



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

Evaluationsbericht zum teach4TU-Angebot Akademische Fachberatung (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	Die Akademische Fachberatung im Projekt teach4TU.....	3
2	Untersuchungsdesign, Rücklauf und Instrumente.....	4
3	Ausgewählte Ergebnisse.....	5
3.1	Soziodemografische Daten und Vorerfahrungen der Teilnehmenden.....	5
3.2	Motivation zur Teilnahme und Projektideen.....	6
3.3	Lehrmotivation und Rollenverständnis.....	6
3.4	Transferklima.....	7
3.5	Theoretische Kenntnisse und praktische Fähigkeiten.....	8
3.6	Akzeptanz und Nutzen der Akademischen Fachberatung.....	9
3.7	Gesamtbewertung.....	11
3.8	Nachhaltigkeit.....	12
4	Fazit und Ausblick.....	13
	Literatur.....	14

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Transferklima.....	8
Abbildung 2: Praktische Fähigkeiten und theoretische Kenntnisse, Mittelwertvergleich – Prä- Post (t0-t1).....	9
Abbildung 3: Erfolgsebenen nach Kirkpatrick (Q4TE).....	10
Abbildung 4: Organisationsspezifische Kenntnisse.....	11
Abbildung 5: Erwartungen an die Akademische Fachberatung/Weiterempfehlung der Akademischen Fachberatung.....	12

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zu den Formaten der Akademischen Fachberatung.....	3
Tabelle 2: Anzahl der Teilnehmenden an der Evaluation zum 1. und 2. Messzeitpunkt nach Durchgang.....	4

1 Die Akademische Fachberatung im Projekt teach4TU

Die Weiterbildung zum/zur Akademischen FachberaterIn wurde als ein Angebot der ersten Förderphase (2012-2016) des Projekts teach4TU (BMBF Förderkennzeichen 01PL12043) konzipiert. Das Angebot richtete sich an Lehrende sowie MitarbeiterInnen mit Engagement und/oder Einbindung in Entwicklungs- und Beratungsaufgaben im Bereich Lehre, die bereits über hochschuldidaktische Grundkenntnisse verfügen und ihre erweiterten Lehrkompetenzen durch die Realisierung eines Lehrprojekts in ihrem Fach umsetzen wollen. Zugleich sollte die Qualifizierung dazu beitragen, dass die Lehrenden als MultiplikatorInnen neue Impulse zur Qualitätsverbesserung der Lehre in den Fachdisziplinen einbringen, etwa durch die Weitergabe hochschuldidaktischer Expertise, aber auch durch den internen Austausch, den sie mit ihrer Projektidee anstoßen.

Das Angebot der Akademischen Fachberatung hatte zum Ziel, den Prozess der Entwicklung von Lehrprojekten zu begleiten und zu unterstützen. Wie ein Lehrprojekt konkret ausgearbeitet wird, ob es sich z. B. um die Neukonzeptionierung einer Lehrveranstaltung oder um ein einmaliges Vorhaben innerhalb eines Fachbereichs handelt, oblag der Ausgestaltung des/der jeweiligen Lehrenden.

Tabelle 1: Übersicht zu den Formaten der Akademischen Fachberatung (vgl. TU Braunschweig 2014)

Überblick Formate der Akademischen Fachberatung	
Titel	Inhalte
Kick-Off - Workshop	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen des Projektmanagements • Einstieg in die lehrbezogenen Projekte
Workshop Change Management in der Lehre	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrbezogene Projekte starten und steuern • Gruppen moderieren
Workshop Organisations- und Curriculumsentwicklung in der Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> • Grenzen und Spielräume für Veränderungsprozesse in der Lehre erkennen und nutzen
Workshop Nachhaltigkeit der Projekte in Studium und Lehre	<ul style="list-style-type: none"> • Projektergebnisse kommunizieren • Verhandlungen im fachspezifischen Kontext überzeugend führen, klar argumentieren und Ergebnisse sichern
Beratungsformat Kollegiale Beratung (sechs Termine)	
Abschluss: Evaluation und Zertifikatsübergabe	

Die Teilnehmenden nahmen in insgesamt drei Durchgängen in Kleingruppen von fünf bis zehn Personen an der Weiterbildung teil. Das zweisemestrige Programm umfasste fünfzig Stunden Präsenzzeit, innerhalb derer die Lehrenden ihr fachspezifisches Projekt entwickelten und ihre Kompetenzen in den Bereichen Projekt- und Change Management, Moderation, Beratung so-

wie Organisations- und Curriculumsentwicklung erweiterten. Abgerundet wurde die Weiterbildung mit Kollegialer Beratung, die an sechs Terminen durchgeführt wurde. Ferner bekamen die Teilnehmenden die Möglichkeit, ein Einzelcoaching wahrzunehmen, um individuelle Unterstützung bei der Entwicklung einer Projektidee und der Projektplanung zu erhalten. Darüber hinaus war die Akademische Fachberatung mit anderen Angeboten von teach4TU verschränkt. Zukünftige TeilnehmerInnen wurden vor allem in der Basisqualifizierung und/oder dem Co-Teaching akquiriert. Als Kommunikations- und Austauschplattform kam das E-Portfolio zum Einsatz (vgl. Tab. 1).

Mit dem Übertritt vom Projekt teach4TU in die zweite Förderphase (2017-2020) wird die Akademische Fachberatung in einem modifizierten Format zukünftig im Vertiefungsprogramm als *Projektmanagement in der Lehre* weitergeführt (vgl. www.tu-braunschweig.de/teach4tu/vertiefungsprogramme/projektmanagementinderlehre).

2 Untersuchungsdesign, Rücklauf und Instrumente

Die Evaluation der Akademischen Fachberatung erfolgte, basierend auf dem Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Beuße, Hartz & Heil, in Druck) mit zwei Fragebogenerhebungen jeweils zu Beginn und zum Ende der Qualifizierungsmaßnahme (Prä-Post-Design) sowie einer ergänzenden Interviewstudie, die circa acht Monate nach Beendigung der Qualifizierung durchgeführt wurde. Von den insgesamt 22 Teilnehmenden nahmen 18 Personen an der Fragebogenerhebung zum ersten Messzeitpunkt teil. Zum zweiten Messzeitpunkt verblieben elf Lehrende, die sich sowohl an der Prä- als auch an der Post-Befragung beteiligten. Für die anschließenden Interviews stellten sich sechs TeilnehmerInnen des ersten und zweiten Durchgangs zur Verfügung (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Anzahl der Teilnehmenden an der Evaluation zum 1. und 2. Messzeitpunkt nach Durchgang

	DG1 (WiSe 13/14)	DG2 (SoSe 14)	DG3 (WiSe 14/15)	Gesamt
Anzahl TeilnehmerInnen	9	8	5	22
Teilnahme Fragebogen 1. MZP	5	8	5	18
Teilnahme Fragebogen 2. MZP	3	3	5	11
Interviews	(Teilnehmende aus DG1 und DG2)			6

Die Befragung zum ersten Messzeitpunkt – zu Beginn der Maßnahme – zielte darauf ab, Informationen zu den Erwartungen und dem Unterstützungsbedarf der Teilnehmenden zu gewinnen. Dazu wurden die Teilnehmenden zu Beginn der Weiterbildung gebeten, ihre praktischen und theoretischen Vorkenntnisse bezüglich der in der Weiterbildung behandelten Themen anzugeben. Ferner wurden Items u. a. zur Lehrmotivation, zum Rollenverständnis, zur Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden sowie dem Transferklima im Arbeitsumfeld der

Teilnehmenden in die Untersuchung integriert. Hierfür wurde auf bereits etablierte Skalen zurückgegriffen (z. B. Jerusalem et al., 2009), die zum Teil auf den Untersuchungsgegenstand Akademische Fachberatung adaptiert wurden.

Unmittelbar nach der Beendigung der Akademischen Fachberatung erfolgte eine zweite Befragung, die auf Akzeptanz und Lernzuwachs infolge der Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme abstellte. Die Teilnehmenden wurden erneut gebeten, ihre praktischen Fähigkeiten und theoretischen Kenntnisse bezüglich der spezifischen Inhalte einzuschätzen. Des Weiteren wurden der Nutzen und die Akzeptanz der Maßnahme erhoben sowie um eine Gesamtbewertung gebeten. Lob, Kritik und Verbesserungsvorschläge konnten abschließend in Form von Freitextantworten individuell (und anonym) verschriftlicht werden. Die circa acht Monate später durchgeführten qualitativen Interviews waren Teil einer studentischen Arbeit und fokussierten darüber hinaus die Transfer- und Organisationsebene. Sie thematisierten, inwiefern die TeilnehmerInnen im Anschluss an die Qualifizierung ihre Projektskizzen umsetzen konnten und ihr erworbenes Wissen in ihrem Arbeitsbereich anwenden sowie im Sinne einer MultiplikatorInnenfunktion weitergeben.

3 Ausgewählte Ergebnisse

Nach Abschluss des jeweiligen Durchgangs wurde die Befragung quantitativ deskriptiv ausgewertet und die Ergebnisse den Maßnahmenverantwortlichen sowie der Projektleitung zugänglich gemacht. Für die folgende zusammenfassende Ergebnisdarstellung wurden nur die Fälle einbezogen, die sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt an der Befragung teilgenommen haben. Dies sind insgesamt elf Personen.

3.1 Soziodemografische Daten und Vorerfahrungen der Teilnehmenden

Neun der elf Lehrenden, die an der Befragung zum ersten und zweiten Messzeitpunkt teilnahmen, gaben Auskünfte in Bezug auf soziodemografische Daten und ihre Vorerfahrungen im hochschuldidaktischen Bereich. Demnach sind 82% der Befragten weiblich und 18% männlich. Die Teilnehmenden gehörten zum Zeitpunkt der Befragung ausschließlich dem akademischen Mittelbau an. Sechs Personen waren zu Beginn der Qualifizierung bis zu sechs Jahre in der Lehre tätig, drei Befragte konnten eine längere Lehrerfahrung vorweisen. In der Regel brachten die Teilnehmenden didaktische Grundkenntnisse in die lehrbezogene Weiterbildungsmaßnahme ein. Neun Personen (82%) geben an, vorab mindestens eine lehrbezogene Weiterbildung besucht zu haben. Ein Drittel (33%) der Befragten hat ein Programm im Rahmen von teach4TU (Basisqualifizierung und/oder Co-Teaching) absolviert, während andere Teilnehmende an Qualifizierungsangeboten, innerhalb und außerhalb der TU Braunschweig, mit unterschiedlichsten Schwerpunkten partizipierten.

3.2 Motivation zur Teilnahme und Projektideen

Neun Lehrende gaben eine Antwort auf die Freitextfrage: „*Was motiviert Sie, an der Weiterbildung „Akademische Fachberatung“ teilzunehmen?*“ Die Freitextantworten wurden in 18 Aussagen unterteilt und vier Kategorien zugeordnet. In 39% der Aussagen wird die Erweiterung von Lehrkompetenzen als Motivation zur Teilnahme hervorgehoben. 28% der Aussagen beziehen sich auf den Wunsch zur individuellen Weiterentwicklung, gefolgt von der Motivation, mit anderen Lehrenden in den Austausch zu treten (22%). Zwei nicht zuordenbare Aussagen (11%) wurden zu der Kategorie „Sonstiges“ zusammengefasst. Acht Lehrende brachten eine Vorstellung von einem zu entwickelnden Projekt mit in die Weiterbildung. Hierbei bezogen sich fünf Projektideen auf die Optimierung eines bereits bestehenden Lehrangebots. Die weiteren Freitextantworten der Lehrenden bezogen sich auf die Initiierung eines Fachzirkels und die Konzeption eines Förderprogramms. Ein/e ProbandIn hatte noch keine konkrete Projektidee, gab jedoch an, das Selbstmanagement verbessern zu wollen.

3.3 Lehrmotivation und Rollenverständnis

Zu Beginn der Akademischen Fachberatung wurden zudem lehrbezogene Haltungen und Einstellungen der Teilnehmenden erhoben. Die detaillierte Betrachtung der Zielgruppe sollte Informationen über die Teilnehmendengruppe der neu entwickelten Qualifizierung liefern und damit auch Rückschlüsse für weitere Rekrutierungsaktivitäten ermöglichen. Erfragt wurde u. a. die Motivation der Teilnehmenden, die hinter dem Engagement in der Lehre steht. Eine Skala von Wilkesmann (2012) zur Lehrmotivation von ProfessorInnen wurde auf die Zielgruppe wissenschaftlicher MitarbeiterInnen adaptiert und um einzelne Items einer Skala von Johannes et al. (2011) zur Lehrmotivation von NachwuchswissenschaftlerInnen an der Hochschule ergänzt. Im Ergebnis zeigt sich, dass vor allem jene Aussagen Zustimmung finden, die auf eine intrinsische Lehrmotivation hinweisen. So wird z. B. der Aussage „*Ich engagiere mich in der Lehre, weil mir meine Lehrtätigkeit Freude macht*“ auf einer Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 7 (stimme völlig zu) überwiegend zugestimmt ($n = 9$, $M = 5.9$, $SD = 0.8$). Aussagen hingegen, welche eine extrinsische Motivation transportieren, wie z. B. das Item „*Ich engagiere mich in der Lehre, weil ich dafür bezahlt werde.*“ stoßen eher auf Ablehnung ($n = 9$, $M = 2.3$, $SD = 1.8$). Auch die Erhebung des Rollenverständnisses nach Kember (siehe Bericht Basisqualifizierung) verweist darauf, dass die Befragten vor allem einem studierendenzentrierten, lernorientierten Rollenverständnis zustimmen. Alle Teilnehmenden (100%) betrachten sich als LernunterstützerInnen und ein Großteil der Teilnehmenden (87%) sieht seine/ihre Aufgabe auch in der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden.

3.4 Transferklima

Im Sinne einer formativen Evaluation wurde zum ersten Messzeitpunkt erfragt, wie die Teilnehmenden die Unterstützung ihrer Projektidee durch das Arbeitsumfeld sowie die Offenheit für Verbesserungsvorschläge in demselben wahrnehmen, um frühzeitig Hinweise auf mögliche Widerstände und Barrieren zu erhalten und diese in der Weiterbildung thematisieren zu können. Als Instrument diente die Skala „Transferklima“ von Klein-Heßling und Drössler (2007). Die aus neun Items bestehende Skala ist angelehnt an die von Kauffeld (2007) in die deutsche Sprache übersetzte Fassung des Lerntransfer-System-Inventars (LTSI; Holton et al., 2000). Das Inventar erhebt die Einflussfaktoren des Lerntransfers und stellt in diesem Zusammenhang das Arbeitsumfeld als einen bedeutenden Faktor heraus. Klein-Heßling und Drössler (2007) übertrugen das aus dem Kontext von betrieblichen Weiterbildungen stammende Inventar auf Lehrerfortbildungen. Im Fragebogen zur Akademischen Fachberatung wurden die Items an die Situation von Hochschullehrenden angepasst.

Zunächst wurden die Teilnehmenden um eine Einschätzung der Unterstützung ihres lehrbezogenen Projekts durch ihren/ihre Vorgesetzte/n gebeten. Hier zeigt sich, dass alle Befragten sich dieser sicher sind (vgl. Abb. 1). Des Weiteren attestieren 89% der Teilnehmenden ihrem bzw. ihrer Vorgesetzten Offenheit in Bezug auf Verbesserungsvorschläge in der Lehre. Hinsichtlich der Unterstützung durch die KollegInnen zeigen sich die Befragten hingegen etwas skeptischer. 67% der Befragten gehen davon aus, dass einige ihrer KollegInnen dem geplanten Projektvorhaben gegenüber skeptisch eingestellt sein werden. Zugleich denkt über die Hälfte der Befragten (55%), dass sie Unterstützung von KollegInnen bzw. von anderen Personen bei der Umsetzung der Projektidee bekommen werden. Jedoch zeigt sich, dass der regelmäßige Austausch über innovative Lehrideen und Verbesserungsvorschläge nicht in jedem Arbeitsbereich erfolgt. 77% stimmen der Aussage zu, dass „pädagogische Fehler“ in der Lehre im Arbeitsumfeld nicht offen diskutiert werden. Nur 22% der Befragten geben an, dass aus dem eigenen Arbeitsumfeld häufig konkrete Verbesserungsvorschläge für die Lehre kommen. Unterstützt wird der Eindruck einer mangelnden Auseinandersetzung mit dem Thema Lehre im Arbeitsbereich durch die Zustimmung von 89% der Befragten bezüglich eines fehlenden regelmäßigen internen Austauschs zur Verbesserung der Lehre. Auch scheinen konstante Treffen zur Umsetzung und Diskussion von Lehrinnovationen für die Teilnehmenden in ihrem Arbeitsbereich nicht selbstverständlich. 11% der Befragten trifft sich bisher regelmäßig mit der Arbeitsgruppe, um Verbesserungen in der Lehre zu besprechen. Die eigenen Ressourcen und Spielräume betreffend, gibt lediglich rund zwei Drittel der Befragten (62%) an, genügend Freiräume zur Umsetzung des eigenen Projekts zu haben.

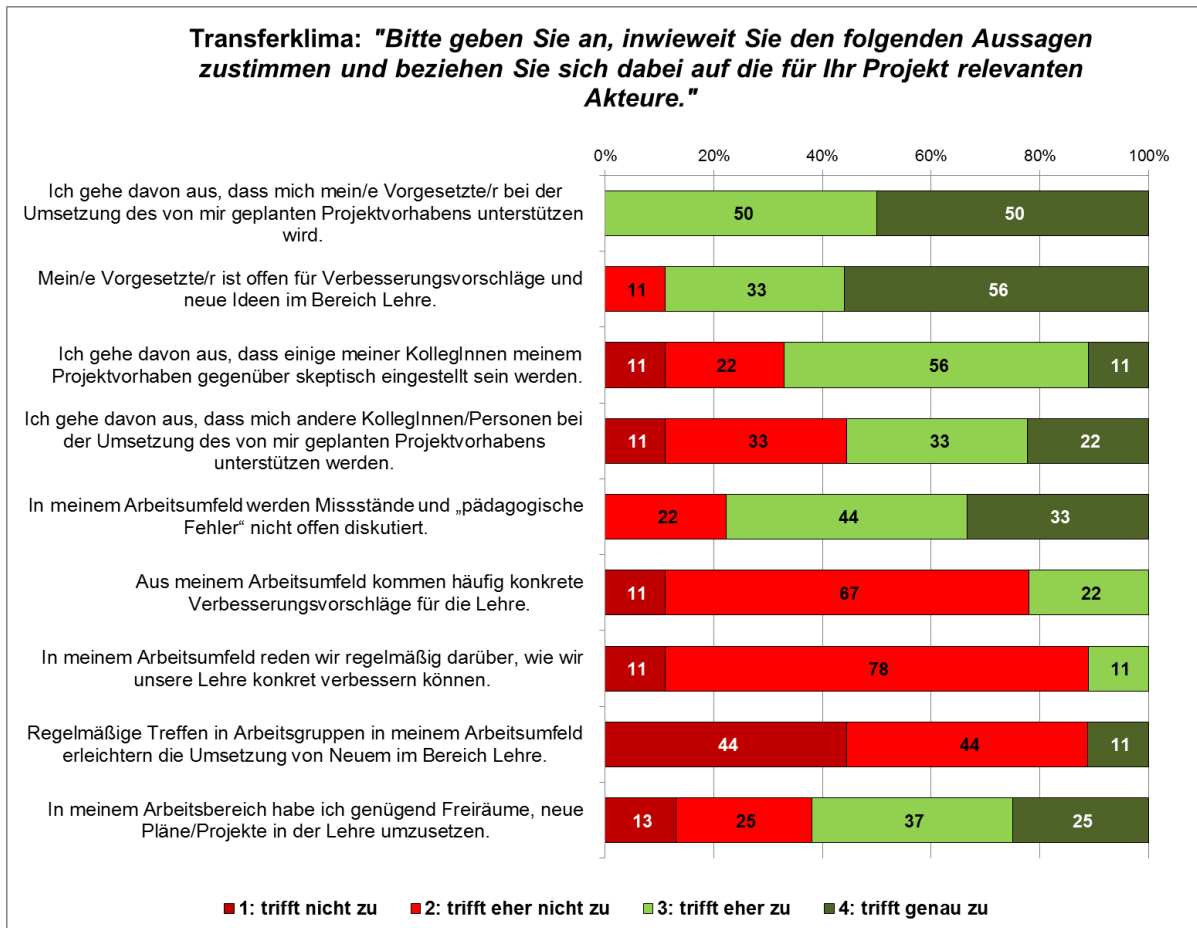


Abbildung 1: Transferklima, DG1-DG3 (n = 8-9). Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht in jedem Fall auf 100 Prozent.

3.5 Theoretische Kenntnisse und praktische Fähigkeiten

Die Teilnehmenden wurden im Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt (t0) gebeten, ihren Wissensstand und ihre praktischen Fähigkeiten bezüglich der in der Akademischen Fachberatung behandelten Themen einzuschätzen. Zum zweiten Messzeitpunkt (t1), am Ende des Programms, wurden sie erneut aufgefordert, ihre theoretischen Kenntnisse auf einer Skala von 1 (sehr gering) bis 10 (sehr hoch) und praktischen Fähigkeiten auf einer Skala von 1 (kann ich nicht umsetzen) bis 10 (kann ich sehr gut umsetzen) anzugeben. Erfragt wurde der Wissenszuwachs im Vorher-Nachher-Vergleich u. a. zu zentralen Aspekten des Projektmanagements, der Moderationstechnik und der Lehrveranstaltungs- und Curriculumsplanung.

Mithilfe des t-Tests für gepaarte Stichproben kann nachgewiesen werden, dass sich die theoretischen Kenntnisse der Teilnehmenden vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt im Mittelwert für die erfragten Kategorien, mit Ausnahme des Bereichs Selbstmanagement und Lehrveranstaltungsdurchführung, statistisch signifikant erhöht haben (einseitig, Signifikanzniveau 5%). Ähnlich gestalten sich die Ergebnisse bezüglich der praktischen Fähigkeiten. Mit Ausnahme der Kategorien Entscheidungstechniken, Selbstmanagement, Lehrveranstaltungsplanung und

-durchführung zeigen sich auch hier statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Werten zum ersten und zweiten Messzeitpunkt.

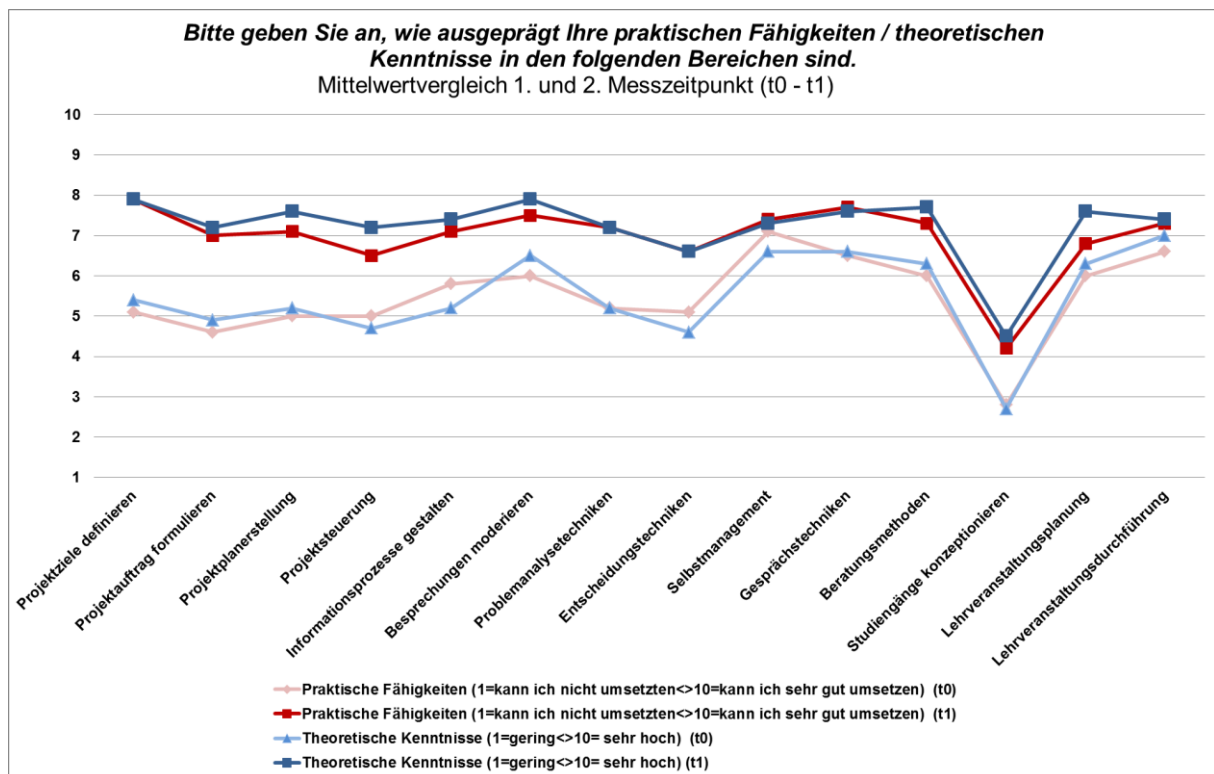


Abbildung 2: Praktische Fähigkeiten und theoretische Kenntnisse ($n = 11$), Mittelwertvergleich – Prä-Post (t0-t1), DG1-DG3

3.6 Akzeptanz und Nutzen der Akademischen Fachberatung

Wie bereits angedeutet liegt der Untersuchung der Akademischen Fachberatung das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Beuße, Hartz & Heil, in Druck) zugrunde. Auch die komprimierte Form, das Instrument Q4TE (Questionnaire for Professional Training Evaluation, Grohmann & Kauffeld, 2013) fand seine Anwendung im Evaluationsdesign. Der Q4TE bildet die vier Ebenen von Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) mit insgesamt 10 Items ab und kam direkt nach Beendigung der hochschuldidaktischen Weiterbildung zum Einsatz. Dabei wurde das Inventar speziell an das Format Akademische Fachberatung angepasst. Die Teilnehmenden wurden gebeten, ihre Einschätzungen auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 11 (trifft völlig zu) abzugeben. Zur Vereinfachung der Darstellung wurde die Skala in die drei Ausprägungen – trifft (überhaupt) nicht zu, teils/teils und trifft (völlig) zu – zusammengefasst (vgl. Abb. 3). Betrachtet man die Items entlang der Erfolgsebenen, so zeigt sich das folgende Bild:

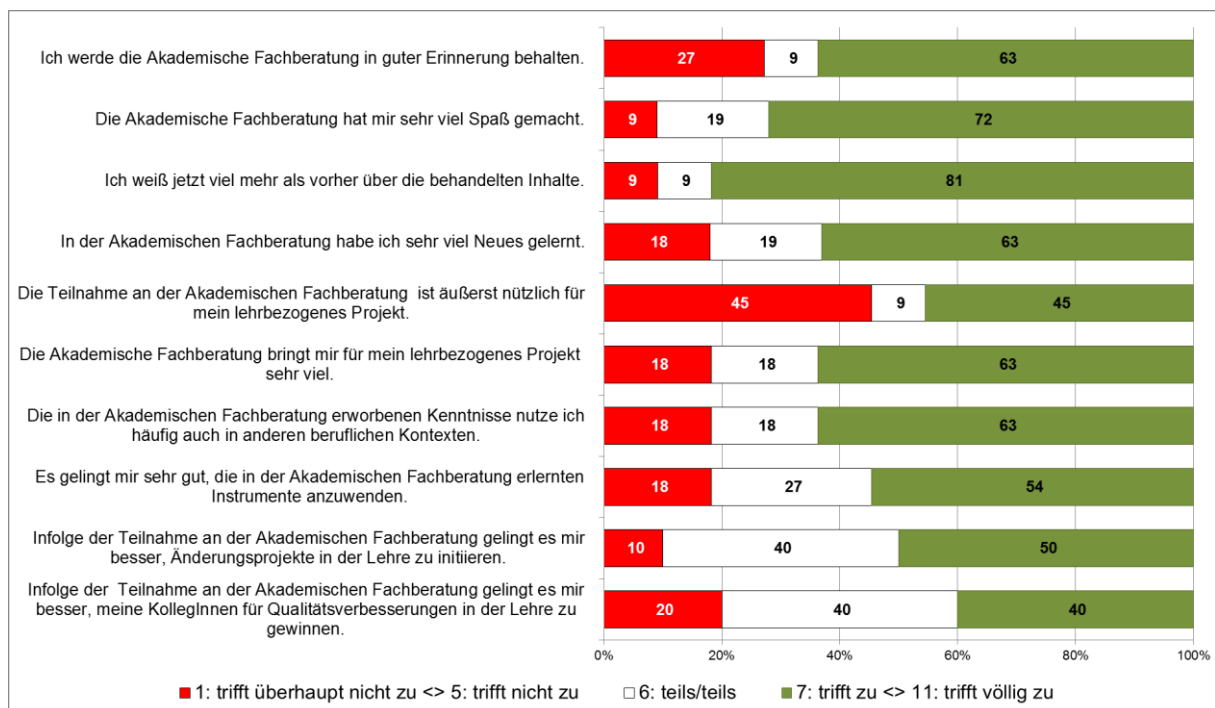


Abbildung 3: Erfolgsebenen nach Kirkpatrick (Q4TE), DG1-DG3 (n = 10-11). Zur Vereinfachung der Darstellung wurde die Skala in drei Ausprägungen zusammengefasst. Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht in jedem Fall auf 100 Prozent.

Indem 63% der Befragten dem Item „*Ich werde die Akademische Fachberatung in guter Erinnerung behalten.*“ und 72% demjenigen „*Die Akademische Fachberatung hat mir sehr viel Spaß gemacht.*“ zustimmen, lässt sich in Hinblick auf die Zufriedenheitsebene eine positive Bilanz für die Akademische Fachberatung ziehen. Ebenfalls positiv sind die Befunde in Bezug auf die Lernebene zu bewerten: 81% der Befragten stimmen der Aussage „*Ich weiß jetzt viel mehr als vorher über die behandelten Inhalte.*“ zu und 63% pflichten dem Item „*In der Akademischen Fachberatung habe ich sehr viel Neues gelernt.*“ bei. Ambivalent scheint hingegen die Einschätzung zum Nutzen des Formates für das lehrbezogene Projekt. So geben 63% der Teilnehmenden der Aussage „*Die Akademische Fachberatung bringt mir sehr viel für mein lehrbezogenes Projekt.*“ ihr positives Votum, während jeweils 45% der Teilnehmenden die Nützlichkeit der Akademischen Fachberatung bezogen auf ihr lehrbezogenes Projekt anzweifeln bzw. diese bestätigen („*Die Teilnahme an der Akademischen Fachberatung ist äußerst nützlich für mein lehrbezogenes Projekt.*“). Die die Transferebene adressierenden Items dagegen stützen das Format: So stimmen 63% der Befragten der Aussage „*Die in der Akademischen Fachberatung erworbenen Kenntnisse nutze ich häufig auch in anderen beruflichen Kontexten.*“ zu. Weiterhin geben 54% dem Item „*Es gelingt mir sehr gut, die in der Akademischen Fachberatung erlernten Instrumente anzuwenden.*“ ihre Zustimmung. Gewinn bringt die Weiterbildung auch mit Sicht auf die Organisationsebene: So pflichten lediglich 10% der Teilnehmenden der Aussage „*Infolge der Teilnahme an der Akademischen Fachberatung gelingt es mir besser, Änderungsprojekte in der Lehre zu initiieren.*“ nicht bei, während 80% dem Item

„Infolge der Teilnahme an der Akademischen Fachberatung gelingt es mir besser, meine KollegInnen für Qualitätsverbesserungen in der Lehre zu gewinnen.“ nicht ablehnend gegenüber stehen.

Zugleich lässt sich auf dieser Ebene aber auch deutliches Entwicklungspotential der Akademischen Fachberatung ausmachen (vgl. Abb. 4): Hinsichtlich der Fragen nämlich, wie Spielräume genutzt und der Typ Hochschule in seiner Funktionslogik besser verstanden wird, fallen die Bewertungen eher zurückhaltend aus: Defizite ergeben sich in der Thematisierung des Organisationstyps Hochschule und dem Umgang mit Spielräumen im institutionellen Rahmen der Hochschule. So geben über 60% der Befragten an, die Vermittlung dieser Inhalte in der Weiterbildung als nicht ausreichend hilfreich bzw. anwendbar erlebt zu haben.

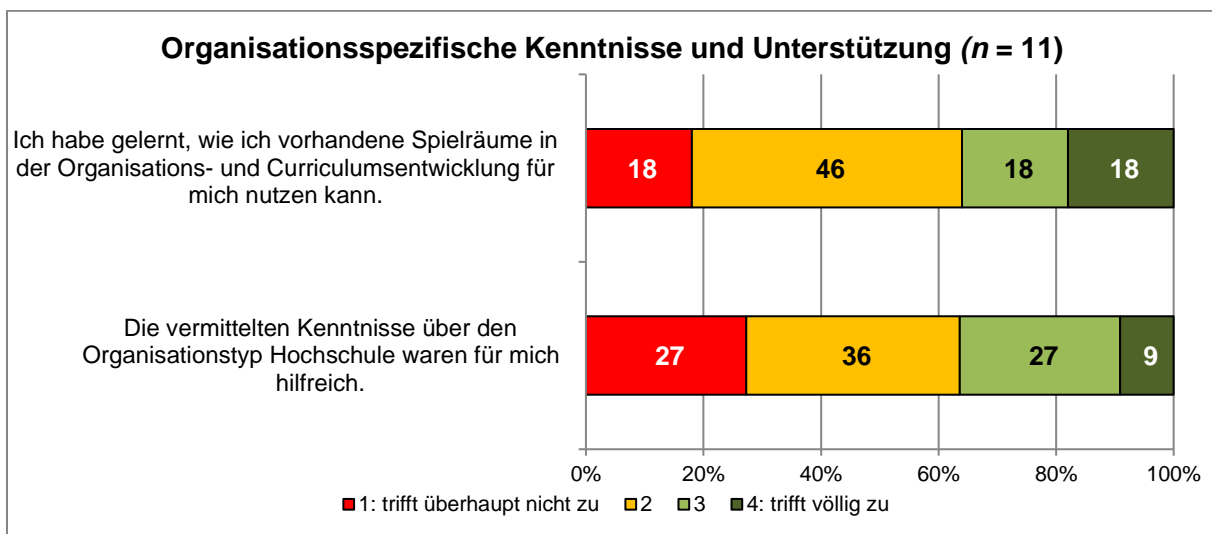


Abbildung 4: Organisationsspezifische Kenntnisse, DG1-DG3. Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht in jedem Fall auf 100 Prozent.

3.7 Gesamtbewertung

Zum Abschluss des Fragebogens zum zweiten Messzeitpunkt wurden die Teilnehmenden aufgefordert, auf einer jeweils zehnstufigen Skala anzugeben, wie sehr sich ihre Erwartungen an das Weiterbildungsformat der Akademischen Fachberatung erfüllt haben und ob sie die Qualifizierung weiterempfehlen würden. Das Ergebnis aller drei Durchgänge zeigt, dass sich bei 73% der Befragten die Erwartungen erfüllt haben, während bei einem Viertel die Erwartungen anscheinend verfehlt wurden. Ferner würden 63% der Befragten die Akademische Fachberatung an einen Kollegen oder eine Kollegin weiterempfehlen (vgl. Abb. 5). Ein offenes Antwortformat zu der Frage „Was war hilfreich?“ rundete den Fragebogen ab (n = 8). Unterteilt nach Themengebieten wurden besonders die Kollegiale Beratung und der Austausch mit anderen Lehrenden hervorgehoben.

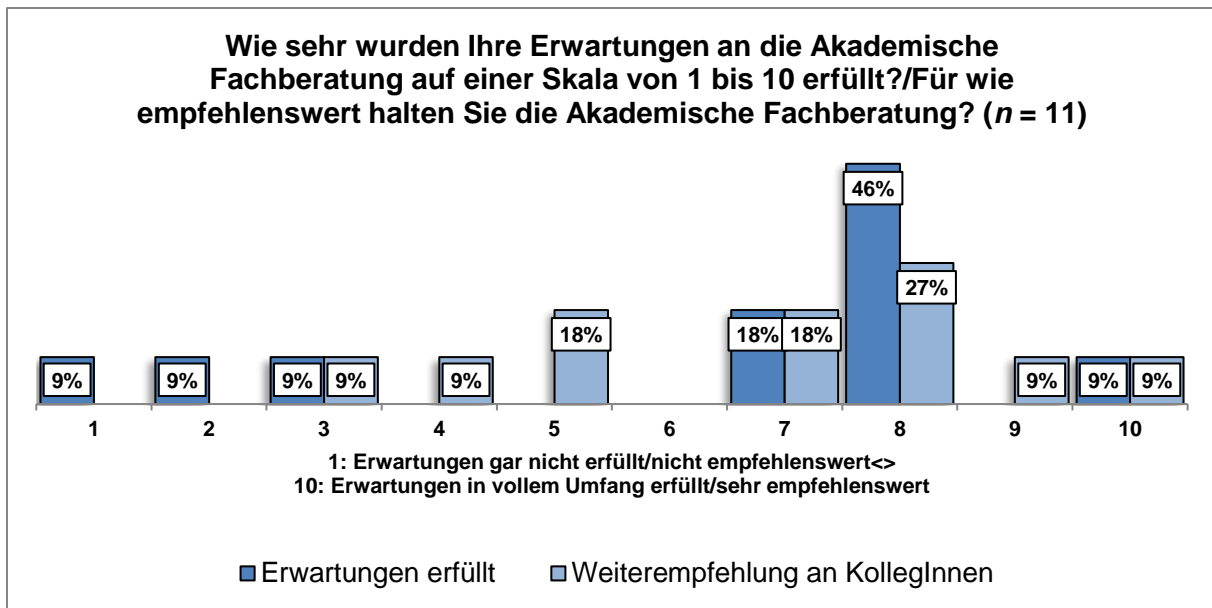


Abbildung 5: Erwartungen an die Akademische Fachberatung/Weiterempfehlung der Akademischen Fachberatung, DG1-DG3. Aufgrund von Rundungen addieren sich die Prozentwerte nicht in jedem Fall auf 100 Prozent.

3.8 Nachhaltigkeit

Die Evaluation wurde durch eine Masterarbeit ergänzt (Katharina Schweiger: Evaluation des teach4TU – Weiterbildungsprogramms „Akademische Fachberatung“ – eine Untersuchung zu den kurz- und längerfristigen Implikationen eines hochschuldidaktischen Programms). Die Studentin führte im Rahmen ihrer Masterarbeit sechs Interviews mit AbsolventInnen des ersten und zweiten Durchgangs der Akademischen Fachberatung durch, die von ihr qualitativ inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) ausgewertet wurden. Unter anderem untersuchte sie die Nachhaltigkeit der Weiterbildungsmaßnahme, indem sie die Umsetzung der in der Akademischen Fachberatung geplanten Projektideen erfragte (vgl. Schweiger, 2016). So wurden zwei Projekte bereits realisiert, ein drittes wurde zum Zeitpunkt der Interviews bereits teilweise sowie ein viertes und fünftes zu 70% bzw. 50% umgesetzt. Bei einem weiteren Projekt war die Planungsphase bereits abgeschlossen (S. 44). Zudem wurden förderliche und hemmende Faktoren bezüglich der Umsetzung der Projektidee thematisiert. Es zeigt sich, dass insbesondere der Unterstützung durch den/die Vorgesetzte/n und KollegInnen eine besondere Bedeutung zugesprochen wird. Als Hemmnisse hingegen werden sowohl äußere (z. B. unsichere Finanzierung) als auch personenbezogene Einflussfaktoren (z. B. Zeitmangel und fehlende intrinsische Motivation) genannt (S. 44f.). Bezogen auf die Weiterbildung werden insbesondere die vermittelten Methoden im Bereich Projektmanagement, das Instrument der Kollegialen Beratung und der Austausch mit den anderen Teilnehmenden als hilfreich eingestuft (S. 44). In Bezug auf die weitere Nutzung der gelernten Inhalte zeigt sich, „dass eine Vielzahl an Techniken und Methoden weiterhin in den verschiedensten Aufgabengebieten“ (S. 42) zur Anwendung kommt. Als für die Anwendung förderliche Faktoren werden die Zeitersparnis, ein hoher Leidensdruck, die Motivation durch Erfolgserlebnisse sowie das Interesse durch das Kollegium

genannt. Hinderlich sind hingegen Zeitrestriktionen, Widerstände im Arbeitsbereich und daraus resultierende, fehlende Übungsmöglichkeiten (S.42f.). Die Befragten füllen zum überwiegenden Teil auch ihre Rolle als MultiplikatorInnen aus und werden als solche von ihrem Arbeitsumfeld akzeptiert (S. 46f.). Die Inhalte der Akademischen Fachberatung stoßen auf das Interesse und die Nachfrage von KollegInnen und werden somit von den Teilnehmenden auch einige Zeit nach Abschluss der Maßnahme in den Arbeitsbereich getragen. Eine Verbesserung der lehrbezogenen Kommunikation in den eigenen Instituten wird von einem Teil der Befragten bestätigt. Immerhin vier der sechs Befragten geben an, dass die Teilnahme an der Akademischen Fachberatung zu einer Verbesserung der Lehre geführt hat (S.47ff.).

4 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Akademische Fachberatung eine hohe Attraktivität für Lehrende hat, die ihren lehrbezogenen Aufgaben mit einem besonderen (intrinsischen) Interesse nachgehen. Sie verorten sich zudem eher in der Rolle des/der Lernunterstützers/Lernunterstützerin und -beraters/-beraterin. Ferner zeigen die Ergebnisse, dass die Teilnehmenden besonders im Bereich des Projektmanagements profitiert haben und ihr Wissen auf theoretischer und praktischer Ebene ausbauen konnten. Bewertet man die Akademische Fachberatung entlang der Erfolgsebenen, so lässt sich eine deutlich positive Bilanz ziehen und auf allen Ebenen Erfolg verbuchen. Die vorliegende Interviewstudie untermauert diesen Eindruck. Sie belegt die überwiegende Umsetzung der angestrebten Projekte und die Nachhaltigkeit der Weiterbildungsmaßnahme. Gelernte Inhalte werden auch einige Zeit nach Beendigung der Weiterbildung angewendet und werden zum Teil in den eigenen Arbeitsbereich getragen.

Literatur

- 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*.
- 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.
- Johannes, C., Fendler, J., Hoppert, A., & Seidel, T. (2011). *Projekt LehreLernen (2008-2010): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. München: Technische Universität München & Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Kauffeld, S., Bates, R., Holton, E.F. III., & Müller, A.C. (2007). *Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig, Institut für Psychologie.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd. ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Klein-Heßling, J., & Drössler, S. (2007). Transferklima (TRKLIM). In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag, & B. Röder (Hrsg., 2009). *Skalenbuch. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 114–116). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schweiger, K. (2016). *Evaluation des teach4TU-Weiterbildungsprogramms „Akademische Fachberatung“ – eine Untersuchung zu den kurz- und längerfristigen Implikationen eines hochschuldidaktischen Programms*. Masterarbeit. Technische Universität Braunschweig.
- TU Braunschweig (2014). *Flyer Akademische Fachberatung*. Abrufbar unter: https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/teach4tu/Fachberatung/teach4tu_flyer_fachberatung.pdf [20.12.2016].
- Wilkesmann, U. (2012). Neue Governance und die Steuerung akademischer Lehre - Empirische Ergebnisse zweier repräsentativer Umfragen. In F. G. Becker, G. Krücken, & E. Wild (Hrsg.). *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 75-97). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.