

Jan Smetana¹, Michaela Zupanic² & Jan Ehlers³ (Witten)

Aufbau eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammes mit Bordmitteln

Zusammenfassung

Durch den Qualitätspakt Lehre wurde die Verbesserung der Betreuung von Studierenden und der Lehrqualität an staatlichen Hochschulen gefördert. Gerade viele kleine Hochschulen haben jedoch bislang keine eigenen hochschuldidaktischen Weiterbildungen aufbauen können. Dieser Beitrag beschreibt, wie der Aufbau eines zertifizierten hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms an einer kleinen Universität mit jährlich 63 Workshopangeboten und rund 500 Teilnahmen ohne finanzielle Fördermittel gelang. Eine Evaluation über die Jahre 2016 bis 2020 zeigt zudem hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden und einen hohen subjektiven Lern- und Umsetzungserfolg.

Schlüsselwörter

Qualitätspakt Lehre, Hochschuldidaktische Weiterbildung, Programmentwicklung, Fakultätsentwicklung, Evaluation

1 Universität Witten/Herdecke; jan.smetana@uni-wh.de; ORCID 0009-0008-3418-350X

2 Universität Witten/Herdecke; michaela.zupanic@uni-wh.de; ORCID 0000-0002-7166-5160

3 Universität Witten/Herdecke; jan.ehlers@uni-wh.de; ORCID 0000-0001-6306-4173

Development of a university teacher-training programme with on-board resources

Abstract

The “Qualitätspakt Lehre” (education quality pact) has fostered the improvement of student support and the quality of teaching at state universities in Germany. However, many small higher education institutions, in particular, have not yet been able to set up their own faculty development courses in university didactics. This article describes how a certified teacher-training programme was set up with 63 workshops and around 500 participants per year using no additional funding. An evaluation conducted from 2016 to 2020 also showed a high level of satisfaction among the participants and a high degree of subjective learning and implementation success.

Keywords

further education, teacher training, programme development, small university, faculty development, evaluation, university didactics

1 Einleitung

Die ersten didaktischen Weiterbildungsangebote für Hochschullehrende kommen in Deutschland ab Mitte der 1970er-Jahre auf (Wildt, 2013). Seit ca. 2000 wird vermehrt in die Institutionalisierung von Forschung und Weiterbildung in der Hochschuldidaktik (HD) investiert (Battaglia, 2004). Aktuell liegt eine gute Dekade vielfältiger Förderung, insbesondere durch den Qualitätspakt Lehre (QPL) von Bund und Ländern (BMBF, 2022), hinter uns. Damit konnten HD-Zentren und Weiterbildungsangebote bundesweit ausgebaut werden.

Dennoch, die aufgewendete Fördersumme von zwei Mrd. Euro kam weitestgehend den großen staatlichen Hochschulen zugute. Private (Fach-)Hochschulen und Universitäten wie die Universität Witten/Herdecke waren laut Stifterverband von dieser und den meisten anderen Fördermöglichkeiten ausgeschlossen (Frank et al., 2020). Gleichsam sind aufgrund limitierter Ressourcen an kleinen Hochschulen allgemein kaum Einrichtungen von didaktischen Weiterbildungsprogrammen realisierbar. Kleine Hochschulen sind somit beim Thema didaktische Weiterbildung, insbesondere beim Aufbau eigener Programme und Angebote, meist auf Haushaltsmittel oder, sofern vorhanden, auf externe Netzwerkangebote beschränkt.

Die vorliegende Herausforderung besteht darin, dass kleine Hochschulen innovative Wege finden müssen, um mit begrenzten finanziellen Mitteln eigene hochwertige HD-Programme zu entwickeln und zu etablieren. Dies ist insbesondere relevant im Kontext der fortschreitenden Autonomie (Fumasoli et al., 2020) und der anhaltenden Veränderungen im Hochschulsektor (Pinheiro et al., 2015). Der vorliegende Entwicklungsbeitrag beschreibt anhand des Aufbaus und der Evaluation eines mit bereits vorhandenen Ressourcen an der Universität Witten/Herdecke eingeführten HD-Programmes einen solchen beispielhaften Lösungsansatz. Es wird dargelegt, wie mit bereits vorhandenen Ressourcen ein effektives Weiterbildungsprogramm implementiert werden konnte und welche Implikationen dies für die Hochschulentwicklung hat.

2 Methode

Dieser Entwicklungsbeitrag beschreibt den Aufbau und die Evaluation des mit dem Sommersemester 2015 gestarteten hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots an der Universität Witten/Herdecke. Das Angebot richtet sich an interessierte Lehrende aller Fakultäten, Habilitierende und jüngst auch Interessierte am Qualifizierungsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für Hochschulen“ vom Hochschuldidaktischen Netzwerk NRW. Zu Beginn umfasste das Programm Angebote zur Lehrveranstaltungsplanung und zu Prüfungen. Heute werden ca. 38 Veranstaltungen pro Semester zu verschiedenen Themen durchgeführt. Das Programm verzeichnet pro Semester etwa 350 Teilnahmen.

2.1 Aufbau und Organisation des Programmes

2.1.1 Motivation

Das Tätigkeitsfeld der Hochschullehrenden verlangt traditionell nach keiner didaktischen Qualifizierung. Entsprechend sind die meisten Lehrenden an Hochschulen didaktisch nicht oder nur wenig auf ihre Rolle als Lehrende vorbereitet. Hinzu kommt, dass die klassische Vortragsrolle in der Hochschullehre nicht mehr zeitgemäß ist (Barr & Tagg, 1995; Behrend, 2000; Behrend et al., 2013; Hattie, 2011; Ulrich, 2020). Eine gezielte hochschuldidaktische Weiterbildung von Lehrenden kann helfen, eine nachhaltige Verbesserung der Lehre zu fördern (Dalgaard, 1982; Gibbs & Coffey, 2004; Ho et al., 2001; Jörissen, 2020; Trigwell et al., 2012; Wibbecke, 2015). Mit der Motivation der Verbesserung der Lehre und der Förderung des Austauschs unter den Lehrenden wurde das hier vorgestellte HD-Weiterbildungsprogramm eingeführt.

2.1.2 Budget und Expertise

Im Fall ressourcentechnisch limitierter Hochschulen müssen Expertise und Management für den Aufbau eines HD-Programmes innerhalb der bestehenden budgetären Grenzen identifiziert werden.

Im Beispiel der Universität Witten/Herdecke ging die Initiative, ein HD-Programm zu starten, von der Professor:innenschaft aus. Ein Lehrstuhl mit fachlichem Bezug zu didaktischen Fragen hat 2015 damit begonnen, außerplanmäßig einzelne HD-Workshops anzubieten. Diese Initiative hat andere Expert:innen an der Hochschule motiviert, ihrerseits Workshops zum Programm beizusteuern. Durch Weiterbildung von Lehrenden an HD-Zentren anderer Universitäten konnte ein eigener Pool an qualifizierten Trainer:innen aufgebaut werden, die heute gemeinsam Angebote zu den Themenfeldern Lehren & Lernen, Prüfen & Bewerten, Feedback & Evaluation und Studierende beraten anbieten.

Bis heute verfügt das Programm über keine finanziellen Mittel für externe Trainer:innen, sondern greift auf die am Lehrstuhl und an anderen Stellen der Universität vorhandenen Expert:innen zurück.

2.1.3 Management

Die Verwaltung eines HD-Programms umfasst grob folgende Bereiche:

- Programmkonzeption und -koordination,
- Werbung und Kommunikation,
- Raum- und Teilnehmendenmanagement und
- ggf. Netzwerkarbeit.

Die Programmkonzeption sowie die Trainer:innenakquise und -koordination sind ein kontinuierlicher, kollaborativer Prozess zwischen dem Lehrstuhl und den Lehrenden sowie den mitwirkenden Trainer:innen. In Hinblick auf die Programmbewerbung wurde und wird ebenso der enge Austausch mit der Zielgruppe des Programms gesucht. Hinsichtlich des Managements wurde der Lehrstuhl 2021 um ein Teilzeitsekretariat verstärkt. Insgesamt bewältigen so zwei Personen die Bewerbung des Programms, die Webseitenpflege, die Raumplanung, das Teilnehmendenmanagement, die Urkundenausstellung und seit dem Beitritt zum Hochschuldidaktischen

Netzwerk NRW (HD NRW) die Netzwerkarbeit sowie die Verwaltung des Zertifikatprogramms. Durch den Einsatz moderner Campusmanagement-Tools und KI-Applikationen bieten sich vielfältige Potenziale, den Verwaltungsaufwand effizienter zu gestalten.

2.2 Evaluation

Ziel des Aufbaus eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms war es, sowohl die Qualität der Lehre aktiv weiterzuentwickeln und somit didaktischer Beliebigkeit vorzubeugen, als auch den inner- und überfakultären Austausch der Lehrenden zu fördern und eine gemeinsame Lehr-/Lernkultur zu etablieren. Um diese Zielsetzung, die grundsätzliche Zufriedenheit und die Effekte des Weiterbildungsangebots, zu ermitteln, wurde eine Evaluation über die Jahre 2016–2020 durchgeführt.

2.2.1 Gegenstand

Im Rahmen der Untersuchung wurden die Teilnehmenden aller Weiterbildungsveranstaltungen aus den insgesamt sieben Semestern (N=217) gebeten, einen anonymen Online-Fragebogen auszufüllen. Der Fragebogen orientiert sich an den vierstufigen Messebenen nach Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1979), wobei die vierte Stufe in einer weiteren Studie untersucht werden soll (siehe Abbildung 1).

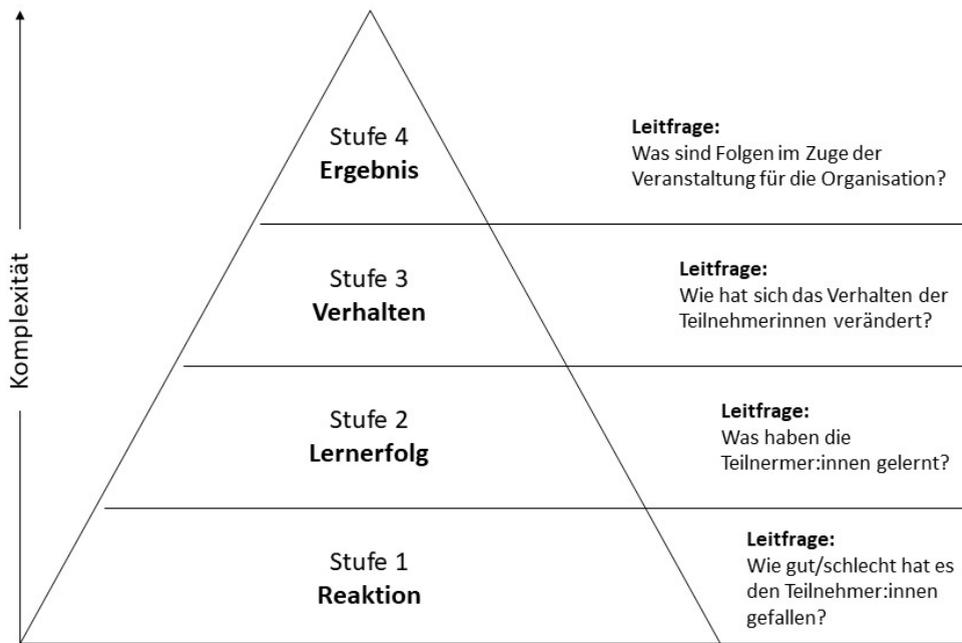


Abb. 1: Messebenen nach Kirkpatrick (1979) – eigene Darstellung

2.2.2 Fragebogendesign

Die Entwicklung des Fragebogens (s. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13293175>) orientierte sich an folgendem Erkenntnisinteresse:

- Aus welchen Gründen und mit welcher Motivation haben die Teilnehmenden die Weiterbildungsangebote wahrgenommen?
- Welche Erwartungen hatten sie an die Teilnahme geknüpft?
- Wie zufrieden waren sie mit den Angeboten?
- Was haben sie in den Maßnahmen gelernt und was konnten sie gegebenenfalls davon in ihre Lehrpraxis implementieren?

- Hat die Teilnahme ihnen etwas über die anderen Departments oder Fakultäten vermitteln können?
- Wünschen sich die Teilnehmenden bestimmte weiterführende Weiterbildungsangebote?

Um die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme trotz des differenzierten Erkenntnisinteresses zu erhöhen, wurde der Bogen mit neun Fragen und einer Mehrzahl an halb-offenen Fragen konstruiert (Porst, 2014).

2.2.3 Auswertungsmethodik

2.2.3.1 Quantitative Auswertung

Die Ergebnisse werden zunächst mit deskriptiver Statistik beschrieben (Anzahl, Mittelwert, Standardabweichung). Mögliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den Variablen der Kategorien soziodemografisch, subjektiver Lernerfolg und Akzeptanzanalyse werden mit Chi-Quadrat-Tests auf ihre statistische Signifikanz geprüft (Irrtumswahrscheinlichkeit 5%). Die Testgröße Chi-Quadrat wird in Effektstärke (Cohens d) umgewandelt und ausgewiesen (Lenhard & Lenhard, 2017). Die Datenverarbeitung erfolgt mit SPSS in der Version 28.

2.2.3.2 Qualitative Auswertung

Um die Freitextantworten auszuwerten, wurde auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zurückgegriffen (Mayring & Fenzl, 2019). Das Kategoriensystem wurde induktiv am Material entwickelt. Dafür wurde in einem insgesamt vierstufigen Prozess das Material von zwei Autor:innen (JS, MZ) zunächst aufgeteilt, kategorisiert und entsprechend codiert (I). Anschließend wurden die Abschnitte getauscht und mit dem Kategoriensystem des/der anderen Autor:in erneut codiert (II).

Daraufhin wurden die beiden Codierungen miteinander verglichen und die Kategoriensysteme zu einem System konsolidiert (III).⁴ Nach der Überarbeitung des Kategoriensystems folgte schließlich ein letzter Materialdurchgang (IV).⁵

3 Ergebnisse

3.1 Heutiges Programm

Das Angebot wird sehr gut angenommen. Nachdem das HD-Programm 2015 mit zwei Kursen begonnen hatte, umfasste es 2020 zum Ende der Evaluation 30 Angebote. Im Zuge der Corona-Pandemie und dem damit einhergegangenen wachsenden Interesse an E-Learning-Weiterbildungen und damit auch der HD allgemein wuchs das Programm bis Wintersemester 2023 auf 63 Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr an. Der Aufwuchs kam durch eine stärkere Differenzierung in den oben genannten Themenbereichen und der Entwicklung von neuen Angeboten aus den Bereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Gamification, Rassismus, Diversität und Portfoliomanagement zustande. Heute ist das Programm in die vier, das Zertifikatsprogramm konstituierenden Themenfelder *Lehren & Lernen*, *Prüfen & Bewerten*, *Studierende beraten* und *Feedback & Evaluation* unterteilt. Überdies umfasst das Programm dezidierte Hospitations-, Reflexions- und Praxismodule.

4 Vgl. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13293175>

5 Die Intercoder-Reliabilitätsprüfung ergab eine zufriedenstellende Übereinstimmung von 72%.

3.2 Evaluation

3.2.1 Soziodemografische Variablen

Über den Zeitraum von einem Semester (WS 2019/20) haben 110 Teilnehmende den Fragebogen ausgefüllt (Rücklaufquote von 50%). Nach Ausschluss von neun unvollständig bearbeiteten Fragebögen resultiert die Stichprobe in insgesamt 101 Teilnehmenden, davon 35 weiblich, 64 männlich und 2 Missings⁶. Es gab keine Angaben für diverse Gender. Bei *Motivation* zur Teilnahme wurden insgesamt 200 Nennungen (Frauen: #75, Männer: #123, Missing: #2) abgegeben, im Durchschnitt 1,98 pro Teilnehmer:in. Am häufigsten wurden das Interesse am Thema (#53) sowie der Wunsch nach neuen didaktischen Methoden (#51) angegeben (s. Abbildung 2). Männer (#37) nannten als Motivation häufiger ein Habilitationsvorhaben als Frauen (#13). Dieser Unterschied ist knapp signifikant (Chi-Quadrat=3,87, df=1, p=,049) und von kleiner Effektstärke (d=0,403). Etwa gleich häufig wurden der Wunsch nach Weiterbildung (#17) und Neugierde (#15) angegeben. Die verbleibenden Kategorien zur Motivation wurden zu unter 10% angekreuzt. Unter Sonstiges wurden z.B. eigene Projekte angegeben.

6 Auf prozentuale Angaben wird verzichtet, da sie bei der gegebenen Stichprobe mit 101 Teilnehmenden in etwa der Häufigkeit entsprechen.

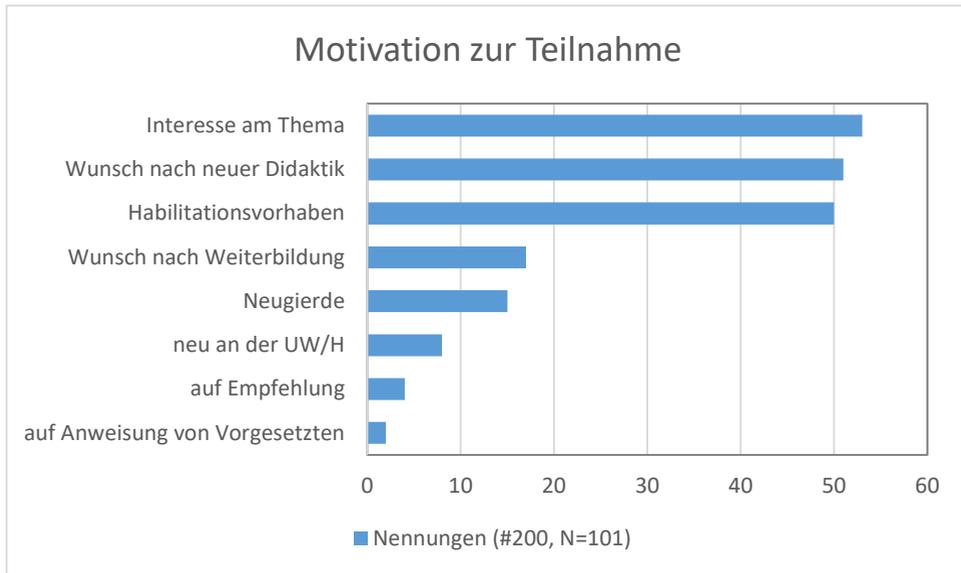


Abb. 2: Motivation zur Teilnahme am hochschuldidaktischen Angebot (200 Nennungen, N=101)

Zu den *Erwartungen* wurden insgesamt 339 Nennungen (Frauen #112, Männer #221, Missing #6) abgegeben, im Durchschnitt 3,36 pro Teilnehmer:in. Am häufigsten wurde der Wunsch nach Verbesserung der eigenen Lehre (#73) angegeben, gefolgt vom Lernen neuer Techniken und Methoden (#68) (s. Abbildung 3). Im vergleichbaren Ausmaß waren die Erwartungen zum Austausch mit Kolleg:innen (#40), der Vernetzung innerhalb der Fakultät (#37) sowie der Auffrischung des eigenen Wissensstandes, z.B. im Bereich der Digitalisierung (#36). Die verbleibenden Kategorien wurden zu unter 10% angekreuzt. Unter Sonstiges wurde z.B. allgemein der Wunsch nach Weiterbildung angegeben.

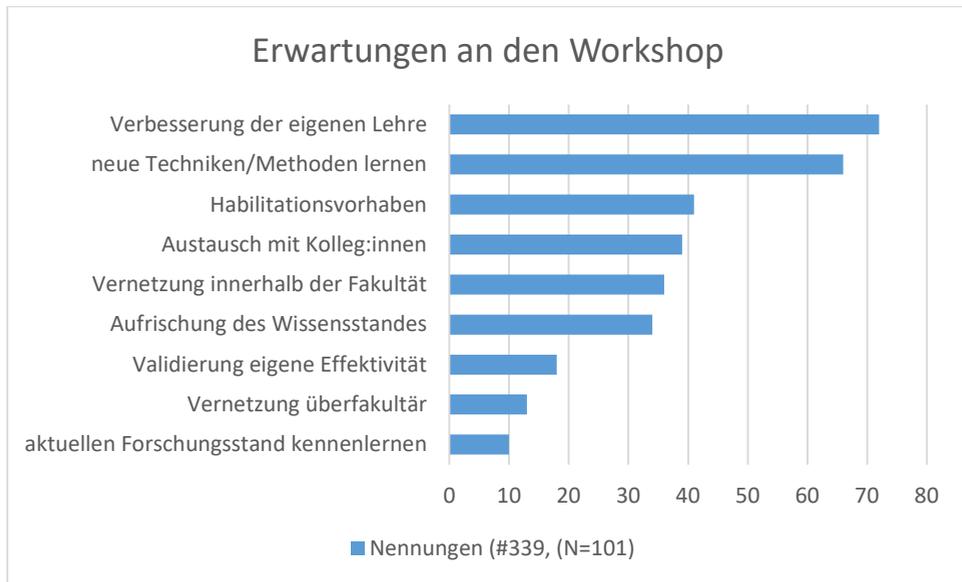


Abb. 3: Erwartungen der Teilnehmenden an die Inhalte des Workshops (339 Nennungen, N=101)

Bei dem *Themenwunsch* wurden insgesamt 320 Nennungen (Frauen #117, Männer #196, Missing #7) abgegeben, im Durchschnitt 3,17 pro Teilnehmer:in. Am häufigsten wurde der Wunsch nach Hochschuldidaktik allgemein (#44) sowie Evaluation, Feedback und Mentoring (#43) angegeben (s. Abbildung 4). In etwa gleichem Ausmaß waren die Nennungen im Bereich digitaler (#38) und aktivierender Methoden (#37) sowie der Kommunikation (#37). Frauen (#17) wünschen überproportional häufiger einen hochschuldidaktischen Workshop zur Online-Moderation als Männer (#15). Dieser Unterschied ist signifikant ($\chi^2=6,53$, $df=1$, $p=,011$) und von mittlerer Effektstärke ($d=0,532$). Die verbleibenden Kategorien zu den Themenwünschen wurden zu unter 10% angekreuzt. Unter Sonstiges wurden z.B. Technik-Skills genannt.

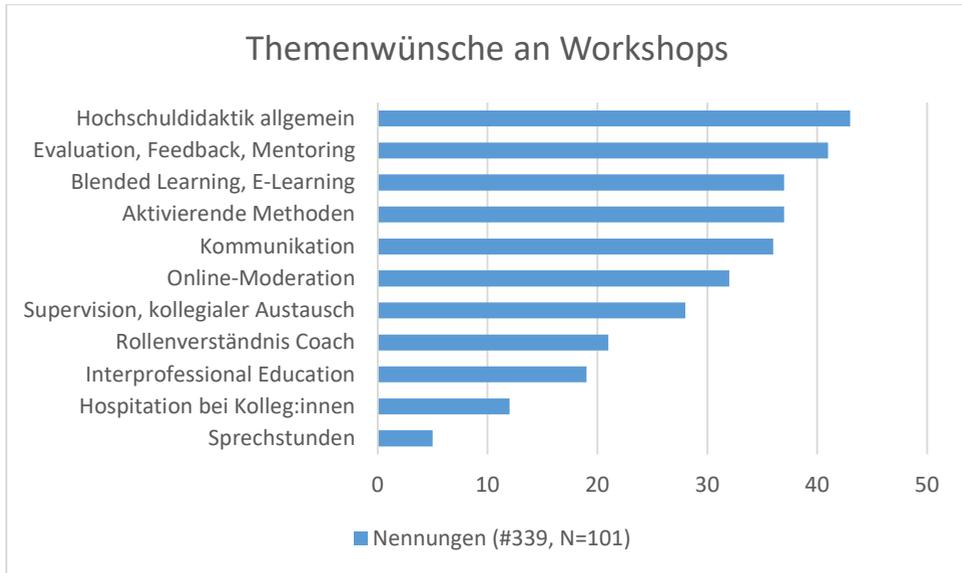


Abb. 4: Themenwünsche der Teilnehmenden an die Inhalte der Workshops (320 Nennungen, N=101)

3.2.2 Subjektiver Lernerfolg

Die Frage, ob sie etwas aus dem Workshop *mitnehmen* konnten, wurde von 91 Teilnehmenden bejaht, von denen 84 im Durchschnitt 1,65 und insgesamt 140 Nennungen abgaben, die in neun Kategorien (K1–K9) kodiert wurden.⁷ Die meisten Teilnehmenden nannten einen Zuwachs in ihrer Methodenkompetenz (K2: #46), gefolgt von der Beurteilung des Workshops als neu und anregend (K4: #24), dem Wissenszuwachs im Bereich E-Learning (K3: #16) und der Technikkompetenz (K1: #12) (s.

⁷ Vgl. Anlage 2, <https://doi.org/10.5281/zenodo.13293175>

Abbildung 5). Diese eher methodische Betrachtung wurde von einigen Teilnehmenden auch gepaart mit einer sozialen (K5: #10), interaktiv kommunikativen (K7: #7) und/oder reflexiven (K6: #11) Aussage, wie im folgenden Beispiel verdeutlicht:

„Lernen geht nur mit persönlicher Beteiligung – das Thema, die Frage, muss die Studierenden und mich etwas angehen. Das geht kaum über Vorträge und Präsentationen.“ [Code 113]

Die *Umsetzung* der im Workshop vermittelten Inhalte in den eigenen Lehrveranstaltungen wurde von 45 Teilnehmenden bejaht, von denen 41 im Durchschnitt 1,63 und insgesamt 67 Nennungen abgaben.⁸ Die meisten Teilnehmenden erprobten den Zuwachs in ihrer Methodenkompetenz (K2: #23), gefolgt von dem Wissenszuwachs im Bereich E-Learning (K3: #18) und Technikkompetenz (K1: #13). Mit Ausnahme der kommunikativen Kompetenz (K7: #7) lagen alle weiteren Kategorien unterhalb von 5% (s. Abbildung 5). Das folgende Beispiel verdeutlicht die Integration des Erlernen in das eigene Lehrkonzept:

„Stärker die eigenen Fragen der Studierenden zur Grundlage nehmen, es deren Seminar sein lassen.“ [Code 107]

Etwa ein Fünftel der Teilnehmenden (N=24) verneinte die Frage zur *Umsetzung* der Lehrinhalte aus den hochschuldidaktischen Workshops und gaben als Begründung meist mangelnde Zeit (#15), mangelnde Passung zu den eigenen Lehrveranstaltungen (#6) oder mangelnden Bedarf (#3) an, wie in dem Beispiel ersichtlich:

„Derzeit noch nicht, aber es bleibt im Hinterkopf und ich werde es ggf. für die Planung der Lehre in neuen Studiengängen nutzen.“ [Code 53]

8 Vgl. Anlage 2, <https://doi.org/10.5281/zenodo.13293175>

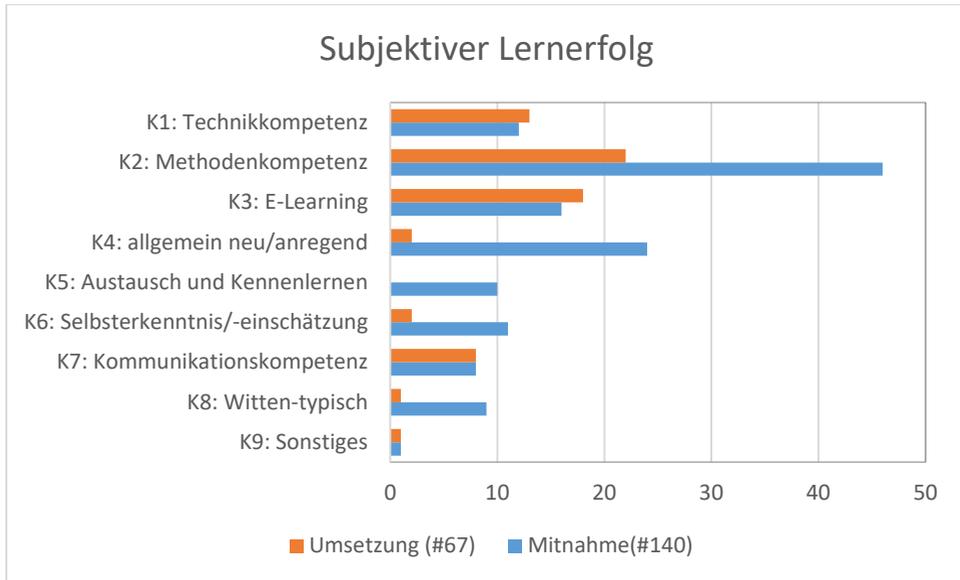


Abb. 5: Subjektiver Lernerfolg der Teilnehmenden i. S. der Mitnahme (140 Nennungen) und Umsetzung (67 Nennungen) der Inhalte in eigenen Lehrveranstaltungen (N=101)

Nur 19 Teilnehmende der HD-Weiterbildungsangebote bejahten die Frage, ob sie *Informationen* über andere Departments/Fakultäten gewonnen haben. Insgesamt wurden 43 Nennungen abgegeben, im Durchschnitt 1,16 pro Teilnehmer:in. Das folgende Beispiel wurde als unerwartete Information bezeichnet:

„Erkenntnisse darüber, wie viel Wert auf die Medizinische Ausbildung an der Universität Witten/Herdecke gelegt wird. Insbesondere im Umgang miteinander. [Code 35]“

3.2.3 Akzeptanzanalyse

Die Teilnehmenden gaben auf einer Skala von 1–10 eine hohe durchschnittliche Zufriedenheit von $7,89 \pm 1,68$ mit den hochschuldidaktischen Angeboten der Universität Witten/Herdecke an. Dabei zeigte sich kein bedeutsamer Unterschied zwischen den Geschlechtern mit $8,11 \pm 1,43$ bei den Frauen ($N=35$) und $7,75 \pm 1,80$ bei den Männern ($N=64$). Insgesamt 62 Teilnehmende haben den jeweiligen Workshop weiterempfohlen. Bei dem in den Veranstaltungen grundsätzlich eingeholten mündlichen Feedback wurde von Teilnehmenden berichtet, dass die HD-Workshops besser zu einem Verständnis der spezifischen Didaktik Kultur der Institution beitragen würden als die oftmals verwendeten abstrakteren Leitbilder. Außerdem trage das Programm durch das Engagement von Lehrenden der Institution zur verbesserten Identitätsbildung (Corporate Identity) bei.

4 Diskussion

HD-Weiterbildungsprogramme sind an kleinen Hochschulen selten. Ein Grund dafür könnte in einer unzureichenden Mittelausstattung für die Akquise von Trainer:innen und dem Vorhalten administrativen Personals liegen. In dem vorliegenden Entwicklungsbeitrag wurden der Aufbau und die Evaluation des HD-Programms der Universität Witten/Herdecke vorgestellt. Ziel des Aufbaus war es, sowohl die Qualität der Lehre aktiv weiterzuentwickeln, als auch den inner- und überfakultären Austausch der Lehrenden zu fördern und eine gemeinsame Lehr-/Lernkultur zu etablieren. Es stellen sich die Fragen, ob diese Ziele erreicht wurden, was aus dem Projekt gelernt wurde und ob diese Erfahrungen für andere Hochschulen von Interesse sein können.

Unsere Evaluation suggeriert, dass die oben genannten Ziele des Aufbaus eines HD-Weiterbildungsprogramms erreicht werden können (siehe auch Dalgaard, 1982; Gibbs & Coffey, 2004; Ho et al., 2001; Jörissen, 2020; Ödalen et al., 2019; Postareff et al., 2007; Trigwell et al., 2012; Wibbecke, 2015). Für den Erfolg kommt es jedoch nicht nur auf reine Wissensvermittlung an, sondern auch darauf, die Inhalte kompe-

tenzorientiert zu üben und die Settings aus verschiedenen Rollenperspektiven zu reflektieren (Griewatz et al., 2017). Zu betonen ist, dass schon das Angebot eines kleinen Programms einen relevanten Beitrag zur didaktischen Weiterbildung Lehrender leisten kann, da meist nur wenige Lehrende überhaupt HD-Weiterbildung erhalten (Ernst et al., 2022).

Offensichtlich für die konkrete Umsetzung ist, dass der Aufbau eines Weiterbildungsprogramms nicht gänzlich ohne Mittel und persönliches Engagement durchführbar ist. Es sollte angestrebt werden, in Anlehnung an den Train-the-Trainer-Gedanken (Sonntag et al., 2020), sukzessive eigene Lehrende dazu zu qualifizieren, ihrerseits andere Lehrende didaktisch weiterzubilden zu können. Dafür gilt zunächst zu eruieren, an welcher Stelle der Organisation bereits Kompetenzen vorhanden sind und wo mit einem minimalen Aufwand das Auflegen eines Programms möglich sein kann. Sofern keine dezidierte Professur oder kein Lehrstuhl vorhanden ist, könnte in nächster Instanz das Studiendekanat oder der/die Studiendekan:in als Initiator:in infrage kommen. Wie Gritzmann et al. (2013) betonen, spielt die Hochschulleitung eine wichtige Rolle in der Beeinflussung konstruktiver Rahmenbedingungen. Entsprechend kann das Engagement von Personen in leitenden Ämtern wie Lehrstuhlinhaber:innen, Dekan:innen oder Vizepräsident:innen maßgeblich zum Erfolg des Projekts beitragen.

Beim Start des Programms könnten Lehrende, die bekannt für den Einsatz von didaktischen Methoden sind, weitere Angebote beisteuern. In den ersten Workshops sollten im Sinne eines Schneeballverfahrens (Schnell et al., 2023) weitere qualifizierte Lehrende ermutigt werden, ihre Expertise beizusteuern. Dabei ist es meist unerheblich, aus welcher Fachrichtung die potenziellen Trainer:innen kommen, da viele Lehrkompetenzen fächerübergreifend Relevanz haben (Wildt, 2011). Sind die ersten Workshops organisiert, gilt es Teilnehmende zu akquirieren. Einige Lehrende werden aus intrinsischer Motivation an dem Programm teilnehmen wollen, aber es sind die eigentlich Uninteressierten, die es zu erreichen gilt, wenn ein signifikanter Effekt erzielt werden will. So zeigt Pöllinger (2014) die positiven Effekte einer verpflichtenden Teilnahme an HD Weiterbildungen auf die Verbreitung und Akzeptanz

von HD. Weiter kann durch die in der Pandemie an den meisten Hochschulen ausgebauten digitalen Infrastrukturen die Teilhabemöglichkeit an Workshops erhöht werden.

Die Erfahrungen des hier vorgestellten Programms zeigen jedoch auch Limitationen für die unmittelbare Übertragbarkeit an anderen Hochschulen auf. Gänzlich ohne finanziellen und persönlichen Mehraufwand wäre der Aufbau nicht zu bewerkstelligen gewesen. Entsprechend hoch muss die Motivation der Vorgesetzten sein, dieses Projekt wissenschaftlichen, lehrbezogenen und administrativen Arbeiten gleichzustellen und entsprechend die zur Verfügung stehenden Ressourcen aufzuteilen. Der organische Modus führt dazu, dass mit einem nur langsamen Wachstum des Programms zu rechnen ist. Langfristig sollte über Mittel zur Beauftragung externer Trainer:innen oder mindestens die Weiterbildung von eigenen Lehrenden nachgedacht werden, um fortgeschrittene Themen besser anbieten zu können und die Gefahr einer „Didaktik Bubble“ zu verringern. Schließlich ist zu erwähnen, dass der Aufbau eines eigenen Didaktik-Programms nicht ohne die Zustimmung des Rektorats realisierbar ist und an der Universität Witten/Herdecke die Personalunion von initiiertem Lehrstuhlinhaber und Vizepräsident einen Vorteil für die Umsetzung des Projekts bedeutet hat.

Perspektivisch ist zu wünschen, dass noch mehr kleine Hochschulen eigene oder in Kooperation organisierte didaktische Weiterbildungsprogramme aufbauen. Die Effekte derartiger In-house-Angebote in Hinblick auf Lern- und Umsetzungserfolg sowie auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden hin zu untersuchen und Angeboten mit externen Trainer:innen gegenüberzustellen, könnte aufgrund des unterschiedlichen Ressourcenaufwands ein interessantes Forschungsfeld sein.

5 Resumé

5.1 Potenziale für die Hochschulentwicklung

Die Einsichten dieses Entwicklungsbeitrags zeigen, dass auch ohne längerfristige externe Förderung Hochschulen in der Lage sein können, erfolgreich hochwertige HD-Weiterbildungsprogramme zu entwickeln und zu implementieren. Wie dies angestellt werden kann, stellt eine wertvolle Erkenntnis für andere kleinere Hochschulen dar, aber auch für größere Institutionen, die nach Ablauf der Förderung durch den QPL vor der Herausforderung stehen, ihre bestehenden Programme zu verstetigen, aber auch auszubauen. Unsere Erfahrungen legen nahe, dass interne Initiativen und die Mobilisierung vorhandener Expertise innerhalb der Hochschule effektive Wege darstellen, um die Qualität der Lehre nachhaltig zu verbessern.

5.2 Personalentwicklerische Effekte

Ein wegweisender Effekt unserer hochschuldidaktischen Bemühungen ist die Anpassung der Habilitationsordnung der Humanmedizin, die nun 48 Stunden verpflichtende hochschuldidaktische Weiterbildung umfasst. Diese Maßnahme trägt nicht nur zur Steigerung der Lehrqualität bei, sondern fördert auch die kontinuierliche didaktische Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Zusätzlich wird derzeit diskutiert, HD-Weiterbildung verpflichtend für Lehrende mit schlechteren Evaluationsergebnissen einzuführen und diese Verpflichtung auch in neue Arbeitsverträge zu integrieren. Diese Ansätze verdeutlichen, wie die Einführung und Etablierung von HD-Programmen tiefgreifende strukturelle und curriculare Veränderungen anstoßen kann, die langfristig zur Verbesserung der gesamten Lehrkultur beitragen.

5.3 Regionale Verankerung

Ein weiterer wichtiger Aspekt unserer hochschuldidaktischen Entwicklung ist die Mitgliedschaft im Hochschuldidaktischen Netzwerk NRW (HD NRW). Durch diesen Schritt haben wir nicht nur unsere regionale Verankerung intensiviert, sondern stehen auch im kontinuierlichen Austausch mit anderen Universitäten in Nordrhein-Westfalen. Dies ermöglicht einen wertvollen Wissens- und Erfahrungstransfer, der zur kontinuierlichen Verbesserung unserer eigenen Programme beiträgt und gleichzeitig Impulse für die Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Ansätze auf Landesebene setzt.

5.4 Gesellschaftliche Wirkung und strukturelle Entwicklungen

Unsere HD-Programme tragen dazu bei, die gesellschaftliche Rolle der Hochschule zu stärken, indem sie die Qualität der Lehre und damit die Ausbildung der Studierenden verbessern. Die kontinuierliche Weiterbildung der Lehrenden unterstützt die Hochschulen dabei, den vielfältigen gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden und sich als lernende Institutionen zu profilieren. Dies ist insbesondere in Zeiten dynamischer sozialer, ökonomischer und ökologischer Transformationen von großer Bedeutung, da Hochschulen nicht nur auf Veränderungen reagieren, sondern diese aktiv mitgestalten sollten. Unsere Erfahrungen zeigen, dass innovative und nachhaltig entwickelte HD-Programme wesentliche Bausteine für eine zukunftsfähige Hochschulentwicklung sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass unsere hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramme nicht nur zur Verbesserung der Lehrqualität und zur Personalentwicklung beitragen, sondern auch tiefgreifende strukturelle Veränderungen anstoßen und die gesellschaftliche Wirkung der Hochschulen stärken können. Diese Erkenntnisse und Ansätze bieten wertvolle Impulse für andere Hochschulen, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen und ihre hochschuldidaktischen Bemühungen mit begrenzten Mitteln intensivieren möchten.

6. Literaturverzeichnis

- 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. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Battaglia, S. (2004). *Hochschuldidaktische Weiterbildungs- und Beratungsangebote in Deutschland: eine Übersicht*. e-teaching@university. <https://www.e-teaching.org/materialien/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/battaglia.pdf>
- Behrend, B. (2000). Was ist gute Hochschullehre? In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Hefithema, 15 Beiträge)* (S. 247–260). Beltz. https://www.pe-docs.de/frontdoor.php?source_opus=8495
- Behrend, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B., Wiemer, M., & Wildt, J. (Hrsg.). (2013). *Neues Handbuch Hochschullehre*. Raabe.
- BMBF. (2022). *Qualitätspakt Lehre*. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.html>
- Dalgaard, K.A. (1982). Some effects of training on teaching effectiveness of untrained university teaching assistants. *Research in Higher Education*, 17(1), 39–50. <https://doi.org/10.1007/BF00973662>
- Ernst, A.-K., Zupanic, M., Ellrichmann, G., & Biesalski, A.-S. (2022). Germany-wide evaluation of residency in neurological intensive care medicine. *BMC medical education*, 22(1), 364. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03441-4>
- Frank, A., Kröger, A., Krume, J., & Meyer-Guckel, V. (2020). *Private Hochschulen: Entwicklungen im Spannungsfeld von akademischer und gesellschaftlicher Transformation*. Edition Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/file/9151/download?token=D04E690C>
- Fumasoli, T., Barbato, G., & Turri, M. (2020). The determinants of university strategic positioning: a reappraisal of the organisation. *Higher Education*, 80(2), 305–334. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00481-6>

- 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.
<https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Griewatz, J., Simon, M., & Lammerding-Koeppel, M. (2017). Competency-based teacher training: A systematic revision of a proven programme in medical didactics. *GMS journal for medical education*, 34(4), Doc44. <https://doi.org/10.3205/zma001121>
- Gritzmann, P., Meijering, C., Echtler, A., Gruber, S., Wolf, R., Kohlenberg-Müller, K., Hees, F., Ehlers, J., Borchert, C., & Löffler, U. (2013). Motivations- und Anreizsysteme. In B. Jorzig (Hrsg.), *Positionen / Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: Bd. 2013. Charta guter Lehre: Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Edition Stifterverband.
- Hattie, J. (2011). Which Strategies Best Enhance Teaching and Learning in Higher Education? In D.J. Mashek & E.Y. Hammer (Hrsg.), *Empirical Research in Teaching and Learning: Contributions from Social Psychology* (S. 130–142). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781444395341.ch8>
- 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. <https://doi.org/10.1023/A:1017546216800>
- Jörissen, J. (2020). Wirksamkeit hochschuldidaktischer Basiskurse für neuberufene Fachhochschulprofessorinnen und -professoren. *die Hochschullehre*, 6.
<https://doi.org/10.3278/HSL2030W>
- Kirkpatrick, D.L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and development journal*, 33(6), 78–92.
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2017). *Computation of Effect Sizes*. Psychometrica.
<https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur (Hrsg.), *Handbuch. Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G.Ó., Schaffer, J.K., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training

- courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339–353. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>
- Pinheiro, R., Langa, P.V., & Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 233–249. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044552>
- Pöllinger, M. (2014). „Didaktik? Ja, aber...“ Ein Erfahrungsbericht über die Umsetzung einer verpflichtenden hochschuldidaktischen Weiterbildung. In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Lernweltforschung. Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen: Durchführung – Ergebnisse – Perspektiven* (S. 107–122). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01497-1_8
- Porst, R. (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl. 2014. Korr. Nachdruck 2013). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Schnell, R., Hill, P.B., & Esser, E. (2023). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12., aktualisierte und erweiterte Auflage). De Gruyter Studium. De Gruyter Oldenbourg.
- Sonntag, U., Koch, A., Bayer, G., Heintze, C., & Döpfmer, S. (2020). Train the trainer course for general practice trainers in ambulatory care: the Berlin model. *GMS journal for medical education*, 37(3), Doc28. <https://doi.org/10.3205/zma001321>
- Trigwell, K., Caballero Rodriguez, K., & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499–511. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.547929>
- Ulrich, I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschule: Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen* (2. Auflage). Springer.
- Wibbecke, G. (2015). *Evaluation einer hochschuldidaktischen Weiterbildung an der Medizinischen Fakultät Heidelberg* [Dissertation, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg]. DataCite. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/21408/1/Evaluation%20einer%20hochschuldidaktischen%20Weiterbildung_Gerald%20Wibbecke.pdf
- Wildt, J. (2011). *Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative?* Bertelsmann. <https://doi.org/10.25656/01:4537>

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potenziale der Hochschuldidaktik. In J. Wildt & M. Heiner (Hrsg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Bd. 123. Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (1. Auflage, S. 27–57). W. Bertelsmann Verlag.
<https://doi.org/10.25656/01:8574>