

Bewertungen und Effekte hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme – Ergebnisse einer standortübergreifenden Absolvent*innenbefragung

Sabine Fabriz, Sebastian Stehle, Dorothe Kienhues, Annette Glathe, Simon Guse, Silke Weiß

Zusammenfassung: Gemeinsame bundesweite Standards für hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme ermöglichen standortübergreifende Evaluationen zu deren Effekten, Wirksamkeit und möglichen Weiterentwicklungsbedarfen. In einer Befragung von Absolvent*innen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme ($n = 176$) an 13 deutschen Universitäten und einer Kontrollgruppe mit Lehrenden ohne systematische hochschuldidaktische Qualifizierung ($n = 64$) wurde die Nützlichkeit der Programme für die Lehrtätigkeit und die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden sowie Zusammenhänge mit lehrrelevanten Variablen und der Teilnahmemotivation untersucht. Es zeigte sich insgesamt eine positive Bewertung der absolvierten Programme, wobei Lehrende, deren Teilnahme stark durch den Wunsch zur Verbesserung der Lehre oder durch soziale Interaktion motiviert war, stärker von den Programmen profitierten. Gegenüber der Kontrollgruppe zeigten Absolvent*innen eine höhere Studierendenzentrierung und höhere Selbstwirksamkeit in der Lehre. Insgesamt liefern die Ergebnisse hilfreiche Einblicke in die Effekte und Potentiale hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme und belegen zudem den Nutzen standortübergreifender Kooperationen für eine evidenzbasierte Fundierung hochschuldidaktischer Angebote.

Schlüsselwörter: Hochschuldidaktik, Lehrende, Teilnahmemotivation, Zertifikatsprogramm, Fortbildung, Absolvent*innenbefragung

Evaluations and effects of instructional development programs in higher education – results of a survey study with graduates across institutions

Summary: Shared standards allow the joint evaluation of the mostly voluntary instructional development programs for teaching staff at German universities. Such joint evaluations can inform questions on the programs' impact and reveal potential fields of further development. In a survey with graduates ($n = 176$) from instructional development programs at 13 universities as well as a control group ($n = 64$) with no or little training, we investigated the programs' usefulness as well as correlations with motivation for participation and with teaching-related variables (e.g., self-efficacy, teaching approach, emotions). Results show an overall positive appraisal, whereby teaching staff whose participation was strongly motivated by the desire to improve teaching or by an interest in social interaction benefited more from the programs. Compared to the control group, graduates reported higher student orientation as well as higher self-efficacy for teaching. Overall, the results provide helpful insights into the effects and potential of instructional development programs in higher education and also demonstrate the benefits of research cooperation across universities for an evidence-based foundation of instructional development programs.

Keywords: instructional development, teaching staff, motivation for participation, university teaching, professional development, alumni survey

1 Einleitung

Die Forderung nach Qualität in der Hochschullehre ist nach wie vor präsent und mit ihr verknüpft die Forderung nach Entwicklungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrende (Land & Gordon, 2013; Wissenschaftsrat, 2022). Ziel dieser Forderung ist ein Lehrangebot an den Hochschulen, bei dem der Erwerb von Kompetenzen der Studierenden im Mittelpunkt steht. Dies impliziert eine weitgehende Abkehr von traditionellen lehrendenzentrierten Lehransätzen und eine Hinwendung zu studierendenzentrierter Lehre (Andersson et al., 2020; Prenzel, 2015; Trigwell et al., 1994). Hierfür müssen Lehrende über Professionswissen zu hochschuldidaktischen Modellen und Konstrukten verfügen (Wild, 2013) sowie über Methodenwissen und Kompetenzen zur Umsetzung dieser in der Lehre (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007). Es ist nicht selbstverständlich, dass Wissenschaftler*innen über dieses Wissen und diese Kompetenzen verfügen (Cadez et al., 2017; Hattie & Marsh, 1996), so dass es Aufgabe der hochschuldidaktischen Zentren und Netzwerke ist, Lehrende für ihre zentrale Rolle bei der Realisierung eines kompetenzorientierten Studiums zu qualifizieren (Wild, 2013). Darüber hinaus zielen hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote darauf ab, Wissenschaftler*innen bei der Entwicklung ihrer professionellen Identität als Hochschullehrende zu unterstützen, beispielsweise über die Entwicklung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung für die Lehre, also der individuellen Überzeugung, Herausforderungen in der Lehre erfolgreich bewältigen zu können (Dunkin, 2002).

Die Frage nach der Qualifizierung von Wissenschaftler*innen für ihre Aufgaben in der Lehre wird im europäischen Vergleich unterschiedlich adressiert (Staring et al., 2022): Während eine formale Qualifizierung in einigen Ländern notwendige Voraussetzung für die Lehre an Hochschulen ist (z.B. Dänemark, Norwegen, Frankreich), bieten andere Länder gemeinsame Qualifikationsrahmen und Postgraduiertenprogramme für Hochschullehrende an (z.B. UK). In Deutschland ist die Lehre an den meisten Hochschulen trotz einer entsprechenden Empfehlung des Wissenschaftsrats (2008) nicht an eine systematische hochschuldidaktische Qualifikation gebunden. Auch wird die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten in den meisten Fällen nicht durch Hochschulleitungen incentiviert (vgl. Wild & Esdar, 2014), weshalb diese zumeist aufgrund persönlichen Interesses oder eines wahrgenommenen Bedarfs erfolgt. Lehrende, die keine hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote nutzen, erwerben Lehrkompetenzen häufig unsystematisch durch Learning-by-Doing (Fendler, 2012) und weniger umfassend. Pädagogisches und methodisch-didaktisches Können, also professionelles Lehrverhalten, steigt jedoch nicht notwendigerweise mit der Lehrerfahrung, sondern muss aktiv erworben werden (Hartz et al. 2022). Zudem gibt es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem Mangel an (fach-)didaktischem und pädagogischem Wissen von Hochschullehrenden und einem negativen emotionalen Erleben von Lehre (Aydin, 2021).

Die Möglichkeit, sich für die Hochschullehre zu qualifizieren, steht jedoch allen Lehrenden offen, denn im deutschsprachigen Raum sind hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme an nahezu allen Hochschulen etabliert. Über die Deutsche Gesellschaft für Hoch-

schuldidaktik (dghd) wurden Qualitätsstandards für die Professionalisierung von Lehrenden entwickelt, an denen sich die meisten anbietenden Institutionen orientieren. Neben Richtlinien zur gegenseitigen Anerkennung hochschuldidaktischer (Teil-)Qualifikationen wurden Leitlinien „zur Modularisierung und Zertifizierung“ verabschiedet, nach denen hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme meist drei Module umfassen: Einem einführenden Grundlagenmodul folgt ein Vertiefungsmodul zu wählbaren Themen, etwa zu Lehr- und Prüfungsmethoden, Beratung und Betreuung von Studierenden oder digitaler Lehre. In einem dritten Modul sollen erworbene Kompetenzen in der eigenen Lehre umgesetzt werden, etwa in Lehrexperimenten im Sinne des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL, z.B. Kreber & Cranton, 2000) oder in umfangreicheren Lehrentwicklungsprojekten, beispielsweise zur Entwicklung neuer Lehrkonzeptionen oder der Implementierung von Innovationen im Studiengang (Wildt, 2005). Workshopformate werden in der hochschuldidaktischen Weiterbildung meist ergänzt durch Beratungsangebote, kollegiale und expert*innengestützte Lehrhospitationen und Gelegenheiten zur Reflexion über die eigene Lehre (z.B. in einem Lehrportfolio). Letztere werden über eine angestrebte Flexibilisierung der Nutzung des neu erworbenen Wissens als nachhaltiger Weg zur Weiterentwicklung und Verbesserung von Lehre gesehen (Karm, 2010; McAlpine & Weston, 2000).

Zusammenfassend ist das Ziel hochschuldidaktischer Weiterbildung in Deutschland die Förderung der Lehrkompetenzen von Wissenschaftler*innen sowie deren Unterstützung bei der Entwicklung ihrer professionellen Identität als Hochschullehrende. Dies ist insbesondere deshalb herausfordernd, da die meisten Wissenschaftler*innen im Hochschulkontext die Übernahme von Lehraufgaben nicht primär angestrebt und hierfür auch keine formalisierte Qualifikation erworben haben (Nevgi & Löfström, 2015).

1.1 Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik

Zur Sicherstellung und kontinuierlichen Verbesserung der Qualität von Lehre ist es notwendig, hochschuldidaktische Methoden, Ansätze und Herangehensweisen empirisch zu prüfen und Empfehlungen zur Gestaltung der Lehre mit Erkenntnissen aus der Forschung zu unterlegen (Clegg, 2005). In diesem Sinne fordern auch Szczyrba und Schaper (2018) ein Verständnis des Handlungsfelds Lehre und Studium an deutschen Hochschulen als wissenschaftliches Arbeitsgebiet, das einer systematischen Betrachtung und evidenzbasierten Gestaltung bedarf. Dies bezieht sich zum einen auf hochschuldidaktische Einrichtungen als Mittlerinnen für *Evidence-Based Teaching* (EBT, z.B. Cranney, 2013; Wild & Esdar, 2014). Zum anderen sind auch die Einrichtungen selbst gefordert, die eigenen Angebote zu evaluieren, evidenzbasiert zu reflektieren und weiterzuentwickeln (z.B. Weiß et al., 2020).

1.2 Effekte hochschuldidaktischer Maßnahmen

Die Frage nach der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen ist Gegenstand einer stetig wachsenden Anzahl an Studien, inklusive einiger bündelnder Reviews (Ilie et al., 2020; Steinert et al., 2006; Steinert et al., 2016; Stes et al., 2010; Wilson, 2012). Die berichteten Ergebnisse sind auf Ebene einzelner Studien uneinheitlich (Fishman et al., 2003; Gibbs & Coffey, 2004): Während sich in einigen Studien keine signifikanten Verbesserungen (Fendler

et al., 2013; Nasmith et al., 1997) finden, zeigen andere positive Effekte auf unterschiedlichen Evaluationsebenen (Fabriz et al., 2020; Gibbs & Coffey, 2004; Hartz et al., 2022, Postareff et al., 2007, 2008). So berichten beispielsweise Trigwell und Kolleg*innen (2012) von kleinen positiven Effekten eines einjährigen Programms im Vergleich zu einer Kontrollgruppe. Diese positiven Effekte umfassen eine höhere Rate an Lehrauszeichnungen und lehrbezogenen Förderprogrammen und höhere Zufriedenheitswerte bei den Studierenden. Auch Hartz et al. (2022) untersuchten den Einfluss längerer hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme auf lehrbezogene Einstellungen, Wissen und Lehrverhalten der Teilnehmenden. Die Autor*innen fanden keinen signifikanten Zuwachs lehrbezogenen Wissens, jedoch signifikante Effekte auf die Einstellungen und das mit Videoaufzeichnungen untersuchte Lehrhandeln der Teilnehmenden.

Auch die thematisch einschlägigen Reviews liefern ein heterogenes Bild: Stes et al. (2010) betrachteten 37 Studien zu Effekten hochschuldidaktischer Maßnahmen auf Wissen, Fähigkeiten und Lehrverhalten der Teilnehmenden sowie Zusammenhänge zu lehrbezogenen Einstellungen und Lehransätzen. Insgesamt zeigte die Mehrzahl der Studien positive Effekte auf die jeweils untersuchten Variablen, wobei sich auch hier in einigen Studien keine signifikanten Ergebnisse der Maßnahmen zeigten. Eine Herausforderung bei der Interpretation der Ergebnisse ist die große methodische Heterogenität der einbezogenen Studien, die einen systematischen Vergleich und zusammenfassende Aussagen zur Wirksamkeit erschwert. Die Analyse der Rahmenbedingungen deutet jedoch darauf hin, dass hochschuldidaktische Maßnahmen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, positivere Effekte zeigen als einmalig stattfindende Angebote (Stes et al., 2010). Steinert et al. (2006) fanden in ihrem Review zu medizindidaktischen Fortbildungsprogrammen positive Effekte auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden sowie signifikante Lernzuwächse und positive Effekte auf das Lehrverhalten. Als besonders effektiv erwiesen sich Maßnahmen mit erfahrungsbasiertem Vorgehen, Feedback sowie einer großen Methodenvielfalt. In einer Aktualisierung des Reviews fanden die Autor*innen auch signifikante Zuwächse hinsichtlich des Vertrauens in die eigenen Lehrkompetenzen, des Bewusstseins für effektive Lehrmethoden und des Enthusiasmus für die Lehre (Steinert et al., 2016). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine recht aktuelle Metaanalyse mit insgesamt 20 Studien von Ilie et al. (2020): Hier zeigten sich kleine positive Effekte auf lehrbezogene Fähigkeiten, Lehrverhalten und Lehransätze der Teilnehmenden.

1.3 Indikatoren der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen

Insgesamt wird deutlich, dass die Frage nach geeigneten Indikatoren für die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen bedeutsam ist. Die Wahl geeigneter Indikatoren hängt dabei auch vom Umfang (z.B. ein Workshop vs. ein gesamtes Programm) oder der Spezifität der zu evaluierenden Maßnahme ab. Naheliegend sind häufig die ‚rationalen Faktoren‘ (Pekkarinen & Hirsto, 2017; Pekkarinen et al., 2023), die im Fokus der Forschung stehen. Hierzu gehören professionelles Wissen, spezifische Skills und Lehrkompetenzen. Jedoch ist zu beachten, dass gerade bei übergreifenden Programmen, in denen Teilnehmende Freiheitsgrade im Curriculum wahrnehmen können, sehr spezifische Kompetenzen ungeeignet als Kriterien für die Wirksamkeit sein können. Daher werden in diesem Beitrag unter Bezugnahme auf das übergeordnete Ziel hochschuldidaktischer Weiterbildung, der Entwicklung einer professionellen Lehridentität, motivational-affektive Variablen der Lehrenden in den Mittelpunkt

gerückt. Hierzu soll die Beziehung zwischen hochschuldidaktischer Qualifizierung und studierendenbezogenen Lehransätzen ebenso betrachtet werden wie die zu lehrbezogener Selbstwirksamkeit. Ferner erscheinen als emotionale Variablen die Ausprägung von Leistungsemotionen sowie das Belastungserleben aufschlussreich für die Beurteilung der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung.

1.3.1 Studierendenzentrierung

Die Art und Weise, wie Wissenschaftler*innen an das Thema Lehren herangehen, wird in hohem Maße von ihren Überzeugungen und Vorstellungen über Lehren und Lernen beeinflusst (Ho et al., 2001; Lindblom-Ylänne et al., 2006). Dabei wird insbesondere der studierendenzentrierte Ansatz mit einer Kompetenzorientierung in Verbindung gebracht (Kember & Kwan, 2000; Trigwell et al., 1994). In der Hochschuldidaktik ist folglich eine starke Betonung einer Studierendenzentrierung als grundlegendes Paradigma leitend, gleichzeitig ist ein Zusammenhang von hochschuldidaktischer Qualifizierung und praktiziertem Lehransatz nicht eindeutig belegt. Während Lübeck (2009) den in diesem Sinne erwartbaren Zusammenhang zwischen Studierendenzentrierung und dem Besuch hochschuldidaktischer Fortbildungen nicht feststellen konnte, berichten Fendler et al. (2013) von positiven Zusammenhängen, jedoch ohne hier von einer Kausalität auszugehen. Auch in einer Studie mit Lehrenden verschiedener Länder zeigten sich positive Effekte hochschuldidaktischer Trainings auf die Entwicklung einer Studierendenzentrierung im Kontrollgruppenvergleich (Gibbs & Coffey, 2004). Allerdings fanden Postareff et al. (2007), dass sich lehrendenzentrierte Lehransätze erst nach längerer und intensiver Weiterbildung in Richtung studierendenzentrierter Lehransätze verschoben.

1.3.2 Lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartung

Über den Aufbau eines flexibel nutzbaren Handlungsrepertoires für die Lehre sollte sich eine hochschuldidaktische Qualifizierung auch positiv auf die lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartung auswirken, also die individuelle Überzeugung, herausfordernde Situationen bei der Konzeption, Vorbereitung und Durchführung von Lehre aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können (Gordon & Debus, 2002; Hoy & Spero, 2005). Befunde zum Zusammenhang von hochschuldidaktischer Qualifizierung und Selbstwirksamkeit in der Hochschullehre sind jedoch nicht einheitlich: Es liegen sowohl Ergebnisse vor, die, unabhängig von der Lehrerfahrung, eine Zunahme der lehrbezogenen Selbstwirksamkeit nach dem Besuch hochschuldidaktischer Programme nahelegen (Fabriz et al., 2020; Postareff et al., 2007), wie auch Befunde, die dies im Kontrollgruppenvergleich nicht bestätigen (Hartz et al., 2022). Dabei ist zu beachten, dass sich die lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartung auch mit steigender Lehrerfahrung erhöhen kann (Hoy & Spero, 2005) und auch Personenmerkmale wie Geschlecht (höhere Ausprägungen bei männlichen Lehrenden) und Fachzugehörigkeit (höhere Ausprägungen bei Lehrenden naturwissenschaftlicher Fächer) von Relevanz sind (Lindblom-Ylänne et al., 2006).

1.3.3 Emotionen in der Lehre und berufliches Belastungserleben

Es ist bekannt, dass Emotionen das Wohlbefinden, die Arbeitszufriedenheit sowie das Burn-out-Risiko von Lehrenden beeinflussen können und dass emotionale Bindungen zu Studierenden Lehrentscheidungen mitbedingen (Bennett, 2014). Aus diesem Grund sollten hochschuldidaktische Programme insbesondere bei Lehranfänger*innen auch gezielt emotionale Kompetenzen für die Lehre thematisieren (Hagenauer & Volet, 2014). Dies ist nicht zuletzt auch deshalb von Relevanz, weil das emotionale Erleben von Lehre mit dem Lehransatz in Verbindung steht: Positive Emotionen gehen mit einer ausgeprägten Studierendenorientierung und negative Emotionen eher mit lehrendenzentrierten Lehransätzen einher (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Trigwell, 2012). Auch berichten Stupnisky et al. (2019) erlebte Freude als Leistungsemotion als bedeutsamen Prädiktor für Erfolg in der Lehre, Angst und Langeweile hingegen als negative Prädiktoren. Es ist daher nicht überraschend, dass Lehrende, die Angst im Zusammenhang mit der Lehre verspüren, auch weniger flexibel sind und eher von Erschöpfung berichten (Frenzel, 2014). So fanden auch Iiacqua et al. (1995) einen Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Herausforderungen der Lehraufgaben und den damit assoziierten Fähigkeiten.

Ein systematischer Review von Aydin (2021) beschreibt einen Mangel an (fach-)didaktischem und pädagogischem Wissen als anteilige Prädiktoren für Angst in der Lehre, was für einen möglichen protektiven Effekt hochschuldidaktischer Qualifizierung spricht.

1.4 Die vorliegende Studie

Vor dem Hintergrund der geschilderten Literatur soll der vorliegende Beitrag weitere Erkenntnisse zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Qualifizierung liefern. Über eine rückblickende Bewertung hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme und die aktuelle Einschätzung zur persönlichen Lehrsituation im Vergleich zu einer Kontrollgruppe gehen wir der Frage nach, ob und wenn ja hinsichtlich welcher Kriterien Teilnehmende von hochschuldidaktischer Qualifizierung profitieren und ob dies auch von der spezifischen Motivation abhängt, mit der sie Weiterbildungen besuchen. Über den Einbezug qualitativer Fragen sollen Ergebnisse möglichst praxisnah mit Implikationen auch für die hochschuldidaktische Praxis verschränkt werden. Zusammenfassend rahmen folgende Fragen unsere Studie:

Forschungsfrage 1: Wie bewerten Absolvent*innen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme die Qualifizierung im Nachhinein?

- (1a) Wie bewerten Absolvent*innen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme rückblickend die Nützlichkeit hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme? Hier möchten wir erfahren, wie sich die wahrgenommene Nützlichkeit für den Zielbereich Lehre darstellt, aber auch, ob darüber hinaus eine Nützlichkeit für die persönliche Entwicklung der Befragten berichtet wird. Da die Befragung zu der Zeit stattfand, als Lehrende aufgrund der Coronapandemie ihre gewohnten Veranstaltungsformate durch virtuelle Formate ersetzen mussten, wurde auch für diese Situation die Nützlichkeit der Qualifizierung erfragt.
- (1b) Gibt es Elemente hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme, die rückblickend nützlicher eingeschätzt werden als andere?

- (1c) Welche Themen oder Formate hätten sich Absolvent*innen rückblickend noch für ihre hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme gewünscht? Hochschuldidaktische Programme umfassen verschiedene Formate und adressieren eine Vielzahl an Inhalten. Über die Abfragen erwarten wir Aufschluss über Informationen mit direkten praktischen Implikationen für die anbietenden Institutionen.

Forschungsfrage 2: Profitieren Absolvent*innen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme hinsichtlich motivationaler und affektiver Erfolgskriterien?

Im Sinne der aktiven Unterstützung der Entwicklung ihrer professionellen Lehridentität untersuchen wir, ob die Absolvent*innen günstigere Ausprägungen in motivationalen und affektiven Variablen (Studierendenzentrierung, Selbstwirksamkeit in der Lehre, Emotionen in der Lehre, Belastungserleben) als Lehrende einer Vergleichsgruppe zeigen. Für diese Variablen erwarten wir im Mittel einen Vorteil für die Gruppe der Absolvent*innen.

Forschungsfrage 3: Gibt es Zusammenhänge zwischen der Teilnahmemotivation der Absolvent*innen und der Ausprägung motivationaler und affektiver Variablen sowie der wahrgenommenen Nützlichkeit der Programme?

Wir erwarten, dass sich eine Motivation zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts am günstigsten auf die wahrgenommene Nützlichkeit hochschuldidaktischer Qualifizierung auswirkt. Dies sollte sich in positiven Zusammenhängen zur Bewertung der Programme wie auch zu den *motivationalen und affektiven Erfolgskriterien* zeigen.

2 Methode

2.1 Stichprobe

Zur Teilnahme wurden Absolvent*innen der hochschuldidaktischen Programme der Universitäten Darmstadt, Frankfurt, Münster, Paderborn sowie der Universitäten in Baden-Württemberg per E-Mail eingeladen. Die Einladungen wurden über die jeweiligen hochschuldidaktischen Einrichtungen verschickt, und zur Generierung der Kontrollgruppe wurden die Absolvent*innen nach der Methode des Snowball-Sampling (Goodman, 1961) gebeten, die Befragung an mindestens eine Person weiterzuleiten, die ebenfalls in der Lehre tätig ist, jedoch bislang gar nicht oder kaum an hochschuldidaktischen Qualifizierungen teilgenommen hat. An einer Universität wurde die Kontrollgruppe gewonnen, indem Lehrende mit mindestens zweijähriger Lehrerfahrung kontaktiert wurden, die auf der Warteliste zur Teilnahme an der hochschuldidaktischen Weiterbildung standen, sowie erfahrenere Lehrende, von denen bekannt war, dass sie keine Weiterbildung besucht hatten.

Alle Teilnehmenden gaben ihr Einverständnis zur Verwendung der Daten und allen wurde Anonymität und ein Widerrufsrecht zugesichert. Insgesamt nahmen $N = 254$ Personen an der Befragung teil, wobei $n = 240$ gültige Datensätze in die Analysen mit einbezogen wurden. Die Untersuchungsgruppe (UG) umfasste insgesamt $n = 176$ Absolvent*innen. Die mittlere Zeit seit Zertifikatserwerb (in Jahren) betrug 2.6 Jahre ($SD = 1.84$). Die Kontrollgruppe bestand aus $n = 64$ Personen, die im Mittel $M = 1.25$ ($SD = 0.69$) hochschuldidaktische Veranstaltungen besucht hatten. Ausschlusskriterien für beide Gruppen waren fehlende Daten

oder offensichtlich ungültige Antwortmuster. Tabelle 1 gibt einen Überblick über weitere Eigenschaften der Stichprobe.

Tabelle 1: Merkmale der Stichprobe

	Gesamt $N = 240$		UG $n = 176$		KG $n = 64$	
	n	%	n	%	n	%
Geschlecht						
m	92	38.33	61	34.66	31	48.44
w	130	54.17	107	60.80	23	35.94
anderes	3	1.25	2	1.14	1	1.56
k.A.	15	6.25	6	3.41	9	14.06
Alter			$M = 38.26$	$SD = 6.81$	$M = 38.43$	$SD = 9.58$
Fachrichtungen						
Naturwissenschaften/Medizin	68	28.33	44	25.00	24	37.50
Ingenieurwissenschaften	34	14.17	22	12.50	12	18.75
Sozialwissenschaften	61	25.42	50	28.41	11	17.19
Geisteswissenschaften	61	25.42	54	30.68	7	10.94
k.A.	16	6.67	6	3.41	10	15.63
Dienstverhältnis						
Professor*in	23	9.58	14	7.95	9	14.06
Juniorprofessor*in	6	2.50	6	3.41	-	
Privatdozent*in	4	1.67	4	2.27	-	
Akad. bzw. wissenschaftl. Mitarbeiter*in (unbefristet)	36	15.00	26	14.77	10	15.63
Akad. bzw. wissenschaftl. Mitarbeiter*in (befristet)	90	37.50	71	40.34	19	29.69
Drittmittelstelle/Projektstelle	15	6.25	9	5.11	6	9.38
Lehrbeauftragte/r	15	6.25	11	6.25	4	6.25
Sonstiges	14	5.83	11	6.25	3	4.69
k.A.	37	15.50	24	13.64	13	20.40
Lehrererfahrung - Anzahl LVs						
0–1	5	2.08	1	0.57	4	6.25
2–10 LV	61	25.42	40	22.73	21	32.81
11–20 LV	47	19.58	36	20.45	11	17.19
mehr als 20 LV	92	38.33	75	42.61	17	26.56
k.A.	35	14.60	24	13.60		
Lehrererfahrung in Monaten	$M = 107.35$	$SD = 71.11$	$M = 110.19$	$SD = 62.88$	$M = 99.23$	$SD = 90.9$

2.2 Datenerhebung und Instrumente

Die Befragung wurde über die Software Unipark durchgeführt. Die berichteten Reliabilitäten beziehen sich auf die Gesamtstichprobe (UG und KG), sofern die Skalen auch für die Kontrollgruppe erhoben wurden.

2.2.1 Absolvent*innenfragebogen

Bewertung Zertifikatsprogramm gesamt. Über drei Items wurde erfragt, wie hilfreich rückblickend das Zertifikatsprogramm für (a) die eigene Lehrtätigkeit, (b) die persönliche Entwicklung und (c) die aufgrund der Coronakrise notwendigen Umstellung auf virtuelle Lehre war (Skala 1 = *gar nicht hilfreich* bis 5 = *sehr hilfreich*).

Hervorhebung spezifischer Formate und Themen sowie Wünsche für das Zertifikatsprogramm. In zwei offenen Fragen wurden die Absolvent*innen gebeten anzugeben, welche Elemente aus dem gesamten Zertifikatsprogramm sie rückblickend als besonders nützlich für ihre Lehrtätigkeit einschätzen und welche Themen oder Formate sie sich noch gewünscht hätten.

Transfererfolg und persönliche Transferkapazität. Mit den für den hochschuldidaktischen Kontext adaptierten Skalen *Transfererfolg* (5 Items, Beispiel-Item: *Ich setze die im Zertifikatsprogramm erlernten Inhalte in meiner Lehrtätigkeit konsequent um.* $\alpha = .90$) und *persönliche Transferkapazität* (4 Items, Beispiel-Item: *Meine Arbeitsbelastung erlaubte es mir, neue Dinge, die ich gelernt habe, auszuprobieren.* $\alpha = .71$) des deutschen Lerntransfer-System-Inventars (GLTSI, Kauffeld et al., 2008) wurden die Absolvent*innen befragt, ob sie das im Zertifikatsprogramm Gelernte in ihrer Lehrtätigkeit anwenden konnten (Skala 1 = *stimmt gar nicht* bis 5 = *stimmt genau*).

Studierendenzentrierung in der Lehre. Über eine ins Deutsche übersetzte Subskala des *Approaches to Teaching Inventory* (ATI-R, Trigwell & Prosser, 2004) von Lübeck (2009) wurde in 11 Items (Beispiel-Item: *Für die Studierenden ist es besser, sich in meinen Lehrveranstaltungen ihre eigenen Notizen zu machen, statt meine zu kopieren.*) erfasst, wie stark Lehrende eine Studierendenzentrierung verfolgen (Skala 1 = *trifft [fast] nie zu* bis 5 = *trifft [fast] immer zu*; $\alpha = .86$).

Selbstwirksamkeit in der Lehre. Zur Erfassung wurde eine adaptierte Version der Selbstwirksamkeitserwartungsskala (SWK) von Schwarzer und Jerusalem (1999) eingesetzt. Die adaptierte Skala umfasst elf Items (Beispiel-Item: *Wenn sich bei der Vorbereitung der Lehre Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, sie zu überwinden.* $\alpha = .92$, Skala 1 = *stimmt gar nicht* bis 5 = *stimmt genau*).

Emotionen in der Lehre. Diese wurden über eine deutsche Übersetzung der Skala *Achievement Emotions* von Stupnisky et al. (2019) erhoben. Die Skala umfasst insgesamt elf Items in den drei Subskalen Freude (Beispiel-Item: *Es macht mir Spaß zu lehren.* $\alpha = .81$), Angst (Beispiel-Item: *Wenn ich über Lehre nachdenke, fühle ich mich unwohl.* $\alpha = .58$) und Langeweile (Beispiel-Item: *Weil die Zeit während der Lehre langsamer zu vergehen scheint, schaue ich oft auf die Uhr.* $\alpha = .76$, Einschätzungen erfolgen auf einer fünfstufigen Ratingskala von 1 = *stimmt gar nicht* bis 5 = *stimmt genau*).

Teilnahmemotivation. Diese wurde über eine Skala von Rzejak et al. (2014) für Lehrkräftefortbildungen erfasst, die für die vorliegende Studie auf den Hochschulkontext adaptiert wurde. In insgesamt 16 Items bilden vier Subskalen die Teilnahmemotive *Entwicklungsorientierung* (Beispiel-Item: *Grundsätzlich nahm oder nehme ich an hochschuldidaktischen Fortbildungen teil, weil ... ich mich für methodisch-didaktische Innovationen interessiere.* $\alpha = .84$), *Soziale Interaktion* (Beispiel-Item: *... ich den kollegialen Austausch suche.* $\alpha = .86$), *Externale Erwartungsanpassung* (Beispiel-Item: *... ich dazu verpflichtet bin.* $\alpha = .51$) und *Karriereorientierung* (Beispiel-Item: *... ich meine Karriereoptionen verbessern kann.*

$\alpha = .76$) ab. Einschätzungen erfolgen auf einer sechsstufigen Ratingskala von 1 = *stimmt gar nicht* bis 6 = *stimmt genau*.

Belastungserleben im Beruf. Zur Erfassung wurden die drei Subskalen (fehlende) Arbeitszufriedenheit (Beispiel-Item: Mein Beruf macht mir Spaß. $\alpha = .76$), (fehlendes) Kontroll erleben (Beispiel-Item: Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht. $\alpha = .68$) und Überforderung (Beispiel-Item: Ich fühle mich häufig überfordert. $\alpha = .78$) von Enzmann und Kleiber (1989) in einer von Lübeck (2009) auf den Hochschulkontext adaptierten Version erhoben. Die insgesamt 16 Items werden auf einer fünfstufigen Ratingskala von 1 = *stimmt gar nicht* bis 5 = *stimmt genau* bewertet.

2.2.2 Fragebogen der Kontrollgruppe

Der Fragebogen für die Kontrollgruppe umfasste die Items zur Studierendenorientierung, zur Selbstwirksamkeit, zu den Emotionen in der Lehre sowie zum Belastungserleben im Beruf.

3 Ergebnisse

3.1 Retrospektive Bewertung der Nützlichkeit

Zur Frage, wie die Absolvent*innen rückblickend die Nützlichkeit und den Transfererfolg hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme bewerten (Frage 1a), zeigten die Ratings, dass diese mehrheitlich als profitabel für die eigene Lehrtätigkeit ($M = 4.25$, $SD = 0.82$) sowie für die persönliche Entwicklung ($M = 4.10$, $SD = 0.92$) eingeschätzt wurden. Die Einschätzung der Nützlichkeit für die Umstellung auf virtuelle Lehre während der Coronakrise fiel deutlich geringer aus ($M = 2.87$, $SD = 1.16$).

3.2 Hervorhebung von Formaten und Themen sowie Wünsche für das Programm

Um die Frage zu beantworten, ob es Elemente der hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme gab, die rückblickend als nützlicher eingeschätzt werden als andere (Frage 1b), wurden die Antworten auf die entsprechende offene Frage von den Autor*innen in Kategorien zusammengefasst. Übergreifend wurde zwischen der Nennung von Formaten und der Nennung von Inhalten unterschieden: Als Hervorhebungen mit Bezug zum Angebotsformat (vgl. Abbildung 1) konnten $n = 101$ Antworten kategorisiert werden; hier hoben die Befragten besonders Lehrhospitationen hervor ($n = 21$; die Antworten lassen zumeist keine Rückschlüsse zu, ob es sich um kollegiale oder expert*innengestützte Lehrhospitation handelt). Zusammen mit den Nennungen von individueller Beratung und Feedback ($n = 9$), zeigt sich eine besondere Betonung von Formaten, in denen die Lehrenden individuelle Rückmeldungen zur eigenen Lehre erhalten. Auch der Austausch mit Kolleg*innen ($n = 18$) und dabei explizit der interdisziplinäre Austausch ($n = 12$) wurden häufig genannt. Auch Supervision und Kollegiales Coaching ($n = 6$) als besonderes Format des kollegialen Austauschs wird herausgestellt. Die inhaltliche Vielfalt des Workshopangebots ($n = 13$) wird ebenfalls besonders nützlich

bewertet und rangiert hinsichtlich der Anzahl der Nennungen noch vor den Möglichkeiten zur Reflexion eigener Lehre ($n = 9$).

Zur Frage nach besonders nützlichen Themen konnten insgesamt 151 Nennungen kategorisiert werden (vgl. Abbildung 2). Am häufigsten genannt wurden didaktische Methoden und Theorien ($n = 34$). Mit etwa halb so vielen Nennungen folgen Aspekte der Stimme, Rhetorik und Körpersprache ($n = 18$). Fragen und Hinweise zur Aktivierung von Studierenden ($n = 8$) und Gruppenarbeit/-dynamik ($n = 8$) wurden ebenfalls als hilfreiche Inhalte genannt.

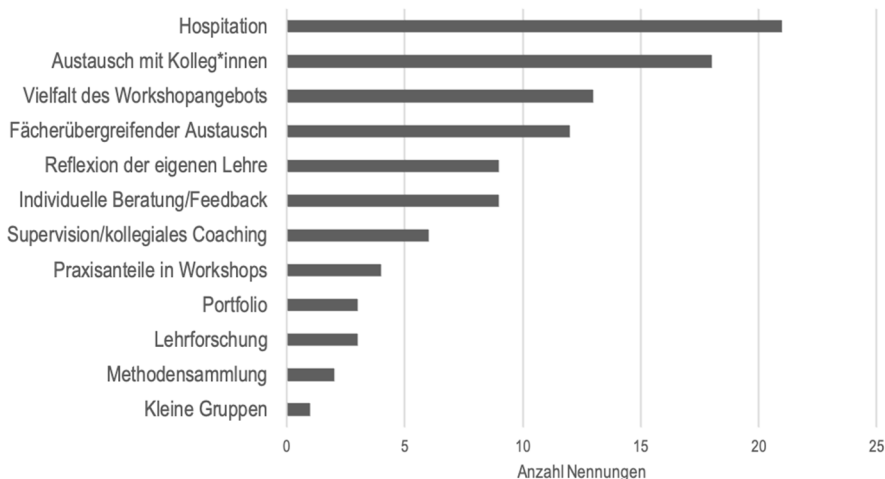


Abbildung 1: Hervorhebungen mit Bezug zum Angebotsformat

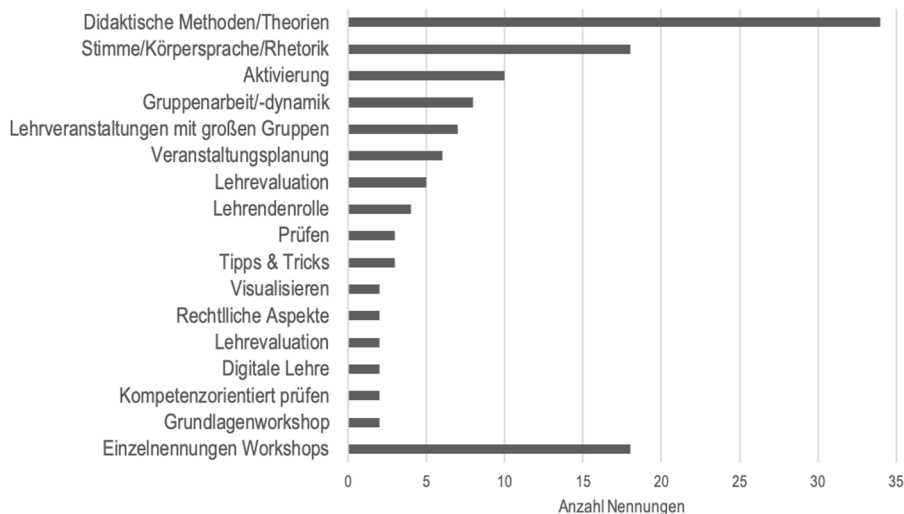


Abbildung 2: Hervorhebungen zu Themen des Programms

Frage 1c adressierte erneut mit einem offenen Antwortformat, welche Themen oder Formate sich Absolvent*innen rückblickend noch für ihre hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme gewünscht hätten. Auch hier wurden die Antworten kategorisiert und die Nennungen inhaltlich nach Format und Themen unterschieden. In den 52 Nennungen zu den Formatwünschen (vgl. Abbildung 3) waren es die fachspezifischen Angebote ($n = 17$), die am häufigsten genannt wurden. Aus struktureller Perspektive wurden auch die Anerkennung von Vorerfahrungen ($n = 4$) und statusgruppenspezifische Formate benannt ($n = 4$). Andere Punkte bezogen sich auf die Verbesserung bestehender Formate und/oder waren Einzelnennungen, die sich an dieser Stelle schwerlich verallgemeinern lassen. Hinsichtlich der thematischen Ausrichtung ($n = 42$, vgl. Abbildung 4) stach der Wunsch nach mehr Angeboten zum Thema digitale Lehre ($n = 19$) hervor, sicherlich nicht zu gering durch den Befragungszeitpunkt bedingt, der sich mit der Coronapandemie überschneidet. Aber auch die Frage des Zeitmanagements ($n = 5$) machte ein Zehntel der Themenwünsche aus.

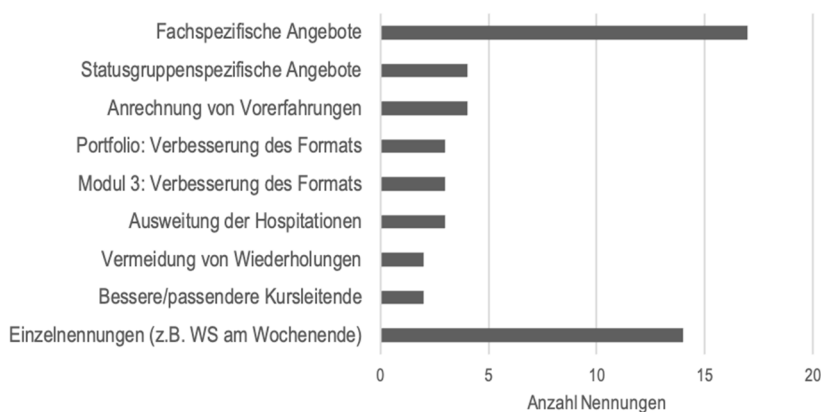


Abbildung 3: Wünsche mit Bezug zum Angebotsformat

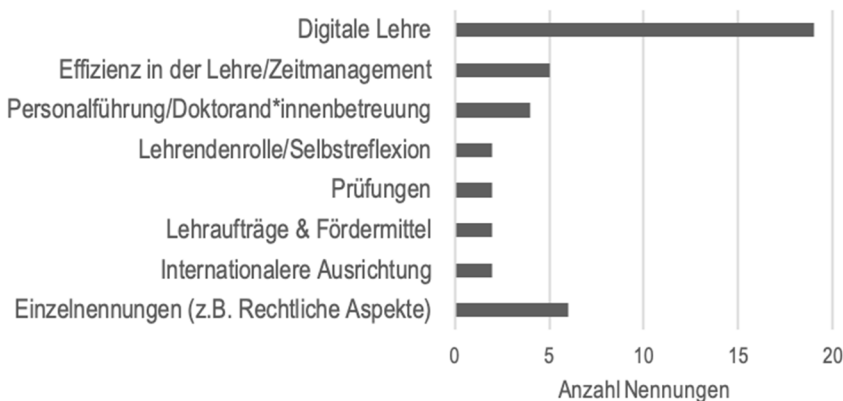


Abbildung 4: Wünsche zu Themen des Programms

3.3 Gruppenvergleich zu motivationalen und affektiven Erfolgskriterien

Um zu prüfen, ob Absolvent*innen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme günstigere Ausprägungen in motivationalen und affektiven Variablen (Studierendenzentrierung, Selbstwirksamkeit in der Lehre, Emotionen in der Lehre, Belastungserleben) als Lehrende einer Vergleichsgruppe zeigen (Frage 2), führten wir eine einfaktorielle MANOVA durch. Als Kontrollvariable ergänzten wir die Lehrerfahrung in Monaten als Kovariate. Nach Bereinigung um die Lehrerfahrung zeigte die Analyse einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den beiden untersuchten Gruppen für die kombinierten abhängigen Variablen, $F(8, 188) = 3.2, p = .002$, partielles $\eta^2 = .120$, Wilks' Lambda = .88. Im Einzelnen zeigten sich für Absolvent*innen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme im Vergleich zu Lehrenden der Kontrollgruppe bedeutsam höhere Werte für die berichtete Studierendenzentrierung, $F(1, 202) = 13.55, p < .001, \eta^2 = .06$, und die Selbstwirksamkeit in der Lehre, $F(1, 207) = 6.05, p = .015, \eta^2 = .028$ (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Gruppenvergleich motivationale und affektive Variablen mit Lehrbezug

	EG (n = 146)		KG (n = 52)		ANOVA Faktor Gruppe
	M	SD	M	SD	
Studierendenzentrierung	3.52	0.68	3.09	0.74	$F(8, 188) = 14.38, p < .001, \eta^2 = .039$
Selbstwirksamkeit	3.95	0.50	3.70	0.53	$F(8, 188) = 8.83, p = .035, \eta^2 = .043$
Emotionen in der Lehre					
Freude	3.73	0.77	3.73	0.80	$F(8, 188) = .00, p = .99, \eta^2 = .000$
Angst	1.89	0.68	2.02	0.62	$F(8, 188) = 0.99, p = .32, \eta^2 = .05$
Langeweile	1.32	0.51	1.23	0.35	$F(8, 188) = 1.32, p = .25, \eta^2 = .007$
Belastungserleben im Beruf					
fehlende Arbeitszufriedenheit	2.03	0.68	2.08	0.73	$F(8, 188) = 0.07, p = .79, \eta^2 = .000$
fehlendes Kontrollerleben	1.75	0.81	1.63	0.76	$F(8, 188) = 1.12, p = .29, \eta^2 = .006$
Überforderung	2.32	0.73	2.36	0.73	$F(1, 203) = 0.05, p = .83, \eta^2 = .00$

Tabelle 3: Interkorrelationen der AVs des Gruppenvergleichs

	1	2	3	4	5	6	7
1 Studierendenzentrierung	-						
2 Selbstwirksamkeit Lehre	.183**	-					
Emotionen in der Lehre							
3 Freude	.287**	.230**	-				
4 Angst	.029	-.304**	-.151*	-			
5 Langeweile	.090	-.024	-.140*	.379**	-		
Belastungserleben im Beruf							
6 fehlende Arbeitszufriedenheit	-.136	-.332**	-.232**	.161*	.049	-	
7 fehlendes Kontrollerleben	.004	-.101	.035	.140*	.070	.461**	-
8 Überforderung	.018	-.104	-.046	.162*	.018	.326**	.436**

Anmerkung: * $p < .05$ (2-seitig), ** $p < .001$ (2-seitig)

Eine Prüfung der Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen zeigte zwar teilweise signifikante Zusammenhänge, beispielsweise zwischen den Facetten des Belastungserlebens (vgl. Tabelle 3), jedoch sind die Korrelationen in einem Wertebereich ($r < .80$), der darauf hindeutet, dass Multikollinearität die Analyse nicht konfundiert hat (Pituch & Stevens, 2019, S. 77). Die signifikant positiven Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit und den Variablen *Studierendenzentrierung* und *Freude in der Lehre* sind ebenso theoriekonform wie die negativen Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und den Variablen *Angst* und *fehlende Arbeitszufriedenheit*. Auch der Zusammenhang zwischen der Studierendenorientierung und der Freude in der Lehre bestätigt die Ergebnisse vergleichbarer Studien.

3.4 Zusammenhänge mit der Teilnahmemotivation

Für eine Prüfung möglicher Zusammenhänge zwischen der Teilnahmemotivation der Absolvent*innen und der Ausprägung motivationaler und affektiver Variablen sowie der wahrgenommenen Nützlichkeit der Programme (Frage 3) wurden bivariate Korrelationen durchgeführt.

Tabelle 4: Korrelative Zusammenhänge zwischen Facetten der Teilnahmemotivation, motivationalen und affektiven Variablen sowie der wahrgenommenen Nützlichkeit der Programme

	Korrelation mit Teilnahmemotivationsfacetten			
	Entwicklungs- orientierung	Soziale Interaktion	Externale Erwartungs- anpassung	Karriere- orientierung
Nützlichkeit Zertifikat				
für Lehrtätigkeit	.49**	.24**	.00	.20**
für persönliche Entwicklung	.43**	.34**	.08	.14
für Umstellung auf virtuelle Lehre	.29**	.07	.08	.07
Transfer				
Transfererfolg	.52**	.29**	.00	.03
pers. Transferkapazität	.18*	-.01	-.16*	-.14
Studierendenzentrierung	.05	.18*	.11	-.13
Selbstwirksamkeit Lehre	.32**	.25**	.11	.12
Emotionen in der Lehre				
Freude	.19*	.46**	.12	-.15
Angst	.09	-.03	.11	.21*
Langeweile	-.10	-.10	.24**	.21**
Belastungserleben im Beruf				
fehlende Arbeitszufriedenheit	-.21**	-.22**	-.18*	-.05
fehlendes Kontrollerleben	-.02	.04	.13	.10
Überforderung	.16*	.06	.07	.09

Anmerkung: *p < .05 (2-seitig), **p < .001 (2-seitig)

Die globale Nützlichkeitseinschätzung für die eigene Lehrtätigkeit zeigt einen positiven Zusammenhang mit der Entwicklungsorientierung ($r = .49, p < .01$) sowie mit der Orientierung zur sozialen Interaktion ($r = .24, p < .01$). Je höher die Lehrenden die Nützlichkeit des Zertifikatsprogramms für die eigene Lehre einschätzen, desto ausgeprägter waren also auch die Motivation zur Weiterentwicklung der eigenen Lehrprofessionalität und die Motivation zum sozialen Austausch mit anderen Lehrenden im Rahmen von Fortbildungen. Vergleichbare Zusammenhänge mit diesen beiden Facetten der Teilnahmemotivation zeigten sich auch für die Nützlichkeitseinschätzung für die persönliche Entwicklung (Entwicklungsorientierung: $r = .43, p < .001$; Soziale Interaktion: $r = .34, p < .001$). Positive Zusammenhänge zeigten sich darüber hinaus zwischen diesen beiden Teilnahmemotiven und der Selbstwirksamkeit in der Lehre (Entwicklungsorientierung: $r = .32, p < .001$; Soziale Interaktion: $r = .25, p < .001$) sowie dem berichteten Transfer der Zertifikatsinhalte in die eigene Lehre (Entwicklungsorientierung: $r = .52, p < .001$; Soziale Interaktion: $r = .29, p < .001$) und ebenso für die Soziale Interaktion mit der Ausprägung der Freude in der Lehre ($r = .46, p < .001$). Tabelle 4 fasst die Ergebnisse zusammen.

4 Diskussion

4.1 Diskussion der Ergebnisse

In einer standortübergreifenden Befragung von Absolvent*innen hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme und einer Kontrollgruppe mit Lehrenden ohne systematische hochschuldidaktische Qualifizierung wollten wir herausfinden, wie Absolvent*innen die Qualifizierung in der Rückschau bewerten (Forschungsfragen 1a–c), inwieweit sie hinsichtlich motivationaler und affektiver Variablen von der Qualifizierung profitieren (Forschungsfrage 2) und ob es einen Zusammenhang zwischen der spezifischen Teilnahmemotivation der Absolvent*innen und den Bewertungen und Auswirkungen der Programme gibt (Forschungsfrage 3).“

Zu Fragestellung 1a fanden wir, vergleichbar mit anderen Studien (z.B. Fernandes et al., 2023; Hartz et al., 2022), positive retrospektive Bewertungen der Nützlichkeit hochschuldidaktischer Programme sowohl für die eigene Lehrtätigkeit als auch für die persönliche Entwicklung. Im Kontrast dazu wurde die Nützlichkeit für die virtuelle Lehre als deutlich geringer eingeschätzt. Hierzu ist anzumerken, dass die meisten Befragten ihre Qualifizierung vor 2020 abgeschlossen hatten, die Befragung jedoch während der ersten Welle der Coronapandemie stattfand und mittlerweile die virtuelle und digital-gestützte Lehre in weitaus größerem Umfang in hochschuldidaktischen Angeboten adressiert wird (z.B. Hauenschild et al., 2021; Reinmann, 2022). Interessanterweise gab es keinen systematischen Zusammenhang zwischen der Bewertung der Nützlichkeit für die virtuelle Lehre und der Zeit seit dem Erwerb des Zertifikats. Hinsichtlich Fragestellung 1b wurden insbesondere Hospitationsformate (mit Peers oder durch hochschuldidaktische Expert*innen) und der (fächerübergreifende) Austausch mit anderen Lehrenden rückblickend als besonders hilfreich wahrgenommen. Vor dem Hintergrund einer oft starken Betonung des Inhalts- bzw. Kompetenzkanons hochschuldidaktischer Programme ist es interessant, die Rolle eines (auch informellen) kollegialen Austauschs über Lehre für die Weiterentwicklung ebendieser im Rahmen hochschuldidakti-

scher Angebote zu berücksichtigen (Lauer & Wilkesman, 2019; Thomson, 2015). So bieten Hospitationen durch Kolleg*innen und hochschuldidaktische Expert*innen einen Raum für Reflexion über die eigene Lehre und ermöglichen die Sichtbarmachung lehrbezogener Kompetenzen (Bell, 2001; Thomas et al., 2014) und damit potentiell die Entwicklung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung in der Lehre (Beuße et al., 2015). Bezüglich der Formate, die sich Absolvent*innen rückblickend für ihre hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme gewünscht hätten (1c), wurden insbesondere fachspezifische Angebote genannt. Dieser Wunsch steht im Einklang mit Sichtweisen, die die Unterschiedlichkeit der einzelnen Disziplinen bezüglich der Lehre betonen (Lohse & Reydon, 2017) und nach denen sich auch die hochschuldidaktischen Angebote an dieser Unterschiedlichkeit orientieren sollten, um die Spezifika der Fächer zu berücksichtigen. Dem gegenüber steht die auch in dieser Befragung geäußerte Rückmeldung, dass es gerade die interdisziplinären Interaktionen mit anderen Teilnehmenden sind, die als besonders wertvoll erachtet werden. Auch sind aufgrund begrenzter Ressourcen nicht allorts fachspezifische Angebote umfassend überhaupt möglich, so dass eine Balance zwischen generischen und fachspezifischen Angebotsformaten eine Herausforderung ist und bleibt. Jedoch könnte eine Möglichkeit für den Umgang mit der Pluralität der Fach- und Lehrkulturen sein, diese explizit auch in interdisziplinären Angeboten anzusprechen und zu reflektieren.

Ob Absolvent*innen hochschuldidaktischer Programme in der Lehre sicherer und zufriedener sind als Lehrende ohne eine solche Qualifizierung, untersuchten wir in Frage 2. Es zeigte sich, vergleichbar zu früheren Studien, dass Absolvent*innen eine höhere lehrbezogene Selbstwirksamkeit erleben und eine stärkere Studierendenorientierung berichten als Lehrende der Vergleichsgruppe (vgl. z.B. Postareff et al., 2007). Dieser signifikante Unterschied weist auf einen möglichen Effekt hochschuldidaktischer Weiterbildung hin, wenngleich Faktoren der Selbstselektion (s. unten) nicht auszuschließen sind. Trotzdem folgern wir vorsichtig, dass hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen Lehrkonzeptionen positiv beeinflussen können. Zwar sind die höhere lehrbezogene Selbstwirksamkeit sowie die stärkere Studierendenorientierung in der Gruppe der Absolvent*innen positiv zu vermerken, jedoch finden sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede bei anderen Variablen, die mit einer hohen lehrbezogenen Selbstwirksamkeit zusammenhängen (Emotionen in der Lehre, berufliches Belastungserleben). Allerdings ist das berufliche Belastungserleben gerade im Hochschulbereich nicht nur durch Lehre, sondern auch durch die weiteren Aufgaben in Forschung und akademischer Selbstverwaltung geprägt, welchen im Arbeitsalltag oftmals eine gewichtige Rolle zukommt (z.B. Levecque et al., 2017).

Innerhalb der Absolvent*innengruppe untersuchten wir Zusammenhänge zwischen der Ausprägung von Motivationsfacetten für die Fortbildungsteilnahme und lehrbezogenen Variablen sowie der retrospektiven Nützlichkeitseinschätzung (Frage 3). Die Zusammenhänge zwischen einer Orientierung zur sozialen Interaktion und der Nützlichkeitseinschätzung weisen im Einklang mit den Ergebnissen zu Frage 1b darauf hin, dass das Kennenlernen von und der Austausch mit Personen in vergleichbaren Situationen und Karrierestufen ein wichtiger Bestandteil hochschuldidaktischer Programme ist (Lauer & Wilkesman, 2019). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass eine hohe externe Motivation mit einer geringeren Nützlichkeitseinschätzung einhergeht. Maßnahmen wie eine Stärkung der Kompetenzorientierung in der Zertifizierung hochschuldidaktischer Erfolge anstelle der traditionellen Teilnahme-Zertifizierung könnten hier erfolgversprechend sein, wobei ein solches Vorgehen zusätzliche Anforderungen an die dafür notwendige Diagnostik stellt (Seidel, 2012).

4.2 Stärken und Limitationen

Viele Evaluationsstudien im hochschuldidaktischen Bereich verbleiben innerhalb einer Institution oder/und fokussieren Effekte direkt nach einzelnen Angeboten. Über den standortübergreifenden Ansatz, den Einbezug einer Kontrollgruppe, die weitgehende Verwendung standardisierter Instrumente sowie einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Daten trägt unsere Studie zu einer Evidenzbasierung der angenommenen Wirkung von Zertifikatsprogrammen bei und kann gleichzeitig standortübergreifende Trends hinsichtlich Wünschen zu Inhalten und Formaten offenlegen.

Gleichzeitig unterliegt die Studie auch gewissen Limitationen. So führt die Stärke des standortübergreifenden Blicks auch gleichzeitig zu einer Heterogenität der betrachteten Intervention. Zwar unterscheiden sich Qualifikationswege auch innerhalb von Programmen durch inhaltliche Freiheitsgrade oder die Zeit, innerhalb derer die Programme durchlaufen wurden, jedoch bestehen zwischen den anbietenden Institutionen auch Unterschiede, die in der vorliegenden Studie zugunsten der Gemeinsamkeiten vernachlässigt wurden. Auch bietet die Studie zwar eine gute Basis zur Einschätzung der untersuchten Zusammenhänge; für eine Bestätigung der Effekte und eine Ableitung kausaler Schlüsse bedarf es jedoch anderer Forschungsdesigns, die etwa Lehrendenvariablen begleitend zu hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen untersuchen. Auch wurden die Daten retrospektiv und in einer Onlinebefragung erhoben – beides kann Anlass für systematische Verzerrungen sein (Maurer & Jandura, 2009).

Zuletzt sind Selbstselektionseffekte an zwei Stellen möglich: Zum einen kann eine überdurchschnittliche Studierendenzentrierung oder eine besonders hohe Selbstwirksamkeit auch bereits zu Beginn der Weiterbildung bei der Absolvent*innengruppe nicht ausgeschlossen werden (wenngleich Hartz et al. (2022) in ihrer Studie zur Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden keine signifikanten Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe vor Beginn der Qualifizierung in u.a. Lehrmotivation und Lehrkonzeption fanden). Zum anderen könnten es insbesondere die zufriedenen Teilnehmenden sein, die sich bereit erklären, an der Befragung teilzunehmen.

4.3 Fazit und Implikationen

Bezugnehmend auf die dargestellten Ergebnisse empfehlen wir, sozialen Austausch zwischen Lehrenden gezielt zu ermöglichen und diesen nicht nur als Motivator zur Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung zu nutzen, sondern auch als Gelegenheit, Reflexion über die eigene Lehre anzustoßen. Auch anwendungsnahe Formate wie Hospitationen scheinen aus Sicht der Absolvent*innen besonders positiv. Da diese auch Gelegenheit zur Entwicklung einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung bieten, liegt eine weitere Investition in solche durchaus ressourcenintensive Formate auch weiterhin nahe.

Absolvent*innenbefragungen sind als Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung kein breit etabliertes Instrument, bieten aber zahlreiche Möglichkeiten, die auch gleichzeitig einen Beitrag zur Forschung in diesem Bereich ermöglichen. Prinzipiell sind gerade standortübergreifende Kooperationen ein gangbarer Weg, um im Kontext hochschuldidaktischer Fortbildungsforschung Designs mit ausreichend großen Stichproben zu ermöglichen und damit zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen, etwa über kumulierte Querschnittsdaten bei ab-

gestimmten Angeboten oder auch quasi-experimentelle Designs zu Trainingsvarianten. Die Aussagekraft solcher Ansätze kann kontextgebundene programminterne Evaluationen deutlich übertreffen und kann somit eine evidenzgestützte Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Maßnahmen unterstützen.

Literatur

- Andersson, M., Besch, C., Heinzelmann, S., Schmidt, U. & Schulze, K. (2020). *Evaluation des Bundes-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitäts-pakt Lehre“): Abschlussbericht über den gesamten Förderzeitraum 2011-2020*. BMBF.
- Aydin, S. (2021). A systematic review of research on teaching anxiety. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 730–761.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: A programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/13601440110033643>
- Bennett, L. (2014). Putting in more: Emotional work in adopting online tools in teaching and learning practices. *Teaching in Higher Education*, 19(8), 919–930. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.934343>
- Beuße, M., Hartz, S. & Piep, J. (2015). Die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung durch hochschuldidaktische Qualifizierung. In S. Hartz & S. Marx (Hrsg.), *Leitkonzepte der Hochschuldidaktik. Theorie–Praxis–Empirie* (S. 42–50). wbv Publikation.
- Cadez, S., Dimovski, V. & Zaman Groff, M. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: The salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455–1473. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1104659>
- Clegg, S. (2005). Evidence-based practice in educational research: a critical realist critique of systematic review. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 415–428. <https://doi.org/10.1080/01425690500128932>
- Cranney, J. (2013). Toward psychological literacy: A snapshot of evidence-based learning and teaching. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 1–4. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12013>
- Dunkin, M. J. (2002). Novice and award-winning teachers' concepts and beliefs about teaching in higher education. In N. Hativa & P. Goodyear (Hrsg.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (S. 41–57). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_3
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Asanger.
- Fabriz, S., Hansen, M., Heckmann, C., Mordel, J., Mendzheritskaya, J., Stehle, S., Schulze-Vorberg, L., Ulrich, I. & Horz, H. (2020). How a professional development program for university teachers impacts their teaching-related self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge. *Higher Education Research and Development*, 40(4), 738–752. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1787957>
- Fendler, J. (2012). *Professionalisierung der Hochschullehre: Analyse von Steuerungsmechanismen und Bedingungen anhand eines Mehrebenenmodells*. Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Fendler, J., Seidel, T. & Johannes, C. (2013). Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 3, 28–48.
- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: the impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences*, 13(3), Art. 3. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>

- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S. & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 643–658. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00059-3)
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (S. 494–519). Routledge.
- 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>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148–170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Gordon, C. & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *The British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 483–511. <https://doi.org/10.1348/00070990260377488>
- Hagenauer, G. & Volet, S. (2014). ‘I don’t think I could, you know, just teach without any emotion’: Exploring the nature and origin of university teachers’ emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240–262. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hartz, S., Aust, K., Gottfried, L. M. & Kurtz, C. (2022). *Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre: Eine empirische Studie mit Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten*. Springer.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542. <https://doi.org/10.3102/00346543066004507>
- Hauenschild, W., Mürmann, M. & Wildt, J. (2021). Transformation hochschuldidaktischer Weiterbildung unter Corona-Bedingungen. In I. Neiske, J. Osthusenrich, N. Schaper, U. Trier & N. Vöing (Hrsg.), *Hochschule auf Abstand* (S. 203–222). transcript Verlag.
- 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>
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Iacocca, J. A., Schumacher, P. & Li, H. C. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education. *Education*, 116(1), 51–62.
- Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., Iancu, D. E., Smarandache, I. G., Mladenovici, V., Stoia, D. C. & Toth, S. A. (2020). Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100331. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100331>
- Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 203–214. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2010.497681>
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton III, E. F. & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 50–69. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.7.2.50>
- Kember, D. & Kwan, K. P. (2000). Lecturers’ approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Kreber, C. & Cranton, P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476. <https://doi.org/10.2307/2649149>
- Land, R. & Gordon, G. (2013). *Enhancing quality in higher education: International perspectives*. Routledge.

- Levecque, K., Anseel, F., Beuckelaer, A. de, van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lauer, S. & Wilkesmann, U. (2019). How the institutional environment affects collegial exchange about teaching at German research universities: Findings from a nationwide survey. *Tertiary Education and Management*, 25(2), 131–144. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09020-5>
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Lohse, S. & Reydon, T. (Hrsg.). (2017). *Grundriss Wissenschaftsphilosophie: Die Philosophien der Einzelwissenschaften*. Meiner.
- Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertation, FU Berlin.
- Maurer, M. von & Jandura, O. (2009). Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zu Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen. In N. Jakob (Hrsg.), *Lehrbuch. Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung* (S. 61–73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91791-7_4
- McAlpine, L. & Weston, C. (2000). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28(5), 363–385. <https://doi.org/10.1023/A:1026583208230>
- Nasmith, L., Steinert, Y., Saroyan, A., Daigle, N. & Franco, E. (1997). Assessing the impact of a faculty development workshop: A methodological study. *Teaching and Learning in Medicine*, 9(3), 209–214. <https://doi.org/10.1080/10401339709539843>
- Nevgi, A. & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53–60. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>
- Pekkarinen, V. & Hirsto, L. (2017). University lecturers' experiences of and reflections on the development of their pedagogical competency. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 735–753. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188148>
- Pekkarinen, V., Hirsto, L. & Nevgi, A. (2023). Emotions and social reflection in being and developing as a university teacher. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2169435>
- Pituch, K. A. & Stevens, J. P. (2019). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (6th ed.). Routledge.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799–813. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>
- 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>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Prenzel, M. (2015). *Institutionelle Strategien zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen: Ein Beispiel: Bericht des Vorsitzenden zu aktuellen Tendenzen im Wissenschaftssystem*. Wissenschaftsrat.
- Reinmann, G. (2022). Präsenz-, Online- oder Hybrid-Lehre? Auf dem Weg zum post-pandemischen „Teaching as Design“. In R. Egger & S. Witzel (Hrsg.), *Doing higher education. Hybrid, flexibel und vernetzt?* (S. 1–16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37204-0_1
- Rzejak, D., Küsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 139–159.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. FU Berlin.

- Seidel, T. (2012). Implementing competence assessment in university education: A comment on using the Collegiate Learning Assessment as a prototype. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 91–94. <https://doi.org/10.1007/BF03546510>
- Staring, F., Brown, M., Bacsich, P. & Ifenthaler, D. (2022). *Digital higher education: Emerging quality standards, practices and supports. OECD Education Working Papers No. 281*. <https://doi.org/10.1787/f622f257-en>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H. & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769–786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497–526. <https://doi.org/10.1080/01421590600902976>
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. & van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25–49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- Stupnisky, R. H., Hall, N. C. & Pekrun, R. (2019). Faculty enjoyment, anxiety, and boredom for teaching and research: instrument development and testing predictors of success. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1712–1722. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665308>
- Szczyrba, B. & Schaper, N. (2018). Forschende Ansätze in der hochschuldidaktischen Praxis zu ihrer Begründung, Fundierung und Überprüfung. In B. Szczyrba & N. Schaper (Hrsg.), *Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns* (S. 7–18). TH Köln.
- Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Jalarajan Raj, S. & Beh, L.-S. (2014). A qualitative review of literature on peer review of teaching in higher education: an application of the SWOT framework. *Review of Educational Research*, 84(1), 112–159. <https://doi.org/10.3102/0034654313499617>
- Thomson, K. (2015). Informal conversations about teaching and their relationship to a formal development program: Learning opportunities for novice and mid-career academics. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1028066>
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers’ emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>
- 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>
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75–84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Weiß, S., Werner, A. & Estner, C. (2020). Evidenzbasierte Qualitätssicherung des Qualifizierungsprogramms im HDZ Baden-Württemberg. In M. Merkt, A. Spiekermann, T. Brinker, A. Werner & B. Stelzer (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (S. 211–226). wbv Media.
- Wild, E. (2013). Lerner sind mehr als Kunden und Hochschulen mehr als Unternehmen – Kundenorientierung im Hochschulkontext aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie betrachtet. *Hochschulforschung*, 1+2, 32–39.
- Wild, E. & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projektes nexus der Hochschulrektorenkonferenz*.
- Wildt, J. (2005). Modularisierung, Zertifizierung und Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung in Deutschland. *Hochschule und Weiterbildung*, 2, 79–84.

Wilson, M. E. (2012). *What is known about the relationship between instructional development approaches and effective teaching outcomes? A meta-study of the instructional development research literature*. Doctoral thesis, Simon Fraser University, Burnaby, Canada.

Wissenschaftsrat. (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Köln. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.html>

Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>

Kontakt

Dr. Sabine Fabriz
Institut für Psychologie
Goethe-Universität Frankfurt
Theodor W. Adorno Platz 6
60629 Frankfurt am Main
E-Mail: fabriz@psych.uni-frankfurt.de
ORCID ID: 0000-0003-2262-9283

Dr. Sebastian Stehle
Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung – Didaktische Werkstatt,
Goethe-Universität Frankfurt
Theodor W. Adorno Platz 6
60629 Frankfurt am Main
E-Mail: stehle@psych.uni-frankfurt.de

Dr. Dorothe Kienhues · Dr. Simon Guse
Zentrum für Hochschullehre
Universität Münster
Fliegenerstraße 21
48149 Münster
E-Mail: kienhues@uni-muenster.de
ORCID ID: 0000-0002-8250-627X
E-Mail: simonguse@uni-muenster.de
ORCID ID: 0000-0001-6319-6870

Dr. Annette Glathe
Hochschuldidaktische Arbeitsstelle
TU Darmstadt
Hochschulstr. 1
64289 Darmstadt
E-Mail: annette.glathe@tu-darmstadt.de

Silke Weiß
Hochschuldidaktik und digitale Lehrentwicklung
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
79085 Freiburg
E-Mail: silke.weiss@hdz.uni-freiburg.de