

# › ZUR WIRKSAMKEIT DES GRUNDLAGENMODULS DES SÄCHSISCHEN HOCHSCHULDIDAKTIK-ZERTIFIKATES. EINE QUALITATIVE EVALUATIONSSTUDIE

## AUTORIN

**Eva Moser**

Master Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung  
(Universität Leipzig), Schwerpunkt Begabungsforschung

✉ [mosereva@web.de](mailto:mosereva@web.de)

## ABSTRACT

Die vorliegende Evaluationsstudie wurde ergänzend zu bisherigen quantitativen Erhebungen des Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen (HDS) durchgeführt. Ziel war es, die subjektiven Lern- und Entwicklungsprozesse von Teilnehmenden zu rekonstruieren und mit den intendierten Zielen des Grundlagenmoduls des Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikates zu vergleichen, um so die Wirksamkeit des Programms abzuschätzen. Dazu wurden schriftliche Reflexionsberichte von Absolvent\_innen des Grundlagenmoduls nach den Prinzipien der Grounded Theory im Hinblick auf Veränderungsauslöser und -bereiche thematisch analysiert. Es ergaben sich fünf Kategorien, die Veränderungsauslöser und fünf Kategorien, die Lern- und Entwicklungsprozesse beschreiben. Am häufigsten berichten die Teilnehmenden von Veränderungen in ihrer Lehrgestaltung, am häufigsten ausgelöst durch Erfahrungen im Auftaktworkshop und in den Kollegialen Hospitationen in Modul 1. Der Vergleich von Programmtheorie und den Ergebnissen der Reflexionsanalysen zeigte hohe Übereinstimmungen zwischen intendierten Zielen und tatsächlich erzielten Wirkungen, was als Hinweis für die Wirksamkeit des Programms gewertet werden kann. Allerdings sind weiterführende Analysen nötig, um die Ergebnisse dieser Untersuchung zu bestätigen und weiter auszudifferenzieren.

**Schlagwörter:** qualitative Evaluation, Wirksamkeit, Hochschuldidaktik, Weiterbildung, Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen

## 1. EINLEITUNG

Die Qualität der Weiterbildung nachhaltig zu sichern, ist in den Grundsätzen des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen (HDS) verankert. Systematische Evaluation ist dabei ein wichtiges Instrument, welches bisher vornehmlich auf Ebene der Kursauslastung und der Teilnehmer\_innenzufriedenheit eingesetzt wird. Das vorliegende Projekt versteht sich als Ergänzung zu bisherigen Evaluationsaktivitäten mit dem Ziel, die Wirksamkeit des Grundlagenmoduls<sup>1</sup> des Zertifikatsprogramms auf Ebene der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden zu untersuchen. Aus dem Kenntnisstand der Evaluationsforschung im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung wurde diesbezüglich abgeleitet, dass die Wirksamkeit eines Programms nur in Relation zu den intendierten Zielen desselben festgestellt werden kann (Fendler et al. 2013; Gibbs & Coffey 2004; Kreber & Brook 2001; Kröber 2010; Postareff et al. 2007; Rossi et al. 2004; Thumser-Dauth 2007) und dass sich qualitative Verfahren besonders eignen, um individuelle Entwicklungsprozesse und subjektiv bedeutsame Wirkungen eines Programms zu identifizieren (Flick 2009; Kröber 2010; Kuckartz et al. 2008; Trautwein & Merkt 2013). Aus dem Vergleich der intendierten Ziele des Grundlagenmoduls und der subjektiv bedeutsamen lehrbezogenen Lern- und Entwicklungsprozesse konnte die Wirksamkeit des Pro-

---

<sup>1</sup> Informationen zu Umfang und Zielen des Grundlagenmoduls finden sich auf der Homepage des HDS ([www.hd-sachsen.de](http://www.hd-sachsen.de)) oder im Programmheft.



gramms abgeschätzt werden. Entsprechend waren folgende Evaluationsfragen untersuchungsleitend:

- ▶ Welche Richt-, Grob- und Feinziele verfolgt das Grundlagenmodul und welche Elemente des Grundlagenmoduls sollen die Erreichung dieser Ziele ermöglichen?
- ▶ Welche lehrbezogenen Lern- und Entwicklungsprozesse nehmen die Absolvent\_innen des Grundlagenmoduls an sich wahr und welche Elemente des Grundlagenmoduls schätzen die Absolvent\_innen als bedeutsam für diese Lern- und Entwicklungsprozesse ein?
- ▶ In welchem Ausmaß stimmen die subjektiv wahrgenommenen Lern- und Entwicklungsprozesse mit den intendierten Zielen überein und inwieweit werden diese Lern- und Entwicklungsprozesse von den dafür vorgesehenen Elementen des Grundlagenmoduls ausgelöst?

## 2. VORGEHENSWEISE

Das Ziel des Projekts wurde in drei Schritten erreicht. Zunächst erfolgte eine Analyse der Programmtheorie, die intendierte Ziele und Interventionsmechanismen für das Grundlagenmodul identifizierte. Im zweiten Schritt wurden schriftliche Abschlussreflexionen von 15 Absolvent\_innen des Grundlagenmoduls analysiert, um subjektiv bedeutsame, lehrbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse (Wirkungen) und deren Auslöser zu identifizieren. Abschließend wurde überprüft, inwieweit sich in den subjektiv bedeutsamen

Lern- und Entwicklungsprozessen die intendierten Programmziele widerspiegeln, um so Aussagen über die Wirksamkeit des Programms treffen zu können.

### 2. 1. Datengrundlage

Die Datenbasis lieferten die schriftlichen Reflexionen, welche die Teilnehmenden nach Abschluss des Grundlagenmoduls verfassen. Sie folgen einem Leitfaden, der die Lehrenden dazu anregt, ihr eigenes Rollenverständnis als Lehrende\_r, ihr Lehrkonzept sowie persönliche Lernprozesse in Modul 1 zu beschreiben. Die Leitfragen sind dabei so konzipiert, dass den Teilnehmenden genügend Freiraum bleibt, um eigene Prioritäten zu setzen und insbesondere subjektiv bedeutsame Lernprozesse und Veränderungen in der eigenen Lehre zu reflektieren. Damit eignen sich die Reflexionen als Datenbasis für ein qualitatives Auswertungsverfahren.

### 2. 2. Stichprobe

Nachdem die Zustimmung der Absolvent\_innen des Grundlagenmoduls vorlag, wurden insgesamt 15 Reflexionen pseudonymisiert in die Analyse einbezogen. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Lehrenden verschiedenen Kohorten von Modul 1 angehören, aus verschiedenen Disziplinen stammen und unterschiedliche akademische Qualifikationsniveaus vorweisen. Eine möglichst hohe Kontextvariabilität sollte die Verallgemeinerung von Aussagen ermöglichen.

	HÄUFIGKEIT	PROZENT
<b>GESCHLECHT</b>		
Männlich	6	40,0
Weiblich	9	60,0
<b>DISZIPLIN</b>		
Ingenieurwissenschaft	5	33,3
Wirtschaftswissenschaft	4	26,7
Erziehungswissenschaft	1	6,7
Geisteswissenschaft	5	33,3
<b>STATUS</b>		
Wiss. Mitarbeiter_in	10	66,7
Professor_in	3	20,0
Stipendiat_in	1	6,7
Freie_r Dozent_in	1	6,7

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe.

### 2. 3. Auswertung

Die Auswertung der schriftlichen Reflexionen erfolgte mit dem Ziel, die zweite Forschungsfrage zu beantworten. Die Vorgehensweise orientierte sich dabei stark an einer Studie von Trautwein und Merkt (2013). Zunächst wurden in allen 15 untersuchten Reflexionen Textsegmente identifiziert, in denen Lernprozesse und deren Auslöser thematisiert werden. Anschließend erfolgte eine thematische Analyse mit dem Ziel, alle Segmente abduktiv zu kodieren (Kelle & Kluge 2010; Kuckartz 2010). Dabei konnte ein Segment mit mehreren verschiedenen Codes belegt werden. In mehreren Analyseschritten wurden Codes für ähnliche Veränderungsauslöser und -bereiche vereinheitlicht und zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst. Das Kategoriensystem wurde sowohl in einer Seminargruppe als auch mit Mitarbeiter\_innen des HDS diskutiert und auf seine Verständlichkeit, Stringenz und Anwendbarkeit überprüft. Durch den Einsatz des Analyseprogramms MaxQDA konnten anschließend die Häufigkeiten der verschiedenen Kategorien berechnet werden. Um darüber hinaus

Zusammenhänge zwischen Veränderungen und Auslösern festzustellen, wurde mit Hilfe des Code-Relations-Browsers ermittelt, welche Kategorien wie häufig gemeinsam auftreten.

### 3. ERGEBNISSE

#### 3.1. Zielanalyse

Im Hinblick auf die erste Evaluationsfrage nach der Zielstellung und den wirksamen Elementen des Grundlagenmoduls ergab die Zielanalyse folgende Ergebnisse: Das Programm ist auf die Erreichung von drei Grobzielen ausgerichtet, die typischerweise in hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen verfolgt werden, und es ist damit als hybrides Weiterbildungsprogramm anzusehen (Kröber 2010). Erstens sollen bei den Teilnehmenden *Veränderungen des Lehrkonzepts* im Sinne eines „shift from teaching to learning“ bewirkt werden. Diese Veränderungen werden durch alle Elemente des Grundlagenmoduls unterstützt: Im Auftakt- und Abschlussworkshop wird die Rolle von Lehrkonzeptionen hervorgehoben und auf die Grundlagen konstruktivistischer Didaktik eingegangen, aber auch Kollegiale Hospitation, Beratung und insbesondere die schriftliche Reflexion in Kombination mit einem abschließenden Reflexionsgespräch am Ende des Moduls sollen zur Erreichung dieses Ziels beitragen. Das zweite Ziel, die Förderung der *Entwicklung von Reflexionsfähigkeit der Lehrenden*, ist eng mit dem ersten Ziel verbunden und beruht auf der Annahme, dass die Fähigkeit, die eigene Lehrpraxis systematisch zu reflektieren als Voraussetzung für die Entwicklung von Professionalität in der Lehre zu verstehen ist (Gilbert & Gibbs 1999, zit.

n. Kröber 2010). Diesem Ansatz folgend wird die Reflexionsfähigkeit im Grundlagenmodul insbesondere durch die Elemente gefördert, die Raum für kollegialen Austausch und Perspektivenübernahme schaffen, also insbesondere die Kollegiale Beratung und die Kollegiale Hospitation. Als drittes Grobziel wurde die *Veränderung des Lehrverhaltens* identifiziert. Dabei sollen die Teilnehmenden vor allem ermutigt werden „Innovationen zu wagen“.<sup>2</sup> Angesetzt wird bei der Vermittlung lerntheoretischer Grundlagen. Darüber hinaus lernen die Teilnehmenden Kriterien zur Formulierung von studierendenorientierten Lernzielen sowie Schritte einer lernzielorientierten Planung von Lehrveranstaltungen kennen und erwerben vielfältiges Methodenwissen.

#### 3.2. Veränderungsauslöser in Modul 1

Um zu zeigen, welche Elemente des Moduls hinsichtlich lehrbezogener Entwicklungsprozesse im Besonderen wirksam sind, wurden insgesamt 137 Textstellen kodiert, die Veränderungsauslöser im Rahmen von Modul 1 beschreiben. Mit 37 Kodierungen wird der Auftaktworkshop am häufigsten als Veränderungsauslöser beschrieben, gefolgt von der Kollegialen Hospitation (25), der Kollegialen Beratung (15), dem Abschlussworkshop (11) und dem (informellen) kollegialen Austausch (7). Das Modul 1 im Allgemeinen wird in 40 Fällen als Auslöser für Entwicklungsprozesse genannt.

<sup>2</sup> Vgl. das Selbstverständnis des HDS: <https://www.hds.uni-leipzig.de/index.php?id=selbstverstaendnis>

#### 3.3. Veränderungsbereiche in Modul 1

Die Analyse des Datenmaterials ergab, dass Lehrende nach der Teilnahme am Grundlagenmodul des Sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikates Lern- und Entwicklungsprozesse in insgesamt fünf Kategorien beschreiben. Die Auftretenshäufigkeit einer Kategorie gibt Hinweise auf die Bedeutsamkeit der verschiedenen Veränderungsbereiche, da davon ausgegangen werden kann, dass tiefgreifende Lern- und Entwicklungsprozesse besser erinnert und folglich häufiger in den schriftlichen Reflexionen berichtet werden (Trautwein & Merkt 2013). Am häufigsten werden Veränderungen in der *Lehrgestaltung* berichtet. Das bedeutet beispielsweise, dass Lehrende im Zuge der Teilnahme am Grundlagenmodul versuchen, ihre Lehre öfter an Lernzielen zu orientieren. Darüber hinaus werden häufiger Methoden eingesetzt, die aktives, selbstreguliertes Lernen ermöglichen. Am zweithäufigsten beschreiben die Absolvent\_innen des Moduls Lern- und Entwicklungsprozesse in der Kategorie „*Hochschuldidaktisches Wissen*“, d. h. dass sie einen Zuwachs an didaktischem Wissen an sich feststellen und es ihnen besser gelingt, bereits vorhandene Kenntnisse und Praxiserfahrungen auf einer theoretischen Ebene zu systematisieren. Auch in der Kategorie „*Reflexionsfähigkeit*“ stellen die Teilnehmenden Entwicklungen fest. Sie berichten, dass sie nach Abschluss des Grundlagenmoduls eher in der Lage sind, die eigene Lehre systematisch zu reflektieren, die Perspektive der Studierenden zu berücksichtigen und bewusste didaktische Entscheidungen zu treffen. In der Kategorie „*Lehrkonzept*“ wurden Textsegmente zusammengefasst, in denen sich die Erkenntnis der Teilnehmenden widerspiegelt, dass Lernen ein individueller und konstruktiver Prozess ist, während die Rolle der Leh-

renden vor allem darin besteht, Lernprozesse zu begleiten. Seltener nehmen die Absolvent\_innen des Grundlagenmoduls auch Veränderungen an sich als *Lehrperson* wahr. Diese bestehen meistens in einer Zunahme von Lehrmotivation und Selbstsicherheit in der Gestaltung von Lehre sowie im Umgang mit Studierenden.

### 3.4. Zusammenhang von Veränderungsbereichen und Veränderungsauslösern

Um über die Häufigkeiten hinaus auch Zusammenhänge von Veränderungsbereichen und Veränderungsauslösern zu analysieren, wurden Co-Occurrence-Koeffizienten ( $p$ ) gebildet, die Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Ein Wert von 0.25 würde beispielsweise aussagen, dass A und B in 25% aller Fälle, in denen A oder B kodiert wurden, gemeinsam kodiert wurden. Die Koeffizienten sind dabei nicht als Korrelationen im statistischen Sinne zu verstehen, geben aber Aufschluss darüber, auf welche Auslöser Lehrende Entwicklungsprozesse in ihrer subjektiven Wahrnehmung zurückführen (Trautwein & Merkt 2013).

Insgesamt ergaben sich Co-Occurrence-Koeffizienten zwischen  $p=0.02$  und  $p=0.27$ . Alle Werte sind in Tabelle 2 dokumentiert. Die Analyse zeigt, dass der Erwerb *hochschuldidaktischen Wissens* am häufigsten durch Auftakt- ( $p=0.27$ ) und Abschlussworkshop ( $p=0.16$ ) ausgelöst wird. Entwicklungen der *Reflexionsfähigkeit* stehen in der subjektiven Wahrnehmung der Teilnehmer\_innen häufig in einem Zusammenhang mit der Kollegialen Hospitation ( $p=0.24$ ) und der Kollegialen Beratung ( $p=0.14$ ). Lernprozesse, die das *Lehrkonzept* betreffen, werden am häufigsten durch

Modul 1 allgemein ( $p=0.25$ ), aber auch durch den Auftaktworkshop ( $p=0.10$ ) ausgelöst. Veränderungen ihrer *Lehrgestaltung* nehmen die Teilnehmenden vor allem auf Grund des Auftaktworkshops ( $p=0.17$ ) und Modul 1 allgemein ( $p=0.21$ ) vor, während *Entwicklungen der Lehrperson* neben Modul 1 allgemein ( $p=0.18$ ) insbesondere durch den informellen kollegialen Austausch ( $p=0.14$ ) gefördert werden.

in der Zielanalyse identifizierten Grobziele im Datenmaterial wiederfinden. Auf die Kategorie „*Lehrgestaltung*“, die dem intendierten Ziel der *Veränderung des Lehrverhaltens* entspricht, entfallen knapp 40 Prozent aller geschilderten Lern- und Entwicklungsprozesse. Exemplarische Zitate und die Co-Occurrence-Koeffizienten zeigen, dass diese hauptsächlich durch das Erleben von Methodenvielfalt in Auftakt- und Abschluss-

BEREICHE	AUSLÖSER											
	Auftaktworkshop		Kollegiale Hospitation		Kollegiale Beratung		informeller Austausch		Abschlussworkshop		Modul 1	
	f	p	f	p	f	p	f	p	f	p	f	p
Didaktisches Wissen	23	0.27*	6	0.08	3	0.05	5	0.09	9	0.16*	14	0.15
Reflexionsfähigkeit	9	0.11	16	0.24*	8	0.14*	4	0.08	5	0.09	9	0.11
Lehrkonzept	7	0.10*	3	0.05	1	0.02	-	-	1	0.02	19	0.25*
Lehrgestaltung	21	0.17*	14	0.13	3	0.03	3	0.03	4	0.04	27	0.21*
Lehrperson	4	0.07	2	0.04	2	0.06	4	0.14	1	0.03	11	0.18*

Tab. 2: Gemeinsame Auftretenshäufigkeit (f) und Co-Occurrence-Koeffizienten (p) der Veränderungsauslöser und Veränderungsbereiche. Anmerkung: \*am häufigsten genannte Veränderungsauslöser je Veränderungsbereich.

### 4. DISKUSSION UND AUSBLICK

Die vorliegende Evaluationsstudie hatte zum Ziel, die Wirksamkeit des Grundlagenmoduls einzuschätzen. Dazu wurden intendierte Ziele und subjektiv wahrgenommene Lern- und Entwicklungsprozesse erhoben und gegenübergestellt, wobei eine hohe Übereinstimmung zwischen Zielen und Wirkungen auf eine hohe Wirksamkeit des Grundlagenmoduls schließen lässt. Die Gegenüberstellung zeigt, dass sich alle drei

workshop sowie durch konstruktives Feedback in der Kollegialen Hospitation ausgelöst werden. Die subjektive Wahrnehmung entspricht damit den theoretisch angenommenen Interventionsmechanismen. Darüber hinaus steht dieses Ergebnis im Einklang mit bereits vorliegenden Forschungsergebnissen (Gibbs & Coffey 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007; Trautwein & Merkt 2013). Anhand der schriftlichen Reflexionen ließen sich auch Lern- und Entwicklungsprozesse in den Kategorien „*Lehrkonzept*“

und „*Reflexionsfähigkeit*“ rekonstruieren. Auch dieser Befund ist vor dem Hintergrund des Forschungsstandes erwartungskonform (Gibbs & Coffey 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007; Trautwein & Merkt 2013) und weist auf die Erreichung der beiden anderen Grobziele des Grundlagenmoduls hin. Die Co-Occurrence-Koeffizienten zeigen, dass die Teilnehmenden Veränderungen der *Reflexionsfähigkeit* vornehmlich auf die (Lern-)Erfahrungen in der Kollegialen Hospitation und Beratung zurückführen. Dieser Befund ist durch die theoretische Annahme begründbar, dass die Reflexionsfähigkeit durch Anregung zu Austausch und Perspektivenübernahme gefördert wird und entspricht auch der Programmtheorie (Gilbert & Gibbs 1999). Veränderungen des *Lehrkonzepts* sind keinem spezifischen Element des Grundlagenmoduls zugeordnet, sondern werden relativ unspezifisch auf Modul 1 im Allgemeinen zurückgeführt. Eine mögliche Erklärung dafür könnte in der Beschaffenheit des Lehrkonzepts liegen, das als relativ stabile Disposition beschrieben wird, die nur durch kontinuierliche Reflexion, wie sie das Grundlagenmodul über ein halbes Jahr hinweg anregt, veränderbar ist (Hativa & Goodyear 2002; Ho, Watkins & Kelly 2001; Johannes, Fendler & Seidel 2011; Kane, Sandretto & Heath 2002; Kember 1997; Kröber 2010; Lübeck 2009; Pajares 1992). Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass die drei Grobziele des Grundlagenmoduls weitgehend erreicht werden und die intendierten Wirkungen durch die in der Programmtheorie dafür vorgesehenen Elemente erzielt werden. Neben den intendierten Wirkungen berichteten die Lehrenden von einem Zuwachs an Selbstsicherheit und Motivation für die Lehre als Auswirkung des Grundlagenmoduls. Diese „Nebenwirkungen“ können zusätzlich als förderlich für die Zielerreichung bewertet werden.

Allerdings zeigen die Befunde auch, dass Lern- und Entwicklungsprozesse in den Kategorien „*Reflexionsfähigkeit*“ und „*Lehrkonzept*“ seltener als in der Kategorie „*Lehrgestaltung*“ beschrieben werden. Um diese noch stärker zu fördern, wäre beispielsweise ein konsequenter Einsatz des Films „Teaching teaching and understanding understanding“ möglich. Dieser wurde von verschiedenen Teilnehmenden als sehr hilfreich für die Entwicklung des eigenen Lehrkonzepts eingeschätzt. Zur Förderung der Reflexionsfähigkeit könnten Lehrportfolios eingeführt werden. Diese Methode wurde von Teilnehmenden in ihren schriftlichen Reflexionen vorgeschlagen und gilt in der Hochschuldidaktik als probates Mittel zur Förderung der Reflexionsfähigkeit (z. B. Trautwein & Merkt 2013).

Insgesamt ermöglichte das qualitative Vorgehen dieser Evaluationsstudie eine weitreichende Rekonstruktion subjektiv bedeutsamer Lernprozesse der Teilnehmenden in Modul 1 und bestätigt die Wirksamkeit des Grundlagenmoduls im Hinblick auf dessen intendierte Ziele. In einer Fortführung des Projekts, denkbar wäre beispielsweise die Analyse aller übrigen schriftlichen Reflexionen anhand des erstellten Kategorienschemas, könnten die Ergebnisse erheblich erweitert werden. Beispielsweise könnte eine Differenzierung der Analyse nach Fachdisziplin, Lehrerfahrung und Status der Teilnehmenden erfolgen, um festzustellen, welche Gruppen in welchen Bereichen besonders häufig oder besonders selten Entwicklungsprozesse beschreiben – Informationen, die eine Weiterentwicklung des Zertifikatsprogramms unterstützen, um auch in Zukunft die Professionalisierung der Hochschullehre in Sachsen wirksam voranzutreiben und einen Wandel der Lehr-Lernkultur effektiv zu befördern.

## LITERATURVERZEICHNIS

**Fendler, Jan, Seidel, Tina & Johannes, Christine (2013):** Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 35(3), 28–48.

**Flick, Uwe (2009):** Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 10(1), 9–18.

**Gibbs, Graham & Coffey, Martin (2004):** The Impact of Training of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. In: Active Learning in Higher Education, 5(1), 87–100.

**Gilbert, A. & Gibbs, Graham (1999):** A proposal for a collaborative international research programme to identify the impact of initial training on university teaching. In: Research and Development in Higher Education, 21, 131–143.

**Hativa, Nira & Goodyear, Peter (2002):** Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education. Foundations, status, prospects. In: Hativa, Nira u. a. (Hrsg.): Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 335–359.

**Ho, Angela, Watkins, David & Kelly, Mavis (2001):** The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. In: Higher Education, (42), 143–169.

**Johannes, Christine, Fendler, Jan & Seidel, Tina (2011):** Projekt LehreLernen (2008–2010). Dokumentation der Erhebungsinstrumente. München: Technische Universität München & Jena: Friedrich-Schiller-Universität.

**Kane, Ruth, Sandretto, Susan & Heath, Chris (2002):** Telling half the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. In: Review of Educational Research, 72(2), 177–228.

**Kelle, Udo & Kluge, Susanne (2010):** Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Kember, David (1997):** A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: Learning and Instruction, 7(3), 255–275.

**Kreber, Carolin & Brook, Paula (2001):** Impact evaluation of educational development programmes. In: International Journal for Academic Development, 6(2), 96–108.

**Kröber, Edith (2010):** Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Eine Evaluationsstudie. Online abrufbar unter: <http://d-nb.info/100822037X/34> (letzter Zugriff: 05.05.2015)

**Kuckartz, Udo, Dresing, Thorsten, Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008):** Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Kuckartz, Udo (2010):** Einführung in die computer-gestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Lübeck, Dietrun (2009):** Lehransätze in der Hochschullehre. Dissertation an der FU Berlin. Verfügbar unter: [http://edocs.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000005893/01\\_Dissertationsschrift\\_DietrunLuebeck.pdf](http://edocs.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000005893/01_Dissertationsschrift_DietrunLuebeck.pdf) (Zugriff am 20.04.2015).

**Pajares, M. Frank (1992):** Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research, 62(3), 307–332.

**Postareff, Liisa, Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne (2007):** The effect of pedagogical training on teaching in higher education. In: Teaching and Teacher Education, 23(5), 557–571.

**Rossi, Peter H., Lipsey, Mark W. & Freeman, Howard E. (2004):** Evaluation. A systematic approach. Thousand Oaks: Sage.

**Thumser-Dauth, Katrin (2007):** Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung. Entwicklung, Bewertung und Umsetzung des 3P-Modells. Hamburg: Kovach.

**Trautwein, Caroline & Merkt, Marianne (2013):** Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 35(3), 50–77.