

Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit
Lehreinheit Pflege und Gesundheit
InBVG – Institut für Bildungs- und
Versorgungsforschung im Gesundheitsbereich

Nr. 36

Abschlussbericht

Evaluation der hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote für neuberufene Professorinnen und Professoren (hdw nrw)

Laufzeit: 01.09.2012 – 30.11.2013

Angela Nikelski
Dr. Marisa Kaufhold
Dr. Kordula Marzinik
Ariane Rolf

Dezember 2013

Impressum

Auftraggeber:



Gefördert von:

Ministerium für Innovation,
Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Herausgeber:

Fachhochschule Bielefeld
Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit
InBVG – Institut für Bildungs- und Versorgungsforschung im Gesundheitsbereich

Copyright:

Angela Nikelski
Dr. Marisa Kaufhold
Dr. Kordula Marzinzik
Ariane Rolf

ISSN 1433 – 4461

© Fachhochschule Bielefeld Dezember 2013



Danksagung

Bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Studie möchten wir uns ganz herzlich für die hohe Teilnahmebereitschaft bedanken. Ohne ihre Rückmeldungen und ihre Offenheit wäre eine Evaluation in dieser Form nicht möglich gewesen.

Bei den Basiskurstrainerinnen und Basiskurstrainern bedanken wir uns für die tatkräftige Unterstützung bei der schriftlichen Befragung.

Ein großer Dank geht an das Netzwerk hdw nrw, insbesondere an den Lenkungsrat und die Geschäftsstelle, die ein besonders großes Interesse an der hochschuldidaktischen Qualifizierung neuberufener Professorinnen und Professoren haben und das Projekt maßgeblich angestoßen und begleitet haben.

Wir bedanken uns beim Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen für die finanzielle Förderung des Projekts.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	6
1. Einleitung	8
2. Qualitätsverbesserung der Lehre	12
2.1 Herausforderungen	15
2.2 Lösungsmöglichkeiten	17
3. Netzwerk hdw nrw – Zukunft des Lehrens und Lernens an Hochschulen	20
4. Dokumentenanalyse – Erste Einblicke und Eindrücke	23
4.1 Methodisches Vorgehen	23
4.2 Ergebnisse	23
4.3 Fazit	26
5. Qualitative Analyse:	
Einarbeitung, Basiskurse und Netzwerk hdw nrw	29
5.1 Kurzfassung	29
5.2 Methodisches Vorgehen	34
5.3 Ergebnisse	39
5.3.1 Stichprobe: Gesprächspartner/innen	41
5.3.2 Situation der Hochschulen – Zentrales Thema Neuberufungen	41
5.3.3 Herausforderungen für Neuberufene – „Kampf ums Überleben.“	42
5.3.4 Einarbeitungsprogramme – Willkommenskultur mit System?	45
5.3.5 Hochschuldidaktische Einarbeitung – „Ein Thema für alle!“	47
5.3.5.1 Konzeptionelle Ausgestaltung hochschuldidaktischer Einarbeitung	47
5.3.5.2 Anreizsysteme	49
5.3.5.3 Chancen und Probleme	50
5.3.6 hdw-Basiskurse „Lehren an Hochschulen“	52
5.3.6.1 Perspektiven der Hochschulleitungen	52
5.3.6.2 Aufbau der Basiskurse	53
5.3.6.3 Veranstaltungsart und -ort	53
5.3.6.4 Heterogenität und Erfahrung als Gewinn	54
5.3.6.5 Themen und Inhalte	55
5.3.6.6 Feedback	57
5.3.6.7 Folgen und „Erfolge“?	58
5.3.7 Einblicke in das Netzwerk – Aufgaben, Rollen und Zusammenarbeit	59
5.3.7.1 Zusammenarbeit mit den Neuberufenen	59
5.3.7.2 Basiskurstrainer/innen im Fokus...	60
5.3.7.3 hdw-Mentor/innen im Fokus...	62
5.3.8 Hochschuldidaktische Weiterbildung – ein Ausblick	71

6. Quantitative Analyse:	
Evaluation der Basiskurse	74
6.1 Kurzfassung	74
6.2 Methodisches Vorgehen	77
6.3 Empirische Ergebnisse: Teil 1 (1. Welle)	79
6.3.1 Stichprobe: Befragungsteilnehmer/innen	79
6.3.2 Aktuelle Situation der Neuberufenen – Herausforderung Lehre	79
6.3.3 Lehrerfahrung – Kurs für „blutige Anfänger/innen“?	81
6.3.4 Teilnahme – Intrinsisch motiviert oder durch äußere Anreize getrieben?	82
6.3.5 Begleitung durch Mentor/innen	84
6.3.6 Durchführung der Basiskurse – Struktur und Interaktion	84
6.3.7 Wissen und Kompetenz – „Lerneffekte?“	86
6.3.8 Einstellungen der Neuberufenen – Lehre mit anderen Augen sehen?	88
6.3.9 Erwartungen und subjektiver Nutzen	90
6.3.10 Basiskurs – Anstoß zu Veränderung?	92
6.3.11 Bewertung der Basiskurse – Fazit der Neuberufenen	93
6.3.12 Bedeutung hochschuldidaktischer Weiterbildung	95
6.3.13 Hochschuldidaktik – Ausblick aus Teilnehmersicht	96
6.4 Empirische Ergebnisse: Teil 2 (2. Welle)	97
6.4.1 Stichprobe: Befragungsteilnehmer/innen	97
6.4.2 Zentrale Herausforderungen der Neuberufenen	97
6.4.3 Lehrerfahrungen der Neuberufenen	98
6.4.4 Teilnahmemotivation, Relevanz und Anreize	101
6.4.5 Kontakt zu hdw-Mentor/innen	102
6.4.6 Teilnehmerfeedback zur Durchführung der Basiskurse	102
6.4.7 Wissen und Kompetenz im Vorher-Nachher-Vergleich	103
6.4.8 Lehr- und Lernverständnis im Wandel?	105
6.4.9 Erwartungen und Nutzen ausgewählter Basiskurselemente	106
6.4.10 „Würden Sie den Basiskurs weiterempfehlen?“	108
6.4.11 Basiskurs – und jetzt?	111
6.4.12 Hochschuldidaktische Weiterbildung	112
7. Fazit und Handlungsempfehlungen	114
8. Ausblick	125
Literaturverzeichnis	127

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Verortung der Gegenstandsbereiche und Akteure.....	9
Abbildung 2:	Teilnahmezahlen in Personenworkshoptagen der hdw nrw von 1999 bis 2013	21
Abbildung 3:	Themen des Interviewleitfadens für die Basiskurstrainer/innen (Beispiel).....	36
Abbildung 4:	Themen des Interviewleitfadens für die Präsidien und Rektorate (Beispiel).....	37
Abbildung 5:	Überblick über die Auswertungsdimensionen der Interviews	40
Abbildung 6:	Evaluation der Basiskurse. Erhebungszeitpunkte, 1. und 2. Welle	77
Abbildung 7:	Gesamtlehrerfahrung der Basiskursteilnehmer/innen, 1. Welle, t0, n=50, (k.A: 1)	81
Abbildung 8:	Fortbildungsmotivation der Basiskursteilnehmer/innen, 1. Welle, t0, n=50.....	82
Abbildung 9:	Relevanz des hochschuldidaktischen Angebots aus Sicht der Teilnehmer/innen, 1. Welle, t0, n=50	83
Abbildung 10:	Bewertung der Basiskurse (Struktur), 1. Welle, t1, n=49	85
Abbildung 11:	Bewertung der Basiskurse (Interaktion), 1. Welle, t1, n=49	86
Abbildung 12:	Vergleich von Wissen und Kompetenz, 1. Welle, t0 und t1	87
Abbildung 13:	Pädagogisch-didaktische Einstellung im Vergleich, 1. Welle, t0 und t1	89
Abbildung 14:	Erwartungen der Teilnehmer/innen, 1. Welle, t0, n=50.....	90
Abbildung 15:	Subjektiver Nutzen ausgewählter Elemente des Basiskurses, 1. Welle, t2, n=22.....	91
Abbildung 16:	Nutzen der Basiskurse im Lehralltag, 1. Welle, t2, n=22	92
Abbildung 17:	Lehrerfahrungen an einer Hochschule, 1. Welle, t0, n=51	99
Abbildung 18:	Lehrerfahrungen in außerschulischen Bereichen, 1. Welle, t0, n=51.....	99
Abbildung 19:	Art der Lehrerfahrung in der Hochschule, 2. Welle, t0, 48 Angaben	100
Abbildung 20:	Art der Lehrerfahrung in außerhochschulischen Bereichen, 2. Welle, t0, 19 Angaben	100
Abbildung 21:	Vergleich der subjektiven Einschätzung von Wissen und Kompetenz, Item: Konzeptionelle Grundlagen des Lehrens und Lernens, 2. Welle, t0 (n=51), t1 (n=39)	103

Abbildung 22: Vergleich der subjektiven Einschätzung von Wissen und Kompetenz, Item: Formulierung von Lehr- und Lernzielen, 2. Welle, t0 (n=51), t1 (n=39)	104
Abbildung 23: Vergleich der subjektiven Einschätzung von Wissen und Kompetenz, Item: Anwendung alternativer Lehrveranstaltungsarten und -methoden, 2. Welle, t0 (n=51), t1 (n=39)	104
Abbildung 24: Vergleich der subjektiven Einschätzung von Wissen und Kompetenz, Item: Umgang mit neuen Medien, 2. Welle, t0 (n=51), t1 (n=39)	105
Abbildung 25: Erwartungen an den Basiskurs, 2. Welle, t0, (n=51)	107
Abbildung 26: Subjektiven Nutzens der Basiskurselemente, 2. Welle, t1, (n=39)	108
Abbildung 27: Nutzen und Folgen der Basiskurse für den Lehralltag aus Sicht der Basiskursteilnehmer/innen, 2. Welle, t1 (n=39)	111
Tabelle 1: Herausforderungen für Neuberufene nach Themenbereichen	16
Tabelle 2: Zentrale Herausforderungen als Neuberufene/r	80
Tabelle 3: Ergänzungs- und Verbesserungsvorschläge der Basiskursteilnehmer/innen	94
Tabelle 4: Relevante Themen hochschuldidaktischer Weiterbildung aus Sicht der neuberufenen Professor/innen	95
Tabelle 5: Zentrale Herausforderungen als Neuberufene/r	97
Tabelle 6: Bewertung der Basiskurse aus Teilnehmersicht	102
Tabelle 7: Pädagogisch-didaktische Einstellung im Vergleich	106
Tabelle 8: Ergänzungs- und Verbesserungsvorschläge der Basiskursteilnehmer/innen	110
Tabelle 9: Relevante Themen hochschuldidaktischer Weiterbildung aus Sicht der neuberufenen Professor/innen	112

1. Einleitung

Im Rahmen hochschulpolitischer Reformprozesse werden seit einigen Jahren vermehrt Forderungen nach mehr Qualität in der Lehre gestellt. Mit den neuen Ansprüchen an die Hochschullehre rückt die Frage nach den dafür erforderlichen Kompetenzen der Lehrenden in den Fokus und es wird eine systematische Qualifizierung von Lehrenden an den Hochschulen gefordert (Wissenschaftsrat 2008). Mit dem Ziel der Professionalisierung und der Verbesserung der Lehre findet ein deutlicher Ausbau von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten statt. Diese sind in vielen Fällen wichtiger Bestandteil hochschuldidaktischer Einarbeitungskonzepte für neuberufene Professorinnen und Professoren. Als zentrales Element der Personalentwicklung eröffnen diese Angebote insbesondere Neuberufenen die Möglichkeit, sich in der meist neuen Anforderungssituation an der Fachhochschule schneller und effektiver zu orientieren und weiterzuentwickeln.

Im Mittelpunkt des Forschungsprojektes stehen die hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte für Neuberufene an den Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen¹ und die Basiskurse „Lehren an Hochschulen“. Die Basiskurse werden an den 20 Mitgliedshochschulen durch das Netzwerk Hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (hdw nrw) durchgeführt und bieten eine professionelle Einführung in die Hochschullehre.

Gegenstandsklärung

In der Hochschulpraxis werden Konzepte und Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit der Einarbeitung und hochschuldidaktischen Qualifizierung von Neuberufenen unterschiedlich definiert und verwendet. Dies machte es erforderlich, die Gegenstandsbereiche für das Forschungsprojekt voneinander abzugrenzen (siehe Abbildung 1). Es erfolgte eine Definition der Gegenstandsbereiche, die die Basis für die folgenden Betrachtungen bildet: Der Bereich *Einarbeitungsprogramme* umfasst allgemeine Einarbeitungsaktivitäten an den Hochschulen für neue Mitarbeiter/innen im Allgemeinen und für Neuberufene. *Hochschuldidaktische Einarbeitungskonzepte* sind Teil der Einarbeitung. Darunter sind spezielle Konzepte und Programme für Neuberufene zu verstehen, die auf eine hochschuldidaktische Qualifizierung abzielen. Die *hdw-Basiskurse* „Lehren an Hochschulen“ sind möglicher Bestandteil der hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte.

Im Rahmen des Forschungsprojektes erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit den hdw-Basiskursen und den hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepten für Neuberufene. Allgemeine Einarbeitungsaktivitäten werden lediglich in Ansätzen beleuchtet.

¹ Anmerkung d. Verf.: Die Studie bezieht sich ausschließlich auf die Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Der Hochschul- und Fachhochschulbegriff werden unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Namensgebung synonym verwendet.



Abbildung 1: Verortung der Gegenstandsbereiche und Akteure

Zielsetzung, Fragestellung und Forschungsdesign

Im Mittelpunkt des Forschungsprojektes steht die Evaluation der Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ für Neuberufene und die Analyse der Rahmenbedingungen (unter anderem hochschuldidaktische Einarbeitungskonzepte) aus der Perspektive relevanter Akteure und der Zielgruppe. Von Interesse sind dabei vor allem Aspekte, die zu einer Optimierung und Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte und des Weiterbildungsangebotes für Neuberufene beitragen.

Folgende Fragestellungen sind leitend:

- Vor welchen zentralen Herausforderungen stehen neuberufene Professorinnen und Professoren?
- Wie sehen die allgemeinen Einarbeitungsaktivitäten und die hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte für Neuberufene an den Fachhochschulen in NRW aus?
- Wie sind die Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ (hdw nrw) in die hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte der Fachhochschulen eingebunden?
- Wie werden die Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ mit Blick auf die Organisation, Konzeption, Inhalte, Durchführung und den subjektiven Nutzen bewertet?

Mit dem Ziel, den Gegenstandsbereich möglichst umfassend und differenziert erfassen, beschreiben und erklären zu können, wurde ein mehrperspektivischer Ansatz der Datenerhebung gewählt, der sowohl qualitative als auch quantitative Methoden beinhaltet. Zur Einarbeitung in die Thematik und zur Vorbereitung der Erhebungsinstrumente wurde eine vorbereitende Dokumentenanalyse durchgeführt. Gesichtet wurde Textmaterial zu Einarbeitungsprogrammen und hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepten an den Hochschulen für die Zielgruppe der Neuberufenen. Um die Wissensbestände relevanter Akteure erschließen zu können, wurden 18 problemzentrierte Interviews durchgeführt. Die Daten wurden anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. In welchen Kontext die befragten Akteure einzuordnen sind und welche Themenfelder sie in ihrer jeweiligen Rolle intensiv beleuchten können, wird anhand Abbildung 1 veranschaulicht. Zudem erfolgte eine teilstandardisierte Befragung der Basiskursteilnehmer/innen in zwei Wellen und zu unterschiedlichen Befragungszeitpunkten.

Aufbau des Evaluationsberichts

Im 2. *Kapitel* werden maßgebliche Entwicklungen und Zielsetzungen zur Qualitätsverbesserung der Lehre der letzten Jahre dargestellt, besondere Herausforderungen für deren Umsetzung benannt und Empfehlungen zur Lösung diskutiert. Daran schließt eine kurze Vorstellung des Netzwerks hdw nrw an (*Kapitel 3*).

Der Bericht ist unter Berücksichtigung der Inhalte so aufgebaut, dass zuerst allgemeine Einarbeitungsaktivitäten sowie hochschuldidaktische Einarbeitungskonzepte und dann die Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ in den Blick genommen werden.

Im 4. *Kapitel* werden zunächst Ergebnisse vorgestellt, die im Rahmen der vorbereitenden Dokumentenanalyse gewonnen wurden. Die Analyse verschafft einen ersten allgemeinen Überblick über die Einarbeitung neuberufener Professor/innen und die hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte an den Fachhochschulen in NRW.

Die thematische Auseinandersetzung im qualitativen Teil (*Kapitel 5*) ist breit angelegt. Einleitend wird sowohl die aktuelle Situation an den Hochschulen als auch die Situation der Neuberufenen eingehender betrachtet, bevor in einem nächsten Schritt die Einarbeitungsprogramme und hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte der befragten Fachhochschulen in den Blick genommen werden. Im Anschluss daran stehen die hdw-Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ im Fokus. Die qualitative Analyse erlaubt darüber hinaus konkrete Einblicke in das Netzwerk hdw nrw, indem verschiedene Akteursgruppen (hdw-Mentor/innen und Basiskurstrainer/innen) in den Mittelpunkt gestellt werden. Dieses Kapitel schließt mit einem Ausblick auf die aktuelle und zukünftige Bedeutung hochschuldidaktischer Weiterbildung in der Zeit nach der Neuberufenenphase.

Im 6. *Kapitel* werden die Evaluationsergebnisse der hdw-Basiskurse „Lehren an Hochschulen“, separat für die zwei durchgeführten Befragungswellen, präsentiert. In diesem Teil werden die Teilnehmergruppen und ausgewählte hochschulspezifische Rahmenbedingungen differenziert betrachtet. Die quantitative Analy-

se zielt in erster Linie auf die Bewertung der Basiskurse durch die neuberufenen Professor/innen ab. Neben der Durchführungsqualität, die durch die Teilnehmenden retrospektiv bewertet wird, werden wahrgenommene Veränderungen hinsichtlich Wissen, Kompetenz und Einstellung betrachtet. Über den Basiskurs hinaus werden der subjektive Nutzen der Basiskursteilnahme im Lehralltag und die Einstellungen zu Hochschuldidaktik im Allgemeinen beleuchtet. Sowohl für den qualitativen als auch für den quantitativen Ergebnisteil liegt jeweils eine Kurzfassung vor, in der die zentralen Ergebnisse zusammengefasst sind (*Kapitel 5.1* und *Kapitel 6.1*).

Unter Rückbezug auf die vorliegenden Ergebnisse werden Handlungsempfehlungen für die Fachhochschulen und das Netzwerk hdw nrw abgeleitet (*Kapitel 7*). Der Bericht schließt, mit einem kurzen Ausblick, in dem noch einmal die Gesamtsituation der Neuberufenen in den Blick genommen wird (*Kapitel 8*).

2. Qualitätsverbesserung der Lehre

Die letzten Jahre sind durch tiefgreifende bildungspolitische und informationstechnologische Entwicklungen geprägt. Durch den Bolognaprozess und der damit verbundenen Studienreform, mit dem Ziel der systematischen Verbesserung des Studienangebotes in Deutschland, haben sich die Anforderungen an die Hochschulen in den vergangenen Jahren deutlich erhöht. Neben dem Aufbau neuer Studiengänge und einer kompetenzorientierten Ausrichtung von Studiengangszielen und Prüfungen erweitert die Perspektive des lebenslanges Lernen das Angebot der Studiengänge, flankiert von neuen Lernformen wie Lernen mit neuen Medien. Zusätzlich zu neuen Anforderungen an die Qualität der Lehre erhält außerdem Beratung als Dienstleistung in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen einen neuen Stellenwert (Hanft 2008).

Krüber (2010) weist darauf hin, dass sich der Bolognaprozess als Strukturreform zunächst nur auf die strukturelle Ebene (Reform der Studiengänge, Umstellung auf Bachelor und Master) konzentriert hat, dabei wurden die inhaltliche und die Interaktionsebene eher vernachlässigt. Eine nachhaltige Umsetzung der Reform benötigt die systematische Formulierung von Studiengangszielen in Form von Kompetenzen und die begründete Auswahl von Inhalten. Schließlich bedeutet die Weiterentwicklung auf der Interaktionsebene den Einsatz neuer Lehr- und Prüfungsformen, die eine Ausbildung der angestrebten Kompetenzen ermöglichen.

Zentral für die Formulierung dieser Ziele ist der Paradigmenwechsel hin zu einem neuen Kompetenzbegriff, der über fachdidaktische Fragestellungen hinausgeht und die Kompetenzentwicklung der Studierenden als Querschnittsaufgabe von Hochschule begreift. Nach diesem Verständnis werden Kompetenzen nicht einmalig erworben und sind auch nicht fortwährend sicher verfügbar, sondern sie gelten als „ständig zu aktualisierende Subjektausstattung, mit deren Hilfe Handlungsfähigkeit in komplexen, dynamischen Situationen entsteht“ (Linde/Szczyrba 2012: 25). Zwar ist fachliches Wissen für die Studierenden nach wie vor wichtig, „von Kompetenz ist aber erst zu sprechen, wenn der Umgang mit dem Wissen zeigt, dass die handelnde Person Angemessenheit auch in methodischen, sozialen, motivationalen und selbstregulativen Belangen einer Handlung beobachtbar macht“ (ebd.).

Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken damit gesellschaftliche und berufliche Erwartungen an die Kompetenzen von Hochschulabsolvent/innen als „Learning Outcomes“, die nicht nur Wissen betreffen, sondern auch Fähigkeiten der Kommunikation, der individuellen und sozialen Selbstregulation und der Verantwortungsübernahme im Sinne von Employability und Citizenship (Wildt et al. 2012) beinhalten. Erforderliche Kompetenzen werden differenziert als:

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz im Sinne von Strukturierung des Arbeitsprozesses, Zeitaufwand einschätzen, Probleme vorhersehen

- Sozialkompetenz: Fähigkeit zur Zusammenarbeit, angemessenes Handeln mit Blick auf das Ziel und die Interessen der anderen
- Selbstkompetenz: Selbstreflexion, Einschätzung des eigenen Entwicklungsbedarfs, Überprüfung der eigenen Überzeugung und der Angemessenheit des eigenen Handelns
(Wildt et al. 2012)

Das Verständnis von Kompetenzerwerb hat sich gewandelt. Daraus ergeben sich Konsequenzen für Haltung und Methodik der Lehre, auch bezeichnet als „Shift from Teaching to Learning“. Dies beinhaltet den Wandel von der inhaltlich-fachlich ausgerichteten instruktionalen Lehrform zur Betonung der studentischen Lernprozesse und der Berücksichtigung kooperativer Lehr-Lern-Konzepte. Lehrkompetenz bezieht sich demnach eher auf Anleitung und Beratung von Gruppen, auf Dialoge, auf die Gestaltung von Prüfungen, Beratung von Studierenden, z.B. bei Abschlussarbeiten sowie auf Querschnittsthemen wie die zunehmende Heterogenität der Studierenden bezogen auf Bildungshintergrund, Lernerfahrungen, kultureller Herkunft, Vereinbarung Familie und Beruf etc..

Dieser angestrebte Wandel und seine notwendigen Rahmenbedingungen wurden in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre (2008) konkretisiert. Vorgelegt wurde damit ein Konzept zur systematischen und nachhaltigen Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium mit der Annahme, dass sich die Qualität in Lehre und Studium nur mehrdimensional verstehen und entwickeln lässt. Dies betrifft sämtliche in die Lehre involvierte Akteursgruppen, institutionelle Rahmenbedingungen sowie staatliche Finanzierungs- und Steuerungsstrategien. Im Blick sind damit zunächst die Lehrenden selbst, aber auch die Leitungsebenen der Hochschulen sowie die politischen Entscheidungsträger.

Langfristiges Ziel ist es, Qualität von Lehre und Studium erkennbar zu verbessern –ohne Beeinträchtigung der Forschung. Etabliert werden soll eine neue „Lehrkultur“, die die Leistungen in der Lehre anerkennt und auszeichnet und ihr damit einen für die Reputation vergleichbaren Stellenwert wie den Forschungsleistungen gibt. Der oben beschriebene Paradigmenwechsel wird dabei als eine studierendenzentrierte Ausrichtung der Lehre beschrieben:

„Lehrende sollten selbstorganisiertes Lernen fördern und die Studienprozesse auf die Aneignung von fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen ausrichten. Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Studierenden sollten gleichermaßen gefördert und eingefordert werden. Ein solches Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden ist zu flankieren mit Veranstaltungsformen, die förderliche Lehr- und Lernsituationen schaffen und das aktive Lernen unterstützen. Um den diesbezüglichen Erkenntnisstand zu erweitern, sollte die Lehr- und Lernforschung entsprechend gefördert werden.“ (Wissenschaftsrat 2008: 6)

Zur Verfügung gestellt werden sollten zusätzliche Personalmittel für die Erhöhung der Betreuungsschlüssel, für zusätzliche Tutoren und Beratungspersonal, für hochschulinterne Qualitätsmanagementsysteme sowie für Fachzentren für Hochschullehre, die für die wissenschaftliche Fundierung dieser Entwicklungen sorgen.

Diese Zielsetzung geht einher mit einem neuen Leitbild für die Rolle der Professor/innen die sich von nun an eher als kontinuierlich Lernende verstehen sollten:

„Von den Lehrenden kann ein hohes Engagement in Studium und Lehre erwartet werden. Dies betrifft die Qualität der Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, das Engagement für Beratung, Rückmeldung und Betreuung und auch den Erwerb und die kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenzen.“ (Wissenschaftsrat 2008: 64)

Die Verbesserung der Lehre bezieht sich damit nicht nur auf die Quantität im Sinne erhöhter Betreuungsschlüssel, sondern auch auf die Qualität im Sinn einer besseren Qualifizierung des Lehrpersonals. Als mögliche Instrumente werden regelmäßige Leistungsbewertung, gegenseitiger Austausch in Fachzeitschriften und auch kollegiale Kritik in Form gegenseitiger Hospitationen in den Veranstaltungen genannt (ebd. S. 65).

Die Verständigung über das spezifische fachwissenschaftliche Profil der Tätigkeit in Studium und Lehre ist nach Ansicht des Wissenschaftsrates zunächst Aufgabe der jeweiligen Fachbereiche. Allerdings wird die Etablierung eines verbindlichen, von den Hochschulen getragenen Qualifizierungsprogramms empfohlen, diese Qualifizierung sollte schon in der Promotionsphase beginnen und kontinuierlich fortgesetzt werden. Flankiert werden sollten diese Neuerungen von einer hochschulübergreifenden Entwicklung von Standards im Sinne einheitlicher Zertifizierungssysteme inklusive der Formulierung von Kompetenzbereichen und –stufen. Die Angebote sollen allen Statusgruppen und damit allen Lehrenden an der Hochschule offen stehen.

Ein möglicher Aufbau wäre folgendermaßen (ebd. S. 66ff.):

1. Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen; Methoden zur Unterstützung studentischen Lernens, Gestaltung und Durchführung von Prüfungen, Konzepte der Qualitätssicherung und -entwicklung
2. Entwicklung neuer Lehrkonzepte oder ganzer Studiengänge
3. Management von Studiengängen

Als einzelne Instrumente der Qualitätsverbesserung werden benannt

- Mentoring durch erfahrene Hochschuldozenten
- Kollegiale Hospitation als Mittel der Transparenz und Anregung zum Austausch
- Statusgespräche zwischen Dekan/innen und Professor/innen bzw. zwischen Professor/innen und Nachwuchswissenschaftler/innen sollen die erbrachten Leistungen im Bereich Studium und Lehre bewerten, Erfolge und Probleme identifizieren und Möglichkeiten der Weiterentwicklung benennen. Dabei sollen auch Ergebnisse der Lehrevaluation einfließen.
- Coaching
- zeitliche, personelle und materielle Unterstützung für die Neukonzipierung von Lehrveranstaltungen etc.
- Einführung eines Lehr-Portfolios
- Einführung eines Lehr-Kolloquiums, das der Diskussion über Konzepte von Kandidat und Fakultät zu Studium und Lehre dient.

Mittlerweile werden im Rahmen des Hochschulpaktes 2020 zahlreiche Initiativen zur Personalgewinnung und -qualifizierung sowie zur Weiterentwicklung der Lehrqualität an Hochschulen gefördert.

An dieser Stelle muss auf die besondere Situation von Fachhochschulen hingewiesen werden. Während die Qualitätsverbesserung der Lehre an Universitäten zur Überwindung des bisherigen einseitigen forschungsorientierten Selbstverständnisses beitragen soll, steht an Fachhochschulen aufgrund des höheren Lehrdeputats schon länger die Qualität der Lehrkompetenz im Vordergrund. Hinzu kommt, dass Neuberufene an Fachhochschulen in der Regel zuvor eine Tätigkeit außerhalb der Hochschule ausgeübt haben, es fehlen daher oftmals Erfahrungen in der Hochschullehre. Auch dies ist ein Grund, warum eine Initiative wie das Netzwerk hdw nrw schon spezielle Angebote zur Weiterqualifizierung von Neuberufenen entwickelt hat, bevor dies Thema an den Universitäten auf die Tagesordnung gesetzt wurde.

Auch wenn die Notwendigkeit der Personalentwicklung und Förderung der Qualität in der Lehre auf hochschulpolitischer Ebene erkannt zu sein scheint, trifft die Umsetzung der Forderungen nicht überall auf Resonanz, sondern etabliert sich an den Hochschulen erst langsam. Die Entwicklungen der letzten Jahre bieten die Chance, dass die Hochschuldidaktik aus dem bisherigen Schattendasein heraustritt, aber auch die Gefahr, dass sie zugunsten eines reinen Servicecharakters bildungstheoretisch zurück fällt (Senger 2012). Besondere Herausforderungen und Lösungsansätze lassen sich sowohl auf personaler als auch auf organisationaler Ebene benennen.

2.1 Herausforderungen

Herausforderungen auf personaler Ebene

Professoren und Professorinnen sind vor allem der Fachkultur ihrer jeweiligen Community verpflichtet, dort werden sie ausgebildet und sozialisiert, sie setzen sich weniger in Bezug zur Hochschule als Gesamtorganisation. Ihre Loyalität gilt daher mehr der eigenen Herkunftsdisziplin als einer Organisation und deren Anforderungen an die Gestaltung von Qualität. Aufgrund der verschiedenen Herkunftsdisziplinen handelt es sich außerdem um eine äußerst heterogene Zielgruppe für die hochschuldidaktische Weiterbildung. So wird nicht selten die dozentenorientierte Lehre in den Ingenieurwissenschaften deutlich höher eingeschätzt als in den Sozialwissenschaften, in denen Projektarbeit eine zunehmend wichtige Rolle spielt. Die Bereitschaft, innovative und studierendenorientierte Ansätze zu erproben, ist unterschiedlich verteilt. In den traditionell dozentenorientierten Fächern sind Anregungen in dieser Richtung daher besonders wichtig (Kloke/Krücken 2012).

Hinzu kommt, dass Neuberufene mit einer hohen Rollenvielfalt im System Hochschule konfrontiert sind (vgl. Schuhmacher 2012). Sie sind nicht nur Lehrende, sondern auch Betreuer/innen von Studierenden und Doktorand/innen, sie sind

Funktionsträger/innen, Manager/innen mit Aufgaben in Selbstverwaltung und in Kommissionen, und sie treffen als Kolleg/innen im Fachbereich auf dessen spezielle Zielsetzung und Kultur. Diese Rollenvielfalt zu bewältigen, stellt eine große Herausforderung dar. Anforderungen aus dem Feld Lehre treffen auf Anforderungen aus dem System Hochschule, beide Themenfelder sollten bei Unterstützungsangeboten gleichermaßen in den Blick genommen werden. (Schuhmacher (2012: 15) differenziert dazu die folgenden Themenbereiche:

Tabelle 1: Herausforderungen für Neuberufene nach Themenbereichen (in Anlehnung an Schuhmacher 2012)

LEHRE	SYSTEM HOCHSCHULE
Lernkultur	Organisationskultur
Lerncoaching	Führung
Selbststudium	Verantwortung
Kompetenz	Mitgestalten
Aktivieren	Verorten
Wissensvermittlung	Orientieren

Weiterbildungsangebote, die sich auf beide Themenbereiche beziehen, können dazu beitragen, sowohl die Qualität der Lehre zu verbessern, als auch die Qualitätsentwicklung im System Hochschule zu stärken.

Herausforderungen auf organisationaler Ebene

Hochschulen lassen sich als Expertenorganisationen verstehen, die gegenüber den Studierenden personenbezogene Dienstleistungen zu erbringen haben. In der Organisationstheorie gelten Hochschulen als „lose gekoppelte Systeme“ (Weick 1976), in denen sich in der Regel mehrere Entscheidungszentren herausgebildet haben, zwischen denen Kommunikation nur zufällig und dürftig stattfindet (vgl. Buer 2012): Vereinheitlichung und Standardisierung von Weiterbildungsinitiativen ist schwierig bis unrealistisch. Die Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems beruht auf dem Nebeneinander einzelner Teilsysteme mit unterschiedlichen Funktions- und Ordnungsprinzipien. Diese zeichnen sich durch ein Fehlen zentraler Koordination und Regulation sowie eines umfassenden Kontrollsystems aus. Die Einflussmöglichkeiten von der (Gesamt-)Organisationsebene auf einzelne Organisationsteile (Fakultäten und Institute) sowie auf die Organisationsmitglieder sind damit begrenzt. Hinzu kommt ein auf Partizipation und Kommunikation abstellendes Steuerungsverständnis der Hochschulleitungen, das unterschiedlich ausgeprägt ist, manche Hochschulleitungen verstehen sich mittlerweile als Manager, nicht wenige aber als vorübergehend abgeordnet und damit als *primes inter pares*. Das über Jahrhunderte institutionalisierte Leitbild der Gemeinschaft der Lehrenden und Forschenden lässt sich nicht von der Leitidee einer stärker hierarchisch gesteuerten Organisation ablösen. Die Kehrseite

dieses Modells besteht darin, dass in vielen Fällen von Schwierigkeiten berichtet wird, hochschulübergreifende Themen zu bearbeiten, da dies nicht selten auf Desinteresse seitens der Mitglieder trifft (Kloke/Krücken 2012). Das dezentral ausgerichtete Organisationsmodell fördert außerdem ein Nebeneinanderher verschiedener Initiativen, wie es z.B. in paralleler Entwicklung zum Qualitätsmanagement und zur Weiterbildung in der Lehre zu beobachten ist.

2.2 Lösungsmöglichkeiten

Lösungsmöglichkeiten auf personaler Ebene

Um auf die jeweiligen heterogenen Bedarfe der Zielgruppe einzugehen, empfiehlt es sich, bei Einstiegsgesprächen den genauen Weiterbildungsbedarf zu erheben. Senger (2012: 5) schlägt dazu folgende Kriterien vor:

- Lehrhaltung bzw. -motivation
- Persönliche Lehrerfahrung und Umgang damit
- Bisherige Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen und Umgang damit
- Entwicklung und Umsetzung neuer Lehrkonzepte und -formate

Hochschuldidaktische Maßnahmen müssen entsprechend flexibel und offen gestaltet sein, um passgenau auf den jeweiligen Bedarf einzugehen. Weiterbildungsprogramme ohne ergänzendes individuell ausgerichtetes Coaching werden als wenig nachhaltig bewertet (Wildt et al. 2012). Weitergehende Beratung kann sich auf die Reflexion von institutionellen Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Tätigkeiten richten, auf spezielle Rollenkonfigurationen und Interaktionsmuster in unterschiedlichen situativen Kontexten. Neben der Kompetenzentwicklung in der Lehre geht es dabei auch um weitere Leitungsrollen, insbesondere in Phasen des Statusübergangs. Eine solchermaßen individuell ausgerichtete Begleitung Neuberufener kommt der Komplexität der Herausforderungen durch die Übernahme der unterschiedlichen neuen Rollen optimal entgegen und liefert so eine angemessene Unterstützung.

Coaching wird dabei als klassische Prozessbegleitung verstanden, bei der ein Coach fragend Perspektivwechsel und Lösungssichten befördert und in der Umsetzung begleitet. Als Themen im Kontext Hochschule können dabei folgende benannt werden:

- Persönliche Anliegen und Fragen zu Führung, Kommunikation, Teamarbeit, Präsentationsverhalten, Auftreten, Selbstorganisation
- Entwicklung von Management- und Führungskompetenzen
- Umgang mit neuen Rollen als Forscher/in, Lehrende, Betreuer/in, Kolleg/in, Funktionsträger/in, Manager/in
- Rollenkonflikte (gute Arbeitsbeziehung versus Benotung) und Strukturkonflikte
- Ausbildung des eigenen Profils und der jeweiligen Schwerpunkte

- Eingehen und Gestaltung von internen und externen Kooperationen
- Positionierung zwischen der Lehr-/Lernkultur der jeweiligen Hochschule und den eigenen Ansprüchen
- Aktivierende Lehre: Umgang mit Enttäuschung, Widerstand, Frustration, Gestaltung von Veränderungsprozessen (Wildt et al. 2012)

Coaching richtet sich am spezifischen Kontext und den jeweiligen Prioritäten der Lehrenden aus, formuliert Ziele für die jeweiligen Felder, die in einem zeitlich abgestimmten Coachingprozess bearbeitet werden können. Je höher die Akteurszentrierung von Coaching und anderen Formen der hochschuldidaktischen Weiterbildung, umso eher kann sich Reflexivität entfalten, die zu individuellen Problemlösungen führt, eigene Erfolgswege findet oder Kompetenzen zielgerichtet entwickelt und damit die zu erbringende wissenschaftliche Leistung optimiert (Schneider/Szczyrba 2010: 7).

Lösungsmöglichkeiten auf organisationaler Ebene

Neben den Empfehlungen für eine möglichst individuell ausgestaltete Unterstützung von Neuberufenen ist zu fragen, wie der Paradigmenwechsel von der Lehre zum Lernen in der komplexen Organisation Hochschule strukturell umgesetzt werden kann. Dabei wird kontrovers diskutiert, ob die vielfach kritisierte lose Kopplung der Organisation Hochschule, die einen direkten steuernden Durchgriff auf die dezentralen Ebenen schwierig macht, nur als Nachteil gesehen werden muss. Sie kann auch als vorteilhaft für Organisationen angesehen werden, die sich durch hohe interne und externe Komplexität auszeichnen, denn sie erlaubt eine Vielzahl lokal begrenzter und angepasster Experimente, die es gerade im Bereich der Lehre genauer nachzuverfolgen gilt (Kloke/Krücken 2012: 27).

Aktuell werden an den Hochschulen vielfältige unterstützende Maßnahmen mit Angebots- und Freiwilligencharakter in verschiedenen Strukturformen umgesetzt. Die Hauptverantwortung für Organisation und Management von Studium und Lehre liegt zunächst in den Fakultäten bzw. Fachbereichen, die alle grundständigen und weiterbildenden Studienangebote planen, durchführen und evaluieren. Bei weiterbildenden Angeboten werden sie oftmals durch Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung unterstützt, die in unterschiedlichen Organisationsformen an vielen Hochschulen verankert sind (Hanft 2008: 192). Der Vorteil der Etablierung hochschulinterner Fortbildungszentren liegt darin, dass Personalentwicklung im Bereich der Lehr- und Vermittlungskompetenzen als interner Service begriffen wird und enger auf das jeweilige Hochschulprofil, auf die Zusammensetzung der Studierendengruppe und deren besonderen Bedarf abgestimmt werden kann. Eine Chance liegt darin, dass hier Personalentwicklung mit internem Qualitätsmanagement abgestimmt werden kann, es können Coachings für Lehrende und Mentorenprogramme angeboten werden. Fraglich ist jedoch, ob bei dieser Organisationsform vor allem der interne Service im Vordergrund steht und die wissenschaftliche Fundierung der Angebote zu kurz kommt. Begleitende Forschung hochschuldidaktischer Maßnahmen im Sinne einer integrativen Verankerung in fachbezogenen und interdisziplinären Wissenschaftszusammen-

hängen ist jedoch unabdingbar, um die Hochschuldidaktik in ihren vielfältigen Potentialen für die Lehr- und Hochschulentwicklung zu nutzen (Senger 2012). Dies könnte Aufgabe überregionaler hochschuldidaktischer Zentren sein.

Zur besseren Verankerung und Akzeptanz der hochschuldidaktischen Maßnahmen in der jeweiligen Hochschule sollten die angestrebten Verbesserungen in ein gemeinsames Hochschulprofil integriert werden. Beispielhaft sei hier das Modell der Fachhochschule Köln genannt (vgl. Linde/Szczyrba 2012), das alle Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Lehre in einen größeren Rahmen der organisationalen Profilentwicklung stellt. So verweist schon das Leitbild der Hochschule auf Wertschätzung und Nutzung der Vielfalt und Individualität aller Hochschulangehörigen und betont den Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen. Kompetenzorientierte Lehre und Leistungsbewertung sollen selbstverständlich werden, dies wird nicht als individuelles Thema gesehen, sondern bezieht die Organisationskultur der gesamten Hochschule mit ein. Zur Einführung aller Neuberufenen in das gemeinsame Hochschulprofil werden folgende Maßnahmen umgesetzt:

- Kick-Off-Veranstaltung mit allen Neuberufenen
- Auftaktgespräch mit einem Mitglied des Leitungsteams: individuelle Lehr- und Lernerfahrungen werden eruiert, der jeweilige Weiterentwicklungsbedarf erhoben und ein begleitender Coach vermittelt
- Dreiteilige Workshop-Reihe zu „Diversität in der Lehre“ zu aktuellen Lehrkonzepten
- Zwei auf den individuellen Bedarf abgestimmte Workshops aus dem Gesamtprogramm
- Einzelcoaching und Peer-Coaching als Begleitung inkl. kollegialer Hospitationen
- Selbstevaluation und Entwicklungseinschätzung in Form eines Portfolios

In diesem integrierten Modell werden Neuberufene ermutigt, sich von Anfang an als Teil der gesamten Hochschule und nicht nur ihrer jeweiligen Fakultät und Fachdisziplin zu verstehen. Zu vermuten ist, dass dies die Wirksamkeit und Akzeptanz hochschuldidaktischer Programme erhöht (Senger 2012).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass hochschuldidaktische Weiterbildungen in den letzten Jahren durch den Fokus auf die Qualitätsverbesserung der Lehre deutlich an Relevanz gewonnen haben. Ihre systematische und nachhaltige Umsetzung trifft dabei auf eine sehr heterogen zusammengesetzte Zielgruppe und organisationale Bedingungen, die eher das unverbundene Nebeneinander verschiedener Maßnahmen als eine gemeinsame Herangehensweise fördern. Diesen Herausforderungen ist Rechnung zu tragen.

3. Netzwerk hdw nrw Zukunft des Lehrens und Lernens an Hochschulen

Das Netzwerk Hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein-Westfalen² (hdw nrw) wurde 1999 unter dem Namen „hdw-nrw-fh“ im Rahmen des Aktionsprogramms „Qualität der Lehre“ vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung NRW mit dem Ziel initiiert, Professor/innen, Mitarbeiter/innen und Lehrbeauftragten zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit an Hochschulen eine didaktische Weiterbildung anzubieten. Seit Ablauf dieses Aktionsprogramms im Jahr 2002 finanziert sich das Netzwerk auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages vollständig durch die 20 Fachhochschulen des Landes NRW.

Die hdw nrw ist mittlerweile in Form einer Geschäftsstelle in Bielefeld und einer weiteren Außenstelle in Aachen organisiert, wo insgesamt fünf Mitarbeiterinnen tätig sind. Diese sind unter anderem für die Koordination, Durchführung, Finanzierung, Evaluation und inhaltliche Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Angebote zuständig. Der Lenkungsrat, der sich aktuell aus zwei Präsident/innen und zwei Vizepräsident/innen für Studium und Lehre zusammensetzt, wird im Rahmen der Landesrektorenkonferenz NRW für eine vierjährige Amtszeit gewählt. Er ist zuständig für Entscheidungen in Haushaltsfragen und begleitet die konzeptionelle und strategische Weiterentwicklung des Netzwerks. Die hochschuldidaktischen Aktivitäten werden zusätzlich durch die hdw-Mentor/innen an den einzelnen Hochschulen unterstützt.

Das Netzwerk hält ein breit gefächertes Weiterbildungsangebot vor und bietet zahlreiche Kurse und Workshops in den Themenbereichen „Lehren und Studieren“, „Beraten und Coachen“, „Prüfen und Bewerten“, „Entwickeln und Evaluieren“ und „Schlüsselkompetenzen für Lehrende“ an. Das Weiterbildungsangebot und -volumen haben in der Vergangenheit deutlich zugenommen. In den 14 Jahren, in denen das Netzwerk hdw nrw existiert, konnte ein deutlicher Zuwachs an Personenworkshoptagen (PWT) verzeichnet werden, wie die nachfolgende Abbildung veranschaulicht.

²Weitere Informationen: <http://www.hdw-nrw.de>

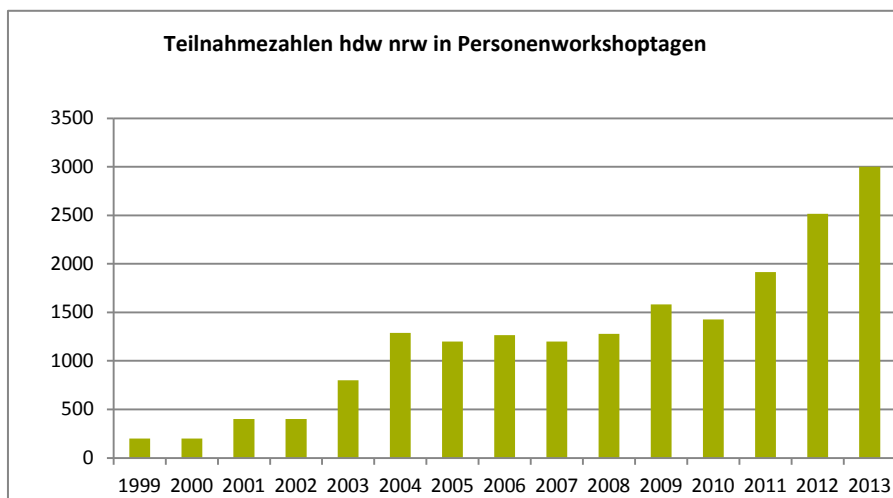


Abbildung 2: Teilnahmezahlen in Personenworkshoptagen der hdw nrw von 1999 bis 2013. Quelle: Netzwerk hdw nrw, Geschäftsstelle Bielefeld, Stand: Mai 2013.

Basierend auf Einzelberatungen, Rücksprachen mit Workshop Teilnehmer/innen, Evaluationsergebnissen, Diskussionen mit den Rektoraten/Präsidiien und in den verschiedenen Arbeitskreisen, werden die Themen und das Programmangebot regelmäßig überarbeitet und angepasst.

Das Netzwerk hdw nrw bietet die Möglichkeit, in einem gestuften Verfahren unterschiedliche Zertifikate zu erwerben: „Professionelle Hochschullehre I“, „Professionelle Hochschullehre II“, „Hochschuldidaktische/r Workshopleiter/in“ und „Hochschuldidaktische/r Workshopleiter/in – Lehren an Hochschulen“. Zugangsvoraussetzungen, Umfang und inhaltliche Schwerpunkte der jeweiligen Weiterbildungsangebote variieren.

Basiskurse „Lehren an Hochschulen“

Die Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ sind ein kleiner Teil des hdw-Weiterbildungsangebots und bieten insbesondere neuberufenen Professor/innen eine professionelle Einführung in die Hochschullehre.

Die erfahrungs- und situationsbezogenen Basiskurse, die sich anfänglich nur über zwei Tage erstreckten, werden seit 2001 an fünf Tagen, im Rhythmus 2 – 1 – 2, durchgeführt. Im ersten Teil des Kurses stehen konzeptionelle Grundlagen des Lehrens und Lernens, die Formulierung von Lehr- und Lernzielen und alternative Lehrveranstaltungsarten und -methoden im Mittelpunkt. Die ersten beiden Tage beinhalten des Weiteren Lehrveranstaltungsplanungen und -simulationen unter Bezugnahme auf zuvor entwickelte didaktische Kriterien. Die Teilnehmer/innen haben am dritten Veranstaltungstag die Möglichkeit, eigene Lehrerfahrungen gemeinsam mit den Workshopleiter/innen und den Kursteilnehmer/innen zu reflektieren und gegebenenfalls Weiterbildungsbedarfe für die letzten beiden Basiskurstage zu vereinbaren. An diesen Tagen können ausgewählte Themen (zum Beispiel Mediennutzung, Veranstaltungsevaluation, Prüfen)

vertieft werden. Darüber hinaus werden am letzten Veranstaltungstag Beratungsgespräche angeboten, um gemeinsam mit den Teilnehmer/innen zukünftige Weiterbildungsbedarfe und -möglichkeiten zu identifizieren. Selbstlernphasen und Gruppenarbeiten außerhalb der Termine sind vorgesehen.

Speziell für die Basiskurse wurde ein interner Standard in Form eines inhaltlichen Grundgerüsts festgelegt, welches sich aus unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten zusammensetzt und jährlich überarbeitet wird. Dazu zählen unter anderem Kriterien guter Lehre, Lehr- und Lernziele, Lehrveranstaltungen, Planung und Auswertung von Lehrveranstaltungen und Standardmedien im Lehreinsatz.

Geleitet werden die Basiskurse jeweils durch zwei Workshopleiter/innen im Tandem. Die selbst als Professor/innen an einer Hochschule tätigen Trainer/innen werden seit 2010 in einer internen Weiterbildung zu einem/r hochschuldidaktischen Workshopleiter/in ausgebildet.

Die Teilnehmerzahlen der Basiskurse sind mittlerweile relativ konstant. Sie lagen 2010 bei 141 Personen, 2011 bei 116 Personen, 2012 bei 124 Personen. Im Jahr 2013 wurden 12 Kurse mit insgesamt 142 Teilnehmer/innen³ durchgeführt.

³ Informationen hdw-Geschäftsstelle Bielefeld, November 2013.

4. Dokumentenanalyse – Erste Einblicke und Eindrücke

Im Rahmen einer überblicksartigen Dokumentenanalyse wurde vorhandenes Textmaterial zu den Einarbeitungsprogrammen für neuberufene Professor/innen und den hochschuldidaktischen Qualifizierungsangeboten speziell für diese Zielgruppe gesichtet. Ziel war es, sich im Vorfeld ein Bild davon zu machen, wie sich die Einarbeitungsphase für Neuberufene an den Hochschulen gestaltet, wie die hochschuldidaktischen Angebote aussehen und in das Gesamtkonzept eingebunden sind. Die inhaltliche Auseinandersetzung diente vor allem der Erstellung und weiteren Differenzierung der Interviewleitfäden, der Auswahl der Gesprächspartner/innen und der Gesprächsvorbereitung.

4.1 Methodisches Vorgehen

Die durchgeführte Dokumentenanalyse setzte sich aus zwei Teilen zusammen:

1. Analyse der Internetseiten der 20 Mitgliedshochschulen des Netzwerkes hdw nrw

Unter Zuhilfenahme ausgewählter Suchbegriffe (zum Beispiel Neuberufene, Einarbeitungsprogramm/Einarbeitung, Hochschuldidaktik, Basiskurs, hdw, Weiterbildung/Fortbildung) und unter Rückgriff auf die Sitemap wurde eine systematische Recherche auf den Homepages der 20 Fachhochschulen in NRW durchgeführt.

2. Analyse der durch die Präsidien/Rektorate zur Verfügung gestellten Materialien

Direkt im Anschluss an die Projektvorstellung auf der Landesrektorenkonferenz NRW am 14.02.2012 wurden alle Präsidien/Rektorate angeschrieben. Sie wurden darum gebeten, dem Projektteam des InBVG vorhandenes schriftliches Material zur Verfügung zu stellen, welches sie an ihrer Hochschule nutzen und gegebenenfalls im Rahmen der Einarbeitung an neuberufene Professor/innen aushändigen. Anfang März 2013 erfolgte eine Nachfassaktion per E-Mail.

4.2 Ergebnisse

Ausgangspunkt der Analyse sind die Internetauftritte der 20 Fachhochschulen in NRW. Da sich an drei Hochschulen keinerlei Informationen zu den genannten Themenbereichen finden lassen, werden die Online-Informationen von 17 Hochschulen herangezogen. Schriftliche Informationen wurden von 13 Fachhochschulen zur Verfügung gestellt. Von sieben Hochschulen ist eine Rückmeldung auf die Anfrage ausgeblieben. Die Art des recherchierten Materials, das in die Analyse

einbezogen wurde, ist sehr heterogen und umfasst unter anderem Pressemitteilungen, Stellungnahmen in E-Mails, hochschulinterne Dokumente und Publikationen, Flyer, Broschüren und Präsentationen. Folglich sind auch die Informationsspanne und –tiefe sehr breit gestreut. Da die Dokumentenanalyse in erster Linie der inhaltlichen Vorbereitung diene und im Forschungsdesign eher eine Randstellung einnimmt, werden die Ergebnisse nachfolgend kurz zusammengefasst.

Die Bausteine der Einarbeitungsprogramme, die sich anhand der vorliegenden Dokumente identifizieren lassen, sind sehr vielfältig und von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich. Die vorgestellten Einarbeitungsaktivitäten beziehen sich teilweise auf neue Mitarbeiter/innen im Allgemeinen als auch speziell auf die Zielgruppe der neuberufenen Professor/innen und werden vereinzelt oder kombiniert angeboten.

Einzelne Bausteine sind beispielsweise:

- Ankommen an der Hochschule: Neubeschäftigtenrundreise, Willkommenstour, Stadtrundfahrt, Willkommenstreffen (Information, Kennenlernen, inhaltlicher Austausch); Schriftliche Informationen zur Hochschule, zur Stadt, zur Region und zu kulturellen Veranstaltungen; Vorstellung der Neuberufenen (intern, extern)
- Begleitung und Austausch: Paten- und Mentorensysteme, Arbeitskreise für Neuberufene, Forscherstammtische für Professor/innen
- Hochschuldidaktische Weiterbildung: Interne hochschuleigene hochschuldidaktische Workshopangebote für Neuberufene, Weiterbildungsangebote der hdw nrw, Externe Fortbildungsangebote; Fort- und Weiterbildungsprogramme (Print, Online); Literatur- und Datenbankempfehlungen und Weblinks zum Thema Hochschuldidaktik; Material zum Thema Lehre (zum Beispiel Online-Dozentenleitfaden, Lehrmethodenbeschreibungen für den Einsatz in der Lehre, Handbücher zum Thema Lernen und Lehren); Ansprechpartner/innen für Fort- und Weiterbildung (unter anderem hdw-Mentor/innen)
- Beratung und Coaching: Individuelle Beratungsangebote, didaktische Beratung, Beratung zu Lehrveranstaltungen (Hospitationen, Videofeedback etc.), Peer Coaching, kollegialer Austausch, Lehrendencoaching, Coachingangebote für Neuberufene
- Informationsveranstaltungen: Neuberufenentage, mehrtägige Einführungsprogramme, Informationsveranstaltungen für Neubeschäftigte/Neuberufene (Vorstellung der Hochschule, Vorstellung der Strukturen und Abläufe, Informationen zum Arbeits- und Dienstrecht, Finanzmanagement, Informationen zum Thema Lehre und Hochschuldidaktik)
- Schriftliche Informationen: Nachschlagewerke, Leitfäden, Handbücher und Informationsbroschüren (Print, Online, Intranet) für neue Mitarbeiter/innen und teilweise speziell für Neuberufene (Strukturen der Hochschule, Ansprechpartner, Adressen, Formulare, Bibliothek, Intranetnutzung, Corporate Design, Gesetzliche Regelungen, Fort- und Weiterbildung, Arbeitsschutz, Arbeitszeit- und Urlaubsregelung, Lehre, Serviceleistungen, Verwaltung etc.)

- Für die Berufung relevante Dokumente: Berufungsleitfäden, Berufsordnungen, Richtlinien zur pädagogischen Eignung, Rektoratsbeschlüsse
- Standardisierte Einarbeitungshilfen: Allgemeine Checklisten zur Einführung neuer Mitarbeiter/innen (Arbeitsaufnahme, Feedbackgespräche etc.), systematische Einarbeitungspläne für neuberufene Professor/innen

Das Thema Hochschuldidaktik taucht bereits in mehreren oben genannten Bausteinen auf. Richtet man den Fokus gezielt auf hochschuldidaktische Einarbeitungskonzepte und Qualifizierungsangebote für neuberufene Professor/innen, zeigt sich ein differenzierteres Bild an den Hochschulen.

Den Internetrecherchen zufolge geben zwei Hochschulen bereits online einen vollständigen und recht detaillierten Einblick in ihr Einarbeitungskonzept für Neuberufene (Coaching/Beratung, Begleitung, Hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen, Anreizsysteme etc.). Bei anderen Hochschulen ist es möglich, anhand leicht auffindbarer Dokumente (zum Beispiel Beschlüsse zu hochschuldidaktischen Schulungen, zum Berufungsverfahren und zur Feststellung der pädagogischen Eignung) nähere Informationen zur Relevanz hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote für neuberufene Professor/innen während der Eingangsphase zu bekommen. Mit Blick auf diese Dokumente wird deutlich, dass hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen im ersten Jahr gefordert und teilweise verpflichtend sind. Dieses Bild kann mithilfe der Materialsammlung weitergehend konkretisiert werden.

Alle 13 Hochschulen, die Informationen zur Verfügung gestellt haben, verweisen in unterschiedlichen Zusammenhängen auf eine durch die Hochschule finanzierte Nutzung der Weiterbildungsangebote der hdw nrw. Die Teilnahme an hdw-Veranstaltungen im ersten Jahr nach der Berufung wird in der Regel im Rahmen der Berufungsgespräche und mit Blick auf die pädagogische Eignungsprüfung vom Präsidium/Rektorat empfohlen oder verpflichtend festgelegt. Eine exakte Aufschlüsselung von Freiwilligkeit und Pflicht der Weiterbildungsmaßnahmen ist in Anbetracht der vorliegenden Informationen nicht möglich. Der Weiterbildungsumfang ist ganz unterschiedlich beziffert und reicht – sofern angegeben – von ein bis zwei Veranstaltungen beziehungsweise von zwei bis sechs Tagen. Vier Hochschulen verweisen explizit auf eine im Gegenzug mögliche Lehrermäßigung von bis zu vier Semesterwochenstunden. In drei Fällen ist konkret der Besuch eines hdw-Basiskurses vorgesehen. Die anderen Hochschulen machen keine Angaben zu einem konkreten Kursangebot und empfehlen gegebenenfalls begleitende Beratungs- und Coachingangebote (unter anderem durch die hochschulinternen hdw-Mentor/innen). An zwei Hochschulen wird deutlich darauf hingewiesen, dass die Empfehlung hochschuldidaktische Weiterbildungen zu besuchen, nicht auf das erste Jahr beschränkt ist. Regelmäßige interne oder externe Weiterbildungen sind ausdrücklich erwünscht. Insgesamt wird deutlich, dass die hdw nrw und die Angebote des Netzwerkes eine zentrale Rolle im Rahmen der Einarbeitung Neuberufener spielen. 13 Hochschulen verweisen in unterschiedlichen Kontexten auch auf ihrer Homepage auf eine Kooperation mit der hdw nrw und/oder das hdw-Veranstaltungsprogramm. Davon sind elf Hochschulen direkt mit der Homepage des Netzwerkes hdw nrw verlinkt. Insgesamt neun

Hochschulen nennen auf ihren Internetseiten den zuständigen hdw-Mentoren beziehungsweise die hdw-Mentorin namentlich inkl. Kontaktdaten.

Der Systematisierungsgrad und der Umfang sowohl der Einarbeitungsprogramme insgesamt als auch der hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte unterscheiden sich – basierend auf den vorliegenden Informationen – erheblich zwischen den Hochschulen in NRW. Es entsteht der Eindruck, dass Einzelaktivitäten vorherrschend sind. Insgesamt präsentieren nur wenige Hochschulen standardisierte Einarbeitungsprogramme, umfassende Personalentwicklungskonzepte und systematische hochschuldidaktische Einarbeitungskonzepte. Betrachtet man die hochschuldidaktische Einarbeitung für neuberufene Professor/innen, sind es insgesamt nur wenige Hochschulen, die ein umfassendes schriftliches Konzept präsentieren und ihren neuen Kolleg/innen zur Verfügung stellen. Vor allem die Hochschulen, die von außen betrachtet einen hohen Organisationsgrad in Form von eigenständigen Zentren, Instituten und Kompetenzteams in den Bereichen Weiterbildung, Hochschuldidaktik, Personalentwicklung und Qualitätsentwicklung oder ähnlichem aufweisen, stellen umfassende und systematische Angebote im Rahmen der Einarbeitung bereit.

4.3 Fazit

Die Recherche auf den Internetseiten und die zusätzliche Materialsammlung haben eine große Vielfalt an Informationen hervorgebracht. Diese ausgesprochene Heterogenität umfasst sowohl die Art des Materials und der Darstellung als auch die Informationsinhalte. Eine detaillierte und systematische Erfassung der hochschulspezifischen Einarbeitungsprogramme und der hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte für neuberufene Professor/innen war im Rahmen der Dokumentenanalyse lediglich ansatzweise möglich und die Ergebnisse sind nicht repräsentativ. Dennoch ist es zweifelsohne gelungen, erste Einblicke in die hochschulinternen Einarbeitungsprogramme und den Umgang mit hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen zu erlangen.

Das, was die einzelnen Hochschulen im Rahmen der Einarbeitung für neuberufene Professor/innen anbieten, unterscheidet sich mit Blick auf die Inhalte und den Umfang erheblich voneinander. Die jeweiligen Einarbeitungsprogramme sind hochschulspezifisch ausgestaltet und variieren stark. Nur wenige Hochschulen präsentieren online oder im Zuge der persönlichen Anfrage einen systematischen Gesamtüberblick über die Gestaltung und Aktivitäten der Einarbeitungsphase. Inwieweit das die Realität abbildet, kann nur vermutet werden.

Übereinstimmend zeigt sich, dass das Thema Hochschuldidaktik – wenn auch mit unterschiedlichem Stellenwert beziehungsweise öffentlicher Präsenz – an den Hochschulen angekommen und im Rahmen der Einarbeitung von Neuberufenen von hoher Relevanz ist. Hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen für neuberufene Professor/innen werden nahezu standardmäßig innerhalb des ersten Jahres angeboten beziehungsweise abverlangt, wobei sich das Netzwerk hdw nrw als etablierter Partner präsentiert. Auch an dieser Stelle zeigt sich eine

deutliche Variationsbreite in der Ausgestaltung, die von einer Empfehlung durch die Hochschulleitung, eine hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahme zu besuchen, bis zu systematisch angelegten Personalentwicklungskonzepten reicht.

Des Weiteren zeigt sich, dass das Medium Internet als Kommunikationsmittel sehr unterschiedlich genutzt wird. Während einige Hochschulen keine oder nur sehr allgemeine Informationen zu den relevanten Themenbereichen bereitstellen, berichten andere sehr intensiv über ihre Aktivitäten und hochschuleigenen Angebote. Mit Blick auf die methodische Vorgehensweise bleibt kritisch zu hinterfragen, inwieweit die Suchfunktionen auf den Internetseiten und die gewählten Suchbegriffe zu Recherchezwecken geeignet waren. Zudem liegt es nahe, dass der externe Zugriff auf Informationen nur eingeschränkt möglich ist. Das Intranet spielt eine zentrale Rolle bei der Informationsbereitstellung und einige Hochschulen haben explizit darauf hingewiesen, dass relevante Dokumente nur intern verfügbar sind.

Systematisch aufbereitetes schriftliches Informationsmaterial (insbesondere für die Zielgruppe der Neuberufenen) ist den eigenen Eindrücken zufolge, aber auch bezugnehmend auf die Rückmeldungen der Hochschulen, insgesamt rar. Viele Hochschulen geben an, keinerlei schriftliches Material zu besitzen oder gerade an der Erstellung zu arbeiten. Der Bedarf scheint folglich vorhanden und bekannt zu sein.

Was bei der Auseinandersetzung auch deutlich wird, ist der Zusammenhang zwischen komplexen hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepten und dem „hochschuldidaktischem Organisationsgrad“, der an den Hochschulen unterschiedlich hoch ist. Die fachliche Ausrichtung und das Alter der Hochschule scheinen dabei weniger relevant zu sein, wohl aber nachvollziehbarerweise die Größe der Hochschule. Folglich sind es insbesondere die großen Hochschulen, die eigene Zentren oder Teams mit dem Thema betrauen und demnach andere Spielräume und Kapazitäten der Umsetzung haben.

Ergänzend anzumerken ist, dass man im Zuge der Recherche mit Hilfe der oben genannten Suchstrategien bei sieben Homepages der Hochschulen automatisch auf Informationen zu aktuellen QdL-Projekten⁴ (Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre - Qualitätspakt Lehre) stößt, die teilweise in einem engen Zusammenhang mit einigen der angeführten Einarbeitungsaktivitäten stehen. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere hochschuldidaktische Themen durch neue Projekte und die dahinter stehende Finanzierung einen erheblichen Aufschwung erhalten haben. Diese Entwicklung und vor allem die Verstetigung der Aktivitäten, die im Idealfall zu einer nachhaltigen Verbesserung der Einarbeitung und Qualifizierung Neuberufener beitragen, gilt es zukünftig zu beobachten.

Neben den bereits erwähnten Hürden bei der Online-Recherche soll abschließend auch das methodische Vorgehen der Materialanalyse kritisch betrachtet werden. Die unterschiedlichen individuellen Vorstellungen von den Einarbeitungspro-

⁴ Anmerkung d. Verf.: Aktuell erhalten zwölf Hochschulen in NRW Projektfördermittel (vgl. Projektdatenbank unter: URL: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/3013.php>, Stand: 13.03.2013).

grammen für Neuberufene, die Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten und die Bezugnahme auf verschiedene interne Konzepte führten sowohl im Rahmen der Projektvorstellung auf der Landesrektorenkonferenz als auch in der schriftlichen Kommunikation mit den Präsidiolen/Rektoraten zu Irritationen. Das hatte zur Folge, dass die konkrete Aufgabenstellung in manchen Fällen vielleicht – sofern nicht gezielt nachgefragt wurde – nicht ganz klar wurde, was zum Beispiel erklären würde, warum die vorliegenden Informationen so stark variieren. Insbesondere Informationen zu allgemeinen Einarbeitungsaktivitäten scheinen demnach unterrepräsentiert zu sein. Gleichermaßen können diese „Verständigungsschwierigkeiten“ auch als weiterer Beleg für die sehr heterogene hochschulinterne und hochschulspezifische Ausgestaltung der Einarbeitungsprogramme und hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte gewertet werden.

Grundsätzlich muss man sich zudem mit der Frage beschäftigen, ob die Ansprechpartner für die Beantwortung der Fragestellung optimal gewählt waren. Der Weg über die Präsidiolen/Rektorate war insofern sehr sinnvoll, weil die Ergebnisse darauf hindeuten, dass das Thema hochschuldidaktische Qualifizierung von Neuberufenen auf der Leitungsebene angesiedelt ist. Andererseits ist nicht sicher davon auszugehen, dass die Informationen zu den Einarbeitungsprogrammen vollständig sind. Für einen konkreteren und alltagsnahen Einblick in die Gestaltung der Einarbeitungsphase hätte man vermutlich zusätzlich den Weg über die Dekane, Fachbereiche und Personalabteilungen gehen müssen.

Schlussendlich stellt die durchgeführte Dokumentenanalyse lediglich eine Außenbetrachtung dar. Auch wenn an einigen Stellen etwas detailliertere Einblicke gewonnen wurden, müssen weitere Schritte folgen, um die ersten Eindrücke und Annahmen zu überprüfen und zu konkretisieren. Zu diesem Zweck bedarf es – wie nachfolgend geschildert wird – anderer Methoden.

5. Qualitative Analyse: Einarbeitung, Basiskurse und Netzwerk hdw nrw

Das Ziel des qualitativen Ansatzes besteht darin, sowohl die Basiskurse als auch die Rahmenbedingungen und den Gesamtkontext näher zu betrachten und durch die Einbeziehung der unterschiedlichen Akteure und der Zielgruppe der Neuberufenen möglichst facettenreich zu erfassen.

5.1 Kurzfassung

Die nachfolgend zusammengefassten Ergebnisse wurden auf der Grundlage von 18 problemzentrierten Interviews gewonnen. Befragt wurden Mitarbeiterinnen der hdw-Geschäftsstellen (n=2), Präsidien/Rektorate (n=6), hdw-Mentor/innen (n=5), Referent/innen der Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ (n=3) und neu-berufene Professor/innen, die einen Basiskurs absolviert haben (n=2).

Situation der Fachhochschulen und Herausforderungen für Neuberufene

Die zahlreichen Neuberufungen sind aktuell ein großes Thema an den Fachhochschulen in NRW. Die Berufungsverfahren und Einarbeitung der Neuberufenen binden viele Ressourcen und erfordern ein hohes Engagement der Beteiligten. Die Bewerberlage variiert stark und die Stellenbesetzung ist je nach Fachbereich mit unterschiedlichen Schwierigkeiten verbunden. Der Prozess, geeignete Bewerber/innen zu finden, die den hochschuleigenen Ansprüchen gerecht werden und über Lehrerfahrung verfügen, gleichzeitig aber auch Praxiserfahrung und Forschungsleistungen vorweisen können, gestaltet sich gelegentlich als Balanceakt. Zur Bewertung der nachgewiesenen Erfahrung beziehungsweise des Potenzials haben sich aus Sicht der Hochschulleitungen verschiedene Standards und Instrumente, wie zum Beispiel Berufungsbeauftragte, Probevorlesungen und Fachgespräche sowie die pädagogische Eignungsprüfung bewährt.

Anhand der Gespräche können die Anfangsphase der Neuberufenen an den Hochschulen und die damit einhergehenden vielfältigen Herausforderungen beleuchtet werden. Die zentrale Herausforderung der Neuberufenen besteht darin, den hohen Erwartungen an eine qualitativ gute Lehre gerecht zu werden. Das hohe Lehrdeputat, die Neukonzeption und Vorbereitung von Lehrveranstaltungen sowie der Umgang mit großen und heterogenen Studierendengruppen werden vor allem in Anbetracht der insgesamt geringen Lehrerfahrung und der oft fehlenden methodisch-didaktischen Qualifikation von den Neuberufenen als sehr belastend erlebt. Hinzu kommt die Herausforderung, den Einstieg in das (häufig neue) System Fachhochschule zu meistern. Strukturen, Abläufe, Regularien, aber auch informelle Regeln, eigene Arbeits- und Verhaltensweisen müssen neu erschlossen und erarbeitet werden. Sich in das neue Arbeitsumfeld zu integrieren, ist aufwendig und erfordert viel Zeit. Gleichzeitig sehen sich die Neuberufenen von Anfang an mit hohen Erwartungen an Forschungs- und Projektstätigkeit

ten sowie mit zusätzlichen Aufgaben im Rahmen der Selbstverwaltung konfrontiert. Diese Aufgabenfülle erfordert ein gutes Zeitmanagement und ein hohes Maß an Selbstorganisation. Neben den Herausforderungen auf beruflicher Ebene, hat der Stellenwechsel oft auch Auswirkungen auf die private Lebenssituation (z.B. Wohnortwechsel, Trennung von der Familie).

Einarbeitung an den Fachhochschulen

Obwohl der allgemeinen Einarbeitung der Neuberufenen insgesamt eine große Bedeutung beigemessen wird, sind systematische und standardisierte Einarbeitungsprogramme für Neuberufene an den Hochschulen kaum vorhanden. Vorherrschend sind vereinzelte Maßnahmen und Angebote, die aus Sicht der Befragten den Bedarf nicht decken. Die Einarbeitung erfolgt weitestgehend „unkontrolliert“ in den Fachbereichen und wird maßgeblich durch die fachbereichsspezifische „Willkommenskultur“ bestimmt, die stark variiert. Paten- und Mentorensysteme sind neben kollegialer Beratung, Arbeitskreisen für Neuberufene und Coachingangeboten wünschenswert, bislang aber kaum etabliert beziehungsweise werden nur selten verbindlich gelebt. Während für einige Hochschulleitungen die Einarbeitung Neuberufener aktuell ein zentrales Thema darstellt und eine Professionalisierung der Einarbeitungsphase angestrebt wird, sehen andere diesbezüglich keinen Veränderungsbedarf.

Das Thema Hochschuldidaktik hat nach Ansicht der Befragten in der Vergangenheit stark an Bedeutung und Akzeptanz gewonnen. Verstärkt vorangetrieben wird die Thematik aktuell durch die QdL-Projekte. Darüber hinaus wird eine zunehmende Institutionalisierung beobachtet, indem an den Hochschulen vermehrt hochschuldidaktische Einrichtungen entstehen.

Hochschuldidaktische Weiterbildung ist ein zentraler Baustein im Rahmen der Einarbeitung neuberufener Professor/innen. Das Thema ist auf der oberen Leitungsebene angesiedelt, indem die Teilnahme an Veranstaltungen des Netzwerks hdw nrw – häufig die Teilnahme am Basiskurs „Lehren an Hochschulen“ – im Rahmen der Berufungsgespräche vom Präsidium empfohlen oder vertraglich festgelegt wird. Die Rahmenbedingungen, wie Verpflichtungsgrad, Kurswahl, Stundenumfang und Anreize (z.B. Lehrermäßigung) variieren stark zwischen den Hochschulen. Vorteile werden in der Erreichbarkeit aller Neuberufenen gesehen. Der anfängliche Zugang bietet die Möglichkeit einer konstruktiven und prägenden Zusammenarbeit. Insbesondere die Basiskurse bieten aus Sicht der Befragten einen guten Einstieg in den Lehr- und Hochschulalltag insgesamt. Gleichermaßen fungieren sie im Idealfall als „Türöffner“, wenn es gelingt, die Teilnehmer/innen für Hochschuldidaktik und hochschuldidaktische Weiterbildung zu gewinnen. Der zunehmende und für viele nachvollziehbare Trend, die Basiskurse verpflichtend zu machen, stellt sich dann als Problem dar, wenn Personen mit einer Verweigerungshaltung in den Kursen sitzen, das Klima belasten und ein gemeinsames Arbeiten erschweren. Eine verpflichtende Basiskursteilnahme ist für Neuberufene, die über fundierte Lehrerfahrung verfügen, generell zu hinterfragen.

Auch wenn individuelle Motivations- und Einstellungsunterschiede vorhanden sind, sind die Weiterbildungsbereitschaft der Neuberufenen insgesamt und das

Selbstverständnis als Hochschullehrer/in von Anbeginn an stark ausgeprägt. Sie gehen relativ offen mit ihren Bedarfen um und sehen sowohl die Beratungsangebote an der Hochschule als auch die Basiskurse größtenteils als Unterstützungsangebote.

Basiskurse „Lehren an Hochschulen“

Der Aufbau der Basiskurse im Rhythmus 2 Tage/1 Tag/2 Tage ist aus Sicht aller Befragten sehr gut und die Kursinhalte und Zielsetzungen lassen sich optimal in diese Struktur einbetten. Vereinzelt gibt es Vorschläge, den Kurs um einen weiteren Reflexionstag zu ergänzen, um sich langfristiger über relevante Themen und persönliche Erfahrungen austauschen zu können. Andere Ideen bestehen darin, den ersten Teil des Kurses auf drei Tage aufzustocken, um die Anfangsphase optimaler zu gestalten und gruppendynamische Effekte gezielter nutzen zu können. Das Thema Gruppendynamik ist auch mit Blick auf den Veranstaltungsort von Bedeutung. Vor allem aus Sicht der Basiskurstrainer/innen sind hochschulübergreifende Veranstaltungen im Gegensatz zu Inhouse-Workshops vorteilhafter. Hochschulübergreifende Basiskurse begünstigen eine offene und persönliche Auseinandersetzung mit den eigenen Bedarfen und den Themen sowie einen hochschulübergreifenden Austausch. Vor diesem Hintergrund ist es aus Sicht der Trainer/innen grundsätzlich wünschenswert, die Basiskurse an einen „neutralen Ort“ außerhalb der Hochschulen zu verlagern. Dieses Vorhaben scheiterte bislang aufgrund organisatorischer und finanzieller Barrieren.

Die heterogene und fächerübergreifende Zusammensetzung der Basiskursteilnehmer/innen, der kollegiale Austausch und die Vernetzungsmöglichkeiten werden allgemein als Gewinn betrachtet. Gleichmaßen positiv wird die heterogene Mischung der Trainertandems erlebt. Durch die gemischten Trainerteams werden erfahrungsgemäß mehr Kursteilnehmer/innen erreicht. Ein optimaler Zugang zu den Neuberufenen wird auch dadurch hergestellt, dass die Basiskurstrainer/innen keine klassisch ausgebildeten Hochschuldidaktiker, sondern selbst erfahrene und tätige Professor/innen an Fachhochschulen mit den entsprechenden Systemkenntnissen und Erfahrungen sind. Die befragten Teilnehmer/innen berichten, von dieser „Insiderperspektive“ profitiert zu haben.

Die Themen und Inhalte, die in den Basiskursen behandelt werden, sind facettenreich und orientieren sich primär an den Teilnehmerbedürfnissen. Folglich stellt der Basiskurs kein starres Konstrukt dar. Die Basiskurstrainer/innen verfügen über eine Art Baukastensystem, mit dem sie flexibel auf die Teilnehmerinteressen eingehen können. Aus Teilnehmersicht werden die inhaltliche Flexibilität, die ausgeprägte Teilnehmer- und Bedarfsorientierung und die Mitgestaltungsmöglichkeiten positiv hervorgehoben. Vor diesem Hintergrund existieren große Unterschiede in der Kursgestaltung, die die Vergleichbarkeit einschränken. Mit dem Ziel, eine gewisse konzeptionelle Einheitlichkeit herzustellen, wurde zusätzlich zur Trainerausbildung ein hdw-interner Standard erarbeitet.

Die indirekt und direkt erhobenen Rückmeldungen zu den Basiskursen sind insgesamt überwiegend sehr positiv. Negative Rückmeldungen kommen vereinzelt von Personen, die bereits über viel Lehrerfahrung verfügen und dennoch zur Basiskursteilnahme verpflichtet wurden oder von Teilnehmer/innen, die mehr

„Frontallehre“ und „Lehrrezepte“ erwarten. Nach Ansicht der befragten Neuberufenen bildet das Weiterbildungsangebot mit Blick auf hochschuldidaktische Themen eine gute Grundlage und ist ihrer Ansicht nach gleichzeitig ein zentraler Bestandteil der allgemeinen Einarbeitung an der Hochschule. Besonders positiv hervorgehoben werden der kooperative Umgang miteinander, die Bedarfsorientierung sowie der intensive kollegiale Erfahrungsaustausch. In Anbetracht der Herausforderungen, vor denen sie als Neuberufene stehen, erleben sie das Angebot als ermutigend und als eine sinnvolle Unterstützung.

Eine Auseinandersetzung mit den langfristigen Folgen und „Erfolgen“ der Basis-kurse „Lehren an Hochschulen“ ist im Rahmen der Evaluation nur bedingt möglich. Aus Sicht der befragten Akteure werden Erfolge weniger in einem konkreten Wissenszuwachs, sondern in einer veränderten Grundhaltung gesehen. Insgesamt wird eine größere Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber den eigenen Bedarfen, neuen Methoden in der eigenen Lehre sowie hochschuldidaktischen Themen und hochschuldidaktischer Weiterbildung im Allgemeinen wahrgenommen. Die befragten Teilnehmer/innen berichten, dass sich die eigene Einstellung zum Thema Hochschuldidaktik und der Lehre infolge der Basiskursteilnahme geändert hat.

Basiskurstrainer/innen und hdw-Mentor/innen im Fokus

Die befragten Referent/innen zeichnen sich durch ihr ausgeprägtes persönliches Interesse am Thema Hochschuldidaktik aus. Sie sehen ihre zentralen Aufgaben darin, bei den Teilnehmer/innen ein Grundverständnis über gute Lehre und das damit verbundene Selbstverständnis zu generieren und ihr Interesse an hochschuldidaktischen Themen und Weiterbildungsangeboten zu wecken. Ein weiteres Ziel besteht darin, die Neuberufenen unter Rückgriff auf ihrer eigenen langjährigen Hochschulerfahrungen bei dem allgemeinen Einstieg in das System Hochschule zu unterstützen. Der spontane Austausch der Basiskurstrainer/innen untereinander, insbesondere in den Trainertandems wird als wichtig und unkompliziert beschrieben. Das offizielle Treffen im Rahmen des jährlichen Basiskurstrainer-tages ist von zentraler Bedeutung, wenn es um die personelle Besetzung der Basiskurse, inhaltliche Abstimmungsprozesse und einen allgemeinen Erfahrungsaustausch geht. Intensive fachliche Diskussionen und die Umsetzung neuer Konzepte und Ideen gestalten sich in diesem Rahmen schwierig.

Das große persönliche Interesse an Hochschuldidaktik und der Wunsch, diesen Themenbereich theoretisch und praktisch weiterzuentwickeln, ist der Hauptgrund für die befragten hdw-Mentor/innen sich im Netzwerk und in dieser Funktion zu engagieren. Häufig übernehmen sie aufgrund ihrer Expertise darüber hinaus weitere Funktionen an ihrer Hochschule. Neben dieser Rollenvielfalt werden ganz allgemeine Definitions- und Abgrenzungsprobleme deutlich. Die Wahrnehmung und Bedeutung der Mentorenrolle durch die Hochschulleitungen, ihre Erwartungen und die Aufgaben, die sie mit diesem Amt verbinden, variieren stark, was sich entsprechend auf die personelle Auswahl und die Vergabe von zusätzlichen Anreizen auswirkt. Abgesehen von der Aufgabenbeschreibung im Kooperationsvertrag zwischen den Hochschulen und der hdw nrw, existieren keine weiteren Rollen- oder Tätigkeitsbeschreibungen. Eine formalisierte Einfüh-

rung in das Amt erfolgt nicht. Die Einbindung der hdw-Mentor/innen in das hochschuldidaktische Einarbeitungskonzept gestaltet sich hochschulspezifisch sehr unterschiedlich. Sie selbst verstehen sich in erster Linie als allgemeine Ansprechpartner/innen für hdw-Angebote und wichtige Schnittstelle zwischen Hochschule und Netzwerk. Organisierte Beratungsangebote für Neuberufene sind eher selten und nach mehrheitlicher Ansicht der Befragten nicht realisierbar.

Die im Kooperationsvertrag fixierten Aufgaben der hdw-Mentor/innen werden vielfach kritisiert, was sich größtenteils auf historische Entwicklungen zurückführen lässt. Diese Entwicklungen und die dahinterstehenden Konflikte haben nach Ansicht der Befragten bis heute Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Mentorenrolle und die netzwerkinterne Zusammenarbeit. Aufgrund der Konflikte und weil eine inhaltliche Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Themen im Rahmen der jährlichen hdw-Programmplanungskonferenz nicht mehr in gewünschter Breite und Intensität möglich ist, hat sich der Arbeitskreis „Gute Lehre Lokal“ außerhalb des Netzwerkes hdw nrw etabliert. Die existierende Doppelstruktur wird von allen Seiten als ungünstig betrachtet und eine stärkere Vernetzung und kooperative Zusammenarbeit erscheint vielen sinnvoll und wünschenswert.

Hochschuldidaktische Qualifizierung nach der Neuberufenenphase

Alle Befragten sind der Ansicht, dass hochschuldidaktische Weiterbildung auch über die Neuberufenenphase hinaus ein begleitendes Element im Berufsalltag sein sollte. Verbindliche Regelungen existieren bislang an den Hochschulen nicht und die Weiterbildungen erfolgen auf freiwilliger Basis. Zugewiesene Relevanz der Thematik sowie Informations- und Kommunikationsprozesse unterscheiden sich hochschulspezifisch stark. Nicht zuletzt aufgrund der sich ständig wandelnden Rahmenbedingungen werden regelmäßige Weiterbildungen als Bestandteil der Qualitätssicherung der Lehre und Teil des Selbstverständnisses verstanden. Vor diesem Hintergrund ist eine langfristig und systematisch angelegte hochschuldidaktische Qualifizierung zukünftig erforderlich, wobei die Vorstellungen über die konkrete Ausgestaltung variieren.

5.2 Methodisches Vorgehen

Insgesamt wurden 18 themen- beziehungsweise problemzentrierte Interviews (PZI) durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine „offene, halbstrukturierte Befragung, die die Befragten möglichst frei zu Wort kommen lässt, aber auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist, auf die der oder die InterviewleiterIn immer wieder zurückführt“ (Hölzl 1994 in: Kurz et al. 2007: 465). Diese Interviewform ist besonders gut für theoriegeleitete Forschung und die Bearbeitung spezifischer Fragestellungen geeignet. Sie hat keinen rein explorativen Charakter, da die theoretischen Vorannahmen berücksichtigt werden und die Aspekte der vorrangigen Problemanalyse Eingang in das Interview finden (Mayring 2002). Die Teilstandardisierung der Interviews durch den Leitfaden ermöglicht ein strukturiertes Vorgehen und erleichtert zudem die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews. Gleichzeitig verfolgt das PZI das Prinzip der Offenheit, das heißt die subjektive Problemsicht steht im Mittelpunkt und daraus resultierende neue Erkenntnisse werden entsprechend berücksichtigt.

Das PZI wird als Methodenkombination verstanden, in der das qualitative Interview ein wesentliches Teilelement ist (Witzel 1985). Im Mittelpunkt der Methode steht die Auseinandersetzung mit individuellen und subjektiven Sichtweisen, Bedeutungen, Erfahrungen und Wahrnehmungen zu einem bestimmten Thema oder einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung (Witzel 2000, Flick 2006). Der thematisierte Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit wird dadurch aufgehoben, dass der Erkenntnisgewinn im gesamten Forschungsprozess als „induktiv-deduktives Wechselspiel“ organisiert ist (Witzel 2000: 1). Die Kommunikationsstrategien des Interviews zielen sowohl auf die Anregung von freien Erzählungen als auch auf ergänzende Dialoge ab, die das Resultat des theoretischen Vorwissens und leitfadengestützter Nachfragen sind. Im PZI werden Erzählungs- und Fragenepisoden kombiniert und es stellt damit eine Mischung aus einem offenen Gespräch und einem Dialog dar. Theoretisches Wissen entsteht schrittweise durch die Verwendung elastischer Konzepte, die im Verlauf der empirischen Analyse weiterentwickelt und am Datenmaterial überprüft werden (Witzel 2000). Der gesamte Forschungsprozess ist also durch die Verschränkung von bestehendem und zu ermittelndem Wissen gekennzeichnet.

Das Interview ist durch drei zentrale Kriterien gekennzeichnet (vgl. Witzel 1985, 2000, Mayring 2002, Flick 2006):

1. Problemzentrierung, das heißt die Forscher orientieren sich an gesellschaftlich relevanten Problemstellungen, die im Vorfeld des Interviews objektiv analysiert wurde.
2. Gegenstandsorientierung meint, dass die Methoden (Erhebungsmethoden und Gesprächstechniken) am Gegenstand entwickelt und flexibel eingesetzt werden.
3. Prozessorientierung bezieht sich auf den gesamten Forschungsprozess und das zugrunde liegende Gegenstandsverständnis. Es geht „um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (Witzel 1985, S. 233).

Die Konzeption des Interviews besteht aus verschiedenen Instrumenten wobei im Rahmen der durchgeführten Gespräche drei zentrale Instrumente zum Einsatz kamen: Leitfaden, Tonbandaufzeichnung und Postskriptum (vgl. Witzel 1985, 2000; Flick 2006).

Zu Beginn des Gespräches wurden Forschungsanlass, institutionelle Zusammenhänge und grundsätzliches Erkenntnisinteresse kommuniziert sowie Anonymität und ein vertraulicher Umgang mit den Daten zugesichert. Ein mündliches Einverständnis für die Tonbandaufzeichnung wurde eingeholt. Die Gestaltung der einzelnen Gespräche erfolgt auf der Grundlage diverser Kommunikationsstrategien und Gesprächstechniken. Zu den zentralen Kommunikationsstrategien zählen der offene Gesprächseinstieg, allgemeine Sondierungen und Ad-hoc-Fragen (erzählgenerierende Strategien) und spezifische Sondierungen mit den Elementen Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontationen (verständnisgenerierende Strategien) (Witzel 2000; Flick 2006).

Mit Blick auf die unterschiedlichen Akteure und Rolleninhaber im Einarbeitungsprozess und mit dem Ziel, die damit einhergehenden unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsbestände gezielt nutzen zu können, wurde für jede Akteursgruppe ein separater Leitfaden entwickelt. Insgesamt wurden also fünf Leitfäden mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen konzipiert. Die jeweiligen Leitfäden enthalten sowohl Themenbereiche, die sich inhaltlich überschneiden (zum Beispiel Herausforderungen für Neuberufene, Hochschuldidaktische Weiterbildung im Allgemeinen) als auch Themenbereiche und Fragestellungen, die speziell auf die individuelle Situation der Gesprächspartner/innen zugeschnitten sind (zum Beispiel Situation als Mentor/in, Situation als Neuberufene/r). Zudem beinhalten die Gesprächsleitfäden Themenblöcke, anhand derer die Rolle anderer Akteure betrachtet wird (zum Beispiel Zusammenarbeit mit den Mentor/innen, Gestaltung der Basiskurse durch die Referent/innen). Die nachfolgenden Grafiken (siehe Abbildung 3 und 4) veranschaulichen beispielhaft die inhaltlichen Themenbereiche der Interviewleitfäden für zwei Gesprächsgruppen.

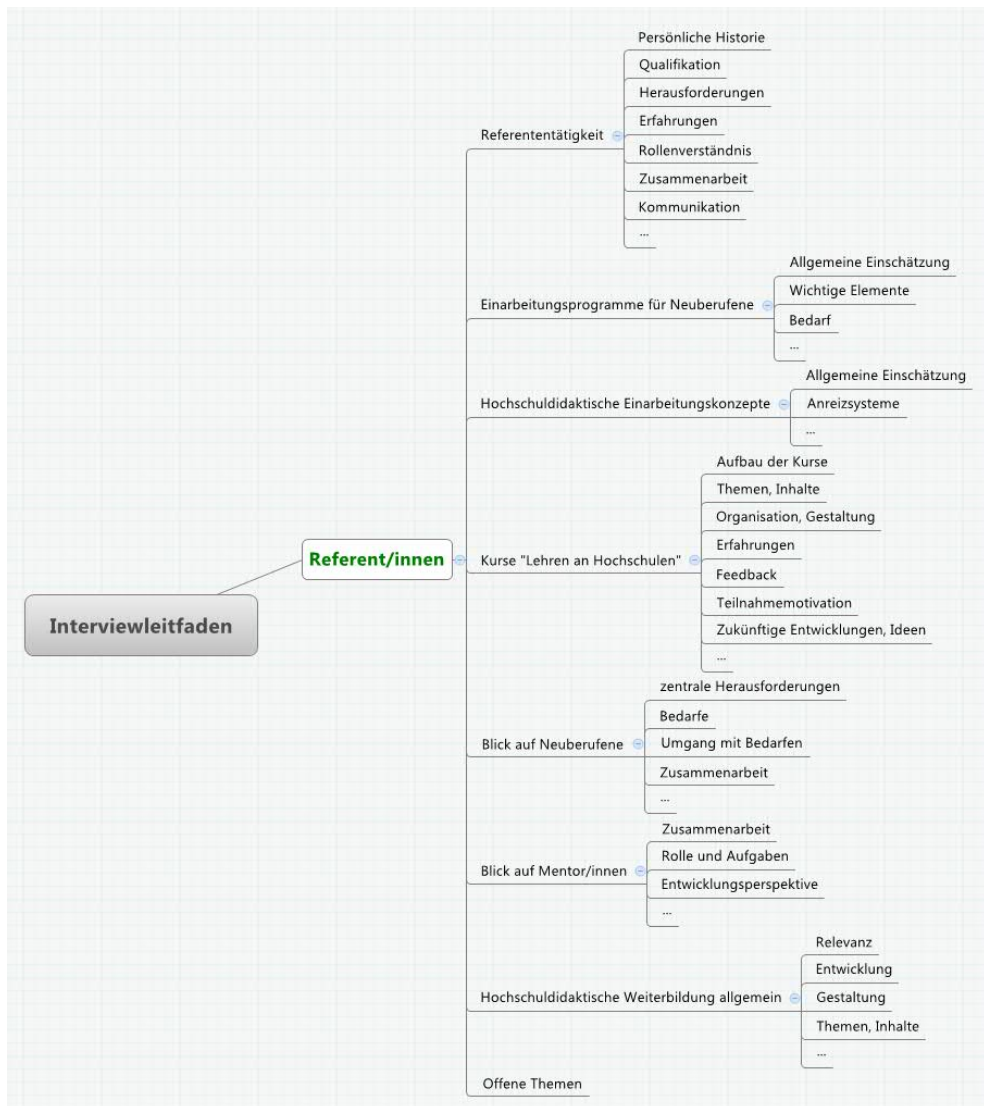


Abbildung 3: Themen des Interviewleitfadens für die Basiskurstrainer/innen (Beispiel). Eigene Darstellung.

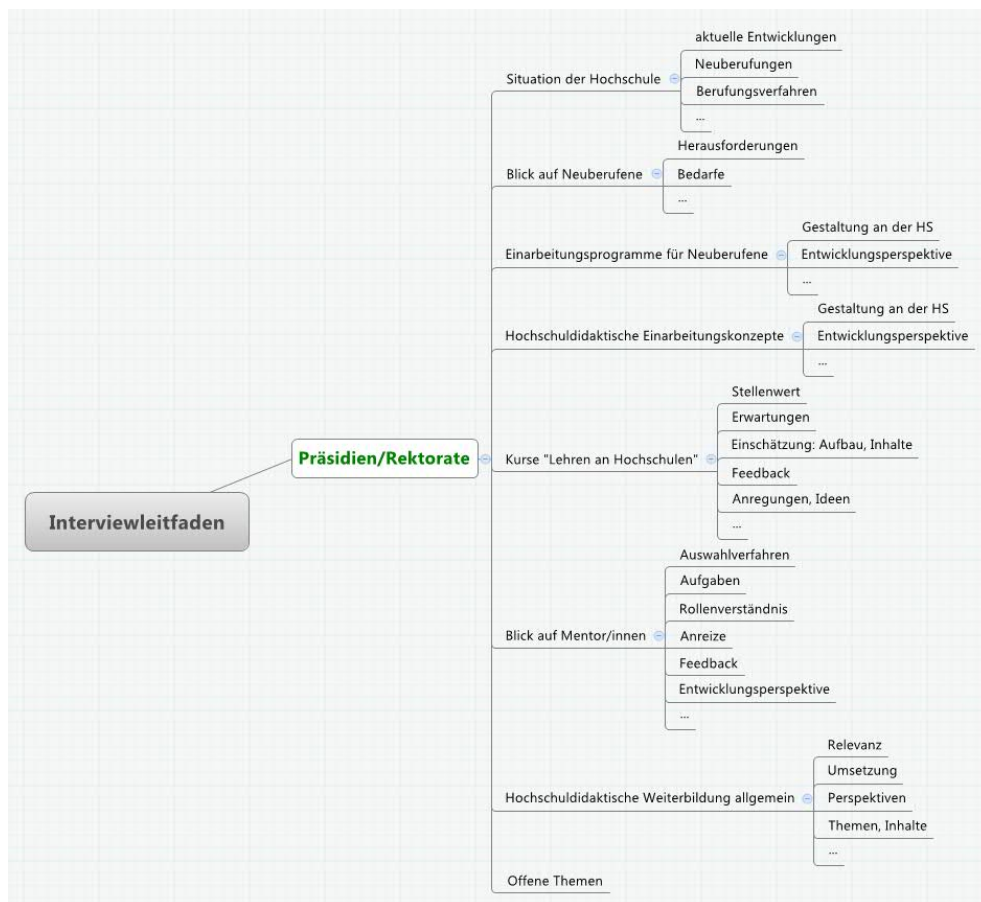


Abbildung 4: Themen des Interviewleitfadens für die Präsiden und Rektorate (Beispiel). Eigene Darstellung.

Die Leitfäden wurden entsprechend der dargestellten theoretischen Grundlagen und auf Basis einer vorab durchgeführten Problemanalyse konzipiert. Ansatzpunkte der Problemanalyse waren erste Erkenntnisse aus der Literatur und aus vorangegangenen Gesprächen mit den Auftraggebern der Studie. Hinzu konnten erste Informationen genutzt werden, die im Rahmen der Dokumentenanalyse gewonnen wurden. Diese Erkenntnisse und Erfahrungen sind in die Entwicklung der Gesprächsleitfäden eingeflossen. Zentrale Fragen, Ideen und Erzählanreize wurden schriftlich fixiert. Die Instrumente wurden auf der Grundlage der Gespräche schrittweise modifiziert und spezifiziert.

Die Fallgruppenauswahl erfolgte in Anlehnung an den Ansatz des „theoretical samplings“ nach Glaser und Strauss (Strauss 1994, Glaser/Strauss 1998). Die Auswahl der Gesprächspartner/innen erfolgte systematisch und schrittweise im Laufe des Forschungsprozesses. In der Untersuchung angestrebt wurde eine maximale Variation im Sample, um darüber die Variationsbreite und Unterschiedlichkeit, die im Feld enthalten ist, zu erschließen (Flick 2006). Vor diesem Hintergrund wurden zum einen unterschiedliche Akteure und Rolleninhaber mit ihren unterschiedlichen Interessen und Problemsichten in die Untersuchung ein-

bezogen. Zum anderen wurde auch innerhalb der jeweiligen Akteursgruppe so weit wie möglich auf maximale Kontraste gesetzt (Geschlecht, Fachrichtung, Hochschule, Erfahrung etc.).

Der Zugang zu den Gesprächspartnern erfolgte telefonisch oder per E-Mail durch eine Projektmitarbeiterin. Die potenziellen Interviewpartner wurden im Vorfeld mündlich und schriftlich über das Projekt informiert. Die Teilnahmebereitschaft war sehr hoch und insgesamt konnten 18 Interviewteilnehmer/innen gewonnen werden. Von diesen 18 Interviews wurden fünf Gespräche telefonisch geführt. Die weiteren 13 Gespräche fanden face-to-face im Arbeitsumfeld der Befragten statt. Die Dauer der Interviews variierte zwischen 30 und 90 Minuten.

Das Interview orientierte sich am Gesprächsleitfaden, wobei eine offene und dialogartige Gesprächsführung im Vordergrund standen. Vor allem die ersten Interviews zeichnen sich durch einen offenen Charakter aus, da sie in erster Linie der Leitfadenerprobung und -modifikation dienten. In den weiteren Gesprächen fungierte der Leitfaden zunehmend als konstituierender Gesprächsrahmen. Die genannten Gesprächstechniken wurden flexibel, situationsgerecht und entsprechend der induktiv-deduktiven Vorgehensweise eingesetzt.

Alle Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend vollständig und standardorthografisch transkribiert. Vollständige Transkripte liegen für 17 Interviews⁵ vor. Zusätzlich wurden direkt im Anschluss an alle Gespräche Memos erstellt, in denen erste Eindrücke, markante Gesprächsinhalte, Gedanken und Interpretationsideen schriftlich festgehalten wurden. Sowohl die Transkripte als auch die persönlichen Aufzeichnungen stellten die Grundlage für eine Weiterentwicklung der Instrumente und die Auswertung der Daten dar.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine klassische Vorgehensweise zur Analyse von Textmaterial, welches im Rahmen von Interviews gewonnen wurde und ist mit Blick auf den Forschungsgegenstand sinnvoll und zielführend. Die Auswertung wurde in Anlehnung an die Technik der inhaltlichen Strukturierung nach Mayring (2008) durchgeführt. „Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring 2008, S. 89). In diesem Auswertungsverfahren fungierten die Fragestellungen, das heißt die formulierten Unterfragen und Themen als Strukturierungsdimensionen. Diese wurden inklusive möglicher Ausprägungen systematisch an das Textmaterial herangetragen. Das vorhandene Material wurde nach diesem Schema schrittweise gesichtet und alle Textbestandteile, die durch dieses Kategoriensystem angesprochen wurden, wurden systematisch extrahiert. Die Originalzitate wurden unter Nennung der Fundstellen gesammelt und in einem zweiten Schritt paraphrasiert. Das Kategoriensystem wurde im Zuge der Analyse kontinuierlich revidiert und angepasst. Folglich wurde auch das Material mehrfach gesichtet und entsprechend zugeordnet. Das Resultat der Analyse ist eine Zusammenfassung der Daten.

⁵ Anmerkung d. Verf.: Für ein Gespräch musste aufgrund eines technischen Defektes des Aufnahmege­r­ätes ein Gedächtnisprotokoll erstellt werden.

5.3 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse vorgestellt, die im Rahmen der Interviews gewonnen wurden. Abbildung 5 gibt einen ersten allgemeinen Überblick über die Themenbereiche, die anhand der Datengrundlage näher beleuchtet werden können. Die Präsentation der Ergebnisse orientiert sich an den dargestellten Auswertungsdimensionen.

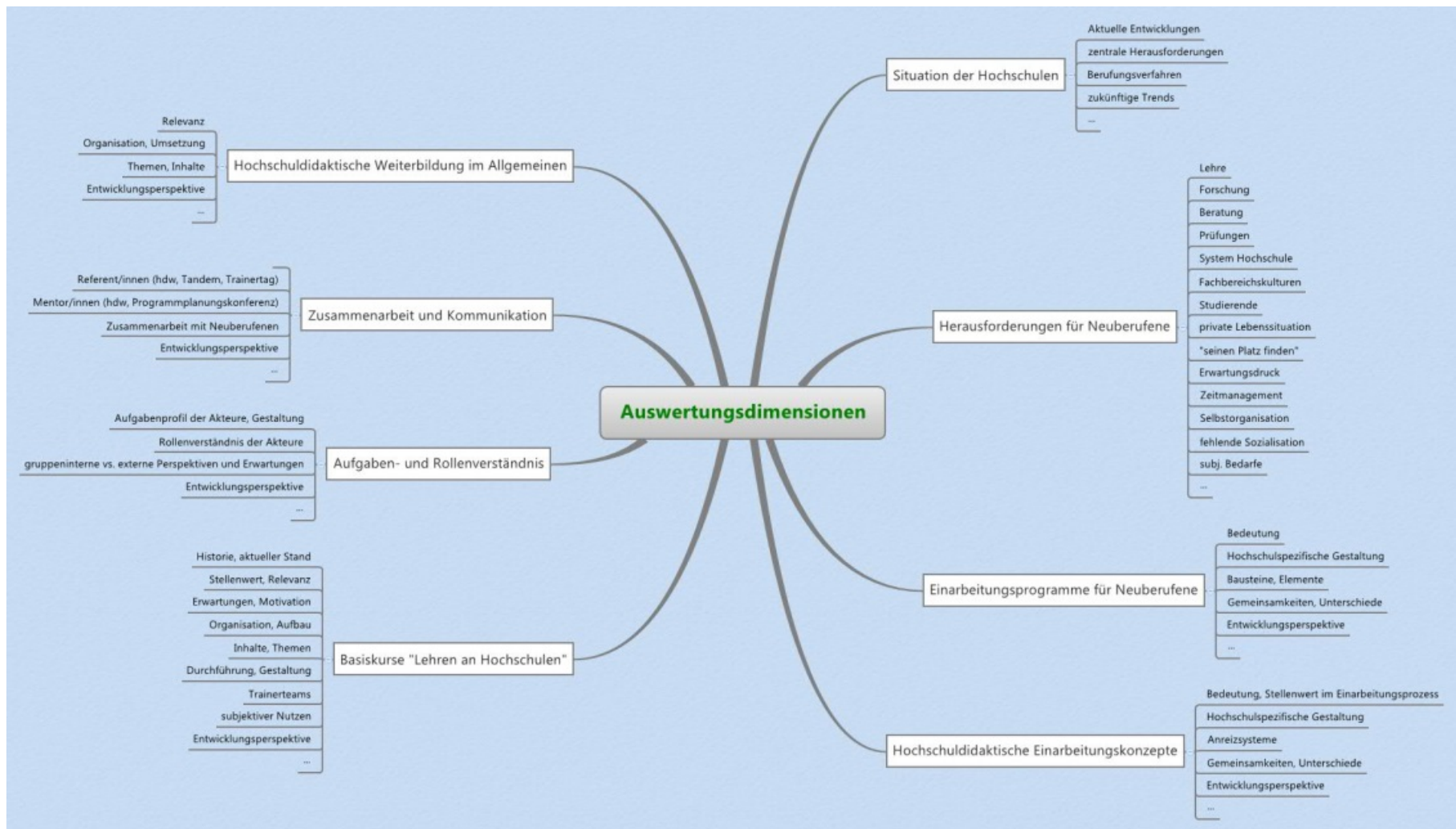


Abbildung 5: Überblick über die Auswertungsdimensionen der Interviews. Eigene Darstellung.

5.3.1 Stichprobe: Gesprächspartner/innen

Das qualitative Sample besteht insgesamt aus 18 Personen. Befragt wurden folgende Akteure:

- Mitarbeiterinnen der Geschäftsstellen hdw nrw (n=2),
- Präsidien/Rektorate der Fachhochschulen (n=6),
- Mentor/innen an den Fachhochschulen (n=5),
- Referent/innen⁶ der Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ (n=3),
- Neuberufene Professor/innen, die einen Basiskurs „Lehren an Hochschulen“ absolviert haben⁷ (n=2).

Im Sinne einer maximalen Kontrastierung sind in der Stichprobe neun Frauen, neun Männer und zehn Hochschulen unterschiedlicher Gründungsjahre vertreten. Die Mentor/innen, Referent/innen und Neuberufenen decken insgesamt neun unterschiedliche Fachbereiche ab. Mit Ausnahme der Neuberufenen, verfügen die befragten Rolleninhaber über unterschiedlich viel Erfahrung in ihren Ämtern („Anfänger“ vs. „Altgediente“). Grundsätzlich ist darauf hinzuweisen, dass einige der befragten Personen Doppelrollen einnehmen (zum Beispiel Mentor/in und Basiskursteilnehmer/in). Die Erfahrungen und Einschätzungen in den unterschiedlichen Rollen werden in der Auswertung entsprechend berücksichtigt.

Sofern nicht explizit ausgewiesen, werden die Daten, die auf der Grundlage der Interviews gewonnen wurden, im Rahmen der Ergebnispräsentation für alle Akteursgruppen zusammengefasst dargestellt. Mit dem Ziel, eine größtmögliche Anonymität sicherzustellen und den Lesefluss nicht zu behindern, werden wörtliche Zitate nur sehr sparsam und vorwiegend zu Illustrationszwecken eingesetzt. Die nachfolgende Ergebnispräsentation basiert zunächst ausschließlich auf den Aussagen der Gesprächspartner/innen.

5.3.2 Situation der Hochschulen – Zentrales Thema Neuberufungen

Das Thema Neuberufungen ist aktuell ein sehr großes Thema an den Hochschulen und alle Präsident/innen berichten einhellig über die seit einigen Jahren hohe Zahl an jährlichen Neuberufungen und die damit verbundenen Anstrengungen. Diese Entwicklungen sind unter anderem auf den Hochschulpakt und einen natürlichen „Generationenwechsel“ zurückzuführen. Darüber hinaus werden Hochschulen und weitere Standorte gegründet, die ebenfalls personell besetzt werden müssen. Die Situation stellt sich mit Blick auf die einzelnen Fachbereiche jedoch sehr unterschiedlich dar. Einige Bereiche müssen oder können weniger Professor/innen berufen, andere richten hingegen vorübergehend das Instrument der Doppelprofessur ein. Die Bewerberlage (Anzahl und Eignung der Bewerber/innen)

⁶ Anm. d. Verf.: Die Bezeichnungen „Trainer/in“, „Basiskurstrainer/in“ und „Workshopleiter/in“ werden nachfolgend synonym verwendet.

⁷ Anm. d. Verf.: Vor diesem Hintergrund werden die Neuberufenen gelegentlich als Teilnehmer/innen bezeichnet.

ber/innen) variiert stark und die Stellenbesetzung ist je nach Fachbereich und Disziplin mit unterschiedlichen Schwierigkeiten verbunden. Aufgrund der hohen Konkurrenzsituation zur Industrie und Wirtschaft und der Hochschulen untereinander gestaltet sich vor allem die Stellenbesetzung in Bereichen wie zum Beispiel Elektrotechnik, Ingenieurwissenschaften und Maschinenbau problematisch. Hier müssen Stellen häufig mehrfach ausgeschrieben und teilweise sogar gezielt Headhunter eingesetzt oder Imagekampagnen platziert werden. Voraussichtlich ähnlich problematisch stellt sich die Besetzung von Professuren in Fächern ohne akademische Tradition (zum Beispiel Ergotherapie) dar. In anderen Fächern gibt es deutlich weniger Probleme (zum Beispiel Sozialwissenschaften, Architektur, Umweltwissenschaften). Die zahlreichen Berufungsverfahren, die Einarbeitung und Betreuung der neuberufenen Kolleg/innen sind mit einem hohen Ressourceneinsatz verbunden und erfordern von allen Beteiligten viel Energie und Engagement. Den Einschätzungen der Hochschulleitungen zufolge wird der Trend langfristig abnehmen und die Zahl der Neuberufungen zukünftig wieder weniger werden.

Befragt man die Hochschulleitungen nach der Prüfung der Eignung der Bewerber/innen werden überwiegend die hohen hochschuleigenen Ansprüche, eine rigide Berufungspolitik und der hohe Stellenwert von Lehrerfahrung im Berufungsverfahren hervorgehoben. Neben den vorhandenen Lehrerfahrungen gilt es aber auch gleichermaßen Praxiserfahrungen und Forschungsleistungen zu berücksichtigen, wenn man gutes Personal aus der Praxis gewinnen will. Dabei handelt es sich gelegentlich um einen Balanceakt. Die Bewertung der nachgewiesenen Erfahrungen beziehungsweise des Potenzials gestaltet sich in der Praxis nicht immer ganz einfach und die Hochschulen setzen diesbezüglich auf unterschiedliche Qualitätsstandards und Instrumente, wie zum Beispiel gut geschulte Berufungskommissionen, Berufungsbeauftragte, Probevorlesungen, externe und interne Stellungnahmen/Bewertungen und eingehende Fachgespräche. Die pädagogische Eignungsprüfung wird in diesem Zusammenhang als sinnvoll erachtet, um die Eignung der neuberufenen Professor/innen nachhaltig in den Blick zu nehmen. Vorrangiges Ziel dieser Anstrengungen ist es, eine gute Hochschullehre sicherzustellen.

„Ich glaube, dass wir auf diese Art und Weise eine sehr gute Lehre sicherstellen. Das ist hier an der Fachhochschule doch ein sehr großes Thema. Gute Lehre ist wirklich der Punkt, der wirklich alle in ihrem Berufsverständnis einigt.“ [XII, S.3, Z.6ff.]

5.3.3 Herausforderungen für Neuberufene – „Kampf ums Überleben.“

Die Situation der neuberufenen Professor/innen wird von allen Personengruppen anschaulich geschildert und lässt sich anhand der Äußerung eines Gesprächspartners, der das erste Jahr an der Hochschule als „Kampf ums Überleben“ beschreibt, gut zusammenfassen [XVI, S.1, Z.34].

„Alle neuberufenen Kollegen müssen halt sehen, dass sie mit dem Kopf über Wasser bleiben.“ [I, S.15, Z.10f.]

Zu den zentralen Herausforderungen, vor denen Neuberufene stehen, zählen in erster Linie die Lehre, das System Hochschule und die Forschung.

Lehre als zentrale Herausforderung

„Die werden dann von heute auf morgen ins kalte Wasser geworfen was die Lehre anbetrifft und das ist nach wie vor der Knackpunkt.“ [VIII, S.7, Z.2ff.]

Zu den größten Herausforderungen zählt das Lehrdeputat von 18 Semesterwochenstunden (SWS) und die hohe Lehrbelastung wird nicht zuletzt aufgrund der langen Vorbereitungszeiten fast durchgängig als „unzumutbar“ beschrieben. In der Regel kann weder auf eigenes oder fachbereichsinternes Material noch auf einen umfassenden persönlichen Erfahrungsschatz zurückgegriffen werden. Folglich müssen viele Themenbereiche fachlich völlig neu erarbeitet und aufbereitet werden. Neben den reinen Inhalten, die „man irgendwo aus dem Boden stampfen muss“ [X, S.1, Z.12f.], geht es um Fragen der Gestaltung (Planung, Organisation, Konzeption) und einer adäquaten, interessanten und zielführenden Vermittlung der Lehrinhalte (Pädagogik, Didaktik, Methoden), die die Neuberufenen beschäftigen und damit um einen Bereich, in dem sehr viele Unsicherheiten bestehen.

Die Vorerfahrungen der neuen Professor/innen variieren stark. Während einige kaum über nennenswerte Lehrerfahrung im Hochschulkontext verfügen, haben andere etwas mehr Erfahrung, zum Beispiel durch Lehraufträge, Tätigkeiten an Universitäten oder die eigene Promotion. In den meisten Fällen wird das vorhandene Wissen und insbesondere das konkrete Handwerkszeug für eine derart umfassende Lehrtätigkeit, wie an den Fachhochschulen, jedoch als unzureichend beschrieben. Neben einer prinzipiell fehlenden Ausbildung für den Beruf als Hochschullehrer/in mangelt es häufig an konkreten Vorstellungen und echten Vorbildern für eine gute Lehre, und der routinemäßige Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen und die eigene Sozialisation stellt sich unter Umständen als problematisch dar. Auch mit Blick auf die Zielgruppe bestehen Unsicherheiten. Die Professor/innen sehen sich mit großen und heterogenen Studierendengruppen konfrontiert, die sie hinsichtlich ihrer konkreten Erwartungen, Leistungs- und Aufnahmefähigkeit nur schwer einschätzen können. Die Arbeit mit großen Gruppen ist nicht nur aus methodischer und interaktionaler Perspektive schwierig, sondern stellt auch unter dem Stichwort „Selbstpräsentation“ eine große persönliche Herausforderung dar.

Zusätzlich zu der hohen intrinsischen Motivation und den eigenen Ansprüchen an eine gute Lehre, die insgesamt stark ausgeprägt sind, wird ein hoher Erwartungsdruck von außen beschrieben, der sowohl von den Studierenden als auch von den Kolleg/innen ausgeht. Darüber hinaus werden teilweise Zweifel und Ängste aufgrund der pädagogischen Eignungsprüfung thematisiert. Neben der Lehrtätigkeit an sich werden weitere Aufgaben, wie die zahlreichen Prüfungen und die Betreuung und Beratung der Studierenden, zum Teil als Herausforderungen empfunden. Auch hier mangelt es nach Ansicht der Gesprächspartner/innen häufig an den erforderlichen Erfahrungen und Kompetenzen, um diesen neuen Anforderungen souverän begegnen zu können. Insgesamt – so die Einschätzung der Befragten – hat die Lehre den anteilmäßig höchsten Stellen-

wert und bindet den Großteil der Kapazitäten. Insbesondere aus Sicht der Neuberufenen selbst, sind die vorhandenen Ressourcen aber in der Regel nicht ausreichend, um den eigenen professionellen Ansprüchen an eine gute Lehre von Anfang an gerecht zu werden.

In Anbetracht der geschilderten Herausforderungen sehen die Hochschulleitungen nicht nur hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen für geboten, sondern befürworten mit Blick auf die hohe Lehrbelastung teilweise sogar eine generelle Reduktion der Lehrverpflichtung in den ersten Semestern. Diese Meinung wird von zahlreichen weiteren Akteuren geteilt. Auch sie sprechen sich zum Teil sehr engagiert für eine standardmäßige Deputatsermäßigung zu Beginn der Tätigkeit an der Hochschule aus und befürworten einen sukzessiven Ausbau.

Hochschulsystem – Ankommen an der Hochschule

„Und dann müssen sie sich mit den Gegebenheiten irgendwie zurechtfinden. [...] Es ist ja ein ganz anderes System.“ [I, S.1, Z.5f.]

Wie bei jedem Stellenwechsel, muss man sich in die neue Organisation und das neue Arbeitsumfeld einfinden, sich orientieren und seinen Platz finden, was grundsätzlich viel Zeit erfordert. In vielen Fällen bedeutet der Weg zur Fachhochschule jedoch einen kompletten Systemwechsel und die Herausforderung besteht darin, sich in einem System zurechtzufinden, welches für den Großteil völlig unbekannt ist. Viele neuberufene Professor/innen wechseln aus der Industrie oder Wirtschaft an die Fachhochschule und haben kaum eigene Erfahrungen mit dieser Organisation und dem Tätigkeitsfeld. Vor diesem Hintergrund müssen Strukturen, Abläufe, Regularien aber auch informelle Regeln, eigene Arbeits- und Verhaltensweisen und Strategien neu erschlossen und erarbeitet werden. Als besondere Herausforderungen werden von nahezu allen Gesprächspartner/innen die Bereiche „Strukturen“, „Verwaltung“ und „Selbstverwaltung“ genannt, die eine intensive Auseinandersetzung und eine lange Einarbeitung erfordern, sofern keine Vorerfahrungen existieren. Im Rahmen der Einarbeitung ist man größtenteils auf die Unterstützung von Kolleg/innen im eigenen Arbeitsumfeld angewiesen, die sich individuell und auch zwischen den Fachbereichen stark unterscheidet und (wenn überhaupt) unterschiedlich organisiert ist. Mögliche Ansprechpartner/innen sind oft nicht immer unmittelbar greifbar, sodass man häufig auf sich allein gestellt ist. Im Gegensatz zur häufig vorangegangenen Tätigkeit im Unternehmen fällt zudem die vielfach gewohnte Unterstützung durch die vorhandenen Strukturen und Mitarbeiter/innen weg, sodass das Thema Selbstorganisation verstärkt an Bedeutung gewinnt. Die Befragten schildern sehr anschaulich den oft hohen Aufwand, sich Informationen, Mittel und zusätzliche Ressourcen zu beschaffen.

Forschung von Anfang an

„Auch gleich den Kontakt zur Forschung knüpfen. [...] Also dieses ist wirklich eine sehr, sehr schwere Aufgabe für die neuberufenen Kolleginnen und Kollegen.“ [XI, S.1, Z.9ff.]

Die Forschungs- und Projektaktivitäten werden in Anbetracht der hohen Lehrbelastung anfänglich eher zurückgestellt, sind aber zweifelsohne von Anbeginn an von hoher Relevanz. Die Erwartungen an Forschungsaktivitäten (Initiierung von Projekten, Einwerbung von Drittmitteln, aktive Mitarbeit in Netzwerken, Arbeits- und Forschungsgruppen) seitens der Hochschulen sind hoch.

Private Lebenssituation

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in den Interviews mehrfach thematisiert wird, ist die Berücksichtigung der privaten Lebenssituation der Neuberufenen. Der vollzogene Stellenwechsel stellt nicht nur eine berufliche Umbruchsituation dar, sondern bedeutet in vielen Fällen auch einen Wohnortwechsel, der vor allem vor dem Hintergrund des vorerst befristeten Anstellungsverhältnisses, mit einer zeitweisen Trennung von der Familie einhergeht. Hieraus ergeben sich zahlreiche weitere Herausforderungen persönlicher und organisatorischer Natur.

Aufgabenfülle und -vielfalt

„Den Rucksack viel zu voll zu packen...“ [IV, S.13, Z.11f.]

Des Weiteren wird in den Gesprächen vereinzelt darauf hingewiesen, dass gelegentlich nicht fair mit neuen Mitarbeiter/innen umgegangen wird und es nicht selten vorkommt, dass insbesondere sehr große Lehrveranstaltungen im Grundstudium, Selbstverwaltungsaufgaben und Gremienarbeit direkt und unmittelbar an die neuen Kolleg/innen abgegeben werden, wodurch neue und eigentlich vermeidbare Belastungssituationen entstehen.

„Also diesen Anfang hier hinzukriegen hier an der Fachhochschule halte ich für ausgesprochen schwer.“ [XII, S.1, Z.23f.]

Die insgesamt größte Herausforderung für die neuberufenen Professor/innen besteht in der Gleichzeitigkeit der Aufgaben und Anforderungen, vor denen sie stehen. In Anbetracht der hohen (anfänglichen) Arbeitsbelastung werden verstärkt die Themen Selbstorganisation und individuelles Zeitmanagement angesprochen. Gleichzeitig wird betont, wie wichtig eine grundsätzliche Sensibilisierung für die besondere Situation von neuberufenen Professor/innen ist.

5.3.4 Einarbeitungsprogramme – Willkommenskultur mit System?

Nicht zuletzt mit Blick auf die zahlreichen Herausforderungen, vor denen die Professor/innen gerade zu Beginn ihrer Tätigkeit an der Hochschule stehen, stellt sich die Frage, wie aktiv und systematisch die Einarbeitungsphase seitens der Hochschulen gestaltet und begleitet wird. Befragt man die Hochschulleitungen nach der allgemeinen Einarbeitung Neuberufener oder speziellen Einarbeitungsprogrammen zeigt sich, dass die Einarbeitungsprozesse ganz unterschiedlich gestaltet sind. Grundsätzlich erachten alle die Einarbeitung der neuen Kolleg/innen

für wichtig und es wird betont, dass sich diese in der Vergangenheit bereits verbessert hat. Größtenteils finden die Sozialisation und die inhaltliche Einarbeitung weitestgehend „unkontrolliert“ in den Fachbereichen und durch den dortigen Austausch mit den Dekan/innen und Kolleg/innen statt. Die Fachbereiche – das ist allen bewusst – unterscheiden sich erheblich hinsichtlich Kultur, Selbst- und Rollenverständnis. Vor diesem Hintergrund und unter Berücksichtigung einer unterschiedlichen fachbereichsspezifischen „Willkommenskultur“ ist folglich auch die Einarbeitung der neuen Mitarbeiter/innen sehr unterschiedlich und variiert von „gut“ bis „schlecht“.

„Die einen haben wirklich eine Willkommenskultur und kümmern sich und die anderen sagen: Oh da ist jemand. Der muss alleine zurechtkommen. Ich musste auch alleine zurechtkommen.“ [XV, S.4, Z.7f.]

Während ein Teil der Befragten den Weg über die Fachbereiche dennoch als bewährt und komplikationslos beschreibt, erachten andere Präsident/innen es durchaus als problematisch, den Fachbereichen vollständig die Einarbeitung der neuen Mitarbeiter/innen zu überlassen und versuchen andere und neue Wege zu gehen. Von einem systematischen oder formalen Einarbeitungsprogramm spricht in diesem Zusammenhang jedoch bewusst keiner der befragten Hochschulleitungen. Hier sind es vorwiegend Einzelmaßnahmen die angeführt werden. Instrumente, die im Rahmen der Einarbeitung genutzt werden oder Aktivitäten sind zum Beispiel Checklisten/To-Do-Listen, Adresslisten, Infoveranstaltungen (Organisation, Verwaltung, Recht, Forschung etc.), Internet/Intranet, Broschüren/Informationsmaterial, Neuberufenentreffen (Stammtische, Ausflüge etc.). Nur wenige Hochschulen berichten von etablierten Mentorensystemen. Regelmäßig stattfindende Arbeitskreise für Neuberufene werden vergleichsweise häufiger genannt. Nach Entwicklungsperspektiven gefragt, zeigt sich ein differenziertes Bild. Ein Teil der befragten Hochschulleitungen sieht keinen dringenden Veränderungsbedarf im Bereich der Einarbeitung Neuberufener. An anderen Hochschulen wird demgegenüber gezielt eine Professionalisierung der Einarbeitungsphase angestrebt und der Einstieg Neuberufener ist aktuell ein zentrales Thema. Argumente in diesem Zusammenhang sind unter anderem der Wandel der Erwartungen und der generell veränderte Umgang mit Arbeitnehmer/innen.

Die Perspektiven der anderen Akteure komplettieren die bisherigen Ausführungen zur Einarbeitung neuberufener Professor/innen. Mit Ausnahme der hdm-Mitarbeiterinnen können schließlich alle über ihre Erfahrungen als „Neue/r“ berichten. Berichtet wird, dass eine systematische und organisierte Einführung eigentlich nicht stattfindet oder die seitens der Hochschule vereinzelt vorgehaltenen Angebote (zum Beispiel Informationsveranstaltungen) nicht ausreichend sind. Insbesondere die Themen, die anfänglich von großer Bedeutung sind, wie zum Beispiel rechtliche Aspekte, Strukturen der Hochschule und Verwaltung kommen zu kurz. Viele Professor/innen unterstreichen die große Abhängigkeit vom jeweiligen Fachbereich, der dort gelebten Kultur und den Kolleg/innen. Auch sie sehen diesbezüglich große Unterschiede mit weitreichenden Folgen für die/den Neuberufene/n. Die Einarbeitung und ein als gelungen empfundener Einstieg hängen maßgeblich davon ab, wie groß die persönliche und praktische Unterstützung durch das eigene Team ist. Perspektivisch wird von vielen Befragten insbesondere die Begleitung direkt in den Fachbereichen als zentral erachtet. Thematisiert werden Mentoren-/Patensysteme, kollegiale Beratung und

Coaching. Diese Elemente sind bisher kaum etabliert beziehungsweise werden nur selten verbindlich gelebt. Neben den Kolleg/innen als „Sozialisationsinstanz“ und einer engen kollegialen Zusammenarbeit werden Arbeitskreise für Neuberufene zum Teil als hilfreich erlebt, weil dort viele offene Fragen geklärt werden können. Das Kursangebot des Netzwerks hdw nrw zum Thema Recht und Coachingangebote wird von den jüngst Neuberufenen als überaus sinnvoll erachtet, müsste ihrer Einschätzung nach aber mehr publik gemacht werden. Zusätzlich haben sich einige der Befragten durch Berufsverbände oder private Anbieter Unterstützung von außen geholt (Supervision, Coaching, Rechte und Pflichten etc.). Bei allen Verbesserungsvorschlägen und Veränderungsideen klingt an, die Angebote wohlüberlegt zu platzieren, um die Einarbeitungsphase nicht noch weiter zu überfrachten.

5.3.5 Hochschuldidaktische Einarbeitung – „Ein Thema für alle!“

„Mittlerweile ist Hochschuldidaktik ein aktuelles Thema für alle.“ [VIII, S.10, Z.31]

In den Gesprächen über die allgemeine Entwicklung der Hochschuldidaktik betonen die Gesprächspartner/innen einvernehmlich, dass das Thema in der Vergangenheit insgesamt an Bedeutung gewonnen hat und mittlerweile weitestgehend an den Hochschulen angekommen ist. Den Einschätzungen zufolge hat die Akzeptanz deutlich zugenommen und auf der Leitungsebene hat sich mittlerweile eine Weiterbildungskultur etabliert. Verstärkt vorangetrieben wird die Thematik aktuell durch die zahlreichen QdL-Projekte. Darüber hinaus wird eine zunehmende Institutionalisierung beobachtet, indem an den Hochschulen vermehrt hochschuldidaktische Einrichtungen oder spezielle Organisationseinheiten entstehen. Durch den allgemeinen Bedeutungszuwachs des Themas und die vermehrten hochschuldidaktischen Aktivitäten hat sich, persönlichen Einschätzungen zufolge, gleichermaßen die Einstellung zum Lehren, zum Studieren und zum Umgang mit den Studierenden geändert und positiv entwickelt. In diesem Punkt sieht man sich klar im Vorteil gegenüber den Universitäten. Aus individueller Perspektive wird jedoch gleichermaßen anschaulich geschildert, dass die intensive fachliche Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Hochschuldidaktik an den Hochschulen und in den Fachbereichen gelegentlich untergeordnet behandelt und oft nicht hinreichend gewürdigt und honoriert wird.

5.3.5.1 Konzeptionelle Ausgestaltung hochschuldidaktischer Einarbeitung

Hochschuldidaktische Weiterbildung ist ein zentraler und hochschulübergreifender Baustein im Rahmen der Einarbeitung neuberufener Professor/innen. Die

konkrete Ausgestaltung dieses Bausteins variiert allerdings sehr stark zwischen den Fachhochschulen in NRW und erfordert eine genauere Betrachtung.

Die Gespräche mit den Präsident/innen, Mentor/innen, Referent/innen und den neuberufenen Professor/innen zeigen ganz deutlich, dass das Thema hochschuldidaktische Qualifizierung für Neuberufene auf der oberen Leitungsebene bearbeitet wird. Motivation und Einstellung der Hochschulleitungen liegen zwischen „praktischer Finanzierung im Rahmen des Netzwerks“ und „grundlegender Überzeugung“. Hochschuldidaktische Weiterbildung und explizit die Teilnahme an Veranstaltungen des Netzwerks hdw nrw innerhalb des ersten Jahres werden routinemäßig im Rahmen der Berufungsgespräche und mit Blick auf die Berufsordnung und pädagogische Eignungsprüfung vom Präsidium/Rektorat empfohlen oder vertraglich (zum Beispiel in Form einer Zielvereinbarung) vereinbart. Was jedoch konkret empfohlen oder festgelegt wird, unterscheidet sich voneinander. Der erwartete Weiterbildungsumfang der insgesamt zehn befragten Hochschulen reicht von einer Veranstaltung beziehungsweise von zwei bis sechs Tagen im ersten Jahr. Größtenteils wird gezielt der Basiskurs „Lehren an Hochschulen“ empfohlen oder verordnet. In einigen Fällen bleibt die Kurswahl dem Neuberufenen überlassen, wobei gegebenenfalls auf begleitende Informationen (zum Beispiel hdw-Programmheft) und Beratungsangebote (zum Beispiel durch hochschulinterne Stellen oder hdw-Mentor/innen) verwiesen wird, die zur Orientierung und Entscheidungsfindung beitragen sollen. Unabhängig vom Verpflichtungsgrad hat sich in der Praxis überwiegend der Besuch eines Basiskurses durchgesetzt.

Der Umgang mit zusätzlichen Anreizen für die Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung wird ebenfalls ganz unterschiedlich gehandhabt. Insgesamt weit verbreitet ist mittlerweile die Möglichkeit der Stundenreduzierung in den ersten beiden Semestern. Die gewährte Lehrermäßigung variiert bei den befragten Hochschulen zwischen zwei und neun Semesterwochenstunden. Eine befragte Hochschule stellt darüber hinaus Erstausrüstungsmittel und zusätzliche Weiterbildungsgelder zur Verfügung. Gleichermaßen gibt es auch Hochschulleitungen, die Lehrermäßigungen oder sonstige Anreize für nicht notwendig halten oder sie kategorisch ablehnen.

An einigen Hochschulen sind die didaktischen Einarbeitungsaktivitäten umfassender und gehen über das reine hdw-Kursangebot und gegebenenfalls eine Lehrermäßigung hinaus. Zu den begleitenden Maßnahmen, die größtenteils einzeln angeboten werden und lose miteinander verknüpft sind, zählen beispielsweise zusätzliche hochschuleigene Weiterbildungskurse, hochschuldidaktische Arbeitskreise, Lehrveranstaltungsbesuche, interne Beratungs- und Coachingangebote (z.B. Einzel- und Gruppenberatung, Einzelcoaching, Peer-Coaching). Den bisherigen Erfahrungen zufolge werden diese Maßnahmen von den Neuberufenen gut angenommen. Nur wenige Hochschulen präsentieren ganzheitliche Konzepte für das komplette erste Berufungsjahr, in denen die einzelnen Komponenten systematisch aufeinander aufbauen. Mit dem Ziel, das hochschuleigene Profil zu stärken, die Außenwirkung zu optimieren und die Einarbeitung der zahlreichen Neuberufenen möglichst effektiv zu gestalten, werden hochschuleigene Programme konzipiert. In diesem Bereich wird vor allem von den Vertreter/innen großer Hochschulen ein Weiterentwicklungsbedarf beschrie-

ben. Vorteile hochschuleigener Programme und lokaler Angebote werden in erster Linie in der Nähe zur eigenen Hochschule und zum Arbeitsplatz gesehen. Die Einarbeitung erfolgt unter Rückbezug auf die hochschulspezifischen Rahmenbedingungen und die eigenen Aufgaben. Andere wiederum sehen die zunehmende Etablierung hochschuleigener Programme kritisch. Diese Entwicklung geht ihrer Ansicht nach zu Lasten einer hochschulübergreifenden Vernetzung und Zusammenarbeit. Darüber hinaus sehen sie insbesondere kleinere Hochschulen im Nachteil.

5.3.5.2 Anreizsysteme

Ungeachtet der konzeptionellen Ausgestaltung der hochschuldidaktischen Einarbeitung und der jeweiligen hochschuleigenen Rahmenbedingungen wird übereinstimmend erklärt, dass durch die Verortung des Themas „hochschuldidaktische Qualifizierung“ auf der Leitungsebene und die gezielte Ansprache im Berufungsgespräch ein wichtiges Zeichen gesetzt wird. Betont werden dadurch der hohe Stellenwert der Hochschuldidaktik und die Bedeutung der Lehre als zentrales Aufgabenfeld an der Fachhochschule.

„Damit wollen wir ja auch manifestieren, dass die Hochschuldidaktik und die hochschuldidaktische Weiterbildung wirklich eine sehr wichtige Angelegenheit für uns ist.“ [XI, S.4, Z.7f.]

Die Sinnhaftigkeit und der Stellenwert von zusätzlichen Anreizen für die Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung in Form einer Deputatsermäßigung werden innerhalb der Befragungsgruppe unterschiedlich gesehen und die jeweiligen Einstellungen liegen teilweise weit auseinander.

Der Großteil der Befragten betont insbesondere die positive Signalwirkung einer Freistellung. Dadurch wird zusätzlich unterstrichen, dass hochschuldidaktische Weiterbildung gewünscht ist und die Qualität der Lehre an der Hochschule ein zentrales Thema darstellt. Über die Forcierung der Bedeutung hinaus, stellt die anfängliche Stundenreduktion auch eine konkrete Form der Unterstützung dar, die von einigen nicht zuletzt mit Blick auf die Belastungssituation der Neuberufenen im Allgemeinen als sinnvoll betrachtet wird. Durch die Freistellung wird nicht nur der Besuch der Weiterbildung ermöglicht. Sie bietet auch den Raum, sich intensiver auf die neuen Themen einzulassen (Vor- und Nachbereitung) und darüber hinaus die eigenen Lehrveranstaltungen adäquat vorzubereiten. Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang unter anderem der langfristige Nutzen.

„Dann kann man sich da in Ruhe mit beschäftigen und ich glaube auch, dass das sehr viel trägt für später, wenn man sich am Anfang die Zeit nehmen kann, intensiv anzukommen. Dann ist das ein großer Vorteil für später.“ [II, S.2; Z.13ff.]

Im Gegensatz dazu berufen andere sich – in diesem Fall einige Hochschulleitungen – auf die Berufsordnung, in der die Qualifizierung grundsätzlich vorgesehen ist und erachten eine Lehrermäßigung oder andere Anreize für völlig überflüssig. Ihrer Einschätzung nach stellen die in Aussicht gestellte Vertragsentfristung, das Wissen um die pädagogische Eignungsprüfung und die persönliche

Empfehlung des/r Präsidenten/in per se Anreize dar, die ihrer Erfahrung nach ihre Wirkung entfalten.

„Das brauchen wir nicht. Die haben es alle gemacht. Ich erwarte das von ihnen. [...] Ich erkläre auch immer warum dieses eine Jahr auf Probe, weil wir ihre Lehre und die Qualität ihrer Lehre begucken wollen und da gehört es unmittelbar dazu, dass sie sich didaktisch schulen. Deswegen erwarten wir das eigentlich von ihnen. Das ist so plausibel. Und wenn einer nicht auf Lebenszeit verbeamtet ist, nimmt er das auch ernst. Ich habe überhaupt kein Problem, dass die das nicht ernst nehmen würden. [XII, S.7, Z.7ff.]

5.3.5.3 Chancen und Probleme

Unabhängig von der gewählten Verfahrensweise (Verpflichtungsgrad, Anreizsysteme) zeigt sich in der Praxis, dass die Neuberufenen größtenteils sehr aufgeschlossen sind und eine Weiterbildung nahezu von allen absolviert wird. Die Neuberufenen selbst bewerten die Weiterbildungsanforderung in Abhängigkeit von ihrer persönlichen Einstellung und Motivation entweder als sinnvolle und hilfreiche Unterstützung ihres Arbeitgebers oder als Pflichtmaßnahme, die mittlerweile allgemein üblich ist. Wichtig ist, dass die geforderte Weiterbildung nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen, sondern als konkretes Unterstützungsangebot und Orientierungshilfe verstanden wird. Vor diesem Hintergrund ist es von großer Bedeutung, den persönlichen Gewinn des Angebots (inhaltlicher Einstieg, kollegialer Austausch, Vernetzung etc.) entsprechend klar zu kommunizieren und zu transportieren. Unter anderem in diesem Kontext halten viele Befragte die existierenden Begrifflichkeiten „Basiskurs“ und „Lehren an Hochschulen“ für ungünstig. Diese Bezeichnungen würdigen weder die vorhandenen Lehrerfahrungen der Teilnehmer/innen noch spiegeln sie die vielfältigen Kursinhalte und die Intention des Angebots wider.

Die deutliche Forderung nach einer hochschuldidaktischen Qualifizierung ist etabliert und wird allgemein akzeptiert. Die größte Chance, die sich dadurch bietet, wird insbesondere im anfänglichen Zugriff auf die Neuberufenen und in der Möglichkeit einer konstruktiven und prägenden Zusammenarbeit gesehen.

„Deshalb ist es wichtig, möglichst bald an die Neuberufenen ranzukommen...“ [VII, S.8, Z.35f.]

Der direkte Zugang zu den Neuberufenen wird durch die Weiterbildungsempfehlung beziehungsweise -verpflichtung deutlich erleichtert und erreicht werden mitunter auch diejenigen, die von sich aus vielleicht grundsätzlich keine oder nicht gleich zu Beginn ihrer Tätigkeit eine Weiterbildung besucht hätten.

„Ich glaube letztendlich, dass das auch eine große Motivation ist für die Leute an solchen Veranstaltungen teilzunehmen. Ich wünsche mir natürlich die kommen von alleine, aber wenn ich das mal realistisch sehe, dadurch dass das Teil ist des Vertrages, machen die Leute mehr mit und Hauptsache die machen mit.“ [II, S.25, Z.25ff.]

Die Kurse bieten einen wichtigen inhaltlichen Einstieg in hochschuldidaktische Themen (Lerntechniken, Methoden etc.) und stellen die Neuberufenen vor die

Herausforderung, ihre eigenen Erfahrungen, Methoden und Verhaltensweisen gleich zu Beginn reflektieren zu müssen. Dadurch wird verhindert, dass sich ungünstige Verhaltensweisen etablieren und festigen. Durch den Austausch mit anderen und die thematische Vielfalt in den Basiskursen stellen sie gleichermaßen einen wichtigen Einstieg in den Hochschulalltag insgesamt dar. Des Weiteren fungieren die Veranstaltungen im Idealfall als eine Art „Türöffner“, wenn es dort bereits gelingt, die Teilnehmer/innen für Hochschuldidaktik und hochschuldidaktische Weiterbildung zu begeistern und zu gewinnen.

Die zunehmende Verpflichtung der Neuberufenen zu einer hochschuldidaktischen Qualifizierung seitens der Hochschulen ist in den Kursen selbst spürbar. Insbesondere einige der erfahrenen Referent/innen und Mitarbeiterinnen der hdw-Geschäftsstellen schildern, dass sich die Zielgruppen in den letzten Jahren verändert haben. Während die Teilnehmer/innen früher überwiegend freiwillig an den Veranstaltungen teilgenommen haben, sind mittlerweile vermehrt Professor/innen in den Kursen, weil ihnen das schlichtweg abverlangt wird. Entsprechend unterschiedlich ist die Motivation und Grundhaltung der Teilnehmer/innen. Das ist nicht zwangsläufig als Nachteil zu werten, denn auch sie profitieren von der Teilnahme. Eine Weiterbildungsverpflichtung stellt sich aber dann als problematisch dar, wenn gelegentlich Personen mit einer ausgeprägten Verweigerungshaltung in den Kursen sitzen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund wird eine Verpflichtung von vielen Befragten kritisch gesehen. Sofern es nicht gelingt, diese Personen einzufangen, wirkt sich die ablehnende Haltung einzelner negativ auf das Klima und die Gruppe aus und erschwert ein gemeinsames Arbeiten.

„Ich freue mich immer, wenn die Teilnehmer da sind, weil sie wollen und nicht müssen. Natürlich gibt es auch einige, die müssen und dann entdecken, dass sie eigentlich auch wollen. Es ist fraglich, ob der Zwang nicht die Atmosphäre kaputt macht.“ [V, S.3, Z.11f.]

Zudem wird von einigen Interviewpartner/innen kritisch hinterfragt, inwieweit es tatsächlich sinnvoll ist, per se alle Neuberufenen zu einem hdw-Basiskurs zu schicken. Die durchaus praktikable und für viele nachvollziehbare Variante, alle Neuberufenen durchweg zur Basiskursteilnahme zu verpflichten, stellt sich gelegentlich als problematisch dar. Der Besuch eines Basiskurses ist für den Großteil der Neuberufenen, aber eben nicht für alle gleichermaßen sinnvoll. Er richtet sich gezielt an Personen, die neu an der Hochschule sind und über wenig Lehrerfahrung verfügen. Professor/innen, die bereits über fundierte Lehrerfahrungen und Fachhochschulerfahrung verfügen, erleben eine verpflichtende Teilnahme nicht selten als geringe Wertschätzung und die Akzeptanz ist gering. Diese Gruppe profitiert zudem deutlich mehr von alternativen Angeboten. Vor diesem Hintergrund wird dafür plädiert, genau hinzugucken, welche Erfahrungen mitgebracht werden. Eine entsprechende Beratung und Aufgeschlossenheit gegenüber möglichen Alternativen sind jedoch nicht in allen Fällen gegeben.

5.3.6 hdw-Basiskurse „Lehren an Hochschulen“

Alle Akteursgruppen wurden, ungeachtet der großen Unterschiede der vorhandenen Wissens- und Erfahrungsbestände, zu den hdw-Basiskursen „Lehren an Hochschulen“ befragt. Die Breite und Tiefe dieser Thematik ist im Vorfeld auf die jeweiligen Gesprächspartner/innen abgestimmt worden. Bevor ausgewählte Aspekte der Basiskurse näher betrachtet werden, erscheint es zunächst sinnvoll die Aussagen der Hochschulleitungen gebündelt vorzustellen. Im Gegensatz zu den anderen Akteuren nehmen sie in diesem Kontext nämlich eine deutliche Außenstellung ein.

5.3.6.1 Perspektiven der Hochschulleitungen

Die befragten Hochschulleitungen haben selbst keine eigenen Erfahrungen mit dem Weiterbildungsangebot und es besteht weitestgehend Unkenntnis über die konkreten Basiskursinhalte. In Anbetracht der unzureichenden pädagogischen, didaktischen und methodischen Ausbildung der Neuberufenen wird in erster Linie die Vermittlung von theoretischem Grundlagenwissen und didaktischem Handwerkszeug (Grundlagen des Lernens, Lehrmethoden und –Techniken, Kommunikation etc.) erwartet. Wichtige Elemente sind praktische Übungen, der Erfahrungsaustausch untereinander und die Verbindung zur alltäglichen Arbeit. Gewünscht wird, dass eine Sensibilisierung für die Anwendung unterschiedlicher Lern- und Lehrmethoden erreicht wird und die Neuberufenen dazu angeregt werden, sich zu öffnen und ihre eigene Lehre kritisch zu reflektieren.

Die Präsident/innen berichten, dass die Rückmeldungen von den Neuberufenen ein breites Spektrum abdecken und von „ganz in Ordnung“ und „solide“ bis „sehr gut“ reichen, größtenteils aber positiv sind. Das positive Feedback bezieht sich sowohl auf die Kurse selbst als auch auf die durch die Hochschule gebotene Möglichkeit der Teilnahme. Insbesondere der hochschulübergreifende Kontakt und Austausch mit anderen Professor/innen wird von den Teilnehmer/innen im Nachgang als gewinnbringend erlebt und auch von den Hochschulleitungen als positiver Effekt beschrieben. Negative Rückmeldungen von Neuberufenen sind eher die Ausnahme und kommen von Personen, die über viel Vorwissen und Lehrerfahrung verfügen und den Basiskurs als überflüssig empfanden. Zudem stellen die Präsident/innen fest, dass die Kurse nicht in allen Fachbereichen die gleiche Resonanz haben und einige Professor/innen weniger mit den Themen anfangen können als andere. Hier bietet es sich ihrer Einschätzung nach vielleicht an, spezielle Kurse für einzelne Disziplinen (zum Beispiel Design) anzubieten. Grundsätzlich sind sie aber insgesamt sehr zufrieden mit dem Netzwerk und dem Weiterbildungsangebot und äußern keinen Veränderungsbedarf.

„Aber ich sag mal wenn die Kollegen zufrieden sind danach, dann wird sich das positiv auf die Lehre auswirken. Davon gehe ich mal aus.“ [XI, S.8; Z.4f.]

Der Erfolg der Kurse oder mögliche Effekte sind ihrer Einschätzung nach nicht näher zu bestimmen oder zu messen. Weder die Methoden noch das Kursangebot selbst sind dafür ausreichend. Die positiven Rückmeldungen der neuberufenen Professor/innen und ihre Zufriedenheit bestätigen die Hochschulleitungen durchgehend in der Sinnhaftigkeit und im Nutzen des Angebots.

Basierend auf den Gesprächen mit den Referent/innen, Mentor/innen, Neuberufenen und hdw-Geschäftsstellen werden ausgewählte Aspekte der Basiskurse nachfolgend detaillierter betrachtet. In den Blick genommen werden unter anderem organisatorische, konzeptionelle und inhaltliche Komponenten.

5.3.6.2 Aufbau der Basiskurse

Der grundsätzliche Aufbau der Basiskurse im Rhythmus 2 Tage/1 Tag/2 Tage ist aus Sicht aller Befragten sehr gut und die Kursinhalte und Zielsetzungen lassen sich optimal in diese Struktur einbetten. Ein größerer Diskussionspunkt dreht sich um das Thema „Follow-up“. Vor dem Hintergrund, dass die Reflexionsphase der Teilnehmer/innen erst zu einem späteren Zeitpunkt einsetzt und einiger Praxiserfahrungen bedarf, ist von einigen Gesprächspartner/innen ein weiterer Reflexionstag oder ein zusätzliches Workshopangebot denkbar und wünschenswert, wo die Gruppe noch einmal zusammenkommt und persönlich relevante Themen aufgegriffen werden. Andere sehen keine Notwendigkeit, einen weiteren Tag fest im Programm zu verankern. Es wird dafür plädiert, dies gegebenenfalls gruppenabhängig und auf freiwilliger Basis zu gestalten, was gelegentlich schon jetzt umgesetzt wird. Denkbar wäre zudem eine Aufstockung des ersten Teils des Kurses von zwei auf drei Tage, um den Einstieg optimaler zu gestalten und gruppendynamische Effekte gezielter nutzen zu können.

5.3.6.3 Veranstaltungsart und -ort

Das Thema Gruppendynamik ist auch bei der Form der Veranstaltung von Bedeutung. Unter Berücksichtigung sozialer Prozesse erweisen sich hochschulübergreifende Veranstaltungen im Gegensatz zu Inhouse-Workshops vor allem aus Sicht der Referent/innen als deutlich günstiger. Die Nähe zum eigenen Arbeitsplatz und den eigenen Kolleg/innen im Rahmen von Inhouse-Veranstaltungen, steht einem aufgeschlossenen und offenen Umgang mit den persönlichen Bedarfen und einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit den Themen entgegen. Die bestehenden Hierarchien, Strukturen und Probleme werden in die Kurse getragen und die Gruppen sind insgesamt schwieriger zu führen. Zudem ist die Erreichbarkeit der Teilnehmer/innen stark eingeschränkt. Die persönlichen Ziele und Vorstellungen der Trainer/innen können oft nicht zu ihrer eigenen Zufrie-

denheit umgesetzt werden. Vernachlässigt wird nicht nur der Austausch untereinander, sondern zudem auch die hochschulübergreifende Vernetzung.

„...wenn die sich nicht öffnen können, weil der direkte Kollege danebensitzt und mehrere Kollegen danebensitzen. Und dann auch diese soziale Struktur, die es dann gibt, weil vielleicht irgendwelche Dienstvorgesetzten auch noch mit in diesem Workshop sind und keiner mehr den Mund aufmacht und dann sozusagen dieser Alltag an dieser Hochschule, mit der hierarchischen Struktur, mit den Gewohnheiten in diesen Basiskurs hineingebracht wird und gerade dieser Austausch ist ja die Idee und das haben wir dann nicht mehr.“ [V, S.2, Z.31ff.]

Vorwiegend aus Sicht der Referent/innen ist es grundsätzlich wünschenswert, die Basiskurse beziehungsweise die Einstiegsphase vollständig aus den Hochschulen auszulagern und an einen „neutralen Ort“ (Tagungshaus oder ähnliches) zu verlegen. Die Kursteilnehmer/innen haben so die Möglichkeit, sich intensiver auf die Themen einzulassen. Darüber hinaus könnten sich gruppendynamische Prozesse durch gemeinsame Aktivitäten (zum Beispiel Abendessen) an externen Veranstaltungsorten besser entfalten und optimaler genutzt werden. Dieses Vorhaben scheitert bislang aufgrund organisatorischer und finanzieller Barrieren.

5.3.6.4 Heterogenität und Erfahrung als Gewinn

Die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen ist ein zentraler Punkt, der mehrfach angesprochen wird. Grundsätzlich wird jeder Basiskurs in einer feststehenden Gruppe durchgeführt. Weder die Teilnehmer/innen noch die Referent/innen ändern sich im Verlauf des Kurses. Dieses Vorgehen hat sich aus Sicht der Veranstalter bewährt. In einigen Gesprächen klingt an, dass homogene, das heißt fachspezifische Gruppenkonstellationen oder fachbereichsspezifische Kurseinheiten aufgrund der unterschiedlichen Kulturen, Sichtweisen und Erfahrungen eventuell manchmal günstiger wären. Diese Einschätzungen sind aber insgesamt selten und eher zögerlich. Vor der Wahl stehend, ziehen alle befragten Personen „bunt gemischte Gruppen“ vor.

„Der wirkliche Ertrag ist auf Köpfe zu stoßen, die anders denken, die anders reagieren, die sich in anderen Zusammenhängen bewegen. Weil nur dann wird transparent, wie man selber ist.“ [IV, S.7, Z.19ff.]

Eine heterogene Gruppenzusammensetzung wird allgemein als vorteilhaft, hilfreich und auflockernd beschrieben. Menschen aus anderen Fachbereichen kennenzulernen, seine Erfahrungen auszutauschen und unter anderem die Erkenntnis daraus mitzunehmen, dass die Erfahrungen und Herausforderungen zum Teil durchaus ähnlich sind, wird von den Neuberufenen als große Bereicherung erlebt.

„Ich fand schön, dass es so interdisziplinär gewesen ist. Und auch dass man gemerkt hat, die anderen bekommen das nicht besser hin als ich selber. Also auch die anderen müssen sehr viel Zeit aufwenden, um die Lehre vorzubereiten und auch die anderen sind in vielen Dingen unsicher, auch die anderen machen Fehler.“ [XVIII, S.5, Z.21ff.]

Die Mischung der Gruppen und der kollegiale Austausch untereinander tragen nach Ansicht der Befragten auch dazu bei, „Vorurteile“ abzubauen. Ein großer Gewinn besteht darin, andere Perspektiven kennenzulernen, andere Perspektiven einzunehmen und vor diesem Hintergrund seine eigenen Sichtweisen zu reflektieren. Insgesamt wird ein großer Vorteil in der hochschul- und fächerübergreifenden Vernetzung gesehen. Aus Sicht der Referent/innen stellt die Zusammenarbeit mit heterogenen Gruppen eine große, aber auch eine sehr reizvolle Herausforderung dar und wird klar bevorzugt. Die Kurse sind lebendiger, thematisch vielfältiger und anschaulicher zu gestalten. Insgesamt profitieren alle von der vorhandenen Diversität.

Gleichermaßen wird die Unterschiedlichkeit der Basiskurstrainer/innen als gewinnbringend erlebt. Die Durchführung der Kurse durch die Trainertandems wird in vielen Gesprächszusammenhängen positiv hervorgehoben. Die gezielt heterogene Mischung der Trainerteams (zum Beispiel nach Geschlecht, fachlichem Hintergrund, Erfahrung und Hochschule) wird sowohl von den Teilnehmer/innen als auch den Trainer/innen selbst als sehr sinnvoll und positiv erlebt. Aus Sicht der Referent/innen ist die wechselnde personelle Besetzung vorteilhaft, weil sie ein hohes Maß an Flexibilität fordert und die Möglichkeit bietet, voneinander zu lernen und sich so selbst kontinuierlich weiterzuentwickeln. Die eigene Arbeit gestaltet sich dadurch abwechslungsreicher und interessanter. Darüber hinaus können den praktischen Erfahrungen nach deutlich mehr Kursteilnehmer/innen durch die gemischten Trainerteams angesprochen und erreicht werden. Ein optimaler Zugang zu den Neuberufenen wird nach Ansicht der Befragten auch dadurch hergestellt, dass die Basiskurstrainer/innen keine klassisch ausgebildeten Pädagogen oder Hochschuldidaktiker, sondern selbst erfahrene und tätige Professor/innen an Fachhochschulen sind. Dadurch, dass sie den Hochschul- und Lehralltag gut kennen, können sie authentisch agieren und es gelingt ihnen, die Themen und Inhalte anschaulich und alltagsnah zu präsentieren. Die Zugehörigkeit zur selben Statusgruppe und zum selben System erhöht die Glaubwürdigkeit und die Akzeptanz bei den Teilnehmer/innen. Die befragten Teilnehmer/innen berichten einhellig, von den vielen praktischen und konkreten Beispielen aus dem Lehralltag, den Erfahrungen und der „Insiderperspektive“ profitiert zu haben.

5.3.6.5 Themen und Inhalte

Die Themen und Inhalte, die in den Kursen behandelt werden, sind facettenreich und richten sich in erster Linie nach den Bedarfen und Wünschen der Teilnehmer/innen, die am ersten Tag systematisch abgefragt und in die Veranstaltung integriert werden. Neben grundlegenden Elementen aus den Bereichen Lernen und Lehren, gibt es Standardthemen, die immer aufgegriffen werden. Dazu gehören beispielsweise Lernziele, Kompetenzbegriff, aktivierende Methoden, Prüfungen, Arbeit in Großgruppen und Vorlesung. Des Weiteren werden regelmäßig offene Fragen und Themen bearbeitet, die die Neuberufenen beschäftigen, wie zum Beispiel Formalia (Verbeamtung, pädagogische Eignung, W-Besoldung

etc.), Rechte, Pflichten, System Hochschule, Rolle als Professor/in. Aus Sicht der Referent/innen sind oft andere Themen relevant, als die Teilnehmer/innen anfänglich erwarten oder von sich aus anführen. Insbesondere die Themen Selbstwahrnehmung und -darstellung, Kommunikation, Zeit-, Ziel- und Selbstmanagement sind aus Trainersicht von Bedeutung. Weitere wichtige Inhalte sind neben allgemeinen Lehr- und Lernformen der Umgang mit Kolleg/innen, mit bestimmten Situationen am Fachbereich/in der Hochschule und mit Studierenden. Je nach Gruppenkonstellation werden gelegentlich zusätzliche Randthemen bearbeitet, in manchen Kursen bleiben spezielle Themen außen vor oder können aus zeitlichen Gründen nicht hinreichend vertieft werden. In diesem Fall wird auf das allgemeine hdw-Angebot und spezielle Workshops verwiesen. Grundlegende und wichtige Themen werden nach Einschätzung der Kursleitungen in allen Kursen gleichermaßen behandelt.

„Die Themenblöcke, die wir anbieten in diesen fünf Tagen, das ist das, was ein Einsteiger für die Hochschullehre zwingend braucht.“ [IV, S. 10, Z.1f.]

Mit dem Ziel, sich auf die Teilnehmer/innen und ihre Interessen einzulassen, stellt der Basiskurs kein festgelegtes und starres Konstrukt dar. Die Trainer/innen sind weitestgehend frei in der Gestaltung. Sie sind auf sämtliche Themen vorbereitet und verfügen über eine Art Baukastensystem. So können sie flexibel auf die Themen und Bedarfe reagieren. Diese Vorgehensweise stellt aus Referentensicht eine persönlich spannende Aufgabe dar und wird auch aus Sicht der Teilnehmer/innen sehr positiv bewertet. Positiv hervorgehoben werden die inhaltliche und zeitliche Flexibilität, die Orientierung an den teilnehmerspezifischen Themen und Bedarfen und die persönlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten. Der Basiskurs wird als gemeinsame Veranstaltung wahrgenommen.

„Also ich fand das auch sehr gut, dass man sich einbringen konnte. Es war nicht so, dass wir da saßen und die beiden da vorne saßen und das wird jetzt ausgelöffelt, was wir euch einschenken, sondern man konnte es ja mitgestalten. [...] Wir haben alle die wir da saßen an der Veranstaltung gearbeitet und versucht, ein sehr gutes Ding daraus zu machen.“ [III, S.10, Z.20ff.]

Vor dem Hintergrund der ausgeprägten Teilnehmer- und Bedarfsorientierung, der sich daraus ergebenden Themenvielfalt und den unterschiedlichen Trainerkonstellationen, wird häufiger der Aspekt der Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Basiskurse aufgegriffen, die dadurch nicht grundsätzlich gegeben ist. Diese Verschiedenheit wird nicht prinzipiell bemängelt, eine gewisse konzeptionelle Einheitlichkeit sollte jedoch gewährleistet sein. Mit dem Ziel, ein hohes Maß an Flexibilität und als sehr sinnvoll erachtete Freiräume zuzulassen und gleichermaßen annähernd vergleichbare Veranstaltungen anzubieten, wurden hdw-interne Standards in Form eines inhaltlichen Grundgerüsts erarbeitet, das regelmäßig im Rahmen des jährlichen Basiskurstrainertages überarbeitet werden soll. Dieses enthält Eckpunkte, Kriterien und bestimmte „Pflicht- und Kürmodule“, wobei die Abläufe und die Einbindung in die Veranstaltung unter Berücksichtigung der Teilnehmerinteressen den Referent/innen überlassen sind. Ungeachtet des existierenden Rahmens, der bisher nur wenig gemeinsam diskutiert wurde und als grobe Vorgabe von außen betrachtet wird, existieren den Einschätzung der Basiskurstrainer/innen zufolge nach wie vor große Unterschiede in der Kursgestaltung, die sowohl von den Teilnehmerinteressen als auch von den Trainerpersönlichkeiten bestimmt werden. Von zentraler Bedeutung ist aus Sicht der Refe-

rent/innen insbesondere die Vorbereitung auf die Kursteilnehmer/innen und die Abstimmung innerhalb des Trainertandems.

5.3.6.6 Feedback

Eine formale Auswertung der Basiskurse erfolgt in Form von routinemäßig eingesetzten Evaluationsbögen, die im Anschluss an die Veranstaltungen zentral in der Geschäftsstelle in Bielefeld ausgewertet werden. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse wird regelmäßig an die Trainer/innen zurückgespielt und in kompakter Form auch den hdw-Mentor/innen zur Verfügung gestellt. Für die Referent/innen ist neben dieser Rückmeldung vor allem die Reflektion im Tandem wichtig. Veränderungen und Anpassungen können infolgedessen unmittelbar und eigenständig vorgenommen werden.

Die Rückmeldungen an die Basiskurstrainer/innen und die hdw-Geschäftsstellen sowie die Einschätzungen der befragten Teilnehmer/innen selbst sind insgesamt überwiegend sehr positiv. Eher negative Rückmeldungen kommen vereinzelt von Personen, die bereits über viel Lehrerfahrung verfügen, aber von ihrer Hochschulleitung zu der Teilnahme an einem Basiskurs verpflichtet wurden. Auch In-house-Workshops werden den Erfahrungen nach tendenziell schlechter bewertet. Gelegentliche Unzufriedenheit wird auch von den Teilnehmer/innen geäußert, die mit der unumstößlichen Erwartungshaltung in die Kurse gehen, konkrete Vorgaben, Fakten und einfache „Lehrrezepte“ zu erhalten. Negative Kritik kommt in Anschluss ebenfalls vereinzelt von Personen, die sich in den Kursen weniger aktivierende Methoden und „Selbsterfahrung“, sondern mehr Frontalunterricht und ein „straffes Programm“ wünschen.

Die im Rahmen der Evaluation befragten Teilnehmer/innen würden den Basiskurs uneingeschränkt weiterempfehlen. Das Weiterbildungsangebot bildet mit Blick auf hochschuldidaktische Themen eine gute Grundlage und ist ihrer Ansicht nach gleichzeitig ein zentraler Bestandteil der allgemeinen Einarbeitung an der Hochschule. Die Kurse selbst und die Durchführung durch die Referent/innen werden durchweg sehr gut beurteilt. Positiv hervorgehoben werden insbesondere der angenehme und kooperative Umgang miteinander, die Möglichkeit der Netzwerkbildung und der intensive kollegiale Erfahrungsaustausch. Die inhaltliche Flexibilität, die Abstimmung auf die Teilnehmerinteressen, der offene Umgang mit Fragen und die Bearbeitung allgemeiner Hochschulthemen, wie zum Beispiel die Rechte und Pflichten als Professor/in, werden ebenfalls positiv gesehen. Viele Einzelthemen, die in den Basiskursen behandelt wurden, werden als sinnvoll erachtet (Planen von Lehrveranstaltungen, Aktivierende Methoden, Prüfen etc.). Darüber hinaus werden weitere Elemente als besonders gut befunden, wie zum Beispiel die Chance, eine eigene Lehrveranstaltung vorzustellen, die auf Video aufgezeichnet und anschließend gemeinsam kritisch diskutiert wurde. Die Trainer/innen selbst werden als sehr erfahren und kompetent beschrieben, die zudem ein großes persönliches Interesse an der Einarbeitung neuer Kolleg/innen haben. Die Teilnehmer/innen erleben den Kurs - gerade mit Blick auf die typi-

schen „Anfangsschwierigkeiten“ beziehungsweise Herausforderungen, vor denen sie als Neuberufene stehen – als ermutigend und als sinnvolle Unterstützung.

Weitere allgemeine Anregungen kommen vereinzelt von verschiedenen Befragungsteilnehmer/innen. Angesprochen werden ganz unterschiedliche Aspekte. Ein konkreter Wunsch ist beispielsweise, die Diskussion der Lehrveranstaltungs-videos besser in den Kursverlauf zu integrieren und aufgrund der Fülle nicht gebündelt am Ende durchzuführen. Des Weiteren sollte das Thema „Prüfungen“ bereits ein elementarer Bestandteil des Basiskurses sein, da es sich gerade für Neuberufene von Anfang an um ein wichtiges Thema handelt. Ein aktueller Weiterentwicklungsbedarf wird des Weiteren beim schriftlichen Begleitmaterial gesehen. Dieser Punkt wurde von der hdw nrw bereits aufgegriffen. Darüber hinaus wird in mehreren Zusammenhängen der Basiskurstitel „Lehren an Hochschulen“ kritisch in Frage gestellt. Allgemein wird angeregt, die Basiskurse in die vorlesungsfreie Zeit zu legen.

In Anbetracht der aktuellen Entwicklungen an den Hochschulen und mit dem Ziel, die Lehre auf breiter Basis zu verbessern, wäre für einige Gesprächspartner/innen ein 5-tägiges Basiskursangebot für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen mit einem Lehrauftrag und Lehrbeauftragte ebenfalls außerordentlich wünschenswert. Optimal wäre eine separate hochschuldidaktische Weiterbildung für diese Zielgruppe, um die spezifischen Problemlagen und Herausforderungen entsprechend bearbeiten zu können. Eine Integration dieser Lehrenden in die Basiskurse für Neuberufene erscheint insbesondere aufgrund der Status- und Hierarchieunterschiede nicht sinnvoll.

5.3.6.7 Folgen und „Erfolge“?

Alle Gesprächspartner/innen sehen den Basiskurs „Lehren an Hochschulen“ als kompakten und ersten Einstieg in das Themenfeld. Das im Basiskurs vermittelte Wissen bildet die Grundlage, um weiter und tiefergehend an den Themen arbeiten zu können. Vor diesem Hintergrund wird bereits während der Kurse auf weiterführende Weiterbildungsangebote hingewiesen. Am Ende eines jeden Basiskurses steht zudem immer eine persönliche Entwicklungsberatung. Ob die Neuberufenen im Anschluss an den Basiskurs tatsächlich weitere hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote wahrnehmen, ist ganz verschieden und kann nicht beziffert werden. Erfahrungsgemäß wird ein Teil der Teilnehmer/innen durch die Teilnahme am Basiskurs auf weitere Weiterbildungsangebote der hdw nrw aufmerksam und ist gegebenenfalls in nachfolgenden Kursen anzutreffen. Die im Rahmen der Evaluation befragten Teilnehmer/innen planen eine konkrete Weiterbildung oder befinden sich bereits in einem weiteren hdw-Kurs.

Aus Teilnehmersicht hat sich die Einstellung zum Thema Hochschuldidaktik und zur Lehre infolge der Basiskursteilnahme geändert. Pädagogische und didaktische Themen sind präsenter und es findet diesbezüglich ein Austausch mit den Kolleg/innen im Fachbereich statt. Einige Methoden und Tipps konnten in der eigenen Lehre bereits umgesetzt werden. Andere wiederum betonen Schwierigkei-

ten, das erworbene Wissen in die Praxis und in den Hochschulalltag zu transferieren und konkret umzusetzen. Hier fehlt es ihrer Ansicht nach an einer längerfristigen Begleitung (zum Beispiel in Form eines Coachings). Eine inhaltliche Vertiefung hochschuldidaktischer Themen ist grundsätzlich wünschenswert, vor allem aus Zeitgründen aber gleichermaßen schwierig zu realisieren.

Aus Sicht der anderen Akteure zeigen sich Veränderungen und Entwicklungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen und Erfolge werden weniger in einem konkreten Wissenszuwachs, sondern in erster Linie in einer veränderten Grundhaltung gesehen. Ihrer Wahrnehmung nach, sind viele Teilnehmer/innen im Anschluss an den Basiskurs reflektierter und gehen noch offener mit ihren eigenen Bedarfen um. Rückmeldungen zufolge sind sie häufig entspannter bei der Vorbereitung und Durchführung der Lehrveranstaltungen und im Umgang mit den Studierenden. Die Bereitschaft, neue Methoden und Lehrformen in der eigenen Lehre auszuprobieren, wird insgesamt als hoch eingeschätzt. Darüber hinaus werden eine höhere Sensibilität und eine größere Aufgeschlossenheit der Teilnehmer/innen gegenüber hochschuldidaktische Themen wahrgenommen. In vielen Fällen gelingt es, ihr Interesse an Hochschuldidaktik zu wecken.

„Wenn irgendwo ein Stückchen Lehre verbessert wird, wenn irgendjemand sich entspannt und mehr er selber sein kann, kann man natürlich auch eine viel bessere Performanz erzeugen, dann ist das ein super Gewinn.“ [IV, S.12, Z.6ff.]

5.3.7 Einblicke in das Netzwerk – Aufgaben, Rollen und Zusammenarbeit

Das nachfolgende Kapitel gewährt einen etwas tieferen Einblick in das Netzwerk hdw nrw. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen vor allem das Aufgaben- und Rollenverständnis und die Zusammenarbeit ausgewählter Akteursgruppen.

5.3.7.1 Zusammenarbeit mit den Neuberufenen

Alle Akteure, die intensiveren Kontakt zu den neuberufenen Professor/innen haben, das heißt Mentor/innen, Basiskurstainer/innen und Geschäftsstellenmitarbeiterinnen, beschreiben diese größtenteils als aufgeschlossen, interessiert und offen für hochschuldidaktische Themen. Das Selbstverständnis als Hochschullehrer/in ist von Anfang an stark ausgeprägt. Vor diesem Hintergrund ist auch die Bereitschaft, eine hochschuldidaktische Weiterbildung zu besuchen, allgemein groß.

Trotz der wahrgenommenen hohen Weiterbildungsbereitschaft insgesamt, sind die Basiskursteilnehmer/innen sehr heterogen und unterscheiden sich auch mit Blick auf ihre individuelle Motivation. Neben vielen, die ein hohes persönliches

Engagement und ein großes inhaltliches Interesse aufweisen, sitzen auch einige Teilnehmer/innen in den Kursen, die von ihren Hochschulleitungen dazu verpflichtet wurden und die Sinnhaftigkeit dieser Maßnahme teilweise in Frage stellen. Aufgrund der Erfahrung der Referent/innen, der Kursgestaltung, der Themenwahl und durch den Kontakt und Austausch mit anderen Neuberufenen, können anfängliche Abwehrhaltungen und Vorbehalte erfahrungsgemäß schnell aufgeweicht werden und es gelingt in der Regel, die Gruppe als Ganzes mitzunehmen. In sehr seltenen Fällen kommt es vor, dass Personen mit einer ausgeprägten Verweigerungshaltung in den Kursen sitzen. Sofern es nicht gelingt, diese Personen zu integrieren, wirkt sich die ablehnende Grundhaltung negativ auf das Klima aus und erschwert ein gemeinsames Arbeiten.

Grundsätzlich – so die Erfahrungen – gehen die meisten Neuberufenen relativ offen mit ihren Bedarfen um. Stimmt das Klima in der Beratung und in den Basiskursen, können auch persönliche Schwierigkeiten diskutiert und bearbeitet werden. Viele Neuberufene sehen und nutzen die Chance, in diesem Rahmen konkrete Unterstützung zu erhalten. Die Basiskurstrainer/innen beschreiben das klassische Phänomen, dass insbesondere diejenigen, die schon über viel Wissen und Erfahrung verfügen, mehr Bedarfe äußern und offener damit umgehen. In den Erstberatungsgesprächen mit den hdw-Mentor/innen entsteht gelegentlich der Eindruck, dass die wirklichen Bedarfe in Anbetracht der Anfangsbelastungen erst später kommen beziehungsweise erst zu einem späteren Zeitpunkt differenziert beurteilt und artikuliert werden können. Vor diesem Hintergrund erscheint eine längerfristige Begleitung der Neuberufenen nach Ansicht der Mentor/innen sinnvoll.

5.3.7.2 Basiskurstrainer/innen im Fokus...

Aufgaben und Rollenverständnis

„Da bin ich auch irgendwie reingerutscht...“ [V, S.1, Z.5]

Gefragt nach ihrem persönlichen Hintergrund, beschreiben die befragten Referent/innen ein ausgeprägtes persönliches Interesse am Thema Hochschuldidaktik. Dieses Interesse und die Motivation, eine andere Hochschullehre machen zu wollen, als sie selbst kennengelernt haben, der inhaltliche Austausch mit Kolleg/innen und die eigenen positiven Weiterbildungserfahrungen haben die Befragten schließlich zum Netzwerk hdw nrw gebracht. Die Aneignung weiterer formaler Qualifikationen und die Übernahme der Funktion als Basiskurstrainer/in werden als kontinuierlicher aber auch als eher „zufälliger“ Prozess beschrieben.

Die befragten Trainer/innen verstehen ihre Basiskurse als konkretes Unterstützungsangebot und sinnvolle Orientierungshilfe für Neuberufene. Ein zentrales Ziel der Trainer/innen besteht darin, im Rahmen der Basiskurse keine fertigen „Lehrrezepte“ zu präsentieren, sondern bei den Teilnehmer/innen ein gewisses Grundverständnis über „gute Lehre“ zu erzeugen. Ungeachtet der unterschiedlichen fachlichen Disziplinen und individuellen Eigenarten soll ein allgemeines und

übergeordnetes Lehrverständnis vermittelt werden. Gleichmaßen geht es ihnen auch darum, ein Selbstverständnis als Lehrende/r zu transportieren und anzuregen, wonach man sich mehr als Moderator/in und weniger als Vortragende/r begreift. Neben der Auseinandersetzung mit zahlreichen hochschuldidaktischen Themen und der Vermittlung von Grundlagen geht es ihnen auch darum, den Neuberufenen den allgemeinen Einstieg in die Hochschule zu erleichtern. Ein Kernelement ist in diesem Zusammenhang die Förderung des kollegialen Austauschs. Der Basiskurs soll ein Forum bieten, wo sich die neuberufenen Professor/innen über ihre Situation und ihre Erfahrungen offen austauschen und darüber hinaus hochschulübergreifend vernetzen können.

„...weil das [die Hochschule] ist eine Erlebniswelt, die sich einem theoretisch nicht erschließen kann.“
[IV, S.5, Z.18f.]

Die Referent/innen sehen sich selbst nicht nur als Basiskurstrainer/in mit hochschuldidaktischer Expertise, sondern ganz bewusst auch als Hochschulprofessor/in, die ihre persönlichen Erfahrungen im Sinn eines/r älteren und erfahrenen Kolleg/in gerne an die Neuberufenen weitergeben. Sie möchten die Neuberufenen sowohl bei ihrem professionellen Einstieg in die Hochschullehre als auch bei ihrem Einstieg in das Hochschulsystem unterstützen und ein Stück weit begleiten. In diesem Sinne verstehen sie sich als „Brückenbauer“.

Ein weiteres zentrales Ziel der Trainer/innen besteht darin, die Teilnehmer/innen mit dem Basiskurs auf hochschuldidaktische Themen aufmerksam zu machen und ihr Interesse daran zu wecken. Die Teilnehmer/innen sollen zur Reflektion angeregt und für die Thematik sensibilisiert werden. Im Idealfall wird ein Prozess angestoßen, sich längerfristig und intensiver mit den Themen zu beschäftigen.

„Es geht einfach darum, die Leute zu begeistern für das Thema und auch zu sensibilisieren, um dann selber eine Verantwortung zu übernehmen, wo möchte ich weitermachen.“ [V, S.2, Z.13ff.]

In Anbetracht dieser Zielsetzung beschreiben die befragten Basiskurstrainer/innen ihre Rollen als „Entertainer“ und „Botschafter“ für das Thema Hochschuldidaktik. Sie wollen die Kursteilnehmer/innen für hochschuldidaktische Themen und Hochschullehre begeistern und gute Kurse anbieten, über die im Idealfall ein tieferer Einstieg in hochschuldidaktische Themen und in die hochschuldidaktische Weiterbildung erreicht wird.

Zusammenarbeit und Kommunikation

Der informelle Austausch der Basiskurstrainer/innen untereinander ist rege und wird insgesamt als unkompliziert beschrieben. Von zentraler Bedeutung sind die Gespräche in den verschiedenen Tandems, in denen die Basiskurse und die Zusammenarbeit vorbereitet und anschließend reflektiert werden. Ein formaler und von der hdw nrw organisierter Austausch der Referent/innen ist routinemäßig in Form eines jährlich stattfindenden 2-tägigen Basiskurstrainertages vorgesehen. Diese offizielle Zusammenkunft hat sich bisher jedoch noch nicht fest etabliert. Der Wunsch nach einem regelmäßigen Treffen ist vorhanden und es wird als wichtig erachtet, in diesem Rahmen Erfahrungen auszutauschen und gegebenenfalls Inhalte und Materialien untereinander abzustimmen. Gleichmaßen sind

die Verteilung der anstehenden Basiskurse und die jeweiligen Trainerbesetzungen in diesem Kontext wichtige Themen. Die aktive Beteiligung an der Planung und die dadurch hergestellte Transparenz haben einen hohen Stellenwert und werden als grundlegend für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit erachtet. An dieser Stelle wird vereinzelt Optimierungsbedarf gesehen.

Der fachliche Austausch innerhalb der gesamten Gruppe im Rahmen der Basis-kurstrainertage wird aufgrund der unterschiedlichen Persönlichkeiten, Vorstellungen und der variierenden Erfahrungshintergründe tendenziell schwieriger erlebt. Eine intensive und enge Zusammenarbeit und die Umsetzung neuer Ideen und Ansätze gestalten sich auf dieser breiten Ebene eher schwierig. Den Erfahrungen zufolge variieren die Bereitschaft und Motivation zu Veränderungen zwischen den einzelnen Trainer/innen aber auch zwischen den verschiedenen Gruppen, die sich innerhalb der Basiskurstrainer/innen gebildet haben stark. Die interne Gruppenbildung und damit einhergehende Abgrenzungstendenzen führen dazu, dass sich nicht alle gleichermaßen einbringen und mit Blick auf neue Konzepte und Ideen in diesem Rahmen kaum ein Konsens erzielt werden kann.

Der Kontakt zur hdw-Geschäftsstelle wird größtenteils als eng und unkompliziert beschrieben. Veränderungsideen können aus Sicht der befragten Referent/innen dort problemlos eingebracht werden.

5.3.7.3 hdw-Mentor/innen im Fokus...

Wie bei der Betrachtung der Basiskurse bietet es sich auch an dieser Stelle an, im Vorfeld die Perspektiven der Hochschulleitungen separat zu beleuchten. In einem weiteren Schritt wird die Einbindung der hdw-Mentor/innen in das hochschuldidaktische Einarbeitungskonzept für neuberufene Professor/innen betrachtet. Daran anschließend erfolgt eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Rollen- und Aufgabenverständnis und der Zusammenarbeit.

...aus Sicht der Hochschulleitungen

Die Wahrnehmung der Mentorenrolle durch die Hochschulleitungen, ihre Erwartungen und die Aufgaben, die sie konkret mit diesem Amt verbinden, sind sehr unterschiedlich. An allen Hochschulen existiert ein/e offizielle/r hdw-Mentor/in, der/die entweder „historisch bedingt“ schon seit jeher diese Aufgabe übernimmt oder vor kurzem neu ernannt wurde. Neuernennungen gehen auf die vertragliche Vereinbarung zurück, wonach jede Hochschulleitung eine/n Mentor/in zu benennen hat. Kürzlich erfolgte Amtswechsel werden häufig mit einem fehlenden Engagement des/r ursprünglichen Mentors/in und einer entsprechenden Unzufriedenheit von Hochschulseite begründet. Die eigenen Mentor/innen werden insgesamt als fachlich sehr versiert beschrieben. Ihr großes persönliches Interesse an hochschuldidaktischen Themen und die Nähe zum eigenen Tätigkeitsfeld oder anderen Funktionen und hochschulinternen Aufgaben werden als zentrale Auswahlkriterien angeführt. Sofern eine Beurteilung möglich ist, sind die be-

fragten Hochschulleitungen insgesamt sehr zufrieden mit der Arbeit ihrer Mentor/innen.

Die Erwartungen an die Mentor/innen und das Wissen darüber, welche Aufgaben mit diesem Amt verbunden sind, variieren stark zwischen den Hochschulleitungen. In diesem Zusammenhang wird in seltenen Fällen auf die vorhandene formale Rollen- und Aufgabenbeschreibung im Kooperationsvertrag zwischen den Hochschulen und dem Netzwerk hdw nrw verwiesen. Hochschuleigene Aufgaben- und Rollenprofile oder Tätigkeitsbeschreibungen existieren nicht. In einigen Fällen sind die Rolle und Aufgaben der Mentor/innen an den Hochschulen völlig unklar und dem Amt wird keinerlei Bedeutung beigemessen. Andere Hochschulleitungen verstehen die Mentor/innen in erster Linie als Bindeglied zwischen der Hochschule und dem Netzwerk hdw nrw. Einerseits sollen hochschulinterne Bedarfe, Themen und Anregungen aufgenommen und stellvertretend in die hdw eingebracht werden. Andererseits gehört es zu den zentralen Aufgaben, neuberufene Professor/innen und Lehrende über hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote und das hdw-Programm zu informieren beziehungsweise sie diesbezüglich zu beraten. Der Umfang und die Ausgestaltung der jeweiligen Aufgaben sind von Hochschule zu Hochschule sehr verschieden. Eine systematische und organisierte Einbindung der Mentor/innen in die Einarbeitung der Neuberufenen ist bei den befragten Hochschulen insgesamt eher die Ausnahme.

Inwieweit von den Hochschulleitungen Anreize für die Übernahme des Mentorenamts gesetzt werden, hängt von der jeweiligen Grundhaltung, den internen Möglichkeiten und nicht zuletzt vom wahrgenommenen und gewünschten Aufgabenumfang ab. Aktuell wird an zwei der vertretenen Hochschulen eine Lehrermäßigung von bis zu zwei Semesterwochenstunden für die Mentorentätigkeit ausgesprochen. An einer weiteren Hochschule ist eine Lehrermäßigung prinzipiell möglich, wird aber momentan nicht umgesetzt. Die andere Hälfte der befragten Hochschulleitungen hält derartige Anreize für nicht erforderlich. Ihrer Einschätzung nach gehört die Mentorentätigkeit zu den üblichen Aufgaben der Selbstverwaltung, die jede/r Mitarbeiter/in übernehmen muss. Zudem ist ihrer Wahrnehmung nach an der eigenen Hochschule kein großer zusätzlicher Aufwand mit diesem Amt verbunden. Ein sehr geringer Arbeitsaufwand für den/die Mentor/in wird vereinzelt an Fachhochschulen mit etablierten hochschuldidaktischen Organisationseinheiten gesehen. Hochschuldidaktische Themen und Beratungsangebote sind dort angesiedelt. In Anbetracht dieser Entwicklungen wird die Mentorenrolle in Einzelfällen als überflüssig und überholt betrachtet.

Hochschuldidaktische Einarbeitung

Die Einbindung der hdw-Mentor/innen in das hochschuldidaktische Einarbeitungskonzept und die hochschulinternen Arbeitsabläufe gestalten sich an den Hochschulen sehr unterschiedlich und es zeigt sich eine große Variationsbreite. In den meisten Fällen sind die hdw-Mentor/innen nicht systematisch in den Einarbeitungsprozess der Neuberufenen eingebunden. In der Regel fungieren die hdw-Mentor/innen als allgemeine Ansprechpartner für hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote des Netzwerks, so auch für Neuberufene. Die Neuberufenen erhalten zum Einstieg in die Hochschule häufig Listen mit Kontaktpersonen an

der Hochschule oder sogenannte „Lauflisten“, in denen auf die hdw-Mentor/innen und gegebenenfalls andere hochschuldidaktische Einrichtungen an der Hochschule aufmerksam gemacht wird. Bei Fragen zum hdw-Programm kann der/die Mentor/in kontaktiert werden. Erfahrungsgemäß wird dieses Angebot insgesamt eher wenig in Anspruch genommen.

In sehr seltenen Fällen handelt es sich um ein gut organisiertes und mehr oder weniger verbindliches Beratungsangebot in der Anfangsphase an der Hochschule. Der/die Mentor/in wird routinemäßig über die neuberufenen Kolleg/innen informiert. Diese werden nachfolgend aktiv und gezielt durch den/die Mentor/in angesprochen und zu einem Treffen (zum Beispiel Einzel- oder Gruppenberatung, interne Neuberufenen-Veranstaltungen) eingeladen. Ziel des Gesprächs ist es unter anderem, persönliche Vorerfahrungen und Interessen auszuloten, um eine individuell stimmige hochschuldidaktische Weiterbildung zu empfehlen und gemeinsam zu planen. Die informellen Rückmeldungen der Neuberufenen zu der Beratung sind insgesamt positiv. Die Beratung stellt eine sinnvolle Orientierungshilfe dar und der persönliche Kontakt und Austausch mit erfahrenen Kolleg/innen werden als hilfreich empfunden. Diese Form der Beratung und gegebenenfalls weitere, darüber hinausgehende Angebote werden vor allem von großen Fachhochschulen mit eigenständigen hochschuldidaktischen Organisationseinheiten (Zentren, Kompetenzteams etc.) angeboten, wo auch die hdw-Mentor/innen verortet sind.

Der Großteil der zu diesem Thema befragten Akteure hält eine aktive Ansprache der neuberufenen Professor/innen und eine standardmäßige Beratung durch die Mentor/innen in Anbetracht der Vielzahl von Neuberufenen für gar nicht beziehungsweise kaum möglich. Um dies zu realisieren, sind den Einschätzungen zufolge theoretisch ganz andere Organisationsformen (Institute oder ähnliches) erforderlich. Ausgehend von der Überzeugung, dass die Arbeit an der Basis, das heißt direkt in den Fachbereichen gemacht werden muss, wird die Idee vertreten, mehrere Mentor/innen an den Hochschulen für Beratungsaufgaben zu benennen. Demgegenüber wird an einigen anderen Hochschulen aktuell diskutiert, die Beratung und Begleitung der Neuberufenen – auch durch die hdw-Mentor/innen – systematisch auszubauen (Follow-up-Gespräche, Einrichtung von Arbeitskreisen, hochschuldidaktische Entwicklungsplanung etc.).

Aus Sicht der hdw-Geschäftsstellen wäre es wünschenswert, wenn die Mentor/innen einen festen Platz im Rahmen des Einarbeitungsprogramms einnehmen. Mit dem Ziel, ein optimales und stimmiges Weiterbildungsangebot für die/den Neuberufene/n anzubieten, wäre es ideal, wenn jede/r Neuberufene/r eine entsprechende Erstberatung erhalten würde.

Motivation und Rollenvielfalt

Das große persönliche Interesse am Thema Hochschuldidaktik und der Wunsch, diesen Themenbereich theoretisch und praktisch weiterzuentwickeln, ist der Hauptgrund für die befragten Mentor/innen, sich im Netzwerk und in der Funktion als hdw-Mentor/in zu engagieren. Angetrieben durch die Motivation und das Interesse daran, die eigene Lehre zu verbessern, erfolgte der inhaltliche Einstieg in die Thematik häufig – sofern nicht bereits im Vorfeld eine ausgeprägte fachli-

che Expertise bestand – über die eigene Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen. Die Kontakte zu anderen Netzwerkmitgliedern, insbesondere zu den hdw-Mentor/innen, haben bei den meisten letztendlich zu einer aktiven Mitarbeit im Netzwerk hdw nrw geführt.

In vielen Fällen nehmen die befragten Personen, über die reine Funktion als hdw-Mentor/in hinaus, weitere Rollen und Funktionen an ihrer Hochschule ein. Aufgrund ihrer Expertise und der intensiven Beschäftigung mit der Thematik sind sie an den Hochschulen in der Regel zentrale Ansprechpartner rund um das Thema Hochschuldidaktik – teilweise sogar in eigens dafür vorgesehenen Ämtern, Funktionen oder Organisationseinheiten. Vor diesem Hintergrund ist eine separate Betrachtung der Aufgaben als hdw-Mentor/in und der dafür vergebenen Anreize erschwert. Grundsätzlich zeigt sich aber, dass Anreize, zum Beispiel in Form einer Lehrermäßigung, nur für dieses Amt eher die Ausnahme sind. Eine Lehrermäßigung wird (wenn überhaupt) in einem minimalen Umfang und häufig nur in Kombination mit weiteren Aufgaben ausgesprochen. Aus Sicht der befragten Mentor/innen wäre eine Freistellung in Anbetracht der Aufgaben grundsätzlich wünschenswert.

Neben der thematisierten Rollenvielfalt, werden in den Interviews gleichermaßen Definitions- und Abgrenzungsprobleme der Mentorenrolle an den Hochschulen angesprochen. Betont wird, dass der Mentorenbegriff insgesamt schwer zu definieren ist, da es neben dem/r hdw-Mentor/in an den Hochschulen auch Mentor/innen für Studierende und für Neuberufene gibt. Zudem sind Mentor/innen im Rahmen der pädagogischen Eignungsprüfung vorgesehen und in der Berufsordnung verankert. Die dahinterstehenden Aufgaben überschneiden sich zum Teil und werden an den Hochschulen nicht immer klar genug beschrieben und voneinander abgegrenzt. Insbesondere die Idee, die Mentor/innen in die pädagogische Eignungsprüfung einzubinden, wird kritisch betrachtet.

Auswahl der Mentor/innen und Vorbereitung auf die Tätigkeit

Die Auswahl der an der Hochschule zuständigen Mentor/innen stellt sich aus Sicht der Befragten sehr unterschiedlich dar. Während dieses Amt einerseits mit Personen besetzt wird, die über eine ausgeprägte Expertise und Beratungskompetenz verfügen und ein hohes Interesse an hochschuldidaktischen Themen erkennen lassen, erfolgt die Auswahl und Ernennung der Mentor/innen durch die Hochschulleitungen in vielen Fällen auch ohne nähere Prüfung der Eignung der Person (Qualifikation, zeitliche Ressourcen, thematisches Interesse etc.). Die oberste Priorität besteht dann lediglich darin, dieses Amt formal zu besetzen. Einige Mentor/innen – so der Eindruck der dazu Befragten – sind folglich nicht immer unbedingt qualifiziert für diese Aufgaben oder wissen mit der zugewiesenen Rolle kaum etwas anzufangen und können sie nicht entsprechend ausgestalten.

Eine formalisierte Einführung in das Amt vonseiten der Hochschule oder vonseiten der hdw nrw gibt es aktuell nicht. Grundlage für die Tätigkeit ist im Wesentlichen die schriftliche Aufgabenbeschreibung im Kooperationsvertrag zwischen den Hochschulen und der hdw nrw. Diese ist jedoch nicht allen Hochschulleitungen und Mentor/innen gleichermaßen bekannt oder stößt in einigen Fällen auf

eine geringe Akzeptanz. Andere berichten von einer netzwerkinternen Rollenklärung und Diskussion der Aufgaben im Rahmen der Mentorentreffen. In sehr seltenen Fällen erfolgt eine Einarbeitung und Präzisierung der Aufgaben durch den/die Amtsvorgänger/in.

Aufgaben und Rollenverständnis

Zahlreiche Aufgaben der Mentor/innen sind bereits angeklungen. Sie selbst verstehen sich sowohl als Stellvertreter/innen des Netzwerks hdw nrw an den Hochschulen als auch als Stellvertreter/innen ihrer Hochschule im Netzwerk hdw nrw. Ein/e Interviewpartner/in bezeichnet sich in diesem Sinn sehr anschaulich als „Brückenbauer“ beziehungsweise „Brückenbauerin“ [XIII, S.2, Z.38].

„Und das ist denke ich die Hauptrolle, diese hochschuldidaktische Weiterbildung auch ein bisschen zu leben und ins Kollegium zu tragen.“ [II, S.4, Z.26f.]

Hochschulintern wird das Netzwerk hdw nrw vertreten, indem für hochschuldidaktische Themen, das Netzwerk und das aktuelle hdw-Programm im Kollegium „geworben“ wird. Zu den Aufgaben gehören die Information (Verteilung von hdw-Programmheften und Neuberufenen-Informationsmappen, Information zu Kursen und hochschuldidaktischen Veranstaltungen etc.) und die Beratung der Lehrenden zum hdw-Kursangebot. Den Erfahrungen nach wird das Beratungsangebot von den Lehrenden insgesamt nur mittelmäßig und vorwiegend von den jüngeren Kolleg/innen in Anspruch genommen.

Neben der Vermittlung des hdw-Angebots an den Hochschulen stellen die interne Erhebung von Weiterbildungsbedarfen und die Aufnahme von relevanten Themen zentrale Aufgabenfelder dar. Fehlende Angebote und Themen werden wiederum an die hdw nrw zurückgespielt und im Rahmen der gemeinsamen Programmplanung und -gestaltung eingebracht. Darüber hinaus übernehmen die Mentor/innen die Organisation von Inhouse-Workshops oder weiteren hochschulinternen Angeboten (hochschuldidaktische Arbeitskreise, Erfahrungsaustausch, Neuberufenen-Treffen etc.).

Mit Blick auf die Bedarfserhebung schildert ein/e Gesprächspartner/in, dass sich eine systematische Ermittlung der Bedarfe und Themen an den Hochschulen nicht nur aufgrund des hohen Aufwandes, sondern auch aufgrund der starken fachbereichsspezifischen Trennung und der Verslossenheit der Fachbereiche und Kolleg/innen erfahrungsgemäß schwierig gestaltet. In diesem Zusammenhang wäre ein separates Institut oder eine andere unabhängige Stelle wünschenswert. Denkbar wäre auch eine Unterstützung bei der Bedarfserhebung durch die hdw-Geschäftsstellen.

Die hier dargestellten Aufgaben decken insgesamt eine große Bandbreite ab. Die konkrete Ausgestaltung hängt aber unter anderem von der persönlichen Motivation, den Erwartungen der Hochschulleitungen, den zur Verfügung stehenden Ressourcen und den individuellen Vorstellungen ab und ist demnach völlig unterschiedlich an den einzelnen Hochschulen.

Die vertraglich festgelegte Aufgabenbeschreibung der Mentorentätigkeit wurde bereits mehrfach angesprochen und erfordert eine differenzierte Betrachtung.

Während diese Aufgabenbeschreibung für einen Teil der Befragten gar nicht bekannt ist oder für diejenigen, die sie kennen, eine sinnvolle und hilfreiche Tätigkeitsbeschreibung darstellt, stößt sie bei anderen auf enorme Kritik. Kritisiert wird insbesondere die subjektiv wahrgenommene Fokussierung und Beschränkung auf rein organisatorische und vorwiegend operative Tätigkeiten. Dort, wo es keine weitere organisatorische Unterstützung durch die Hochschulen gibt, sind einige der angeführten Aufgaben (zum Beispiel Ausrichtung eines Workshops) aus Sicht der Mentor/innen undenkbar und praktisch nicht umzusetzen. Bemängelt wird des Weiteren, dass dieses Dokument nicht in einem gemeinsamen Prozess entwickelt wurde. Die vielfältigen Möglichkeiten, die Mentorenrolle auszugestalten und an den Fachhochschulen zu wirken, werden nicht adäquat abgebildet. Den Einschätzungen der Befragten zufolge fühlen viele sich nicht nur in ihrer Rolle als hdw-Mentor/in, sondern auch in ihrer Rolle als Professor/in eingeschränkt. Hinzu kommt, dass sie selbst nicht direkter Vertragspartner sind. Die Aufgabenbeschreibung ist Gegenstand des Kooperationsvertrages zwischen den Hochschulleitungen und der hdw nrw. Die Mentor/innen übernehmen diese Aufgabe in der Regel freiwillig und haben größtenteils den Anspruch, diese Rolle auch entsprechend frei auszugestalten. Vor diesem Hintergrund wird die formalisierte Aufgabendefinition in einigen Fällen als Geringschätzung des Engagements erlebt.

Ein historischer Rückblick und aktuelle Entwicklungen

Die Rolle der hdw-Mentor/innen hat sich im Laufe der Jahre gewandelt. Dieser Wandel und ein historischer Rückblick sind aus Sicht vieler Befragter zentral bei der Betrachtung der aktuellen Ausgestaltung der Mentorenrolle und der netzwerkinternen Zusammenarbeit.

Die Akteure, die schon auf langjährige Netzwerkerfahrungen zurückgreifen können, beschreiben die Ursprünge des sog. Mentorenarbeitskreises als eine Art „Think Tank“ oder „strategische Runde“. In diesen Runden haben sich motivierte und interessierte Menschen (Hochschuldidaktiker, Lehrende etc.) auf freiwilliger Basis und ohne formal beschriebene Funktion mit dem Ziel zusammengefunden, sich im Netzwerk hdw nrw zu engagieren, um die Lehre an den Hochschulen nachhaltig zu verbessern. Zentrale Themen waren neben allgemeinen hochschuldidaktischen Themen und Fragen unter anderem die gemeinsame Weiterentwicklung des Netzwerkes, die Ermittlung relevanter Themen, die Programmgestaltung, die Erprobung und Einführung neuer Kurse und externer Referent/innen, die Entwicklung und Diskussion neuer Perspektiven. Mit dem Ziel, die Hochschuldidaktik und das Netzwerk hdw nrw weiterzuentwickeln, hatten die inhaltliche Auseinandersetzung und der fachliche Austausch untereinander einen zentralen Stellenwert. Während dieser Arbeitskreis intern als überaus sinnvoll und zielführend erlebt wurde, wurde die Gruppe, insbesondere aus Sicht der Hochschulleitungen, als eine Gruppe mit einem ausgeprägten „Eigenleben“ wahrgenommen. Aus ihrer Sicht stellten sich die fehlenden Strukturen und Funktionen als problematisch dar.

Aufgrund ausgeprägter persönlicher und inhaltlicher Diskrepanzen und im Zuge organisatorischer und personeller Veränderungen im Netzwerk hdw nrw und

dadurch hervorgerufener Konflikte ist die Zusammenarbeit zwischen der hdw nrw und dem Mentorenarbeitskreis zunehmend auseinandergedriftet. Als problematische Punkte werden aus Mentorensicht unter anderem eine mangelnde Transparenz und Offenheit sowie unterschiedliche Vorstellungen einer wertschätzenden, kooperativen und gleichberechtigten Zusammenarbeit angeführt. Die Schaffung von klaren Strukturen und Zuständigkeiten durch die vertragliche Einführung der hdw-Mentor/innen an jeder Hochschule und damit die Etablierung des sog. „Zwei-Säulen-Modells“⁸, die in diesen Zeitraum fällt, werden von den Hochschulleitungen, den hdw-Geschäftsstellen und den Mentor/innen grundsätzlich als sinnvolle Maßnahme verstanden. Nicht zuletzt jedoch das vertraglich festgelegte Aufgabenprofil und die Beschränkung des inhaltlichen Austauschs auf die einmal im Jahr stattfindende Programplanungskonferenz werden aus Mentorenperspektive als „Marginalisierung“ oder „Abschaffung“ der ursprünglichen Mentorenrunde und als deutliche Ablehnung einer inhaltlichen und persönlichen Zusammenarbeit erlebt. Wissen und Kompetenz bleiben nach Ansicht der befragten Mentor/innen damit weitestgehend ungenutzt. Nicht nur das bestehende Potenzial, sondern auch das Potenzial des Nachwuchses wird nach Ansicht einiger Kritiker/innen nicht sinnvoll ausgeschöpft. Eine inhaltliche Weiterentwicklung der Themen und ein interner Qualitätsdialog finden nicht statt und sind im Rahmen der jährlichen Programplanungskonferenz nicht zu leisten.

Mit dem Ziel, weiterhin intensiv und regelmäßig an wichtigen hochschuldidaktischen Themen und Inhalten zu arbeiten und diese konstruktiv weiterzuentwickeln, hat sich infolgedessen der Arbeitskreis „Gute Lehre Lokal“ außerhalb des Netzwerks hdw nrw etabliert. In diesem Arbeitskreis sind zurzeit ca. zehn Hochschulen aus NRW vertreten. Zu den Akteuren zählen neben aktuellen hdw-Mentor/innen auch ehemalige Mentor/innen, Vertreter der QdL-Projekte, Hochschuldidaktiker/innen und weitere Interessierte. Für die Hochschulen interessante Themen und Schwerpunkte werden gemeinsam identifiziert und in verschiedenen Arbeitsgruppen bearbeitet. Die inhaltliche Auseinandersetzung erfolgt auf einer breiten thematischen Basis und die Perspektive ist auf die Entwicklung der Hochschulen insgesamt gerichtet. Der Arbeitskreis wird von den Beteiligten als zentrales und unverzichtbares Forum für eine hochschulübergreifende Vernetzung der Projekte und Akteure untereinander und die Bearbeitung von für die Hochschulen relevanten Themen erlebt.

Zusammenarbeit

Die direkte Frage nach den hdw-Mentor/innen an den Hochschulen wird von vielen Gesprächspartner/innen als „schwieriges Thema“ bezeichnet. Ursächlich dafür sind – soweit dieses Thema konkretisiert wird – wenig aktive Mentor/innen an der eigenen Hochschule, ausgestiegene Mentor/innen aufgrund zurückliegender hochschul- oder netzwerkinterner Konflikte oder allgemeine hochschulpolitische und -interne Diskussionen.

⁸ Erläuterung durch den/die Gesprächspartner/in: Eine Säule ist die hdw-Geschäftsstelle, die die zentrale Organisation übernimmt. Die lokalen hdw-Mentor/innen an den Fachhochschulen stellen die zweite Säule dar.

„Also ich würde sagen, es gibt Mentoren, die gibt es gar nicht. Da ist die Rolle vakant. Dann füllt das häufig der Vizepräsident aus und der hat andere Sachen zu tun, d.h. da kommt gar nichts. Und dann gibt es Hochschulen, da gibt es irgendeinen, der wird dann gebeten oder ein bisschen gedrängt oder so, der weiß aber auch gar nichts mit der Rolle anzufangen. Und dann gibt es welche, die kommen entweder und fangen Feuer oder die merken, das ist irgendwie nichts für mich und driften dann wieder weg.[...] Und dann gibt es die, die dann auch wirklich aktiv sind und die dann auch eigentlich immer dabei sind und manche auch schon ganz lange.“ [XVI, S.14, Z.22ff.]

Das Engagement der Mentor/innen an den Hochschulen wird von allen Befragten (inklusive den Mentor/innen selbst) ganz unterschiedlich wahrgenommen. Wie im angeführten Zitat gut zusammengefasst, erstreckt sich die Spanne von sehr engagierten Persönlichkeiten bis hin zu Mentor/innen, die so gut wie gar nicht in Erscheinung treten. Dass Mentor/innen gelegentlich nicht in Erscheinung treten, zeigen auch die Gespräche mit den Neuberufenen. Nicht allen ist der/die hdw-Mentor/in an der eigenen Hochschule bekannt. Für einige Hochschulen wird die Situation beschrieben, dass die eigentliche Mentorenarbeit vor Ort von interessierten und engagierten Professor/innen geleistet wird, die nicht offiziell dieses Amt bekleiden. Mit Blick auf das unterschiedliche Engagement variiert auch die Zusammenarbeit mit den Mentor/innen sowohl hochschulintern als auch netzwerkintern. Aus Sicht der hdw-Geschäftsstellen wird die Zusammenarbeit mit den Mentor/innen im Großen und Ganzen als konstruktiv und problemlos beschrieben. Viele Mentor/innen werden als sehr gute Kontaktpersonen und Ansprechpartner wahrgenommen. In Einzelfällen funktioniert die Zusammenarbeit jedoch nicht ganz reibungslos oder ist konfliktbehaftet. Da die Mentor/innen offiziell von den Hochschulleitungen benannt werden, sind die Möglichkeiten von hdw-Seite direktes Feedback zu geben oder die Zusammenarbeit im Extremfall einseitig zu beenden begrenzt.

Alle Befragten beschreiben, dass die vergangenen Konflikte, die vorangegangen beschrieben wurden, bis heute nachwirken. Auch die Mentor/innen, die erst kürzlich diese Aufgabe übernommen haben, berichten, dass dieser „Bruch“ – obwohl sie selbst nicht persönlich involviert sind und waren – bis heute spürbar ist und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit beeinträchtigt. Die Zusammenarbeit wird nach wie vor von persönlichen Diskrepanzen beeinflusst und sehr selektiv wahrgenommen. Das offizielle Mentorentreffen in Form der jährlichen Programmplanungskonferenz wird von den hdw-Geschäftsstellen als Möglichkeit des Austausches betrachtet, wobei diese jedoch nicht von allen gleichermaßen wahrgenommen wird. Die jährliche Programmplanungskonferenz bietet nach Ansicht der befragten Mentor/innen aufgrund der starken Vorstrukturierung und des offiziellen Charakters weder den Raum noch die Zeit für einen intensiven fachlichen Austausch, eine inhaltliche Vernetzung und die Entwicklung neuer Ideen. Die Vernachlässigung einer breiten inhaltlichen Auseinandersetzung und die Beschränkung auf die Programmplanung sind für die meisten nicht nachvollziehbar und werden sowohl mit Blick auf die persönlichen Interessen und das eigene Engagement als auch aus strategischer Perspektive als ungünstig betrachtet. Vor diesem Hintergrund ist der neu entstandene Arbeitskreis für sie mehrheitlich langfristig nicht ideal, aber aktuell ein geeignetes Format, um weiterhin sinnvoll an den Themen arbeiten zu können.

Zukünftige Erwartungen an die Zusammenarbeit

„In meinen Augen sollte das doch ein Netzwerk sein.“ [II, S.11, Z.9f.]

Mentor/innen, die noch nicht sehr lange im Netzwerk und persönlich nicht in die vergangenen Konflikte involviert sind, erleben die aktuell existierende Doppelstruktur und das Nebeneinander von zwei Netzwerken („Netzwerk hdw nrw“ und „Gute Lehre Lokal“), die zum Teil personell gleich besetzt sind, als sehr ungünstig. Ihrer Ansicht nach ist sowohl die inhaltliche Auseinandersetzung als auch die konkrete Gestaltung der Weiterbildungsangebote in Form der Programmplanung gleichermaßen von Bedeutung und sollte sich entsprechend ergänzen. Die Arbeit der beiden Gruppen gehört für sie sinnvollerweise zusammen und sollte daher wünschenswerterweise wieder unter einem Dach zusammengeführt und unter der Führung des Netzwerks hdw nrw organisiert und vorangetrieben werden.

„Das ist eigentlich so der Baustein, der noch fehlt. Dass man da wieder in den Dialog tritt.“ [XVI, S.19, Z.1]

Auch für langjährige Mentor/innen des Netzwerks und aus Sicht zentraler Akteure des Arbeitskreises „Gute Lehre Lokal“ ist ein persönliches aufeinander Zugehen und eine stärkere Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen dem Arbeitskreis und dem Netzwerk hdw nrw sehr sinnvoll und langfristig überaus wünschenswert. Mit dem Ziel, beides wieder miteinander zu verbinden, müssen gemeinsam Möglichkeiten und Formen für eine kooperative Zusammenarbeit erarbeitet werden.

„Hut ab vor den Leuten, die da im Kreis sitzen und sich so sehr engagieren.“ [II, S.18, Z.29f.]

Ganz allgemein wird eine stärkere Honorierung und Würdigung der Mentorentätigkeit und eine wertschätzende und kooperative Zusammenarbeit gewünscht. Gewünscht wird auch ein hohes Maß an Transparenz und Offenheit. Mit dem Ziel sowohl die Inhalte als auch das Netzwerk insgesamt gemeinsam weiterzuentwickeln, wollen die Mentor/innen in einigen Punkten stärker eingebunden werden. Die befragten Mentor/innen – auch ganz neu ins hdw nrw eingestiegene Mentor/innen – wünschen sich einen hochschulübergreifenden inhaltlichen Austausch und eine fachliche Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Themen in einer Gruppe von Expert/innen. Angeregt wird zudem, eine breitere Perspektive einzunehmen und aktuelle Themen, Projekte, Entwicklungen und Angebote an den Hochschulen stärker im Netzwerk aufzugreifen und diese stärker miteinander zu vernetzen.

5.3.8 Hochschuldidaktische Weiterbildung – ein Ausblick

Alle Interviewpartner/innen – unabhängig von der Rolle, die sie bekleiden – sind sich einig, dass das Thema „hochschuldidaktische Weiterbildung“ auch nach der Berufungsphase von großer Bedeutung ist und idealerweise ein begleitendes Element im weiteren Berufsalltag sein sollte. Ziel kann nach Ansicht der Befragten nicht nur die Vermittlung von Grundlagenwissen im Rahmen der Basiskurse sein. Elementar ist, an den Themen weiterzuarbeiten und das Wissen und die eigenen Fähigkeiten kontinuierlich zu optimieren und weiterzuentwickeln. Daraus, dass die Rahmenbedingungen einem ständigen Wandel unterliegen (Wandel der Studierenden, neue didaktische Formate und Methoden, technische Entwicklungen, neue Medien etc.), ergeben sich immer neue Anforderungen für die Lehrenden, denen sie sich stellen sollten und müssen. Berufsbegleitende Weiterbildungen bieten die Möglichkeit, die eigene Lehre in regelmäßigen Abständen zu reflektieren, neue Methoden und didaktische Formate kennenzulernen und auszuprobieren. Eine kontinuierliche hochschuldidaktische Weiterbildung wird als zentraler Bestandteil der Qualitätssicherung der Lehre und idealerweise als Teil des Selbstverständnisses als Hochschullehrer/in verstanden.

„Vielleicht nicht jetzt sofort, aber dass man da sagt warum soll das denn nicht auch an der Hochschule üblich werden?“ [] „Da wird sicherlich noch so ein Wandel passieren.“ [XV, S.11, Z.1f. und Z.31]

Das Thema Hochschuldidaktik und Fragen der Lehrqualität werden den Einschätzungen zufolge zunehmend wichtiger und man wird infolgedessen Möglichkeiten finden müssen, die Hochschulprofessor/innen zukünftig gezielter und systematischer zu schulen. Eine intensive hochschuldidaktische Qualifikation ist nach Ansicht der Befragten insbesondere in den ersten Jahren der Hochschultätigkeit von Bedeutung. Vor diesem Hintergrund ist eine langfristige und systematische hochschuldidaktische Weiterbildung erforderlich und für viele Gesprächspartner/innen zukünftig wünschenswert. Wie diese zeitlich, inhaltlich und organisatorisch ausgestaltet sein könnte, bleibt weitestgehend offen. Die Frage nach einer denkbaren Verpflichtung zu einer regelmäßigen Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten über die Berufungsphase hinaus, wird sehr unterschiedlich beantwortet. Einige sprechen sich für eine Weiterbildungsverpflichtung aus, die gegebenenfalls vertraglich festgelegt werden müsste. Eine Weiterbildungsverpflichtung ist mit Blick auf andere Berufsgruppen und andere Organisationen nicht unüblich und wird als Teil einer langfristigen Hochschulentwicklung insgesamt betrachtet. Andere sind skeptisch, ob eine grundsätzliche Verpflichtung sinnvoll ist. Ihrer Ansicht nach sollte die Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten nach der Berufungsphase weiterhin auf freiwilliger Basis erfolgen und nicht durch Zwang und zusätzliche Anreize befördert werden. Ein Großteil der Befragten ist unentschlossen und sieht Vorteile in beiden Varianten.

Die aktuelle Situation an Fachhochschulen sieht mehrheitlich so aus, dass die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen auf freiwilliger Basis jederzeit möglich und grundsätzlich erwünscht ist, aber nicht systematisch eingefordert und überprüft wird. Lediglich in Einzelfällen wird berichtet, dass regelmäßige Fortbildungen an der eigenen Hochschule verpflichtend sind, wobei Zeitraum und Umfang auf Nachfrage nicht konkretisiert werden konnten. Darüber hinaus

ist die Teilnahme an Weiterbildungen in Ausnahmefällen („Problemfällen“) häufig verbindlich.

An einigen Hochschulen ist die Thematik sehr präsent, wird auf Leitungsebene stark propagiert und allgemeine Informationen zu hochschuldidaktischen Themen und Weiterbildungsangeboten werden breit gestreut. An vielen Fachhochschulen gibt es neben der grundsätzlichen Möglichkeit, externe Angebote (zum Beispiel hdw nrw) zu besuchen, hochschulinterne Schulungs- und Weiterbildungsangebote (inkl. Zertifikatserwerb), oft angeboten durch hochschuleigene Organisationseinheiten und Institutionen oder im Kontext von QdL-Projekten. Im Extremfall sind jedoch weder die grundsätzliche Position des Präsidiums zu hochschuldidaktischen Weiterbildungen noch die Erwartungen sowie das konkrete Vorgehen bekannt. Unbekannt ist auch, wer an der eigenen Hochschule für die Themen Hochschuldidaktik und Weiterbildung zuständig ist.

Die Inanspruchnahme hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote variiert folglich stark und hängt größtenteils von der Offenheit, Bereitschaft, der eigenen Motivation sowie den persönlichen Weiterbildungserfahrungen ab. Vielen Professor/innen wird diese Aufgeschlossenheit bescheinigt und die Erreichbarkeit derjenigen, die interessiert und motiviert sind und ein entsprechendes Selbstverständnis haben, gestaltet sich entsprechend einfach. Erfahrungsgemäß nimmt die Weiterbildungsbereitschaft jedoch mit zunehmender Hochschulerfahrung und dem Lebensalter ab. Der Habitus und das Alter werden mit Blick auf die Erreichbarkeit etablierter Hochschullehrer/innen als zentrale Barrieren angeführt. Auch wenn es erfahrungsgemäß einige ältere Professor/innen gibt, die von sich aus Weiterbildungsangebote in Anspruch nehmen, muss diese Gruppe insgesamt stärker motiviert und gezielter angesprochen werden. Um Zugang zu den erfahrenen Hochschulprofessor/innen und den Fortgeschrittenen zu bekommen, ist es wichtig, für ihre Situation passende und inhaltlich gute Weiterbildungskurse anzubieten. Allgemein ist es von Bedeutung, die Lehrenden über Projekte, aktuelle Themen, interessante Fragen, ansprechende Veranstaltungstitel und neue Formate anzusprechen. Sinnvoll ist es, Weiterbildungsangebote in den Kontext von Entlastung und Unterstützung zu stellen und die Kurse als Expertenaustausch zu deklarieren und zu gestalten.

Den hdw-Mentor/innen wird im Rahmen der berufsbegleitenden Weiterbildung eine zentrale Rolle zugeschrieben. Einerseits tragen sie die Themen in die Hochschulen, sind konkrete Ansprechpartner/innen für die Lehrenden und informieren über hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote. Andererseits können sie die vorhandenen Bedarfe und Ideen aufnehmen und entsprechende Angebote für die unterschiedlichen Zielgruppen im Rahmen des Netzwerkes aktiv mitentwickeln.

Aus Sicht der Befragten ist das Netzwerk hdw nrw inhaltlich gut aufgestellt. Das Programm ist vielfältig und deckt ein breites Themenspektrum für die Lehrenden aller Altersgruppen ab. Die Angebote müssen sich gezielt am Berufsalltag und den vorhandenen Bedarfen orientieren. Wichtige Themen, die in den Gesprächen angeführt werden sind: didaktische Grundlagen, Fachdidaktik, Veranstaltungen für Großgruppen, Großgruppenmethoden (World Café, Open Space etc.), Blended Learning, forschender/s Unterricht/forschendes Lernen, E-Learning, Lernplattformen, neue Medien, aktivierende Lehre, kompetenzorientierte Lehre und

kompetenzorientiertes Prüfen. Das gestufte Zertifikatsprogramm wird als sinnvoll erachtet, um hochschuldidaktische Themen längerfristig und systematisch zu bearbeiten. Der strukturierte Aufbau, die regelmäßige inhaltliche Auseinandersetzung und die Möglichkeit, eigene Themenschwerpunkte zu setzen, werden positiv bewertet. Allgemein wünschenswert ist es – vor allem aus Teilnehmerperspektive – die Weiterbildungskurse vorwiegend in die vorlesungsfreien Zeiten zu legen, um eine Teilnahme zu erleichtern

Insgesamt sind eine deutlichere Kommunikation der Thematik, der Erwartungen und eine stärkere Unterstützung vonseiten der Hochschulleitungen für viele wünschenswert. Hochschuldidaktische Qualifizierung muss nicht nur langfristig begleitet, sondern auch machbar sein, d.h. in den Arbeitsalltag integriert werden können und entsprechend honoriert werden. Diese Honorierung schließt nach Ansicht einiger Gesprächspartner/innen gegebenenfalls Lehrermäßigungen ein.

6. Quantitative Analyse: Evaluation der Basiskurse

Mit der teilstandardisierten Befragung werden die hdw-Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ evaluiert, die für alle neuberufenen Professor/innen der Fachhochschulen gleichermaßen zugänglich sind. In den Blick genommen werden sowohl die Bedeutung des Weiterbildungsangebotes als auch die allgemeinen Rahmenbedingungen. Von besonderem Interesse ist, wie die Teilnehmer/innen die Kurse bewerten, welchen Nutzen sie persönlich für sich darin sehen und welche Folgen sich daraus für sie ergeben. Vorrangiges Ziel ist es, die Passung zwischen dem Bedarf der Teilnehmer/innen und dem Angebot zu untersuchen und Hinweise für die Gestaltung und Weiterentwicklung der Kurse zu erhalten.

6.1 Kurzfassung

Insgesamt wurden 101 neuberufene Professor/innen (Basisstichproben) aus zehn Basiskursen zu zwei beziehungsweise drei verschiedenen Zeitpunkten befragt. Die Ergebnisse, die im Rahmen von zwei Befragungswellen gewonnen wurden, weisen in die gleiche Richtung.

Der Großteil der Befragten ist männlich und mit Blick auf die jeweiligen Fachrichtungen zeigt sich eine ausgeprägte Heterogenität.

Als zentrale Herausforderungen beschreiben die befragten Neuberufenen mehrheitlich die Lehre, das hohe Lehrdeputat und die Vorbereitung der zahlreichen Lehrveranstaltungen. Im Lehrkontext bestehen die Herausforderungen unter anderem darin, die Lehrveranstaltungen interessant und qualitativ hochwertig zu gestalten sowie mit großen Gruppen und der Diversität von Studierenden umzugehen. Weitere Herausforderungen bestehen darin, sich in das System Hochschule einzufinden und zu integrieren. Der Aufbau und die Durchführung von Forschungsprojekten und die Einwerbung von Drittmitteln werden ebenfalls angeführt. Allgemein werden die Aufgabenmenge, die hohen Anforderungen an das Zeitmanagement und die Selbstorganisation thematisiert.

Rein quantitativ weisen die Befragten auf den ersten Blick einen umfassenden Erfahrungshintergrund im Bereich der Lehre auf. Die differenzierte Betrachtung zeigt jedoch eine große Variationsbreite der individuellen Lehrerfahrungen mit Blick auf den zeitlichen Umfang, die Lehrorte (Hochschule oder außerhochschulischer Bereich), die Art der Veranstaltungen und damit die Intensität (einzelne oder regelmäßige Veranstaltungen) sowie die Zielgruppen der bisherigen Lehre (Studierende, Mitarbeiter/innen etc.). Diese speziell für Fachhochschulen geltende Heterogenität der Vorerfahrungen gilt es bei hochschuldidaktischen Angeboten zu berücksichtigen.

Die Befragten halten ein hochschuldidaktisches Fortbildungsangebot seitens der Hochschule, insbesondere in der Neuberufenenphase, für wichtig. Die Mehrheit ist der Meinung, dass ein solches Angebot für die Neuberufenen verpflichtend

sein sollte. Die intrinsische Motivation zur Basiskursteilnahme ist insgesamt als sehr hoch einzuschätzen. Etwa die Hälfte der Befragten erhalten keine zusätzlichen Anreize für die Basiskursteilnahme. Die anderen benennen Anreize vorwiegend in Form einer Verpflichtung durch die eigene Hochschulleitung, Lehrermäßigungen und finanziellen Anreizen. Eine anfängliche Beratung durch eine/n hdw-Mentor/in an der eigenen Hochschule zur hochschuldidaktischen Weiterbildung ist insgesamt eher selten.

Die in verschiedenen Kontexten deutlich gewordene Heterogenität der Neuberufenen in den Basiskursen stellt hohe Ansprüche an die Referent/innen, der sie in Anbetracht der Rückmeldungen der Befragten aber durchaus gerecht werden. Die einzelnen Merkmale der Basiskurse wie Strukturiertheit, die Inhalte, die Intention, die Methoden, die Materialien, das Zeitmanagement und die Transferfähigkeit werden überwiegend positiv bewertet. Ein noch einstimmigeres Bild zeigt sich mit Blick auf die Atmosphäre und interaktionalen Merkmale. Die Lernatmosphäre, der Umgang in der Gruppe und die Orientierung der Basiskurstrainer/innen an den Bedarfen der Teilnehmer/innen werden nahezu einstimmig positiv bewertet. Insgesamt verweisen diese Ergebnisse auf eine hohe Durchführungsqualität der Veranstaltungen sowie eine ausgesprochen hohe Teilnehmer-, Bedarfs- und Praxisorientierung.

Bezüglich der Einschätzung eigener Wissensbestände und Kompetenzen in der Lehre gibt ca. drei Viertel der Befragten zu Beginn an, nur über wenige Kenntnisse im Bereich „Anwendung alternativer Lehrveranstaltungsarten und -methoden“ zu verfügen. In etwa die Hälfte schätzt die eigenen Kompetenzen in den Punkten „Konzeptionelle Grundlagen des Lehrens und Lernens“ und „Formulierung von Lehr- und Lernzielen“ weniger gut ein. Anhand der Zweitbefragung lassen sich deutliche Veränderungen nach Abschluss des Basiskurses erkennen. Jeweils ca. 90% der Teilnehmenden schätzen ihre Kenntnisse in den genannten Bereichen anschließend als gut und sehr gut ein. Die Ergebnisse zeigen, dass die Weiterbildungsangebote einen hohen subjektiven Erkenntnis- und Kompetenzgewinn für die Teilnehmer/innen bieten und der Großteil der Gruppe von den Angeboten erheblich profitiert.

Die Angaben zum Lehr-Lern-Verständnis der neuberufenen Professor/innen verändern sich im Verlauf – ähnlich wie in anderen Untersuchungen auch – nur marginal. Trends sind in der 1. Welle lediglich in zwei Bereichen erkennbar. Die Aussagen „Hochschule sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissensaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.“ und „Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.“ erhalten zum zweiten Befragungszeitpunkt eine häufigere und deutlichere Zustimmung.

Als konkrete Erwartungen an die Basiskurse werden im Vorfeld vor allem die Aneignung von didaktischem Fachwissen, praktische Tipps und die Einübung neuer Methoden genannt. Dann folgen der Austausch mit anderen Neuberufenen, die Reflexion der bisherigen Planung und Durchführung von Lehre und die Klärung der neuen Rolle. Im Rahmen der Zweitbefragung wird dem Austausch mit anderen Neuberufenen der höchste subjektive Nutzen zugewiesen. Die anderen Elemente werden ebenfalls als sehr gewinnbringend erlebt. Diesbezüglich zeigt sich aber ein differenzierteres Bild. Wenn man bedenkt, dass für alle Befragten der

gegenseitige Austausch als besonderer Nutzen der Basiskurse an erster Stelle steht, wird der eigenständige Wert des gemeinsamen Lernens und der hochschulübergreifenden Vernetzung deutlich. Es trägt dazu bei, in der neuen Rolle anzukommen und die vielfältigen und komplexen Herausforderungen dieser Position zu meistern.

Über 90% der neuberufenen Professor/innen würden den Basiskurs weiterempfehlen. Die genannten Gründe sind auf der Wissens- und der Interaktionsebene zu verorten. Die Kritiker begründen ihre Entscheidung mit bereits vorhandenen Grundkenntnissen, dem hohen Zeitaufwand, einem geringen Nutzen und praktischen Umsetzungsproblemen. Allgemeine Ergänzungs- und Verbesserungsvorschläge, die abgefragt wurden, beziehen sich vereinzelt auf konzeptionelle und inhaltliche Aspekte.

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass die Basiskurse auch im Lehralltag nachwirken. Den Inhalten wird nachträglich eine große Praxistauglichkeit zugewiesen. Die Befragten geben an, bereits einige neue Methoden umgesetzt und erste Lehrveranstaltungskonzepte überarbeitet zu haben. Sie geben mehrheitlich an, gerne neue Methoden aus dem Basiskurs auszuprobieren. Ein Großteil der befragten Neuberufenen berichtet, durch den Basiskurs mehr Sicherheit in den Lehrveranstaltungen gewonnen zu haben.

Ein entscheidendes Ergebnis der Evaluation liegt darin, dass die Basiskurse nicht nur im Lehralltag Veränderungen anstoßen, sondern auch als eine Art „Türöffner“ für hochschuldidaktische Themen und weitere hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote fungieren. Die Befragungsteilnehmer/innen stimmen mehrheitlich der Aussage zu, dass die Basiskursteilnahme ihre Einstellung zu hochschuldidaktischer Weiterbildung positiv verändert habe. Der Großteil plant, zukünftig weitere hochschuldidaktische Angebote in Anspruch zu nehmen. Grundsätzlich sind alle Befragten der Ansicht, dass hochschuldidaktische Weiterbildung ein regelmäßig wiederkehrendes Element im Berufsalltag, vorwiegend auf freiwilliger Basis, sein sollte.

6.2 Methodisches Vorgehen

Befragt wurden insgesamt 101 neuberufene Professor/innen (Basisstichproben gesamt), die in 2012 und 2013 den hdw-Basiskurs „Lehren an Hochschulen“ absolviert haben. Die Erhebung fand in zwei Wellen statt (1. Welle 2012/2013, 2. Welle 2013), wobei bei jedem Durchlauf jeweils fünf Basiskurse befragt wurden. Die Teilnehmer/innen wurden zu Beginn (t0) und am Ende (t1) des Basiskurses befragt. In der 1. Welle ergab sich zusätzlich ein dritter Erhebungszeitpunkt (t2) ca. drei Monate nach Abschluss des Kurses.

Die folgende Grafik (siehe Abbildung 6) veranschaulicht das quantitative Forschungsdesign für die teilstandardisierte Befragung der Neuberufenen.



Abbildung 6: Evaluation der Basiskurse. Erhebungszeitpunkte 1. und 2. Welle

Der Zugang zu den Teilnehmer/innen erfolgte über die hdw-Geschäftsstelle Bielefeld und die Referent/innen der Basiskurse, die die Befragung im Anschluss an die Kurse durchgeführt haben. Lediglich die Drittbefragung (t2) der 1. Welle wurde via E-Mail durchgeführt.

Für die Befragung wurden fünf Fragebögen konzipiert. Durch die unterschiedlichen Befragungszeitpunkte war es möglich, die Erhebungsinstrumente zu optimieren und so anzupassen, dass sie für die Evaluation der Basiskurse auch zukünftig genutzt werden können. Die Items wurden entsprechend der Frage- und Zielstellung der Evaluation entwickelt. Ausgewählte Items aus bestehenden Instrumenten⁹ wurden ergänzt.

Neben allgemeinen Personenangaben und vorhandenen Erfahrungen in der Lehre, wurden unter anderem die Fortbildungsmotivation, die Rahmenbedingungen der Hochschule, die eigene Situation als Neuberufene/r und die subjektiven Erwartungen an die Weiterbildung beleuchtet. Des Weiteren wurden das persönliche Lehr- und Lernverständnis und das selbst eingeschätzte Wissen zu unter-

⁹ Verwendet wurden Items aus der Evaluationsstudie von Kröber (2010) sowie Items aus den internen Evaluationsinstrumenten der hdw nrw.

schiedlichen Zeitpunkten erhoben. Insbesondere die Zweit- beziehungsweise Drittbefragung (t1 und t2) am Ende der Basiskurse zielte auf die persönlichen Erfahrungen ab und fokussierte die Bewertung der Kurse (Durchführung, Inhalte, subjektiver Nutzen einzelner Elemente etc.). Zudem wurde an vielen Stellen die Möglichkeit geboten, Veränderungswünsche und weitere Anregungen anzubringen.

Die verwendeten Antwortschemata und Skalen sind unterschiedlich und die Fragebögen beinhalten 2-stufige Skalen (zum Beispiel ja – nein), 3-stufige Skalen (zum Beispiel sehr hilfreich – hilfreich – nicht hilfreich), 4-stufige Skalen (zum Beispiel: stimme zu – stimme eher zu – stimme eher nicht zu – stimme nicht zu) und offene Antwortmöglichkeiten (zum Beispiel: Haben Sie Ergänzungs- oder Verbesserungsvorschläge?).

Die erhobenen Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS Version 20.0 für Windows ausgewertet. Unklare Aussagen und fehlende Angaben wurden als fehlende Werte kodiert und fließen nicht in die Berechnungen ein. Die Prozentangaben beziehen sich somit auf die jeweils gültigen Angaben und Werte. Kernstück der Analyse sind einfache deskriptive Statistiken. Die Ergebnisse wurden mit MS Excel grafisch aufbereitet. Mit dem Ziel einer weiteren Konkretisierung der Ergebnisse wurde die Variable Geschlecht auf ihren Einfluss hin geprüft (Mann-Whitney-U-Test). Untersuchungen im Längsschnitt und damit die detaillierte Betrachtung von Veränderungen im zeitlichen Verlauf waren aufgrund häufiger Co-dierfehler¹⁰ seitens der Teilnehmer/innen nicht möglich.

¹⁰ Anm. d. Verf.: Die Befragungsteilnehmer/innen waren aufgefordert, den Fragebogen zu jedem Erhebungszeitpunkt mit dem gleichen persönlichen Code zu versehen. In vielen Fällen wurde der Code gar nicht angegeben oder er variiert zwischen den Befragungen, sodass zuverlässige Vergleiche nicht möglich sind.

6.3 Empirische Ergebnisse: Teil 1 (1. Welle)

6.3.1 Stichprobe: Befragungsteilnehmer/innen

Die Daten der 1. Welle beziehen sich auf drei Erhebungszeitpunkte. Die Teilnehmer/innen wurden zu Beginn (t0) und am Ende (t1) des hdw-Basiskurses „Lehren an Hochschulen“ sowie drei Monate nach Abschluss des Kurses (t2) mit einem teilstandardisierten Fragebogen befragt. An der Erstbefragung (t0) haben insgesamt 50 Personen, an der zweiten Befragung 49 Personen und an dritten Befragung 22 Personen¹¹ teilgenommen. Die Basisstichprobe (t0), bestehend aus den Teilnehmer/innen von fünf Basiskursen, setzt sich aus 12 Teilnehmerinnen (24%) und 38 Teilnehmern (76%) zusammen. An keiner Stelle zeigten sich signifikante Einflüsse des Geschlechts. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend auf eine geschlechtsspezifische Darstellung der Ergebnisse verzichtet. Weitere Indikatoren, wie die Fachrichtung oder die Lehrerfahrung nehmen ebenfalls keinen Einfluss auf das Antwortverhalten. In diesem Sinne ist das Sample als sehr homogen einzustufen.

Die neuberufenen Professoren/innen stammen aus unterschiedlichen Fachrichtungen, worüber sich ein breites Spektrum abbildet. Die jeweiligen Fachrichtungen wurden anschließend in den Oberkategorien „MINT-Fächer“ (Mathematik, Informatik, Ingenieurwesen, Maschinenbau, Naturwissenschaft etc.), „Sozialwissenschaften“ (Wirtschafts-, Politik- und Therapiewissenschaften, Psychologie etc.) und „Design“ zusammengefasst. Der Großteil der Teilnehmer/innen (29) ist dem MINT-Bereich zuzuordnen. Weitere 18 Personen können in die Sozialwissenschaften eingruppiert werden. Ein/e Teilnehmer/in ist im Bereich Design zu verorten. Mit Blick auf die Disziplinen zeigt sich eine ausgeprägte Heterogenität.

6.3.2 Aktuelle Situation der Neuberufenen – Herausforderung Lehre

Mit dem Ziel, die grundsätzliche Situation von neuberufenen Professor/innen beleuchten zu können, wurden diese gebeten, eine persönliche Einschätzung bezüglich ihrer neuen Situation abzugeben: „Was sind aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen für Neuberufene?“ Die Aussagen der Befragten lassen sich in die drei Kategorien Lehre, Forschung und Organisation/Hochschule einteilen, wie die nachfolgende Tabelle zeigt.

¹¹ Anm. d. Verf.: Die deutlich geringere Rücklaufquote der dritten Befragung ist darauf zurückzuführen, dass die Befragung nicht direkt im Rahmen des Basiskurses stattfand, sondern per E-Mail erfolgte.

Tabelle 2: Zentrale Herausforderungen als Neuberufene/r

Kategorie	Herausforderungen
Lehre	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung von Lehrveranstaltungen (Aufbau, Konzeption, Inhalte) (19 Nennungen) • Lehrveranstaltung/Vorlesungen interessant gestalten (3) • Zeitmanagement/Zeitdruck, hohes Lehrdeputat (12) • Fehlende Erfahrung (2) • Didaktische Fähigkeiten entwickeln (2) • Abschätzung des Leistungsvermögens der Studierenden, Umgang mit großen Gruppen von Studierenden, Diversität (3) • Kompetenzorientiertes Prüfen (2) • Anwendung neuer Medien (1) • Qualitätssicherung in der Lehre (1)
Forschung	<ul style="list-style-type: none"> • Forschungsanträge schreiben/Forschungsprojekte initiieren (2)
Organisation/Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> • Einfinden in das System und die hochschulinternen Prozesse/ Einfinden und integrieren in den Alltag und das Kollegium (10) • Rechte und Pflichten kennenlernen (5) • Selbstorganisation (5) • Zeitmanagement/Zeitdruck¹²

Anmerkung: 1. Welle, t1, n=37, Mehrfachnennungen möglich

Eine hohe Anzahl an Mehrfachnennungen verdeutlicht, dass die Neuberufenen auf mehreren Ebenen Herausforderungen sehen. Die tendenziell seltene Nennung im Bereich Forschung ist vermutlich der anfänglich hohen Lehrbelastung von bis zu 18 Semesterwochenstunden und dem damit verbundenen Vorbereitungsaufwand geschuldet. Viele der Befragten heben in diesem Zusammenhang hervor, dass die Lehrveranstaltungen in der Regel von Grund auf neu konzipiert werden müssen und häufig weder auf vorhandenes Material noch auf persönliche Erfahrung zurückgegriffen werden kann. Der Bereich der Lehre stellt für viele neuberufene Professor/innen zumindest in diesem Umfang ein völlig neues Arbeitsgebiet dar.

¹² Anmerkung d. Verf.: Diese Aspekte sind nicht immer trennscharf zuzuordnen und beziehen sich häufig sowohl auf die Lehre beziehungsweise die Vorbereitung der Lehre als auch auf den Arbeitsalltag insgesamt.

6.3.3 Lehrerfahrung – Kurs für „blutige Anfänger/innen“?

Mit dem Ziel den Erfahrungshintergrund der Basiskursteilnehmer/innen näher zu beleuchten, wird auch die bisherige Lehrerfahrung in den Blick genommen.

Die Lehrerfahrung der Teilnehmergruppe liegt im Mittel bei ca. 10 Jahren. Der Median beträgt 7 Jahre. Die Angaben schlüsseln sich folgendermaßen auf: 3 Personen verfügen über keinerlei Erfahrung, jeweils 16 Personen über bis zu 5 beziehungsweise bis zu 10 Jahren Erfahrung und 14 Personen haben über 10 Jahre Erfahrung in der Lehre (siehe Abbildung 7).

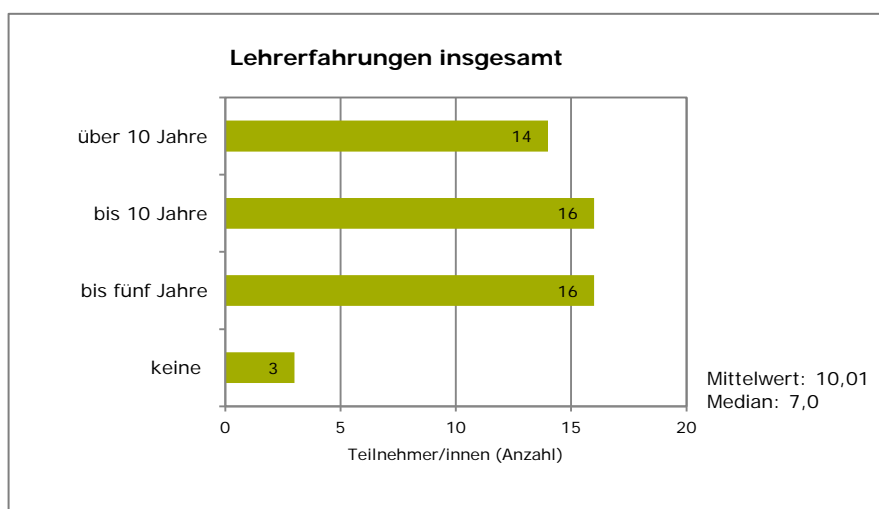


Abbildung 7: Gesamtlehrerfahrung der Basiskursteilnehmer/innen, 1. Welle, t0, n=50, (k.A.: 1)

Die Differenzierung nach Lehrerfahrung in der Hochschule und Lehrerfahrung in anderen Bereichen (zum Beispiel Berufsschule, Betrieb) konkretisiert das erste Bild. Hier variiert die Spanne von 0-17 Jahren Lehrerfahrung an einer Hochschule (Mittelwert: 4,78; Median: 4,0) und von 0-27 Jahren Lehrerfahrung in anderen Bereichen (Mittelwert: 3,42; Median: 2,0).

41 Personen berichten von eigenen Lehrerfahrungen an einer Hochschule. Acht Personen verfügen über keinerlei Lehrerfahrung im Hochschulkontext. 28 Personen geben an, Erfahrungen in anderen Settings (zum Beispiel Berufsschule, Betrieb) zu haben. 21 Teilnehmer/innen weisen keine persönlichen Erfahrungen in diesen Bereichen auf. Im außerhochschulischen Bereich haben sich Mitarbeiter/innen als Hauptzielgruppe herauskristallisiert.

Gefragt wurde in diesem Kontext auch nach der Art der Veranstaltung, um etwas über die Intensität der vorhandenen Erfahrung herauszufinden. Diesbezüglich hat sich gezeigt, dass in der Hochschullehre sowohl Einzelveranstaltungen (20 Personen) als auch regelmäßige Lehrveranstaltungen (19 Personen) durchgeführt wurden. Außerhalb der Hochschulen sind Einzelveranstaltungen (19 Personen) vorherrschend. Nur acht Personen berichten, hier regelmäßige Veranstaltung durchgeführt zu haben.

Rein quantitativ weisen die Teilnehmer/innen auf den ersten Blick einen umfassenden Erfahrungshintergrund im Bereich der Lehre auf. Die differenzierte Betrachtung zeigt jedoch eine große Variationsbreite der individuellen Erfahrung mit Blick auf den zeitlichen Umfang, die Intensität und die Zielgruppen. Diesbezüglich weisen die Teilnehmer/innen in den Basiskursen eine große Heterogenität auf.

6.3.4 Teilnahme – Intrinsisch motiviert oder durch äußere Anreize getrieben?

Im Rahmen der Evaluation wurde die Motivation zur Teilnahme an einem Basiskurs näher betrachtet. Warum und mit welcher Grundhaltung sitzen die Neuberufenen in den Basiskursen? Gefragt wurde danach, wie die Teilnehmer/innen ihre Motivation bewerten, neben der Lehrtätigkeit eine hochschulinterne Fortbildung in Anspruch zu nehmen. Es zeigt sich auf den ersten Blick eine hohe intrinsische Motivation, indem die Teilnehmer/innen ihre Motivation größtenteils als sehr hoch (30%) beziehungsweise eher hoch (60%) beschreiben. Nur 10% geben an, dass ihre Motivation eher niedrig sei. Keiner berichtet von einer sehr niedrigen Motivation (siehe Abbildung 8).

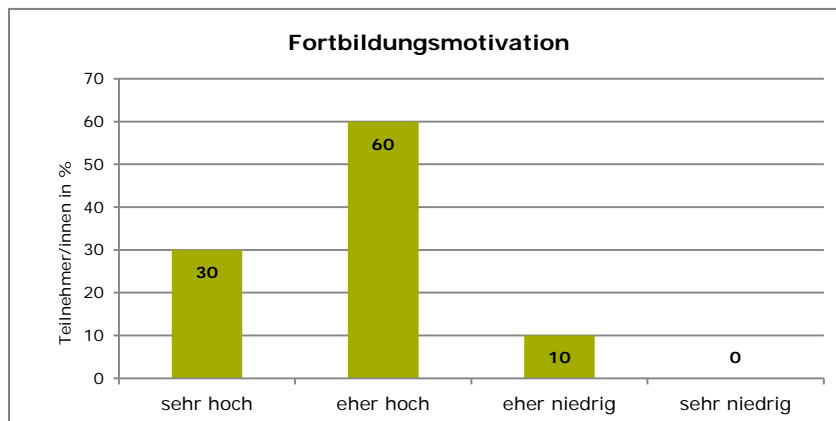


Abbildung 8: Fortbildungsmotivation der Basiskursteilnehmer/innen, 1. Welle, t0, n=50

Gleichzeitig wurde danach gefragt, für wie relevant die Befragten solch ein Fortbildungsangebot ihrer Hochschule erachten (siehe Abbildung 9). Die Mehrheit findet es sehr wichtig (66%) beziehungsweise eher wichtig (28%). Lediglich 6% der Befragten hält das Angebot für eher unwichtig. Keiner findet es gänzlich unwichtig.

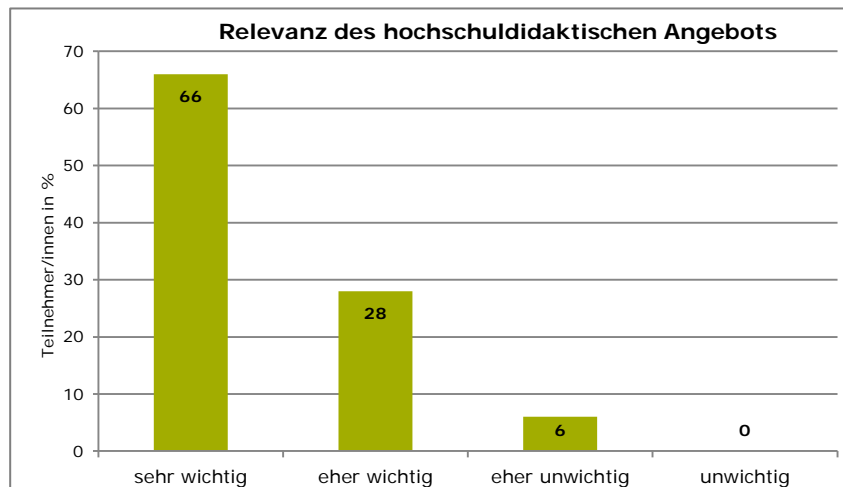


Abbildung 9: Relevanz des hochschuldidaktischen Angebots aus Sicht der Teilnehmer/innen, 1. Welle, t0, n=50

Gefragt nach hochschulinternen Anreizen für die Teilnahme am Basiskurs, geben 47,9% an, dass es keine Anreize seitens der Hochschule gibt. 6,3% berichten von einer Lehrermäßigung von 2-4 Semesterwochenstunden und 45,8% entscheiden sich für die Antwortmöglichkeit „Sonstige Anreize“. Schlüsselt man diese auf, verbergen sich dahinter bei drei Personen finanzielle Anreize (zusätzliche finanzielle Mittel für die Lehre, Reisekostenerstattung) und 18 Personen geben an, dass sie zur Teilnahme am Basiskurs verpflichtet wurden. Soweit anhand der Aussagen erkennbar, ist die Basiskursteilnahme größtenteils Thema im Berufungsgespräch und Teil der Zielvereinbarung.

Gefragt wurde in diesem Zusammenhang auch nach der individuellen Bedeutung externer Anreize und es zeigt sich ein sehr uneinheitliches Bild. 22,2% finden Anreize sehr wichtig und 24,5% eher wichtig. Über die Hälfte der Befragten, nämlich 53,3%, findet Anreizsysteme nicht wichtig. Dass die Hälfte der Befragten Anreizsystemen eine geringe Bedeutung beimisst, ist im Zusammenhang mit der insgesamt hohen intrinsischen Motivation, der allgemeinen Relevanz des Angebotes und dem großen persönlichen Nutzen¹³ zu sehen. Für die Mehrheit der Neuberufenen ist der Basiskurs verpflichtend und die Teilnahme wird nicht in Frage gestellt.

Anhand der Ergebnisse zeigt sich insgesamt ein sehr gemischtes Bild, was die Kombination aus intrinsischer Motivation und externen Anreizen und die individuelle Bedeutung von Anreizsystemen betrifft. Die Bedeutung und Wirkung einzelner Komponenten kann an dieser Stelle nicht weitergehend konkretisiert werden.

13 Anm. d. Verf.: Anreizsysteme wurden in t1 abgefragt, d.h. der subjektive Nutzen ist bereits ersichtlich.

6.3.5. Begleitung durch Mentor/innen

Die Neuberufenen wurden auch danach gefragt, ob sie in ihrer Anfangszeit durch eine/n Mentor/in (hochschuldidaktische/n Ansprechpartner/in an der Hochschule oder ähnliches) begleitet wurden.¹⁴ Dies trifft lediglich für 15,2% der Befragten zu. 84,8% gaben an, nicht durch eine/n Mentor/in begleitet worden zu sein. Einige der Befragten verweisen an dieser Stelle auf die informelle Beratung durch Vorgesetzte und Kolleg/innen. Alle Teilnehmer/innen, die Kontakt zu einem/r Mentor/in hatten, empfanden dies als sehr hilfreich. Die Zusammenarbeit fand in unterschiedlicher Form statt (Gespräche, Feedback, Diskussionen, Hospitationen etc.). Konkrete Verbesserungsvorschläge zur Begleitung durch hochschulinterne Mentor/innen wurden an dieser Stelle nicht gemacht.

6.3.6 Durchführung der Basiskurse – Struktur und Interaktion

Um detailliertere Informationen zur konkreten Durchführung der Basiskurse zu erhalten, wurden die Teilnehmer/innen am Ende der Kurse zu dieser Thematik befragt. Zur übersichtlicheren Darstellung werden die Ergebnisse in zwei Grafiken dargestellt. Abbildung 10 bezieht sich in erster Linie auf die strukturellen Elemente der Basiskurse und Abbildung 11 fokussiert vorwiegend die Interaktion der Beteiligten. Die Strukturelemente beziehungsweise einzelnen Merkmale der Basiskurse wie Strukturiertheit, die Inhalte, die Intention, die Methoden, die Materialien, das Zeitmanagement und die Transferfähigkeit werden überwiegend positiv bewertet.

¹⁴ Anm. d. Verf.: Im Verlauf der Untersuchung wurde deutlich, dass unterschiedliche Mentorenkonzepte und Definitionen an den Hochschulen und „in den Köpfen“ existieren und folglich nicht sichergestellt werden kann, dass die Frage von allen Befragungsteilnehmer/innen richtig verstanden wurde. Daraufhin wurde die Frage in der Befragung der 2. Welle noch einmal dahingehend konkretisiert, dass es sich explizit um die Beratung durch hdw-Mentor/innen an den Hochschulen handelt.

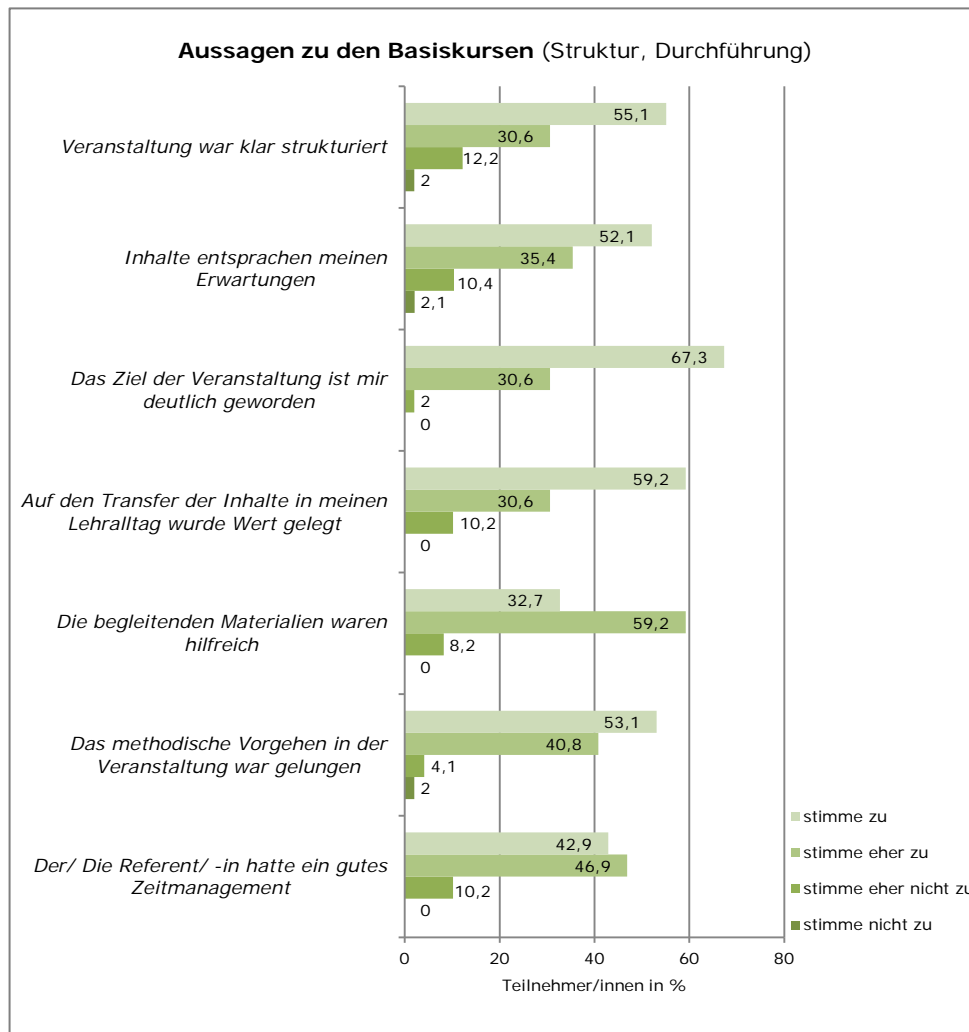


Abbildung 10: Bewertung der Basiskurse (Struktur), 1. Welle, t1, n=49

Ein noch einstimmigeres Bild zeigt sich mit Blick auf die Atmosphäre und interaktionalen Merkmale. Die Lernatmosphäre, der Umgang in der Gruppe und die Orientierung der Basiskurstrainer/innen an den Bedarfen der Teilnehmer/innen werden nahezu vollständig positiv bewertet.

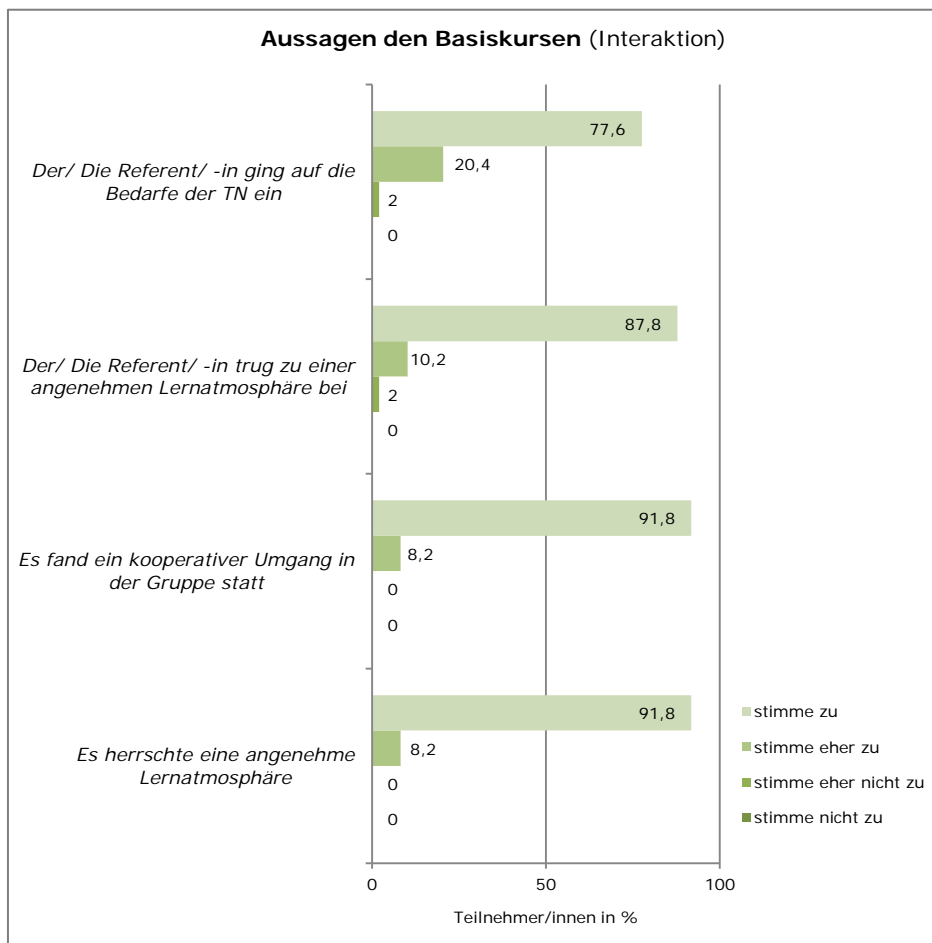


Abbildung 11: Bewertung der Basiskurse (Interaktion), 1. Welle, t1, n=49
*TN=Teilnehmer/innen

Insgesamt zeichnen sich mit Blick auf diese Ergebnisse eine hohe Durchführungsqualität der Veranstaltungen und eine ausgesprochen hohe Teilnehmer-, Bedarfs- und Praxisorientierung ab. 87,5% der Teilnehmer/innen geben an, dass ihre Erwartungen an die Inhalte des Basiskurses größtenteils erfüllt wurden.

6.3.7 Wissen und Kompetenz – „Lerneffekte?“

Die neuberufenen Professor/innen wurden jeweils zu Beginn und am Ende des Kurses gebeten, ihr vorhandenes Wissen und ihre eigene Kompetenz einzuschätzen. Vergleicht man die Angaben der zwei Erhebungszeitpunkte zeigt sich folgendes Bild (siehe Abbildung 12).

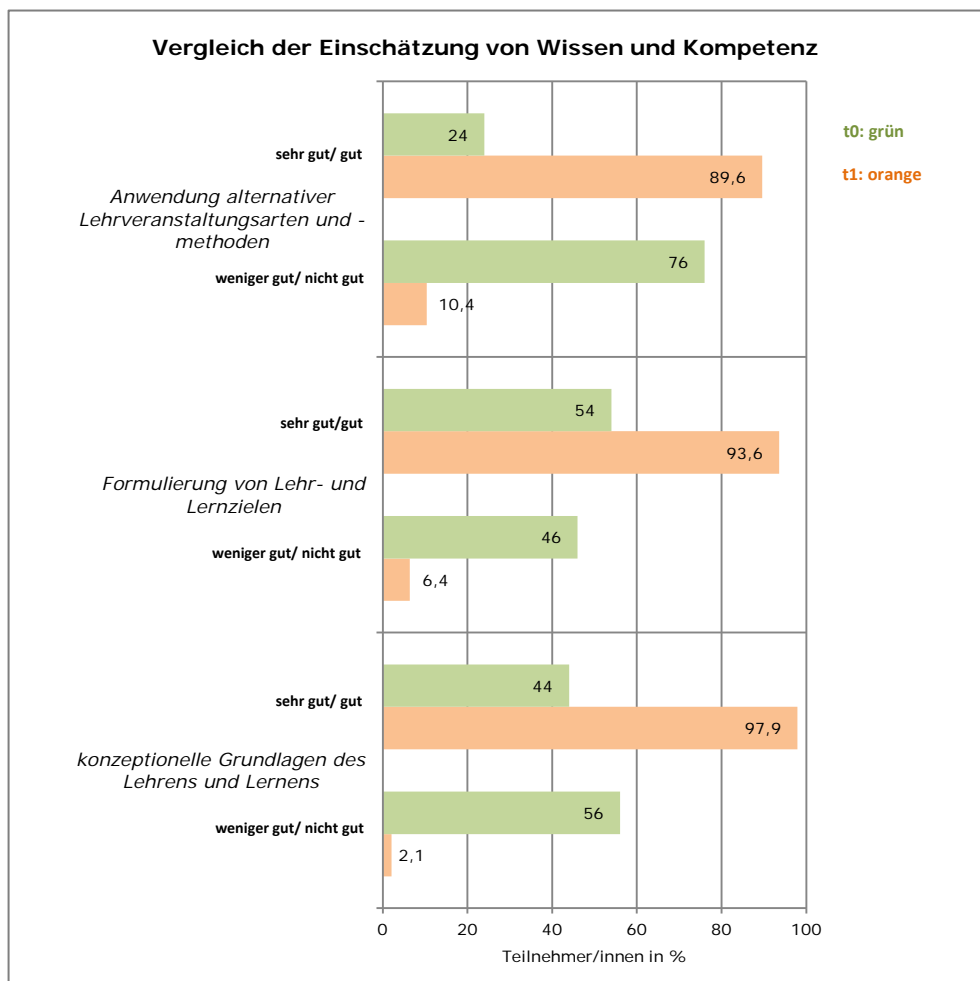


Abbildung 12: Vergleich von Wissen und Kompetenz, 1. Welle, t0 und t1

In der Kategorie „Anwendung alternativer Veranstaltungsarten und -methoden“ gaben in der ersten Befragung (t0) insgesamt 24% an, über „sehr gute“ (2%) beziehungsweise „gute“ (22%) Kenntnisse zu verfügen. Insgesamt 76% schätzen ihr Wissen und ihre Kompetenz in diesem Bereich „weniger gut“ (56%) und „nicht gut“ (20%) ein. In der zweiten Befragung (t1) am Ende der Basiskurse konnte dieses Ergebnis deutlich verbessert werden. Zu dem Zeitpunkt geben 89,6% an, „sehr gute“ (16,7%) und „gute“ (72,9%) Kenntnisse zu besitzen. Demgegenüber entfallen nur noch 10,4% auf die restlichen beiden Kategorien „weniger gut“ (8,3%) und „nicht gut“ (2,1%).

Im Bereich „Formulierung von Lehr- und Lernzielen“ sind die Einschätzungen vor Beginn der Basiskurse etwas ausgewogener. Lediglich jeweils ein/e Teilnehmer/in schätzt sein/ihr bisheriges Wissen und seine/ihre Kompetenz als „sehr gut“ beziehungsweise „nicht gut“ ein. Die restlichen 96% positionieren sich im Mittelfeld und bewerten ihr Wissen als „gut“ (52%) beziehungsweise „weniger gut“ (44%). Nach Absolvierung der Basiskurse zeigen sich auch hier Veränderungen. Die Antwortmöglichkeiten „sehr gute“ (19,1%) und „gute“ (74,5%) Kenntnisse werden von den Befragten häufiger gewählt. Folglich sind weniger

Personen im Bereich „weniger gut“ (6,4%) zu finden. Keiner der Befragten entscheidet sich nach der Weiterbildung für die Antwortmöglichkeit „nicht gut“.

Es wird auch nach den „Konzeptionellen Grundlagen des Lehrens und Lernens“ gefragt. Im Vorfeld sind 44% der Teilnehmer/innen der Ansicht, über eine „sehr gute“ (8%) und „gute“ (36%) Kompetenz zu verfügen. Weitere 56% entscheiden sich für die Antwortmöglichkeiten „weniger gut“ (52%) und „nicht gut“ (4%). Im Anschluss an den Basiskurs veränderte sich auch diese subjektive Einschätzung deutlich. 97,9% bewerten ihr Wissen mit „sehr gut“ (20,8%) und „gut“ (77,1%). Lediglich eine Person wählt die Antwort „weniger gut“.

Insgesamt zeigen sich in allen Kategorien positive Entwicklungen und die Teilnehmer/innen bestätigen einen subjektiven Lerngewinn sowie einen Zuwachs an Wissen. Inwieweit an dieser Stelle von einem langfristigen Kompetenzgewinn ausgegangen werden kann, ist anhand dieser Untersuchung nicht zu klären.

6.3.8 Einstellungen der Neuberufenen – Lehre mit anderen Augen sehen?

Auch die pädagogisch-didaktische Einstellung der Professor/innen wurde zu zwei Zeitpunkten erhoben und anschließend gegenübergestellt. Das erkenntnisleitende Interesse bezieht sich dabei auf das zu Grunde liegende Lehr- und Lernverständnis der Professor/innen.

In diesem Fragenkomplex, der in Auszügen aus der Arbeit von Kröber (2010) übernommen wurde, wurden die Professor/innen mit Aussagen konfrontiert, die ihre pädagogisch-didaktische Einstellung widerspiegeln sollen:

- *Hochschule sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissensaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.*
- *Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.*
- *Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.*
- *Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.*
- *Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbstständig planen und steuern können.*
- *Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am besten auf.*
- *Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.*
- *Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.*

Die Angaben zu den zwei Zeitpunkten ändern sich bei allen Aussagen kaum, was im Kern mit den Forschungsergebnissen von Kröber (2010) übereinstimmt. Ent-

wicklungen und Trends sind lediglich in zwei Bereichen erkennbar. So erhält die Aussage, die auf das Verständnis von Hochschullehre als Ort eines partnerschaftlichen Wissensaustausches abzielt, zum zweiten Befragungszeitpunkt (t1) eine deutlich häufigere und eindeutigeren Zustimmung. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich bei der Aussage, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen. Auch hier ist die Zustimmung nach Ende des Basiskurses (t1) deutlich größer (siehe Abbildung 13).

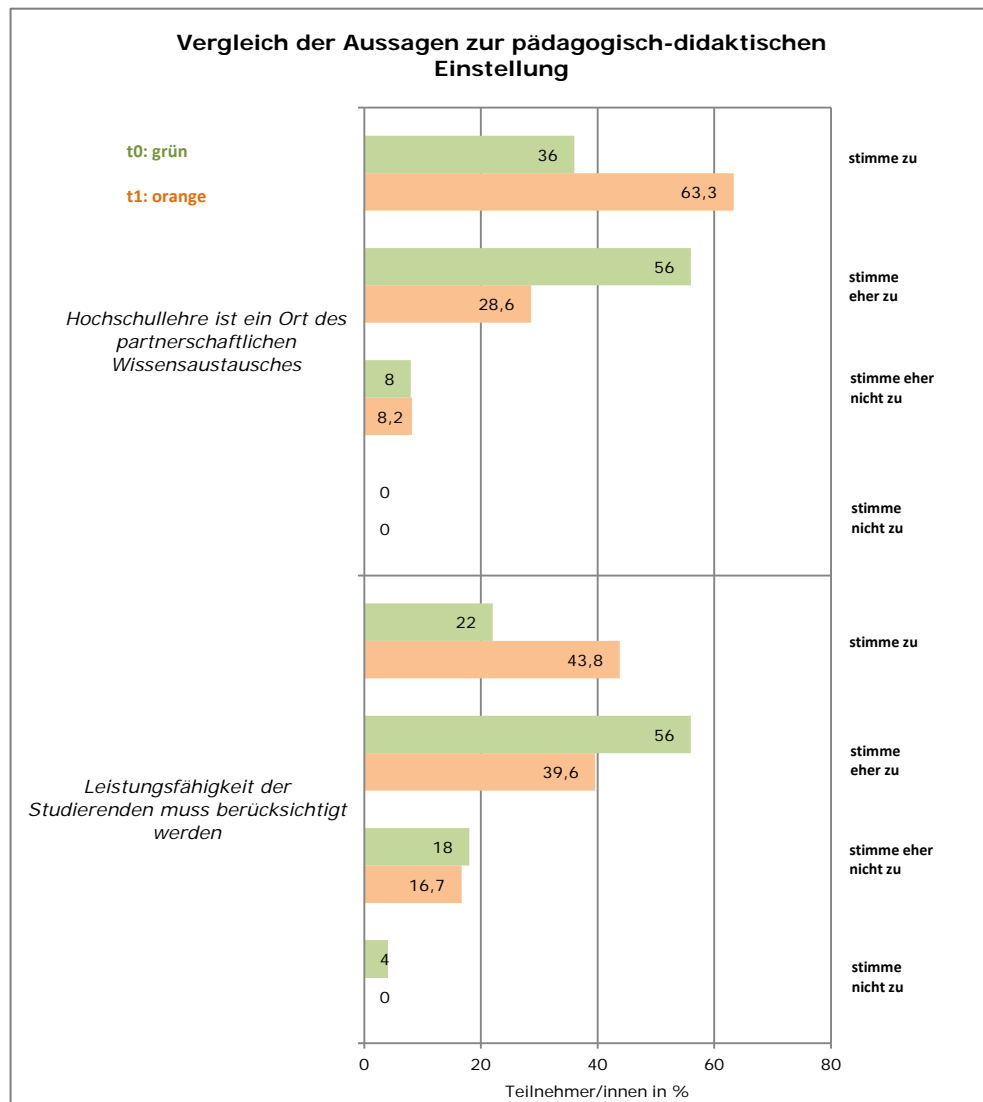


Abbildung 13: Pädagogisch-didaktische Einstellung im Vergleich, 1. Welle, t0 und t1

6.3.9 Erwartungen und subjektiver Nutzen

In der Erstbefragung (t0) wurden die Neuberufenen aufgefordert, Angaben zu ihren Erwartungen an die Basiskurse zu machen, wobei verschiedene Kategorien vorgegeben waren (siehe Abbildung 14).

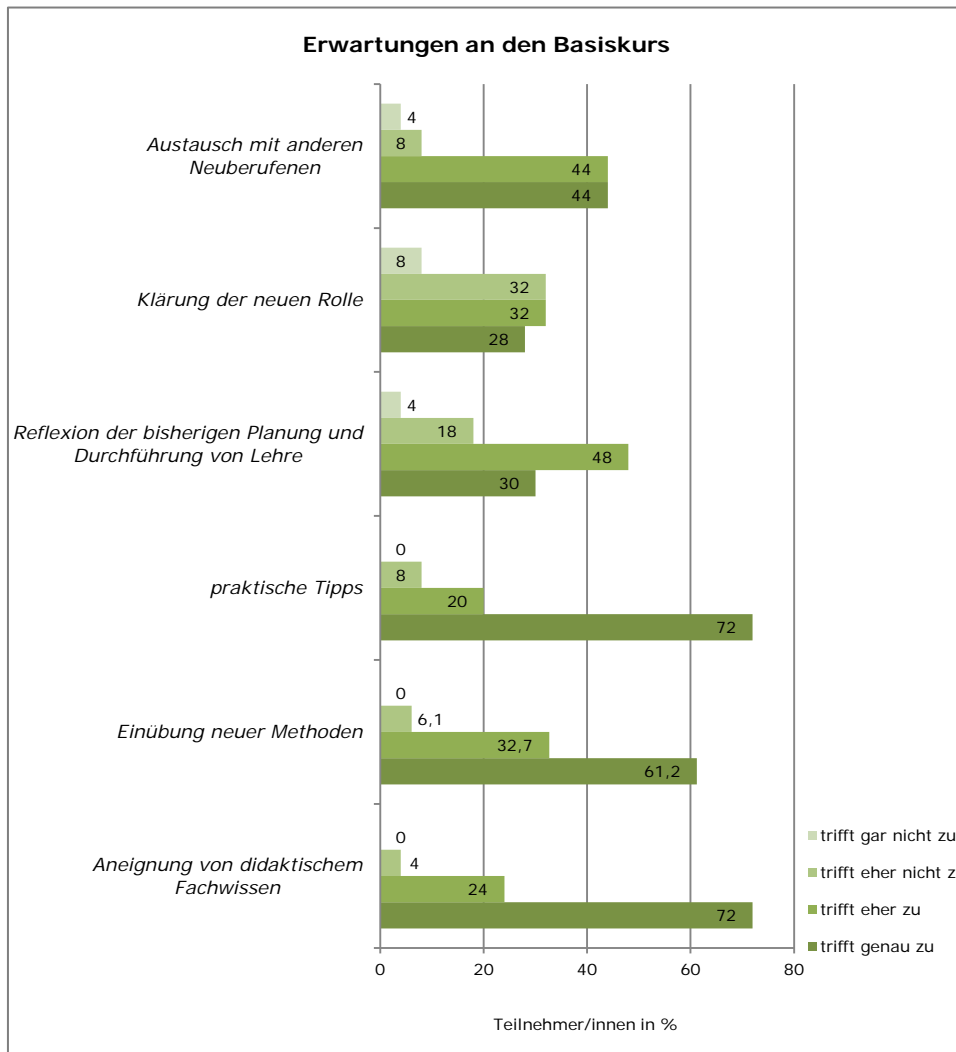


Abbildung 14: Erwartungen der Teilnehmer/innen, 1. Welle, t0, n=50

Die Erwartungen sind sehr hoch, was die Aneignung von didaktischem Fachwissen, praktischen Tipps und die Einübung neuer Methoden betrifft. Nicht ganz so deutlich ausgeprägt, aber noch immer wichtig, sind die Reflexion der eigenen Lehre und der Austausch mit anderen Neuberufenen. Etwas gemischter zeigt sich das Bild zur Klärung der eigenen Rolle. Diesbezüglich sind die Erwartungen ganz unterschiedlich. Anhand der Aussagen wird deutlich, dass insbesondere der Wunsch nach Fakten- und Methodenwissen sowie konkreten Handlungsstrate-

gien vorherrschend ist. Demgegenüber werden Aspekte, die die Reflexion der eigenen Person betreffen von den Befragungsteilnehmer/innen im Vorfeld eher unterschiedlich gesehen.

Im Rahmen der dritten Erhebung (t2), das heißt drei Monate nach Ende des Basiskurses, wurden die teilnehmenden Professor/innen gebeten, die gleichen Elemente nach ihrem individuell empfundenen Nutzen zu beurteilen. Die Vergleichbarkeit ist aufgrund der unterschiedlichen Fallzahl nur eingeschränkt möglich. Die Tendenz ist aber eindeutig.

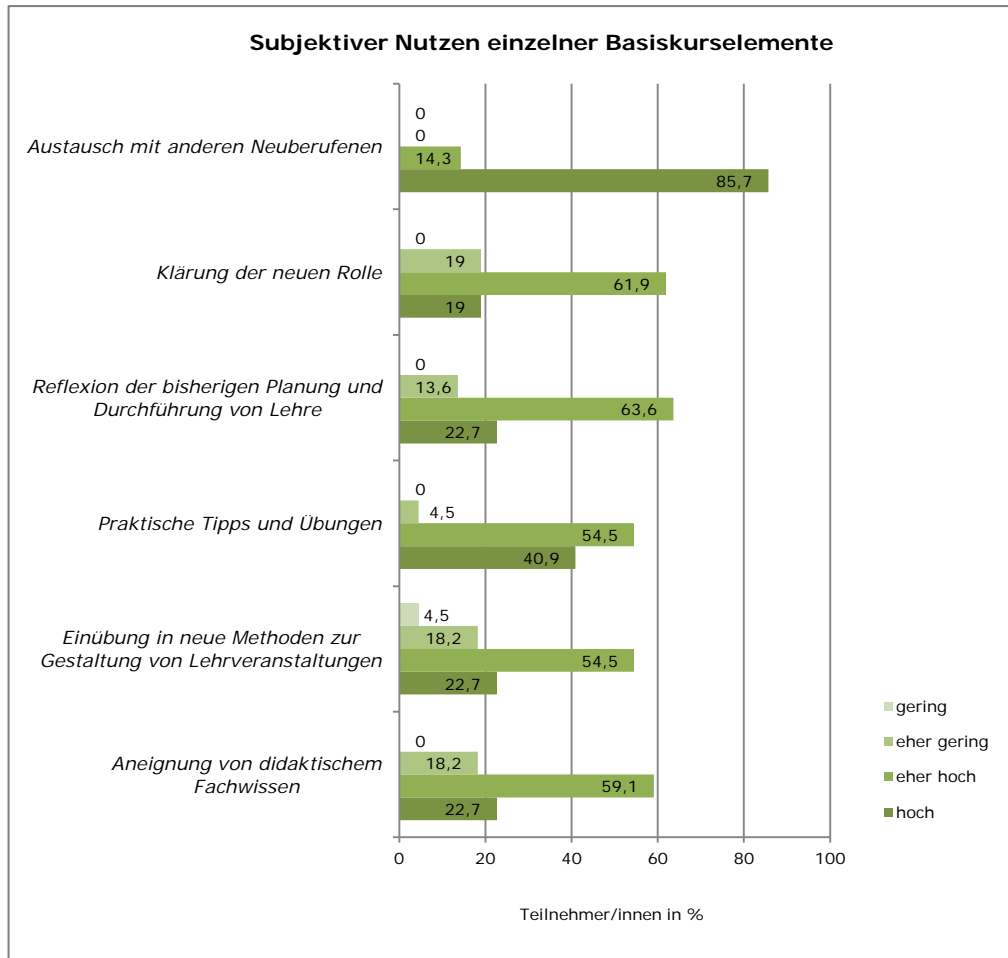


Abbildung 15: Subjektiver Nutzen ausgewählter Elemente des Basiskurses, 1. Welle, t2, n=22

Mit Blick auf die Ergebnisse insgesamt (siehe Abbildung 15) kann festgehalten werden, dass die einzelnen Elemente von den Neuberufenen überwiegend positiv bewertet werden. Die Antwortkategorie, die den jeweiligen Elementen nur einen geringen Nutzen zuweist, wird kaum verwendet. Auf den ersten Blick sticht vor allem der Aspekt „Austausch mit anderen Neuberufenen“ hervor, der für alle Befragten rückblickend als gewinnbringend erlebt wurde. Auch im Bereich „Klärung der eigenen Rolle“ zeigt sich entgegen der anfänglichen Erwartungshaltung ein

eindeutigeres Bild. Bevorzugte Kategorie ist der „eher hohe Nutzen“, den die Teilnehmer/innen bei allen weiteren Themen sehen. Die überwiegend positive Bewertung der einzelnen Elemente im Anschluss an die Weiterbildung legt nahe, dass die Basiskurstrainer/innen die Vermittlung von Wissen und Können einerseits und die Aspekte Reflexion und Kommunikation andererseits auf effektive Weise miteinander verbinden.

6.3.10 Basiskurs – Anstoß zu Veränderung?

Im Rahmen der Drittbefragung (t2) wurde erneut der subjektive Nutzen fokussiert. Was hat sich infolge des Basiskurses verändert (siehe Abbildung 16)? Anhand dieser Ergebnisse wird erneut die Praxistauglichkeit und Anwendungsorientierung der Kurse bestätigt. Die Teilnehmer/innen geben an, die im Basiskurs vermittelten Methoden in ihren Veranstaltungen gerne auszuprobieren und umsetzen zu können. Einigen ist es bereits gelungen, erste Lehrveranstaltungskonzepte zu überarbeiten. Interessant ist vor allem der Aspekt, dass die Neuberufenen mehrheitlich der Ansicht sind, durch die Weiterbildung an Sicherheit gewonnen zu haben.

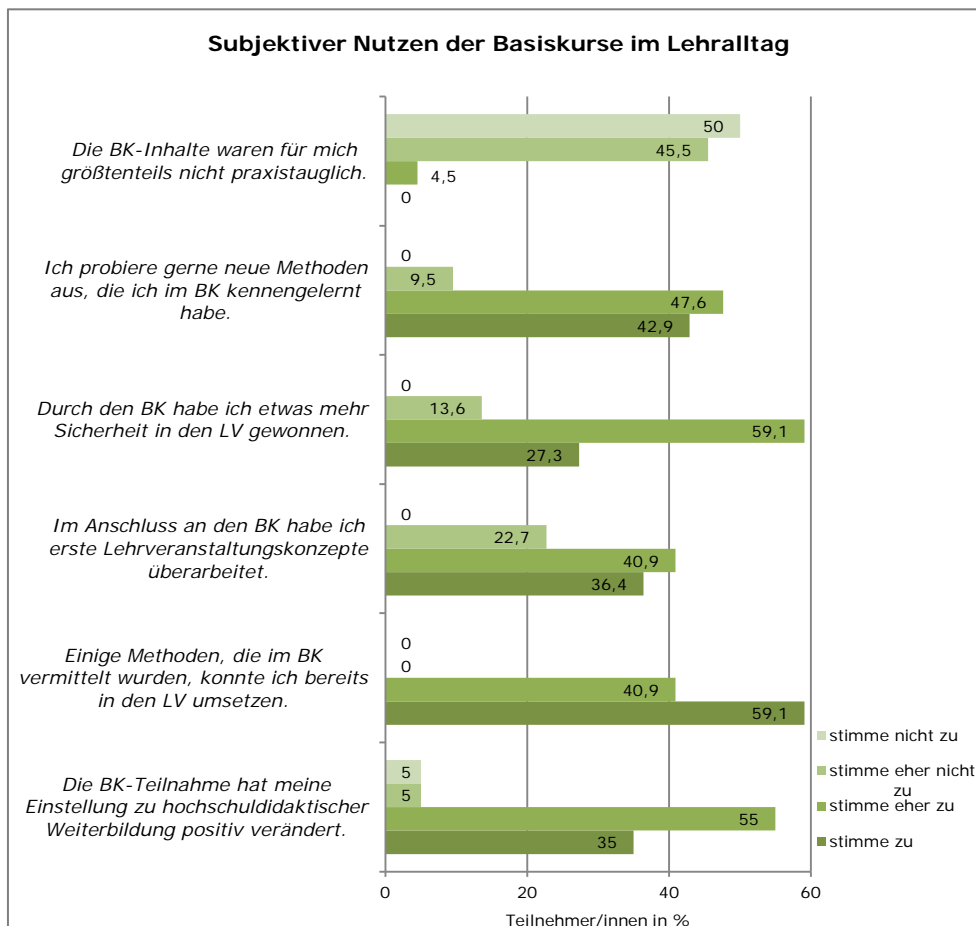


Abbildung 16: Nutzen der Basiskurse im Lehralltag, 1. Welle, t2, n=22
 *BK=Basiskurs; LV=Lehrveranstaltung

6.3.11 Bewertung der Basiskurse – Fazit der Neuberufenen

In Anbetracht der bisherigen Ergebnisse ist das Gesamtfazit der Teilnehmer/innen zum Basiskurs eine nachvollziehbare Konsequenz. 91,7% der Befragten würden den Basiskurs weiterempfehlen. Lediglich 8,3% würden dies nicht.

Für eine Weiterempfehlung der Basiskurse sprechen sich also 44 Teilnehmer/innen aus. Die dahinterstehenden Begründungen (37 Angaben insgesamt) können in zwei zentrale Kategorien eingeteilt werden:

1. Wissensvermittlung/Aneignung von didaktischem Fachwissen

Beispielaussagen:

- *„Sie [Basiskurse] vermitteln Basiswissen mit hohem Nutzen.“*
- *„Sie geben einen umfassenden Einblick in das Tätigkeitsfeld.“*
- *„Guter Überblick über Möglichkeiten des Einsatzes von Instrumenten, Medien.“*
- *„Beschäftigung mit Didaktik.“*
- *„Notwendiges Basiswissen wird vermittelt.“*
- *„Es bietet einen guten Einstieg in die Aufgaben und eine gute Übersicht zum Thema Lehre.“*
- *„Es erfolgt eine grundsätzliche Bearbeitung der Konstellation Professor–Student.“*
- *„Interessantes theoretisches Hintergrundwissen und Praxistipps.“*
- *„Kompakte Vermittlung von verschiedenen Themen.“*
- *„Wichtige pädagogische Konzepte werden vermittelt.“*
- *„Sie haben mir Sicherheit und Wissen gegeben.“*
- *„Sie vermitteln hilfreiche Kenntnisse zur Konzeption von Veranstaltungen.“*

2. Interaktion/Austausch

Beispielaussagen:

- *„Guter Austausch mit Kollegen.“*
- *„Austausch wichtig und hilfreich.“*
- *„Der Austausch mit den Kollegen und erfahrenen Referenten war gut.“*
- *„Soziale Kontakte, Austausch.“*
- *„Interessante Kontakte.“*
- *„Austausch zwischen Gleichgesinnten in ähnlichen Situationen.“*
- *„Vorbild durch erfahrene Lehrende.“*
- *„Guter Austausch mit neuen Kollegen.“*
- *„Kollegialer Austausch.“*
- *„Der Austausch mit anderen hilft sehr.“*

3. Allgemeine Aussagen

- *„Sie helfen, sich im Hochschulalltag besser zurechtzufinden.“*
- *„Es ist nützlich.“*
- *„Generell sehr interessant und ideenreich.“*
- *„Sie sind sinnvoller und hilfreicher als gefürchtet.“*

Insgesamt vier Teilnehmer/innen würden den Basiskurs nicht weiterempfehlen. Als Begründung geben sie an, dass die Weiterbildung „sehr zeitaufwendig“ war und sie nur einen „geringen Nutzen“ daraus ziehen konnten. Teilweise sehen sie praktische Umsetzungsprobleme. Zudem wird die Ansicht vertreten, dass das Angebot grundsätzlich eher für Personen geeignet ist, die bisher über keine oder nur wenig Lehrerfahrung verfügen.

Mit Blick auf die zukünftige Gestaltung der Basiskurse, wurden Ergänzungs- und Verbesserungsvorschläge erfragt. Diese Angaben lassen sich ebenfalls in Kategorien einteilen. (siehe Tabelle 3)

Tabelle 3: Ergänzungs- und Verbesserungsvorschläge der Basiskursteilnehmer/innen

Ergänzungs- und Verbesserungsvorschläge	
Aufbau/Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • 1 – 2 Tage weniger (2 Nennungen) • 5 Tage an einem Stück in den Semesterferien (1) • Erweiterung auf 2 Semester (1) • evtl. 4. Termin nach ½ bis 1 Jahr (1) • Teilnehmer fachspezifisch zulassen, Trennung der Disziplinen (2)
Inhalte/Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitmanagement mit aufnehmen (1) • Mehr Hochschulrecht/Hochschulpolitik (1) • Dozenten waren nicht optimal synchronisiert in Stil und Absprachen (1) • Stärkere wissenschaftliche Fundierung/Theoretisierung durch Einbindung von Pädagogen/Experten bei Beibehaltung der Elemente des kollegialen Austauschs (1) • Mehr praktische Umsetzung der Lerninhalte (1) • Einbindung von Echt-Problemen und Fallbeispielen in die Veranstaltung(1) • Hilfreiche Übungen mit „Aha-Effekt“ einbauen (1) • Programm straffen, Diskussionen weniger ausarten lassen, stärkere Moderation (1) • Inputphasen intensiver (1) • Stärkere Strukturierung (2) • Materialien vorher ausgeben (2)
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr Tee als Kaffee anbieten (1) • Grillabend einführen (1) • Weniger Klausuratmosphäre (1)

Anmerkung: 1. Welle, t1, n=19, Mehrfachnennungen möglich

6.3.12 Bedeutung hochschuldidaktischer Weiterbildung

Nachdem in der ersten Befragung (t0) schon deutlich wurde, dass die Teilnehmer/innen das hochschuldidaktische Fortbildungsangebot seitens ihrer Hochschule mehrheitlich als relevant erachten, wurde die Frage im Rahmen der Drittbefragung (t2) weiter konkretisiert. Von Interesse war dabei nicht nur die Frage nach einem Fortbildungsangebot explizit für Neuberufene, sondern auch dem Stellenwert von hochschuldidaktischer Weiterbildung im weiteren Berufsleben.

Alle Befragten stimmen der Aussage zu, dass hochschuldidaktische Weiterbildung auf jeden Fall zu Beginn der Neuberufenenphase angeboten werden sollte. Gleichmaßen stimmen aber auch alle Teilnehmer/innen der Aussage zu, dass hochschuldidaktische Weiterbildung ein regelmäßig wiederkehrendes Element im Berufsalltag sein sollte. Die Einschätzungen zum Grad der Verbindlichkeit zeigen allerdings erhebliche Unterschiede auf. Knapp 70% sind der Meinung, dass ein derartiges Angebot für Neuberufene verpflichtend sein sollte. 30% wünschen sich eine freiwillige Teilnahme. Genau andersherum sind die Einschätzungen im Bereich der berufsbegleitenden Weiterbildung. Hier sprechen sich ca. 70% für eine Teilnahme auf freiwilliger Basis und lediglich knapp 30% für eine Verpflichtung aus.

Mit dem Ziel, einen konkreten Eindruck vom hochschuldidaktischen Qualifikationsbedarf der neuberufenen Professor/innen zu erhalten, wurden die Teilnehmer/innen am Ende des Basiskurses danach gefragt, welche Themen ihrer Einschätzung nach unbedingt in die hochschuldidaktische Weiterbildung gehören. Die als relevant erachteten Themen lassen sich in verschiedenen Gruppen ordnen. (siehe Tabelle 4)

Tabelle 4: Relevante Themen hochschuldidaktischer Weiterbildung aus Sicht der neuberufenen Professor/innen

Weitere Themenvorschläge	
Methodik/Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivierende Methoden (2 Nennungen) • E-Learning (1) • Medieneinsatz (2) • Lern- und Unterrichtsmethoden (5) • Aufbau von Lehrveranstaltungen, Konzeption (2) • Projektarbeit (1) • Didaktik (4) • Formulierung von Lehr- und Lernzielen (2) • Lehrportfolio (1) • Prüfungen gestalten und abnehmen (5) • Betreuung und Beratung von Studierenden (1)
Austausch	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch über Erfahrungen mit anderen Professoren (2)
Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulpolitik (1) • Hochschulrecht (2)

**Schwierige
Situationen**

- „Krisenmanagement“ (z.B. Plagiate, Störungen) (2)
- Umgang mit großen Gruppen (3)

Anmerkung: 1. Welle, t1, n=15, Mehrfachnennungen möglich

6.3.13 Hochschuldidaktik – Ausblick aus Teilnehmersicht

Die dargestellten Ergebnisse deuten bereits darauf hin, dass die Teilnehmer/innen dem Thema Hochschuldidaktik auch über den Basiskurs hinaus Bedeutung beimessen.

Drei Monate nach Abschluss der Basiskurse (t2) wurden die neuberufenen Professor/innen erneut dazu befragt, ob sie planen, zukünftig weitere hochschuldidaktische Angebote zu besuchen. Dahinter steht die Frage, inwieweit die Basiskurse als eine Art „Türöffner“ fungieren und das Interesse der Professor/innen an Hochschuldidaktik und hochschuldidaktischer Weiterbildung wecken. In diesem Zusammenhang geben 90% der Befragten an, dass die Erfahrungen im Basiskurs ihre Einstellung zu hochschuldidaktischer Weiterbildung positiv verändert habe (siehe Kapitel 6.2.11, Abbildung 16).

Im weiteren Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit an einer Hochschule plant der Großteil (77,3%) weiterführende hochschuldidaktische Angebote in Anspruch zu nehmen. 22,7% der Befragten sind unentschlossen und entscheiden sich für die Antwortmöglichkeit „vielleicht/weiß ich nicht“. Keiner der Befragten lehnt die Möglichkeit zu diesem Zeitpunkt ab. Folgende Themen zukünftiger Weiterbildungen werden angegeben: Stimmbildung (4), Rhetorik (3), Prüfungen (3), rechtliche Fragen des Hochschulalltags (3), Methoden (5) und Kommunikation mit Studierenden (1).

6.4 Empirische Ergebnisse: Teil 2 (2. Welle)

6.4.1 Stichprobe: Befragungsteilnehmer/innen

In der 2. Welle wurden die Teilnehmer/innen fünf weiterer Basiskurse zu zwei Zeitpunkten mit einem teilstandardisierten Fragebogen befragt. An der ersten Befragung (t0) nahmen 51 Neuberufene und an der zweiten Befragung (t1), sechs Monate später, 39 Neuberufene teil. Die 14 Teilnehmerinnen und 37 Teilnehmer der Basisstichprobe sind mit Blick auf die Fachrichtungen sehr heterogen. Vertreten sind Bereiche, wie zum Beispiel Architektur, Mathematik, Journalistik, Soziologie, Maschinenbau, Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftswissenschaften und Pflegewissenschaften. In große Kategorien sortiert, sind etwas mehr als die Hälfte der Befragten (57,8%) den MINT-Fächern zuzuordnen. 42,2% lassen sich ganz grob den Sozialwissenschaften zuordnen (basierend auf 45 Angaben). Ein signifikanter Einfluss des Geschlechts zeigte sich lediglich im Bereich der Fortbildungsmotivation. Eine grundsätzlich nach Geschlechtern getrennte Darstellung der Ergebnisse erscheint vor diesem Hintergrund nicht erforderlich.

6.4.2 Zentrale Herausforderungen der Neuberufenen

Um die aktuelle Situation der neuberufenen Professor/innen konkreter zu beleuchten, wurden die Neuberufenen gebeten, die Herausforderungen, mit denen sie sich in der Anfangszeit konfrontiert sehen, im Rahmen eines Freitextes zu beschreiben. Die Antworten lassen sich in die Kategorien Lehre, Hochschule/Organisation und Forschung einteilen. (siehe Tabelle 5)

Tabelle 5: Zentrale Herausforderungen als Neuberufene/r

Kategorie	Herausforderungen
Allgemein	<ul style="list-style-type: none">• Zeitmanagement (7)• Bewältigung der Aufgabenmenge, Organisation des Alltags, Strukturierung (6)• Rollenwechsel Praxis – Hochschullehrer, Einfinden in die neue Rolle (Lehre, Forschung, Hochschule) (3)• Kontaktnetzwerk aufbauen (1)• Eigene Ideen umsetzen (1)• Gesund bleiben (1)
Lehre	<ul style="list-style-type: none">• Vorbereitung von Lehrveranstaltungen (z.B. Aufbau, Konzeption, Inhalte, Materialien), hohes Lehrdeputat, hoher Aufwand, Neukonzeption (25 Nennungen)

	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivierung der Studierenden, Vorerfahrungen und Kenntnisse der Studierenden einschätzen, Umgang mit Studierenden, mit großen Lerngruppen und Diversität (15) • Gute Lehre anbieten, interessante Vermittlung von Wissen (6) • Didaktik und Methoden (5) • Entwicklung/Aufbau eines Lehrportfolios (2) • Abstimmung der Übungen mit Assistent (1)
Organisation/Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen des Systems/des Fachhochschulbetriebs, sich integrieren, Sicherheit erlangen (9) • Zusätzliche Aufgaben übernehmen, administrative Aufgaben (2) • Fehlende Einführung (1)
Forschung	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau/Durchführung von Forschung neben der Lehre, neue Forschungsprojekte initiieren, Drittmittel einwerben (4)

Anmerkung: 2. Welle, t0, n=48, Mehrfachnennungen möglich

Die Angaben der Befragten zeigen deutlich, dass die Lehre, das hohe Lehrdeputat und die Vorbereitung der zahlreichen Veranstaltungen als zentrale Herausforderungen wahrgenommen werden. Die Einschätzung der Studierenden und der Umgang mit großen und sehr heterogenen Gruppen werden ebenfalls als Herausforderungen benannt. Gleichzeitig ist der Anspruch, qualitativ gute und interessante Veranstaltungen anzubieten, vorhanden. Auf der anderen Seite ergeben sich Herausforderungen auf der Systemebene. Die Fachhochschule und die internen Strukturen und Abläufe kennenzulernen sowie sich in die neue Organisation zu integrieren, werden als Herausforderungen beschrieben. Auf einer allgemeinen Ebene werden von den Neuberufenen größtenteils die Aufgabenmenge und -vielfalt und die Anforderungen an das Zeitmanagement und die Alltagsorganisation angeführt.

6.4.3 Lehrerfahrungen der Neuberufenen

Mit dem Ziel, das Erfahrungsspektrum der neuberufenen Professor/innen differenziert zu beleuchten, werden die Lehrerfahrungen nach Dauer, Veranstaltungsort, -art, -form und Zielgruppe aufgeschlüsselt.

Die Lehrerfahrung der Basiskursteilnehmer/innen liegt zwischen 0 und 30 Jahren. Knapp die Hälfte der Befragten (47,1%) verfügt über 0 bis 5 Jahre Lehrerfahrung, 27,5% haben zwischen 5 und 10 Jahre und 21,6% mehr als 10 Jahre Lehrerfahrung. 3,9% haben bisher noch keine Erfahrungen als Lehrende/r gemacht.

Im Bereich der Hochschullehre erstrecken sich die Lehrerfahrungen der Teilnehmer/innen von 0,5 bis 22 Jahren (Mittelwert: 4,22; Median: 3,0). Sechs Personen (12%) haben in diesem Setting keine Erfahrungen. In außerhochschulischen Bereichen (zum Beispiel Berufsschule, Betrieb), liegt die Lehrpraxis zwischen 2 und 20 Jahren (Mittelwert: 3,39; Median: 0). 30 Neuberufene haben keine Erfahrungen im außerhochschulischen Setting.

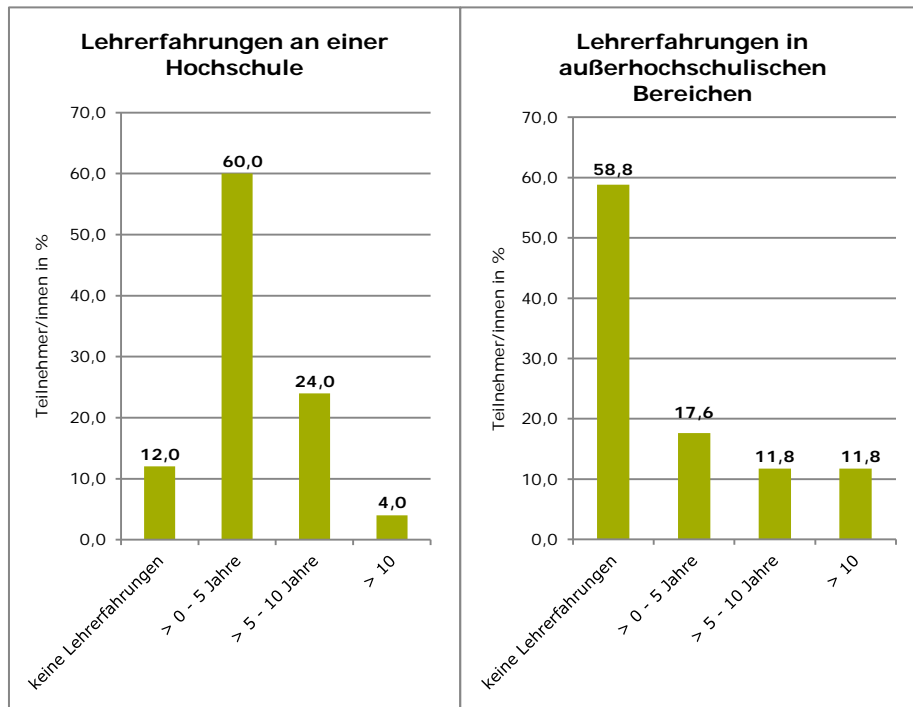


Abbildung 17: Lehrerfahrungen an einer Hochschule, 2. Welle, t0, n=51

Abbildung 18: Lehrerfahrungen in außerhochschulischen Bereichen, 2. Welle, t0, n=51

Gefragt nach der Veranstaltungsart zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten bisher überwiegend einzelne Veranstaltungen durchgeführt hat. Dies gilt für den Hochschulkontext (51%) und noch mehr für den außerhochschulischen Bereich (68,4%). Regelmäßige Lehrveranstaltungen haben 46,9% der Befragten an einer Hochschule und 21,1% in anderen Bereichen durchgeführt. 10,5% geben an, außerhalb der Hochschule beide Veranstaltungsarten durchgeführt zu haben. (siehe Abbildungen 19 und 20).

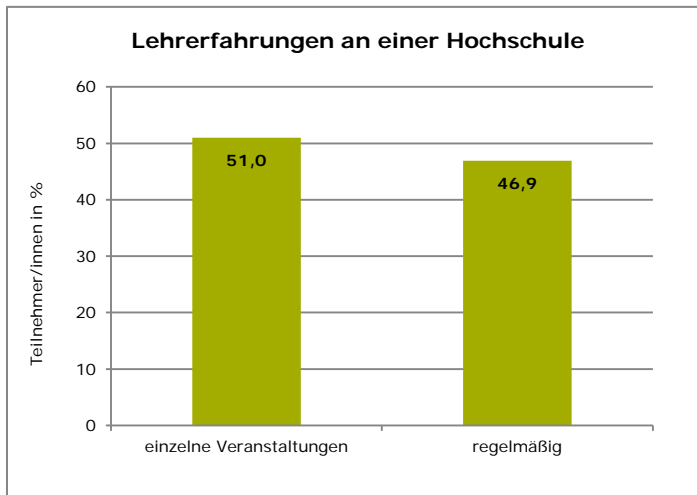


Abbildung 19: Art der Lehrerfahrung in der Hochschule, 2. Welle, t0, 48 Angaben

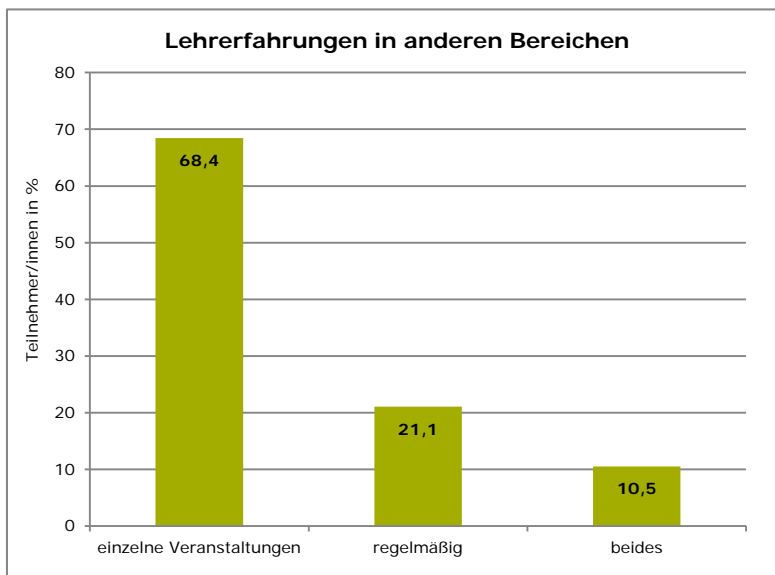


Abbildung 20: Art der Lehrerfahrung in außerhochschulischen Bereichen, 2. Welle, t0, 19 Angaben

Die 49 Personen, die über Lehrerfahrungen in der Hochschule verfügen, geben mehrheitlich an, Übungen (77,6%) und Vorlesungen (75,5%) durchgeführt zu haben. Seminare und Praktika wurden von 57,1% beziehungsweise 36,7% angeboten. Mehrfachnennungen waren an dieser Stelle möglich.

Ergänzend wurde ein weiterer Fokus auf die Zielgruppen¹⁵ der bisherigen Lehre gerichtet. 92,7% der befragten Befragungsteilnehmer/innen geben an, Studie-

¹⁵ Mehrfachnennungen möglich.

rende unterrichtet zu haben. Nach Mitarbeiter/innen (67,7%) und Führungskräften (35,3%) folgen mit 23,5% Schüler/innen und Erwerbslose (2%).

Zusammenfassend präsentieren sich die bisherigen Lehrerfahrungen der neuberufenen Professor/innen der 2. Welle in vergleichbarer Vielgestaltigkeit hinsichtlich Dauer, Veranstaltungsart und Zielgruppen wie in der 1. Welle.

6.4.4 Teilnahmemotivation, Relevanz und Anreize

Die Angaben der Befragten zu ihrer Motivation, neben der Lehrtätigkeit eine hochschulinterne Fortbildung in Anspruch zu nehmen, spiegelt eine hohe Eigenmotivation wider. 35,3% bezeichnen ihre Motivation als „sehr hoch“ und 52,9% als „eher hoch“. 11,8% stufen sie als „eher niedrig“ ein. Keiner entscheidet sich für die Antwortmöglichkeit „sehr niedrig“. An dieser Stelle zeigt sich ein signifikanter Einfluss¹⁶ des Geschlechts. Frauen beschreiben ihre Fortbildungsmotivation im Gegensatz zu den männlichen Befragten häufiger als „sehr hoch“ (64,28% vs. 24,32%). Männer entscheiden sich insgesamt häufiger für die Kategorie „eher hoch“ (62,16% vs. 28,57%). Die Einschätzung einer „eher niedrigen“ Fortbildungsmotivation variiert zwischen Männern (13,51%) und Frauen (7,14%) ebenfalls.

Des Weiteren wird deutlich, dass die meisten neuberufenen Professor/innen dieses Weiterbildungsangebot der Hochschule für „sehr wichtig“ (62,7%) beziehungsweise „eher wichtig“ (33,3%) erachten. Lediglich 3,9% halten ein derartiges Angebot für „eher unwichtig“. Kein Befragter empfindet es als „unwichtig“.

Gefragt nach Anreizen für die Teilnahme am Basiskurs, geben 49% der Neuberufenen an, dass vonseiten ihrer Hochschule keine Anreize gesetzt wurden. Von einer Lehrermäßigung in Höhe von zwei bis vier Semesterwochenstunden berichten 22,4% der Befragten. Im Rahmen der Antwortmöglichkeit „Sonstiges“ (28,6%) beziehen sich 11 Nennungen darauf, dass der „Besuch des Basiskurses obligatorisch“, „verpflichtend“ oder „Teil des Arbeitsvertrages“ ist. Vier weitere Nennungen beziehen sich auf finanzielle Aspekte („Ausstattungsmittel“, „Budgeterhöhung“, „Kostenübernahme“ und „relevant für Leistungsbezüge“).

Gefragt nach der allgemeinen Bedeutung von Anreizen ist die Gruppe geteilter Meinung. Knapp die Hälfte der Befragten (51,1%) hält Anreize seitens der Hochschule für „nicht wichtig“. 31,1% finden Anreize „eher wichtig“ und 17,8% halten sie für „sehr wichtig“.

¹⁶ Signifikanz: 0,017. Mittelwertvergleich: Frauen: 1,4; Männer 1,9 (Referenzsystem: 1 sehr hoch, 2 eher hoch, 3 eher niedrig, 4 sehr niedrig).

6.4.5 Kontakt zu hdw-Mentor/innen

Vor Beginn des Basiskurses wurden 15,4% der neuberufenen Professor/innen an ihrer Hochschule durch eine/n hdw-Mentor/in begleitet beziehungsweise beraten. Von diesen gab die Hälfte an, die Begleitung, die zum Beispiel in Form von Gesprächen, Austausch von Informationsmaterial, Neuberufenen-Coaching oder Diskussionen stattfand, als „sehr hilfreich“ empfunden zu haben. Als „hilfreich“ stufen dieses 16,7% ein. 33,3% erlebten den Austausch als „wenig hilfreich“.

6.4.6 Teilnehmerfeedback zur Durchführung der Basiskurse

Im Rahmen der Evaluation hatten die Neuberufenen die Möglichkeit, den Basiskurs anhand verschiedener Aspekte zu bewerten. Fokussiert wurden die Durchführung (Methodik, Zeitmanagement, Strukturierung, Veranstaltungsziel, Material), die Arbeitsatmosphäre sowie die Bedarfs- und Praxisorientierung. Die einzelnen Angaben der Befragten werden in der nachfolgenden Tabelle 6 zu Mittelwerten zusammengefasst, wobei 1,0 das beste Ergebnis ist beziehungsweise die dahinterstehende Aussage die größte Zustimmung der Basiskursteilnehmer/innen erhält.

Tabelle 6: Bewertung der Basiskurse aus Teilnehmersicht

	Gesamtbewertung (Durchschnitt)
Es herrschte eine angenehme Lernatmosphäre.	1,18
Es fand ein kooperativer Umgang in der Gruppe statt.	1,10
Der/die Referent/in trug zu einer angenehmen Lernatmosphäre bei.	1,25
Der/die Referent/in ging auf die Bedarfe der Teilnehmer/innen ein.	1,26
Der/die Referent/in hatte ein gutes Zeitmanagement.	1,92
Das methodische Vorgehen in der Veranstaltung war gelungen.	1,74
Die begleitenden Materialien waren hilfreich.	2,05
Auf den Transfer der Inhalte in meinen Lehralltag wurde Wert gelegt.	1,50

Das Ziel der Veranstaltung ist mir deutlich geworden.	1,41
Die Inhalte entsprachen meinen Erwartungen.	1,79
Die Veranstaltung war klar strukturiert.	1,94
Bewertungsmaßstab: Stimme zu: 1 - Stimme eher zu: 2 - Stimme eher nicht zu: 3 - Stimme nicht zu: 4	

Anmerkung: 2. Welle, t1, n=39

Die Einschätzungen der Kursteilnehmer/innen fallen insgesamt sehr positiv aus. Herausragend gut sind die Bewertungen in den Punkten Umgang miteinander, Lernatmosphäre und Bedarfsorientierung. In den Bereichen Zeitmanagement, Strukturierung der Veranstaltung und mit Blick auf das begleitende Material besteht – wenn man das überhaupt in Anbetracht der guten Bewertungen sagen kann – leichtes Verbesserungspotential.

6.4.7 Wissen und Kompetenz im Vorher-Nachher-Vergleich

Zu Beginn (t0) und am Ende (t1) des Basiskurses wurden die Teilnehmer/innen gebeten, ihr Wissen und ihre Kompetenz in verschiedenen Bereichen einzuschätzen.

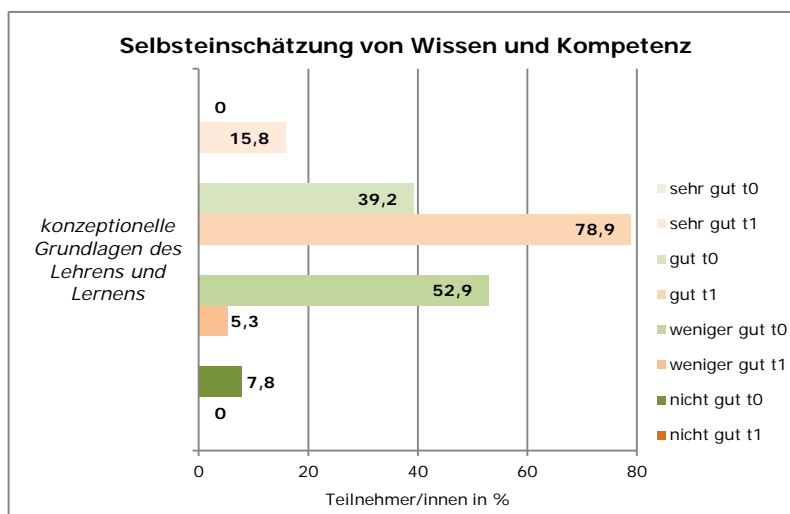


Abbildung 21: Vergleich der subjektiven Einschätzung von Wissen und Kompetenz, Item: Konzeptionelle Grundlagen des Lehrens und Lernens, 2. Welle, t0 (n=51), t1 (n=39)

Im Bereich „Konzeptionelle Grundlagen des Lehrens und Lernens“ zeigen sich deutliche Veränderungen (siehe Abbildung 21). Die Befragten schätzen ihr eigenes Wissen und ihre subjektive Kompetenz nach dem Basiskurs deutlich besser ein. Die größten Entwicklungen zeigen sich im mittleren Bereich. Zu Beginn des Basiskurses schätzen 52,9% ihr Wissen „weniger gut“ ein. Zum zweiten Befra-

ungszeitpunkt ist diese Kategorie kaum noch vertreten. Der Großteil der Befragten, nämlich knapp 80%, stuft Wissen und Kompetenz als „gut“ ein.

Der Trend im Bereich „*Formulierung von Lehr und Lernzielen*“ ist ähnlich, wenn auch nicht ganz so stark ausgeprägt (siehe Abbildung 22). Angaben in den Kategorien „nicht gut“ und „weniger gut“ werden nach dem Basiskurs kaum noch gewählt.

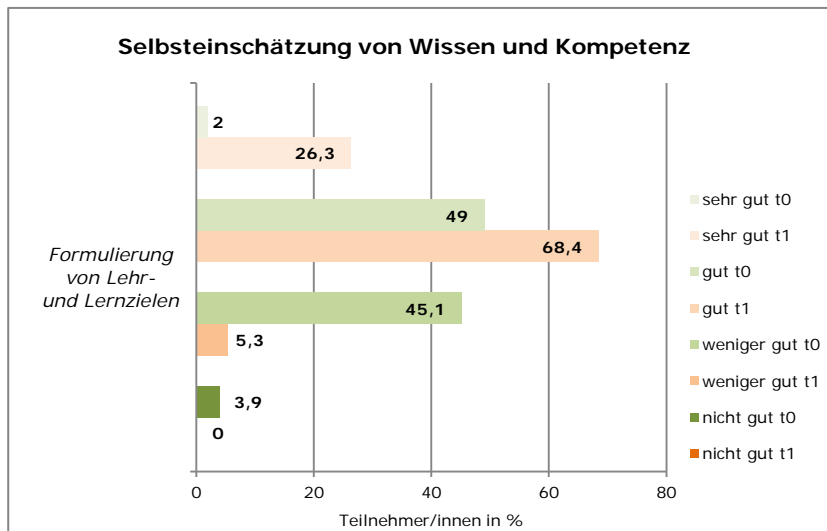


Abbildung 22: Vergleich der subjektiven Einschätzung von Wissen und Kompetenz, Item: Formulierung von Lehr- und Lernzielen, 2. Welle, t0 (n=51), t1 (n=39)

Die Befragung der Basiskursteilnehmer/innen zu ihrer selbsteingeschätzten Kompetenz hinsichtlich der „*Anwendung alternativer Lehrveranstaltungsarten und -methoden*“ zu zwei Zeitpunkten verweist ebenfalls auf eine deutliche Entwicklung. Auch hier deutet sich ein subjektiver Wissenszuwachs und Kompetenzgewinn an (siehe Abbildung 23).

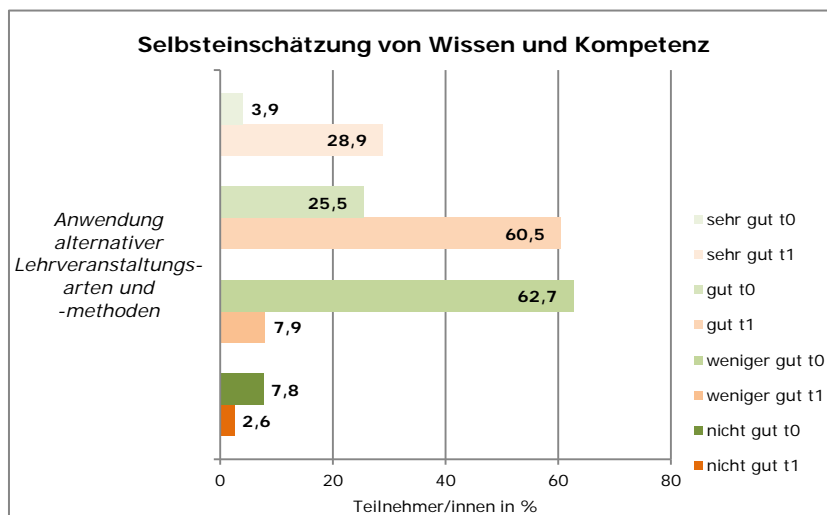


Abbildung 23: Vergleich der subjektiven Einschätzung von Wissen und Kompetenz, Item: Anwendung alternativer Lehrveranstaltungsarten und -methoden, 2. Welle, t0 (n=51), t1 (n=39)

Demgegenüber präsentieren sich die Ergebnisse im Bereich „Umgang mit neuen Medien“ vergleichsweise ausgeglichener. Sie sind nicht ganz so stark ausgeprägt wie mit Blick auf die vorangegangenen Items (siehe Abbildung 24). Vor der Veranstaltung schätzen 13,7% ihr Wissen und ihre Kompetenz als „sehr gut“ ein, 47,1% als „gut“ und 39,2% als „weniger gut“. Auffällige Änderungen ergeben sich im Mittelfeld. Zum zweiten Befragungszeitpunkt sind 59% der Ansicht über „gute“ Kenntnisse zu verfügen. Die Angaben im Bereich „weniger gut“ reduzieren sich auf 23,1%.

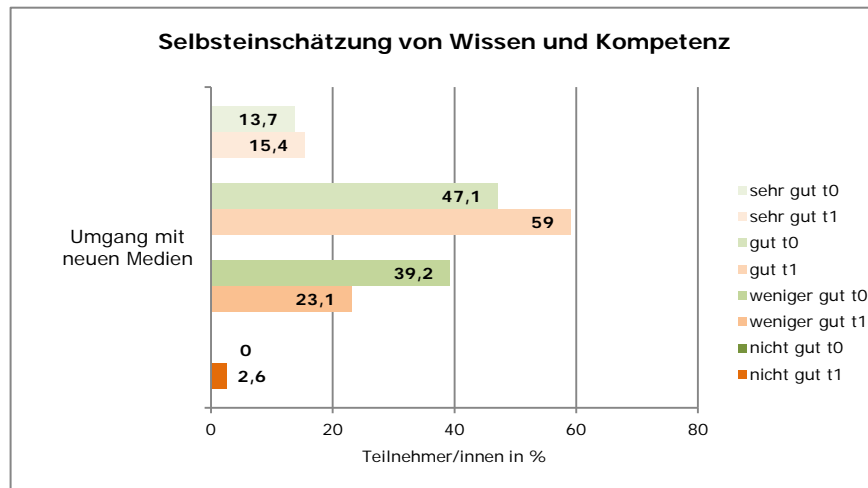


Abbildung 24: Vergleich der subjektiven Einschätzung von Wissen und Kompetenz, Item: Umgang mit neuen Medien, 2. Welle, t0 (n=51), t1 (n=39)

Mit Blick auf die Ergebnisse wird insgesamt deutlich, dass sich in allen abgefragten Bereichen etwas bewegt hat und sich nach der Basiskursteilnahme ein subjektiver Wissenszuwachs und Kompetenzgewinn feststellen lässt.

6.4.8 Lehr- und Lernverständnis im Wandel?

Mit dem Ziel, die pädagogisch-didaktische Einstellung der neuberufenen Professor/innen zu beleuchten und in der Verlaufsperspektive eventuelle Veränderungen zu erkennen, wurden den Teilnehmer/innen zu beiden Erhebungszeitpunkten die gleichen Aussagen zur Bewertung vorgelegt (vgl. Kröber 2010). Die Ergebnisse sind in Tabelle 7 festgehalten. Die grün gekennzeichneten Angaben sind die Ergebnisse des ersten Befragungszeitpunktes (t0). Die orange markierten Angaben bilden die Ergebnisse der Zweitbefragung (t1) ab. Im direkten Vergleich zeigen sich insgesamt nur marginale und nicht eindeutig interpretierbare Veränderungen.

Tabelle 7: Pädagogisch-didaktische Einstellung im Vergleich

Aussagen	Stimme zu (%)	Stimme eher zu (%)	Stimme eher nicht zu (%)	Stimme nicht zu (%)
<i>Hochschullehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissensaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.</i>	36,0 46,2	52,0 43,6	12,0 7,7	0 2,6
<i>Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.</i>	2,0 5,1	15,7 25,6	37,3 48,7	45,1 20,5
<i>Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.</i>	44,0 28,6	44,0 50,0	12,0 13,2	0 7,9
<i>Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.</i>	7,8 10,3	49,0 48,7	37,3 35,9	5,9 5,1
<i>Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbstständig planen und steuern können.</i>	56,9 66,7	31,4 23,1	9,8 10,3	2,0 0
<i>Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am besten auf.</i>	5,9 2,6	31,4 25,6	47,1 51,3	15,7 20,5
<i>Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.</i>	21,6 13,2	54,9 50,0	23,5 36,8	0 0
<i>Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.</i>	35,3 20,5	51,0 59,0	13,7 20,5	0 0

Anmerkung: 2. Welle, t0 (n=51), t1 (n=39)

6.4.9 Erwartungen und Nutzen ausgewählter Basiskurselemente

Zu Beginn des Kurses (t0) wurden die Teilnehmer/innen gebeten, Angaben zu ihren Erwartungen an den Basiskurs zu machen, wobei ausgewählte Aspekte vorgegeben waren.

Wie anhand der nachfolgenden Abbildung (siehe Abbildung 25) deutlich wird, sind die Erwartungen an die Weiterbildung im Vorfeld insgesamt eindeutig und hoch, was praktische Tipps und Übungen, die Einübung neuer Methoden und die Aneignung von didaktischem Fachwissen betrifft.

Neben den Erwartungen an die Aneignung von Fachwissen, die insgesamt sehr hoch sind, wurde auch nach Erwartungen gefragt, die eher die eigene Person betreffen. Fokussiert wurden der Austausch mit anderen Neuberufenen, die Klärung der eigenen Rolle und die Reflexion der eigenen Lehre. Hohe Erwartungen werden an den Austausch mit anderen Neuberufenen gestellt. Die Erwartungshaltung, die bisherige Planung und Durchführung der Lehre zu reflektieren, ist ausgewogener, aber auch mehrheitlich „eher hoch“ und „hoch“. Demgegenüber sind die eigenen Erwartungen hinsichtlich der Rollenklärung sehr gemischt.

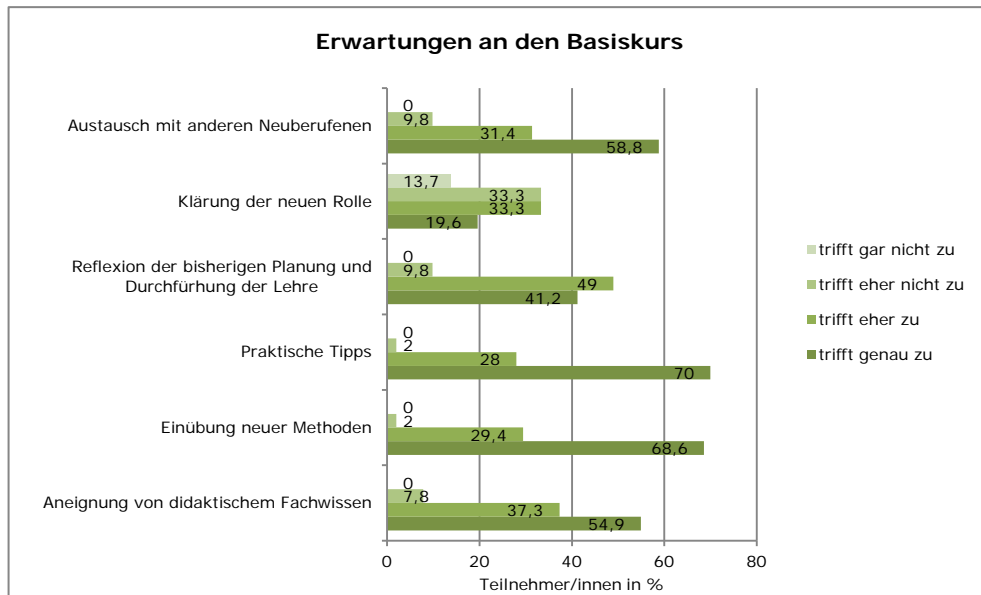


Abbildung 25: Erwartungen an den Basiskurs, 2. Welle, t0, (n=51)

Nach Abschluss der Weiterbildung (t1) sollten die Neuberufenen den subjektiven Nutzen der jeweiligen Basiskurselemente bewerten (siehe Abbildung 26).

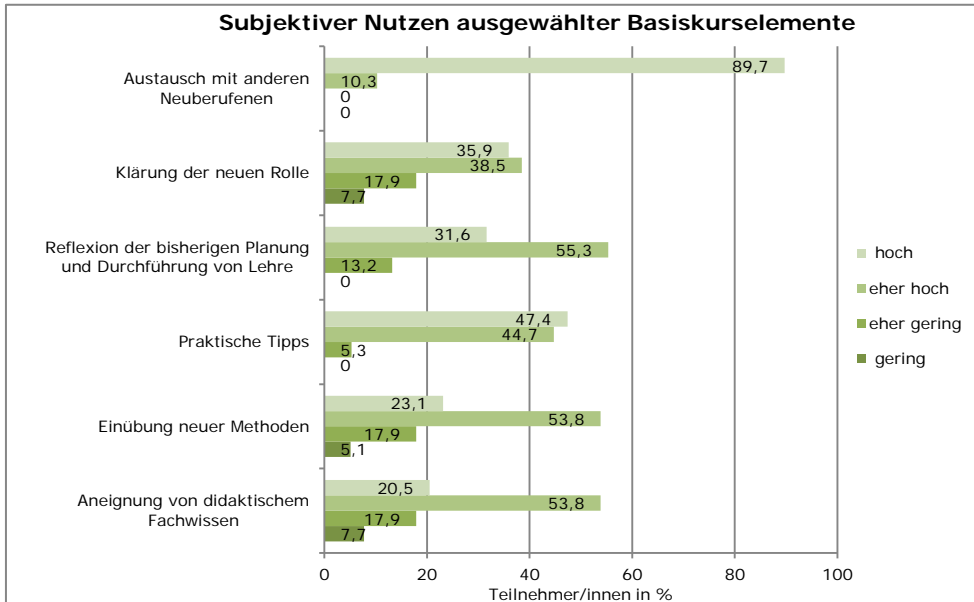


Abbildung 26: Subjektiven Nutzens der Basiskurselemente, 2. Welle, t1, (n=39)

Nach dem Basiskurs (t1) präsentiert sich der Austausch mit anderen neuberufenen Professor/innen als das Element mit dem höchsten persönlichen Nutzen insgesamt. Alle Befragten erleben den kollegialen Austausch als gewinnbringend. Der Aspekt „Klärung der neuen Rolle“ wird weiterhin gemischt bewertet, übersteigt aber deutlich die vorangegangenen Erwartungen (vgl. Abbildung 25). Die Reflexion der eigenen Lehre hat ebenfalls einen insgesamt hohen Nutzen für die Teilnehmer/innen. Ein insgesamt hoher Nutzen wird auch dem Erhalt praktischer Tipps zugewiesen. Der Nutzen der Basiskurselemente „Einübung neuer Methoden“ und „Aneignung von didaktischem Fachwissen“ wird von den Befragten überwiegend im positiven Mittelfeld („eher hoch“) verortet.

Insgesamt wird deutlich, dass die befragten Basiskursteilnehmer/innen die Teilnahme unter Einbeziehung verschiedener Aspekte als gewinnbringend erleben. Nur wenige Personen schätzen ihren persönlichen Nutzen gering ein.

6.4.10 „Würden Sie den Basiskurs weiterempfehlen?“

... Danach wurden die neuberufenen Professor/innen zum Abschluss des Kurses (t1) gefragt. Insgesamt 92,3% der Befragten würden den hdw-Basiskurs „Lehren an Hochschulen“ weiterempfehlen. Gefragt nach der Begründung für ihre Entscheidung, werden unter anderem folgende Aussagen angeführt, die in zwei

Kategorien eingeteilt werden können: Aneignung von Fachwissen und Austausch mit Kolleg/innen.

1. Wissensvermittlung/Aneignung von Fachwissen/Lehre:

Beispielaussagen:

- „Es wurden verschiedene Aspekte der Hochschullehre besprochen und verschiedene Handlungsmöglichkeiten (-alternativen) aufgezeigt.“
- „Es wurden zahlreiche Tipps und Hilfen zum Beispiel zur Verbesserung der eigenen Lehrveranstaltung gegeben.“
- „Besonders für Neulinge in der Lehre viele gute Anregungen.“
- „Es war eine gute Vorbereitung mit vielen relevanten Themen.“
- „Grundlegende Hilfen und Kenntnisse wurden vermittelt.“
- „Gute Startbasis für erfolgreiche Lehre, realistische Erwartungen und Möglichkeiten finden.“
- „Man lernt einiges im Umgang mit Studenten und der Vorlesungsgestaltung.“
- „Sehr hilfreich für pädagogische Einsteiger.“
- „Umfangreiche und facettenreiche Orientierung.“
- „Umfassende Hinweise zu Lehrgestaltung/ Vorbereitung/ Prüfung/ Sprechstunde etc. durch Kursleiter/-teilnehmer, selbst für langjährige an Hochschule tätige Personen.“
- „Viele offene Fragen geklärt, kurze Lehrevaluation und Feedback hilfreich.“

2. Interaktion/Austausch:

Beispielaussagen:

- „Allein schon durch kollegialen Austausch kann man eine Menge dazulernen.“
- „Austausch mit Neuberufenen und Erfahrungen der Trainer helfen im Arbeitsalltag.“
- „Der Austausch ist anregend.“
- „Die beantworten mir viele Fragen, die ich sonst mir mühsam einzeln hätte erfragen müssen.“
- „Ein Rundumblick mit Schicksalsgenossen tut gut!“
- „Ich habe mich mit Kollegen zum Beispiel über Methoden und Lehralltag ausgetauscht/ austauschen können.“
- „Möglichkeit der Reflexion, Austausch mit Kolleg/innen in gleicher Situation.“
- „Zielführende Gespräche in Gruppen helfen in der Einschätzung von Situationen und Sachverhalten.“

Gegen eine Weiterempfehlung sprechen sich 5,1% der neuberufenen Professoren aus den folgenden Gründen aus:

- „Im Fachbereich Sozialwesen sind Grundkenntnisse – insbesondere bei Erziehungswissenschaften mit didaktischer Ausbildung – bereits vorhanden, hier andere Inhalte eher sinnvoll.“
- „Inhalte können verdichteter dargestellt werden, vieles weit weg von eigenem Arbeitsalltag.“
- „Mir ist nicht klar, was ich in den 5 Tagen an neuen Fähigkeiten/ Fertigkeiten gelernt haben soll.“

Im Rahmen der Zweitbefragung (t1) nutzten 21 Personen die Gelegenheit, Ergänzungs- und Verbesserungsvorschläge hinsichtlich des Basiskurses anzubringen (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Ergänzungs- und Verbesserungsvorschläge der Basiskursteilnehmer/innen

Verbesserungs- und Ergänzungsvorschläge	
Aufbau/Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Die fünf Tage auf ca. fünf Monate verteilen, jeden Termin an einer anderen Gasthochschule (1) • regelmäßige Follow-up-Treffen (1) • gegebenenfalls in zwei Kursen treffen einer ausschließlich bezogen auf Lehrveranstaltungsplanung und -durchführung und einer zum Thema Hochschulorganisation, Prüfungsrecht und Work-Life-Balance (1) • stärkere Binnendifferenzierung (1)
Inhalte/Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • besseres Zeitmanagement durch klarer strukturierten Ablauf (1) • Darstellung der Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis, die Bedeutung von Theorie stärker betonen! (1) • Ein ganzheitliches Skript über die 5 Tage wäre hilfreich für die zukünftige Lehre (als „Methodenkofferzusammenfassung“) (1) • klar strukturierte Inhalte anstelle von ungesteuerten und zufälligen Diskussionen, Lernziele definieren, Wissen und Fähigkeiten vermitteln (1) • mehr Didaktik, weniger formal-rechtliche Aspekte (1) • Schwerpunkt auf aktivierende Lehrmethoden (1) • individuelles Lernen fördern (1) • stärkerer Fokus auf Übungen/Fallbeispiele/Best-practice-Lehrbeispiele (4) • zusätzlich die Vertiefung von Grundlagen der Didaktik – wie funktioniert „Lernen“ neuronal, Bio-Chemie etc. wäre interessant und hilfreich (1) • Die Vielfalt sollte so bleiben wie sie ist/sehr gut gelungen (3) • weiterhin viel Zeit zum Informationsaustausch geben (1) • neue Methoden mit Zahlen/Daten/Fakten belegen, wie wirksam sie sind (1)
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> • Die Verpflichtung zur Weiterbildung sollte verbunden werden mit der Ermäßigung von einer Lehrveranstaltung! (1)

Anmerkung: 2.Welle, t1, n=21, Mehrfachnennungen möglich

6.4.11 Basiskurs – und jetzt?

In der zweiten Befragung (t1) ging es auch darum, näher in den Blick zu nehmen, wie „praxistauglich“ die Basiskurse sind, welchen subjektiven Nutzen sie haben und inwieweit sich daraus weitere Folgen für den Lehralltag ergeben. Die Ergebnisse sind in Abbildung 27 dargestellt.

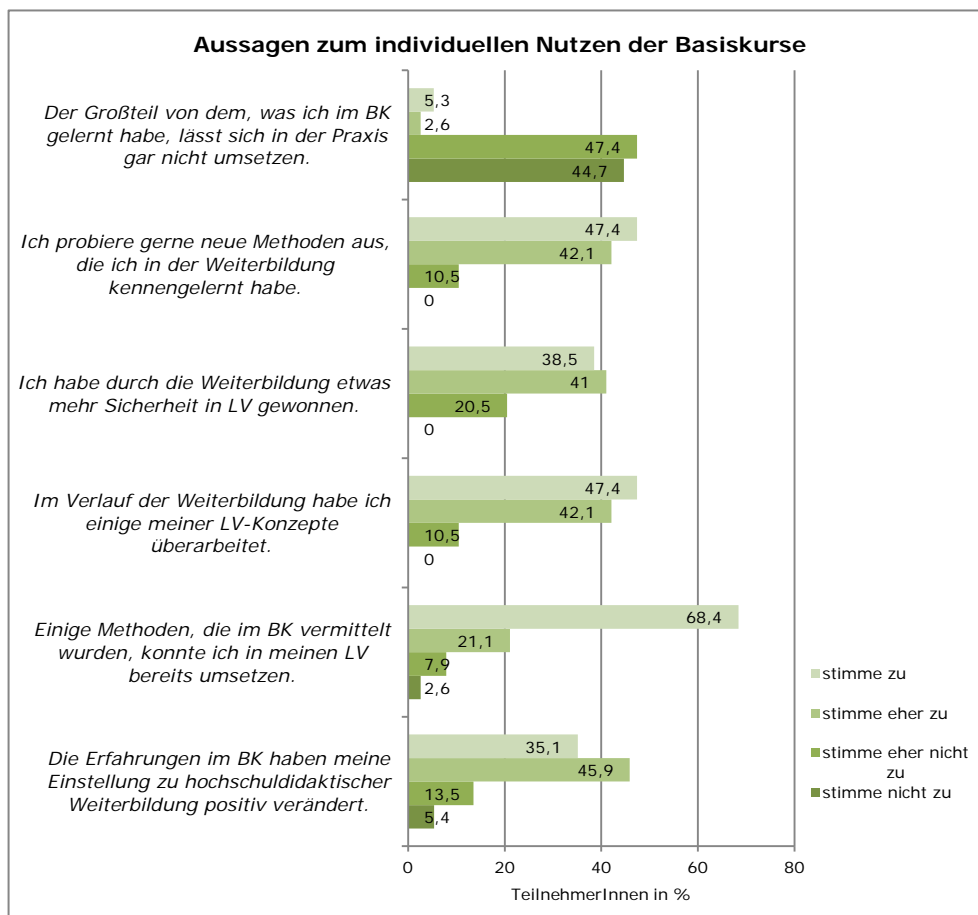


Abbildung 27: Nutzen und Folgen der Basiskurse für den Lehralltag aus Sicht der Basis-kursteilnehmer/innen, 2. Welle, t1 (n=39). *BK=Basiskurs, *LV=Lehrveranstaltung

Die Anwendbarkeit des neuen Wissens in der Praxis wird von den Befragten mehrheitlich bestätigt. Ebenfalls eine große Mehrheit der Befragten gibt an, dass sie einige Methoden, die im Basiskurs vermittelt wurden, bereits in ihren eigenen Lehrveranstaltungen umsetzen konnten. Jeweils knapp 90% berichten, gerne neue Methoden auszuprobieren und im Verlauf der Weiterbildung bereits einige Lehrveranstaltungskonzepte überarbeitet zu haben. Gleichermaßen stimmen viele der Befragten der Aussage zu beziehungsweise eher zu, durch die Weiterbildung an Sicherheit in den Lehrveranstaltungen gewonnen zu haben. Nicht nur bezogen auf die eigene Lehre, sondern auch hinsichtlich hochschuldidaktischer Weiterbildung im Allgemeinen hat sich in Anbetracht der vorliegenden Ergebnis-

se etwas verändert. Zusammengefasst über 80% vertritt die Ansicht, dass die Erfahrungen im Basiskurs ihre Einstellung zu hochschuldidaktischer Weiterbildung positiv verändert haben. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit der Wandel der persönlichen Grundeinstellung zur hochschuldidaktischen Weiterbildung praktische und längerfristige Konsequenzen hat. Vor diesem Hintergrund wurden die Basiskursteilnehmer/innen gefragt, ob sie aktuell planen, weitere Angebote zu besuchen. Am Ende des Kurses (t1) planen 87,2% der Teilnehmer/innen den Besuch eines weiteren hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots. 5,1% verneinen diese Frage. 7,7% sind noch unentschieden und entscheiden sich für die Antwortmöglichkeit „weiß ich nicht/vielleicht“. Mit Blick auf diese Ergebnisse wird deutlich, dass die Basiskurse aus Sicht der Befragten nicht nur positive Auswirkungen auf den Lehralltag haben, sondern durchaus auch das Potenzial eines „Türöffners zur Hochschuldidaktik“ besitzen.

6.4.12 Hochschuldidaktische Weiterbildung

Die Einschätzungen der Bedeutung hochschuldidaktischer Weiterbildung schließen direkt an die vorangegangenen Ergebnisse an. Die große Mehrheit der befragten Basiskursteilnehmer/innen (92,1%) vertritt die Ansicht, dass eine hochschuldidaktische Weiterbildung zu Beginn beziehungsweise in der Neuberufenenphase angeboten werden sollte. 74,1% würden zu diesem Zeitpunkt zu einer Teilnahme verpflichten. Demgegenüber befürworten 25,9% ein Angebot auf freiwilliger Basis. Alle Befragten sind der Meinung, dass hochschuldidaktische Weiterbildung ein regelmäßig wiederkehrendes Element im Berufsalltag sein sollte. In diesem Punkt unterscheiden sich die Einschätzungen zum abgefragten Verpflichtungsgrad jedoch maßgeblich – sie sind genau umgekehrt. Hier würden 71,4% der Befragten die Teilnahme freiwillig gestalten. Lediglich 28,9% sprechen sich für eine Verpflichtung aus. In diesem Kontext wurden die Neuberufenen nach relevanten Themen gefragt. Die Ergebnisse sind Tabelle 9 zu entnehmen.

Tabelle 9: Relevante Themen hochschuldidaktischer Weiterbildung aus Sicht der neuberufenen Professor/innen

Relevante Themen hochschuldidaktischer Weiterbildung	
Methodik/Didaktik/Lehre	<ul style="list-style-type: none"> • aktivierende Lehrmethoden/alternative Lehrformen (7) • Aufbereitung einer Vorlesung (1) • E-Learning (1) • Handlungsorientierung (1) • Theorie-Praxis-Transfer (1) • didaktische Modelle (bildungswissenschaftliche Didaktik, konstruktivistische Didaktik) (5) • Medieneinsatz (1) • Motivation (3)

	<ul style="list-style-type: none"> • wie funktioniert lernen (1) • Lehre in großen Gruppen (1)
Rolle als Hochschullehrer/in	<ul style="list-style-type: none"> • Rolle des Lehrenden (3) • Selbstreflexion (3) • Selbstmanagement (1) • Rechte des Lehrenden (2)
Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulrecht (2) • Prüfungsrecht bezüglich Multiple Choice Tests (1)
schwierige Situationen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernblockaden (1) • Umgang mit Störungen (1)

Anmerkung: 2. Welle, t1, n=19, Mehrfachnennungen möglich

Anhand der Themenvielfalt wird deutlich, dass die befragten Neuberufenen auch über den Basiskurs hinaus einen hohen Bedarf beschreiben, sich gezielt mit methodisch-didaktischen Themen und der Lehre auseinanderzusetzen. Zudem fällt auf, dass sie mit hochschuldidaktischer Weiterbildung auch den Aspekt verbinden, die eigene Rolle als Hochschullehrende/r zu klären und zu reflektieren.

Die Ergebnisse, die in der 1. und 2. Befragungswelle gewonnen wurden, weisen in die gleiche Richtung und sind miteinander vergleichbar. Vor diesem Hintergrund wird an dieser Stelle auf eine explizite Gegenüberstellung verzichtet. Eine Zusammenfassung der Gesamtergebnisse erfolgt im Rahmen der Kurzfassung (Kapitel 6.1).

7. Fazit und Handlungsempfehlungen

Allgemeine Einarbeitung für Neuberufene: Entwicklungsbedarf

Die Ausgestaltung der allgemeinen Einarbeitungs- und Einführungsphase an den einzelnen Fachhochschulen präsentiert sich auf Grundlage der durchgeführten Dokumentenanalyse und der Interviews sehr heterogen. Systematisierungsgrad und Umfang der jeweiligen Einarbeitungsprogramme unterscheiden sich erheblich. Alles in allem dominieren Einzelaktivitäten anstelle standardisierter und systematischer Programme. In diesem Punkt zeigt sich ein ausgeprägter Entwicklungs- und Optimierungsbedarf.

Die Herausforderungen, vor denen Neuberufene stehen, sind vielfältig und die Erwartungen an sie von Anbeginn hoch. Die Befragungsergebnisse belegen die insgesamt sehr hohen Belastungen der Neuberufenen mit Blick auf Lehre, Einarbeitung in das System Hochschule und der gleichzeitigen Anforderung, Forschungsmittel einzuwerben. Demgegenüber steht häufig das Gefühl, nicht über ausreichende Kompetenzen und Ressourcen zu verfügen, um die anstehenden Aufgaben von Anfang an professionell bewältigen zu können. Der in der Regel hohe anfängliche Einarbeitungs- und Unterstützungsbedarf auf der Seite der neuberufenen Professor/innen und der gleichermaßen hohe zugewiesene Stellenwert der Einarbeitung seitens der Hochschulleitungen stehen in einem deutlichen Widerspruch zu den sichtbaren Aktivitäten und Bemühungen der Hochschulen. Hier mangelt es – so zumindest der Eindruck – nicht an Verständnis für die Situation von Neuberufenen, umso mehr aber an systematischen Einarbeitungskonzepten, Unterstützungs- und Entlastungsangeboten. Die existierenden Maßnahmen und Instrumente zur Einarbeitung der neuberufenen Professor/innen sind für sich genommen zweifelsohne sinnvoll, stellen sich in Anbetracht der Erfahrungen und des sichtbar gewordenen Bedarfs aber als unzureichend dar. Viele Angebote sind formal zwar vorhanden, im Alltag aber nicht etabliert, werden nicht gelebt oder sind unzureichend bekannt. Nicht nur die Hochschulen insgesamt, auch die jeweiligen Fachbereiche, die primär in der Pflicht und Verantwortung gesehen werden, die neuberufenen Kolleg/innen einzuarbeiten, unterscheiden sich erheblich in ihrer „Willkommenskultur“ sowie in ihrem Selbst- und Rollenverständnis. Entsprechend stark variiert die Begleitung und kollegiale Unterstützung in der Einarbeitungsphase.

An dieser Stelle zeigt sich deutlich die im Eingangskapitel erwähnte Form der Expertenorganisation, die eher dezentrale und autonome Schwerpunkte ausbildet und wenig übergreifend koordiniert. Die Umsetzung standardisierter Programme gestaltet sich in diesem Umfeld sehr schwierig. Auch in Anbetracht dieser Herausforderung ist die Entwicklung und Förderung einer Willkommenskultur auf der Ebene der Fachbereiche und allen voran auf der Leitungsebene wünschenswert um mit entsprechenden Maßnahmen gezielt zu unterstützen. Über die Verstetigung bereits vorhandener Ansätze und Instrumente hinaus (z.B. Paten- und Mentorensysteme, Informationsmaterial, Arbeitskreise) sollte die langfristige Zielsetzung darin bestehen, ganzheitliche und systematische Einarbeitungsprogramme für die Zielgruppe der Neuberufenen zu etablieren. Auf der Ebene der Fachhochschulleitungen erscheint eine Auseinandersetzung mit der

Frage, welche Möglichkeiten es darüber hinaus gibt, die Anfangsphase so zu gestalten, dass der Einstieg in den Hochschulalltag erleichtert wird, geboten. Neben anfänglichen Lehrermäßigungen, die sicherlich Erleichterung bringen, ist zu prüfen, inwieweit grundsätzlich ein gestufter Aufbau der Lehrtätigkeit zu realisieren ist. Denkbar wäre des Weiteren eine anfängliche Befreiung von zusätzlichen Aufgaben im Rahmen der Selbstverwaltung.

Die Gespräche mit den Präsidien/Rektoraten haben gezeigt, dass Neueinstellungen von Professor/innen mittlerweile zu einer Routineaufgabe geworden sind, die viele Ressourcen bindet. Vor diesem Hintergrund scheint es notwendig, die Ressourcen sinnvoll zu bündeln und die Eingangsphase ebenso routiniert zu gestalten und nicht der „Willkür“ der jeweiligen Fachbereiche zu überlassen, sondern genau diese Abhängigkeiten zu überwinden. Der langfristige Nutzen einer guten Einarbeitung neuer Mitarbeiter/innen ist aus der Wirtschaft hinlänglich bekannt. Vorteile werden unter anderem in einer höheren Motivation und Leistungsbereitschaft sowie einer langfristigen Mitarbeiterbindung gesehen. Eine gelungene Einarbeitung reduziert das Stresserleben, fördert das Gefühl der Zugehörigkeit und ist prägend für das weitere Arbeitsverhältnis und die Zufriedenheit der Beschäftigten (vgl. exemplarisch von Rosenstiel et al. 2009). In Anbetracht dieser Erkenntnisse ist es erstaunlich, wie stark sich nicht nur die praktische Umsetzung und der Systematisierungsgrad an den jeweiligen Hochschulen, sondern auch das Bewusstsein und der Grad der Auseinandersetzung mit diesem Thema auf Leitungsebene unterscheidet. Während einige Hochschulen auch in Anbetracht festgestellter Defizite keinen Handlungsbedarf sehen, haben andere die Einarbeitung Neuberufener ganz oben auf ihrer Agenda. Mit dem Ziel „gute Leute“ zu gewinnen und diese langfristig an der eigenen Hochschule zu halten, wird gezielt eine Professionalisierung der Einarbeitungsphase angestrebt.

Im Rahmen der durchgeführten Evaluation stand die hochschuldidaktische Einarbeitung im Fokus. Weitere allgemeine Aktivitäten zur Einarbeitung von Neuberufenen an den Fachhochschulen in NRW sind lediglich am Rande betrachtet worden. Eine intensivere Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich unter Einbeziehung weiterer Akteure (z.B. Dekane) erscheint in Anbetracht der festgestellten Handlungsbedarfe erforderlich.

Hochschuldidaktische Einarbeitung: heterogen aber etabliert

Im Gegensatz zu den festgestellten Defiziten und Optimierungspotenzialen im Bereich der allgemeinen Einführung Neuberufener an den Fachhochschulen, zeigen die Ergebnisse deutlich, dass hochschuldidaktische Weiterbildung ein zentraler und hochschulübergreifender Baustein der Einarbeitung neuberufener Professor/innen ist. Vergleichbar ist lediglich die Heterogenität der Ausgestaltung der jeweiligen hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte. Weiterbildungsumfang, Kursauswahl, Verpflichtungsgrad, zusätzliche Unterstützungsangebote, Umgang mit Anreizen sowie gegebenenfalls die Einbettung in weitere Angebote variieren von Fachhochschule zu Fachhochschule stark. Ungeachtet dieser Heterogenität, wird der zentralen Herausforderung in Form des hohen Lehrdeputats begegnet.

Die Fachhochschulen in NRW und das Netzwerk hdw nrw haben damit bereits zu einem frühen Zeitpunkt – noch bevor dies ein zentrales Thema der Hochschulpo-

litik wurde – die hohen und komplexen Anforderungen an neuberufene Professor/innen, die sich insbesondere in der hohen Lehrbelastung ausdrücken, ernst genommen und die hohe Relevanz hochschuldidaktischer Weiterbildung für Neuberufene erkannt. Die hdw nrw gestaltet mitunter speziell für diese Zielgruppe seit vielen Jahren hochschulübergreifende Qualifizierungsangebote. Die Weiterbildungsangebote der hdw nrw sind an den Hochschulen etabliert und allgemein akzeptiert, bieten sie doch Chancen für eine konstruktive und von Anfang an prägende Zusammenarbeit. Die hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote tragen maßgeblich mit dazu bei, die politischen Forderungen nach mehr Qualität in der Lehre und einer systematischen Qualifizierung der Lehrenden praktisch umzusetzen sowie das neue Leitbild der Hochschullehre – Shift from Teaching to Learning – zu transportieren.

Die Evaluationsergebnisse sind ein erneuter Beleg für den ausgeprägten Bedarf der Neuberufenen an einer hochschuldidaktischen Qualifizierung. Die neuberufenen Professor/innen selbst sehen die zentrale Herausforderung darin, den hohen persönlichen und hochschulinternen Erwartungen an eine qualitativ gute Lehre gerecht zu werden und das hohe Lehrdeputat in Anbetracht der häufig fehlenden methodisch-didaktischen Qualifikation zu bewältigen. Dementsprechend ausgeprägt sind Fortbildungsmotivation und Offenheit gegenüber anfänglichen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten. Diese Aufgeschlossenheit wird durch die Verortung des Themas in den Berufungs- und Einstellungsgesprächen gefördert und genutzt.

Eine durch die Hochschulleitung ausgesprochene Verpflichtung, im ersten Jahr der Tätigkeit ein hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot zu besuchen, hat sich weitestgehend durchgesetzt und erweist sich grundsätzlich als unproblematisch. Der Vorteil, nämlich dass dadurch alle Neuberufenen erreicht werden und die Teilnahme kaum in Frage gestellt wird, liegt auf der Hand. Inwieweit eine routinemäßige Verpflichtung zu einem hdw-Basiskurs „Lehren an Hochschulen“ tatsächlich sinnvoll ist, muss demgegenüber kritisch hinterfragt werden. Die Evaluationsergebnisse belegen umfassend und sehr differenziert die positiven Effekte und den hohen Nutzen der Basiskursteilnahme, unabhängig von Geschlecht, Fachrichtung und Erfahrungshintergrund. Daraus lässt sich lapidar schlussfolgern, dass sich der Basiskursbesuch für alle lohnt. Probleme treten erfahrungsgemäß aber dann auf, wenn Neuberufene entgegen ihrer persönlichen Vorstellungen und Selbsteinschätzung und lediglich aufgrund der vertraglichen Verpflichtung an den Basiskursen teilnehmen. Eine gegebenenfalls daraus resultierende und nicht revidierbare Verweigerungshaltung kann das Kursklima und ein gemeinsames Arbeiten in der Gruppe erschweren und zum Teil sogar unmöglich machen. Vor allem wenn Neuberufene bereits über fundierte Lehrerfahrung verfügen, wird die Basiskursverpflichtung unter Umständen als geringe Wertschätzung der bisherigen Leistungen und Erfahrungen interpretiert. Diese Personen würden von weiterführenden und selbstgewählten Angeboten, die ihrem individuellen Bedarf entsprechen, vermutlich wesentlich stärker profitieren. Diese Bedarfsorientierung und die Passgenauigkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen sind von zentraler Bedeutung (Senger 2012). Die Personengruppe, die nicht für einen hdw-Basiskurs in Frage kommt, ist sicherlich klein, nichtsdestotrotz sollten die Hochschulen mit Blick auf die Kursauswahl aufgeschlossen bleiben.

Anreize für die Inanspruchnahme von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten wie beispielsweise Lehrermäßigungen werden nicht an allen Fachhochschulen angeboten, auch wenn dies der besonders angespannten Situation der Neuberufenen deutlich entgegen kommen würde. Die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Anreizsystemen wird in der Gruppe der Hochschulleitungen kontrovers diskutiert. Dabei scheinen gerade Lehrermäßigungen geeignet, um notwendige Freiräume zu schaffen und Nachhaltigkeit zu fördern. Die Freistellung erleichtert die Teilnahme an mehrtägigen Weiterbildungen, unterstreicht den Stellenwert des Themas und schafft Freiräume, sich intensiver mit den eigenen Lehrveranstaltungen und -methoden auseinandersetzen zu können.

Weiterbildungsprogramme ohne ergänzendes und individuell ausgerichtetes Coaching gelten als wenig nachhaltig (Wildt et al. 2012). Dies spricht dafür, begleitende Coachingangebote insgesamt stärker und systematischer in die hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte zu integrieren. Die Evaluationsergebnisse deuten an, dass diese in der Regel zusätzlichen Angebote aufgrund des geringen Bekanntheitsgrades bisher eher selten in Anspruch genommen werden.

Basiskurse „Lehren an Hochschulen“: mehr als reine Hochschuldidaktik

Über die wiederholte Feststellung der Bedarfslage und der hochschulspezifischen Ausgestaltung hochschuldidaktischer Einarbeitungskonzepte hinaus sind die Befragungsergebnisse auch ein Beleg dafür, dass eine hochschuldidaktische Qualifizierung für Neuberufene in Form der hdw-Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ Sinn macht. Die Basiskurse fördern Wissen und Kompetenzen der Neuberufenen und regen dazu an, die eigene Rolle, die bisherige Lehre sowie das Selbstverständnis zu reflektieren. Die Teilnehmer/innen werden motiviert, die bisherigen Lehrerfahrungen darauf hin zu überprüfen, ob sie dem Paradigmenwechsel entsprechen, im Austausch untereinander neue Anregungen mitzunehmen und die Möglichkeiten hochschuldidaktischer Weiterbildungen für die eigene Lehrtätigkeit zu entdecken.

Die Kurse sind vom Ansatz her fachbereichs- und hochschulübergreifend konzipiert und bieten den Neuberufenen ein Forum für einen intensiven fachlichen und persönlichen Austausch sowie die Möglichkeit, sich zu vernetzen. Dadurch werden Rahmenbedingungen für ein Lernen und Arbeiten geschaffen, die über den Tellerrand des eigenen Fachbereichs und der eigenen Hochschule hinausgehen. Die Befragungsergebnisse zeigen deutlich, dass dieser Aspekt besonders geschätzt wird.

In der Gruppe der Neuberufenen variieren die Vorerfahrungen im Bereich der Lehre stark. Weitere Unterschiede ergeben sich aus der Herkunftsdisziplin, dem dahinterstehenden Lehrverständnis und den eigenen Sozialisationserfahrungen. Die Referent/innen der Basiskurse sind entsprechend mit heterogenen Teilnehmergruppen konfrontiert, denen sie in professioneller Weise begegnen. Auch in Anbetracht der ausgeprägten Heterogenität der Teilnehmer/innen versuchen die Trainertandems durch einen flexiblen Umgang mit den Themen die Vermittlung von Haltung und Inhalten eng mit den jeweiligen Vorerfahrungen und Bedarfen der Teilnehmenden abzustimmen. Hier haben sich die Trainertandems bewährt,

die – gemischt nach fachlichem Hintergrund und Hochschulerfahrung sowie nach Geschlecht – verschiedene Perspektiven einbringen können.

Die Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ initiieren Offenheit gegenüber der Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Themen und weiteren vertiefenden Angeboten. Insgesamt wird deutlich, dass sie Grundlage und Motivation für nachfolgende Weiterbildungen sind, und dass sich insbesondere die Einstellung der Teilnehmer/innen zu hochschuldidaktischen Themen ins Positive gewandt hat. Die Kurse können damit als Türöffner für weitere Angebote gesehen werden. Erfolge werden weniger im Wissenszuwachs als in einer veränderten Grundhaltung gesehen. Erste Anzeichen für einen Paradigmenwechsel im Lehrverständnis zeigen sich bereits im Durchführungszeitraum in Berichten über den Einsatz neuer Methoden und veränderte Lehrkonzeptionen.

Im Zuge der wechselnden Trainerteams und der ausgeprägten Orientierung an den Teilnehmerwünschen, wird gelegentlich die mangelnde Vergleichbarkeit der Basiskurse kritisiert. Die fehlende Vergleichbarkeit stellt sich aus Sicht der Trainer/innen, die den Maximen der Teilnehmer- und Bedarfsorientierung folgen und aus Sicht der Teilnehmer/innen, die maßgeblich davon profitieren, deutlich weniger problematisch dar, als sie von außen wahrgenommen und thematisiert wird. Die Ausbildung der Basiskurstrainer/innen und hdw-interne Standards bilden auf den ersten Blick einen geeigneten und ausreichenden Rahmen. Eine formale Standardisierung sollte nicht zu Lasten der Teilnehmerinteressen gehen. Die Mitgestaltungsmöglichkeiten, der Raum für einen offenen Austausch untereinander und die Aufgeschlossenheit gegenüber den Teilnehmerbedarfen sind schließlich die Komponenten, die die Basiskurse aus Teilnehmersicht so sinnvoll machen. Nicht zuletzt mit Blick auf die Zielsetzung des Angebots stellt sich die Frage, ob die Vergleichbarkeit überhaupt ein zentrales Kriterium darstellen muss.

Die hdw-Basiskurse zeichnen sich insbesondere dadurch aus und werden von den Teilnehmer/innen vor allem deshalb als sinnvolles und empfehlenswertes Angebot erlebt, weil sie nicht nur eine allgemeine und kompakte Einführung in die Hochschuldidaktik und Lehre bieten, sondern darüber hinaus den Einstieg in das Hochschulsystem und den Hochschulalltag begleiten. Damit wird eine weitere zentrale Herausforderung, vor denen die Neuberufenen stehen, nämlich sich in das System Hochschule einzufinden, in das Angebot integriert und bearbeitet. Dies entspricht der eingangs vorgestellten Empfehlung von Schuhmacher (2012), beide Themenfelder im Rahmen von Unterstützungsangeboten gleichermaßen in den Blick zu nehmen. Weiterbildungsangebote, die sich auf beide Themenbereiche beziehen, können dazu beitragen sowohl die Qualität der Lehre zu verbessern als auch die Qualitätsentwicklung im System Hochschule zu stärken. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund erweist es sich als vorteilhaft, dass die Referent/innen selbst erfahrene Hochschullehrende und „Systemkenner“ sind, die diese Themen aufgreifen und einen Erfahrungsaustausch ermöglichen können. Die hdw-Basiskurse sind damit als wichtiger und zentraler Bestandteil der Einarbeitung zu werten. Sie bieten ein wichtiges Forum zur Weiterentwicklung von Kompetenzen von Neuberufenen, die sich äußert komplexen und hohen Anforderungen in ihrem neuen Arbeitsfeld gegenüber sehen.

Mit Blick auf die Kursinhalte, die Intention und Funktionen des Weiterbildungsangebotes, die über die Bearbeitung ausschließlich hochschuldidaktischer Themen hinausgehen, ist der Titel „Basiskurs: Lehren an Hochschulen“ grundsätzlich zu überdenken. Die namentliche Fokussierung auf die Lehre und die Konnotation, dass es sich um die Vermittlung von Basis- und Grundlagenwissen – um ein Angebot für Anfänger/innen – handelt, wird dem Kursangebot in seiner Breite und Vielfalt nicht gerecht. Ebenso würden sich Neuberufene, die bereits über viel Lehrerfahrung verfügen, vermutlich eher in einem Angebot wiederfinden können, in dem der Hochschuleinstieg insgesamt und der Expertenaustausch im Vordergrund stehen. Diese Komponenten sollten sich entsprechend in der Namensgebung ausdrücken.

Zukünftige Herausforderung: Förderung langfristiger hochschuldidaktischer Qualifizierung

Im Zuge der in Kapitel 2 skizzierten Entwicklungen hat sich auch das Leit- und Rollenbild der Hochschulprofessor/innen gewandelt. Lehrende werden demnach als kontinuierlich Lernende verstanden. Vor diesem Hintergrund werden Erwartungen an „den Erwerb und die kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenzen“ gestellt (Wissenschaftsrat 2008: 64). Dies kann, wie der Wissenschaftsrat weiter ausführt, auf unterschiedlichen Wegen und auf Grundlage verschiedener Instrumente erfolgen. Im Rahmen der durchgeführten Evaluation wurde gezielt der Bereich der institutionalisierten hochschuldidaktischen Weiterbildung beleuchtet. Die Befragungsergebnisse in diesem Punkt sind eindeutig: Alle Befragten sind der Ansicht, dass hochschuldidaktische Weiterbildung auch über die Neuberufenenphase hinaus ein regelmäßiges und begleitendes Angebot im Berufsalltag sein sollte. Damit unterstreichen die Ergebnisse den langfristigen Qualifizierungsbedarf und verweisen auf die Aufgeschlossenheit der Lehrenden. Die zukünftige Herausforderung besteht folglich darin, den Bereich der hochschuldidaktischen Qualifizierung entsprechend an den Bedarf und die Präferenzen anzupassen und weiterhin systematisch auf- und auszubauen. Ziel muss es sein, hochschuldidaktische Weiterbildung stärker als bislang als stetige Weiterbildungs- und Reflexionsaufgabe zu etablieren und die Angebote entsprechend aufzustellen.

Mit dem Ziel, zielgruppengerechte und passgenaue Angebote zu etablieren, ist es von Bedeutung, den realen Weiterbildungsbedarf an den Hochschulen einzufangen. Hierbei handelt es sich prinzipiell um eine Kernaufgabe der hdw-Mentor/innen an den Hochschulen. Die Ergebnisse zeigen in Teilen, dass sich eine systematische Bedarfserhebung an der eigenen Hochschule und im eigenen Fachbereich aufgrund der ausgeprägten Verslossenheit als problematisch darstellt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit und in welcher Form die hdw-Geschäftsstellen in diesem Zusammenhang Unterstützung leisten können.

Neben einer bedarfsorientierten inhaltlichen Ausgestaltung der Weiterbildungsangebote sollten sie so konzipiert sein, dass sie auf den ersten Blick Aufmerksamkeit und Interesse wecken. Vor diesem Hintergrund bietet es sich – ähnlich wie bei den Basiskursen – an, rein sprachlich weniger auf Didaktik, Kompetenz-

und Wissenserwerb, sondern auf Erfahrungs- und Expertenaustausch sowie Entlastungsmöglichkeiten zu setzen. Der Zugang zu den Lehrenden ist durch die hdw-Mentor/innen an den jeweiligen Hochschulen idealerweise Weise sichergestellt.

In Anbetracht der Anforderungen scheint die hdw nrw aktuell inhaltlich gut aufgestellt zu sein – so die Einschätzung der Befragten. Ebenso bietet der gestaffelte Zertifikatskurs (vgl. Kapitel 3) eine längerfristige Perspektive und ist ein erster wichtiger Schritt in die Richtung, hochschuldidaktische Weiterbildung alltagsnah und möglichst individuell zu konzipieren.

An einigen großen Hochschulen sind zudem Entwicklungen erkennbar, hochschuleigene Einarbeitungskonzepte zu entwickeln. Das Beispiel der Fachhochschule Köln ist bereits in Kapitel 2.2 vorgestellt worden. Hierbei handelt es sich um ein ganzheitliches Konzept, das systematisch das erste Jahr in den Blick nimmt und verschiedene Maßnahmen und Instrumente sinnvoll integriert. Derartige Ansätze gehen weit über ein einfaches Weiterbildungsangebot hinaus. Sie bieten den Neuberufenen einen kompakten und intensiven Einstieg in die Hochschullehre und in die eigene Hochschule. Solche Konzepte sind aufgrund der dafür notwendigen Rahmenbedingungen nicht für alle Hochschulen realisierbar und erscheinen insbesondere für kleinere Fachhochschulen nicht unbedingt sinnvoll.

Hochschuldidaktische Qualifizierung sollte nicht auf die Berufseingangsphase beschränkt bleiben. Ziel der Hochschulen sollte es sein, auch über die Eingangsphase hinaus eine lebendige Lern- und Weiterbildungskultur zu etablieren. Die Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass das Thema einer langfristigen, regelmäßigen und berufsbegleitenden Qualifizierung noch nicht an allen Hochschulen angekommen ist. Selbstverständlich sind an allen Hochschulen interne oder externe Fortbildungen möglich und grundsätzlich erwünscht, beruhen jedoch auf Freiwilligkeit und werden unterschiedlich stark gefördert. An den meisten Fachhochschulen existieren Weiterbildungsstellen, Personalabteilungen und Kompetenzzentren oder andere Einheiten, die sich engagiert dem Thema Fort- und Weiterbildung widmen. Im schlechtesten Fall sind Zuständigkeiten, Erwartungen und Möglichkeiten jedoch nicht bekannt. Insgesamt wird deutlich, dass an dieser Stelle noch viel zu tun ist und man sich in Anbetracht der sich ständig wandelnden Rahmenbedingungen sowie der zunehmenden Relevanz von Lehrqualität und Hochschuldidaktik frühzeitig mit Fragen der konkreten Ausgestaltung einer kontinuierlichen Qualifizierung auseinandersetzen sollte. Nimmt man Qualitätssicherung der Lehre ernst und ist es das Ziel eine neue Lehrkultur zu etablieren, kann berufsbegleitende Qualifikation nicht einzig und allein der individuellen Motivation und Einstellung überlassen werden, sondern ist von Hochschuleseite gezielt und aktiv zu fördern und zu unterstützen.

Mentorenarbeit: Rollendiffusität

Im Bereich der Mentorenarbeit zeigen sich an verschiedenen Stellen Problemfelder. Ein grundsätzliches Problem besteht in der Rollenvielfalt und Rollendiffusität. So wird in mehreren Zusammenhängen deutlich, dass die Rolle „Mentor/in“ im Hochschulkontext häufig nicht klar genug definiert sowie begrifflich und inhaltlich von anderen Rollen und Funktionen abgegrenzt ist (z.B. Mentor/in als

Ansprechpartner/in während der Einarbeitung, Mentor/in im Rahmen der pädagogischen Eignungsprüfung). Umso wichtiger ist es, das hdw-Mentorenamt klar zu beschreiben und zu kommunizieren.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Ausgestaltung des Mentorenamts an den jeweiligen Hochschulen sehr unterschiedlich ist und in erster Linie von den hochschulspezifischen und individuellen Vorstellungen und Möglichkeiten bestimmt wird. Auch wenn im Kooperationsvertrag zwischen den Hochschulen und dem Netzwerk hdw nrw benannt, sind die konkreten Aufgaben der hdw-Mentor/innen auf Präsidiums- und Mentorenebene nicht zwangsläufig bekannt und bindend. Die Wahrnehmung und Bedeutung der Mentorenrolle sowie die konkreten Erwartungen an die Mentor/innen variieren stark zwischen den Hochschulleitungen. Die unterschiedlichen Vorstellungen und das unterschiedliche Verständnis wirken sich nicht nur auf die konkrete Ausgestaltung, sondern auch auf Ressourcenausstattung und personellen Zuständigkeiten aus. Auch auf der Ebene der hdw-Mentor/innen variiert das Aufgaben- und Rollenverständnis. Die qualitativen Daten zeigen, dass die Tätigkeit der hdw-Mentor/innen an den Fachhochschulen im Laufe der Zeit zwar formal klarer geregelt wurde, damit aber nicht zwangsläufig einheitlicher und die Zusammenarbeit nicht einfacher geworden ist. Das vertraglich festgelegte Aufgabenprofil entspricht vielfach nicht dem Selbstverständnis und den persönlichen Vorstellungen der Mentor/innen, diese Rolle auszugestalten. Daraus resultiert stellenweise eine geringe Identifikation mit der beschriebenen Rolle. In diesem Punkt spiegeln sich mitunter Konflikte wider, die auf zurückliegende Entwicklungen sowie persönliche und inhaltliche Diskrepanzen zurückzuführen sind. Spielte der hdw-Mentorenarbeitskreis in der Anfangsphase eine wichtige Rolle bei dem Aufbau, der Weiterentwicklung und Optimierung des Programms, scheinen mittlerweile Unklarheiten über die Erwartungen sowie die Verteilung von Aufgaben und Einfluss zu herrschen.

Langfristiges Ziel sollte es sein, das Aufgaben- und Rollenprofil der hdw-Mentor/innen zu schärfen und sowohl auf der Ebene der Hochschulleitungen als auch auf der Ebene der Mentor/innen entsprechend zu kommunizieren. Inwiefern dies einzig und allein auf Grundlage der Aufgabenbeschreibung im Kooperationsvertrag erfolgen kann, ist fraglich. Weitere Informationsmaterialien oder Tätigkeitsbeschreibungen existieren bislang nicht. Insbesondere die Vorbereitung und Information der Mentor/innen durch die hdw-Geschäftsstellen kann in diesem Punkt deutlich verbessert werden.

Die lokale Mentorenarbeit an den jeweiligen Fachhochschulen langfristig zu einer tragfähigen Säule weiterzuentwickeln, erfordert nicht nur Transparenz der Aufgaben und Erwartungen, sondern auch Menschen, die interessiert und motiviert an eben diesen Aufgaben sind sowie über die dafür erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen verfügen. Je nach Ausgestaltung der Rolle und Aufgabenumfang sind auch hier gegebenenfalls zusätzliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen. So sind zum Beispiel Lehrermäßigungen in Betracht zu ziehen, wie es an einigen wenigen Hochschulen bereits üblich ist.

Zentrale Herausforderungen für das Netzwerk hdw nrw

Die Sichtweisen, Interessen, Mitgestaltungs- und Einflussmöglichkeiten sowie die Identifikation mit hochschuldidaktischen Themen und dem Netzwerk hdw nrw unterscheiden sich zwischen den befragten Akteursgruppen und es konnten einige Konflikt- und Handlungsbedarfe identifiziert werden. Ungeachtet dessen entsteht infolge der Auseinandersetzung der Gesamteindruck, dass es sich um eine solide und etablierte Kooperation mit engagierten und motivierten Partnern und einer alles in allem gut funktionierenden Zusammenarbeit handelt. Die Interviewpartner/innen beeindrucken durch ihr großes Interesse an Hochschuldidaktik und ihr persönliches Engagement im Bereich der hochschuldidaktischen Qualifizierung. Diese Zusammenarbeit zu erhalten und langfristig gewinnbringend zu gestalten, erfordert ebenfalls großes Engagement. Für die hdw nrw besteht die zentrale Herausforderung darin, mit der Menge und Heterogenität der existierenden Konzepte, der Akteure und den verschiedenen Interessenlagen umzugehen. Die verschiedenen Akteursgruppen, insbesondere die hdw-Mentor/innen und Basiskurstrainer/innen als enge Netzwerkpartner systematisch einzubinden, erfordert ein hohes Maß an Sensibilität, Transparenz und einen kontinuierlich sehr hohen Informations- und Kommunikationsaufwand.

In Anbetracht der zahlreichen Entwicklungen, die sich aktuell auf verschiedenen Ebenen vollziehen, stellt sich die grundsätzliche Frage, wie sich das Netzwerk hdw nrw zukünftig in diesem Kontext positionieren will.

Das Netzwerk hdw nrw als ein frühes Beispiel der Etablierung von Weiterbildungsangeboten für die Zielgruppe der Neuberufenen gab bereits vor den Hochschulreformen erste Impulse durch die Aufwertung von Hochschuldidaktik und förderte damit zu einem frühen Zeitpunkt die Etablierung einer neuen Lehrkultur an den Fachhochschulen. In der Zeit der Gründung 1999 war das Netzwerk hdw nrw eine große Errungenschaft der Fachhochschulen in NRW und bot die Möglichkeit, sich gemeinsam den Fragen der Hochschuldidaktik zu widmen und innovative Seminarangebote und Programme zu entwickeln. Das Netzwerk übernahm in dieser Zeit eine klare Vorreiterrolle und prägte die Entwicklungen im Bereich der Hochschuldidaktik maßgeblich mit. Nach anfänglich eher übersichtlichen Teilnehmerzahlen konnten sowohl die Weiterbildungsangebote als auch die Teilnehmerzahlen stetig ausgebaut werden.

Diese Anfänge wurden in den letzten Jahren durch hochschulpolitische Reformen deutlich verstärkt. Hochschuldidaktik und hochschuldidaktische Qualifizierung haben an Bedeutung gewonnen. Mittlerweile sind zahlreiche neue Projekte, Initiativen, Netzwerke und – vorwiegend an größeren Hochschulen – eigene Zentren für Hochschuldidaktik entstanden, welche die Förderung hochschuldidaktischer Kompetenzen zum Ziel haben und teilweise mit begleitender Forschung unterstützen. Sie bieten die Chance, Qualität und Umfang hochschuldidaktischer Angebote zu steigern und diese systematisch in die Einführungsphase der jeweiligen Hochschule einzubinden. Innovative Entwicklungen erfolgen eher an den neuen Zentren beziehungsweise im Rahmen der zahlreichen QdL-Projekte und Initiativen, in die die hdw nrw nicht direkt eingebunden ist. Diese Entwicklungen werden von den Befragten kontrovers diskutiert, es bestehen unterschiedliche Interessenlagen, die sich für und gegen diese Veränderungen positionieren und die nicht immer transparent sind. Diese Debatte sollte in den nächsten Jahren

offen und konstruktiv ausgetragen werden, denn daran entscheidet sich mitunter auch die zukünftige Rolle der hdw nrw.

Alle weiteren Entwicklungen und Empfehlungen hängen in erster Linie von der strategischen Grundsatzentscheidung zur Ausrichtung und zur zukünftigen Rolle des Netzwerks hdw nrw ab. Soll sich die hdw nrw auf die Rolle des reinen Weiterbildungsdienstleisters beschränken? Handelt es sich also eher um ein Dienstleister, der neue innovative Bildungsangebote – die gegebenenfalls anderswo entstehen – anbietet und vermarktet, da die hdw nrw über die dafür erforderlichen Strukturen verfügt? Oder agiert die hdw nrw als innovatives Zentrum neuer Entwicklungen und Ansätze, moderiert, koordiniert und bündelt diese und stellt entsprechende Expertise zur Verfügung, von der insbesondere kleinere und mittlere Hochschulen ohne eigene hochschuldidaktische Abteilungen profitieren?

Die erste Möglichkeit lässt den Arbeitsauftrag insgesamt recht schmal erscheinen und steht in einem deutlichen Kontrast zur anfänglichen Innovation und Dynamik. Versteht sich die hdw nrw als Dienstleister und Servicestelle, müssten gegebenenfalls neue Kooperationsformen und Finanzierungsmodelle für externe Angebote erarbeitet werden. Die Alternative, nämlich die Entwicklungen inhaltlich stärker mitzugestalten und die hochschulübergreifenden Aktivitäten wieder stärker miteinander zu vernetzen, erfordert andere Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Die Personaldecke ist dem stetig gestiegenen Seminar- und Teilnehmersvolumen bislang nicht angepasst worden. Um sich aktiver mit den aktuellen Entwicklungen und zukünftigen Herausforderungen auseinandersetzen und diese Entwicklungen aktiv mitgestalten zu können, sind weitere Ressourcen nötig. Hier sollten intern Pro und Contra verschiedener Optionen diskutiert werden. Angesichts der derzeit stattfindenden Entwicklungen und Diskussionen scheint eine Entscheidung hinsichtlich der künftigen Ausgestaltung des Netzwerks hdw nrw dringend erforderlich, damit sich das Netzwerk entsprechend aufstellen und seine Kräfte bündeln kann.

Reflektion des Forschungsprojektes und weiterer Forschungsbedarf

Im Rahmen des durchgeführten Forschungsprojektes ist eine differenzierte Analyse der Situation von Neuberufenen, der hochschuldidaktischen Einarbeitungskonzepte der Fachhochschulen sowie der hdw-Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ gelungen. Darüber hinaus wurden allgemeine Einarbeitungsaktivitäten an den Hochschulen und die Zusammenarbeit im Netzwerk stellenweise näher in den Blick genommen. Zentrale Aspekte, die zu einer Optimierung und Weiterentwicklung der Angebote und Rahmenbedingungen beitragen sowie weitere Handlungserfordernisse sind herausgearbeitet worden.

Das Vorgehen und die eingesetzten Methoden haben sich als zielführend erwiesen. Von den durchschnittlich 133 Personen¹⁷, die im Untersuchungszeitraum einen Basiskurs der hdw nrw besucht haben, wurden knapp 76% in den Erstbefragungen erreicht. Die Fallzahl der teilstandardisierten Befragung von 101 Personen bildet die Gruppe der Neuberufenen des vergangenen Jahres insgesamt gut

¹⁷ Jahresdurchschnitt der Teilnehmer/innen aus den Jahren 2012 und 2013 (vgl. Kapitel 3).

ab (2012: 333 Neuberufene¹⁸). In der Forschungsliteratur werden 15 einstündige Interviews als ausreichend betrachtet, um 80% der forschungsrelevanten Aspekte zu beleuchten (vgl. Kurz et al. 2007). Im durchgeführten Projekt wurden 18 Interviews zwischen 30 und 90 Minuten durchgeführt und es konnte eine theoretische Sättigung erreicht werden. Vor diesem Hintergrund ist von einer hohen Gültigkeit der gewonnen Erkenntnisse auszugehen.

Die Basiskurse „Lehren an Hochschulen“ stellen lediglich ein 5-tägiges hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot für neuberufene Professor/innen dar, was die Erwartungen an die „Leistungsfähigkeit“ realistischerweise bereits einschränken dürfte. Der individuelle Kompetenzerwerb und vor allem die langfristigen Wirkungen sind methodisch nur schwer erfassbar. Insofern lag der Fokus auf den subjektiven Einschätzungen der Neuberufenen selbst und wurde um die Erfahrungen anderer professioneller Akteure, insbesondere der Basiskurstrainer/innen ergänzt. Die Rahmenbedingungen, in die die hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote eingebettet sind, präsentieren sich mit Blick auf die aktuellen Entwicklungen sehr dynamisch. Aufgrund der sich ständig wandelnden Rahmenbedingungen stellen die Ergebnisse lediglich eine Momentaufnahme dar.

In größer und zeitlich länger angelegten Forschungsprojekten im Kontext der hochschuldidaktischen Qualifizierung könnten systematische Nachbefragungen, die Einbindung der Studierendenperspektive und eventuell die Integration von Lehrportfolios den Erkenntnisgewinn erweitern. Weiterer Forschungsbedarf ergibt sich zudem mit Blick auf die allgemeinen Einarbeitungsprozesse an den Fachhochschulen und den langfristigen Weiterbildungs- und Qualifizierungsbedarf der Hochschulprofessor/innen.

¹⁸ Neuberufene Professor/innen an den Fachhochschulen in NRW. Umfrageergebnisse 2012 für die LRK. Durchführung: hdw nrw. Im Jahr 2013 liegt die Zahl der Neuberufenen bei ca. 300 Personen.

8. Ausblick

Die Situation der Neuberufenen ist durch viele sehr unterschiedliche Herausforderungen gekennzeichnet. Die hier im Mittelpunkt stehende hohe Lehrverpflichtung ist nur eine davon und angesichts des Auftrags und der Fülle an weiteren Verpflichtungen kritisch zu hinterfragen.

Die Fachhochschulen haben sich auf die Fahnen geschrieben junge Menschen praxisnah auszubilden und auf wichtige Aufgaben in unserer Gesellschaft (Industrie, Wirtschaft, Gemeinwesen) vorzubereiten. Dabei geht es noch mehr als an allgemein- oder berufsbildenden Schulen darum, aktuelle wissenschaftliche und marktnahe Entwicklungen aufzugreifen und in die Lehre zu implementieren. Hier zeichnen sich Fachhochschulen durch intensive Kooperationen mit Industrie und Wirtschaft aus, die nicht nur auf die Bereitstellung betrieblicher Praktika und die Betreuung von Qualifizierungsarbeiten beschränkt bleiben. Angesichts der rasanten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Änderungsprozesse gewinnen anwendungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte zunehmend an Bedeutung. Der Auftrag der Fachhochschulen zu anwendungsbezogener Forschung und Lehre ist im Hochschulgesetz geregelt (§3).¹⁹

Für Fachhochschulen stellt diese Art der Forschung eine immer wichtiger werdende Säule dar (Berger, Hetze 2011: 8f.). Auf diese Weise können die wichtigen Kontakte in die Praxis mit Leben gefüllt und neue Erkenntnisse generiert werden. Für eine gute und auf der Höhe der Zeit stattfindende Lehre sind Aktivitäten im Bereich der Forschung unerlässlich. Nur so erhalten sich die Professor/innen die wichtigen Kontakte in die Praxis und können ihre Lehre anwendungsbezogen am Stand aktueller Entwicklungen ausrichten. Vor diesem Hintergrund sind Neuberufene, von Beginn ihrer Tätigkeit an, auch damit konfrontiert sich mit Forschung auseinanderzusetzen. Dies zeigt sich nicht zuletzt in den hochschulinternen Programmen (z.B. Anschubförderung von Forschungsthemen bei Neuberufenen) sowie in bundesweiten Programmen, die explizit auf Neuberufene ausgerichtet sind (z.B. BMBF-Ausschreibung FHprofUnt 2014²⁰). Die Arbeitsbelastung einer FH-Professorin/eines FH-Professors ist jedoch – nicht nur in der Neuberufenenphase – so hoch, dass die für die Erfüllung der Primäraufgaben immer bedeutsamer werdenden Forschungsaktivitäten nur unter sehr viel zusätzlichem Engagement erbracht werden können. Soll die Qualität der Lehre an den Fachhochschulen aufrechterhalten werden, ist hier ein Umdenken erforderlich. Dies resultiert auch daraus, dass das Interesse an einem Studium an einer Fachhochschule in den letzten Jahren gestiegen ist. Dies zeigt sich in steigenden Studierendenzahlen an den Fachhochschulen, die nicht nur auf die insgesamt steigenden Zahlen zurückzuführen sind, sondern auch aus den prozentualen Verteilungen der Studierenden hervorgehen (vgl. Wissenschaftsrat 2010; Statistisches Bundesamt 2012, 2013).

¹⁹ Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG). 31.10.2006. Online verfügbar: URL: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=221&bes_id=9796&aufgehoben=N&menu=1&sg=#FN1 [Zugriff am: 28.11.2013]

²⁰ Weitere Informationen online unter: URL: <http://www.bmbf.de/de/1952.php> [Zugriff am: 28.11.2013]

Angesichts der demografischen Entwicklungen und des steigenden Wettbewerbs der Hochschulen untereinander müssen sich diese vermehrt auch mit anderen Studienformaten (z.B. berufsbegleitende Studienangebote, Zertifikatsangebote, Weiterbildung) auseinandersetzen. Weiterbildungsangebote mit der Perspektive des lebenslangen Lernens, erfordern jedoch erst recht aktuelle und innovative Lehrinhalte, die beispielsweise über Forschungsaktivitäten generiert werden können. Angesichts der Bedeutung der hochschulischen Ausbildung ist zudem ein noch stärkeres Engagement in der Qualifizierung der Professor/innen erforderlich. Diese sind in der Regel in erster Linie Fachexpert/innen, aber nicht primär Lehrende. In dieses Feld steigen sie, gerade an Fachhochschulen, häufig erst nach der Berufung ein. Bereits gesammelte Erfahrungen erleichtern den Start, rüsten aber nicht für das von Beginn an hohe Lehrdeputat. Neben der hohen Semesterwochenstundenzahl ist auch die – im Vergleich zu den Universitäten – enorme inhaltliche Breite der zu unterrichtenden Module eine zusätzliche Herausforderung. Nicht selten erfolgte die letzte Auseinandersetzung mit den zu vermittelnden Inhalten in der eigenen Studienzeit. So ist vieles neu zu erschließen und aufzuarbeiten. Neben diesen Aufgaben sind Lehrende an Fachhochschulen stark in selbstverwaltende Tätigkeiten eingebunden und auch die Entwicklung und Aktualisierung von Studienangeboten, gerade in jungen Wissenschaften, ist enorm aufwendig. Aufgrund eines fehlenden akademischen Mittelbaus ist es nicht möglich weitere Personen in diese Aufgaben einzubinden.

Angesichts der Bedeutung der hochschulischen Bildung für unsere Gesellschaft ist die starke Belastung der Fachhochschulprofessor/innen aufgrund der beschriebenen Aufgabenfülle nur schwer vertretbar. Es liegt auf der Hand, dass all diese Aufgaben nur mit einem über die Maßen hohem Engagement der Betroffenen zu bewältigen sind. Es ist fraglich, ob dies der Weg für eine zukunftsgerichtete Hochschulentwicklung sein kann.

Im Rahmen der Diskussion um die Neuausrichtung der Hochschulen in Deutschland sind die Rahmenbedingungen für Professor/innen an Fachhochschulen neu zu überdenken. Eine gute (hochschuldidaktische) Weiterbildung allein ist nicht ausreichend, denn diese schafft keine Entlastung hinsichtlich der bestehenden Dilemmata der hohen Anforderungen in Lehre und Forschung. Hier muss es vielmehr darum gehen dauerhafte Entlastungen zu schaffen, beispielsweise durch eine Reduzierung des Lehrdeputats. Darüber hinaus gilt es den begonnenen Aufbau von Strukturen für Forschungsunterstützung, beispielsweise durch Forschungsreferent/innen in den Fachbereichen oder die Gründung von Forschungsinstituten an den Fachhochschulen, weiter auszubauen und langfristig zu verstetigen.

Durch ein solches Umdenken wird es möglich, den Lehrenden an Fachhochschulen den notwendigen Raum für ihre vielfältigen Aufgaben einzuräumen und damit langfristig eine am Forschungsstand orientierte gute Lehre zu gewährleisten.

Literaturverzeichnis

Berger, F.; Hetze, P. (2011): Hochschul-Barometer 2011. Wohin steuert das deutsche Hochschulsystem? Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft.

Buer, F. (2012): Coaching in Hochschule und Wissenschaft. In: Organisationsberatung, Supervision und Coaching 19 (1), 1-5.

Flick, U. (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München: Verlag Franz Vahlen.

Hölzl, E. (1994): Qualitatives Interview. In: Arbeitskreis qualitative Sozialforschung (Hrsg.): Verführung zum Qualitativen Forschen: Eine Methodenauswahl. Wien: WUV-Universitäts-Verlag, 61-68.

Kloke, K./Krücken, G. (2012): Sind Universitäten noch lose gekoppelte Organisationen? In: Becker, F. G./Krücken, G./Wild, E. (Hrsg.): Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld: WBV, 13-30.

Kröber, E. (2010): Die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Eine Evaluationsstudie. Dissertation TU Dortmund.

Kurz, A./Stockhammer, C./Fuchs, S./Meinhard, D. (2007): Das problemzentrierte Interview. In: Buber, R./Holzmüller, H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, 463-475.

Linde, F./Szczyrba, B. (2012): Lehrexzellenz – Lehrkompetenz: Herausforderungen für Neuberufene mit Coaching begegnen. In: Organisationsberatung, Supervision und Coaching 19 (1), 21-34.

Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.

Schuhmacher, E.-M. (2012): Coaching und Beratungsanliegen von Hochschullehrenden. In: Organisationsberatung, Supervision und Coaching 19 (1), 7-19.

Senger, U. (2012): Neuberufene Professorinnen und Professoren – Anspruch und Gestaltungschancen hochschuldidaktischer Professionalisierung im „Academic Life Cycle“. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen - Akkreditierung sichern - Profil schärfen! Stuttgart: Raabe. E 2.9., 1 – 47.

Schneider, R./Szczyrba, B. (Hrsg.) (2010): Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung. Festschrift für Johannes Wildt. Berlin: LIT Verlag.

Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2011/2012. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2012/2013. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.

Strauss, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink.

von Rosenstiel, L./Regnet, E./Domsch, M. E. (Hrsg.) (2009): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1-19.

Wildt, B./Szczyrba, B./Wildt, J. (2012): Gruppen leiten und beraten. Ein Programm zur hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung für "New Professionals" in Hochschulen. In: Organisationsberatung, Supervision und Coaching 19, (1), 35-47.

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim/Basel: Beltz, 227-255.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal], 1(1), 9 Seiten. Online verfügbar: URL: <http://qualitative-research.net/fqs> [Stand: 10.08.2007]. [Seitenzahlen entsprechend Online-Ausdruck]

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates.

Wissenschaftsrat (2010): Fachhochschulen. Hintergrundinformation. Berlin, 05.07.2010. Online verfügbar: URL: http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/hginfo_1810.pdf [Stand: 28.11.2013].