre? In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Beiheft 41, Zeitschrift für Pädagogik, S. 247–260). Weinheim: Beltz.

Bergmann, M. (2010). Hermeneutic Content Analysis. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd Edition, S. 379–396). Thousand Oaks: Sage Publications.

Bergstedt, F. & Krebs, I. (2013). Coaching für Professor/inn/en im Diskurs - Ein systematisierender Vergleich von Coachingprogrammen an Hochschulen. In A. Spiekermann (Hrsg.), *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 124, S. 185–200). Bielefeld: Bertelsmann.

Bhattacharya, B. (2004). What Is "Good Teaching" in Engineering Education in India? A Case Study. *Innovations in Education and Teaching International, 41* (3), 329–341.

Bhatti, M. T. (2012). Dimensions of good teaching: Faculty and department chairs` perspectives. *Design and Technology Education: An international journal, 17* (1), 44–53.

Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education, 32* (3), 347–364.

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (2. Aufl.). Oxford: Open University Press.

Biggs, J. (2012). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development, 31* (1), 39–55.

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd Edition). New York: Open University Press.

Biggs, J. B. (1989). Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. *Higher Education Research & Development, 8* (1), 7–25.

Biglan, A. (1973). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology, 57* (3), 204–213.

Black, A. L. & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge. How? why? *Teaching and Teacher Education, 16* (1), 103–115.

Blackburn, R. T. & Lawrence, J. H. (1995). *Faculty at work. Motivation, expectation, satisfaction*. Baltimore [u.a.]: Johns Hopkins Univ. Press.

Bohner, G. & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change* (Social psychology : a modular course). Hove: Psychology Press.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl). Heidelberg: Springer.

Brahm, T. (2009). *Entwicklung von Teamkompetenzen durch computergestützte kollaborative Lernprozesse*. Dissertation Nr. 3678, Universität St. Gallen.

Brahm, T. & Jenert, T. (2013). Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8* (1), 7–14.

Brahm, T., Jenert, T. & Meier, C. (2010). *Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur: Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen*. Arbeitsbericht Band 3, Universität St.Gallen

Brahm, T. & Lehner, M. (2014). *Von der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung zum ganzheitlichen Faculty Development*. Konferenz der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD), Braunschweig. Zugriff am 21.05.2014. Verfügbar unter www.dghd-tagung-2014.de

Bransford, J., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed). Washington, D.C: National Academy Press.

Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschullehrenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9* (S. 277–291). Wiesbaden: VS Verlag.

Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology, 47* (6), 1191–1205.

Breckner, R. (2010). *Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*. Bielefeld: Transcript.

Brendel, S. (2010). Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5* (3), 1–18.

Brew, A. (1995). Trends and Influences. In A. Brew (Hrsg.), *Directions in staff development* (S. 1–16). Buckingham [England]: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Brew, A. & Cahir, J. (2013). Achieving sustainability in learning and teaching initiatives. *International Journal for Academic Development,* 1–12.

Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 803–819). Wiesbaden: Springer.

Bromme, R. & Rheinberg, F. (2006). Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5., überarb. Aufl., S. 296–334). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 11* (3), 301–318.

Bühl, A. (2014). *SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse* (14., aktualisierte Auflage). Halbergmoos: Pearson.

Bullough, R. & Stokes, D. K. (1994). Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal, 31* (1), 197–224.

Bustos-Orosa, A. (2008). Inquiring into Filipino Teachers` Conceptions of Good Teaching: A Qualitative Research Study. *The Asia-Pacific Education Researcher, 17* (2), 157–171.

Butcher, J. & Stoncel, D. (2012). The impact of a Postgraduate Certificate in Teaching in Higher Education on university lecturers appointed for their professional expertise at a teaching-led university. *International Journal for Academic Development, 17* (2), 149–162.

Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research, 65* (3), 245–281.

Campbell, J., Smith, D., Boulton-Lewis, G., Brownlee, J., Burnett, P., Carrington, S. et al. (2001). Students' Perceptions of Teaching and Learning: The influence of students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 7* (2), 173–187.

Caravita, S. (2001). A re-framed conceptual change theory? *Learning and Instruction, 11* (4–5), 421–429.

Carpenter, B. & Tait, G. (2001). The rhetoric and reality of good teaching: A case study across these faculties at the Queensland University of Technology. *Higher Education, 42* (2), 191–203.

Cartwright, D. (1949). Some Principles of Mass Persuasion. Selected Findings of Research on the Sale of United States War Bonds. *Human Relations, 2* (3), 253–267.

Chadha, D. (2014). Evaluating the impact of the graduate certificate in academic practice (GCAP) programme. *International Journal for Academic Development,* 1–12.

Chalmers, D. & Fuller, R. (1996). *Teaching for learning at university*. London: Kogan Page.

Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar: Impacto y transferencia de la formación docente universitaria, 51* (1), 53–80.

Cheng, M. (2011). ‘Transforming the learner’ versus ‘passing the exam’: Understanding the gap between academic and student definitions of quality. *Quality in Higher Education, 17* (1), 3–17.

Cilliers, F. J. & Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development, 15* (3), 253–267.

Clement, M., Clarebout, G. & Elen, J. (2003). Note university teachers` beliefs about goals and characterististics of good instruction. *International Journal for Academic Development, 8* (1-2), 159–163.

Creswell, J. W. (2014). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed., Pearson new international ed.). Harlow, Essex: Pearson.

Creswell, J. W. & Garrett, A. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education, 28,* 321–333.

Cronbach, L. J. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dall'alba, G. & Sandberg, J. (1996). Educating for competence in professional practice. *Instructional Science, 24* (6), 411–437.

Dall'alba, G. & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research, 76* (3), 383–412.

Dany, S. (2006). The Contribution of "Hochschuldidaktik" to Academic Staff Development. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1* (2), 1–8.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation* (2. Aufl.). New York: Plenum Press.

Deci, E. L. (2014). The relation of interest to the motivation of behavior: a self-determination theory perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 43–70). New York: Psychology Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* (2), 223–238.

Dempster, J. A., Benfield, G. & Francis, R. (2012). An academic development model for fostering innovation and sharing in curriculum design. *Innovations in Education and Teaching International, 49* (2), 135–147.

Denzin, N. K. (1978a). Sociological Methods: Critical Reflections. In N. K. Denzin (Hrsg.), *Sociological Methods. A Sourcebook* (S. 1–5). New York: McGraw-Hill.

Denzin, N. K. (1978b). The Logic of Naturalistic Inquiry. In N. K. Denzin (Hrsg.), *Sociological Methods. A Sourcebook* (S. 6–29). New York: McGraw-Hill.

Denzin, N. K. (1978c). Triangulation: A Case for Methodological Evaluation and Combination. In N. K. Denzin (Hrsg.), *Sociological Methods. A Sourcebook* (S. 339–342). New York: McGraw-Hill.

Dewey, J. (2002 [1910]. *Wie wir denken (How we think)* (John-Dewey-Reihe, Bd. 2). Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Dimitrov, N., Meadows, K., Kustra, E., Ackerson, T., Prada, L., Baker, N. et al. (2013). *Assessing Graduate Teaching Development Programs for Impact on Future Faculty,* Higher Education Quality Council of Ontario. Zugriff am 30.06.2014. Verfügbar unter http://heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted%20Windsor-Western.pdf

Donaghue, H. (2003). An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. *ELT Journal, 57* (4), 344–351.

Donnelly, R. (2011). *Exploring Lecturers Self Perception of Change in Teaching Habits,* Learning, Teaching & Teachnology Centre. Zugriff am 07.07.2014. Verfügbar unter http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=ltcart

Döring, K. W. (1992). *Lehrerverhalten: Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (10. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Duarte, F. P. (2013). Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 10* (1), 1–15.

Dubs, R. (2009). Hochschuldidaktik. Ein programmatischer Beitrag aufgrund langer Erfahrung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 27* (1), 12–25.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth (Tex.): Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition, 25* (5), 582–602.

Eley, M. G. (2006). Teachers' Conceptions of Teaching, and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach. *Higher Education, 51* (2), 191–214.

Elkana, Y. & Achlama, R. (1986). *Anthropologie der Erkenntnis. Die Entwicklung des Wissens als episches Theater einer listigen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Elkjaer, B. (2003). Social Learning Theory: Learning as Participation in Social Processes. In M. Easterby-Smith & M. Lyles (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (S. 38–53). Oxford: Blackwell.

Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (September 2002). *Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments: Concepts, Measures and Preliminary Findings* (Higher and Community Education, School of Education, University of Edinburgh, Hrsg.) (Occasional Report 1), Edinburgh.

Entwistle, N. & Walker, P. (2002). Strategic Alertness and Expanded Awareness within Sophisticated Conceptions of Teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Hrsg.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (S. 15–39). Dordrecht: Springer Netherlands.

Entwistle, N. J. (2009). *Teaching for understanding at university. Deep approaches and distinctive ways of thinking* (Universities into the 21st century). Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Entwistle, N. J., Skinner, D., Entwistle, D. & Orr, S. (2000). Conceptions and Beliefs about "Good Teaching": An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development, 19* (1), 5–26.

Esdar, W., Georges, J., Kloke, K., Krücken, G. & Wild, E. (2011). Lehre unter den Forschungshut bringen…-Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (CHE Arbeitspapier, Bd. 148, S. 192–204). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Euler, D. (1994). *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung* (Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte, Bd. 22). Köln: Botermann & Botermann.

Euler, D. (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung* (Reihe Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis, Bd. 1). Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.

Euler, D. (2012). *Hochschulentwicklung - eine (neue) Herausforderung für die Wirtschaftspädagogik?* Vortrag auf der DGfE-Tagung, Paderborn. Zugriff am 25.09.2013. Verfügbar unter http://www.youtube.com/watch?v=lWQKqQAhcQk

Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung - neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 109* (3), 360–373.

Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2009). Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung* (1. Aufl., S. 21–60). Bern [u.a.]: Haupt.

Euler, D. & Feixas, M. (2013). Academics as Teachers: New Approaches to Teaching and Learning and Implications for Professional Development Programmes. *International HETL Review* (2, Article 12). Zugriff am 02.07.2014. Verfügbar unter https://www.hetl.org/feature-articles/academics-as-teachers-new-approaches-to-teaching-and-learning/

Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2. Aufl.). Bern/Stuttgart/Wien: UTB.

Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3., aktual. Aufl.). Bern: UTB; Haupt Verlag.

Euler, D. & Walzik, S. (2009). Ansatzpunkte zur Förderung von Sozialkompetenzen. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung* (1. Aufl., S. 117–148). Bern [u.a.]: Haupt.

Feixas, M., Duran, M. M., Fernández, I., Fernández, A., García San Pedro, M. J., Márquez, M. D. et al. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Red Estatal de DocenciaUniversitaria (RED-U), 11* (3), 219–248.

Feixas, M., Fernández, I. & Zellweger, F. (2014). *What factors affect learning transfer? - Academic Development in perspective. Paper zum Vortrag auf der ICED Conference am 18. Juni 2014 in Stockholm.* Zugriff am 14.01.2015. Verfügbar unter http://www.phzh.ch/dotnetscripts/MAPortrait_Data/163736/24/140608-E-1215_iced.pdf

Feixas, M., Pineda, P., del Mar Duran, Maria, Fernández, I. & Zellweger, F. (2015). Factors affecting the transfer potential of academic development activities in Spanish universities. *Studies in Higher Education*.

Feixas, M. & Zellweger, F. (2010). Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. In U.-D. Ehlers & D. Schneckenberg (Hrsg.), *Changing Cultures in Higher Education* (S. 85–102). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Feldman, M. D., Arean, P. A., Marshall, S. J., Lovett, M. & O'Sullivan, P. (2010). Does mentoring matter: results from a survey of faculty mentees at a large health sciences university. *Medical education online, 15,* 1–10.

Fendler, J. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Teaching experience and the "Shift from teaching to learning". *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8* (3), 15–28.

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, Ill: Row, Peterson.

Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics. And sex and drugs and rock 'n' roll* (4th edition). Los Angeles: Sage.

Fitzmaurice, M. (2008). Voices from within: teaching in higher education as a moral practice. *Teaching in Higher Education, 13* (3), 341–352.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin, 51* (4), 327–358.

Flick, U. (2009). Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 10* (1), 9–18.

Flick, U. (2013). *Triangulation. Eine einführung* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

Foscht, T., Angerer, T. & Swoboda, B. (2007). Mixed Methods. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S. 247–259). Wiesbaden: Gabler.

Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education, 8* (2), 151–163.

Fraser, K., Gosling, D. & Sorcinelli, M. D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning, 2010* (122), 49–58.

Freudenberg, B. & Samarkovski, L. (2014). Enthusiasm and the effective modern academic. *Australian Universities` Review, 56* (1), 22–31.

Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. London: Sage.

Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2003). Rethinking Characterizations of Beliefs. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* (Mathematics Education Library, Bd. 31, S. 39–57). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Gagné, R. M., Wagner, W. W., Golas, K. C. & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretative Culture. In *The Interpretation of Cultures: Selected Essays* (S. 3–30). New York: Basic Books.

Gerholz, K.-H. (in Druck). Worauf sollen hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramme vorbereiten? - Curriculare Modellierung und empirische Illustrationen.

Gibbs, G. (1995). Changing teachers` conceptions of teaching and learning through action research. In A. Brew (Hrsg.), *Directions in staff development* (S. 21–35). Buckingham [England]: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development, 18* (1), 4–14.

Gibbs, G. & Coffey, M. (2002). The impact of Training on University Teachers` Approaches to Teaching and on the Way their Students Learn. *Das Hochschulwesen, 50* (2), 50–54.

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.

Gilis, A., Clement, M., Laga, L. & Pauwels, P. (2008). Establishing a Competence Profile for the Role of Student-centred Teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education, 49* (6), 531–554.

Ginns, P., Kitay, J. & Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. *International Journal for Academic Development, 13* (3), 175–185.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung* (Gesundheitswissenschaften: Methoden, 2., korrigierte Aufl.). Bern: Huber.

Gläser-Zikuda, M. (2014). *Hochschulforschung und -lehre aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. Kooperative Keynote*. Konferenz der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD), Braunschweig. Zugriff am 28.05.2014. Verfügbar unter https://www.conftool.com/dghd2014/sessions.php

Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlfs, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2011). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung - eine Einführung in die Thematik. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 7–13). Münster u.a.: Wasmann.

Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft, Bd. 57, S. 138–152). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Golding, C. & Adam, L. (2014). Evaluate to improve: useful approaches to student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 1–14.

González, C. (2011). Extending research on 'conceptions of teaching': commonalities and differences in recent investigations. *Teaching in Higher Education, 16* (1), 65–80.

Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology, 63* (1), 20–23.

Greenwald, A. G., McGhee, D. E. & Schwartz, Jordan L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74* (6), 1464–1480.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen.

Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Guba, E. G. (1990). The Alternative Paradigm Dialog. In E. G. Guba (Hrsg.), *The paradigm dialog* (S. 17–30). Newbury Park, California: Sage Publications.

Gürtler, L. & Huber, G. L. (2011). Triangulation. Vergleiche und Schlussfolgerungen auf der Ebene der Datenanalyse. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 37–50). Münster u.a.: Wasmann.

Guskey, T. R. (2002a). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership, 59* (6), 45–51.

Guskey, T. R. (2002b). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8* (3/4), 381–391.

Haigh, N. (2005). Everyday conversation as a context for professional learning and development. *International Journal for Academic Development, 10* (1), 3–16.

Hanbury, A., Prosser, M. & Rickinson, M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education, 33* (4), 469–483.

Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science, 28* (5), 491–523.

Hativa, N. & Birenbaum. (2000). Who Prefers What? Disciplinary Differences in Students' Preferred Approaches to Teaching and Learning Styles. *Research in Higher Education, 41* (2), 209–236.

Hau-Fai Law, E., Joughin, G., Kennedy, K. J., Tse, H. & Ming Yu, W. (2008). Teacher educators' pedagogical principles and practices: Hong Kong perspectives. *Teaching in Higher Education, 12* (2), 247–261.

Hauskeller, M. (2013). *Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon bis Danto* (Beck'sche Reihe, Bd. 1254, 10. Aufl). München: Beck.

Ho, A. (2000). A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *International Journal for Academic Development, 5* (1), 30–41.

Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education, 42* (2), 143–169.

Hochschulrektorenkonferenz (Hochschulrektorenkonferenz, Hrsg.). (2010). *Weiterführung der Bologna-Reform - Kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium. Entschliessung der 8. Mitgliederversammlung der HRK am 11.05.2010.* Zugriff am 25.09.2013. Verfügbar unter http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/MV_8-_3_Entschliessung_Weiterfuehrung_Bologna-Reform.pdf

Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research, 67* (1), 88–140.

Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (2005). Faculty development programs in Norway: Status, design and evaluation. In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 115, S. 53–86). Bielefeld: Bertelsmann.

Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly, 7* (1), 5–21.

Hopfenmüller, M. (2009). Qualitätsmanagement in Studium und Lehre - der Nutzen des EFQM-Modells. In A. v. Richthofen (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 119, S. 40–55). Bielefeld: Bertelsmann.

Janesick, V. J. (1994). The Dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodolatry, and Meaning. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 209–219). Thousand Oaks: Sage Publications.

Janssen, J. & Laatz, W. (2010). *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (7. Aufl.). Berlin: Springer.

Jenert, T. (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. Dissertation, Universität St. Gallen, Nr. 3960. Bamberg: Difo-Druck.

Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. IWP-Arbeitsbericht 1, Universität St.Gallen.

Johannes, C., Fendler, J., Hoppert, A. & Seidel, T. (2011). *Projekt Lehre-Lernen (2008-2010): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. : München: Technische Universität & Jena: Friedrich-Schiller-Universität.

Johannes, C. & Seidel, T. (2012). Professionalisierung von Hochschullehrenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15* (2), 233–251.

Kagan, D. M. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research, 60* (3), 419–469.

Kandlbinder, P. & Peseta, T. (2009). Key concepts in postgraduate certificates in higher education teaching and learning in Australasia and the United Kingdom. *International Journal for Academic Development, 14* (1), 19–31.

Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development, 15* (3), 203–214.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly, 24* (2), 163–204.

Katz, D. & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (Hrsg.), *Psychology: A study of science* (Vol. 3, S. 423–475). New York: McGraw-Hill.

Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kelle, U. & Kluge, S. (2008). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., aktualis. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kember, D. (1996). The Intention to Both Memorise and Understand: Another Approach to Learning? *Higher Education, 31* (3), 341–354.

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction, 7* (3), 255–275.

Kember, D. (2001). Beliefs about Knowledge and the Process of Teaching and Learning as a Factor in Adjusting to Study in Higher Education. *Studies in Higher Education, 26* (2), 205–221.

Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *The Journal of Higher Education, 65* (1), 58–74.

Kember, D. & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers` approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science, 28* (5), 469–490.

Kember, D., Kwan, K.-P. & Ledesma, J. (2001). Conceptions of good teaching and how they influence the way adults and school leavers are taught. *International Journal of Lifelong Education, 20* (5), 393–404.

Kember, D. & Leung, D. (2011). Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education, 52* (3), 278–299.

Kember, D. & Leung, D. Y. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33* (4), 341–353.

Kember, D. & McNaught, C. (2007). *Enhancing university teaching: lessons from research into award winning teachers*. Abingdon: Routledge.

Kerres, M., Euler, D., Seufert, S., Hasanbegovic, J. & Voss, B. (2005). *Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule. Ergebnisse einer explorativen Studie zu Massnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz* (Euler, D. & Seufert, S., Hrsg.) (SCIL-Arbeitsbericht 6). St.Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL).

King, P. & Kitchener, K. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist, 39* (1), 5–18.

Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Hrsg.), *Training and development: A guide to human resources development.* New York: McGraw-Hill.

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels* (3rd ed). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klinger, M. (2011). Merkmale guter Hochschullehre: Definitionsversuche und Operationalisierbarkeit. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 21,* 1–23. Zugriff am 21.05.2013. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/content/ausgabe/21/klinger/

Knapper, C. (2012). The Impact of Training on Teacher Effectiveness. In E. Simon & G. Pleschová (Hrsg.), *Teacher development in higher education. Existing programs, program impact, and future trends* (Routledge research in education, Bd. 83, S. 53–68). New York: Routledge.

Knight, P., Tait, J. & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education, 31* (3), 319–339.

Koballa, T. R., Glynn, S. M. & Upson, L. (2005). Conceptions of Teaching Science Held by Novice Teachers in an Alternative Certification Program. *Journal of Science Teacher Education, 16* (4), 287–308.

Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A. W. Chickering (Hrsg.), *The Modern American College* (S. 232–255). San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kordts-Freudinger, R. (2013). Die Einstellung Hochschullehrender zum kompetenzorientierten Prüfen. *ZHW-Almanach* (Einzelbeitrag Nr: 2013-2), 1–16. Zugriff am 30.07.2014. Verfügbar unter www.zhw.uni-hamburg.de/almanach

Korn, J. H. (1972). Promoting God Teaching. *The Journal of Higher Education, 43* (2), 123–132.

Kramarski, B. & Michalsky, T. (2009). Investigating Preservice Teachers` Professional Growth in Self-Regulated Learning Environments. *Journal of Educational Psychology, 101* (1), 161–175.

Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik, 45* (387-406).

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B. & Dreesmann, H. (1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* (Beltz-Studienbuch, Bd. 85). Weinheim: Beltz.

Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education, 35* (2), 171–194.

Kreber, C. & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development, 6* (2), 96–108.

Kreber, C. & Castleden, H. (2009). Reflection on Teaching and Epistemological Structure: Reflective and Critically Reflective Processes in 'Pure/soft' and 'Pure/hard' Fields. *Higher Education, 57* (4), 509–531.

Kröber, E. (2011). *Die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung. Evaluation der Veränderung von Lehrkonzeptionen*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Kromrey, H. (1994). Wie erkennt man "gute Lehre"? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen. *Empirische Pädagogik, 8* (153-168).

Kromrey, H. (1996). Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation. Ein Plädoyer für gute Lehre und gegen schlechte Sozialforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10,* 153–166.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Juventa.

Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education, 18* (3), 315–328.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago (Ill.): University of Chicago Press.

Lam, B. & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12* (6), 693–713.

Lamnek, S. (1993). *Methoden und Techniken* (2. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.

Lamnek, S. (1995). *Methodologie* (3., korrig. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge University Press.

Leavy, A. M., McSorley, F. A. & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 23* (7), 1217–1233.

Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity, 43* (2), 265–275.

Lehner, M. (2014). *Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Angebote zur Entwicklung lehrförderlicher Einstellungen. Vortrag am 18.03.2014*. Konferenz der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD), Braunschweig.

Leibowitz, B., van Schalkwyk, S., Ruiters, J., Farmer, J. & Adendorff, H. (2012). "It's been a wonderful life": accounts of the interplay between structure and agency by "good" university teachers. *Higher Education, 63* (3), 353–365.

Levinson-Rose, J. & Menges, R. J. (1981). Improving College Teaching: A Critical Review of Research. *Review of Educational Research, 51* (3), 403–434.

Lewin, K. (1951a). Field Theory and Learning [1942]. In D. Cartwright (Hrsg.), *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers by Kurt Lewin* (S. 60–86). New York: Harper & Brothers Publishers.

Lewin, K. (1951b). Frontiers in Group Dynamics [1947]. In D. Cartwright (Hrsg.), *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers by Kurt Lewin* (S. 188–237). New York: Harper & Brothers Publishers.

Light, G. & Calkins, S. (2008). The experience of faculty development: patterns of variation in conceptions of teaching. *International Journal for Academic Development, 13* (1), 27–40.

Lindblom-Ylänne, S. (2014). *Academic emotions of students and teachers. Keynote at ICED Conference,* Stockholm, Schweden. Zugriff am 16.02.2015. Verfügbar unter http://www.iced2014.se/keynoteSpeakers_SLY.shtml

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Trigwell, K. (2011). Regulation of university teaching. *Instructional Science, 39,* 483–495.

Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education, 31* (3), 285–298.

Löfström, E., Anspal, T., Hannula, M. & Poom-Valickis, K. (2010). Metaphors about "the teacher": gendered, discipline-specific and persistent? In J. Mikk, M. Veisson & P. Luik (Hrsg.), *Teacher's personality and professionalism* (S. 104–121). Frankfurt am Main: Peter Lang Pub Inc.

Löfström, E. & Nevgi, A. (2014). Giving shape and form to emotion: using drawings to identify emotions in university teaching. *International Journal for Academic Development, 19* (2), 99–111.

Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertation, Freie Universität. Berlin.

Lübeck, D. (2010). Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5* (2), 7–24.

Ludwig, P. H. (2011). Thesen zur Debatte um Gütestandards in der qualitativen Bildungsforschung - eine integrative Position. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 79–89). Münster u.a.: Wasmann.

Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education, 28* (2), 213–228.

Maio, G. & Haddock, G. G. (2009). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change* (SAGE Social Psychology Program). London: Sage Publications.

Mälkki, K. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education, 37* (1), 33–50.

Mandl, H. & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz fü rdie Wissensgesellschaft* (Forschungsbericht Nr. 145). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Zugriff am 05.07.2014. Verfügbar unter http://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf

Martens, J. U. (1998). *Verhalten und Einstellungen ändern. Veränderung durch gezielte Ansprache des Gefühlsbereiches: ein Lehrkonzept für Seminarleiter* (4. Auflage). Hamburg: Windmühle.

Martin, E. & Lueckenhausen, G. (2005). How University Teaching Changes Teachers: Affective as Well as Cognitive Challenges. *Higher Education, 49* (3), 389–412.

Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. & Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science, 28* (5), 387–412.

Marton, F. (1981). Phenomenography? Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science, 10* (2), 177–200.

Marton, F. (1990). The phenomenography of learning: A qualitative approach to educational research and some of its implications for didactics. In H. Mandl, E. de Corte, N. Bennett & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Learning and instruction* (S. 601–616). Oxford: Pergamon Press.

Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitiative differences in learning. Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology, 46* (2), 115–127.

Marton, F. & Säljö, R. (2005). Approaches to Learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Hrsg.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd edition, S. 39–58). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesor universitarioen el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona.

Mathison, S. (1988). Why Triangulate? *Educational Researcher, 17* (2), 13–17.

Mayer, C. (2008). *Hieroglyphen der Psyche. Mit Patientenskizzen zum Kern der Psychodynamik*. Stuttgart: Schattauer.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 11., aktual., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2011). Qualitative Inhaltsanalyse - ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27–36). Münster u.a.: Wasmann.

Mazur, E. (2009). EDUCATION: Farewell, Lecture? *Science, 323* (5910), 50–51.

McAlpine, L. & Weston, C. (2000). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science, 28* (5), 363–385.

McKeachie, W. J. (1997). Critical elements in training university teachers. *International Journal for Academic Development, 2* (1), 67–74.

McKeachie, W. J. & Hofer, B. K. (2002). *McKeachie's teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers* (11. Aufl.). Boston: Houghton Mifflin Company.

McLean, M. & Blackwell, R. (1997). Opportunity Knocks? Professionalism and excellence in university teaching. *Teachers and Teaching, 3* (1), 85–99.

McMillan, W. (2007). "Then you get a teacher" - Guidelines for excellence in teaching. *Medical Teacher, 29,* 209–217.

Mehrtens, M. (2009). Personalentwicklung als kritischer Erfolgsfaktor einer aktiven Hochschulentwicklung. In A. v. Richthofen (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 119, S. 100–111). Bielefeld: Bertelsmann.

Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N. & Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 25* (1), 89–100.

Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum: Qualitative Sozialforschung, 16* (1), 1–20.

Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung, 18* (2), 157–171.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M., Ernst, C. & Funger, A. (2011). Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrinterventionen. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (CHE Arbeitspapier, Bd. 148, S. 123–137). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Gute Lehre - empirisch geprüft: Aktivierende Forschung zur Hochschullehre. Zwischenbericht aus zwei Forschungsobjekten und einer Expert/innen-Diskussion mit wissenschaftspolitischen Empfehlungen. *Das Hochschulwesen, 60* (6), 174–181.

Meyer, J. & Eley, M. (2006). The Approaches to Teaching Inventory: A critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology, 76* (3), 633–649.

Meyer, J. H. F. & Land, R. (2003). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines. In C. Rust (Hrsg.), *Improving Student Learning - Ten Years On* (S. 412–424). Oxford: OCSLD.

Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education Quarterly, 32* (1), 3–24.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning. Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1997* (74), 5–12.

Michel, B. (2010). Das Gruppendiskussionsverfahren in der (Bild-) Rezeptionsforschung. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., überarb. Aufl., S. 219–232). Opladen: Budrich.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (Third edition). Thousand Oaks, Califorinia: SAGE Publications, Inc.

Moore, S. & Kuol, N. (2007). Matters of the Heart: Exploring the emotional dimensions of educational experience in recollected accounts of excellent teaching. *International Journal for Academic Development, 12* (2), 87–98.

Moschner, B., Gruber, H. & Studiensitftungsarbeitsgruppe EPI. (2005). *Epistemologische Überzeugungen* (Forschungsbericht Nr. 18). Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung.

Müller, S., Paechter, M. & Rebmann, K. (2008). Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (14), 1–19. Zugriff am 06.05.2015. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.pdf

Multrus, F. (2005). *Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen : Ergebnisse auf der Basis des Studierendensurveys vom WS 2000/01*. Zugriff am 18.07.2015. Verfügbar unter http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11403/Heft45_IdentifizierungFachkulturen.pdf?sequence

Munby, H. & Russell, T. (1990). Metaphor in the Study of Teachers' Professional Knowledge. *Theory into Practice, 29* (2), 116–121.

Murray, K. & Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers` conceptions of teaching and their claimd educational practice. *Higher Education, 33* (3), 331–349.

Neumann, R. (2001). Disciplinary Differences and University Teaching. *Studies in Higher Education, 26* (2), 135–146.

Nevgi, A. & Löfström, E. (2014). Visualisations as a means for exploring academics' teacher identities. *International Journal for Academic Development, 19* (3), 174–185.

Nevgi, A. & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*.

Norton, L., Aiyegbayo, O., Harrington, K., Elander, J. & Reddy, P. (2010). New lecturers' beliefs about learning, teaching and assessment in higher education: the role of the PGCLTHE programme. *Innovations in Education and Teaching International, 47* (4), 345–356.

Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S. & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education, 50* (4), 537–571.

Nowakowski, A., Vervecken, D., Braun, E. & Hannover, B. (2012). Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15* (2), 253–271.

Nyquist, J. D. & Wulff, D. H. (1998). *Disciplinary differences in preparing future college/university professors. Paper presented at ICED Conference*, Austin: Texas.

Oja, S. N., Andrew, M. D. & Connelly, V. J. (2010). Analyzing the Moral Judgement of Teaching Interns. In M. D. Andrew & J. R. Jelmberg (Hrsg.), *How teachers learn. An educational psychology of teacher preparation* (Educational psychology, vol. 8, S. 193–217). NY: Peter Lang.

Oleson, A. & Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education, 68* (1), 29–45.

Onwuegbuzie, A. J. & Combs, J. P. (2010). Emergent Data Analysis Techniques in Mixed Method Research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd Edition, S. 397–430). Thousand Oaks: Sage Publications.

Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity, 41* (2), 233–249.

Oolbekkink-Marchand, H. W., van Driel, Jan H. & Verloop, N. (2006). A breed apart? A comparison of secondary and university teachers` perspectives on self-regulated learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12* (5), 593–614.

Ortony, A. & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review, 97* (3), 315–331.

Oser, F., Curcio, G.-P. & Düggeli, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit - Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung, 25* (1), 14–26.

Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fien, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 62* (3), 307–332.

Parpala, A. (2010). *Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education: Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment*. Dissertation, University of Helsinki. Zugriff am 01.02.2013. Verfügbar unter https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19831/explorin.pdf?sequence=1

Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University Teachers' Conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation, 33* (3-4), 355–370.

Parsons, D., Hill, I., Holland, J. & Willis, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education,* The Higher Education Academy, UK. Zugriff am 05.07.2014. Verfügbar unter http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/HEA_Impact_Teaching_Development_Prog.pdf

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice* (Fourth edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Pehkonen, E. & Törner, G. (1999). Teachers` Professional Development: what are the key factors for mathematics teachers? *European Journal of Teacher Education, 22* (2-3), 259–275.

Pharo, E., Davison, A., McGregor, H., Warr, K. & Brown, P. (2014). Using communities of practice to enhance interdisciplinary teaching: lessons from four Australian institutions. *Higher Education Research & Development, 33* (2), 341–354.

Piaget, J. (1974). *Urteil und Denkprozess des Kindes;* (Sprache und Lernen, Bd. 9, [2. Aufl.]. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Piaget, J. (2003 [1970]. *Meine Theorie der geistigen Entwicklung* (Beltz-Taschenbuch Psychologie, Bd. 142). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Pintrich, P. R., Marx, R. W. & Boyle, R. A. (1993). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research, 63* (2), 167–199.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception. Toward a theory of conceptual change. *Science Education, 66* (2), 211–227.

Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S. & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education, 33* (1), 49–61.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education, 23* (5), 557–571.

Postareff, L. & Nevgi, A. (2015). Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar: Impacto y transferencia de la formación docente universitaria, 51* (1), 37–52.

Pratt, D. D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly, 42,* 203–220.

Pratt, D. D., Kelly, M. & Wong, W. S. S. (1999). Chinese conceptions of 'effective teaching' in Hong Kong: towards culturally sensitive evaluation of teaching. *International Journal of Lifelong Education, 18* (4), 241–258.

Prawat, R. S. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal of Education, 100* (3), 354–395.

Prebble, T. & Rivers, J. (2005). *Academic staff development. A summary of a synthesis of research on the impact of academic staff development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study*. Wellington, N.Z.: Ministry of Education, New Zealand.

Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P. & Lueckenhausen, G. (2005). Academics` experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional Science, 33* (2), 137–157.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1997a). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology, 67,* 25–35.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1997b). Using Phenomenography in the Design of Programs for Teachers in Higher Education. *Higher Education Research & Development, 16* (1), 41–54.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Prosser, M., Trigwell, K. & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction, 4* (3), 217–231.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 2., korrigierte Aufl). München: Oldenbourg.

Quinlan, K. M. & Åkerlind, G. S. (2000). Factors affecting departmental peer collaboration for faculty development: Two cases in context. *Higher Education, 40* (1), 23–52.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education, 16* (2), 129–150.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London, New York: Routledge.

Ramsden, P. (2005). The Context of Learning in Academic Departments. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Hrsg.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd edition, S. 198–216). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K. & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction, 17* (2), 140–155.

Reid, D. J. & Johnston, M. (1999). Improving Teaching in Higher Education: Student and teacher perspectives. *Educational Studies, 25* (3), 269–281.

Remmik, M., Karm, M., Haamer, A. & Lepp, L. (2011). Early-career academics' learning in academic communities. *International Journal for Academic Development, 16* (3), 187–199.

Richthofen, A. v. & Lent, M. (2009). Vorwort. In A. v. Richthofen (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 119, S. 7–12). Bielefeld: Bertelsmann.

Ricken, J. (2011). *Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. Wiesbaden: VS Research.

Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures, 44,* 127–135.

Rijdt, C. de, Dochy, F., Bamelis, S. & van der Vleuten, Cees. (2014). Classification of staff development programmes and effects perceived by teachers. *Innovations in Education and Teaching International,* 1–12.

Rijdt, C. de, Stes, A., van der Vleuten, Cees & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review, 8,* 48–74.

Rindermann, H. (1999). Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 23* (1), 136–156.

Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation* (2), 233–256.

Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. London: Arnold.

Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*. San Francisco.

Rosenberg, M. J. (1956). Cognitive structure and attitudinal affect. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 53* (3), 367–372.

Rosenberg, M. J. (1960). A structural theory of attitudes. *Public Opinion Quarterly, 24,* 319–340.

Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitude. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson & J. W. Brehm (Hrsg.), *Attitude Organization and Change: An analysis of consistency among attitude components* (S. 1–14). New Haven and London: Yale University Press.

Rossi, P. H., Freeman, H. E. & Hofmann, G. (1988). *Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*. Stuttgart: Enke.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.* Hannover: Schroedel.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology, 25* (1), 54–67.

Saban, A. (2006). Functions of Metaphor in Teaching and Teacher Education. A review essay. *Teaching Education, 17* (4), 299–315.

Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education, 26* (2), 290–305.

Saban, A., Kocbeker, B. N. & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction, 17* (2), 123–139.

Samples, Jerry & Copeland, S. (2013). The Universality of Good Teaching: A Study of Descriptors across Disciplines. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 25* (2), 176–188.

Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education, 24* (1), 93–111.

Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics` beliefs about teaching and learning. *Higher Education, 41* (3), 299–325.

Schaeper, H. (2008). Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In M. Kamphans, S. Metz-Göckel & K. Zimmermann (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 197–213). Wiesbaden: VS.

Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie* (UTB, 3273 : Erziehungswissenschaft, Pädagogik). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schlüter, A. & Winde, M. (Hrsg.). (2009). *Akademische Personalentwicklung: eine strategische Perspektive*. Essen: Ed. Stifterverband.

Schmitt, R. (2003). Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung, 4* (2).

Schmitt, R. (2010). Metaphernanalyse. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 676–691). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Schmitt, R. (2014). Eine Übersicht über Methoden sozialwissenschaftlicher Metaphernanalysen. In M. Junge (Hrsg.), *Methoden der Metaphernforschung und -analyse* (S. 13–30). Wiesbaden: Springer.

Scholkmann, A., Eder, F., Roters, B. & Ricken, J. (2013). Kompetenzförderliche Lehreinstellungen beschreiben: Die Dortmunder Befragung für Lehrende DoBeLe. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8* (1), 30–44.

Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review, 6* (4), 293–319.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. NY: Basic Books.

Schönwetter, D. J., Sokal, L., Friesen, M. & Taylor, K. L. (2002). Teaching philosophies reconsidered:A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *International Journal for Academic Development, 7* (1), 83–97.

Schratz, M. (1993). Researching While Teaching. Promoting reflective professionality in higher education. *Educational Action Research, 1* (1), 111–133.

Scott, D. E. & Scott, S. (2013). *Effective University Teaching and Learning,* University of Calgary. Zugriff am 30.04.2013. Verfügbar unter http://www.ucalgary.ca/provost/files/provost/Scott&Scott-EffectiveUniversityTeachingandLearning.pdf

Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage Publications.

Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern* (Konzepte des Lehrens und Lernens, Bd. 16). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Seufert, S., Lehner, M. & Tödtli, M. (2013). Didaktisierung des Informellen Lernens - Planung des Zufalls? In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 487-507). Paderborn: Eusl.

Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher, 27* (2), 4–13.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57* (1), 1–21.

Skelton, A. (2004). Understanding 'teaching excellence' in higher education: a critical evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme. *Studies in Higher Education, 29* (4), 451–468.

Smylie, M. A. (1988). The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change. *American Educational Research Journal, 25* (1), 1–30.

Steinert, Y., Mann, K. V., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. et al. (2006). A systematic review of the faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education. BEME Guide 8. *Medical Teacher, 28* (6), 497–526.

Stes, A., Clement, M. & van Petegem, P. (2007). The Effectiveness of a Faculty Training Programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development, 12* (2), 99–109.

Stes, A., Maeyer, S. & Petegem, P. (2010). Approaches to teaching in higher education: Validation of a Dutch version of the Approaches to Teaching Inventory. *Learning Environments Research, 13* (1), 59–73.

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. & van Petegem, P. (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. (2015). The impact of university teachers` training: methodological issues and future research agenda. *Educar: Impacto y transferencia de la formación docente universitaria, 51* (1), 13–36.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction, 16* (4), 279–294.

Swan, M. (2007). The impact of task-based professional development on teachers' practices and beliefs. A design research study. *Journal of Mathematics Teacher Education, 10* (4-6), 217–237.

Szczyrba, B. & Wiemer, M. (2011). Lehrinnovation durch doppelten Perspektivenwechsel - Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachübergreifende und fachbezogene Hochschuldidaktik* (S. 101–110). Bertelsmann.

Tam, K. Y., Heng, M. A. & Jiang, G. H. (2009). What undergraduate students in China say about their professors' teaching. *Teaching in Higher Education, 14* (2), 147–159.

Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *Social Research Methodology, 6* (1), 61–77.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research design featuring mixed methods. *Research in Schools, 13* (1), 12–28.

Teräs, H. (2014). Collaborative online professional development for teachers in higher education. *Professional Development in Education,* 1–18.

Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung - ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik, 51* (2), 275–279.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, Bd. 57, S. 202–224). Weinheim [u.a.]: Beltz.

The Higher Education Academy UK. (2011). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education. S. 1-8.* Zugriff am 15.07.2014. Verfügbar unter http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/ukpsf/UKPSF_2011.pdf

The Swedish National Union of Students. (2014). *Improving Teaching and Learning in Swedish Higher Education: A Student Centred Perspective*, Stockholm.

Thielsch, A. & Wiemer, M. (2012). *Miteinander Lehren - Voneinander Lernen. Die Team Teaching-Programme an der Georg-August-Universität Göttingen. Posterpräsentation auf der Tagung "Teaching is Touching the Future", GLK Mainz.* Zugriff am 25.07.2015. Verfügbar unter http://www.glk.uni-mainz.de/Dateien/P_16_Thielsch.pdf

Thomas, D. & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. Lexington: CreateSpace.

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 127–146). NY: Macmillan.

Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I. & Van der Vleuten. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education, 48* (2), 253–268.

Tight, M. (2007). Bridging the Divide: A comparative analysis of articles in higher education journals published inside and outside North America. *Higher Education, 53* (2), 235–253.

Tormey, R. J. (2014). The centre cannot hold: untangling two different trajectories of the ´approaches to learning´ framework. *Teaching in Higher Education, 19* (1), 1–12.

Trautwein, C. (2013a). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen - eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8* (3), 1–14.

Trautwein, C. (2013b). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. Die Bedeutsamkeit individueller Lehr-Lern-Überzeugungen. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre* (S. 83–129). Bielefeld: Bertelsmann.

Tremp, P. (2009). Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern - Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung, 27* (1), 5–11.

Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *International Journal for Academic Development, 6* (1), 65–73.

Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science, 40* (3), 607–621.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1996a). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education, 21* (3), 275–284.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university teachers` approaches to teaching. *Higher Education, 32* (1), 77–87.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1997). Towards an Understanding of Individual Acts of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development, 16* (2), 241–252.

Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review, 16* (4), 409–424.

Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development, 24* (4), 349–360.

Trigwell, K., Prosser, M., Martin, E. & Ramsden, P. (2005). University teachers' experiences of change in their understanding of the subject matter they have taught. *Teaching in Higher Education, 10* (2), 251–264.

Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative Differences in Approaches to Teaching First-Year University Science. *Higher Education, 27,* 75–84.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers` approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education, 37* (1), 57–70.

Ulrich, I. (2013). *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre. Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung kompetenzorientierter Lehre*. Wiesbaden: Springer.

Ulrich, I. & Heckmann, C. (2013). Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In B. Berendt, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1–22). Berlin.

Universität St. Gallen. (2013). *Leitsätze Lehren und Lernen.* Zugriff am 09.02.2015. Verfügbar unter http://www.unisg.ch/de/universitaet/vision/leitsaetze

Van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T. & Seago, N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. *Journal of Teacher Education, 65* (4), 340–356.

Van Roermund, T., Mokkink, H., Bottema, B., van Weel, C. & Scherpbier, A. (2014). Comparison of expectations and beliefs about good teaching in an academic day release medical education program: a qualitative study. *Biomedical Education, 14* (211), 2–8.

Viebahn, P. (2009). Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 27* (1), 37–49.

Visser-Wijnveen, G., van Driel, J., van der Rijst, R., Verloop, N. & Visser, A. (2009). The relationship between academics' conceptions of knowledge, research and teaching – a metaphor study. *Teaching in Higher Education, 14* (6), 673–686.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik, 48* (2), 227–241.

Waldherr, F. (2007). Lehrmethodik für die Zukunft. Das Basisseminar Hochschuldidaktik am bayerischen DiZ. In B. Berendt, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. L 1.14, S. 1-36). Berlin.

Walter, C. & Waldherr, F. (2011). Conceptual Change als Grundkonzept des Basisseminar Hochschuldidaktik: Veränderungen im Lehrverhalten erzielen. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachübergreifende und fachbezogene Hochschuldidaktik* (1. Aufl., S. 91–100). Bertelsmann W..

Wänke, M. & Bohner, G. (2006). Einstellungen. In H. W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 404–414). Göttingen: Hogrefe.

Webler, W.-D. (2004). Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Auf- und Ausbau von Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum. *Das Hochschulwesen, 52* (2), 66–74.

Webler, W.-D. (2011). *Internationale Konzepte zur Förderung guter Lehre* (Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis, Bd. 20). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlag.

Webster, J. & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly, 26* (2), xiii.

Wegner, E. & Nückles, M. (2013). Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Metaphern des Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8* (15-29).

Wegner, E. J. E. & Nückles, M. (2011). Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*.

Wehr, S. (2014). Qualität der Lehre in der Hochschulweiterbildung. In A. Fischer & C. Valentin (Hrsg.), *Die 'gute' Lehre in der Hochschulweiterbildung* (zoom, Bd. 4, S. 11–32). Bern.

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice. In E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (Hrsg.), *Learning in landscapes of practice* (S. 13–30). London: Routledge.

Wernisch, D. (2011). Vom Qualitätsziel in der Lehre zum strategischen Einsatz lehrbezogener Personalentwicklung. *Das Hochschulwesen, 59* (1), 19–26.

Wildt, J. (2013a). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre* (S. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann W.

Wildt, J. (2013b). Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 214–226). Paderborn: Eusl.

Winteler, A. (2002). Lehrqualität = Lernqualität? *Das Hochschulwesen, 50* (2), 42–49.

Winteler, A. (2003). Ein Programm zur Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen des Lehrens und Lernens (Conceptual Change Program). In U. Welbers & T. Korytko (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung* (S. 141–150). Bielefeld: Bertelsmann.

Winteler, A. (2006). Lehrende an Hochschulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 334–347). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Winteler, A. (2008). *Professionell lehren und lernen* (3. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchges.

Winteler, A. & Krapp, A. (1999). Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik, 45* (1), 45–60.

Winteler, A. & Krauss, T. (2005). ProfiLehre - das Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten. In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung* (S. 169–178). Bielefeld: Bertelsmann.

Wood, K. (2000). The experience of learning to teach: Changing student teachers' ways of understanding teaching. *Journal of Curriculum Studies, 32* (1), 75–93.

Wörner, A. (2006). *Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung*. Wiesbaden: VS.

Wyss, C. (2014). Videobasiert Lehren an Pädagogischen Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9* (3).

Young, S. F. (2008). Theoretical frameworks and models of learning: tools for developing conceptions of teaching and learning. *International Journal for Academic Development, 13* (1), 41–49.

Zahorik, J. (1973). What good teaching is? *The Journal of Educational Research, 66* (10), 435–440.

Anhang 1: Recherche zu einstellungsbezogenen Entwicklungszielen

Explorative Internetrecherche zu Praxisangeboten hochschuldidaktischer Einrichtungen in Bezug auf lehrbezogene Einstellungsförderung

Ort des Angebots	*Bezeichnung des Angebots*	*Einstellungsbezogenes Lernziel*	*(Anhaltspunkte bei) methodische(r) Umsetzung*
Hochschuldidaktik Baden-Württemberg	Baden-Württemberg-Zertifikat[122]	Keine direkte Ausweisung von einstellungsbezogenen Lernzielen	Didaktische Reflexionen Peer Hospitationen und kollegiale Beratung
Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (DiZ)	Basisseminar Hochschuldidaktik	Ziel eines Conceptual Change bei neuberufenen ProfessorInnen	Schritt 1: Bewusstmachung der subjektiven Theorie; Schritt 2: Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen subjektiven Theorien und dem Lehrverhalten; Schritt 3: Alternativen; Schritt 4: Aufbau von Identifikation und Bindung; Schritt 5: Stabilisierung (Walter & Waldherr, 2011)
Berliner Zentrum für Hochschullehre	Das Berliner Zertifikat für Hochschullehre	Keine direkte Ausweisung von einstellungsbezogenen Lernzielen	Reflexionsübungen, Austausch mit Peers
Hochschuldidaktik Nordrheinwestfalen, u. a. Universitäten Paderborn, Bonn, Köln, Bochum, Dortmund	Dreistufiges Weiterbildungsprogramm mit Möglichkeit des Absolvierens eines Gesamtzertifikats	Förderung von Einstellungen und Haltungen zu Lehre und Studierenden (Modul 1); Perspektivenwechsel: vom Lehren zum Lernen (Basismodul)	Reflexion der Rolle und des Selbstverständnis von Hochschullehrenden: z. B. Workshop zu „Person der Lehrenden“; Lerntagebuch im Basismodul, Kollegiale Fallberatung mit Schwerpunkt der Ausgestaltung der Rolle von Hochschullehrenden[123]
Universität Göttingen	„Miteinander lehren – voneinander lernen“ Team-Teaching-Programm	Reflexion der eigenen Lehre durch die gemeinsame Lehre; Bewusstwerdung der eigenen Stärken und Schwächen in der Lehre; Annahme einer Aussenperspektive auf die eigene Lehre	Passgenaue Entwicklungsmöglichkeiten Wichtigkeit von Reflexion (u. a. Reverse Mentoring als methodischer Ansatz, Thielsch & Wiemer, 2012)

[122] laut Winteler (2006, S. 346) das „am weitesten entwickelte Programm“

[123] vgl. http://www.hd-nrw.de/weiterbildung/programm/, zuletzt geprüft am 25.07.2015

Universität Hamburg	Master of Higher Education 4 Kompetenzbereiche: Planung, Leitung, Methoden, Medien	Reflexion der eigenen Rolle als Lehrperson im Basismodul Leitungskompetenz; Kommunikation entsprechend den eigenen Werten und Überzeugungen	Selbstreflexive Anteile im Modul; Einübung von Feedback (Geben und Nehmen); Reflexive Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Modellen und Konzepten; Peergruppenarbeit; Förderung des professionellen Austauschs, z. B. durch Microteaching[124]
Universität Bielefeld	Bielefelder Zertifikat für Hochschullehre	Lehr- und Lernziele reflektieren und passende Studienaktivitäten auswählen (Einstellungen nicht direkt benannt)	Kollegiale Hospitationen; Kollegialer Austausch zur Reflexion des Lehrprojekts; Reflexion des Lehransatzes sowie die eigene Rolle als Lehrperson im Lehrportfolio[125]
TU München	Zertifikat Hochschullehre Grundstufe; Erweiterung: Zertifikat Hochschullehre der Bayerischen Universitäten	Entwicklung eines Bewusstseins für und Reflexion der eigenen Rolle als Lehrperson; Bewusste Steuerung der Entwicklung des eigenen Lehrprofils	Zweitägiger Workshop zur Rolle als Lehrperson mit Simulationen; moderierten Diskussionen, Reflexionen in der Gruppe und Einzeln; Peer Hospitationen; Videofeedback; Erfahrungsaustausch, Kollegiales Coaching[126]
Universität Zürich	Einstiegsveranstaltung „Début“ für neue Lehrende[127]	Reflexion der Rolle als Lehrperson	Austausch mit Peers und pädagogischen Experten
PH Zürich	CAS Hochschuldidaktik	Förderung des Austauschs über den eigenen Fachbereich hinaus; Lernen am Modell des Lernpartners; Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz[128]	Lernen durch Selbsterfahrung Lernjournal, Peer Lerngruppe
Karl-Franzens-Universität Graz	UnistartWiss Ausbildungsprogramm	Keine einstellungsbezogenen Ziele veröffentlicht;	Austausch mit Peers
Universität Salzburg	Grundlehrgang Hochschuldidaktik HSD+	Keine direkte Ausweisung von einstellungsbezogenen Lernzielen	Im Erweiterungslehrgang werden Methoden wie Coaching, Kollegiale Hospitationen erwähnt

Tabelle 22: Rechercheergebnisse zu einstellungsbezogenen Entwicklungszielen

[124] Vgl. https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienangebot/studiengang.html?1115114810, zuletzt geprüft am 25.07.2015
[125] Vgl. http://www.uni-bielefeld.de/pep/zertifikat/, zuletzt geprüft am 25.07.2015
[126] Vgl. http://www.profilehreplus.de/zertifikat/, zuletzt geprüft am 25.07.2015
[127] Vgl. http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/weiterbildung/debut.html, zuletzt geprüft am 25.07.2015
[128] Vgl. http://www.phzh.ch/de/Hochschuldidaktik/CAS-Lehrgange/CAS_Hochschuldidaktik/, zuletzt geprüft am 25.07.2015

Anhang 2: Programm des CAS Hochschuldidaktik, Jg. 2013/2014

Programmüberblick

Kick-Off	**Orientierung und Kennenlernen**	Do, 12.09.13
Modul 1	**Lehren und Lernen an der Universität**	Di, 24.09.13
Modul 2	**Lehrveranstaltungen vorbereiten**	Do, 10.10.13 Do, 21.11.13
Modul 3	**Lehrveranstaltungen durchführen**	Mi, 11.12.13 Mi, 26.02.14 ein Tag n.V.
Modul 4	**Lernerfolg der Studierenden evaluieren**	Fr 18.04.14 Mi, 07.05.14
Modul 5	**Selbstständiges Lernen von Studierenden fördern**	Mi, 08.10.14
Modul 6	**Neue Medien in der Hochschullehre einsetzen**	Di, 21.10.14
Modul 7	**Abschlusspräsentationen**	Mi, 03.12.14

Wahlmodule	**Vier Veranstaltungen frei wählbar aus dem HDZ-Weiterbildungsprogramm 2013/2014**
Hospitationen	**Hospitationen finden nach dem dritten Modul sowie am Ende des Ausbildungsprogramms statt**
Coachings	**Begleitend zu den Basismodulen finden nach Vereinbarung Gruppen-Coachings statt**
Portfolioarbeit	**Zum Abschluss des Ausbildungsprogramms muss eine Portfolioarbeit abgelegt werden**

Die Grafik wurde direkt aus der offiziellen Ausschreibung des Hochschuldidaktischen Zentrums entnommen.

Anhang 3: Akademisches Lehrkompetenzmodell in Anlehnung an Brahm & Lehner (2014)

Kompetenzdimension / Kompetenzbereich	Wissen	Fertigkeiten	Einstellungen
Sachkompetenz *Sachen*	**Hochschullehrpersonen…** …kennen und verstehen das eigene Fach/die eigene Disziplin sowie Grundlagen allgemeiner Pädagogik, der Fachdidaktik und Prozesse des Studierendenlernens. …gestalten Schnittstellen zu anderen LV im Studienprogramm und haben dabei das Absolventenbild im Blick.	**Hochschullehrpersonen…** …setzen didaktische Konzepte stabil, flexibel und routiniert in verschiedenen Handlungssituationen der Lehrpraxis ein. …planen und setzten die beabsichtigte Lehrstrategie unter Beachtung der Lernprozesse der Studierenden ein. …klären und interpretieren Schnittstellen im Curriculum des Studienprogramms	**Hochschullehrpersonen…** …sind interessiert daran und bereit, die eigene Lehre, das Lernen der Studierenden, die organisationalen Rahmenbedingungen der Hochschule zu reflektieren und Erkenntnisse daraus in die Praxis zu transferieren. …begeistern sich für die innovative und kreative Gestaltung von herausfordernden Lernumgebungen für Studierende.
Sozialkompetenz *Andere Personen*	…kennen die Vorteile von lehrbezogenen Kooperationen und anderen informelle Lernanlässen. ...analysieren Feedback von Peers und Studierenden.	…lernen von und mit anderen Lehrenden und stellen konstruktive Rückmeldungen für Peers und auch Studierende bereit. … planen, reflektieren und führen gemeinsame Lehrprojekte mit anderen Lehrpersonen durch.	…sind bereit zu informellem und sozialem Lernen mit und von anderen Lehrpersonen und schätzen die Vorteile der lehrbezogenen Vernetzung. …lassen sich auf Feedback von Peers und Studierenden ein.
Selbstkompetenz *Selbst*	…kennen und analysieren eigene lehrbezogene Motivatoren und Demotivatoren sowie Stärken und Schwächen der eigenen Lehre.	…reflektieren über die eigene Lehre und Motivatoren bzw. Demotivatoren. …sind in der Lage, sich im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Lehrqualität zielgerichtet selbst zu steuern.	…lassen sich auf die Reflexion über das lehrbezogene Selbstbild und die eigene Lehrauffassung ein *(in der Praxis häufig nicht anwendbar, da sich diese Art der Reflexion auf einer Meta-Meta-Ebene befinden würde).*

Anhang 4: Entwicklungsziele der Basiskurse ab September 2014

Die Erarbeitung des Curriculums für das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm erfolgte in gemeinsamer Arbeit des Team Hochschulentwicklung der Universität St. Gallen im Zeitraum Herbst/Frühjahr 2013/2014. Die Ziele und Fragestellungen der einzelnen Basiskurse beruhen daher auf dem Dossier zum Konzept des hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramms an der Universität St. Gallen mit Stand August 2014. Die Entwicklungsziele in Bezug auf die lehrbezogenen Einstellungen wurden von der Autorin der Arbeit eingebracht und nach einer Reflexion im Team in das Konzept des Zertifikatsprogramms übernommen. Die festgesetzten Entwicklungsziele in Kapitel 3 wurden für die Dissertationsschrift einer nochmaligen Überarbeitung unterzogen und weichen daher von den in der Praxis festgelegten Zielen für den ersten Durchlauf des überarbeiteten Programms ab. Es wird empfohlen, die Ziele des Kapitels 3 für die weiteren Jahrgänge des CAS Hochschuldidaktik zu übernehmen, da didaktische Interventionen präziser für die Feinziele gestaltet werden können. Im Folgenden wurden die Ziele mit einem engen Bezug zur Einstellungsdimension akademischer Lehrkompetenz zur besseren Kenntlichkeit grau hinterlegt.

Kick-Off	
Ziele:	▪ Einen Überblick über das gesamte CAS Hochschuldidaktik gewinnen ▪ Die zentralen Bestandteile und Ziele des Ausbildungs-programmes verstehen ▪ Bereitschaft, eigene Annahmen und Grundsätze in Bezug auf die Hochschullehre zu analysieren und mit Peers zu diskutieren
Fragestellungen:	▪ Welche Ziele verfolge ich mit dem CAS Hochschuldidaktik? ▪ Wie und in welchen Modulen kann ich diese Ziele erreichen? ▪ Welche Annahmen und Prinzipien liegen meinem Lehren zugrunde? ▪ Wie möchte ich das Lernen der Studierenden gestalten?

1. Lehren & Lernen an der Universität	
Ziele:	▪ Das System Universität verstehen ▪ Die zentralen Ideen einer studienprogrammbezogenen Qualitätsentwicklung verstehen und die eigene Rolle darin reflektieren ▪ Die Merkmale und Kernideen des Lernens an der Hochschule verstehen und auf das eigene Lehren übertragen

- Respektieren und Reflexion der individuellen Bedürfnisse der Lernenden sowie der unterschiedlichen disziplinären und kulturellen Lerngemeinschaften
- Bereitschaft zum aktiven Engagement in der Community der Lehrenden an der Universität St. Gallen

Fragestellungen:

- Welche Ziele verfolgt die Universität?
- Was erwarten Studierende von der Universität und wie nehmen sie die Universität wahr?
- Wie kann ich durch meine Lehre zur Werteentwicklung der Studierenden beitragen?
- Welchen Zielgruppen begegne ich in meiner Lehre an der Universität St. Gallen?
- Welche Aspekte meiner Lehre möchte ich gerne im Lehrprojekt bearbeiten?

1. Lehrveranstaltungen planen

Ziele:

- Kompetenzmodelle und Lernzieltaxonomien anwenden
- Kompetenzorientierte Lernziele formulieren
- Methoden ziel- und adressatenadäquat auswählen
- Lernschritte planen und Veranstaltungssequenzen gestalten
- Einflussfaktoren auf die eigene Lehre reflektieren und diese in der Planung der Lehrveranstaltung berücksichtigen

Fragestellungen:

- Wie unterstütze ich Lernprozesse studierendenorientiert?
- Welche Problemstellungen sind motivierend für die Studierenden?
- Wie lassen sich kompetenzorientierte Lernziele in der Gestaltung des Unterrichts umsetzen?
- Welche Methoden eignen sich für welche Lernziele?
- Welche Einflussfaktoren auf meine Lehre sind bei der Planung zu bedenken?

2. Lehrveranstaltungen durchführen

Ziele:

- Eine geplante Lehrveranstaltung adressatengerecht umsetzen
- Die eigene Herangehensweise an das Lehren analysieren und mit Peers sowie dem Mentor/der Mentorin reflektieren
- Die Interaktion mit den Studierenden flexibel gestalten
- Ausgewählte Lehrmethoden angemessen umsetzen
- Unterstützungsmöglichkeiten für heterogene Studierendengruppen im Hinblick auf gesetzte Lernziele reflektieren

Fragestellungen:	▪ Wie gehe ich mit heterogenen Studierendengruppen um? ▪ Warum agiere ich im Unterrichtsgeschehen eher lehrenden- oder studierendenzentriert? ▪ Wie setze ich gruppenorientierte Methoden ein? ▪ Wie gehe ich mit unerwarteten Ereignissen und Herausforderungen bei der Durchführung um?

3. Microteaching

Ziele	▪ Unterrichtssequenzen im geschützten Rahmen praktisch realisieren ▪ Feedback auf die eigene Lehre erhalten ▪ Lehrgespräche anderer Lehrender analysieren ▪ Bereitschaft, die eigene Lehre kritisch zu hinterfragen und Handlungsalternativen umzusetzen
Fragestellungen:	▪ Wie gestalte ich ein Lehrgespräch? ▪ Wie reagiere ich angemessen auf die Beiträge der Studierenden? ▪ Wie wirkt mein Lehren auf andere? ▪ Inwiefern ist es sinnvoll, im Hinblick auf das angestrebte Studierendenlernen meine Lehrstrategie zu verändern?

4. Kompetenzentwicklung Prüfen

Ziele:	▪ Verschiedene Prüfungsformen kennenlernen ▪ Bereitschaft erzeugen, kompetenzorientierte Prüfungen zu gestalten ▪ Verschiedene Prüfungsmöglichkeiten im Hinblick auf gesetzte Lernziele und umgesetzte Lernmethoden reflektieren und mit Peers diskutieren ▪ Die Rahmenbedingungen des Prüfens an der HSG im Hinblick auf die Gestaltung eigener Prüfungen verstehen
Fragestellungen:	▪ Welche Prüfungsformen sind für meine Lehrveranstaltung geeignet und weshalb? ▪ Wie kann der Kompetenzzuwachs der Lernenden valide überprüft werden? ▪ Wie kann ein Constructive Alignment (Planung, Durchführung, Evaluation) für meine Lehre hergestellt werden? ▪ Wie können Prüfungen vorbereitet, durchgeführt und auswertet werden?

5. Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung

Ziele:	▪ Das eigene Lehrverständnis analysieren ▪ Einflussfaktoren auf die Lehrstrategie reflektieren ▪ Bereitschaft, eigene lehrbezogene Ressourcen (z. B. im engeren Kollegenkreis, in der Fakultät, in der Universität) in Anspruch zu nehmen ▪ Bereitschaft, die eigene Lehrkonzeption im Hinblick auf das angestrebte Studierendenlernen zu reflektieren und ggf. zu verändern ▪ Die eigene Lehrentwicklung durch die Beforschung der Lehrpraxis wertschätzen ▪ Eine Zielsetzung für das Lehrprojekt erarbeiten
Fragestellungen:	▪ Inwieweit hat sich mein Lehrverständnis im Verlauf des Ausbildungsprogrammes verändert? ▪ Was kann mir die Umsetzung meiner Lehrstrategie erleichtern? Wer könnte mich bei der Planung meiner Lehre unterstützen? ▪ Wie möchte ich mein Lehrprojekt gestalten? ▪ Was sind eigene Entwicklungsziele im Hinblick auf das Lehrprojekt?

6. Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung

Ziele:	▪ Das eigene Lehrverständnis analysieren ▪ Einflussfaktoren auf die Lehrstrategie reflektieren ▪ Bereitschaft, eigene lehrbezogene Ressourcen (z. B. im engeren Kollegenkreis, in der Fakultät, in der Universität) in Anspruch zu nehmen ▪ Bereitschaft, die eigene Lehrkonzeption im Hinblick auf das angestrebte Studierendenlernen zu reflektieren und ggf. zu verändern ▪ Die eigene Lehrentwicklung durch die Beforschung der Lehrpraxis wertschätzen ▪ Eine Zielsetzung für das Lehrprojekt erarbeiten
Fragestellungen:	▪ Inwieweit hat sich mein Lehrverständnis im Verlauf des Ausbildungsprogrammes verändert? ▪ Was kann mir die Umsetzung meiner Lehrstrategie erleichtern? Wer könnte mich bei der Planung meiner Lehre unterstützen? ▪ Wie möchte ich mein Lehrprojekt gestalten? ▪ Was sind eigene Entwicklungsziele im Hinblick auf das Lehrprojekt?

Anhang 5: Einstellungsrelevante Lernerfahrungen im CAS Jg. 2013/2014

Das Ziel der Kick-Off-Veranstaltung war ein gegenseitiges Kennenlernen der Teilnehmenden im Sinne einer Gruppenfindung sowie die Orientierung zum Ablauf des Zertifikatsprogramms. Im **Kick-Off** wurden keine inhaltlich relevanten Lernziele in Bezug auf die einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung verfolgt.

Die Lernziele im **Modul 1** (Lehren und Lernen an der Universität) entsprechen im Wesentlichen den Zielen im modifizierten Programm in Anhang 4. Leitfragen des Moduls sind in den Unterlagen des Dozierenden wie folgt ausgewiesen:

- Wie sehe ich mich als Dozierende(r)?
- Was sind Ziele eines Hochschulstudiums?
- Was erwarten die Studierenden an der Hochschule?
- Was sind Erfolgsfaktoren eines nachhaltigen Lernens?

Didaktisch adressiert wurden die Orientierungsfragen methodisch ähnlich wie im modifizierten Programm u. a. mit der Pair & Share-Methode, wobei eine diskursive Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis, dem Studierendenbild sowie mit der Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn zusammen mit Peers forciert wurde. Die einstellungsrelevanten Lernerfahrungen der Programmteilnehmenden beider Jahrgänge in Modul 1 kann anhand des didaktischen Designs trotz der zeitlichen Kürzung der formellen Kurse im Jg. 2014/2015 als vergleichbar angesehen werden.

Im **Modul 2** (LV vorbereiten) leiten kognitive Lernziele[122] die Durchführung von zwei ganztägigen Workshops. Die Einstellungsebene der Lehrkompetenz wurde im Modul 2 nicht explizit adressiert. Die Durchführung einer Grob- und Feinplanung einer selbstgewählten Unterrichtseinheit der Teilnehmenden dient insbesondere zum Aufbau der akademischen Lehrkompetenz auf der Wissens- und Fertigkeitenebene.

Das **Modul 3** (LV durchführen) gliedert sich im Jg. 2013/2014 in zwei ganztägige Workshops, die im Wesentlichen dieselben Ziele adressierten, die das modifizierte Programm im Modul 3 (halbtägiger Workshop) im Anhang 4 ausweist. Im Workshop 3a reflektieren die Teilnehmenden entlang des einstellungsrelevanten Lernziels „verschiedene Dimensionen guten Lehrhandelns auf die eigene Praxis anwenden“ unterschiedliche didaktische Methoden zusammen mit Peers in Bezug auf die mögliche Adressierung der Kompetenzdimensionen und auf Herausforderungen im Transfer in die Lehrpraxis. Im Workshop 3b erfolgte analog der didaktischen Intervention mittels

[122] Die Lernziele wurden direkt aus den Unterlagen der Dozierenden im CAS Hochschuldidaktik entnommen.

des Anfertigens einer Zeichnung im Kickoff des Jg. 2014/2015 die Adressierung der Einstellungsebene der Teilnehmenden durch individuell zu konstruierende Metaphern. Die Teilnehmenden wurden in zwei Gruppen geteilt und entlang des zweiten Punktes im Leitfaden im Anhang 7 durch eine metapherngestützte Reflexion ihres Idealbildes von Lehre geführt. Anschliessend wurden die individuell konstruierten Metaphern in zwei Fokusgruppen diskutiert. Durch die Metaphern wurde angestrebt, die vorhandenen Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden bildhaft zu explizieren und sie so für die vertieften einstellungsbezogenen Reflexionen zugänglich zu machen. Im Microteaching erfolgte im Jg. 2013/2014 keine gezielte Adressierung der Einstellungsebene.

Das zweitägig angelegte **Modul 4** (Lernerfolg der Studierenden evaluieren) entspricht nach einer inhaltlichen Straffung dem Ganztagesworkshop Modul 5 (Kompetenzentwicklung prüfen) im modifizierten Programm. In Bezug auf die adressierten didaktischen Interventionen auf der Einstellungsebene unterscheiden sich die beiden Programme im Wesentlichen durch die Vor- und Nachbereitungsaufträge, welche aufgrund der inhaltlichen Straffung ab September 2014 begleitend und fokussiert auf die Einstellungsebene der Lehrkompetenz angelegt wurden.

Modul 5 (Selbstständiges Lernen von Studierenden fördern) und **Modul 6** (Neue Medien in der Hochschullehre einsetzen) basieren hauptsächlich auf kognitiven Lernzielen, welche die Fertigkeiten und das Wissen der Lehrpersonen in Bezug auf die Integration von (mediengestütztem) Selbststudium in der eigenen Lehrveranstaltung weiterentwickeln. Die Einstellungsebene wird in diesem Modul nicht explizit gefördert, wobei die aktive Teilnahme an den beiden Modulen das Bewusstsein für selbstgesteuertes und auch informelles Lernen schärft. Zugrundeliegende Lehrkonzeptionen werden z. B. in Bezug auf die Lehre in einem pädagogisch-interaktionalen Sinn oder auch auf die Rolle als Lehrperson im Hinblick auf die Unterstützung der Selbststeuerung von Studierenden inhaltlich angereichert, was Impulse zur lehrbezogenen Einstellungsentwicklung schafft.

Im **Modul 7** wurde das Ziel verfolgt, die eigene Lehrkompetenzentwicklung umfassend und rückblickend auf die Teilnahme am Zertifikatsprogramm zu reflektieren. Die ursprünglich geplanten Abschlusspräsentationen wurden aufgrund der Konzeptentwicklung des CAS Hochschuldidaktik durch eine abschliessende erneute Metaphernreflexion zum entwickelten Idealbild von Lehre und Lernen ersetzt und entlang des Leitfadens im Anhang 6 in zwei Fokusgruppen durchgeführt.

Anhang 6: Fragebogen zur Erhebung des Lehransatzes

Hochschuldidaktisches Zentrum

Universität St.Gallen

Fragebogen zur Erhebung des Lehransatzes

CAS Hochschuldidaktik der Universität St. Gallen (Jg. 2014 – 2015)
Erhebungstermin: 19. Februar 2015
3. Erhebung nach dem Abschlussmodul (Modul 6) nach einem Semester

Bei dieser Befragung geht es darum, Ihre Vorstellungen vom Lehren an Hochschulen abzubilden. Bitte gehen Sie offen an die Fragen heran und antworten Sie spontan.

Bitte generieren Sie einen persönlichen Code aus den ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter sowie Ihres Vaters und dem Tag Ihres Geburtstages:

Beispiel:			eigener Code:
Vorname der Mutter:	Brigitte	= BR	
Vorname des Vaters:	Georg	= GE	
Tag des eigenen Geburtstags:	09.03.1983	= 09	
		= BRGE09	

1 Was sehen Sie, ganz allgemein gesprochen, derzeit als grösste Herausforderung für die (Weiter-)Entwicklung Ihrer Lehrkompetenz an?

_____

_____

_____

2 Entwicklung der Lehrkompetenz

Teil 1: Wie sehen Sie das Unterrichten?

Führen Sie sich eine Lehrveranstaltung vor Augen, die Sie durchgeführt haben bzw. die sie durchführen werden und die ihre Lehre am besten widerspiegelt. Inwieweit treffen folgende Aussagen zu?

	Trifft (fast) nie zu					**Trifft (fast) immer zu**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1. In dieser Lehrveranstaltung sollten die Studierenden ihr Lernen auf das konzentrieren, was ich ihnen anbiete.	□	□	□	□	□	□
2. Es ist für diese Lehrveranstaltung wichtig, dass die Lernziele vollständig den formalen Prüfungsanforderungen entsprechend formuliert werden.	□	□	□	□	□	□
3. Ich versuche, in dieser Lehrveranstaltung mit den Studierenden ein Gespräch über die Themen, die wir behandeln, zu entwickeln.	□	□	□	□	□	□
4. Es ist wichtig, den Studierenden möglichst viele Fakten zu präsentieren, damit sie wissen, was sie für dieses Fach lernen müssen.	□	□	□	□	□	□
5. Ich reserviere in dieser Lehrveranstaltung etwas Zeit dafür, dass die Studierenden untereinander ihre Konzepte und Ideen diskutieren können.	□	□	□	□	□	□
6. In dieser Lehrveranstaltung versuche ich, mich auf solche Informationen zu beschränken, die auch in Basistexten und Lesungen erfahren werden können.	□	□	□	□	□	□
7. Ich ermutige die Studierenden, ihr bestehendes Wissen so zu restrukturieren, dass sie sich die Inhalte auch unter Berücksichtigung neuer Denkweisen erschliessen können.	□	□	□	□	□	□
8. In den Lehrveranstaltungssitzungen provoziere ich absichtlich Debatten und Diskussionen.	□	□	□	□	□	□
9. Ich strukturiere meine Lehre in dieser Veranstaltung, um den Studierenden zu helfen, die offiziellen Prüfungsanforderungen zu erfüllen.	□	□	□	□	□	□
10. Ich finde es in dieser Veranstaltung wichtig, Vorträge zu halten, damit die Studierenden sich gute Aufzeichnungen machen können.	□	□	□	□	□	□
11. In dieser Lehrveranstaltung versorge ich die Studierenden mit den Informationen, die sie zum Bestehen der Prüfung brauchen werden.	□	□	□	□	□	□
12. Ich sollte auf alle Fragen, die die Studierenden mir in dieser Lehrveranstaltung stellen mögen, die Antworten wissen.	□	□	□	□	□	□
13. Ich gebe in dieser Lehrveranstaltung den Studierenden die Gelegenheit, ihr sich änderndes Verständnis von den Inhalten zu diskutieren.	□	□	□	□	□	□
14. Für die Studierenden ist es besser, sich in dieser Lehrveranstaltung ihre eigenen Notizen zu machen, statt meine zu kopieren.	□	□	□	□	□	□
15. In dieser Lehrveranstaltung soll viel Zeit dafür genutzt werden, die Überlegungen der Studierenden zu hinterfragen.	□	□	□	□	□	□
16. In dieser Lehrveranstaltung liegt der Schwerpunkt darauf, den Studierenden die Inhalte möglichst gut zu präsentieren.	□	□	□	□	□	□

	Trifft (fast) nie zu					**Trifft (fast) immer zu**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
17. Ich verstehe Lehren in dieser Lehrveranstaltung als Unterstützen der Studierenden beim Entwickeln neuer Gedanken.	□	□	□	□	□	□
18. Beim Lehren in dieser Veranstaltung ist es mir wichtig, das sich ändernde Verständnis der Studierenden vom Fach zu überprüfen.	□	□	□	□	□	□
19. Mein Schwerpunkt in dieser Veranstaltung ist vor allem, den Studierenden das zu vermitteln, was ich weiss.	□	□	□	□	□	□
20. Lehre soll in dieser Veranstaltung die Studierenden vor allem darin unterstützen, ihr eigenes Verständnis der Fachinhalte zu hinterfragen.	□	□	□	□	□	□
21. Die Lehrveranstaltung soll den Studierenden dabei helfen herauszufinden, wie und womit sie selbst am besten lernen.	□	□	□	□	□	□
22. In dieser Lehrveranstaltung präsentiere ich den Studierenden Material, damit sie sich ein Wissensgerüst in diesem Fachgebiet aufbauen können.	□	□	□	□	□	□

	Stimme nicht zu					**Stimme völlig zu**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
23. Ich bin der/die Übermittler/in von Wissen	□	□	□	□	□	□
24. Bei der Übermittlung von Wissen ist es meine Aufgabe, den Studierenden den Stoff gut strukturiert und leicht aufnehmbar darzubieten.	□	□	□	□	□	□
25. Ich bin für die Inhalte der Lehre verantwortlich, aber die Studierenden müssen sich innerhalb dieses Rahmens eigenständig um die Aufbereitung und den Erwerb des neuen Wissens kümmern.	□	□	□	□	□	□
26. Ich setze zwar den Rahmen, was gelernt werden soll. Gleichzeitig muss ich dafür sorgen, dass die Eigenaktivität des studentischen Lernens ermöglicht und unterstützt wird.	□	□	□	□	□	□
27. Mein Hauptanliegen ist die Entwicklung der Studierenden als selbständig agierende Personen, die hauptverantwortlich für das Lehr-Lerngeschehen sind und ihre Lernfortschritte selbst planen und steuern.	□	□	□	□	□	□

Teil 2: Wie schätzen Sie Ihre Lehrkompetenz ein?

Stellen Sie sich bitte vor, Sie haben die Aufgabe eine neue eigene Lehrveranstaltung zu gestalten und zu unterrichten. Bitte beschreiben Sie, wie kompetent Sie sich hinsichtlich dieser Aufgabe fühlen.

	Nicht kompetent		**Mittelmässig kompetent**		**Sehr kompetent**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
28. Mein derzeitiges Kompetenzniveau im Bereich der Planung von Lehrveranstaltungen					
a) Ich kann die Lernbedürfnisse der Studierenden identifizieren.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Ich kann Ziele für meinen Kurs formulieren.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Ich fühle mich dazu fähig, geeignete Kursinhalte auszuwählen und zu sequenzieren.	☐	☐	☐	☐	☐
d) Ich fühle mich dazu fähig, die Diversität der Studierenden ausreichend in meine Unterrichtsplanung einzubeziehen.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Mein derzeitiges Kompetenzniveau hinsichtlich des Umgangs mit Lehr- und Lernstrategien					
a) Ich fühle mich dazu fähig, verschiedene Lehr- und Lernstrategien in Bezug auf die festgelegten Kursziele (z. B. Case Studies, Vorlesungen, kooperative Lernformen) anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Ich fühle mich dazu fähig, die Lernprozesse der Studierenden sowohl in der Gruppe als auch individuell zu begleiten (z. B. Zweifel klären, informieren, zusätzliche Ressourcen anbieten).	☐	☐	☐	☐	☐
c) Ich kann meine Lehr- und Lernstrategien an die vorliegenden Bedürfnisse der Studierenden anpassen.	☐	☐	☐	☐	☐
d) Ich kann Lehr-/Lern-Technologien für meinen Unterricht gestalten und nutzen (z. B. Learning Management Systeme wie Moodle, StudyNet, Diskussionsforen, Wiki, Blogs).	☐	☐	☐	☐	☐
30. Mein derzeitiges Kompetenzniveau in Bezug auf das Management von Lernumgebungen und den Umgang im alltäglichen Unterrichtsgeschehen					
a) Ich bin fähig dazu, optimale Bedingungen und ein positives Sozialklima bezüglich der Kommunikation und dem Lernen zu schaffen.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Ich kann Gruppendynamiken, die im Unterrichtsraum stattfinden, verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Ich kann Konflikte lösen, die während der Lehrveranstaltung aufkommen könnten.	☐	☐	☐	☐	☐

	Nicht kompetent		**Mittelmässig kompetent**		**Sehr kompetent**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
31. Mein derzeitiges Kompetenzniveau bezüglich der Motivation von Studierenden und hinsichtlich Kommunikationsstrategien					
a) Ich kann den Studierenden meine Ziele und Erwartungen klar kommunizieren.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Ich kann verbale und non-verbale Kommunikationsstrategien kombinieren, um eine Unterrichtseinheit zu moderieren.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Ich kann verschiedene motivationale Strategien nutzen, um die Studierendenaktivitäten zu unterstützen.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Mein derzeitiges Kompetenzniveau hinsichtlich Bewertungsstrategien von Studierenden					
a) Ich bin fähig dazu, Bewertungsstrategien anzuwenden, die mit den Kurszielen im Einklang sind.	☐	☐	☐	☐	☐
b) Ich kann unterscheiden, ob Studierende wirklich die Ziele erreichen, die ich für den Kurs vorgegeben habe.	☐	☐	☐	☐	☐
c) Ich kann verschiedene Bewertungsansätze (z. B. Selbstbewertung, Peer-Bewertung, Portfolio) und -strategien (z. B. mündliche und schriftliche Prüfungen, Seminararbeiten) nutzen.	☐	☐	☐	☐	☐

Teil 3: Gesamtbeurteilung des CAS Hochschuldidaktik im Hinblick auf die eigene Lehrkompetenzentwicklung

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen in der Rückschau über die Basiskurse „Fit für Hochschullehre“.

	Stimme nicht zu					**Stimme völlig zu**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
33. Die in den Veranstaltungen genutzten Beispiele waren hilfreich für meine Lehre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Ich kann die Konzepte und Strategien zum Lehren und Lernen, die in den Modulen genutzt wurden, in meiner Lehre anwenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Die Dozierenden in den Modulen dienten mir als Vorbilder für meine Lehre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Die Dozierenden haben mir neue Ideen gegeben, die ich in meiner Lehre anwenden kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Während der Kurse habe ich die Möglichkeit, das neu Gelernte anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. Die Rückmeldungen der Dozierenden haben mir geholfen zu verstehen, wie ich das Gelernte anwenden kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Stimme nicht zu					**Stimme völlig zu**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
39. Die Module waren so gestaltet, dass ein Erfahrungsaustausch zwischen uns Teilnehmenden stattfand.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. Die Gestaltung der Module hat mich darin unterstützt, konkrete Veränderungen an meiner Lehre vorzunehmen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. Ich fühle mich kompetent genug, um die neuen Ideen in meiner Lehre umzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. Die Module haben mir das Selbstvertrauen gegeben, in meiner Lehre Innovationen einzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. Ich kann das, was ich in den Modulen gelernt habe, erfolgreich nutzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. Ich werde die Anwendung von dem in den Modulen Gelernten gut bewältigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Ich werde mir Zeit nehmen, um das, was ich in den Modulen gelernt habe, anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. Ich werde mir Mühe geben, das in den Modulen Gelernte in meiner Lehre einzuführen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Aufgrund der Module habe ich neue Methoden gelernt, wie ich mit den Studierenden im Unterricht arbeiten kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. Aufgrund der Module konnte ich meine Fähigkeiten vertiefen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. Die Module haben es mir ermöglicht, mein Wissen auf den neuesten Stand zu bringen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. In den Modulen habe ich gelernt über das, was ich in meiner Lehre tue, zu reflektieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. Die Module haben neue Herangehensweisen an das Unterrichten aufgezeigt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52. Aufgrund der Module ist mir besser bewusst, was es bedeutet, an einer Universität zu unterrichten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53. Ich freue mich darauf, das was ich gelernt habe, anzuwenden, um Verbesserungen beim Lernen meiner Studierenden zu sehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54. Ich wünsche mir, dass die Module mich dabei unterstützen, meine Lehre weiterzuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55. Ich habe ausreichend Zeit für die Lehre, um das, was ich in den Modulen gelernt habe, anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56. Meine Arbeitsbelastung schränkt die Anwendung von dem in den Modulen Gelernten ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57. Meine Arbeitsbelastung hindert mich daran, mir Zeit zu nehmen, um das was ich in den Modulen gelernt habe, auch umzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 Was ich abschliessend gerne noch rückmelden möchte:

Hochschuldidaktisches Zentrum
Universität St.Gallen

Anhang 7: Leitfragen für die Fokusgruppen mit Lehrenden

Leitfragen für die Diskussionsrunde mit den Teilnehmern des HDZ Ausbildungsprogramms (Jg. 2013/2014) am 26. Februar 2014

Thema: Gute Lehre an der HSG & eigene Einstellungen zur Lehre // Conceptions of Teaching

2 Gruppen à 9 Personen plus die jeweils anleitende Person, ca. 90 min.

1. Überleitung von der quantitativen Erhebung mittels ATI-R, ca. 10 min.
    - Offene Fragen oder Kommentare zum ATI-R?
    - Gab es seit der letzten Befragung eine Veränderung bei euch? Inwiefern?
    - Wir möchten jetzt in 2 Gruppen mit euch diskutieren, wie Lehre durch die eigenen Einstellungen beeinflusst wird.

2. Metaphern, ca. 45 min
    - Mit dem ATI erheben wir eure Einstellungen gegenüber der Lehre. Die Idee ist, eure Gedanken zu sammeln, wie ihr euch eure Lehre bildhaft vorstellt. Z. b. ein Fussballtrainer ist gut, wenn er mit stark erhitztem Kopf am Spielrand steht und jeden der Fussballer dorthin dirigiert, wo er denkt, dass es richtig ist. Ein anderer sieht einen Fussballtrainer als guten Trainer an, wenn er die unsichtbare Hand ist, die die notwendigen Rahmenbedingungen schafft (z. B. für ein gutes Klima innerhalb der Mannschaft sorgt).
    - Überlegt bitte, welche Metaphern/bildhafte Vergleich euch einfallen, zu beschreiben, was eine gute Lehrperson ausmachen. Schreibt diese bitte auf.
    - Was genau stellt hier den Bezug zu guter Lehre dar?

Falls Impuls notwendig: Bildlich gesprochen könnte man sich beispielsweise einen **Gärtner / eine Gärtnerin** vorstellen, der/die seine Pflanzen ganz individuell pflegt und auch insgesamt ein Beet schafft, in welchem sie wachsen und gedeihen können. Wie seht ihr diese Idealvorstellung bezogen auf die Lehre?

- Inwiefern könnt ihr als Lehrende an der HSG solch ein „Gärtner“ in Bezug auf die Studierenden sein?
- Inwiefern könnt ihr diesem Bild des Gärtners / der Gärtnerin genügen bzw. inwiefern ist dies gerade nicht möglich?
- Gibt es Bilder, die ihr in Bezug auf euer Lehrverständnis als treffend(er) anseht?

Weitere denkbare Impulse:

- Lehrpersonen an Universitäten sind mit **Filmdirektoren** zu vergleichen, weil… // warum deiner Meinung nach nicht?
- Lehren an der Universität ist wie eine **Reise durch verschiedene Landschaften,** weil… // wie stellen sie sich die „Reise der Studierenden durch das Studium" genau vor mit ihnen als Reiseleiter?
- Wenn man sich die Universität als eine **Baustelle** vorstellt mit verschiedenen Akteuren. Welche Funktion nimmst du als Lehrpersonen ein?
- Lehrperson als **Dirigent**; Klassenzimmer als Orchester

Hinweis: Hier ist in der Moderation auf individuelle, didaktische und organisatorische Faktoren einzugehen. Ein Sammeln von Ansichten guter Lehre verknüpft mit bildhaften Vergleichen sollte Ziel der Phase sein.

3. Überleitung von der Lehrkonzeption zur Lehrstrategie, ca. 10 min.
conceptions of teaching => approach to teaching

- Was habt ihr daraus für euren eigenen Unterricht übernommen?
- Gibt es weitere Aspekte, die ihr gerne übernehmen wollt, was aber bis jetzt noch nicht möglich war? Warum war es noch nicht möglich?

Diskrepanz von Conceptions of Teaching & Approaches to Teaching

- Was sind eure Erfahrungen mit „Vorsätzen" für eure Lehre, die ihr durch die bildhaften Vergleiche gezogen habt?
- Wie gestalten sich eure Vorsätze wenn es zur tatsächlichen Umsetzung der Lehre kommt?

4. Organisationale Dimension, ca. 15 min.

- Was ist innerhalb der Universität notwendig, um diese „gute Lehrpraxis" tatsächlich durchführen zu können?
- Wie würde für euch eine ideale Universität aussehen, in der ihr die perfekte Lehre gestalten könnt?
  Wäre eure Lehre damit für euch oder für die Studierenden perfekt? Oder für beide?
- Welche weiteren Faktoren beeinflussen eure Lehrpraxis?
- Habt ihr Erfahrungen mit anderen Organisationen? Was läuft dort besser/schlechter?
- Wodurch werdet ihr bei eurer Lehre an der HSG unterstützt? Gibt es bestimmte Rahmenbedingungen, die euch hier unterstützen oder behindern? z. B. Raumsituation, Zeitfenster etc.

4. Abschluss: Was hat unsere Diskussion im Hinblick auf euer Lehrverständnis bewirkt?

Hochschuldidaktisches Zentrum
Universität St.Gallen

Anhang 8: Vorbereitungsauftrag für das Microteaching

Zur Vorbereitung auf das Modul 4 am 24.11.2014 bitten wir euch um die Bearbeitung des folgenden Arbeitsauftrages:

1. Die Links in der Email führen euch zu zwei **Videosequenzen** (aufgenommen an einer australischen Universität), in welchen Lehrsituationen im wirtschafts- bzw. sozialwissenschaftlichen Kontext gezeigt werden. Bitte gebt an, **auf welches Video ihr euch bezieht** und beantwortet nachfolgende Fragen auf einer DINA 4-Seite (Upload **bitte bis zum 23.11.** in den dafür vorgesehenen Ordner auf Studynet).

   Leitfragen für die Videosequenz:

   a. Analysiert und begründet bitte, welches Lehrverständnis der Lehrperson im Video eurer Meinung nach zugrunde liegt.
   b. Bringt dieses beobachtete Lehrverständnis im Anschluss in den Diskurs mit eurem eigenen Verständnis für Lehren und Lernen. Woran erkennt ihr Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zu euch selbst?
   c. Welche Punkte aus dem Video könnten eurer Meinung nach an der Universität St. Gallen umgesetzt werden? Welche Punkte könnten nicht umgesetzt werden? Begründet bitte eure Meinung.
   d. Welche Punkte würdet ihr gerne für eure Lehre übernehmen? Begründet bitte warum und beschreibt wie dies möglich wäre.

2. Ihr habt nun die Gelegenheit, euch im Rahmen des Microteachings in der Planung und der Durchführung einer Lehrveranstaltung praktisch auszuprobieren und darauf Feedback zu erhalten.

   Für den Präsenztermin am 24.11.2014 bereitet bitte einen **Ausschnitt von 20 Minuten** aus einer von euch ausgewählten Unterrichtseinheit vor. Ihr könnt gerne auch eine bereits für den Transferauftrag des Moduls 2 feingeplante Veranstaltung nutzen. Es erleichtert sicherlich die Vorbereitung, wenn ihr die Feinplanung der gesamten Unterrichtseinheit vornehmt, bevor ihr die konkrete Umsetzung eurer ausgewählten Sequenz für die Praxis – also unser Microteaching - vorbereitet. Bitte achtet darauf, dass ihr auch ein **Lehrgespräch** einbaut, sodass Rückmeldungen auf euer Interaktionsverhalten möglich sind. Idealerweise (aber nicht zwingend) beginnt eure Sequenz am **Anfang einer Lektion.**

Anhang 9: Feedbackbogen für das Microteaching

Der Beobachtungs- bzw. Feedbackbogen wurde am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen kollaborativ entwickelt und in jeweils leicht angepasster Form in verschiedenen Kontexten verwendet.

Der Beobachtungsbogen enthält einige Anhaltspunkte, auf die die Beobachter während des Microteachings achten sollten. Die Auswahl ist aber nicht abschliessend und kann bei Bedarf ergänzt werden. Idealerweise sollte die beobachtete Lehrveranstaltung wahrgenommen (observiert) und nicht bewertet (evaluiert) werden.

RÜCKMELDUNG FÜR: _____

Aufbau der Lehrveranstaltung/Struktur

Kriterien	**Notizen**
▪ es gibt einen klaren **Einstieg** in die Lehrveranstaltung ▪ die Lehrveranstaltung orientiert sich an **Fragen** und an klar erkennbaren **Lernschritten** ▪ der **Aufbau der Lehrveranstaltung** wird an geeigneter Stelle deutlich gemacht ▪ die **Lehrstrategien** sind deutlich erkennbar und zielführend ▪ eine **Problemstellung** leitet die gesamte Lehrveranstaltung ▪ die Problemstellung weist möglichst Bezug zur **Lebenswelt** der Lernenden auf	

Inhalte

Kriterien	**Notizen**
▪ die Lerninhalte und Lernziele berücksichtigen die **Lernvoraussetzungen** der Studierenden ▪ die **Lernziele werden erreicht** bzw. es wird aus nachvollziehbaren Gründen abgewichen	

Lernhilfen / Medien

Kriterien	**Notizen**
▪ **Lernhilfen** (Zusammenfassungen, Tabellen, Texte, Graphiken, Arbeitsblätter etc.) berücksichtigen die Lernvoraussetzungen, dienen der Lernzielerreichung und zeigen ein zweckmässiges Layout ▪ wählt **Medien** (Wandtafel, Hellraumprojektor, Laptop, etc.) zur Unterstützung der Lernzielerreichung aufeinander abgestimmt aus und setzt diese angemessen ein ▪ die **Visualisierung der Lerninhalte** unterstützt die Lernzielerreichung und erfolgt aufeinander abgestimmt und abwechslungsreich	

Interaktionsgestaltung

Kriterien	**Notizen**
▪ das **Frageniveau** ist angemessen in Bezug auf die Lernziele; Fragen sind **zielbezogen** ▪ **Nachfragen erfolgen angemessen** (bei Entscheidungsfragen werden Begründungen verlangt, Aufforderung zur Offenlegung von Denkprozessen, etc.) ▪ **Verstärkung von richtigen Antworten** erfolgt angemessen ▪ **Umgang mit falschen Studierendenantworten** ist konstruktiv (bei teilweise falschen Beiträgen wird der „richtige“ Kern hervorgehoben, Denkfehler bei falschen Antworten werden ergründet) ▪ verwendet eine den Studierenden **angemessene Sprache**; spricht klar, verständlich, flüssig, grammatikalisch korrekt ▪ setzt **stimmliche Betonungen** und **Sprechpausen** gezielt ein	

Lernklima

Kriterien	**Notizen**
▪ pflegt einen **wertschätzenden Umgang** mit den Studierenden (Blickkontakt zur Klasse, offene Körperhaltung, Eingehen auf Fragen, Einbezug möglichst vieler Lernender etc.) ▪ begegnet den Studierenden **verständnisvoll und konsequent** ▪ wirkt **stimmig** in Bezug auf die eigene Person und die Situation (Mimik, Gestik, Bewegung im Raum, verbale Kommunikation, Rollenausprägung etc.), **ist präsent** ▪ lebt eine **Fehlerkultur**, d.h. macht verbal und non-verbal deutlich, dass Fehler als Chance zu verstehen sind, und wertet die Studierenden bei Fehlern nicht ab ▪ reagiert flexibel auf **Unvorhergesehenes** ▪ reagiert auf **Störungen** angemessen	

spezifische Beobachtungselemente

Kriterien	**Notizen**
Anpassung an der vorliegenden Kontext: Zur Förderung der einstellungsbezogenen Lehrkompetenz der Teilnehmenden werden insbesondere mögliche Dissonanzen bei den Teilnehmenden der Lehrkonzeption und des Lehransatzes, der Einfluss von Rahmenbedingungen auf die Planung und Durchführung der Sequenz, der Einfluss der Erwartungen von Studierenden sowie alternative Lehransätze thematisiert.	

Hochschuldidaktisches Zentrum
Universität St.Gallen

Anhang 10: Nachbereitungsauftrag für das Microteaching

Zur Nachbereitung des Microteachings bitten wir euch um die Beantwortung der folgenden Fragen auf max. 2 DINA4-Seiten (Upload bis **spätestens 05.12.2014** im vorgesehenen Ordner auf StudyNet):

Stellt bitte **in euren Gedanken einen Bezug zu eurem gemalten Bild am Kick-Off** von euch als ideale Lehrperson und der Erkenntnisse aus dem Microteaching her.

1. Was fällt auf bezüglich der **Umsetzbarkeit** der Idealvorstellung aus euren **gemalten Bildern?**
    i. Was hindert euch daran, euer Idealbild einer Lehrperson umzusetzen?
    ii. Was konntet ihr im Microteaching sehr gut umsetzen und wart selbst erstaunt über die unkomplizierte Umsetzung?
2. In Bezug auf das **Video aus dem Vorbereitungsauftrag** solltet ihr überlegen, was ihr für eure Lehre übernehmen wollen würdet. Begründet bitte, inwiefern euch dies im Microteaching bereits gelungen oder auch warum euch dies nicht gelungen ist.
3. Würdet ihr euer gemaltes Bild nach der „Praxiserfahrung“ und dem theoretischen Hintergrund aus den ersten drei Modulen jetzt anders malen? Wenn ja, was hätte sich am Bild verändert? Falls nein, warum haltet ihr an eurem Bild nach wie vor fest?

Vielen Dank für die Bereitschaft, eure Lehrentwicklung zu reflektieren!

Hochschuldidaktisches Zentrum
Universität St.Gallen

Anhang 11: Vorbereitungsauftrag für das Modul 5

Zur Vorbereitung auf das Modul 5 am 05.02.2015 bitten wir euch um die Bearbeitung des nachfolgenden Arbeitsauftrages. Bitte bearbeitet die Aufgaben nach der nummerischen Abfolge und ladet eure Dokumente **bis zum 01.02.2015** in den dafür vorgesehenen Ordner auf Studynet. Da das Modul 5 inhaltlich an die Aufgabe anknüpft, ist es wichtig, dass ihr den Auftrag pünktlich einreicht.

1. Schreibt bitte eure Gedanken auf ca. einer DIN-A-4 Seite nieder zu folgenden Leitfragen:
   a. Wie sieht für euch als Lehrperson eine ideale Prüfungssituation aus?
   b. Wie passt die von euch beschriebene Prüfung zu eurer Unterrichtsplanung und zur Durchführung? Hier könnt ihr euch auf den Transferauftrag aus dem Modul 2, eure Erfahrungen aus dem Microteaching und/oder eure Erfahrungen aus der Lehrpraxis beziehen.
   c. Wie sieht für eure Studierenden vermutlich eine ideale Prüfungssituation aus? Begründet eure Ansicht bitte.
   d. Welche Rahmenbedingungen an der Universität St. Gallen erlauben es euch, so zu prüfen, wie ihr es für richtig haltet bzw. welche Faktoren halten euch davon ab?

2. Ihr findet in der Email einen Link zu einer **Videosequenz** vor, in welcher eine Dozentin einer australischen Universität eine Prüfungsform beschreibt. Bitte beantwortet nachfolgende Fragen auf ca. einer weiteren Seite:
   a. Wie versteht die Lehrperson im Video vermutlich Lehre und Lernen?
   b. Bringt die Beobachtungen im Anschluss in den Diskurs mit eurem eigenen Verständnis für Lehren, Lernen und speziell für Prüfungen. Sagt euch das beobachtete Verständnis zu oder eher nicht? Welche Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede erkennt ihr zu euch selbst?
   c. Was denkst du, inwiefern könnte die beschriebene Prüfungsform speziell in deinem Fachkontext/deiner Lehrpraxis umgesetzt werden?
   d. Erinnert euch bitte an die Kompetenzmatrix von Prof. Euler. Welche der drei Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen können durch die im Video dargestellte Prüfungsform in die Bewertung eingeschlossen werden? Warum gelingt dies bzw. warum nicht?

Viel Erfolg und Freude bei der Umsetzung!

Hochschuldidaktisches Zentrum
Universität St.Gallen

Anhang 12: Nachbereitungsauftrag für das Modul 5

Zur Nachbereitung des Moduls 5 sowie zur Hinführung an unser letztes Modul 6 von „Fit für Hochschullehre“ am 19.02.2015 bitten wir euch um die Bearbeitung des nachfolgenden Arbeitsauftrages (Upload der Dokumente bitte **bis zum 17.02.2015).**

Mithilfe dieses Auftrags lassen wir die bisherigen Module Revue passieren, indem alle behandelten Teilbereiche der Didaktik (Lehren und Lernen an der HSG, Lehrveranstaltungen planen und durchführen, Kompetenzentwicklung prüfen) mit in das zu erstellende Dokument einfliessen sollen.

Gleich zu Beginn des Moduls 5 wurde dargestellt, dass die Studierendenbeurteilung einen mehrstufigen Prozess darstellt. Lernziele wurden in der Inhalts- und der Prozessdimension aufgespannt und in engen Bezug zu Methodik und Prüfung gestellt (sog. „Constructive Alignment“; einen weiterführenden Artikel zur Thematik findet ihr im Anhang, insb. relevant ab S. 350/Diskussion ab S. 360).

Bitte stellt anhand einer von euch gewählten (ggf. fiktiven) Lehrveranstaltung im Kontext der HSG bzw. ZHAW folgende Reflexionspunkte dar:

a) …welche Taxonomiestufen ihr für die von euch gesetzten Lernziele gewählt habt und reflektiert, ob ihr diese nun nach den fünf Basismodulen beibehalten oder anpassen wollt (bitte begründet dies)
b) …wie und ob die von euch gewählte Unterrichtsgestaltung (mit Fokus auf die Methodik) die Lernzielerreichung unterstützt
c) …und wie ihr diese Lernziele in der jeweiligen Taxonomiestufe angemessen prüft/abprüfen werdet. Begründet hierbei bitte die Passung der gewählten Prüfungsform(en) im Hinblick auf die von euch angestrebten Lernprozesse der Studierenden.

Viel Erfolg und Freude bei der Umsetzung!

Anhang 13: Leitfragen für die Abschlussveranstaltung der Basismodule

Diskussionsrunde mit den Teilnehmenden des CAS Hochschuldidaktik Jahrgang 2014/2015

Abschlussveranstaltung der Basismodule am 19. Februar 2015

Thema: Gute Lehre an der HSG & Lehrkonzeptionen/Lehransatz

2 Gruppen à 9 Personen plus die jeweils anleitende Person, ca. 60 min.

1. Entwicklung der Metaphern/Bilder für die eigene Lehre, ca. 30 min.
(Hinweise zu Bildern vom September 2014 als Reflexionshilfe)

Anfangsimpuls (ca. 3-5 Minuten): Denkt bitte an konkrete Bilder oder bildhafte Vergleiche zu guten Lehrsituationen. Was sind Bilder, die euch im Moment in euren Gedanken hochkommen? Ein paar Minuten nachdenken lassen… **Skizziert bitte nun dieses Bild auf.**

- Überlegt bitte nun, **wie und warum** sich **eure Metaphern/bildhafte Vergleich von der letzten Diskussion im September verändert hat oder warum diese immer noch gilt.**

  Alle Teilnehmenden geben im Anschluss daran ein **Statement zur eigenen Metapher/zum eigenen Verständnis ab und dazu, ob und ggf. wie sich das Bild zum ersten Bild im September verändert hat.** Eine Diskussion sollte aus den ggf. widersprüchlichen Bildern und bildhaften Vergleichen im Hinblick auf gute Lehrsituationen initiiert werden. Impulse können unter anderem durch folgende Fragen gegeben werden (Bezugsdimensionen der Lehrkonzeptionen):
  - Wie sehrt ihr eure Studierenden?
  - Wie seht ihr eure eigene Rolle als Lehrperson?
  - Wie denkt ihr über die Lehrtätigkeit insgesamt?
  - Wie seht ihr euer Fach im Hinblick auf eure Lehre?
  - Wie denkt ihr über den Austausch mit anderen Lehrpersonen?

- **Was waren kritische Situationen in unseren Modulen oder auch in eurer Lehrpraxis im letzten Semester, in denen sich euer Bild verändert hat?**

2. Von der **Lehrkonzeption zur tatsächlichen Umsetzung der Lehre**
ca. 15 min.

- Inwiefern könnt ihr **diesem neuen Bild in der Lehrpraxis genügen** bzw. inwiefern ist dies gerade nicht möglich?
- **Wie präsent war euch das Bild von der idealen Lehrperson vom September in eurer Lehrpraxis?**
- Was habt ihr aus der hochschuldidaktischen Ausbildung **für euren eigenen Unterricht bereits übernehmen können?**
- Was sind konkret Herausforderungen in der Umsetzung neuer Ideen in die Lehrpraxis?
- Ggf.: Warum war es **noch nicht möglich/gewollt,** neue Aspekte aus dem Programm in die eigene Lehre zu übernehmen?
- Wie lassen sich neue Ideen aus den Modulen mit der Lehrkultur in eurer **Disziplin** vereinbaren?

3. Organisationale Einflüsse auf die Lehre, ca. 15 min.

- Inwiefern seid ihr **zufrieden oder aber hadert mit den Rahmenbedingungen** an der HSG in Bezug auf die Umsetzung eurer Ideen in die Lehrpraxis?
  - Inwiefern fühlt ihr euch von anderen Lehrenden // von Vorgesetzten // von der Lehrkultur an der HSG unterstützt?
  - Inwiefern beeinflussen die Erwartungen der Studierenden und deren Einstellungen zum Lernen eure Lehrpraxis?

4. Abschluss: Was hat diese oder frühere **Diskussionen** im Hinblick auf euer Lehrverständnis **bewirkt?**

Anhang 14: Leitfaden für die Einzelinterviews

Interviewleitfaden

„Entwicklung der akademischen Lehrkompetenz durch die Teilnahme an hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen“

Version 26. Februar 2015; Interview mit xx

1. Entwicklung der Lehrkompetenz

- Erzähle mir bitte kurz, wieviel Lehrerfahrung du bereits gesammelt hast und beschreibe dich bitte als Lehrperson vor der hochschuldidaktischen Ausbildung.
- Welches Bild hattest du von Lehrpersonen bevor du selbst angefangen hast, zu lehren? Gab es Vorbilder aus Schule und/oder Studium, die dieses Bild geprägt haben?
- Welche Situationen/Erfahrungen in der Schul- oder Studienzeit bringst du mit deiner eigenen Lehrpraxis in Verbindung?
- Beschreibe bitte, ob und inwiefern du dich in deiner Lehrkompetenz während des letzten Semesters verändert hast.
    - Welche Elemente/Module aus dem HDZ Ausbildungsprogramm haben dir geholfen, deine Lehrkompetenz weiterzuentwickeln?
    - Kannst du konkret berichten, welche neuen Einsichten in die Lehre und das Lernen dir das Programm gebracht hat?
    - Gibt es Elemente im Ausbildungsprogramm, die du als nicht hilfreich empfunden hast? Wenn ja, welche waren dies? Begründe dies bitte.
    - Empfindest du das Programm als in sich geschlossen bislang? Bitte begründe.
    - Wie hast du die bereitgestellte Zeit für Austausch untereinander empfunden? Ausreichend/zu lang/zu kurz? Warum?
- Ggf.: Dein Bild von guter Lehre hat sich offensichtlich im Vergleich zum Beginn des Programms verändert. Kannst du Rückschlüsse ziehen, woran dies lag?

2. Lehrkonzeption

- Gab es kritische Momente, in denen dir selbst als Lehrperson sozusagen ein „Licht aufgegangen“ ist? Beschreibe diese Erfahrung(en) bitte.
- Was hat unsere Diskussion im Februar im Hinblick auf dein Lehrverständnis bewirkt?
  Hat dir der bildhafte Vergleich bzw. die Diskussion mit den anderen geholfen, anders auf dein eigenes Bild zu sehen?

3. Von der Lehrkonzeption zur tatsächlichen Umsetzung der Lehre

- Inwiefern beeinflusst die HDZ Ausbildung deine Lehrpraxis?
- Inwiefern hast du das Gefühl, deine Lehrpraxis verändern zu können, wenn du dies wollen würdest? Konntest du diesbezüglich eine Entwicklung über das letzte Semester hinweg beobachten?
- Was konntest du aus dem CAS Hochschuldidaktik bereits umsetzen und wie verlief dies?
- Inwiefern kannst du deinem „neuen“ Bild genügen bzw. inwiefern ist dies gerade nicht möglich?
- Was sind konkret Herausforderungen in der Planung deines Unterrichts und in der Prüfung der Kompetenzentwicklung?
- Gibt es weitere Aspekte, die du gerne übernehmen willst, was aber bis jetzt noch nicht möglich war?
  - Ggf.: Warum war es noch nicht möglich/gewollt, Punkte in die eigene Lehre zu übernehmen?
- Inwiefern gelingt dir die Umsetzung des Gelernten im HDZ Programm im Hinblick auf eigene Ressourcen? Stichpunkt Forschung vs. Lehre
- Wie würdest du den Bezug von der eigenen Motivation zur Umsetzung der idealen Lehrvorstellungen herstellen? Spielt Motivation hier eine grosse oder eine eher kleine Rolle?

4. Organisationale Einflüsse auf die Lehre

- Was erleichtert oder erschwert dir die Umsetzung des Gelernten in die Lehrpraxis?
  - Bezug zu Unterrichtsmaterial, Infrastruktur
  - Bezug zur Unterstützung des Doktorvaters/Doktormutter oder Vorgesetzten
  - Bezug zu anderen Lehrenden an der HSG
  - Bezug zur Einschätzung, ob und wie Lehrinnovation von der Institution wertgeschätzt ist?
  - Bezug zu Erwartungen der Studierenden?

5. **Abschluss:** Fällt dir noch etwas in Bezug auf deine Lehrkompetenzentwicklung oder das Ausbildungsprogramm ein, auf was wir bisher nicht eingegangen sind?

Anhang 15: Beobachtungsbogen für die Basismodule *Fit für die Hochschullehre*

Auszug aus den Beobachtungsnotizen zu Modul 3 „LV durchführen“

1. **Phase: Rückblick auf Modul 2 „LV planen“** (14:00 – 14:45 Uhr)

Kriterium	**Beobachtungsnotizen**	
Bezug zu lehrbezogenen Einstellungen der Teilnehmenden **Fokus: Lehrkonzeption**	• Was passiert?	• Ziele der Veranstaltung werden vorgestellt
	• Kritische Ereignisse? • Aussagen der Teilnehmenden zur Lehrkonzeption? • Aussagen zu Einflussfaktoren ihrer Lehrkonzeption? (Einstellung zu Lehre und Lernen)	• … • …
Bezug zu lehrbezogenen Einstellungen der Teilnehmenden **Fokus: Lehrstrategie**	• Was passiert?	• Hinweis, dass Lehrstrategie zwischen induktiv und deduktiv unterscheidet und sich die Teilnehmenden hier entscheiden bei der Planung • Unterscheidung zwischen Lehrvortrag und Lehrgespräch im Ausblick • Themenkarussel: Austausch Erfahrungen • Diskussion über den Nachbereitungsauftrag // Einordnung von Kompetenzen • Thema Lehrgespräch => Sozialkompetenz auf Wissensstufe: Für welche Situationen eignen sich welche Methoden? • Sozialkompetenz und Fertigkeiten => z. B. Microteaching

Anhang 16: Kodierleitfaden

Die Forschungsfragen aus Kapitel 1 werden in Kapitel 7 nach Sinneinheiten zusammengefasst. Der Kodierleitfaden behält diese Logik bei. Die Kodierregel wird unter Kapitel 7.3 sowie im Rahmen der Ausdifferenzierung der Hauptkategorien dargelegt. Zunächst werden Ankerbeispiele für die angestrebten Entwicklungsziele im Zertifikatsprogramm aufgeführt, bevor die Kodierregeln für jede Forschungsfrage beschrieben werden.

Entwicklungsziele im Zertifikatsprogramm	**Ankerbeispiele im Datenmaterial zur Erreichung der Entwicklungsziele**
…sich begeistern für die innovative und kreative Gestaltung von herausfordernden Lernumgebungen für Studierende	*„Dadurch wird eine Dominanz des Lehrenden abgebaut und er agiert mehr als Facilitator zwischen dem Inhalt und den Studierenden. Dieser Prozess soll unterstützt werden vom Lehrenden durch konstruktives Feedback und die Bemühung eine stimulierende Lernerfahrung und den richtigen Spannungsbogen zu kreieren und aufrecht zu erhalten. Nachhaltiges Lehren und Lernen bedeutet herausfordernde Problemstellungen zu geben, neu erworbenes Wissen zu festigen und die aktive Auseinandersetzung mit einer Problemstellung.“ (6:2, 2:2)*
…ein Commitment für eine studierenden-zentrierte Lehrpraxis entwickeln	*„(...) den Blick für die grossen Zusammenhänge schärfen, ohne die relevanten Details auszublenden. Neugier wecken für das zu behandelnde Gebiet, so dass bestenfalls selbständig weitergehende Nachforschungen angestellt werden“ (30:2, 1:526-1:746)*
…sich nach Abwägen der kontextualen Einflussfaktoren bewusst für einen situativ passend erscheinenden Lehransatz entscheiden	*„(...)im besten Falle rege ich sie dazu an und gebe ihnen auch die Haltung, dass lernen daraus besteht sich untereinander zu challengen. Und da brauche ich nicht immer eine Oxford-Debatte, sondern da kann ich auch einfach nur gekonnt moderieren.“ (87:18, 136:136)*
…sich den eigenen Lehrkonzeptionen in Bezug auf Studierende, andere Lehrende, ihre Disziplin, ihre Lehrtätigkeit und ihre eigene Rolle bewusst sein und diese Einsichten wertvoll für die lehrbezogene Weiterentwicklung ansehen	*„Bei mir auch, also durch die Erfahrung hab ich viel gelernt, aber auch so eine Rückkopplung dann, wieder einen Raum zu haben und diesem Kurs, in dem man darüber sprechen kann. Und diese Reflexion war für mich auch ganz wichtig. Also einerseits habt ihr ja einen gewissen Rahmen geboten, was so möglich ist an Standpunkten, die man einnehmen kann, das fand ich ganz hilfreich, und dann aber auch immer wieder so konkrete Sachen ansprechen zu können, oder (…) so Sachen, wo ich vielleicht auch irgendwie als Lehrender unbequem bin und wie gehe ich damit um.“ (87:21, 123:123)*

…sich gerne auf die vertiefte und multiperspektivische Reflexion des eigenen Lehrrollenbildes einlassen	*„Wenn ich mir jetzt gerade selber Sachen aufschreiben, wo ich denke, wow, das stimmt ja, das hab ich eben selber gesagt, und ich muss das festhalten, sodass ich mir das merke. Und da finde ich die Übung an sich auch ziemlich cool, weil ich glaube, dass das mit dem Wissen und den Fertigkeiten fast schon das Eisbergmodell ist: Wissen ist explizit, Fertigkeiten ist muddy water, so halbdurchlässig und die Einstellung ist eigentlich ganz unten, zu der man erstmal Zugriff haben muss. Von dem her ist das eine schöne Runde.“ (87:32, 156:156)*
…die Reflexionen so wertvoll für die eigene Lehrtätigkeit ansehen, dass diese eigeninitiativ in die Lehrpraxis eingebunden werden	*„(...) und hab viel mehr gemerkt, dass es oft viel mehr Sinn macht, wenn die Studierenden das für sich selbst strukturieren und ich die Zutaten bereit stelle, sodass sie ihren Kuchen selber backen können. Natürlich nicht immer, das ist ein Prozess, hin und her, manchmal gehe ich mehr in die Richtung, manchmal auch zurück. Aber viel mehr überlegen, wann ist es sinnvoll einen Kuchen zu präsentieren und wann die Zutaten bereit zu stellen.“ (88:2, 11:11)*
…ein starkes Interesse für informelles und soziales Lernen mit und von anderen Lehrpersonen sowie eine hohe Wertschätzung für die lehrbezogene Vernetzung mit anderen Personen entwickeln	*„Ich glaube auf alle Fälle dieses Peer-Feeling, dass man weiß, man ist nicht komplett alleine, sondern viele andere haben auch mit der Herausforderung zu kämpfen. Das relativiert das Ganze schon, dass halt jeder mal starten muss und dass noch kein Meister vom Himmel gefallen ist. Dass man sich da wirklich noch Dinge aneignen kann. Das ist schön zu sehen. Dass man da nicht alleine mit den Problemen zu kämpfen hat.“ (121:19, 47:47)*
…bewusst Feedback von Peers und Studierenden einfordern	*„Also ich weiß ich stelle jetzt zunehmend fest, dass es die Studierenden ansteckt die Tatsache, dass ich mich wirklich für ihre Meinungen und für den Stoff interessiere.“ (114:4, 35:35)*
…Studierende als Kommunikationspartner auf Augenhöhe wertschätzen	*„Ich hab letztes Mal den Begeisterer gewählt gehabt, es ist mir jetzt zu eindimensional. Ich habe nicht den Begriff gefunden der alles umfasst (...). Tür öffnen, immer noch begeistern, aber ich kann es nicht nur über die Begeisterung machen, ich sehe mich als Begleiter. Vor allem, Opener, ich weiß nicht den Begriff, aber ich finde es immer sehr gut, wenn sich die Leute wirklich trauen dich auf Augenhöhe anzusprechen (88:6, 29:29)*

Forschungsfrage 3a

Kriterium/Frage	Ausdifferenzierung der Hauptkategorie/Subkategorie
Wie verändern sich die Lehrkonzeptionen entlang der Bezugsdimensionen von Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik während des Besuchs des formellen Kursprogramms?	Metaebene der Betrachtung von Lehrkonzeptionen *a)* ***wenig elaborierte Lehrkonzeption****:* wenige Einzelheiten, einfache Begriffe, offensichtliche Zusammenhänge der Bezugsdimensionen *b) mittelmässig elaboriert:* einige Einzelheiten, mittelmässig anspruchsvolle Verfahren und Strukturen *c)* ***komplex und elaboriert:*** viele Einzelheiten, Beschreibung komplexer Zusammenhänge hinsichtlich der Lehre, vertiefte Reflexion über die Bezugsdimensionen hinweg, Erkenntnis von Zusammenhängen der Bezugsdimensionen
	Metaphern/Sinnbilder für die Wahrnehmung einer idealen Lehrperson (Ausdifferenzierungen aus Kap. 6.4.2.1) *a) Transport*metapher Bezug zur reinen Vermittlung von Wissen b) Lehre als *Demonstration und Nachahmung* c) Lehre in Bezug auf einen *Gärtner* d) Lehre in Zusammenhang mit dem *Bau eines Gebäudes,* einem *Gerüst* oder einem *Atelier* e) Lehre als ein *Forum* zum Austausch von Denkprozessen
	Bezugsdimension: **Lehrtätigkeit an sich** a) **Begeisterung für die Gestaltung von herausfordernden** Lernumgebungen hoch vs. niedrig - **Lernziele** inhalts- vs. verständnisorientiert ausgerichtet - **Prüfungen** inhalts- vs. verständnisorientiert ausgerichtet b) **Commitment für eine studierendenzentrierte Lehrpraxis** hoch vs. niedrig
	Bezugsdimension: **eigene Rolle als Lehrperson** a) *Bewusstsein* über die eigene Rolle hoch v. niedrig b) Rollenverständnis Wissensvermittlung vs. Begleitung c) *Bewusstsein* über die Veränderung des Lehransatzes d) *Wertschätzung* der Weiterentwicklung hoch vs. niedrig e) *Wertschätzung* der Reflexionen der Rolle hoch vs. niedrig
	Bezugsdimension: **Entwicklung Studierendenbild entlang des 5-stufigen Modells nach Kember (1997)** a) Studierende als passive Empfänger von Information b) Studierende als rezeptive Empfänger von Informationen c) Gleichberechtigte Interaktion von Lehrenden und Studierenden d) Studierende in einer aktiven Rolle, jedoch orientiert an Vorgaben des Lehrenden

	e) Studierende als unabhängige Lernende, die ihren Lernprozess selbst planen und steuern
	Bezugsdimension: **Fachlicher Inhalt der eigenen Lehre** a) Die Inhalte der Wissensvermittlung werden durch den Forschungsstand bzw. das Curriculum definiert. b) Fachdisziplin lebt von der Weiterentwicklung durch Diskussionen und durch den interdisziplinären Austausch, kognitive Strukturen von Lernenden und Lehrenden sind veränderlich
	Bezugsdimension: **Austausch mit anderen Lehrenden unter dem Aspekt des Lehrbezugs (Kooperationen, Teamteaching, Peer-Hospitationen, informeller Austausch)** a) Lehre lebt von der separiert-individuellen Vorgehensweise der Lehrperson in Bezug auf andere Personen mit Bezug zur Lehre b) Die eigene Lehre wird angereichert durch die Kollaboration mit anderen Lehrpersonen

Forschungsfrage 5a

Kriterium/Frage	Ausdifferenzierung der Hauptkategorie/Subkategorie
Inwiefern **übertragen** die Teilnehmenden am CAS Hochschuldidaktik die entwickelten **Lehrkonzeptionen auf ihren Lehransatz bzw. auf ihre Lehrpraxis?**	***Bezugsdimension:*** **Lehrtätigkeit an sich** Artikulierte *Motivation bzw. Intention, eine bestimmte Lehrstrategie in den Kernbereichen der Lehre umzusetzen.* Dabei handelt es sich um eine der pädagogischen Interaktion mit Studierenden übergeordnete Kategorie, eine Art Richtungsweiser für die Lehre. Der Lehransatz ist im Gegensatz zur Lehrkonzeption näher an der tatsächlichen Praxis, greifbarer, weniger hypothetisch, auf die konkrete Umsetzung in der Lehrpraxis ausgerichtet. a) in der *Planung und Durchführung* einer Unterrichtseinheit, Metastrukturierung einer Veranstaltung (Problembasierung des Unterrichts, Interaktionsmöglichkeiten während der Lehrveranstaltung, Impulsfragen), flexible Begleitung von Studierenden vs. starr geplante Instruktionen, Bewusstsein für die Idee des Constructive Alignment hinsichtlich der Abstimmung von Lernzielen, didaktischen Methoden und Prüfungsformen b) im Bereich der *Prüfungen*: formative Arten vs. summatives Assessment; Ausmass der Prüfungsorientierung der Lehre hoch vs. niedrig; Interesse an Lernprozessen vs. Interesse an der Wiedergabe von memorisierten Inhalten
	Bezugsdimension: **eigene Rolle als Lehrperson**, in den fünf Entwicklungsstufen nach Kember (1997): a) Lehrperson als **Wissensvermittler**, der nicht verantwortlich für die Lernprozesse der Studierenden ist b) Lehrperson **bereitet Lerninhalte** in gewissem Ausmass didaktisch **auf**, z. B. durch eine sinnvolle Wissensstruktur

	c) Lehrperson als **aktive Unterstützung von Lernprozessen**, als Tutor, als Anleiter für die selbständigen Lernprozesse der Studierenden d) Lehrperson als **Ermöglicher, als Coach und Begleiter** von Lernprozessen (jedoch weniger aktiv als bei der Ausprägung e) Die **kognitiven Strukturen von Lehrenden und Lernenden verändern sich,** die Lehrperson lernt dazu und erweitert ihre Wissensstrukturen durch den Austausch mit den Studierenden
	Bezugsdimension: **Studierendenbild***;* mit einer konkreten Darstellung der Umsetzung der Beziehung zu Studierenden a) Einfluss der eigenen Sicht auf Studierende wichtig vs. unwichtig b) Bewusstes Einfordern von Feedback der Studierenden vorhanden/teilweise vorhanden/nicht erwünscht c) Wertschätzung der Studierenden als Kommunikationspartner auf Augenhöhe
	Bezugsdimension: **Fachlicher Inhalt der eigenen Lehre** a) mit einer konkreten Intention bzw. Motivation zur praktischen Umsetzung von interdisziplinären Formaten; Sicht des **Big Picture** in der Intention der Umsetzung von Lehre b) **Ablehnung einer interdisziplinären Herangehensweise** an die eigene Disziplin/das eigene Fach/das Thema der Lehrveranstaltung, Geschlossenheit der eigenen Fachdisziplin nach aussen c) Hinweise auf die Veränderung der epistemologischen Überzeugungen bzw. der ***Lehrüberzeugungen*** hinsichtlich des eigenen Lehrfachs/der eigenen Fachdidaktik: - zur Natur der Wissensaneignung in der eigenen oder einer als konträr zur eigenen wahrgenommenen Disziplin - zur Natur des Aufbaus des Wissenskanons in der eigenen Disziplin
	Bezugsdimension: **Austausch mit anderen Lehrenden** mit einer konkreten Intention bzw. Motivation zur Umsetzung der Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen vs. Ablehnung der lehrbezogenen Zusammenarbeit

Forschungsfrage 3b

Kriterium/Frage	Ausdifferenzierung der Hauptkategorie/Subkategorie
Welche **dissonante Relation besteht** zwischen den Lehrkonzeptionen und den Lehransätzen bei den Teilnehmenden am hochschuldidaktischen	**Wahrnehmung von Dissonanzen** *Bewusstsein* über die Dissonanzen zwischen Lehrkonzeptionen und Lehransätzen hoch vs. niedrig a) hoch: Widersprüche werden wahrgenommen und thematisiert, im Austausch mit anderen wird Rat gesucht zur Überwindung der Widersprüche

Zertifikatsprogramm der Universität St. Gallen?	b) niedrig: Widersprüche werden abgestritten, nicht thematisiert, nicht wahrgenommen, Reflexionsimpulse in diesem Bezug werden nicht wahrgenommen c) keine Widersprüche bzw. Dissonanzen vorhanden (entweder konstant Lehrenden- bzw. Studierendenzentriertheit) d) Entwicklung in Richtung Studierendenzentriertheit, variiert jedoch noch über den jeweiligen Kontext der Lehre
	Dissonanzen faktisch vorhanden vs. nicht vorhanden starke/schwache Dissonanz zwischen Lehrkonzeption und Lehransatz, Widersprüche vorhanden vs. nicht vorhanden

Forschungsfrage 4a

Kriterium/Frage	Ausdifferenzierung der Hauptkategorie/Subkategorie
Welche beeinflussenden **endogenen Faktoren** nehmen die Teilnehmenden in Bezug auf ihre Einstellungsentwicklung wahr?	Offene Kategorienbildung im Sinne von Induktion *sowie* Anhaltspunkte für theoretisch fundierte Kategorien: *Intention bzw. Motivation der Umsetzung von Lehrkonzeptionen in die Lehrpraxis werden spezifisch für die Bezugsdimensionen bei der Forschungsfrage 5a kodiert* Anhaltspunkte für endogenen Faktoren (Kap. 2.4.2): a) *intrinsische* **Motivation** der Umsetzung von Einstellungsentwicklungen in die Lehrpraxis hoch vs. keine Motivation/Intention der Umsetzung geplant bzw. extrinsisch getrieben bzw. **Commitment** der Lehrperson b) ***Identifikation*** mit der Rolle als Lehrperson hoch vs. niedrig c) Einfluss der *eigenen* ***disziplin*****ären *Epistemologien* bzw. *Lehrkulturen* auf die Einstellungsentwicklung** positiv vs. negativ d) Zielbezug: Erhöhte **Bereitschaft, Neues auszuprobieren bzw. für Innovationen in der Lehre** durch ein steigendes Selbstbewusstsein im Hinblick auf die eigene Lehrkompetenz

Forschungsfrage 4b/c

Kriterium/Frage	Ausdifferenzierung der Hauptkategorie/Subkategorie
4b) Inwiefern interpretieren die Teilnehmenden am Zertifikatprogramm **exogene Einflussfaktoren** während und nach dem Besuch der formellen Kurse anders im Hinblick auf die Umsetzung ihrer Lehrkonzeptionen in die Lehrpraxis?	Offene Kategorienbildung der wahrgenommenen exogenen Einflussfaktoren im Sinne von Induktion *sowie* Anhaltspunkte für theoretisch fundierte Kategorien: ***(kontextuelle Einflussfaktoren)*** a) Wahrnehmung des **akademischen *Workload*** hoch vs. niedrig b) Wahrnehmung der ***Unterstützung auf Organisations- und/oder auf Programmebene,*** beispielsweise durch die

	Studienprogrammleitung, die Vision der Universität im Bereich Lehre und Lernen c) Wahrnehmung von ***Autonomie*** **in der eigenen Lehre** hoch vs. niedrig d) Wahrnehmung von ***Ressourcen*** **aus dem Umfeld der Lehrperson** hoch vs. niedrig e) ***Kompetenzerleben*** **in der Lehre** hoch vs. niedrig f) Einfluss der ***Studierendenerwartungen*** auf die eigene Lehrestrategie bzw. die Intentionen, wie die Lehre in der Praxis umgesetzt wird g) ***Charakteristika des Zertifikatsprogramms*** g) Zielbezug: ***Bewusste Entscheidung*** **für einen Lehransatz** *nach Abwägen* der exogenen Rahmenbedingungen vorhanden vs. keine Reflexion der Rahmenbedingungen
4c) Inwiefern nehmen die am Zertifikatsprogramm teilnehmenden Lehrpersonen an der Universität St. Gallen die **exogenen Einflussfaktoren als hinderlich oder förderlich** für ihre einstellungsbezogene Lehrkompetenzentwicklung wahr?	**Interpretation der exogenen Einflussfaktoren** (***situative*** Komponente, da die Interpretation mit der jeweiligen (Lehr-) Situation zusammenhängt): hinderlich vs. förderlich

Forschungsfrage 5b

Kriterium/Frage	Ausdifferenzierung der Hauptkategorie/Subkategorie
Welche lehrbezogene Wirkung nehmen die Teilnehmenden nach dem formellen Kursprogramm bezüglich des Kollegenkreises, ihrer Studierenden oder der Organisation wahr?	a) Wahrgenommene Wirkung auf den *Kollegenkreis* b) Wahrgenommene Wirkung auf die *Studierenden* c) Wahrgenommene Wirkung auf die *Organisation*

Anhang 17: Kodierleitfaden: Kurzform für die deduktive Kategorienanwendung in Atlas.ti

Der Kodierleitfaden enthält alle Kodes, die deduktiv sowie im Rahmen des offenen Kodiervorgangs am Datenmaterial gebildet wurden.

Frage 3a
Lehrkonzeption_einfach elaboriert
Lehrkonzeption_mittel elaboriert
Lehrkonzeption_komplex elaboriert
Transportmetapher_Wissensvermittlung
Metapher der Demonstration und Nachahmung
Metapher im Sinne eines Gärtners
Metapher_Bau von Gebäude, Atelier
Metapher_Forum zum Austausch von Gedankenprozessen
Frage 3a
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_Lehre_Begeisterung für Gestaltung komplexer Lernumgebungen
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_Lehre_Commitmen zu Studierendenzentriertheit
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_eigene Rolle_Bewusstsein hoch
Bezugsdimension_Lehrkonzeptione_eigene Rolle_Bewusstsein niedrig
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_eigene Rolle_Wissensvermittlung
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_eigene Rolle_Begleitung_
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_eigene Rolle_Bewusstsein über Veränderung
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_eigene Rolle_Wertschätzung Weiterentwicklung Einstellungen
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_eigene Rolle_Wertschätzung Reflexion
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_Studierende_passive Empfänger
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_Studierende_rezeptive Empfänger
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_Studierende_gleichberechtigte Interaktion
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_Studierende_aktive Lernende
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_Studierende_unabhängige Lernende
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_Fachliche Sicht_Vordefinierter Inhalt
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_Fachliche Sicht_Inhalte veränderlich und abhängig
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_lehrbezogener Austausch_Mehrwert von Kollaborationen
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_lehrbezogener Austausch_nicht erwünscht

Frage 5a
Bezugsdimension_Lehransatz_Lehre_Intention zu Studierendenzentriertheit_Lehrveranstaltungen
Bezugsdimension_Lehransatz_Lehre_Intention zu Lehrendenzentriertheit_Lehrveranstaltungen
Bezugsdimension_Lehransatz_Lehre_Intention_Prüfungen_Lernorientierung
Bezugsdimension_Lehransatz_Lehre_Intention_Prüfungen_Inhaltsorientierung
Bezugsdimension_Lehransatz_eigene Rolle_Pure Wissensvermittlung
Bezugsdimension_Lehransatz_eigene Rolle_Aufbereitung_von Lerninhalten
Bezugsdimension_Lehransatz_eigene Rolle_Unterstützung Lernprozesse
Bezugsdimension_Lehransatz_eigene Rolle_Ermöglicher Coach Begleiter
Bezugsdimension_Lehransatz_eigene Rolle_Weiterentwicklung kognitiver Strukturen
Bezugsdimension_Lehransatz_Studierende_Einfluss der Lehrperson wichtig
Bezugsdimension_Lehransatz_Studierende_Einfluss der Lehrperson unwichtig
Bezugsdimension_Lehransatz_Studierende_Bewusstes Einfordern von Feedback
Bezugsdimension_Lehransatz_Studierende_Wertschätzung als Kommunikationspartner
Bezugsdimension_Lehransatz_Fachliche Sicht_Vermittlung des Big Picture
Bezugsdimension_Lehransatz_Fachliche Sicht_Geschlossenheit der Fachdisziplin
Bezugsdimension_Lehransatz_Fachliche Sicht_Veränderung Lehrüberzeugungen
Bezugsdimension_Lehransatz_lehrbezogener Austausch_Intention vorhanden
Bezugsdimension_Lehrkonzeption_lehrbezogener Austausch_Intention nicht vorhanden
Veränderung_Lehrkonzeption_Critical Incident
Frage 3b
Dissonanzen_Bewusstsein vorhanden
Dissonanzen_kein Bewusstsein
Dissonanz_Lehrkonzeption und Lehransatz
Konstant_Studierndenzentriertes Profil_systematisch
Konstant_Studierendenzentriertes Profil_reflektierend
Konstant_Lehrendenzentriertes Profil
Entwicklung_Richtung Studierendenzentriertheit_Kontextabhängig
Frage 4a
Endogene Faktoren_Motivation_intrinsisch
Endogene Faktoren_Identifikation mit der Rolle
Endogene Faktoren_Einfluss der disziplinären Kultur
Endogene Faktoren_Selbstbewusstsein in die eigene Lehrkompetenz

Frage 4b und 4c
Exogene Faktoren_Kontext_akademischer Workload hoch
Exogene Faktoren_Kontext_Unterstützung auf Organisations- und Programmebene
Exogene Faktoren_Kontext_Autonomieerleben in der Lehre_hoch
Exogene Faktoren_Kontext_Autonomieerleben in der Lehre_niedrig
Exogene Faktoren_Kontext_Ressourcen aus dem Umfeld
Exogene Faktoren_Kontext_Kompetenzerleben in der Lehre_hoch
Exogene Faktoren_Kontext_Kompetenzerleben in der Lehre_niedrig
Exogene Faktoren_Kontext_Einfluss der Studierendenerwartungen
Exogene Faktoren_Bewusste Entscheidung für einen Lehransatz nach Abwägen der Einflüsse
Exogene Faktoren_Charakteristika des Zertifikatsprogramms
Exogene Faktoren_Situation_Interpretation der Rahmenbedingungen_hinderlich
Exogene Faktoren_Situation_Interpretation der Rahmenbedingungen_förderlich
Frage 5b
Auswirkungen des Programms auf den Kollegenkreis
Auswirkungen des Programms auf die Studierenden
Auswirkungen des Programms auf die Organisation

Lebenslauf

Name	Marion Lehner
Geburtstag	30. August 1981
Geburtsort	Donauwörth / Deutschland
Nationalität	Deutsch

Ausbildung

02/2012 – 10/2015	Doktoratsstudium im Programm „Organisation und Kultur“, Universität St. Gallen
09/2011 – 01/2012	Referendariat an Beruflichen Schulen in Bayern
09/2007 – 08/2011	Studium der Wirtschaftspädagogik an der LMU München, Vertiefung in Organisationspsychologie Abschluss Diplom-Handelslehrerin
09/2004 – 08/2007	Studium an der Fachhochschule für Öffentliche Verwaltung und Rechtspflege in Bayern, Fachbereich Polizei, Abschluss Diplom-Verwaltungswirtin (FH)
09/2003 – 08/2004	Studium der Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
09/2001 – 08/2003	Berufsoberschule Donauwörth, Allgemeines Abitur

Berufliche Tätigkeiten

02/2012 – 07/2015	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Universität St. Gallen; Stipendiatin im SNF ProDoc Projekt CROSS-FIELD „Cross-fertilization between formal and informal learning through digital technologies”
09/2011 – 01/2012	Studienreferendarin an der Berufsschule Donauwörth für Wirtschafts- und Rechtsfächer sowie an der Berufsoberschule Donauwörth für das Fach Englisch
01/2011 – 08/2011	Diplomandin bei der Fraunhofer-Gesellschaft in München im Bereich Personalentwicklung zum Thema „Integration hochqualifizierter Arbeitsmigranten“
10/2010 – 01/2011	Studienbezogenes Praktikum bei Breitenstein Consulting im Bereich Change Management
11/2007 – 10/2010	Sachbearbeiterin für Sozialhilferecht im Bezirk Oberbayern in München (Teilzeit)
08/1998 – 08/2001	Berufsausbildung zur Verwaltungsfachangestellten am Landratsamt Donau-Ries in Bayern