

Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden

Jan Fendler, Tina Seidel, Christine Johannes

Hochschuldidaktische Workshops an Hochschulen werden häufig zur Förderung einer studierendenzentrierten Lehre eingesetzt. Bislang ist dieses Weiterbildungsformat jedoch nur wenig empirisch untersucht. Die Studie prüft daher Auswirkungen hochschuldidaktischer Workshops auf die Lehrkompetenz sowie den Einfluss potentieller Bedingungsfaktoren wie Lehrerfahrung, Lehrmotivation und Anzahl besuchter Workshops. Hierzu wurden 124 Lehrende der Friedrich-Schiller-Universität Jena online befragt, die Workshops besuchten, sich für strukturierte Programme bewarben und keine Weiterbildung wahrnahmen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass hochschuldidaktische Workshops in strukturierte Programme eingebunden sein sollten. Zugleich zeigt sich, dass der Lehrmotivation eine hohe Bedeutung bei der Förderung einer studierendenzentrierten Lehrkompetenz in hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen zukommt.

1 Einleitung

Im Zuge des Bologna-Prozesses sind Lehrende an deutschen Hochschulen aufgefordert, ihre Lehrveranstaltungen den neu entwickelten Studiengängen anzupassen, die Studierenden beim selbstregulierten Lernen zu unterstützen, weiterführende Kompetenzen zu vermitteln und ihre eigene Lehrkompetenz zu schulen (vgl. *Kultusministerkonferenz 2005*). Dies bedarf einer studierendenzentrierten Lehre (vgl. *Berendt 2005*). Um Lehrende hierbei zu fördern, wurden zumeist hochschuldidaktische Workshops und strukturierte Zertifikatsprogramme an Hochschulen implementiert (vgl. *Fendler/Gläser-Zikuda 2013*). Die grundlegenden Gemeinsamkeiten beider Weiterbildungsangebote sind die besondere Berücksichtigung spezifischer Zielgruppen, die Vermittlung von Wissen um Prozesse des Lehrens und Lernens sowie die Förderung der Lehrkompetenz (vgl. *Auferkorte-Michaelis et al. 2007*). Die Implementierung von Weiterbildungsmaßnahmen erfordert aber auch deren wissenschaftliche Überprüfung. Hierzu ist festzustellen, dass fundierte Studien zur Förderung einer Lehrkompetenz durch strukturierte Zertifikatsprogramme vorliegen (vgl. *Gibbs/Coffey 2004; Postareff et al. 2007*). Kurzfristige hochschuldidaktische Workshops finden hingegen nur selten Beachtung, obwohl sie mehrheitlich angeboten werden. Daher soll in diesem Aufsatz der Fokus auf die Effektivität hochschuldidaktischer Workshops gelegt werden (vgl. *McClelland 1973; Shulman, 1986; Weinert, 1999*). Dazu werden im Folgenden die

konzeptuellen Grundlagen hochschuldidaktischer Weiterbildung, die Elemente einer Lehrkompetenz sowie potentielle Bedingungsfaktoren dargestellt.

2 Hochschuldidaktische Weiterbildung und deren Frequentierung

Die hochschuldidaktische Weiterbildung ist an deutschen Hochschulen überwiegend fakultativ, häufig reicht der Nachweis einer Lehrerfahrung bei Berufungen auf Stellen mit Lehranteil aus (vgl. *Fendler/Gläser-Zikuda 2013*). Lehrende entscheiden selbst, ob und welche hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote sie nutzen. So konnte Pötschke (2004) in einer Befragung von 370 Hochschullehrenden zeigen, dass fast die Hälfte der Befragten (49,7 %) an keinen hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen teilnahm. Die Gründe für eine Ablehnung sind vielfältig. Die Mehrheit der Nichtteilnehmenden gab an, dass sie keinen Sinn (31,3 %) bzw. Bedarf (22,4 %) sahen, wobei sie zumeist auf ihre hohe Lehrerfahrung verwiesen. Aber auch fehlende Zeit (36,7 %) bzw. Gelegenheit (8,8 %) wurden angeführt. Hierbei gilt auch der Zeitfaktor als Grund für die Nutzung von hochschuldidaktischen Workshops (vgl. *Lipp/Will 2008*).

Mit dem Ziel der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Lehrenden wurde an der Friedrich-Schiller-Universität Jena das Projekt LehreLernen implementiert, welches differenzierte Weiterbildungsformen anbietet (vgl. *Seidel/Johannes 2008*). Dabei können Lehrende an eintägigen hochschuldidaktischen Workshops teilnehmen und Wissen über Studierende, Lehr-Lern-Strategien und Lehraufgaben erwerben. Die Workshops sollen die Lehrenden zu einer studierendenzentrierten Lehre anregen und einen selbstregulierten Transfer der Inhalte für das eigene Lehrwissen gewähren, um so die Lehrkompetenz zu fördern. Zugleich treffen sie den Bedarf der Hochschullehrenden, die nur über ein geringes Zeitbudget verfügen und bisher noch nicht an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen teilnahmen. So beurteilen die Teilnehmenden die Einführung dieser hochschuldidaktischen Weiterbildungsform positiv (vgl. *Seidel et al. 2009*).

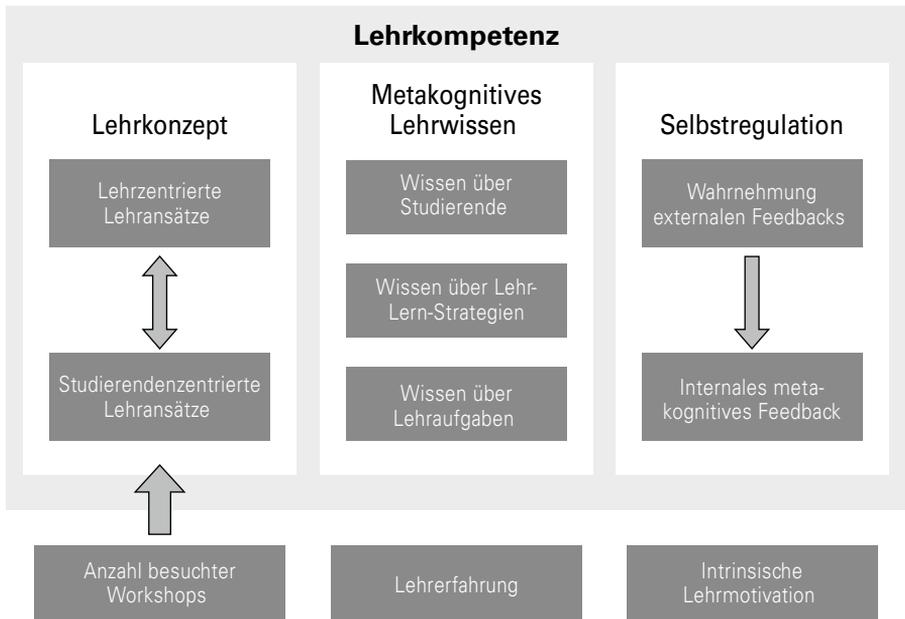
Darüber hinaus können sich Lehrende in zwei längerfristigen strukturierten Zertifikatsprogrammen weiterbilden (Basic ein Jahr und Advanced zwei Jahre). Das Zertifikatsprogramm Basic zielt auf Lehrende mit geringer Lehrerfahrung, die überwiegend ihre Promotion anstreben. Das Zertifikatsprogramm Advanced richtet sich an fortgeschrittene Lehrende, vor allem Postdocs und Habilitierte. Ein zentraler Ansatz beider Programme ist der Perspektivwechsel „*shift from teaching to learning*“ (vgl. *Berendt 2005*), durch den Lehrende zu einer studierendenzentrierten Lehre aktiviert werden sollen. Dies erfolgt durch anleitende und begleitende Reflexionsarbeit mit den Teilnehmenden. Hierzu werden sie in einer ihrer Lehrveranstaltungen per Video aufgezeichnet und erhalten ein individuelles Feedback. Erfahrene Lehrende fertigen zudem im Zertifikatsprogramm Advanced ein Lehrportfolio an. Der Perspektivwechsel zu einer

studierendenzentrierten Lehre, welcher durch die Videoaufzeichnung und das Lehrportfolio unterstützt werden soll, wird in mehreren gruppenspezifischen Reflexionsveranstaltungen fächerübergreifend mit allen Teilnehmenden trainiert. Darüber hinaus wird ein Wissen über Studierende, Lehr-Lern-Strategien und Lehraufgaben in weiteren Präsenzterminen vermittelt und erprobt. Das Ziel aller Weiterbildungsangebote ist eine Erweiterung der Lehrkompetenz der Teilnehmenden. Erfahrungsgemäß werden auch im Projekt LehreLernen selbstgewählte Workshops am stärksten frequentiert, gefolgt vom Zertifikatsprogramm Lehrqualifikation Basic (vgl. *Seidel et al. 2009*).

3 Elemente einer Lehrkompetenz als Indikator für Weiterbildungseffekte

Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote sollen Lehrende in ihrer Lehrkompetenz stärken, damit sie die veränderten Anforderungen erfolgreich bewältigen können (vgl. *Kultusministerkonferenz 2005*). Um die Effektivität hochschuldidaktischer Workshops zu erfassen, ist jedoch zuvor eine Operationalisierung der Lehrkompetenz erforderlich. Hierfür kann das fundierte Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden herangezogen werden (vgl. *Baumert/Kunter 2006; Kunter 2011*). In diesem Modell werden Lehrende mit einer hohen Lehrkompetenz als Teil einer Lerngemeinschaft verstanden, die sich den Studierenden und ihrem Lernen gegenüber verpflichtet. Sie kennen die Lehrinhalte und wissen, wie sie diese vermitteln. Zugleich sind sie in der Lage, neues Lehrwissen selbstreguliert zu lernen, die Studierenden bei ihrem Lernen anzuleiten und dieses zu überwachen. Hierbei wird die Lehrkompetenz der Lehrperson durch ihr Lehrkonzept, ihr metakognitives Lehrwissen sowie ihre selbstregulatorischen Fähigkeiten beschrieben (vgl. *Abb. 1*). Diese Elemente beeinflussen die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und die daraus resultierenden Ergebnisse (vgl. *Helmke 2006*). Daher stellen sie wichtige Wirkungsbereiche für hochschuldidaktische Weiterbildung dar, insbesondere in Bezug auf eine studierendenzentrierte Lehre mit Merkmalen des selbstregulierten Lernens (vgl. *Strijbos et al. 2007*). Dem entsprechend finden die Elemente der Lehrkompetenz in der folgenden Studie Berücksichtigung (vgl. *Loughran und Corrigan 1995; Strijbos et al. 2007*).

Abbildung 1: Modell der Lehrkompetenz und möglicher Bedingungsfaktoren (in Anlehnung an Kunter 2011)



3.1 Lehriansätze – Überzeugungen zu guter Lehre

Lehriansätze basieren auf Lehrkonzepten, die durch flexible fach- und prozessorientierte kognitive Orientierungen gekennzeichnet sind (vgl. Pratt 1992; Kember 1997). Sie gruppieren sich in lehrzentrierte und studierendenzentrierte Lehriansätze (vgl. Kember/Kwan 2000; Trigwell et al. 1994). Hierbei zeichnen sich lehrzentrierte Lehriansätze vornehmlich durch eine Wissensvermittlung aus, während studierendenzentrierte Lehriansätze den eigenständigen Wissenserwerb durch die Studierenden fokussieren. Entsprechend beeinflussen Lehriansätze das Lernen der Studierenden (vgl. Postareff et al. 2007; Kember/Kwan 2000). So konnten Trigwell, Prosser und Waterhouse (1999) zeigen, dass Studierende in Kursen von Lehrenden mit lehrzentrierten Lehriansätzen eher oberflächliche Lernansätze angaben, während sie in Kursen von studierendenzentrierten Lehrenden über tiefere Ansätze des Lernens berichteten. In einer weiteren Studie fanden Coffey und Gibbs (2002), dass Lehrende, die studierendenzentrierte Lehriansätze angaben, bessere Rückmeldungen von Studierenden erhielten als Lehrende mit lehrzentrierten Lehriansätzen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass studierendenzentrierte Lehriansätze das eigenständige Lernen von Studierenden fördern und somit den neu formulierten Anforderungen an Lehrende am ehesten gerecht werden. Hochschuldidaktische Workshops sollten daher den Erwerb studierendenzentrierter Lehriansätze der Lehrenden (vgl. Behrendt 2005, Wild 2003) anstreben.

3.2 Metakognitives Lehrwissen als Basis des Lehrhandelns

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil einer professionellen Lehrkompetenz von Lehrenden an Hochschulen ist das metakognitive Lehrwissen. Lehrenden mit hohem metakognitiven Lehrwissen verfügen über Strategien zur Lehrbewältigung und Wissen über die Anwendbarkeit und Effektivität von Lehr-Lern-Strategien in Abhängigkeit zur Lehrsituation (vgl. *Pintrich 2002*). Zugleich ermöglichen sie Lehrenden, die Lernziele und Strategien der Studierenden zu erkennen. Hierbei wird das metakognitive Lehrwissen in die drei Bereiche Wissen über Studierende, Wissen über Lehr-Lern-Strategien und Wissen über Lehraufgaben klassifiziert (vgl. *Elshout-Mohr et al. 2004; Flavell 1979*). Das Wissen über Studierende beinhaltet theoretisches Wissen über Lehr-Lern-Prozesse sowie Wissen über Einstellungen und Verhaltensmuster zur erfolgreichen Bewältigung von Lernaufgaben. Darüber hinaus umfasst es Lehr-Lern-Ziele und den Grad der Identifikation der Lehrenden mit dem Lehr-Lern-Material (vgl. *Elshout-Mohr et al. 2004*). Das Wissen über Lehr-Lern-Strategien beinhaltet fachübergreifendes Wissen von Lern-, Denk- und Problemlösestrategien, während die letzte Kategorie Wissen über Lehraufgaben beinhaltet. Daraus folgt, dass Lehrende mit einem hohen Grad an metakognitivem Lehrwissen verschiedene Lehraufgaben kennen und einschätzen können, ob Studierende Schwierigkeiten haben werden, einen bestimmten Text zu verstehen oder ob eine bestimmte Aufgabe den Lernzielen der Lehramtsstudierenden entspricht. Die Relevanz des metakognitiven Lehrwissens wird besonders deutlich, wenn neue Inhalte erworben werden. So schulten Dart und Clarke (1991) 67 Lehramtsstudierende in ihrem metakognitiven Lehrwissen und konnten zeigen, dass diese von tieferen Lernansätzen berichteten und ihr metakognitives Lehrwissen stärker für das Lehren einsetzten als Lehramtsstudierende ohne Training. Die Bedeutung der erfolgreichen Bewältigung von Reflexionsprozessen zeigt auch die Studie von Srijbos et al. (2007), in der Lehramtsstudierende zur Evaluation ihres metakognitiven Lehrwissens angehalten wurden. Das metakognitive Lehrwissen wurde nur dann erfolgreich eingesetzt, wenn die Lehramtsstudierenden gelernt hatten, selbstreguliert zu lernen. Hochschuldidaktische Workshops, die das metakognitive Lehrwissen, also das Wissen über das Lehren und den Einsatz von Lehrmethoden unterstützen, stellen daher einen zweiten Aspekt für die Förderung einer professionellen Lehrkompetenz dar (vgl. *Dart/Clarke 1991*).

3.3 Selbstregulation im Lernprozess von Lehrenden

Damit metakognitives Lehrwissen erfolgreich erworben werden kann, bedürfen Lehrende selbstregulatorischer Fähigkeiten (vgl. *Kunter 2011*). Diese werden durch internes und externes metakognitives Feedback gesteuert. Flavell (1979, S. 906) beschreibt dabei internes metakognitives Feedback als "[...] any conscious cognitive

or affective experiences that accompany and pertain to intellectual enterprise“. Internales metakognitives Feedback bestimmt die Intensität der kognitiven Prozesse beim Lernen neuer Lehrinhalte. Auf sie wirkt externes Feedback zur Selbstregulation (vgl. *Butler/Winne 1995*). Diese können als Anker für das interne metakognitive Feedback verstanden werden, an dem sich Lehrende beim Lernen orientieren. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit neuem Lehrwissen in hochschuldidaktischen Workshops und in der Lehre dient Feedback, zum Beispiel aus Studierendenevaluationen, als Anker für die eigene Selbstregulation (vgl. *Elshout-Mohr et al. 2004*). Sie ermöglichen die Beurteilung der eigenen Lehrkompetenz und veranlassen Lehrende sich hochschuldidaktisch weiterzubilden (vgl. *Postareff et al. 2007*).

3.4 Bedingungsfaktoren der Lehrkompetenz: Lehrerfahrung, Lehrmotivation und Anzahl besuchter Workshops

Um die Effektivität hochschuldidaktischer Workshops zu prüfen, müssen auch mögliche Bedingungsfaktoren der Lehrkompetenz berücksichtigt werden. Hierbei wird häufig ein positiver Zusammenhang von Lehrerfahrung und Lehrkompetenz angenommen (vgl. *Kultusministerkonferenz 2005, Beck et al. 2008*). Dafür spricht auch das Begründungsmuster von Lehrenden, die keinen Bedarf für den Besuch hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote sahen (vgl. *Pötschke 2004*). Entsprechend ist anzunehmen, dass erfahrene Lehrende sich durch ein „*learning by doing*“ in eigenen Lehrveranstaltungen schulen und so ihre Lehrkompetenz entwickeln (vgl. *Groth 2007*). Weiterhin sollte die intrinsische Lehrmotivation beachtet werden, beispielsweise als Enthusiasmus in Form des Engagements im Unterricht (vgl. *Baumert/Kunter 2006*). Allgemein wird angenommen, dass die Lehrmotivation mit der Selbstregulation verbunden ist (vgl. *Deci et al. 1997*). Hierbei zeigt sich, dass Lehrende, „[...] die Unterrichten als pädagogische Herausforderung wahrnehmen, die Freude daran haben, Schülerinnen und Schüler bei Ihren Lernerfahrungen zu begleiten und ihnen Lerninhalte zu vermitteln, [...] ihre Lehrtätigkeit als intrinsisch erfüllend [erleben]. Sie interessieren sich sowohl für den pädagogischen Prozess als auch die Inhalte, die sie vermitteln“ (*Kramer 2002, S. 83*). Abschließend gilt es die Anzahl besuchter hochschuldidaktischer Workshops als Aspekt der Dauer hochschuldidaktischer Weiterbildungen zu berücksichtigen, da der Faktor Zeit häufig als Begründung für die (Nicht-)Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen angeführt wird (*Pötschke 2004*). Darüber hinaus konnte in Studien zu strukturierten Zertifikatsprogrammen gezeigt werden, dass insbesondere die Dauer der Weiterbildung einen Effekt auf einen studierenden-zentrierten Lehransatz hatte (vgl. *Postareff et al. 2007*).

4 Forschungsfragen

Die vorliegende Studie untersucht mögliche Wirkungen des Besuchs hochschuldidaktischer Workshops zur Förderung einer studierendenzentrierten Lehre („*shift from teaching to learning*“). Dabei stehen drei Elemente der Lehrkompetenz im Zentrum: (1) Lehransatz, (2) metakognitives Lehrwissen und (3) Selbstregulation. Potentielle Bedingungsfaktoren wie Lehrerfahrung, Lehrmotivation und Anzahl bereits besuchter hochschuldidaktischer Workshops sollen in ihrem Einfluss auf die Lehrkompetenz berücksichtigt werden. Hierzu werden drei Fragestellungen untersucht:

1. *Unterscheiden sich Lehrende, die an hochschuldidaktischen Workshops teilnehmen, hinsichtlich ihres Geschlechts, Mitarbeiterstatus, Qualifikationsphasen, Lehrmotivation und Lehrerfahrung von Lehrenden, die bisher keine Weiterbildungsveranstaltungen besucht haben?* Vor dem Hintergrund der bisherigen Befunde (Pötschke 2004) stellen vor allem organisatorische Aspekte wie Zeit ein Hindernis für die Wahrnehmung hochschuldidaktischer Angebote dar. Da die Angebotsstruktur im Projekt LehreLernen diese organisatorischen Hindernisse minimiert, sollten sich die Teilnehmenden nicht systematisch von den Nichtteilnehmenden unterscheiden. Eine Ausnahme bildet hier die Lehrerfahrung, welche bei Weiterbildungsinteressierten niedriger sein sollte als bei Nichtteilnehmern.
2. *Besteht ein Zusammenhang zwischen den Bedingungsfaktoren (Lehrerfahrung, Lehrmotivation und Anzahl besuchter hochschuldidaktischer Workshops) und den Elementen der Lehrkompetenz?* Die bisherige Forschungslage (vgl. Beck et al 2008; Postareff et al. 2007; Kunter 2011) deutet darauf hin, dass die Lehrerfahrung, die Lehrmotivation und die Anzahl von Workshopbesuchen in einem Zusammenhang mit den Elementen der Lehrkompetenz stehen.
3. *Zeigen Teilnehmende hochschuldidaktischer Workshops systematische Unterschiede in Bezug auf ihren Lehransatz, metakognitives Lehrwissen und Selbstregulation im Vergleich zu Lehrenden, die bisher nicht an Weiterbildungen teilnahmen?* Mit Blick auf bisherige Befunde (vgl. Gibbs/Coffey 2004; Postareff et al 2007; Strijbos et al. 2007) kann davon ausgegangen werden, dass bei strukturierten hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten Anstiege im Bereich des studierendenzentrierten Lehransatzes, des metakognitiven Lehrwissens und der Selbstregulation zu verzeichnen sind. Inwieweit die Teilnahme an hochschuldidaktischen Workshops ähnliche Effekte hat, soll in der vorliegenden Untersuchung geprüft werden.

5 Methode

5.1 Stichprobe und Forschungsdesign

Die Erhebung erfolgte an der Friedrich-Schiller-Universität Jena mittels eines Online-Fragebogens, über den die Lehrenden aller Fakultäten elektronisch (per E-Mail) informiert wurden. Insgesamt beantworteten N=124 Lehrende mit Lehrerfahrung den Online-Fragebogen. Die Mehrheit von ihnen waren wissenschaftliche Mitarbeiter (67,2%), aber auch Juniorprofessoren (9,8%), Professoren (6,6%), Lehrbeauftragte (3,3%) sowie Mitarbeiter mit anderem Status (13,2%). Geht man davon aus, dass ca. 1200 Lehrende an der Universität Jena tätig sind, kann man von einem Rücklauf von ca. zehn Prozent ausgehen. Bei dieser Schätzung handelt es sich allerdings um eine sehr konservative Schätzung, da nicht kontrolliert werden konnte, ob und in welcher Weise die Fakultäten ihre Lehrenden tatsächlich über die Online-Befragung informiert haben. Die geringe Rücklaufquote und damit verbundene Selektionseffekte werden in der Diskussion aufgegriffen. Die Freischaltung des Fragebogens erfolgte zu zwei Zeitfenstern (14.10. bis 31.11. 2009 und 21.06. bis 31.07.2010). Alle Teilnehmenden beantworteten den Fragebogen jeweils nur zu einem Messzeitpunkt. Der Fragebogen enthielt Fragen zu hochschuldidaktischen Weiterbildungsaktivitäten, Lehransatz, metakognitivem Lehrwissen, Selbstregulation, Lehrerfahrung und Lehrmotivation. Die Daten wurden über Skalen gemittelt und als eine querschnittliche Messung betrachtet.

Die Befragten lassen sich insgesamt in drei Gruppen einteilen, die aktuell in die Lehre eingebunden sind: Lehrende, die (1) im letzten Jahr an hochschuldidaktischen Workshops teilnahmen; (2) die sich für die Teilnahme an strukturierten Zertifikatsprogrammen bewarben, aber bislang an keiner Weiterbildung teilnahmen, und (3) die bisher keine hochschuldidaktische Weiterbildung wahrnahmen. Absolventen strukturierter Zertifikatsprogramme existierten zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht. Weitere Auswertungen zur Zusammensetzung der Stichprobe werden im ersten Abschnitt der Ergebnisdarstellung berichtet.

5.2 Hochschuldidaktische Workshops

Im Folgenden sollen für die Gruppe (1) - Teilnehmer an hochschuldidaktischen Workshops - Inhalte, Ziele und didaktische Konzepte der Workshops beschrieben werden. Dies ist insofern von Bedeutung, da die im Rahmen dieser Studie berücksichtigten Workshops so angelegt waren, dass sie in den grundlegenden Zielen und didaktischen Konzepten vergleichbar waren, aber inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte setzten. Die im Rahmen dieser Studie berücksichtigten Workshops waren alle eintägig (auf zehn Arbeitseinheiten) angelegt und wurden von den Teilnehmenden innerhalb der

letzten zwölf Monate besucht. Inhaltlich bezogen sie sich auf die Planung, Durchführung und Evaluation von Lehrveranstaltungen (vgl. *Hiebert et al. 2002*). Didaktisch zielten sie auf studierendenzentrierte Elemente im Lehransatz, im metakognitiven Lehrwissen und der Selbstregulation.

Um zu kontrollieren, ob der Zeitfaktor des Workshops einen Effekt auf die Wirksamkeit der Workshops hat, wurde geprüft, wie lange diese zeitlich zurücklagen (null bis vier Monate, fünf bis acht Monate, neun bis zwölf Monate) und ein Kruskal-Wallis H-Test über die drei Teilgruppen gerechnet. Bis auf das Wissen über Studierende zeigten sich keine signifikanten Effekte (vgl. *Tab.1*) – wobei Teilnehmer von Workshops, die fünf bis acht Monate zurücklagen, die höchsten Werte angaben. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer an unterschiedlich zeitlich zurückliegenden hochschuldidaktischen Workshops sich in Bezug auf ihren Lehransatz, ihr metakognitives Lehrwissen und ihre Selbstregulation mehrheitlich nicht unterschieden.

Tabelle 1: Effekt des Zeitfaktors auf die Wirksamkeit der Workshops

Variable	Effekt
Lehransatz	
Lehrzentrierter Lehransatz (ITTF)	$H(2) = 1.09, p = .58, \eta^2 = .04$
Studierendenzentrierter Lehransatz (CCSF)	$H(2) = 3.40, p = .18, \eta^2 = .14$
Metakognitives Lehrwissen	
Wissen über Studierende	$H(2) = 6.28, p = .04^*, \eta^2 = .25$
Wissen über Lernstrategien	$H(2) = 1.09, p = .58, \eta^2 = .03$
Wissen über Lehraufgaben	$H(2) = 1.45, p = .48, \eta^2 = .08$
Selbstregulation	
Internes Feedback	$H(2) = 1.22, p = .54, \eta^2 = .06$
Externes Feedback	$H(2) = 4.20, p = .12, \eta^2 = .23$
Einstellungen zu kritischen Empfehlungen	$H(2) = 4.31, p = .11, \eta^2 = .18$

H = Kruskal-Wallis H-Test, *p* = Signifikanz, η^2 = Effektstärke

5.3 Instrumente

Zur Untersuchung möglicher Wirkungsbereiche hochschuldidaktischer Workshops auf Aspekte der Lehrkompetenz beantworteten die Teilnehmenden 53 Items auf einer ordinalskalierten 6-Punkt-Likert-Skalen von 1 (*stimmt überhaupt nicht*) bis 6 (*stimmt genau*) (*Johannes et al. 2011*).

Lehransatz:

Für die Erfassung des Lehransatzes wurde eine übersetzte Fassung des Approaches to Teaching Inventory (*Trigwell et al. 2005*) mit 22 Items eingesetzt, mit einer Skala

zum „lehrzentrierten Lehransatz“ ($\alpha = .78$) und einer Skala zum „studierendenzentrierten Lehransatz“ ($\alpha = .84$).

Metakognitives Lehrwissen und Selbstregulation:

Das metakognitive Lehrwissen und die Selbstregulation wurden mit einer adaptierten Version des Awareness of Independent Learning Inventory mit 27 Items erfasst (*Elshout-Mohr et al. 2004*). Dabei wurde das metakognitive Lehrwissen über die Subskalen „Wissen über Studierende“ ($\alpha = .55$), „Wissen über Lernstrategien“ ($\alpha = .76$) und „Wissen über Lehraufgaben“ ($\alpha = .68$) operationalisiert. Die Selbstregulation wurde durch die Subskalen „metakognitives internes Feedback“ ($\alpha = .63$), „Aufnahmebereitschaft metakognitives externes Feedback“ ($\alpha = .73$) sowie „Einstellungen zu kritischen Empfehlungen zum eigenen Lernen“ ($\alpha = .68$) erfasst.

Lehrmotivation:

Zudem wurden die Teilnehmenden mit einer vier Items umfassenden Fragebogenskala zu ihrer intrinsischen Lehrmotivation ($\alpha = .77$) befragt. Die Skala entstand auf der Basis einer adaptierten Übersetzung des Academic Self-Regulation-Questionnaires von Müller et al. (2007) sowie der intrinsischen Motivationsskala der IPN-Videostudie (*Seidel et al. 2003*).

Lehrerfahrung und Anzahl besuchter hochschuldidaktischer Workshops:

Beide Bedingungsfaktoren wurden jeweils durch eine selbstkonstruierte Frage erhoben.

5.4 Datenauswertung

Um Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen zu prüfen, wurden die Eingangsbedingungen der Teilnehmenden in Bezug auf Geschlecht, Status, Qualifikation, bisherige Lehrmotivation und Lehrerfahrung geprüft (vgl. *Tab. 2*). Zur Untersuchung der zweiten Fragestellung wurden der Einfluss der Lehrerfahrung, der Lehrmotivation und die Anzahl besuchter hochschuldidaktischer Workshops kontrolliert. Dies erfolgte mittels Korrelationsberechnungen auf Grundlage der Skalen. Mittels Kruskal-Wallis H-Test wurde geprüft, ob der Besuch hochschuldidaktischer Workshops Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen im Lehransatz, dem metakognitiven Lehrwissen und der Selbstregulation erklärt.

6 Ergebnisse

6.1 Charakteristika der Befragten: Geschlecht, Mitarbeiterstatus, Qualifikationsphasen, Lehrmotivation und Lehrerfahrung

Im folgenden Abschnitt werden die Voraussetzungen der Befragten für die drei Teilstichproben dargestellt: Personen, die (1) in den letzten zwölf Monaten an hochschuldidaktischen Workshops teilgenommen ($n = 26$); (2) die sich für die Teilnahme an Zertifikats-

programmen beworben, aber bislang an keiner Weiterbildung teilgenommen ($n = 45$); und (3) die keine hochschuldidaktische Weiterbildung wahrgenommen haben ($n = 53$).

Tabelle 2: Beschreibung der Stichprobe

	Workshopbesucher ($n=26$)		Zertifikatsbewerber ($n=45$)		Keine Weiterbildung ($n=53$)	
	n	M (SD)	n	M (SD)	n	M (SD)
Geschlecht						
Männlich	10 (38,5 %)		26 (57,8 %)		24 (45,3 %)	
Weiblich	16 (61,5 %)		19 (42,2 %)		29 (54,7 %)	
Status						
Wissenschaftlicher Mitarbeiter	23 (88,5 %)		34 (76,5 %)		36 (67,9 %)	
Lehrbeauftragte	1 (3,8 %)		1 (2,2 %)		2 (3,8 %)	
Professur/ Juniorprofessur	1 (3,8 %)		1 (2,2 %)		7 (13,2 %)	
Stipendiat			6 (13,3 %)		2 (3,8 %)	
anderer Status	1 (3,8 %)		1 (2,2 %)		6 (11,3 %)	
Qualifikation						
Keine Qualifikation	6 (23,1 %)				19 (35,8 %)	
Promotion	13 (50,0 %)		25 (55,6 %)		24 (45,3 %)	
Habilitation	7 (26,9 %)		18 (40,0 %)		10 (18,9 %)	
Lehrmotivation		4.91 (0.68)		5.21 (0.88)		4.45 (1.10)
Lehrerfahrung (Semester)		13.85 (17.20)		4.78 (3.30)		12.87 (14.37)

n = Anzahl der Befragten, M = Mittelwerte und SD = Standardabweichung

Der Vergleich der Gruppen zeigte, dass die Befragten über weitgehend identische Voraussetzungen verfügten. Hinsichtlich des Geschlechts [$\chi^2(2,124)=2.82, p=.24, \varphi=.15$] und dem Status [$H(2)=1.32, p=.52, \eta^2=.00$] waren keine Gruppenunterschiede zu beobachten. In allen drei Gruppen überwogen Lehrende aus dem wissenschaftlichen Mittelbau, die sich wissenschaftlich qualifizieren wollen. Zumeist wurde die Promotion angestrebt. Dies spricht für ein grundlegendes Interesse an Weiterbildung in allen Gruppen. Workshopteilnehmer und Bewerber für Zertifikatsprogramme gaben aber eine höhere Lehrmotivation an [$H(2)=14.47, p=.00, \eta^2=.12$]. Ebenso unterschieden sich die Gruppen signifikant hinsichtlich der Lehrerfahrung [$H(2)=9.31, p=.00, \eta^2=.10$]. Bewerber der Zertifikatsprogramme verfügten im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen über eine geringere Lehrerfahrung. Um Effekte hochschuldidaktischer Workshops für eine studierendenzentrierte Lehre zu prüfen, müssen daher

zuvor die Zusammenhänge der Lehrmotivation und der Lehrerfahrung mit den Elementen der Lehrkompetenz kontrolliert werden.

6.2 Zusammenhänge zwischen den Bedingungsfaktoren Lehrerfahrung, Lehrmotivation und Anzahl besuchter hochschuldidaktischer Workshops sowie den Elementen der Lehrkompetenz

Lehrende an Hochschulen, die nicht an Weiterbildungen teilnehmen, begründen dies häufig mit ihrer bereits vorhandenen hohen Lehrerfahrung. Entsprechend wurde dies mittels Spearman-Korrelationsberechnungen geprüft (Tab. 3). Die Befunde zeigten bis auf die Aufnahmebereitschaft für externes Feedback keine systematischen Zusammenhänge zwischen Lehrerfahrung und Lehransatz, metakognitivem Lehrwissen und Selbstregulation.

Tabelle 3: Korrelation von Lehrerfahrung und Elementen der Lehrkompetenz über alle Gruppen hinweg

Variable	N	r_s	p
Lehransatz			
Lehrzentrierter Lehransatz (ITTF)	124	-.03	.73
Studierendenzentrierter Lehransatz (CCSF)	124	-.07	.46
Metakognitives Lehrwissen			
Wissen über Studierende	118	-.11	.22
Wissen über Lernstrategien	118	.08	.42
Wissen über Lehraufgaben	118	.08	.42
Selbstregulation			
Internes Feedback	118	.05	.63
Externes Feedback	117	-.19*	.04
Einstellungen zu kritischen Empfehlungen	118	-.09	.35

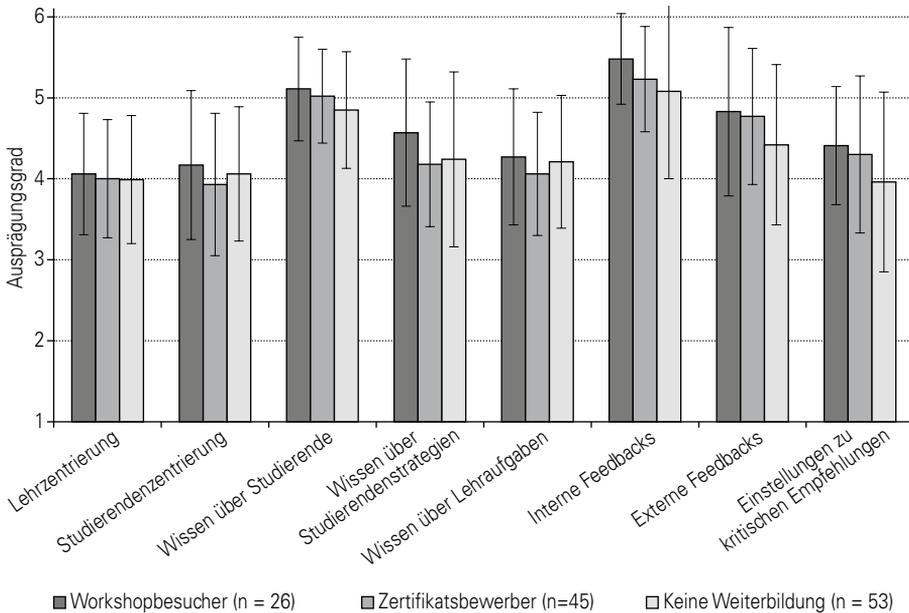
N = Gesamtzahl der Stichprobe, r_s = Korrelation, p = Signifikanz, * = Signifikanz < .05

Neben der Lehrerfahrung könnte die Lehrmotivation einen möglichen Einfluss auf die Elemente der Lehrkompetenz haben. In Bestätigung dieser Annahme zeigte die Stichprobe, dass eine höhere Lehrmotivation mit mehr Studierendenzentrierung ($r_s = .46$, $p = .00$), Studierendenwissen ($r_s = .40$, $p = .00$), Wissen über Lernstrategien ($r_s = .22$, $p = .02$), Aufnahmebereitschaft für externes Feedback ($r_s = .25$, $p = .01$) und Einstellungen zu kritischen Empfehlungen zum eigenen Lernen ($r_s = .29$, $p = .00$) einherging. Zugleich belegten die Befunde, dass die Lehrmotivation auch mit der Anzahl der besuchten hochschuldidaktischen Workshops korrelierte ($r_s = .45$, $p = .02$) und negativ mit der Lehrerfahrung ($r_s = -.22$, $p = .02$).

Studien zur Effektivität hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme berichten zudem vom Einfluss der Dauer hochschuldidaktischer Trainings auf Elemente der Lehrkompetenz (vgl. *Postareff et al. 2007*). Deshalb wurden die Zusammenhänge zwischen der Anzahl der besuchten hochschuldidaktischen Workshops, dem Lehransatz, dem metakognitiven Lehrwissen und der Selbstregulation überprüft. Es zeigte sich, dass eine höhere Zahl an besuchten hochschuldidaktischen Workshops mit einer höheren Studierendenzentrierung zusammenhängt ($r_s = .53$, $p = .01$). In der Annahme, dass erfahrene Lehrende auch mehr Workshops besucht haben, wurde deshalb geprüft, ob die Lehrerfahrung einen Einfluss haben könnte. Allerdings belegten die Befunde, dass die Anzahl der besuchten hochschuldidaktischen Workshops nicht mit der Lehrerfahrung korrelierte ($r_s = .23$, $p = .26$).

6.3 Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen in Bezug auf den Lehransatz, metakognitives Lehrwissen und Selbstregulation

Nachdem die Lehrmotivation als starker Bedingungsfaktor identifiziert werden konnte, wurde ein Vergleich zwischen den Gruppen hinsichtlich der Elemente der Lehrkompetenz durchgeführt. Es war zu erwarten, dass sich die ersten Teilgruppen durch die höhere Lehrmotivation unterschieden. Allerdings zeigte sich (vgl. *Abb. 2*), dass sich alle Teilgruppen ähnlich in Bezug auf lehr- und studierendenzentrierte Lehransätze einschätzten [Lehrzentrierung: $H(2) < 1$, $p = .87$, $\eta^2 = .00$], [Studierendenzentrierung: $H(2) = 1.11$, $p = .57$, $\eta^2 = .01$]. Auch die Befunde zum metakognitiven Lehrwissen zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen Teilnehmenden hochschuldidaktischer Workshops und jenen, die sich für strukturierte Zertifikatsprogramme bewarben oder keine Weiterbildungsmaßnahme besuchten. Die Gruppen unterschieden sich weder in Bezug auf ihr Wissen über Studierende [$H(2) = 2.63$, $p = .27$, $\eta^2 = .03$], noch ihr Wissen über Lernstrategien [$H(2) = 2.35$, $p = .31$, $\eta^2 = .02$], oder ihr Wissen über Lehraufgaben [$H(2) < 1$, $p = .64$, $\eta^2 = .01$].

Abbildung 2: Mittelwerte und Standardabweichungen von Elementen der Lehrkompetenz

Der Besuch hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen war freiwillig. Daher war anzunehmen, dass sich Absolventen hochschuldidaktischer Workshops in der Selbstregulation des eigenen Lernens von Nichtteilnehmenden unterscheiden. Lehrende, die hochschuldidaktische Workshop besuchten, sollten eine höhere Aufmerksamkeit auf ihr Lernen und Lehren sowie dem dazugehörigen Feedback legen. Ein Kruskal-Wallis-Test bezogen auf die drei Bereiche der Selbstregulation zeigte entgegen der Erwartung jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Besucher hochschuldidaktischer Workshops hoben sich im Vergleich zu den anderen Gruppen in den Bereichen des internen Feedback [$H(2)=2.75, p=.25, \eta^2=.03$], des externen Feedback [$H(2)=4.96, p=.08, \eta^2=.04$] und der Einstellung zu kritischen Empfehlungen zum Lernen [$H(2)=3.72, p=.16, \eta^2=.04$] nicht hervor.

7 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Studie untersucht Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden hochschuldidaktischer Workshops in Bezug auf die Elemente der Lehrkompetenz. Der Perspektivwechsel des „*shift from teaching to learning*“, der mit einer verstärkten Etablierung einer studierendenzentrierten Lehre verbunden ist, steht hierbei im Vordergrund. In einem ersten Schritt wurde geprüft, ob sich Lehrende, die an hochschuldidaktischen Workshops teilnehmen, in ihren Ausgangsbedingungen von

Lehrenden unterscheiden, die keine Weiterbildungsveranstaltungen besuchen bzw. sich für ein strukturiertes Zertifikatsprogramm beworben haben. Die Ergebnisse zeigten keine Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich Geschlecht, Mitarbeiterstatus und Qualifikationsphasen. Auch Lehrende ohne hochschuldidaktische Weiterbildungsambitionen bildeten sich mehrheitlich wissenschaftlich weiter. Entsprechend kann angenommen werden, dass sie der Forschung gegenüber der Lehre einen höheren Stellenwert einräumen. Darüber hinaus konnten Unterschiede in Bezug auf die Lehrmotivation und Lehrerfahrung gefunden werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehrende mit einer hohen Lehrmotivation sich auch für hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote interessieren, wobei Lehrende mit einer geringeren Lehrerfahrung längerfristige Zertifikatsprogramme bevorzugen.

Des Weiteren wurde geprüft, ob sich systematische Zusammenhänge zwischen der Lehrerfahrung, der Lehrmotivation und der Anzahl bereits besuchter hochschuldidaktischer Workshops sowie den drei Elementen der Lehrkompetenz feststellen lassen. Die Ergebnisse zeigten für die Lehrerfahrung keine systematischen Zusammenhänge mit Lehransatz, metakognitivem Lehrwissen und Selbstregulation. Für die Interpretation der Ergebnisse sind hierbei zwei Aspekte relevant: Einerseits kann man argumentieren, dass aufgrund der selektiven Stichprobe nicht genügend Varianz in der Lehrerfahrung vorhanden war und sich darüber die geringen Zusammenhänge erklären lassen. Andererseits haben aber andere Studien mit erweiterten Stichproben ähnliche Befunde gezeigt (*Norton et al. 2005; Postareff et al. 2007*). In dieser Hinsicht können die Ergebnisse dieser Studie vorsichtig dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrerfahrung als Begründung für die Nichtteilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung nicht empirisch untermauert ist. Zugleich deuten die Befunde darauf hin, dass mit zunehmender Lehrerfahrung auch die Aufnahmebereitschaft für Rückmeldungen zur eigenen Lehre sinkt, wodurch das Interesse an hochschuldidaktischer Weiterbildung minimiert wird. In Bezug auf die Lehrmotivation lassen sich weitere systematische Zusammenhänge feststellen. So zeigt sich: Je höher die Lehrmotivation ist, desto stärker ausgeprägt sind auch die Studienzentrierung, metakognitives Lehrwissen und selbstregulatorische Fähigkeiten der Befragten. Das deutet darauf hin, dass insbesondere motivierte Lehrende eine höhere Lehrkompetenz besitzen, Studierende beim Erwerb von tieferen Ansätzen des Lernens unterstützen und damit dem Anspruch einer professionellen Lehrkompetenz gerecht werden. Zudem nehmen Lehrende mit einer hohen Lehrmotivation auch häufiger an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen teil, wodurch sie den Anforderungen zur Schulung der eigenen Lehrkompetenz nachkommen.

In Bezug auf die Teilnahme an hochschuldidaktischen Workshops konnte gezeigt werden, dass die Anzahl der besuchten Workshops positiv mit einem studierendenzentrierten Lehransatz korreliert. Für die hochschuldidaktische Weiterbildung bedeutet

dies, dass sich in den Workshops vermehrt Probanden befinden, die von sich angeben, einen studierendenzentrierten Lehransatz zu verfolgen und ein Interesse am Lernen der Studierenden zu haben. Diese Kohärenz in den Zielen und Inhalten der Workshops und der individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden stellt eine positive Grundlage für die weitere Professionalisierung dar und sollte entsprechend genutzt werden. Im Rahmen dieser Studie konnte aufgrund des Forschungsdesigns nicht geprüft werden, ob eine mehrmalige Teilnahme an Workshops eine studierendenzentrierte Lehre fördern kann. Zentral scheint aber zu sein, auch hier eine Kohärenz zwischen den eigenen Zielen und Vorstellungen sowie lehrenden- und studierendenzentrierten Elementen der Lehre herzustellen (*Johannes/Seidel, 2012*). Darüber hinaus kann aus den Befunden eine Empfehlung für die Berufung von Lehrenden abgeleitet werden, die die Lehrmotivation sowie ein Interesse an hochschuldidaktischen Weiterbildungen anstelle der häufig eingeforderten Lehrerfahrung als entscheidende Kriterien empfiehlt (vgl. *Fendler/Gläser-Zikuda 2013*).

Die abschließende Fragestellung fokussierte drei Gruppen von Hochschullehrenden (Besucher hochschuldidaktischer Workshops, Bewerber strukturierter Zertifikatsprogramme sowie Lehrende ohne Weiterbildungsambitionen) und untersuchte deren Lehrkompetenz tiefergehend. Die Auswahl der drei Gruppen ist für die Hochschulforschung insofern von Interesse, da hier systematisch die Erfahrung bzw. das Lernen in hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen und die Motivation zur Professionalisierung abgebildet ist. Für die erste Gruppe kann man annehmen, dass hochschuldidaktische Workshops Lernprozesse und den Aufbau von Lehrkompetenz unterstützt haben. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass die Gruppe eine Grundmotivation zur Professionalisierung in der Hochschullehre aufweist. Die zweite Gruppe verfügt (noch) nicht über entsprechende Lernerfahrungen, ist aber ähnlich motiviert. Bei der dritten Gruppe, die keine Weiterbildung wahrnimmt, kann man annehmen, dass sie aufgrund eines geringen Interesses an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten nur über eine gering ausgeprägte Lehrkompetenz verfügt, die auf einem „*learning by doing*“ basiert (vgl. *Groth 2007*).

Der Vergleich in Bezug auf die ausgewählten Elemente von Lehrkompetenz (Lehransatz, metakognitives Lehrwissen, Selbstregulation) zeigte keine systematischen Unterschiede zwischen den drei Teilgruppen. Lehrende, die hochschuldidaktische Workshops besuchten, wiesen keine höhere Lehrkompetenz auf. Alle Teilgruppen haben bei den in dieser Studie berücksichtigten Lehrkompetenzaspekten hohe Skalenwerte angegeben. Zu erwartende Unterschiede vor allem zwischen den beiden Gruppen mit bzw. ohne hochschuldidaktische Weiterbildung konnten nicht nachgewiesen werden. Diese Befunde bedürfen einer weiteren Klärung bzw. Interpretation. Aus methodischer Sicht ist zu diskutieren, inwieweit Selektionseffekte aufgetreten sind, die diese Ergebnisse erklären können. So war die Teilnahme an der Befragung freiwillig. Dies kann

bedeuten, dass die Stichprobe eine positiv verzerrte Auswahl von Hochschullehrenden darstellt, insbesondere bei Lehrenden ohne hochschuldidaktische Weiterbildungsambitionen. Hierfür spricht die Erkenntnis, dass es sich bei dieser Gruppe zumeist um Lehrende mit einer hohen Lehrerfahrung handelte, die tendenziell seltener externes Feedback zur eigenen Lehre wahrnehmen und sich daher wohl eher positiv in der eigenen Lehre einschätzen. Darüber hinaus zeigte aber auch ein Vergleich zwischen Besuchern hochschuldidaktischer Workshops und Bewerbern für ein strukturiertes Zertifikatsprogramm keine Unterschiede hinsichtlich der Elemente der Lehrkompetenz. Aus forschungstheoretischer Sicht kann argumentiert werden, dass hochschuldidaktische Workshops aufgrund ihres geringen Zeitumfangs und ihrer primären Ausrichtung auf das Lehrwissen sowie auf studierendenorientierte Lehransätze nur geringe Effekte haben, da sie nicht ausreichend die zugrundeliegenden Lehrkonzepte berücksichtigen (vgl. *Kember 1997*). So ist zu bedenken, dass es sich bei der Professionalisierung im Hochschulbereich um sehr komplexe Prozesse handelt, die das Wissen, das Können und die Motivation von Hochschullehrenden umfassen. Effektive Professionalisierungsmaßnahmen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie inhaltlich fokussiert sind, über einen längeren Zeitraum stattfinden, kooperatives und aktives Lernen ermöglichen, sowie reflexive Elemente zur Integration von Wissen, Vorstellungen und Handlungen beinhalten. Aufgrund der Komplexität des Professionalisierungsprozesses können bisherige Studien häufig auch nur geringe Effekte hochschuldidaktischer Maßnahmen nachweisen (vgl. *Gilbert/Gibbs 1999*).

Da die Durchführung empirischer Studien im Hochschulbereich häufig auf die Freiwilligkeit der Teilnahme von Probanden beschränkt ist, wäre es für zukünftige Forschung wünschenswert, repräsentative Befragungen aller Hochschullehrenden durchführen zu können. In der vorliegenden Studie war dies trotz intensiver Bemühungen nicht möglich. Die Ergebnisse zum Vergleich der Teilstichproben dieser Studie lassen sich deshalb nur bedingt in Bezug auf die Effektivität hochschuldidaktischer Workshops interpretieren. Sie liefert aber einen Rahmen für die Auswahl unterschiedlicher Zielgruppen in der Hochschullehre und für die Auswahl von Indikatoren für den Erwerb von Lehrkompetenzen. So bietet die deskriptive Analyse der Voraussetzungen der Probanden wichtige Grundlagen für weitere Untersuchungen, die sich beispielsweise auf die Bedeutung der intrinsischen Lehrmotivation und auf die zielgruppenspezifische Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten konzentrieren könnten. Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass insbesondere die Gruppe ohne Weiterbildungsambitionen über eine geringere intrinsische Lehrmotivation verfügt als die beiden anderen Gruppen.

8 Zusammenfassung

Die Befunde dieser Studie deuten darauf hin, dass die Lehrerfahrung kein ausreichender Prädiktor für eine studierendenzentrierte Lehrkompetenz ist. Allerdings zeigte sich, dass die Lehrmotivation positiv mit Aspekten einer studierendenzentrierten Lehrkompetenz korreliert. Zugleich nutzten Lehrende mit einer höheren Lehrmotivation auch eher hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote. In Bezug auf die Effekte hochschuldidaktischer Workshops ist jedoch zu betonen, dass Lehrende, die hochschuldidaktische Workshops besuchten, keine höhere Lehrkompetenz angaben. Eine rein selbstbestimmte (unstrukturierte) Auseinandersetzung mit studierendenzentrierten Lehransätzen, metakognitivem Lehrwissen und Inhalten zur Selbstregulation scheint wenig erfolgreich zu sein (vgl. *Strijbos et al. 2007*). Erste Befunde zu strukturierten Zertifikatsprogrammen und einer Spezifizierung von Themenstellungen belegen dagegen stärkere Effekte auf die Förderung der Lehrkompetenz (*Gibbs/Coffey 2004; Johannes et al. 2012; Postareff et al. 2007*). Hochschuldidaktische Workshops sind in diesem Zusammenhang ein wichtiges Instrument für die Professionalisierung, sollten aber in strukturierte Weiterbildungsangebote integriert werden.

Literatur

Auferkorte-Michaelis, Nicole; Ladwig, Annette; Wirth, David (2007): Anforderungsprofil: Lehrkompetenz – über die Haltung zur guten Lehre. In: Journal Hochschuldidaktik, 18, 2007, 2, S.4–6

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 2006, 4, S. 469–520

Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Bischoff, Sonja; Brühwiler, Christian; Müller, Peter (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Münster

Berendt, Brigitte (2005): The shift from teaching to learning – mehr als eine „Redewendung“: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In: Welbers; Ullrich u. a. (Hrsg.): The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld, S. 35–41

Butler, Deborah/ Winne, Philip (1995): Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. In: Educational Researcher 65, 1995, 3, S. 245–281

Coffey, Martin; Gibbs, Graham (2002): Measuring teachers' repertoire of teaching methods. In: Assessment & Evaluation in Higher Education 27, 2002, S.383–390

Dart, Barry; Clarke, John (1991): Helping students become better learners: a case study in teacher education. In: Higher Education, 22 1991, 3, S. 317–335

Deci, Edward; Kasser, Tim; Ryan, Richard (1997): Self-determined teaching: Opportunities and obstacles. In: Bless, James (Hrsg.): Teaching well and liking it. Baltimore, S. 57–71

Elshout-Mohr, Marianne, Daalen-Kapteijns, Maartje & Meijer, Joost (2004): Awareness of Independent Learning Inventory: AILI (A). Amsterdam

Fendler, Jan; Gläser-Zikuda, Michaela (2013): Angebot und Nachfrage hochschuldidaktischer Weiterbildung – eine Bestandsaufnahme an deutschen Hochschulen. In: Empirische Pädagogik, 27 (2), S. 164–182.

Flavell, John (1979): Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. In: American Psychologist, 34, 1979, 10, S. 906–911

Gibbs, Graham; Coffey, Martin (2004): The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. In: Active Learning in Higher Education, 5, 2004, 1, S. 87–100

Gilbert, Anne; Gibbs, Graham (1999): A Proposal for an International Collaborative Research Programme to Identify the Impact of Initial Training on University Teachers. In: Research and Development in Higher Education 21, 1999, S. 131–143

Groth, Christian (2007): Der Sprung ins kalte Wasser: Praktische Tipps für Anfänger – Erfahrungsbericht eines "Neulings." In: Berendt, Brigitte u.a. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Effektiv lehren und lernen. Berlin, B 2.1.

Helmke, Andreas (2006): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze

Hiebert, James; Gallimore, Ronald; Stigler, James (2002): A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? In: Educational Researcher, 31, 2002, 5, S. 3–15

Johannes, Christine; Fendler, Jan; Hoppert, Antje & Seidel, Tina (2011): Projekt Lehren-Lernen (2008–2010) Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster

Johannes, Christine; Seidel, Tina (2012): Professionalisierung von Hochschullehrenden: Lehrbezogene Vorstellungen, Wissensanwendung und Identitätsentwicklung in einem videobasierten Qualifikationsprogramm. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, 2012, 2, S. 233–251

Johannes, Christine; Fendler, Jan & Seidel, Tina (2012): Teachers' perceptions of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers. In: International Journal of Academic Development, 2012, S. 1–14

Kember, David (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: Learning and Instruction, 7, 1997, 3, S. 255–275

Kember, David; Kwan, Kam-Por (2000): Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In: Instructional Science, 28, 2000, 5, S. 469–490

Kramer, Kathrin (2002): Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht - Ansatzpunkte und Barrieren. Kiel

Kultusministerkonferenz. (2005): Qualitätssicherung in der Lehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaets-sicherung-Lehre.pdf (Zugriff: 24.06.2013)

Kunter, Mareike; u.a. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster

Lipp, Ulrich; Will, Hermann (2008): Das große Workshop-Buch: Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren. Weinheim.

Lübeck, Dietrun (2009): Lehransätze in der Hochschullehre. Berlin

Müller, Florian; Hanfstingl, Barbara; Andreitz, Irina (2007): Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell. Klagenfurt

Norton, Lin; Richardson, John; Hartley, James, Newstead, Stephen; Mayes, Jenny (2005): Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. In: *Higher Education*, 50, 2005, 4, S. 537–571

Pintrich, Paul (2002): The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. In: *Theory into Practice*, 41, 2002, 4, S. 219–225

Postareff, Liisa; Lindblom-Ylänne, Sira; Nevgi, Anne (2007): The effect of pedagogical training on teaching in higher education. In: *Teaching and Teacher Education*, 23, 2007, S. 557–571

Pötschke, Manuela (2004): Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen. In: *Hochschulwesen*, 3, 2004, S. 94–100

Pratt, Daniel (1992): Conceptions of teaching. In: *Adult Education Quarterly*, 42, 1992, S. 203–220

Seidel, Tina; Rimmele, Rolf; Dalehefte, Inger (2003): Skalendokumentation der Schülerfragebögen. In: Seidel, Tina u.a. (Hrsg.): *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel, S. 317–388

Seidel, Tina; Johannes, Christine (2008): Projektkonzeption LehreLernen. Jena

Seidel, Tina; Hoppert, Antje; Johannes, Christine; Fendler, Jan (2009): Wirtschaftsplan des Universitätsprojekts *LehreLernen für das Haushaltsjahr 2010*. Jena

Strijbos, Jetske; Meeus, Wil; Libotton, Arno (2007): Portfolio assignments in teacher Education: A tool for self-regulating the learning process? In: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1, 2007, 2, S. 1–16

Trigwell, Keith, Prosser, Michael; Ginns, Paul (2005): Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. In: *Higher Education Research & Development*, 24, 2005, 4, S. 349–360

Trigwell, Keith; Prosser, Michael; Taylor, Philip (1994): Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. In: Higher Education, 27, 1994, S. 75–84

Trigwell, Keith; Prosser, Michael; Waterhouse, Fiona (1999): Relations between teachers approaches to teaching and students approaches to learning. In: Higher Education, 37,1999, S. 57–70

Anschrift der Verfasser:

Dr. Jan Fendler
Fachhochschule Kaiserslautern
Stabsstelle „Qualität in Studium und Lehre“
Morlauterer Str. 31
67659 Kaiserslautern
E-Mail: jan.fendler@fh-kl.de

Professor Dr. Tina Seidel
Technische Universität München
TUM School of Education
Schellingstraße 33
80799 München
E-Mail: tina.seidel@tum.de

Dr. Christine Johannes
Fachhochschule für Gesundheit
Studiengang Gesundheitspsychologie
Hermann-Drechsler-Str. 2
07548 Gera
E-Mail: christine.johannes@srh-gesundheitshochschule.de

Dr. Jan Fendler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der FH Kaiserslautern und arbeitete zuvor im Projekt LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Prof. Dr. Tina Seidel ist Inhaberin des Friedl Schöller-Stiftungslehrstuhls für Unterrichts- und Hochschulforschung an der Technischen Universität München und war zuvor Leiterin des Projektes LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Dr. Christine Johannes ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang Gesundheitspsychologie an der Fachhochschule für Gesundheit in Gera und arbeitete zuvor im Projekt LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.