

Annika GREINERT¹ & Jan HENSE (Gießen)

Wie planen und steuern hochschuldidaktische Arbeitsstellen die Lehrkompetenzentwicklung?

Zusammenfassung

Die hochschuldidaktische Weiterbildung spielt eine zentrale Rolle bei der Lehrkompetenzentwicklung. Hochschuldidaktische Arbeitsstellen (HDAs) stehen vor der Herausforderung, die dafür verfügbaren Ressourcen möglichst zielgenau einzusetzen. Bisher ist aber wenig darüber bekannt, wie HDAs bei Planung und Steuerung ihrer Angebote vorgehen. Auf theoretischer Basis eines ganzheitlichen Steuerungsmodells wurden 37 HDAs zu ihren Steuerungsaktivitäten im Vorfeld, im Lernfeld und im Funktionsfeld der Weiterbildung befragt. Die Befunde zeigen Schwerpunkte und weniger ausgeprägte Bereiche der Steuerungsaktivität auf und können damit zur Reflexion der aktuellen Praxis anregen.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktische Weiterbildung, Weiterbildungssteuerung, Bildungscontrolling, Lehrkompetenzentwicklung, hochschuldidaktische Arbeitsstellen

¹ E-Mail: annika.greinert@psychol.uni-giessen.de



The status quo of planning and controlling in higher education teaching-skills development

Abstract

Teaching-skills development is an essential element in promoting quality in higher education. Accordingly, university centres that provide such training and consultation services (“Hochschuldidaktische Arbeitsstellen”, HDAs) need to use their available resources in the most targeted manner possible. However, little is known about how HDAs plan and control their services. Thus, building on a comprehensive theoretical framework of educational control, a study involving 37 HDAs was conducted to analyse planning and controlling activities before, during, and after service delivery. The findings reveal both focus areas and relatively neglected areas, and can therefore stimulate reflection on current practice.

Keywords

higher education, teacher training, educational control, teaching-skills development, university centres for teaching and learning

1 Weiterbildungssteuerung im Bereich der allgemeinen Weiterbildung

Mit der Weiterbildung von Mitarbeitenden werden im öffentlichen sowie im privatwirtschaftlichen Sektor unterschiedliche Erwartungen von Seiten der Mitarbeitenden, vor allem aber auch von Seiten ihrer arbeitgebenden Organisationen verknüpft (TIPPELT & VON HIPPEL, 2018). Diesen Nutzenerwartungen stehen erhebliche Kosten gegenüber, die zumindest für die betriebliche Weiterbildung quantifizierbar sind und sich in Deutschland im zweistelligen Milliardenbereich bewegen (SEYDA & PLACKE, 2017). Da der Nutzen von Weiterbildung weniger genau quantifizierbar ist, überrascht es nicht, dass schon seit Längerem gefordert

wird, den Mitteleinsatz im Hinblick auf die Ziele der Weiterqualifikation möglichst bewusst und effizient zu gestalten.

Beginnend mit der Weiterbildung in Unternehmen wurden daher verstärkt seit den 1990er Jahren Ansätze der Bildungssteuerung diskutiert, die den Mitteleinsatz möglichst zielgenau und effektiv gestalten sollten. Neben der Adaption verschiedener Ansätze aus den Bereichen Evaluation und Qualitätsmanagement (DEHNBOSTEL, 2014; SCHÖNI, 2009) wurden u. a. spezifische Ansätze für die systematische Steuerung von Weiterbildungsprozessen in Organisationen entwickelt. Dafür wurde der leicht missverständliche Neologismus „Bildungscontrolling“ eingeführt, bei dem Controlling nicht als „Kontrolle“ sondern als „Steuerung“ verstanden werden muss (KÄPPLINGER, 2009; SCHÖNI, 2009; SEEBER, 2000).

Der Anspruch entsprechender Ansätze ist, die Steuerung von Weiterbildungsmaßnahmen ganzheitlich auszurichten und den gesamten institutionell bewusst gesteuerten Prozess von der Angebotsentwicklung bis zur Erfassung von direkten und indirekten Wirkungen abzudecken. Dabei sollen sowohl die ökonomische als auch die soziale und pädagogische Perspektive berücksichtigt werden und der Weiterbildungsprozess möglichst ganzheitlich erfasst werden.

Es lassen sich ebenen- und prozessorientierte Ansätze unterscheiden (EHLERS & SCHENKEL, 2005). Ein Ansatz, der beide Perspektive integriert, stammt von SEEBER (2000). In dem von ihr vorgeschlagenen Modell wird der Steuerungsprozess in sieben Steuerungskomponenten gegliedert, die dem Vorfeld, dem Lernfeld und dem Funktionsfeld der Weiterbildung zuzuordnen sind: Bedarfs- und Ziel-Steuerung (Vorfeld), Input-, Prozess- und Output-Steuerung (Lernfeld) sowie Transfer- und Outcome-Steuerung (Funktionsfeld).

Da die Forderung nach einem zielgenauen und wirksamen Mitteleinsatz im Bereich der öffentlich finanzierten Weiterbildung nicht weniger legitim ist als im privatwirtschaftlichen Bereich, stellt sich die Frage, wie die hochschuldidaktische Weiterbildung ihre Angebote zur akademischen Lehrkompetenzentwicklung plant und steuert.

Der ganzheitliche Anspruch, die Orientierung am Weiterbildungszyklus und die klare Strukturierung der einzelnen Komponenten sprechen u. E. für eine gute Operationalisierbarkeit des Modells von SEEBER (2000). Im Folgenden wird es daher als theoretischer Rahmen genutzt, um Ansatzpunkte für die geplante und systematische Steuerung der hochschuldidaktischen Weiterbildung zu diskutieren, sowie für die darauf aufbauende Studie. Vorab anzumerken ist, dass diese Perspektive die institutionalisierten und zentral verantworteten Prozesse der akademischen Lehrkompetenzentwicklung fokussiert. Die für die Hochschullehre mindestens ebenso bedeutsame Rolle der selbstgesteuerten und informellen Lehrkompetenzentwicklung (EGGER & MERKT, 2012) bleibt bei dieser Herangehensweise unberücksichtigt und bedarf eigener Betrachtungen.

2 Ansatzpunkte zur Steuerung der hochschuldidaktischen Weiterbildung

In den Hochschulgesetzen der Länder ist die Weiterbildung der Mitarbeitenden als zentrale Aufgabe aller Hochschulen festgelegt (z. B. § 3 Abs. 3 S. 668 HHG). Lange Zeit basierte die Entwicklung von Lehrkompetenzen an deutschen Hochschulen auf dem Prinzip „Learning by Doing“ (HEINER & WILDT, 2009). Durch unmittelbares Anwenden und Praktizieren sollten besonders Berufseinsteiger*innen im Kontext der Hochschullehre relevante Kompetenzen erlernen. Im Bereich der Lehre kam es jedoch in den vergangenen Jahren zu einer substanziellen Ausweitung der professionalisierten hochschuldidaktischen Weiterbildung, wodurch vor allem die institutionellen Prozesse der Lehrkompetenzentwicklung stärker in den Vordergrund traten. Diese Veränderung steht besonders im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess (CROSIER & RUFFIO, 2009) sowie mit dem Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“) (BMBF, 2010).

Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote haben dabei zum Ziel, die Lehrkompetenz weiterzuentwickeln und dabei an wandelnde Anforderungen anzupas-

sen (FENDLER et al., 2013). Aufgrund der organisationalen Besonderheiten des Systems Hochschule sowie der Tatsache, dass Lehrende in den meisten Fällen über keine didaktische Grundausbildung verfügen und die Lehre für sie relativ wenig karriererelevant ist, ist die Lehrkompetenzentwicklung eine äußerst komplexe Aufgabe. Da die dafür verfügbaren Ressourcen überwiegend knapp bemessen sind, ist die zielgenaue Steuerung solcher Angebote eine wichtige Herausforderung für Hochschulen.

Die Wahrnehmung dieser Aufgabe obliegt an den meisten Hochschulen dezidierten Einrichtungen, wobei vielfach hochschulübergreifende Kooperationen und Verbünde bestehen. Entsprechende Einrichtungen werden im Folgenden als *hochschuldidaktische Arbeitsstellen* (HDAs) bezeichnet. Zu ihren Kernaufgaben gehören die Weiterbildung, Beratung und Unterstützung von Lehrenden in Bezug auf ihre Lehrtätigkeit. Nach WILDT (2013) verfügen knapp 85 % aller staatlichen Universitäten in Deutschland über eine eigene Einrichtung, welche hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung anbietet, oder haben sich in einem hochschuldidaktischen Verbund mit anderen Hochschulen zusammengeschlossen.

Um die Möglichkeiten der Weiterbildungssteuerung, die den Hochschulen bzw. den HDAs zur Verfügung stünden, zu diskutieren, strukturieren wir die folgenden Abschnitte nach den Komponenten des integrativen Modells von SEEBER (2000). Hierzu wurde das Modell im Hinblick auf die Steuerungsmöglichkeiten von HDAs vor dem Hintergrund der organisatorischen und strukturellen Besonderheiten des Hochschulkontexts adaptiert (vgl. Abbildung 1). Vorausgeschickt sei, dass die folgenden Darstellungen nicht den Eindruck erwecken sollen, dass Hochschulen und HDAs sämtliche der angesprochenen Steuerungsoptionen und Datenquellen nutzen sollten. Vielmehr geht es zunächst darum, theoretisch denkbare Steuerungsoptionen aufzuzeigen, die in der folgenden empirischen Studie zur strukturierten Erfassung des Status quo dienen sollen.

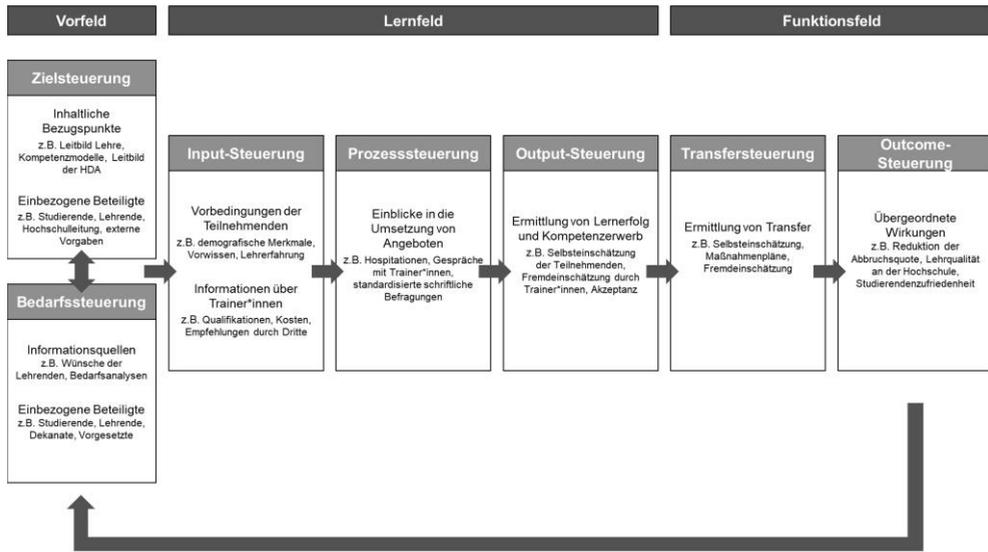


Abb. 1: Mögliche Ansatzpunkte zur Planung und Steuerung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote in Anlehnung an SEEBER (2000)

2.1 Ansatzpunkte zur Steuerung im Vorfeld

Im Vorfeld unterscheidet SEEBER (2000) zwischen Ziel- und der Bedarfssteuerung, die in enger Beziehung zueinander stehen. *Zielsteuerung* bezieht sich auf die Definition von allgemeinen und übergreifenden Bildungszielen unter Berücksichtigung politisch und institutionell gesetzter Rahmenbedingungen sowie auf individuelle Weiterbildungsziele. In der Hochschuldidaktik stellt sich die Frage nach inhaltlichen Bezugspunkten, wie bspw. einem „Leitbild Lehre“, sowie nach möglichen Beteiligten bei der Zielfestlegung. NIGGEMANN (2019) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass vermehrt auf organisationaler Ebene interne Ziel- und Leistungsvereinbarungen geschlossen werden. Die Aufgabe von HDAs wäre dementsprechend die Weiterbildungsziele festzulegen, zu priorisieren und vor dem Hintergrund bereits bestehender Vereinbarungen zu integrieren. Besonders von

Interesse ist, wie die HDAs die jeweiligen Ziele festlegen, d. h. an welchen Vorgaben sie sich orientieren und welche Beteiligten sie einbeziehen.

Bedarfssteuerung beschreibt die Art und Weise, wie konkrete Bedarfe nach Weiterbildung ermittelt werden. Bedarf ist nach gängigem Verständnis die Abweichung zwischen Ist und Soll (ALTSCHULD & KUMAR, 2010). Weiterbildungsbedarf ergibt sich demnach aus der „Diskrepanz zwischen vorhandenen und wünschenswerten (bzw. erforderlichen) Kompetenzen“ (SCHLUTZ, 2006, S. 42). Die Aufgabe von HDAs wäre es, den Ist-Zustand im Hinblick auf die entsprechende Kompetenz zu ermitteln und mit einem aus der Ziel-Steuerung abzuleitendem Soll-Zustand abzugleichen. Da ein solcher systematischer Abgleich nicht nur aufwändig in der Umsetzung wäre, sondern auch auf praktische Probleme und Vorbehalte stößt, spielen hier die Anliegen und Wünsche der Lehrenden eine besondere Rolle, auch wenn diese definitionsgemäß nicht mit Bedarfen auf Organisationsebene gleichzusetzen sind. Konkret stehen also die Fragen nach verwendeten Informationsquellen und einbezogenen Beteiligten im Vordergrund.

2.2 Ansatzpunkte zur Steuerung im Lernfeld

Dem Lernfeld ist zum einen die *Input-Steuerung* zugeordnet. Sie bezieht sich auf materielle sowie immaterielle Ausgangsbedingungen der Trainer*innen und Teilnehmenden. Hinsichtlich der Trainer*innen zählen bspw. deren Honorare zu den ökonomischen Ausgangsbedingungen, während ihre Qualifikation in den Bereich der pädagogischen Ausgangsbedingungen fällt. In Bezug auf die Teilnehmenden geht es u. a. um die Erfassung von Vorwissen und Lehrerfahrung, um die Durchführung des Angebots an die Gegebenheiten anpassen zu können. Hier könnte es Teil der Angebotssteuerung durch HDAs sein, auf Basis entsprechender Informationen zu entscheiden, wie vorhandene Ressourcen eingesetzt werden sollen und welche Implikationen für die Durchführung abgeleitet werden können.

Ebenfalls zum Lernfeld zählt die *Prozesssteuerung*, welche die Umsetzung von Weiterbildungsangeboten und deren Durchführungsqualität betrifft. Sie ist relevant, um ggf. Abweichungen vom Geplanten festzustellen (DURLAK & DUPRE,

2008). Aufgabe von HDAs wären demnach, Einblicke in die laufenden Angebote der Lehrkompetenzentwicklung zu erlangen, um die Übereinstimmung zwischen dem Geplanten und der tatsächlichen Umsetzung, z. B. im Hinblick auf inhaltliche Aspekte, einschätzen zu können. Dies kann bspw. durch Hospitationen von Mitarbeitenden der HDAs oder durch Gespräche mit den Trainer*innen erfolgen.

Die *Output-Steuerung*, als letzte dem Lernfeld zugeordnete Komponente, umfasst die Ermittlung der direkten Wirkungen der Angebotsnutzung. In der Praxis steht in den meisten Fällen anstelle des tatsächlichen Lernerfolgs die Akzeptanz der Teilnehmenden im Vordergrund, wenn es um die systematische Erfassung von Wirksamkeit geht. Die Herausforderung für HDAs wäre hier, neben der Akzeptanz auch den direkten Lernerfolg zu erfassen, was aus pragmatischen Gründen oft näherungsweise über die Selbsteinschätzungen von Teilnehmenden realisiert wird.

2.3 Ansatzpunkte zur Steuerung im Funktionsfeld

Dem Funktionsfeld lässt sich die Transfersteuerung sowie die Outcome-Steuerung zuordnen. Die *Transfersteuerung* bezieht sich auf Veränderungen, die Teilnehmende in Folge der Angebotsnutzung in der Lehrpraxis umsetzen. Für HDAs ergibt sich daraus die Frage, wie sie die Anwendung des Gelernten erfassen können. Bei hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten könnte dies bspw. durch Hospitationen in realen Lehrsituationen stattfinden. Die Herausforderung besteht dabei darin, eine oder mehrere für den jeweiligen Weiterbildungskontext geeignete Methoden auszuwählen sowie den Erfolg von bereits in das Angebot integrierten Maßnahmen zur Transfersicherung zu erfassen.

Die Ermittlung übergeordneter Wirkungen wird durch die *Outcome-Steuerung* abgedeckt. Denn auch wenn Transfer ein wichtiges Ziel jeder Weiterbildung ist, dient er in den meisten Fällen nicht als Selbstzweck, sondern der Erreichung übergeordneter Ziele. Im Fall der Hochschuldidaktik bestehen die übergeordneten Ziele primär in der Verbesserung der Lehrqualität, in der Steigerung der Studierendenzufriedenheit und letztlich im verbesserten Lern- und Studienerfolg. Die Erfassung solcher übergeordneten Wirkungen ist naturgemäß sehr schwierig, da diese kaum

auf einzelne Maßnahmen zurückführbar sind und stark von weiteren Faktoren abhängen. Die Zielgruppen der Wirksamkeitsmessung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten sind die Teilnehmenden sowie die Studierenden und auch Kolleginnen und Kollegen (ULRICH & HECKMANN, 2013).

3 Eine explorative Studie zu Steuerungsaktivitäten hochschuldidaktischer Arbeitsstellen

Die oben diskutierten Überlegungen zur Anwendung des ganzheitlichen Steuerungsmodells von SEEBER (2000) auf den Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung (vgl. Abschnitt 2) dienen als theoretischer Rahmen einer empirischen Studie, die im Folgenden dargestellt wird.

3.1 Fragestellung

Die Untersuchung soll deskriptiv erfassen, in welchem Ausmaß HDAs die Lehrkompetenzentwicklung steuern und welche Arten von Informationen und Informationsquellen sie dabei nutzen. Hierbei ist neben der allgemeinen Bestandsaufnahme von Interesse, ob einzelne Komponenten der Angebotssteuerung besonders fokussiert werden. Verfolgt wird also die Frage nach Nutzung bzw. Stellenwert verschiedener Optionen, die HDAs gemäß dem in Abschnitt 2 diskutierten theoretischen Modell zur Planung und Steuerung ihrer Angebote zur Verfügung stünden.

3.2 Methode

Auf der Basis des Modells wurde ein Onlinefragebogen mit insgesamt 107 vorwiegend geschlossenen Fragen erstellt, inklusive 23 optionaler Freitextfelder. Dabei wurden die Komponenten Zielsteuerung, Bedarfssteuerung, Input-Steuerung, Prozesssteuerung, Output-Steuerung und Transfersteuerung operationalisiert.

Die Beantwortung der geschlossenen Fragen nach dem Stellenwert verschiedener Steuerungsoptionen fand überwiegend mithilfe einer fünfstufigen Skala (0=„keine

Rolle“ bis 4=„sehr große Rolle“) oder durch Zustimmung („ja“ oder „nein“) statt. Zusätzlich wurden Merkmale der einzelnen HDAs erfasst.

Aus einer Liste staatlicher Hochschulen (Fachhochschulen und Universitäten) in Deutschland ($N=270$) wurde zufällig eine Stichprobe von 102 Hochschulen gezogen. Im Anschluss wurden die Kontaktdaten der zugehörigen HDAs (generische E-Mail-Adresse der Einrichtung) recherchiert, an die der Fragebogen versendet wurde.

Die Analyse beruht auf Daten von 37 HDAs (Rücklaufquote $\approx 36\%$). Im Durchschnitt existierten die befragten HDAs seit 2010 ($SD=7$ Jahre). Im Mittel wurden 4.17 Mitarbeitende ($SD=3.65$) in den HDAs aus einem durchschnittlichen Stellenanteil von 3.45 Vollzeitstellen ($SD=2.50$) beschäftigt. 34 der HDAs waren eine einzelne Organisationseinheit einer Hochschule, während drei einem Verbund mehrerer Hochschulen angehörten. 29 HDAs arbeiteten in einem Netzwerk. Die meisten HDAs ließen sich als eigenständiges Zentrum ($N=19$) oder innerhalb der Hochschulverwaltung ($N=14$) verorten.

3.3 Ergebnisse der Bestandsaufnahme

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Bestandsaufnahme zur Weiterbildungssteuerung durch HDAs berichtet. Die Darstellung erfolgt getrennt nach den einzelnen Steuerungskomponenten, von der Zielsteuerung bis zur Transfersteuerung.

3.3.1 Zielsteuerung

Woran orientieren sich HDAs bei der Zielsteuerung ihrer Angebote?

Ungefähr die Hälfte der befragten HDAs (45.9 %) geben an, dass es ein „Leitbild Lehre“ o. Ä. (Mission Statement Lehre etc.) an der zugehörigen Hochschule gibt, in dem zentrale Vorstellungen der Hochschule zur guten Lehre niedergelegt sind. 64.9 % der HDAs beziehen sich auf ein konkretes Kompetenzmodell, in dem Kompetenzen von Lehrpersonen zur Realisierung guter Lehre beschrieben werden. Dieses spielt für die HDAs eine starke praktische Rolle ($M=3.29$, $SD=0.91$).

51.4 % der HDAs geben an, ein grundlegendes Dokument zu besitzen, aus dem spezifische Ziele für die Angebotsgestaltung hervorgehen. Jedoch gibt jede sechste Arbeitsstelle an, keines dieser Dokumente oder ein sonstiges Dokument als inhaltlichen Bezugspunkt ihrer Planungen zu verwenden.

Welche Beteiligten binden HDAs bei der Zielsteuerung ein?

Bei der Frage, welche Rolle unterschiedliche Beteiligte bei der Festlegung von Zielen für die Angebotsplanung spielen (0=„keine Rolle“; 4=„sehr große Rolle“), kommt der Hochschulleitung nach Angabe der HDAs die größte Bedeutung zu ($M=2.11$, $SD=1.23$). Die Studierendenvertretung hat die geringste Bedeutung ($M=0.69$, $SD=0.93$). Abbildung 2 zeigt die Rolle weiterer Beteiligter in Bezug auf die Zielsteuerung.

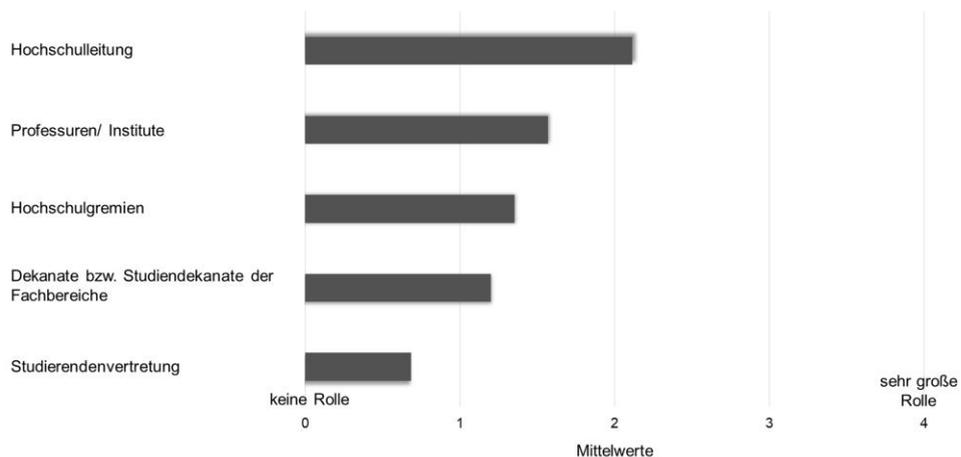


Abb. 2: Rolle verschiedener Beteiligter, die bei der Zielsteuerung einbezogen werden

3.3.2 Bedarfssteuerung

Wie ermitteln HDAs Bedarfe für ihre Angebotsplanung?

Die größte Rolle bei der Ermittlung möglicher Bedarfe spielen nach Auskunft der HDAs zum einen die Wünsche, Anregungen und Bedarfe der Teilnehmenden früherer Angebote ($M=3.22$, $SD=1.05$) sowie die der Lehrenden allgemein ($M=3.00$, $SD=1.01$). Sonstigen Informationen aus Studierendensicht wird die geringste Bedeutung als Informationsquelle für mögliche Bedarfe zugeschrieben ($M=1.21$, $SD=1.27$).

Welche Beteiligten binden HDAs bei der Bedarfsermittlung ein?

In Bezug auf die Rolle unterschiedlicher Beteiligter für die HDAs bei der Bedarfsermittlung (Abb. 3) kommt Lehrenden die höchste Bedeutung zu ($M=3.33$, $SD=0.96$), den Studierenden die geringste ($M=0.97$, $SD=1.06$).

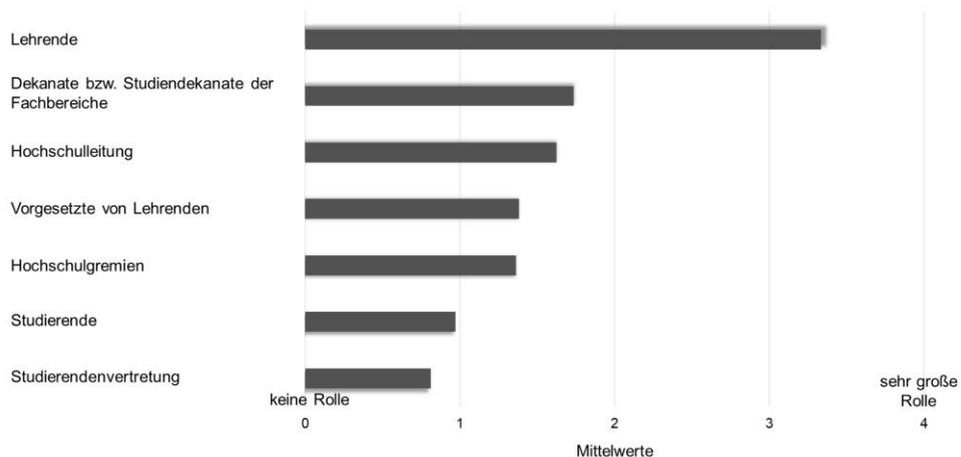


Abb. 3: Rolle verschiedener Beteiligter, die bei der Bedarfssteuerung einbezogen werden

3.3.3 Input-Steuerung

*Welche Informationen aufseiten der Trainer*innen und der Teilnehmenden werden von den HDAs erhoben und welche Rolle spielen diese?*

Die größte Rolle bei der Akquise und Auswahl von externen Trainer*innen stellen der Nachweis fachlich-inhaltlicher Qualifikationen ($M=3.59$, $SD=0.73$) und methodisch-didaktischer Qualifikationen ($M=3.54$, $SD=0.78$) sowie die Bekanntheit aus einer vorherigen Zusammenarbeit ($M=3.54$, $SD=0.80$) dar. Aufseiten der Teilnehmenden werden vor allem die fachliche Zugehörigkeit (85,7 %), die Statusgruppe (77,1 %) und das Geschlecht (57,1 %) systematisch und regelhaft erhoben (vgl. Abbildung 4).

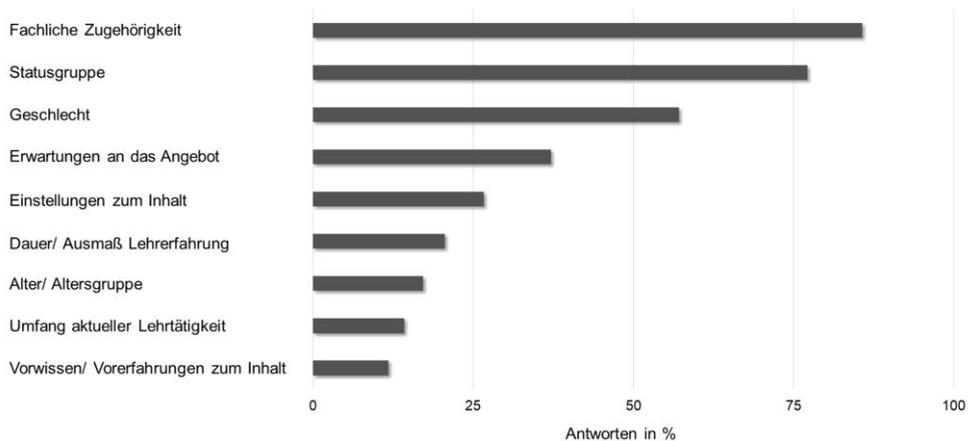


Abb. 4: Häufigkeit der regelhaften und systematischen Erfassung unterschiedlicher Vorbereitungen der Teilnehmenden

3.3.4 Prozesssteuerung

Wie erhalten die HDAs Einblicke in die Umsetzung der Angebote?

Um einen Einblick in die Umsetzung des jeweiligen Angebots zu bekommen, werden am häufigsten standardisierte schriftliche Befragungen von Teilnehmenden am Ende des Angebots eingesetzt ($M=3.76$, $SD=0.78$), gefolgt von Gesprächen mit den

Trainer*innen ($M=2.91$, $SD=1.11$). Die Nutzungshäufigkeit weiterer Ansätze ist in Abbildung 5 dargestellt.

Wie erhalten die HDAs Einblicke in die Umsetzung der Angebote?

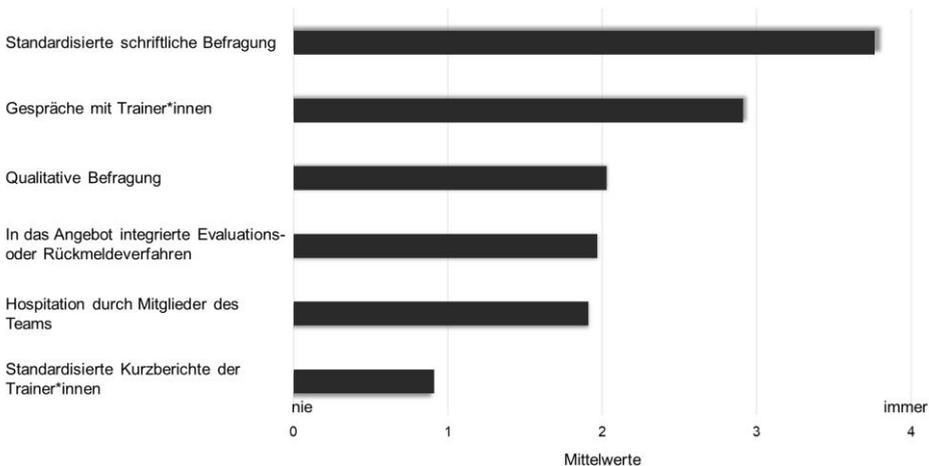


Abb. 5: Nutzungshäufigkeit von Ansätzen, um Einblicke in die Angebotsumsetzung zu erhalten

3.3.5 Output-Steuerung

Wie ermitteln HDAs den Lernerfolg?

Der Lernerfolg wird am häufigsten durch die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden nach Beendigung des Angebots erfasst ($M=3.37$, $SD=1.14$). Ergebnisse von Studierendenrückmeldungen ($M=0.52$, $SD=1.06$) und die Fremdeinschätzung Dritter ($M=0.50$, $SD=1.11$), bspw. durch Vorgesetzte, werden dagegen sehr selten genutzt (vgl. Abb. 6). Zusätzlich wird häufig die Einschätzung der persönlichen Nützlichkeit aufseiten der Teilnehmenden ($M=3.78$, $SD=0.54$) sowie ihre Transferabsicht ($M=3.67$, $SD=0.68$), ihre Akzeptanz des Angebots ($M=3.51$, $SD=1.04$) und eine Gesamtnote oder -bewertung ($M=2.86$, $SD=1.72$) erhoben.

Wie ermitteln HDAs den Lernerfolg?

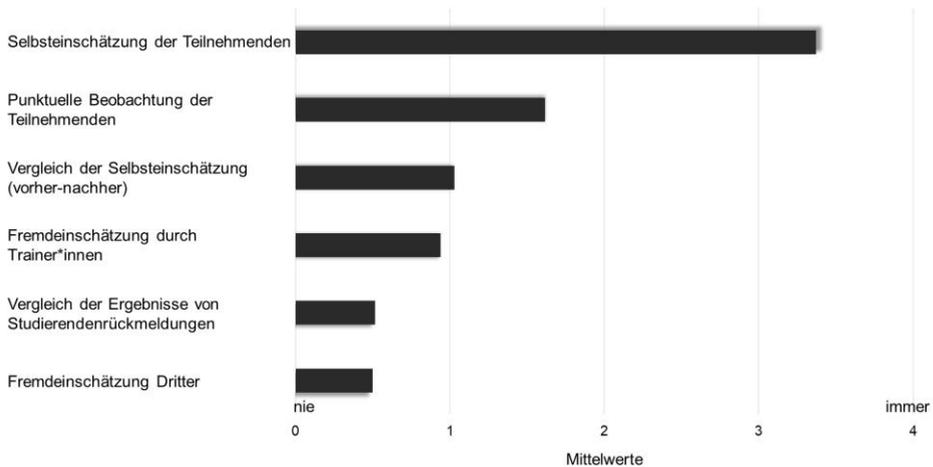


Abb. 6: Nutzungshäufigkeit von Ansätzen, um den Lernerfolg zu ermitteln

3.3.6 Transfersteuerung

Wie ermitteln HDAs den Transfer des Gelernten in das Funktionsfeld?

Die Ermittlung des Transfers erfolgt insgesamt nur selten. Wie auch bei der Ermittlung des Lernerfolgs wird der Transfer am ehesten noch durch die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden im Rahmen einer Nachbefragung ($M=1.85$, $SD=1.72$) erhoben. Zusätzlich werden Hinweise dazu aus anekdotischen Berichten von Teilnehmenden ($M=1.85$, $SD=1.23$) herangezogen. Die Fremdeinschätzung Dritter ($M=0.45$, $SD=1.00$) und die Ergebnisse der Studierendenrückmeldungen ($M=0.53$, $SD=1.13$) werden am wenigsten als Ansätze zur Erfassung des Transfers einbezogen (vgl. Abb. 7).

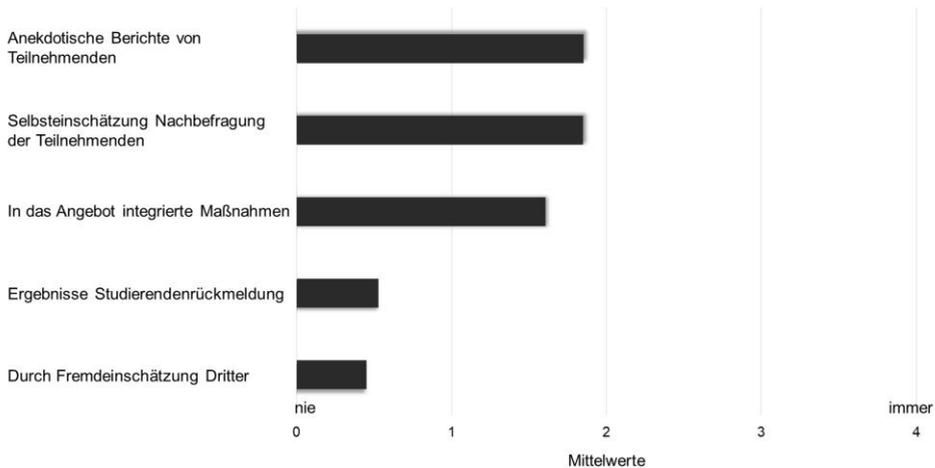


Abb. 7: Nutzungshäufigkeit von Ansätzen, um den Transfer zu erfassen

4 Einordnung der Befunde

Die vorliegende Studie bietet einen empirischen Einblick in den aktuellen Stand der Steuerung von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten in deutschen Hochschulen bzw. innerhalb der jeweiligen Hochschuldidaktischen Arbeitsstellen. Insgesamt wurden bei der Bestandsaufnahme unterschiedliche Intensitäten der Steuerung bezüglich der einzelnen Steuerungskomponenten festgestellt.

Im Vorfeld zeigt sich eine allgemein niedrige Intensität der *Zielsteuerung*. Die Bedeutung von unterschiedlichen Informationsquellen und die Rolle von unterschiedlichen Beteiligten werden als vergleichsweise gering eingeschätzt. Jede sechste befragte HDA gibt sogar an, über kein zielgebendes Dokument wie ein hochschulisches Leitbild o. Ä. zu verfügen, aus denen sich Ziele ableiten lassen. Aus diesen Befunden lässt sich allerdings nicht zwingend ein allgemein geringer Zielbezug der Arbeit von HDAs ableiten. Die Angebotsplanung von HDAs unterliegt vermutlich in Teilen starken Routinen, sodass die Orientierung an übergeord-

neten Zielen eher implizit und ohne einen ständigen expliziten Rückbezug erfolgen kann. Dennoch kann der Befund zur Reflexion ermuntern, inwiefern die Aktivitäten und Angebote von HDAs mit übergeordneten Zielen in Bezug auf die Lehrqualität konvergieren und sich im Einzelnen aus diesen begründen lassen.

Bei der *Bedarfssteuerung* zeigt sich eine deutlich stärkere Steuerungsintensität, besonders wenn es um den Einbezug von Lehrenden geht. Bedarfe werden anscheinend v. a. über die Wünsche von Lehrenden ermittelt und weniger durch einen Abgleich zwischen vorhandenen und erforderlichen Kompetenzen, wie es der Gedanke der Bedarfssteuerung eigentlich impliziert. Führt man sich die Grenzen der praktischen Machbarkeit von Kompetenzanalysen der Lehrenden und den erforderlichen Aufwand vor Augen, ist nachvollziehbar, dass Formen der expliziten Bedarfssteuerung durch Soll-Ist-Analysen im Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung kaum eine Rolle spielen. Auch darf man nicht vergessen, dass der Erfolg von HDAs immer auch danach beurteilt wird, wie ausgelastet ihre Angebote sind. Trotzdem kann es vielleicht kritisch hinterfragt werden, wenn die Angebotsplanung einseitig von der Nachfrage früherer Teilnehmer*innen geprägt ist und dabei der Rückbezug auf mögliche Defizite der Lehrpraxis oder übergeordnete Ziele zu kurz kommt. Entgegen der Forderung nach einer stärker studierendenzentrierten Lehre (vgl. WILDT, 2013), werden die Studierenden wenig berücksichtigt. Dies spiegelt sich bspw. in der geringen Rolle von LVE wider.

Im Lernfeld, sowohl bei der *Prozess-* als auch bei der *Output-Steuerung*, ist die Rolle der Informationsgewinnung durch Fragebögen besonders hoch, bspw. wenn der direkte Lernerfolg ermittelt werden soll. Nach ULRICH & HECKMANN (2013) stellen Fragebögen eine der ökonomischsten Methoden in diesem Zusammenhang dar. Da die meisten Mitarbeitenden in HDAs keine umfangreiche methodische oder managementorientierte Ausbildung haben, ist es nachvollziehbar, dass leicht Messbares über leicht umsetzbare Methoden gemessen wird. Eine Vielfalt von Methoden setzt ein gewisses Maß an weitergehenden Kenntnissen voraus, was auch mit einem zusätzlichen Aufwand einhergeht. Hierbei handelt es sich also auch um eine Frage der personellen Ressourcen und Kompetenzen. Dennoch darf nicht vergessen werden, dass Selbsteinschätzungen nur unter Einschränkungen zur Beur-

teilung des Weiterbildungserfolgs geeignet sind (z. B. LAM, 2009) und daher über den tatsächlichen Lernerfolg in der Regel nur wenig bekannt ist. Da Fragebogendaten nur einen Ausschnitt der tatsächlichen Umsetzung von Angeboten abbilden können, erscheint es wichtig, dass auch andere Datenquellen, wie Hospitationen, eine gewisse Rolle spielen.

Während Steuerungsaktivitäten im Lernfeld relativ deutlich ausgeprägt sind, findet eine *Transfersteuerung* im Funktionsfeld vergleichsweise wenig statt. Das geringe Ausmaß der Transfersteuerung lässt sich vermutlich durch den damit verbundenen hohen Aufwand erklären. Beobachtungen in realen Lehr-Lern-Situationen erfordern eine hohe Kapazität von Personal, sind methodisch anspruchsvoll und treffen nicht überall auf Akzeptanz. Umso wichtiger könnten hier systematische Nachbefragungen der Teilnehmenden zur tatsächlichen Anwendung des Gelernten sein, um die entsprechenden Angebote sinnvoll nachzusteuern.

Insgesamt zeigt die deskriptive Erfassung des Status quo ein gemischtes Bild bezüglich der Ansätze und Methoden zur Steuerung der Weiterbildungsangebote. Grundsätzlich lassen die Daten aufgrund der vielen Steuerungsoptionen, die regelhaft wahrgenommen werden, auf keinen Fall den Schluss zu, dass Steuerungsaufgaben vernachlässigt würden. Auch wurde bereits erwähnt, dass der Anspruch, sämtliche theoretisch denkbaren Steuerungsoptionen wahrzunehmen, weder realistisch noch im Hinblick auf Kosten-Nutzen-Erwägungen sinnvoll wäre. Dennoch lassen die Befunde die Frage nach möglichen blinden Flecken der Angebotssteuerung zu, z. B. was die Bedarfsermittlung jenseits von Teilnehmendenwünschen oder die Erfassung des Transfers angeht. Auch stellt sich die Frage, wie systematisch die historisch gewachsenen Einzelmaßnahmen aufeinander bezogen und in ein ganzheitliches Konzept der Angebotssteuerung eingebettet sind.

5 Ausblick und Konsequenzen

Angesichts der heterogenen Praxis und der vielfältigen Angebotsstruktur von HDAs, die meist weit über ein klassisches Weiterbildungsprogramm in Kursform

hinausgeht, ist es nicht leicht, darauf bezogene Steuerungsaktivitäten systematisch zu erfassen. Die vorliegende explorative Survey-Studie unterliegt verschiedenen Limitationen und es bedarf weiterer Untersuchungen, v. a. auch um Gründe für Unterschiedlichkeiten zwischen den HDAs zu ermitteln und positive wie unerwünschte Konsequenzen von unterschiedlichen Steuerungsintensitäten zu ergründen. Der theoretische Rahmen der Untersuchung bewährte sich aber zur strukturierten Erfassung und ließ sich sehr gut auf den Gegenstandsbereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung übertragen, auch wenn sicherlich nicht alle Details und Ausprägungsvarianten der institutionell verantworteten Prozesse zur akademischen Lehrkompetenzentwicklung erfasst werden konnten. Im Hinblick auf zukünftige Forschung wäre es wünschenswert, die Erfassung dieser Prozesse weiterzuentwickeln sowie weitere wichtige Komponenten der Lehrkompetenzentwicklung, insbesondere die von den Lehrenden selbstgesteuerten und informellen Lernprozesse, zu integrieren.

Der systematische und modellgeleitete Ansatz sollte nicht dazu dienen, blind nach einem „immer noch mehr“ an Steuerung zu verlangen. Steuerungsaktivitäten sind immer nur so weit sinnvoll, wie sie einen Mehrwert für die Qualität der jeweils betroffenen Praxis haben. Auch diesen Aspekt sollten weitere Untersuchungen berücksichtigen.

Die Befunde geben ausreichend Anlass, um sowohl die Angebotssteuerung einzelner HDAs als auch die allgemeine diesbezügliche Praxis zu reflektieren. Dabei sollte es nicht Ziel sein, den in vielerlei Hinsicht bereits durch divergierende Anforderungen und instabile strukturelle Rahmenbedingungen belasteten HDAs Defizite in ihrer Steuerung aufzuzeigen. Ansatzpunkte könnten dabei u. a. der Bezug auf die allgemeine Zielorientierung, mögliche blinde Flecke und die konzeptionelle Verschränkung von Einzelaktivitäten sein. Insgesamt geht es u. E. darum, dass Steuerungsprozesse bewusster wahrgenommen, geplant und umgesetzt werden und der Blick geweitet wird, ohne aber dabei die Grenzen des Machbaren und des Sinnvollen aus dem Auge zu verlieren. Dabei erscheint es besonders wichtig, die Steuerung von Weiterbildungsprozessen systematisch mit weiteren

hochschulischen Qualitätsmanagementzyklen zu verknüpfen, wie bspw. der LVE, um die akademische Lehrkompetenzentwicklung ganzheitlich zu stärken.

6 Literaturverzeichnis

Altschuld, J. W. & Kumar, D. D. (2010). *Needs assessment: An overview (Bd. 1)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781452256795>

BMBF (2010). *Richtlinien zur Umsetzung des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf, Stand vom 20. Mai 2019.

Crosier, D. & Ruffio, P. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. ERIC.

Dehnbostel, P. (2014). *Betriebliches Bildungsmanagement* (6. Aufl.). Universität Oldenburg – Center für lebenslanges Lernen C3L.

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.

Egger, R., & Merkt, M. (Hrsg.) (2012). *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (Bd. 9). Wiesbaden: Springer-Verlag.

Ehlers, U.-D. & Schenkel, P. (2005). *Bildungscontrolling im E-Learning: erfolgreiche Strategien und Erfahrungen jenseits des ROI*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Fendler, J., Seidel, T. & Johannes, C. (2013). Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden. *Beiträge Zur Hochschulforschung*, 35(3), 28-48.

Heiner, M. & Wildt, J. (2009). Professionalisierung von Lehrkompetenz an Universitäten-vom Schattendasein zur Referenz für Exzellenz? *Journal Hochschuldidaktik*, 20(1), 17-20.

Käpplinger, B. (2009). Bildungscontrolling. Vor allem in Großbetrieben ein Thema. BIBB-Umfragen von 1997 und 2008 im Vergleich. In: *BIBB-Report* (Issue 13).

Lam, T. C. M. (2009). Do self-assessments work to detect workshop success? An analysis of argument and recommendation by D'Eon et al. *American Journal of Evaluation*, 30(1), 93-105.

Hessisches Hochschulgesetz, Pub. L. No. 22 (2009).

Niggemann, F. (2019). *Hochschulinterne Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit*. Vortrag im Rahmen des Workshops „Facetten der Leistungsmessung an deutschen Universitäten: Verfahren, Indikatorik, Wirkungen“ des Projekts „Leistungsmessung und -beurteilung für Universitäten. Indikatoren und ihre Interdependenzen in Forschung und Lehre“. Hannover.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann Verlag.

Schöni, W. (2009). *Handbuch Bildungscontrolling. Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen*. Zürich: Rüegger Verlag.

Seeber, S. (2000). *Stand und Perspektiven von Bildungscontrolling. Bildungscontrolling: Ansätze Und Kritische Diskussion Zur Effizienzsteigerung von Bildungsarbeit*. Frankfurt am Main: Lang.

Seyda, S. & Placke, B. (2017). Die neunte IW-Weiterbildungserhebung: Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur Empirischen Wirtschaftsforschung*, 44(4), 1-19.
<https://doi.org/10.2373/1864-810X.17-04-02>

Tippelt, R. & Von Hippel, A. (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Ulrich, I. & Heckmann, C. (2013). Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 22-46). Berlin: Raabe.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre* (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.

Autor*innen



M.Sc. Annika GREINERT || Justus-Liebig-Universität Gießen,
Fachbereich 06 – Psychologie und Sportwissenschaft ||
Otto-Behaghel-Straße 10F, D-35394 Gießen

annika.greinert@psychol.uni-giessen.de



Prof. Dr. phil. Jan HENSE || Justus-Liebig-Universität Gießen,
Fachbereich 06 – Psychologie und Sportwissenschaft ||
Otto-Behaghel-Straße 10F, D-35394 Gießen

jan.hense@psychol.uni-giessen.de