



Mareike Beuße, Prof. Dr. Stefanie Hartz, Kerstin Heil

Evaluationsbericht zum teach4TU-Angebot Basisqualifizierung (Projektlaufzeit 2012-2016)

**Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Weiterbildung und Medien
Technische Universität Braunschweig
Bienroder Weg 97
D-38106 Braunschweig
www.tu-braunschweig.de/wbm**

12/2016

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | Theoretische Einbettung, Untersuchungsdesign und Instrumente | 4 |
| 1.1 | Einleitung | 4 |
| 1.2 | Das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick | 4 |
| 1.3 | Das Untersuchungsdesign und die Instrumente | 4 |
| 2 | Evaluationsergebnisse | 5 |
| 2.1 | Rücklauf und soziodemografische Daten der Teilnehmenden | 5 |
| 2.2 | Evaluationsergebnisse: 1. und 2. Messzeitpunkt | 7 |
| 2.2.1 | Zuwachs an Lehrkompetenz, theoretischen Kenntnissen und praktischen Fähigkeiten..... | 7 |
| 2.2.2 | Veränderung der Lehrorientierung..... | 8 |
| 2.2.3 | Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) | 10 |
| 2.2.4 | Wirkungen auf die vier Erfolgsebenen: komprimiert | 11 |
| 2.2.5 | Weiterempfehlung und abschließende Bewertung | 12 |
| 2.3 | Evaluationsergebnisse: 3. Messzeitpunkt..... | 13 |
| 2.3.1 | Lerntransfermotivation und Lerntransfer..... | 14 |
| 2.3.2 | Externe Bedingungen des Lerntransfers | 15 |
| 2.3.3 | Austausch und Vernetzung | 18 |
| 3 | Zusammenfassung und Ausblick..... | 20 |
| | Literatur | 22 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Lehrerfahrung der Teilnehmenden (vor Beginn der Basisqualifizierung) in Semestern..... | 6 |
| Abbildung 2: Einschätzung der Relevanz von lehrbezogenen Weiterbildungsangeboten | 6 |
| Abbildung 3: Zuwachs an praktischen Fähigkeiten und theoretischen Kenntnissen, Mittelwertvergleich – Prä-Post | 7 |
| Abbildung 4: Skala Rollenverständnis | 9 |
| Abbildung 5: Skala lehrbezogene Selbstwirksamkeit (SWE)..... | 11 |
| Abbildung 6: Skala Q4TE, Boxplots und Mittelwerte..... | 12 |
| Abbildung 7: Erfüllung der Erwartungen/Empfehlung der Basisqualifizierung | 12 |
| Abbildung 8: Lerntransfer in der Basisqualifizierung allgemein | 14 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 9: Lerntransfer in der Basisqualifizierung: spezifische Bereiche..... | 15 |
| Abbildung 10: Skala Lehrbedingungen | 16 |
| Abbildung 11: Unterstützung durch KollegInnen..... | 18 |
| Abbildung 12: Veränderungen im lehrbezogenen Austauschverhalten im KollegInnenkreis . | 19 |
| Abbildung 13: Häufigkeit von lehrbezogenen Aktivitäten | 20 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|---|
| Tabelle 1: Teilnehmende pro Durchgang WiSe 2012/2013–WiSe 2015/2016..... | 5 |
| Tabelle 2: Übersicht Lehrkonzeptionen als Rollenverständnis der Lehrenden | 9 |

1 Theoretische Einbettung, Untersuchungsdesign und Instrumente

1.1 Einleitung

Die Basisqualifizierung wurde formativ und summativ von dem am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Weiterbildung und Medien, angesiedelten Teilprojekt Evaluation, beginnend mit dem Wintersemester 2012/13 untersucht. Die zu drei Messzeitpunkten eingesetzten Fragebögen wurden in enger Abstimmung mit den Teilprojektverantwortlichen von teach4TU entwickelt. Die Untersuchung fokussiert vor allem die Akzeptanz der Weiterbildung sowie den aus der Teilnahme an der Basisqualifizierung resultierenden Lern- und Lerntransfererfolg der Teilnehmenden. Ferner wird analysiert, ob die Partizipation an der Basisqualifizierung einen förderlichen Einfluss auf den Austausch und die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Lehrenden an der TU Braunschweig hat.

1.2 Das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick

Als theoretische Grundlage des Evaluationskonzepts dient das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). In diesem Modell werden die Erfolgsebenen Reaktion, Lernen, Verhalten und Resultate voneinander unterschieden: Die erste Stufe, die Reaktionsebene, untersucht Aspekte, aus denen sich Aussagen zur Zufriedenheit der Qualifizierungsteilnehmenden mit der besuchten Weiterbildung generieren lassen (z. B. Atmosphäre, Rahmenbedingungen, Inhalte). Die zweite Stufe, die Lernebene, fokussiert den Zuwachs an Wissen und den Ausbau an Fähigkeiten sowie die Frage, ob mit der Weiterbildungsteilnahme Einstellungsänderungen einhergehen. Die dritte Stufe, die Verhaltensebene, analysiert den Transfer des Gelernten in die Praxis. Die vierte und letzte Stufe im Modell, die Ergebnisebene, untersucht messbare Resultate, die sich auf der Organisationsebene nachweisen lassen.

1.3 Das Untersuchungsdesign und die Instrumente

Zur Untersuchung der unterschiedlichen Erfolgsebenen im Modell von Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) diente ein Längsschnittdesign. Mithilfe von standardisierten Paper-Pencil-Befragungen wurden zu drei Messzeitpunkten (Prä-, Post-, Follow-Up) Daten zu den jeweiligen Durchgängen erhoben. Vor Beginn der Basisqualifizierung erfolgte die erste Befragung, welche u. a. Items zu den Teilnahmemotiven, der Einschätzung von lehrbezogenen theoretischen Kenntnissen und praktischen Fähigkeiten, dem Rollenverständnis der Lehrenden im Lehr-Lernprozess sowie der lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) beinhalteten. Der zweite Messzeitpunkt erfolgte unmittelbar nach Beendigung der Weiterbildung und fokussierte Fragen zur Akzeptanz und zum Lernzuwachs. Erneut wurden die theoretischen Kenntnisse und praktischen Fähigkeiten, das lehrbezogene Rollenverständnis und die Selbst-

wirksamkeitserwartung erhoben, um Veränderungen durch die Teilnahme an einer lehrbezogenen Weiterbildungsmaßnahme messen zu können. Ferner beantworteten die Teilnehmenden Items zur Zufriedenheit mit der Weiterbildung und gaben Rückmeldung zu Stärken und Schwächen der Maßnahme. Sechs Monate nach Beendigung der Maßnahme erfolgte eine dritte Befragung, welche den Transfer des Erlernten in die Lehrpraxis und das Arbeitsumfeld thematisierte. Zudem erfasste der Fragebogen zum 3. Messzeitpunkt die nachhaltige Vernetzung der Teilnehmenden untereinander sowie die Häufigkeit der über die Basisqualifizierung hinausgehenden lehrbezogenen Kooperationen, sowohl mit Teilnehmenden der Basisqualifizierung als auch innerhalb des eigenen Kollegiums. (vgl. Beuße, Hartz & Heil, in Druck)

2 Evaluationsergebnisse

Neben dem hier vorliegenden summativen Abschlussbericht wurden die Evaluationsergebnisse im Sinne einer formativen Evaluation (vgl. Stockmann, 2007) zur zyklischen Überprüfung der Projektziele regelmäßig an die Teil- und Gesamtprojektverantwortlichen zurückgemeldet. Pro Durchgang und Messzeitpunkt wurden die Ergebnisse der Erhebungen vorwiegend deskriptiv statistisch ausgewertet und grafisch aufbereitet den Gesamt- und Teilprojektverantwortlichen zurückgemeldet. Für den vorliegenden Abschlussbericht werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt, die auf der Auswertung aller sieben Durchgänge basieren.

2.1 Rücklauf und soziodemografische Daten der Teilnehmenden

Insgesamt 189 Lehrende partizipierten in der ersten Förderphase vom Wintersemester 2012/2013 bis zum Sommersemester 2016 in sieben Durchgängen an der Basisqualifizierung. Hiervon nahmen 160 Personen (85%) an mindestens einem Messzeitpunkt der Fragebogenerhebung teil. Von diesen füllten 140 Lehrende den Fragebogen zum 1. Messzeitpunkt aus, 116 Personen beteiligten sich zum 2. Messzeitpunkt und 84 Lehrende nahmen zum 3. Messzeitpunkt¹ an der Befragung teil. Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt wurden die Teilnehmenden unabhängig von einer vorherigen Teilnahme an der Untersuchung jeweils erneut um eine Teilnahme gebeten.

Tabelle 1: Teilnehmende pro Durchgang WiSe 2012/2013 – WiSe 2015/2016

| | DG1 | DG2 | DG3 | DG4 | DG5 | DG6 | DG7 | Gesamt |
|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| N | 26 | 30 | 30 | 28 | 10 | 13 | 23 | 160 |
| % | 17 | 19 | 19 | 18 | 6 | 8 | 14 | 100 |

¹ Die Auswertung vom 3. Messzeitpunkt des 7. Durchgangs fließt nicht in die Auswertung mit ein, da die Erhebung zum Zeitpunkt der Berichterstellung noch nicht abgeschlossen war (Befragung beginnt im Dezember 2016).

46% der Teilnehmenden sind männlich und 46% weiblich (8% ohne Angabe). Rund zwei Drittel (65%) der 160 Befragungspersonen unterrichten in der Fächergruppe MINT, knapp jede/r vierte Lehrende (23%) lehrt in einem Fach ohne MINT-Hintergrund und 13% lehren fächerübergreifend bzw. geben keine Fächerzugehörigkeit an. Nach Studienrichtung unterteilt, ist die Mehrheit der Teilnehmenden den Ingenieur- oder Naturwissenschaften (56%) zuzuordnen, dem folgen mit 18% Lehrende aus einem Fach der Sozial- oder Geisteswissenschaften (einschl. Psychologie). Zu kleineren Anteilen gehören die Lehrenden den Studienrichtungen Informatik (8%), Wirtschaftswissenschaften (3%), Rechtswissenschaften (1%), Mathematik (1%) oder an oder lehren fächerübergreifend (4%)(8% ohne Angabe). Bezüglich der Lehrerschaft zeigt sich, dass fast drei Viertel (74%) der Qualifizierungsteilnehmenden wenig bis gar keine Lehrerschaft haben (vgl. Abb. 1).

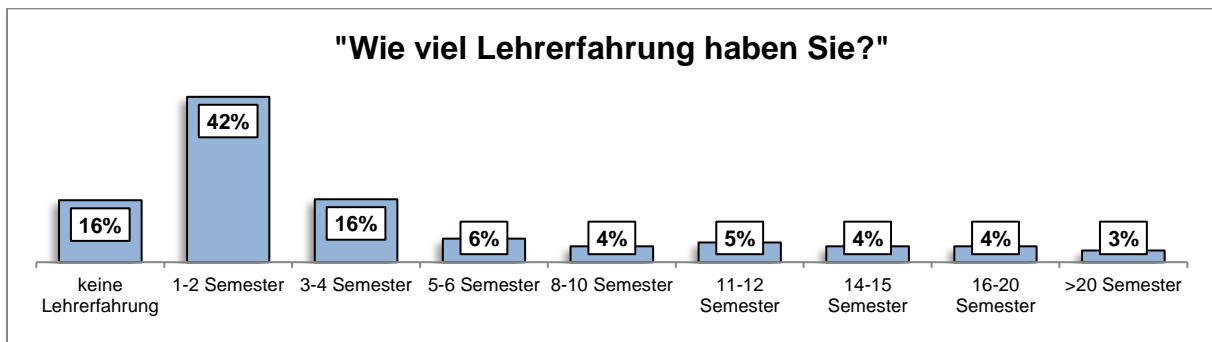


Abbildung 1: Lehrerschaft der Teilnehmenden (vor Beginn der Basisqualifizierung) in Semestern ($n = 115$)

Dass der Bedarf an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten unter den Teilnehmenden hoch ist, zeigt die Relevanz, welche die Teilnehmenden der Bereitstellung von lehrbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen zuschreiben. 95% der Lehrenden ($n = 140$) geben auf der zehnstufigen Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 10 (sehr wichtig) einen Wert von mindestens 6 an (vgl. Abb. 2).

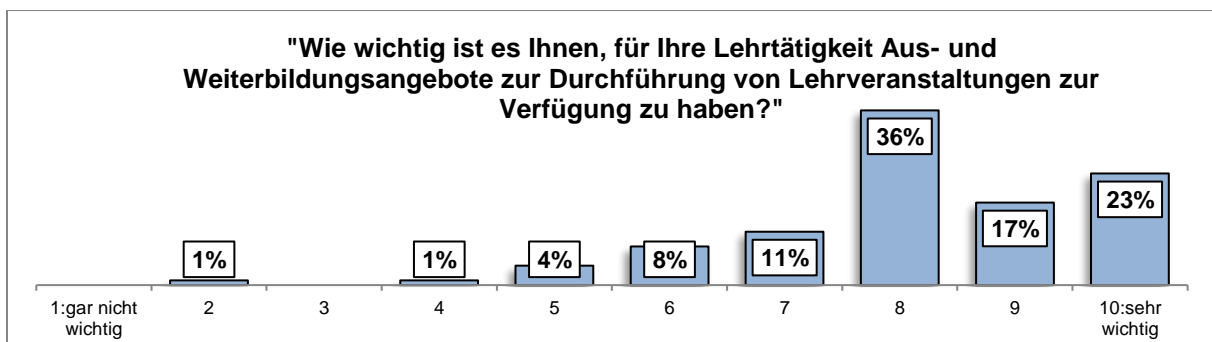


Abbildung 2: Einschätzung der Relevanz von lehrbezogenen Weiterbildungsangeboten ($n = 140$). Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht auf 100 Prozent.

Die Mehrheit der Lehrenden (87%) gibt an, vor der Teilnahme an der Basisqualifizierung noch an keinem anderen Weiterbildungsangebot zur Durchführung von Lehrveranstaltungen speziell für Hochschullehrende teilgenommen zu haben ($n = 140$).

2.2 Evaluationsergebnisse: 1. und 2. Messzeitpunkt

2.2.1 Zuwachs an Lehrkompetenz, theoretischen Kenntnissen und praktischen Fähigkeiten

Zum 1. Messzeitpunkt, vor Beginn der Basisqualifizierung, wurden die Teilnehmenden um eine Einschätzung ihrer Lehrkompetenz sowie ihrer theoretischen Kenntnisse und praktischen Fähigkeiten in den in der Basisqualifizierung behandelten Inhalte auf einer 10-stufigen Likert-Skala gebeten. Zum 2. Messzeitpunkt, nach Beendigung der Basisqualifizierung, beantworteten die Teilnehmenden dieselben Items erneut. Im Ergebnis über alle sieben Durchgänge zeigt sich ein Wissenszuwachs sowohl auf der Ebene der theoretischen Kenntnisse als auch auf der Ebene der praktischen Fähigkeiten (vgl. Abb. 3). Mithilfe von t-Tests für gepaarte Stichproben kann gezeigt werden, dass sich die theoretischen Kenntnisse und praktischen Fähigkeiten der Teilnehmenden vom 1. zum 2. Messzeitpunkt im Mittelwert statistisch signifikant erhöht haben (einseitig, Signifikanzniveau 5%).

„Bitte geben Sie an, wie ausgeprägt Ihre theoretischen Kenntnisse/praktischen Fähigkeiten in den folgenden Bereichen sind“ Mittelwertvergleich 1. und 2. Messzeitpunkt (t0-t1)

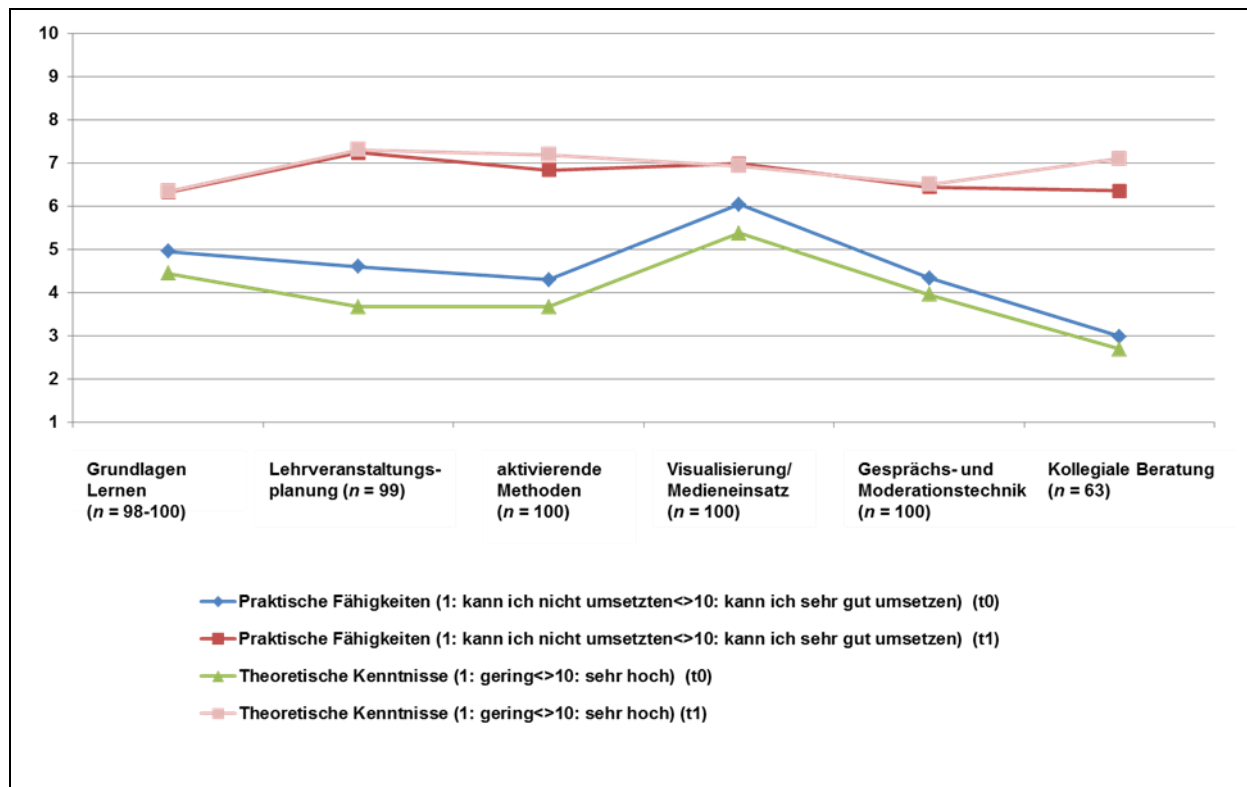


Abbildung 3: Zuwachs an praktischen Fähigkeiten und theoretischen Kenntnissen, Mittelwertvergleich – Prä-Post (t0-t1)

Die Teilnehmenden wurden ferner gebeten, eine Selbsteinschätzung ihrer Lehrkompetenz vor und nach Beendigung der Maßnahmen abzugeben (1 = sehr gering <-> 10 = sehr hoch). Auch bei dieser Frage wird mithilfe des t-Tests für gepaarte Stichproben nachgewiesen, dass sich die subjektiv wahrgenommene Lehrkompetenz der Teilnehmenden ($n = 95$) vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Mittelwert statistisch signifikant erhöht hat ($M = 6.0$, $SD = 1.7$ vs. $M = 7.4$, $SD = 1.0$, $p < 0.001$ einseitig, Signifikanzniveau 5%).

Rückbezogen auf das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick verweisen diese positiven Ergebnisse auf einen Erfolg auf der Lernebene. So bestätigen die Lehrenden einen in der Basisqualifizierung erlangten Zugewinn an theoretischen Kenntnissen und praktischen Fähigkeiten sowie einen individuellen Zuwachs an Lehrkompetenzen.

Auf die Frage, welche Weiterbildungselemente für den Lernfortschritt der Teilnehmenden besonders hilfreich waren, heben die Befragten den Workshop *aktivierende Methoden* hervor. Auf einer Skala von 1 (gar nicht hilfreich) bis 10 (sehr hilfreich) liegt die Bewertung dieses Formats bei einem Mittelwert von $M = 8.3$ ($n = 114$, $SD = 1.5$). Auch das Angebot der *Lehrhospitation* ($M = 8.0$, $n = 104$, $SD = 1.5$) und der Workshop *Lehre planen* ($M = 7.9$, $n = 116$, $SD = 1.8$) werden als hilfreich eingestuft, gefolgt von den Weiterbildungselementen *Kollegiale Hospitation* ($M = 7.1$, $n = 102$, $SD = 2.1$) und *Kollegiale Beratung* ($M = 7.0$, $n = 107$, $SD = 2.2$) sowie dem Workshop *Gesprächsführung* ($M = 6.9$, $n = 107$, $SD = 1.9$).

2.2.2 Veränderung der Lehrorientierung

Ein weiteres Ziel der Basisqualifizierung war es, die Studierendenorientierung der Lehrenden durch die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme zu erhöhen. Um eine Veränderung zu überprüfen, schließt die Evaluation theoretisch an das Modell der fünf idealtypischen Lehrkonzeptionen von Kember (1997) an. Unter dem Begriff der Lehrkonzeption kann die Vorstellung darüber, wie Lehren und Lernen funktioniert, verstanden werden (vgl. Lübeck 2009). Sie ist damit von dem Begriff des Lehransatzes abzugrenzen, mit welchem im Allgemeinen das tatsächliche (sichtbare) Lehrverhalten gemeint ist, auch wenn Lehransatz und die zugrunde liegende Lehrkonzeption in der Regel miteinander zusammenhängen (vgl. Kember 1997). Die von Kember (1997) herausgearbeiteten fünf Lehrkonzeptionen können als feinere Abstufungen von zwei übergeordneten Lehrorientierungen aufgefasst werden, einer lehrenden- und studierendenfokussierten Lehrorientierung. Zwischen beiden Positionen, denen jeweils zwei Abstufungen zugeordnet werden können, befindet sich eine Übergangskategorie (vgl. Abb. 4). Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass eine studierendenzentrierte Lehrkonzeption einen förderlichen Einfluss auf das studentische Lernverhalten und folglich auch auf das Lernergebnis hat (für einen Überblick siehe Lübeck, 2009).

Die Lehrkonzeptionen der Teilnehmenden wurden mit einer Skala von Lübeck (2009) in Anlehnung an Winteler (2004) in Form von Rollenverständnissen erhoben. Das Instrument kam vor und nach Beendigung der Basisqualifizierung zum Einsatz, um Veränderungen feststellen zu können. Auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1: trifft nicht zu $\lt; 5$: trifft zu) sollten die Befragten angeben, inwiefern sie die fünf vorgegebenen Rollenverständnisse für sich als zutreffend bezeichnen (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Übersicht Lehrkonzeptionen als Rollenverständnis der Lehrenden, Operationalisierung nach Lübeck (2009)

| | Rollenverständnis | | Itemformulierung |
|----------------|---------------------------------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rolle 1 | Imparting Information | TF++ | Ich bin der/die Übermittler/in von Wissen. |
| Rolle 2 | Transmitting Structured Knowledge | TF + | Bei der Übermittlung von Wissen ist es meine Aufgabe, den Studierenden den Stoff gut strukturiert und leicht aufnehmbar darzubieten. |
| Rolle 3 | Student-Teacher Interaction | TF/SF | Ich bin für die Inhalte der Lehre verantwortlich, aber die Studierenden müssen sich innerhalb dieses Rahmens eigenständig um die Aufbereitung und den Erwerb des neuen Wissens kümmern. |
| Rolle 4 | Facilitating Understanding | SF+ | Ich setze zwar den Rahmen, was gelernt werden soll. Gleichzeitig muss ich dafür sorgen, dass die Eigenaktivität des studentischen Lernens ermöglicht und unterstützt wird. |
| Rolle 5 | Conceptual Change/ Intellectual Development | SF++ | Mein Hauptanliegen ist die Entwicklung der Studierenden als selbstständig agierende Personen, die hauptverantwortlich für das Lehr-Lern-Geschehen sind und ihre Lernfortschritte selbst planen und steuern. |

TF: teacher-focused; SF: student-focused

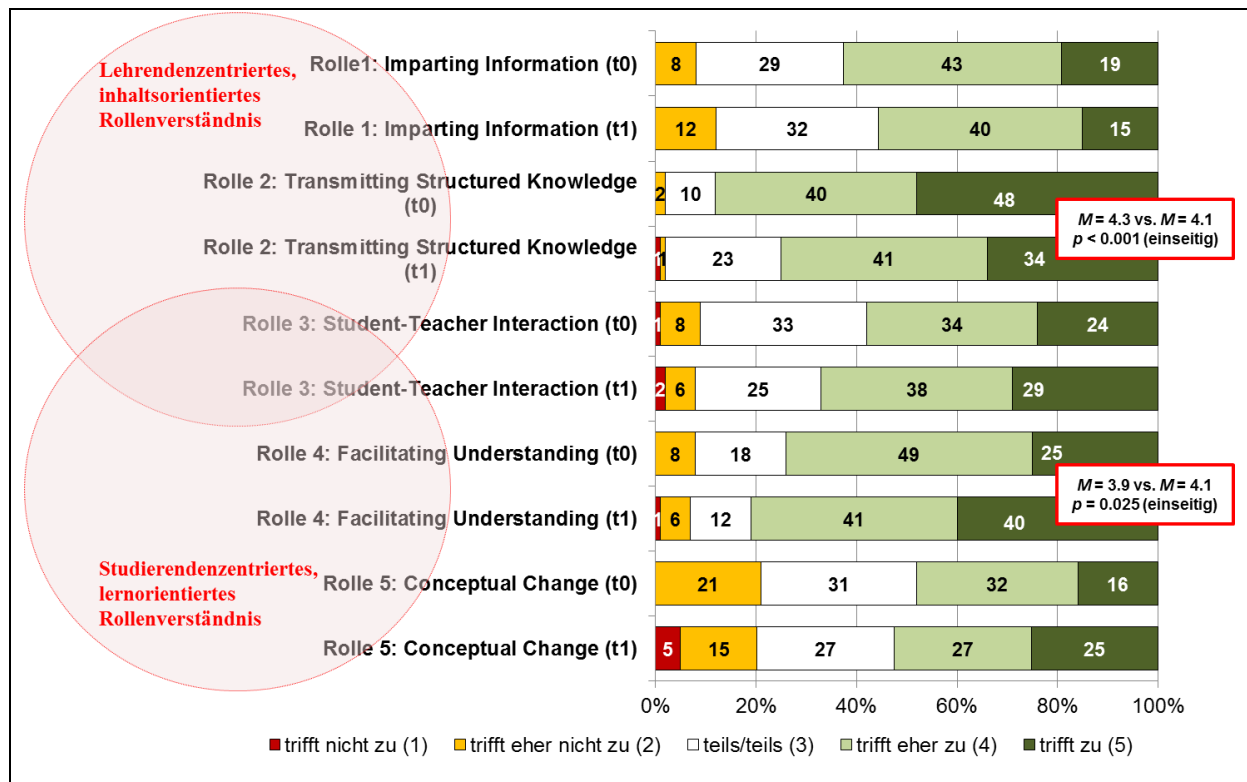


Abbildung 4: Skala Rollenverständnis (n = 98-100), Prä-Post. Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht in jedem Fall auf 100 Prozent.

Im Ergebnis zeigt sich eine Abnahme in der Zustimmung zu einem lehrendenzentrierten bzw. inhaltsorientierten Rollenverständnis. Studierendenzentrierte, lernorientierte Rollenverständnisse gewinnen hingegen an Zustimmung.

2.2.3 Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

Neben der Untersuchung der Veränderung des Rollenverständnisses der Lehrenden analysiert die Evaluation Veränderungen in der lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung durch die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme. Das theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) ist ein aus der Psychologie stammendes Konzept, das auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997) beruht. Schwarzer und Jerusalem verstehen unter Selbstwirksamkeit die „subjektive Gewissheit, neue und schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit basiert auf der individuellen Einschätzung, ob Handlungsressourcen bzw. Kompetenzen verfügbar sind, um bereichsspezifische Anforderungen, auch bei auftretenden Widrigkeiten, zu lösen. Aus der Lehrerforschung ist bekannt, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung positive Effekte auf die Gestaltung des Unterrichts sowie auf die Motivation und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme der LehrerInnen hat (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Für die Untersuchung der Wirksamkeit der Weiterbildungsmaßnahme in Bezug auf eine Erhöhung der lehrbezogenen SWE kam eine Skala von Lübeck (2009) zur Anwendung. Die ursprünglich für die Lehrerbildung von Schmitz & Schwarzer (2000) entwickelten Items wurden von ihr auf den Gegenstand der Hochschullehre übertragen. Um Veränderungen der lehrbezogenen Selbstwirksamkeit abbilden zu können, wurden die Items vor Beginn und nach Beendigung der Weiterbildungsmaßnahme erhoben.

Mithilfe des t-Tests für gepaarte Stichproben kann nachgewiesen werden, dass sich die lehrbezogene Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Mittelwert für sieben der zehn Items statistisch signifikant erhöht hat (einseitig, Signifikanzniveau 5%) (vgl. hierzu auch Beuße, Hartz, & Piep, 2015).

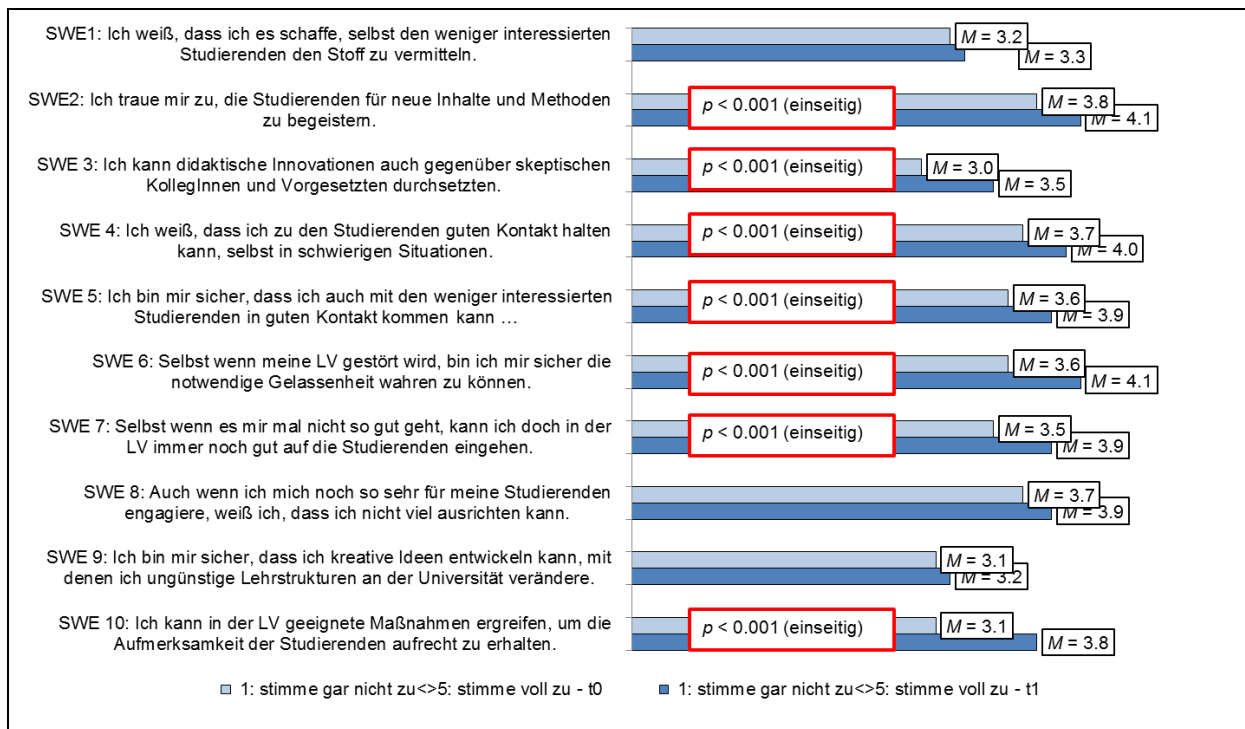


Abbildung 5: Skala lehrbezogene Selbstwirksamkeit (SWE) ($n = 97-100$), Mittelwertvergleich Prä-Post

2.2.4 Wirkungen auf die vier Erfolgsebenen: komprimiert

Im Fragebogen kam u. a. eine von den Autorinnen auf den Hochschulkontext adaptierte Version des Q4TE (Questionnaire for Professional Training Evaluation, Grohmann & Kauffeld, 2013) zur Anwendung. Das ursprünglich für den betrieblichen Kontext entwickelte Inventar ermöglicht die Erhebung der vier Erfolgsebenen von Kirkpatrick in komprimierter Form. Adaptiert auf die Basisqualifizierung wurden zum 2. Messzeitpunkt elf Items erhoben, die die Erfolgsebenen Akzeptanz (Zufriedenheit und Nützlichkeit), Lernen, Verhalten sowie die Erfolgsebene der Resultate in Form des individuellen Gewinns adressieren.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die jeweiligen Aussagen zu den vier Erfolgsebenen hohe Zustimmungswerte von den Teilnehmenden erhalten haben (vgl. Abb. 6). So liegen die Mittelwerte für alle Items im oberen Bereich der Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu $\lt; 11$ = trifft völlig zu). Die Teilnehmenden geben somit der Basisqualifizierung ein positives Feedback auf der Akzeptanzebene und bestätigen den individuellen Gewinn auf der Lern- und Lerntransferebene sowie der globalen Ebene eines individuellen Gewinns wie eine höhere Zufriedenheit mit der eigenen Lehre oder ein höheres Interesse an der Lehrtätigkeit. Auf den Ebenen Zufriedenheit und Lernen sind insgesamt die größten Erfolge zu verzeichnen.

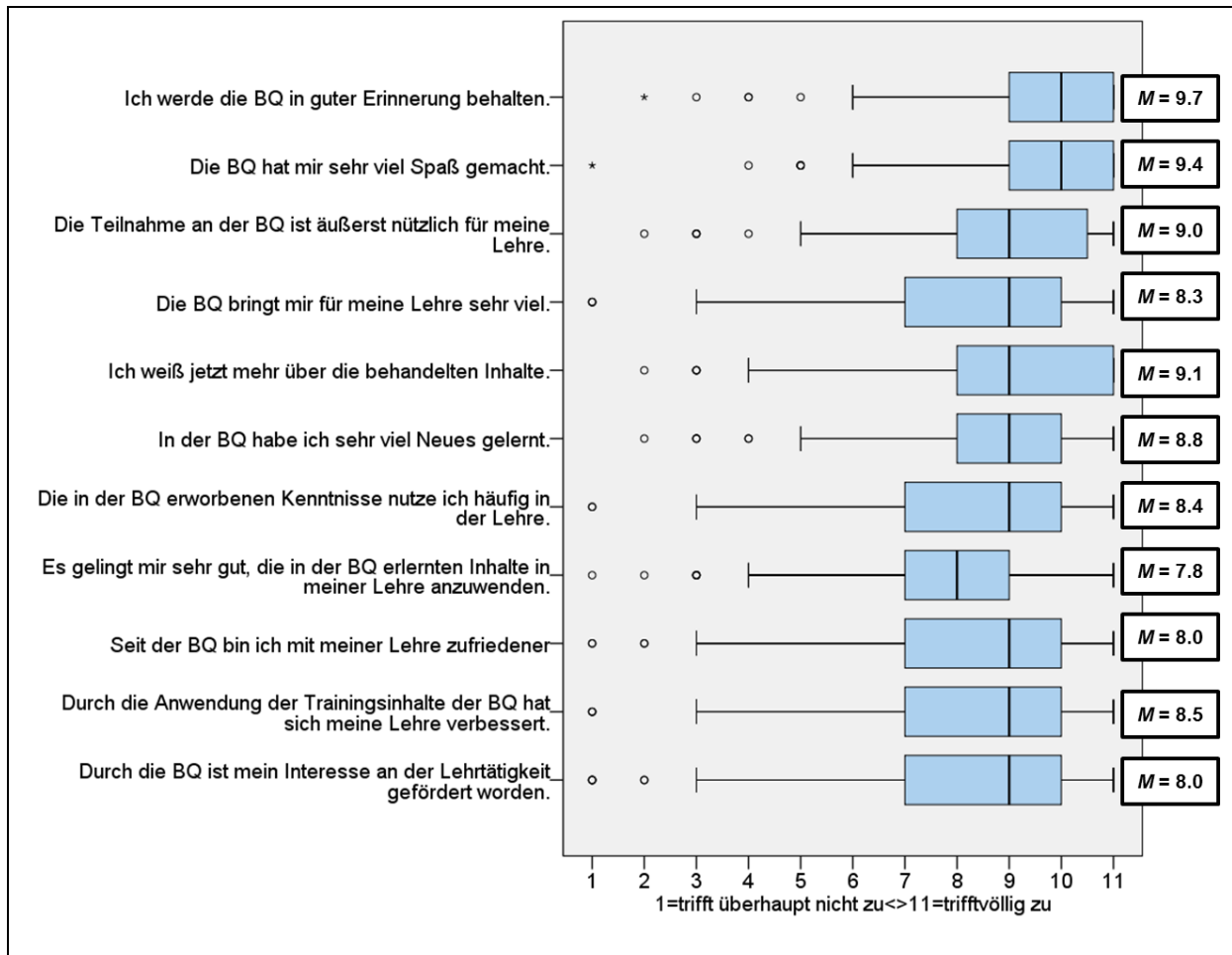


Abbildung 6: Skala Q4TE, Boxplots und Mittelwerte ($n = 113-115$)

2.2.5 Weiterempfehlung und abschließende Bewertung

Abschließend wurden die Teilnehmenden gebeten, auf einer zehnstufigen Likert-Skala anzugeben, wie sehr sich ihre Erwartungen an die Basisqualifizierung erfüllt haben und ob sie die Maßnahme an KollegInnen weiterempfehlen würden (vgl. Abb. 7). Die überwiegende Mehrheit zieht demnach ein positives Fazit: die Erwartungen wurden erfüllt und über 90% der Teilnehmenden würden die Basisqualifizierung an KollegInnen weiterempfehlen.

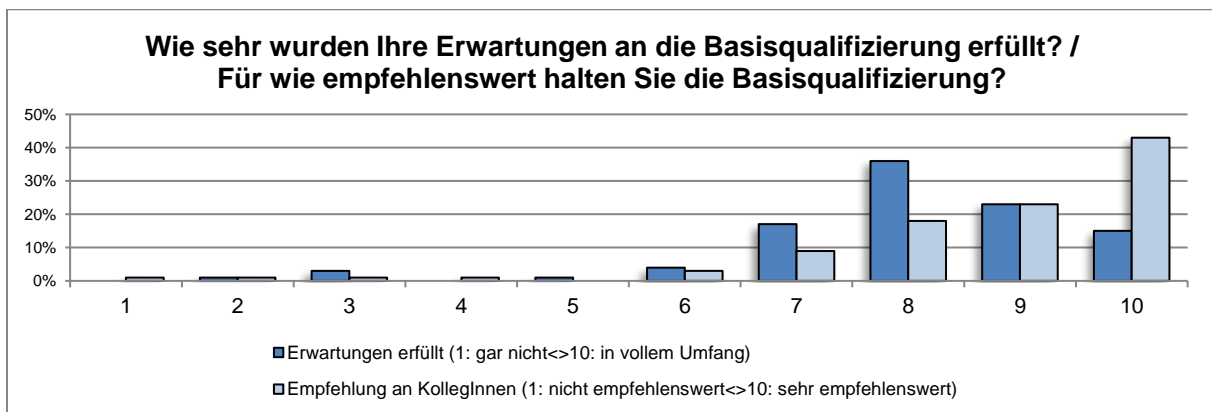


Abbildung 7: Erfüllung der Erwartungen/Empfehlung der Basisqualifizierung an KollegInnen ($n = 115$)

Im Weiteren gaben 98 Teilnehmende eine Freitextantwort auf die Frage, was ihnen an der Basisqualifizierung gut gefallen hat. Die Aussagen wurden in 264 Einzelaussagen unterteilt und anschließend thematisch kategorisiert. Am häufigsten heben die Teilnehmenden die (interdisziplinäre) Gruppenzusammensetzung positiv hervor, ebenso wie den Austausch mit anderen Lehrenden, der ihnen durch die Basisqualifizierung ermöglicht wurde. Besondere Erwähnung finden außerdem die Workshopangebote sowie die Organisation der Basisqualifizierung. Gelobt werden auch die TrainerInnen, die Inhalte der Basisqualifizierung, der Praxisbezug und die Methodenvielfalt. Ferner werden die Kollegiale Beratung und die Lehrbesuche sowie die Atmosphäre hervorgehoben.

79 Teilnehmende nutzten die Möglichkeit, ihre individuelle Kritik an der Basisqualifizierung zu verschriftlichen. Die Aussagen wurden in 142 Einzelaussagen unterteilt und in elf Kategorien geordnet. Zu polarisieren scheint vor allem die Kollegiale Beratung: So findet diese einerseits unter der Rubrik „Gut gefallen hat mir“ positive Erwähnung. Das Format wird andererseits jedoch auch kritisch gesehen. Bemängelt wird hierbei vor allem die Häufigkeit und Länge der Beratungen sowie deren „zäher“ Verlauf. Beanstandet werden zudem zeitliche Aspekte. Neben dem zeitlichen Aufwand, der mit der Teilnahme in Verbindung gebracht wird, steht die zeitliche Organisation einzelner Elemente innerhalb der Basisqualifizierung in der Kritik. Einzelne Teilnehmende bemängeln zudem zu lange Pausen sowie eine ungünstige Legung der Workshopzeiten. Einige Teilnehmenden hätten sich eine straffere Durchführung der Formate gewünscht. Des Weiteren wird Unzufriedenheit mit der Organisation, der Durchführung und den spezifischen Inhalten bestimmter Workshops geäußert. Insbesondere die Workshops Gesprächsführung und Visualisierung werden von mehreren Teilnehmenden kritisch erwähnt. Vereinzelt Aussagen beziehen sich auf die Auswahl der vorgestellten Methoden, einen fehlenden Praxisbezug sowie eine zu schwache Ausrichtung auf fachspezifischen Belange.

2.3 Evaluationsergebnisse: 3. Messzeitpunkt

Zum 3. Messzeitpunkt, sechs Monate nach Beendigung der Basisqualifizierung, stand die Untersuchung der dritten und vierten Erfolgsebene nach Kirkpatrick im Mittelpunkt der Befragung. Erfasst wurden u. a. Veränderungen im Arbeitsverhalten durch den erfolgreichen Transfer des Erlernten am Arbeitsplatz. Darüber hinaus ging es um Aspekte, die den Lerntransfer befördern bzw. behindern sowie den organisationalen Erfolg als Ganzem – konkret in Form einer in Folge der Basisqualifizierung realisierten Vernetzung der Teilnehmenden und eines veränderten lehrbezogenen Austauschverhaltens der Lehrenden.

2.3.1 Lerntransfermotivation und Lerntransfer

Die Motivation, das in der Basisqualifizierung Erlernte auch in der Praxis anzuwenden, scheint mehrheitlich hoch. Von 84 Lehrenden, die insgesamt an der Befragung zum 3. Messzeitpunkt teilnahmen, stimmen 79% der Aussage (völlig) zu, bereits während der Basisqualifizierung Klarheit darüber gehabt zu haben, das Gelernte in ihrer Lehre ausprobieren zu wollen. 85% zeigen sich überzeugt, das Gelernte längerfristig in ihre Lehre zu integrieren. 75% haben bereits konkrete Vorstellungen, wie sie das Gelernte in ihre Lehre einbauen wollen, und 80% geben an, Spaß an der Anwendung des Gelernten zu haben. 70% zeigen sich davon überzeugt, das Gelernte regelmäßig anzuwenden.

Gefragt nach den erwarteten positiven Folgen des Lerntransfers stimmen 80% der Befragten ($n = 84$) der Aussage „Die Fähigkeiten, die ich in der Basisqualifizierung erworben habe, werden meine Lehre verbessern“ (völlig) zu. 71% ($n = 82$) gehen davon aus, dass durch die Anwendung des in der Basisqualifizierung Erlernten die sozialen und personalen Kompetenzen der Studierenden gefördert werden. Auch stimmen 70% der Befragten dem Item „Wenn ich das in der Basisqualifizierung Gelernte anwende, werden meine Studierenden die Inhalte besser lernen.“ (völlig) zu ($n = 84$). Lediglich 4% der Befragten ($n = 77$) äußern sich skeptisch und stimmen der Aussage „Ich zweifle an der Effektivität des von mir in der Basisqualifizierung Gelernten.“ zu. Die Möglichkeit, ihre Vorbehalte in einem Freitext zu äußern, nahmen 17 Personen in Anspruch. Problematisiert werden u. a. die Passivität der Studierenden als Hürde für die Etablierung innovativer Elemente in die Lehre sowie die fehlende Kompatibilität des Erlernten mit der Lehrpraxis.

Die *tatsächliche* Umsetzung des Erlernten wird von 71% der Befragten bestätigt. Sie stimmen der Aussage (völlig) zu, die in der Basisqualifizierung erworbenen Kenntnisse häufig in der Lehre zu nutzen. 69% der Lehrenden bejahen das Item „Es gelingt mir sehr gut, die in der Basisqualifizierung erlernten Inhalte in meiner Lehre anzuwenden.“ (vgl. Abb. 8).

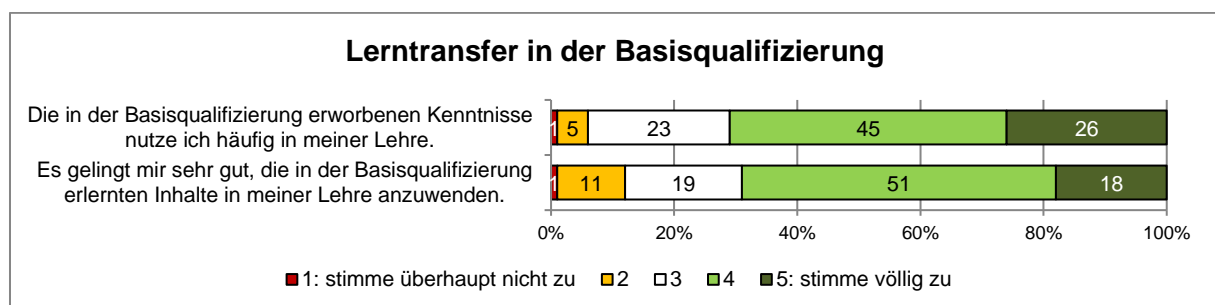


Abbildung 8: Lerntransfer in der Basisqualifizierung allgemein ($n = 84$).

Differenziert nach den vier inhaltlichen Bereichen *Lehrveranstaltungsplanung*, *aktivierende Methoden*, *Gesprächstechniken* und *Moderation* zeigt sich, dass die erlernten Inhalte (wenn

auch in unterschiedlicher Frequentierung) Einzug in die Praxis finden. Dabei wird die Umsetzung mehrheitlich als gelungen angesehen. Vor allem erworbene Kenntnisse im Bereich der *Lehrveranstaltungsplanung* werden demnach häufig angewandt. Auch setzt knapp die Hälfte der Befragten (48%) in der Basisqualifizierung erlernte *aktivierende Methoden* häufig ein. *Gesprächstechnik* und *Moderation* hingegen werden lediglich von rund einem Drittel der Befragten oft bis immer genutzt (36% und 31%). Bezogen auf das Gelingen der Anwendungen zeigt sich ein ähnliches Bild: Besonders gut zu gelingen scheint die Anwendung mehrheitlich im Bereich der *Lehrveranstaltungsplanung* (81%), gefolgt von den Bereichen *aktivierende Methoden* (69%), *Moderation* (57%) und *Gesprächstechnik* (56%).

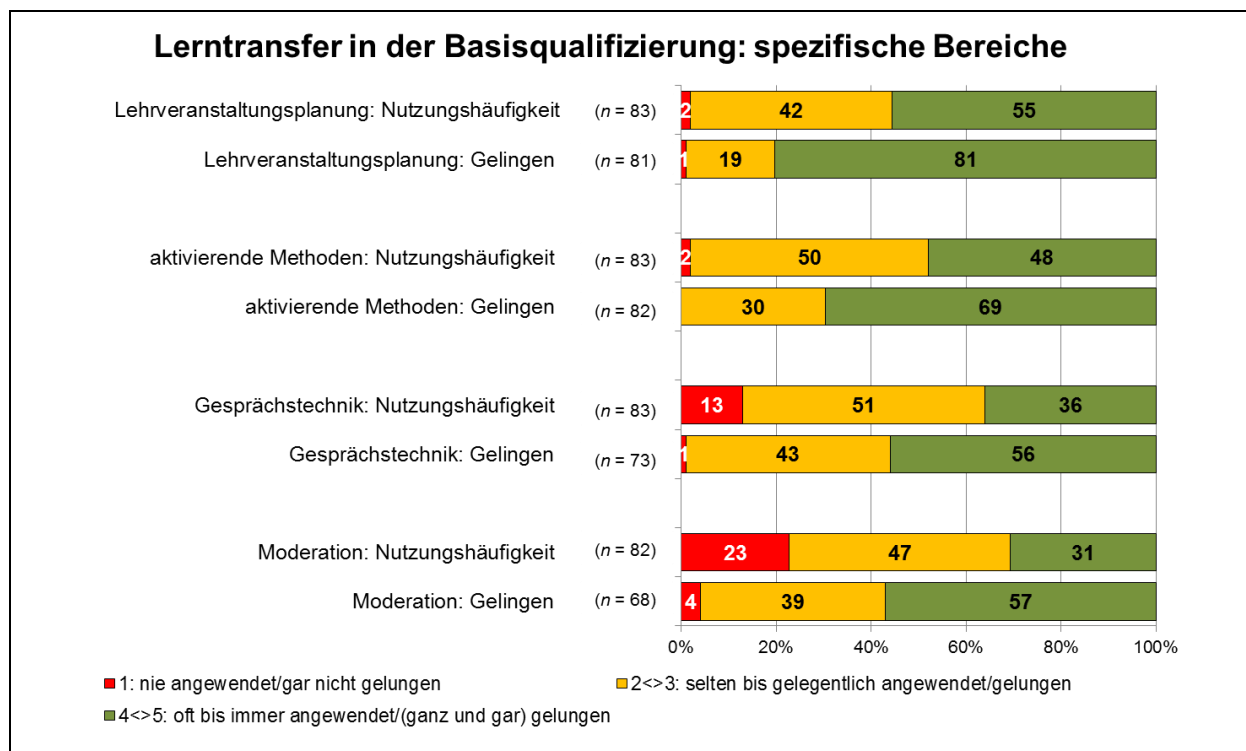


Abbildung 9: Lerntransfer in der Basisqualifizierung: spezifische Bereiche. Zur Vereinfachung der Darstellung wurde die Skala in drei Ausprägungen zusammengefasst. Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht in jedem Fall auf 100 Prozent.

2.3.2 Externe Bedingungen des Lerntransfers

Erfragt wurden zum 3. Messzeitpunkt den Transfer begünstigende oder behindernde Einflussfaktoren. Hierfür wurden neben der bereits thematisierten Transfermotivation sowie den antizipierten positiven und negativen Folgen einer Anwendung u. a. die transferförderliche Gestaltung der Weiterbildung, die Verfügbarkeit über Ressourcen und Rahmenbedingungen in der Lehre, das Transferklima sowie die Unterstützung durch Vorgesetzte und KollegInnen untersucht.

Transförderliche Gestaltung der Basisqualifizierung

Hinsichtlich der transferförderlichen Gestaltung der Basisqualifizierung kann festgehalten werden, dass die Teilnehmenden den TrainerInnen bei der Vermittlung der Inhalte Praxisnähe

bescheinigen. 81% stimmen der Aussage „Die TrainerInnen gaben hilfreiche Tipps für die Anwendung des Gelernten in der Praxis.“ (voll) zu ($n = 84$). Auch bestätigen 75% die Aussage „Die Art und Weise, wie die Inhalte vermittelt wurden, gaben mir das Gefühl, dass ich sie anwenden kann.“ ($n = 84$).

Verfügbarkeit über Ressourcen und Lehrbedingungen

Was die Einschätzung der für die Umsetzung des Erlernten benötigten Ressourcen und die Zuträglichkeit der Bedingungen, unter denen sie lehren, anbelangt, zeigt sich ein ambivalentes Bild (vgl. Abb. 10): 77% der Befragten stimmen der Aussage (völlig) zu, über ausreichend Freiheiten zu verfügen, um eigene didaktische Vorstellungen in ihre Lehre einbringen zu können. 57% bestätigen, die notwendige Energie zur Umsetzung zur Verfügung zu haben. Jedoch sind es nur noch 44%, die der Aussage „Ich habe genügend Möglichkeiten, um das neu Gelernte zu probieren.“ (völlig) zustimmen. 74% der Lehrenden geben an, über die notwendigen Materialien zur Umsetzung des Erlernten zu verfügen. Die räumlichen Voraussetzungen werden hingegen nur noch von 46% als gegeben angesehen. Knapp die Hälfte (47%) stimmt der Aussage (völlig) zu, dass die Art des Lernstoffes es ihnen erlaubt, das Gelernte anzuwenden. Der zu vermittelnde Stoffumfang wird jedoch als eher transferhinderlich angesehen. Nur noch 39% stimmen dem Item „Die Menge des Lernstoffes in meiner Lehrveranstaltung erlaubt es mir, das Gelernte anzuwenden.“ (völlig) zu. Als größten Hinderungsgrund zur Umsetzung des Erlernten wird die Arbeitsbelastung benannt.

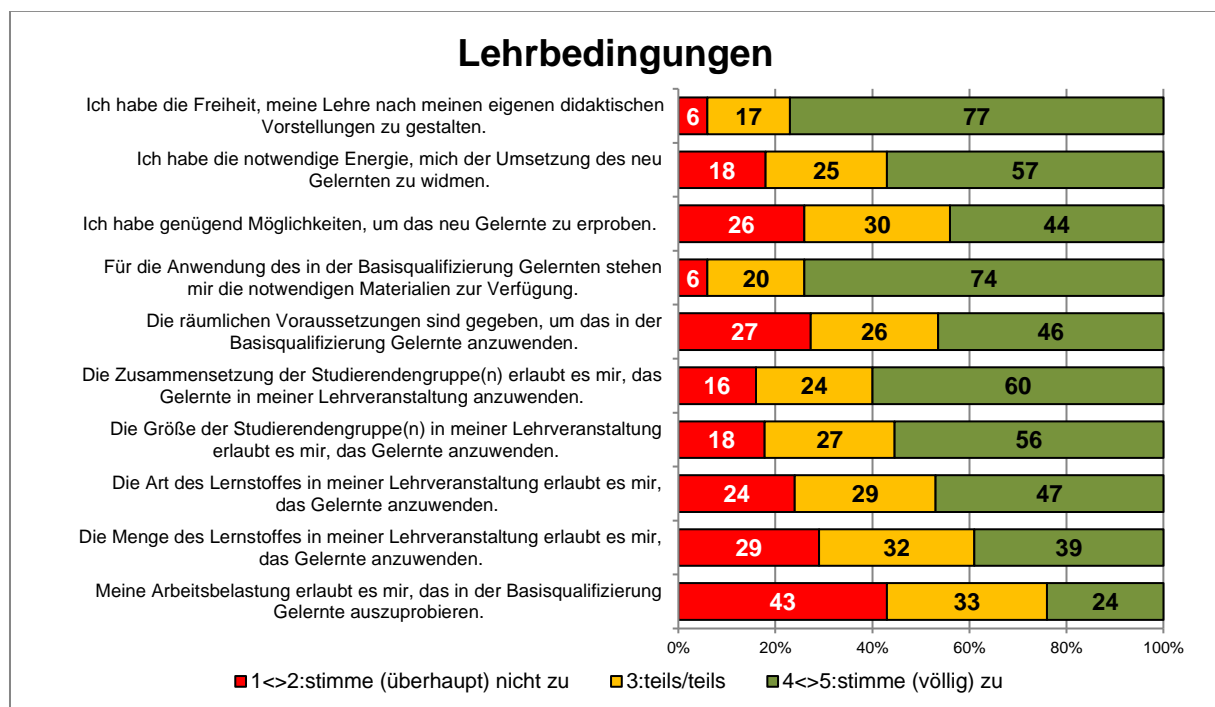


Abbildung 10: Skala Lehrbedingungen ($n = 83-84$). Zur Vereinfachung der Darstellung wurde die Skala in drei Ausprägungen zusammengefasst. Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht in jedem Fall auf 100 Prozent.

Transferunterstützung durch das Arbeitsumfeld

In der Literatur wird auch dem Arbeitsumfeld ein Einfluss auf den Lerntransfer zugesprochen (vgl. z. B. Burke & Hutchins, 2007). So kann beispielsweise das Transferklima im Arbeitsumfeld im Allgemeinen als auch die konkrete Unterstützung durch Vorgesetzte und KollegInnen einen Einfluss darauf haben, ob das Gelernte im eigenen Arbeitsalltag umgesetzt wird.

Bezogen auf das allgemeine Transferklima im Arbeitsbereich beschreibt jede/r Zweite (52%) von den 83 Befragten das eigene Arbeitsumfeld als offen für Verbesserungsvorschläge und neue Ideen in der Lehre. 40% der Befragten attestieren dem eigenen Arbeitsumfeld die Bereitschaft, Energie in die Umsetzung neuer Lehrideen zu investieren. Neben einer regelmäßigen Kommunikation über Verbesserungsvorschläge in der Lehre (31%) berichtet jede/r Vierte davon, dass aus dem Arbeitsumfeld *konkrete* Vorschläge zur Verbesserung der Lehre kämen. 18% hingegen monieren eine fehlende Passung zwischen dem in der Basisqualifizierung vermittelten und der Lehrkultur ihres Arbeitsumfeldes, während 17% die Meinung vertreten, dass im eigenen Arbeitsumfeld der Lehre generell kein hoher Stellenwert beigemessen wird.

Wird das Arbeitsumfeld differenziert nach KollegInnen und Vorgesetzte betrachtet, lässt sich bezüglich der Unterstützung durch den bzw. die Vorgesetzte/n Folgendes konstatieren: Die Mehrheit der Befragten erlebt ihre/n Vorgesetzte/n weder als aktiv blockierend noch als aktiv fördernd bezüglich des Transfers des Gelernten in die Praxis. Ein Austausch zwischen Vorgesetzten und MitarbeiterInnen über die besuchte Weiterbildungsmaßnahme und ihre Konsequenzen für die Lehrpraxis scheint dabei nicht der Regelfall zu sein. Jedoch geben 96% der Befragten ($n = 77$) an, ihre/n Vorgesetzte/r über die Teilnahme an der Basisqualifizierung informiert zu haben.

83 Lehrende beantworteten Items, welche die konkrete Unterstützung des Lerntransfers durch den/die Vorgesetzte/n thematisierten: 56% der Befragten beschreiben ihre/n Vorgesetzte/n als offen für Verbesserungsvorschläge und neue Ideen in der Lehre und attestierten dem/der Vorgesetzten ein unterstützendes Verhalten bei der Umsetzung von innovativen Lehrideen (50%). Ein konkretes Interesse vonseiten der Vorgesetzten an den Inhalten der Basisqualifizierung wird jedoch von den Befragten als marginal beschrieben: So stimmen nur noch 28% bzw. 23% den Aussagen „*Mein/e Vorgesetzte/r ist darüber informiert, was wir in der Basisqualifizierung gelernt haben.*“ und „*Mein/e Vorgesetzte/r interessiert sich dafür, was wir in der Basisqualifizierung gelernt haben.*“ (völlig) zu. Lediglich jede/r fünfte Befragte (20%) gibt an, dass der/die Vorgesetzte erwartet, dass die Inhalte der Basisqualifizierung in der Lehre umgesetzt werden. 15% der Befragten nehmen an, dass der/die Vorgesetzte an der Effektivität des Erlernten zweifelt, während 8% der Aussage (völlig) zustimmen, dass der/die Vorgesetzte sich gar gegen die Anwendung des Erlernten aussprechen.

Als offener wird hingegen der KollegInnenkreis beschrieben, dem ein allgemeines Interesse an der Basisqualifizierung und die Bereitschaft, den Lerntransfer zu unterstützen, zugesprochen wird. 93% der Teilnehmenden geben an, sich mit den KollegInnen über das in der Basisqualifizierung Gelernte auszutauschen ($n = 84$). Besonders interessiert zeigen sich die KollegInnen dabei an den Inhalten der Basisqualifizierung sowie an der Frage, ob und wie diese in der Praxis erfolgreich umgesetzt werden können. Auch seien in der Deutung der Befragten die KollegInnen nicht abgeneigt, Elemente des Erlernten in ihre Lehre zu übernehmen. Ein Viertel der Befragten gibt jedoch an, im KollegInnenkreis mit kritischen Stimmen bezüglich der Weiterbildungsmaßnahme konfrontiert worden zu sein (vgl. Abb. 11).

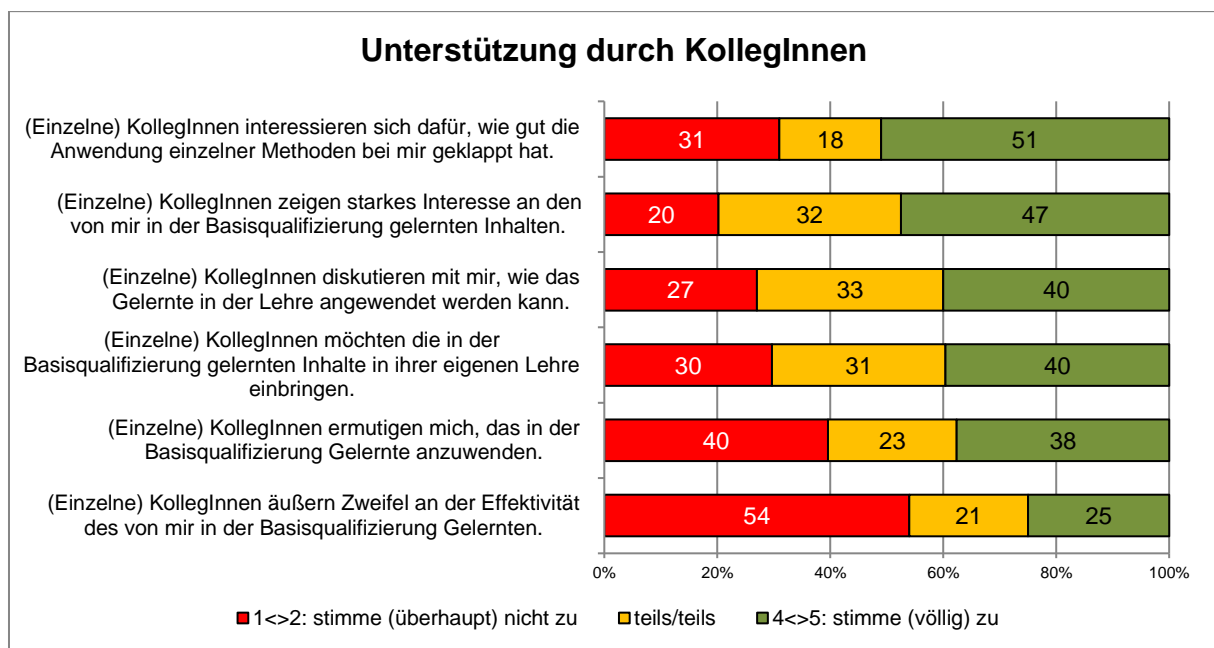


Abbildung 11: Unterstützung durch KollegInnen ($n = 75-78$). Zur Vereinfachung der Darstellung wurde die Skala in drei Ausprägungen zusammengefasst. Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht in jedem Fall auf 100 Prozent.

2.3.3 Austausch und Vernetzung

Dass die Inhalte der Basisqualifizierung im KollegInnenkreis thematisiert werden, zeigte sich im Kapitel 2.3.2. Des Weiteren ist von Interesse, ob sich Veränderungen in der Häufigkeit von gemeinsamen (lehrbezogenen) Aktivitäten ergeben. Erfragt wurden diese über gemeinsame (lehrbezogene) Aktivitäten im unmittelbaren KollegInnenkreis zum einen sowie zum anderen mit anderen Teilnehmenden der Basisqualifizierung über Fächer- und Fakultätsgrenzen hinaus.

Veränderungen im lehrbezogenen Austauschverhalten mit den KollegInnen zeichnen sich besonders auf der Ebene von gemeinsamer Diskussion und Reflexion ab. Knapp die Hälfte der Befragten (45%, $n = 83$) gibt an, seit dem Beginn der Basisqualifizierung im KollegInnenkreis

häufiger über Lehre zu sprechen. Eine häufigere Zusammenarbeit, etwa durch die gemeinsame Planung und Konzeption von Lehre bestätigen 16% der Befragten. Auch geben 12% an, nun öfters gemeinsam mit KollegInnen Materialien für den Unterricht zu erarbeiten. Eine häufigere Durchführung von gegenseitigen Lehrbesuchen wird hingegen lediglich von 4% bzw. 3% der Befragten ($n = 83$) bestätigt (vgl. Abb. 12).

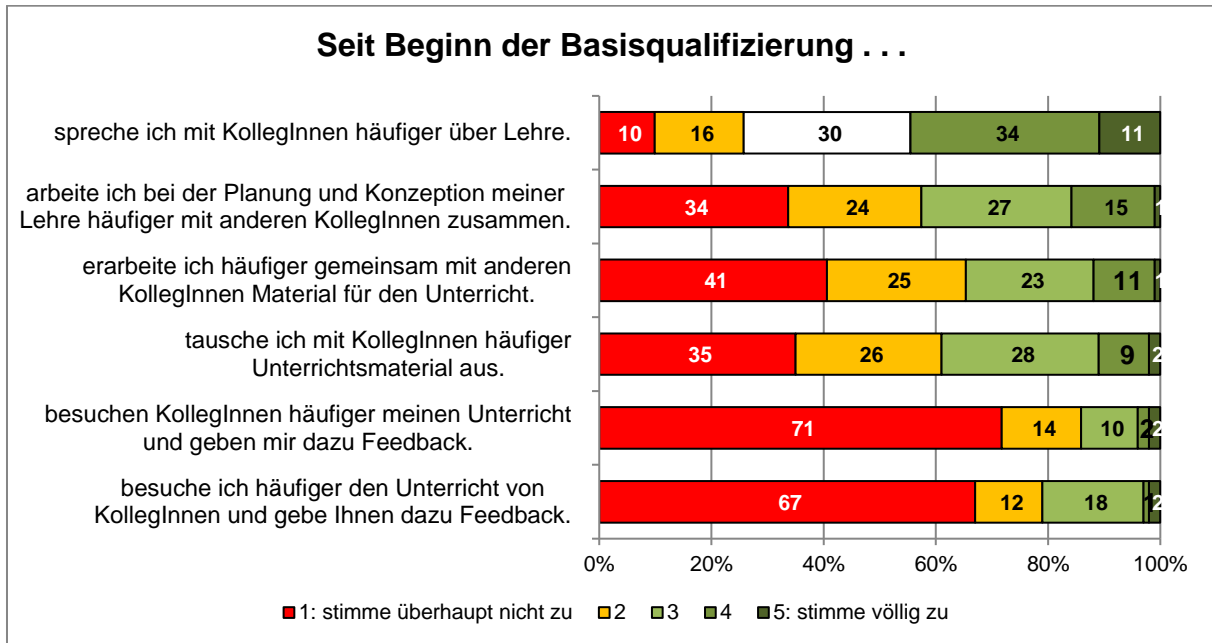


Abbildung 12: Veränderungen im lehrbezogenen Austauschverhalten im KollegInnenkreis ($n = 82-84$). Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht in jedem Fall auf 100 Prozent.

Auch sechs Monate nach Beendigung der Basisqualifizierung stehen die Teilnehmenden mehrheitlich im Kontakt mit anderen Lehrenden, mit denen sie gemeinsam die Basisqualifizierung absolviert haben. Die Anzahl der Kontakte liegt im Mittelwert bei $M = 3.6$ ($n = 84$). Regelmäßige gemeinsame (lehrbezogene) Aktivitäten sind vor allem Gespräche über Lehrmethoden und Lehrinhalte (vgl. Abb. 13). Während für den Austausch von Unterrichtsmaterialien und die Lehrplanung eher KollegInnen aus dem Arbeitsumfeld angesprochen werden, zeigt sich, dass für die Durchführung von Kollegialer Beratung und Lehrbesuchen häufiger ehemalige Teilnehmende der Basisqualifizierung als AnsprechpartnerInnen präferiert werden.

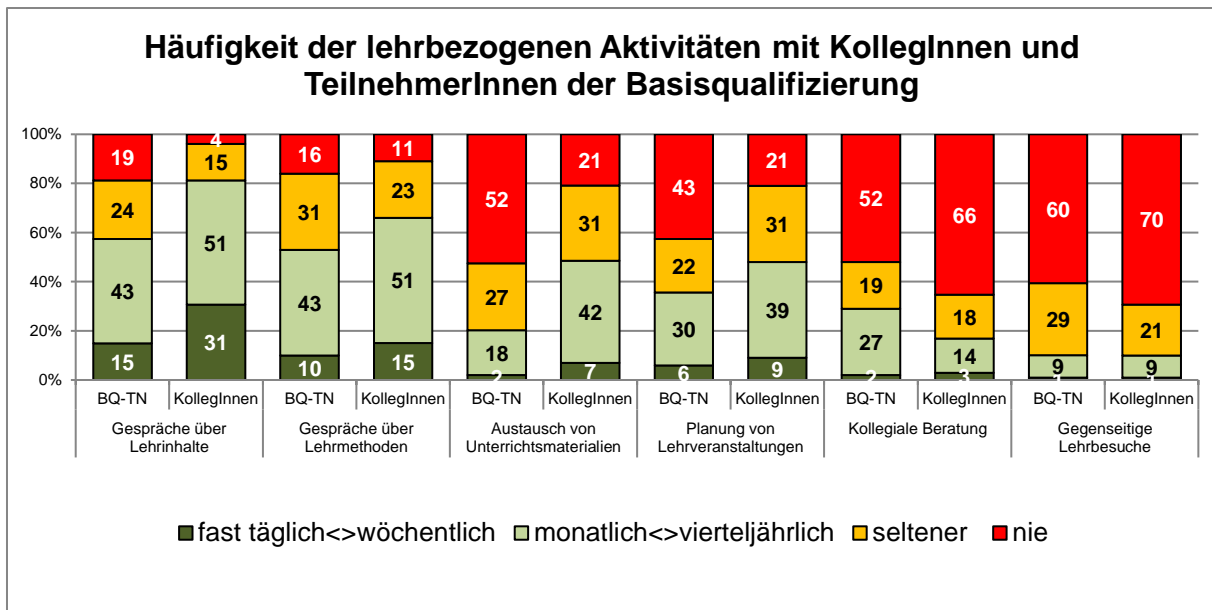


Abbildung 13: Häufigkeit von lehrbezogenen Aktivitäten ($n = 81-83$). Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht in jedem Fall auf 100 Prozent.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse der Evaluation der Basisqualifizierung verweisen auf ein überwiegend positives Feedback der Teilnehmenden. Rückbezogen auf das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick beurteilen die Befragten die Ebene der Zufriedenheit mehrheitlich positiv, indem sie besonders den TrainerInnen und der Gruppe ihr Vertrauen aussprechen. So dominiert bei den Teilnehmenden eine rückblickend anerkennende Grundstimmung gegenüber der besuchten Maßnahme (vgl. S. 11). Auf der Lernebene zeigen die Ergebnisse der Evaluation, dass die Teilnehmenden einen Wissens- und Kompetenzzuwachs aus der Maßnahme schöpfen, den sie in der Regel versuchen, in ihre Lehrpraxis umzusetzen.

Neben der von den Teilnehmenden hervorgehobenen Praxisnähe und dem Anwendungsbezug der Inhalte verweisen die Evaluationsergebnisse auch auf den förderlichen Einfluss der Teilnahme auf die lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (SWE). Die Partizipation an der Weiterbildungsmaßnahme hat demnach zu einer Veränderung der lehrbezogenen SWE beigetragen und das Vertrauen der Lehrenden in ihre Lehrkompetenzen gestärkt. Auch die Reflexion des individuellen Rollenverständnisses wird durch die Teilnahme angestoßen. So verweisen die Evaluationsergebnisse im Prä-Post-Vergleich auf eine Entwicklung zu einer vermehrt studierendenzentrierten bzw. lernorientierten Sichtweise auf die Lehre.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die lehrbezogene Kommunikation und eine (nachhaltige) Vernetzung der Lehrenden an der TU Braunschweig durch die Teilnahme an der Basisqualifizierung aktiv gefördert wird. So steht die Mehrheit der Teilnehmenden auch sechs

Monate nach Beendigung der Basisqualifizierung sowohl mit ehemaligen Teilnehmenden als auch mit KollegInnen im Austausch über das Erlernete und dessen Umsetzung in der Lehre. Die bevorzugte Durchführung von Lehrbesuchen und Kollegialer Beratung im Kreis der ehemaligen Teilnehmenden verweist auf die Entwicklung eines gruppenbezogenen Vertrauensverhältnisses.

Im Ergebnis kann davon ausgegangen werden, dass die Partizipation an der Basisqualifizierung zur Verbesserung der Lehr-Lernkultur an der TU Braunschweig beigetragen hat. Die Befragung zeigt ferner transferhinderliche Faktoren auf. So können insbesondere die Lehrbedingungen als eine Hürde identifiziert werden. Auch scheint ein zum Teil höheres Interesse an dem Lerntransfer der in der Basisqualifizierung gelernten Inhalte vonseiten des Vorgesetzten wünschenswert (vgl. Kap. 2.3.2).

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Academic Press.
- Beuße, M., Hartz, S., & Piep, J. (2015). Die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung durch hochschuldidaktische Qualifizierung. In S. Hartz & S. Marx (Hrsg.). *Leitkonzepte der Hochschuldidaktik. Theorie – Praxis – Empirie*. (S. 42–50). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Beuße, M., Hartz, S., & Heil, K. (in Druck). Instrumente und Methoden zur Evaluation von hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen für Hochschullehrende. Praxisbeispiele aus einem vom Qualitätspakt Lehre geförderten Projekt. *Neues Handbuch Hochschullehre*.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Grohmann, A., & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135–155.
- Holton, E. F. III, Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2009). *Skalenbuch. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität zu Berlin. Online abrufbar unter: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf [15.10.2016].
- Johannes, C., Fendler, J., Hoppert, A., & Seidel, T. (2011). *Projekt LehreLernen (2008-2010): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Technische Universität München & Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton, E. F. III., & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7(2), 50-69.
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin: Springer-Verlag.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instructions*, 7(3), 255–275.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertation. Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie, online abrufbar unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000011078 [17.11.2016].

- Schmitz, S. G., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 44(Beiheft), 192–214.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 44(Beiheft), 28–53.
- Stockmann, R. (2004). *Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren*. CEval-Arbeitspapier 9, Saarbrücken. Online abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-118018> [18.10.2016].
- Warner, L. M., & Schwarzer, R. (2009): Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hg). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkung und ihre Messung* (S. 629-640). Weinheim: Beltz.
- Winteler, A. (2004). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: WBG.