

TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN

Friedl Schöllner-Stiftungslehrstuhl für Unterrichts- und Hochschulforschung

Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln in der Hochschullehre:
Vorstellungen und Reflexionen von Lehranfängern und deren
Bedeutung für die Professionalisierung

Christine Johannes

Vollständiger Abdruck der von der Fakultät TUM School of Education
der Technischen Universität München zur Erlangung des akademischen Grades eines

Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigten Dissertation.

Vorsitzende: Univ.-Prof. Dr. Doris Lewalter

Prüfer der Dissertation:

1. Univ.-Prof. Dr. Christina Seidel
2. Univ.-Prof. Dr. Renate Soellner (Universität Hildesheim)
3. Univ.-Prof. Dr. Manfred Prenzel

Die Dissertation wurde am 19.12.2011 bei der Technischen Universität München eingereicht
und durch die Fakultät TUM School of Education am 15.02.2012 angenommen.

2 Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln in der Hochschullehre

Zusammenfassung	3
Danksagung	5
1 Einleitung	6
1.1 Ziel der Dissertation	7
1.2 Rahmenmodell und theoretischer Hintergrund	8
1.2.1 Stufen der Wissenskontextualisierung für kohärentes Lehrhandeln.....	9
Vorstellungen über Lehren und Lernen	10
Spezifische Lehr- und Lernziele	10
Ableiten von Handlungsoptionen	11
Kohärentes Lehrhandeln	11
1.2.2 Professionalisierungsbedingungen für kohärentes Lehrhandeln	12
Lernumgebung für professionelles Lernen	12
Das Verhältnis zwischen Vorstellungen und Handlungen	14
Lehrkontext.....	14
1.3 Fragestellungen	14
1.4 Einbettung in das Projekt „LehreLernen“	15
1.5 Das Zertifikat „Lehrqualifikation Basic“	16
2 Darstellung der einzelnen Beiträge	18
2.1 Studie 1: Vorstellungen über Lehren und Lernen zum Trainingsbeginn.....	19
2.1.1 Publikationsstatus	19
2.1.2 Darstellung des ersten Aufsatzes	19
2.2 Studie 2: Wahrnehmung der Lernumgebung und Kontextualisierung von Vorstellungen	21
2.2.1 Publikationsstatus	22
2.2.2 Darstellung des zweiten Aufsatzes	22
2.3 Studie 3: Vorstellungen und Handeln – Selbstwahrnehmung in Relation zu Außenperspektiven..	24
2.3.1 Publikationsstatus	24
2.3.2 Darstellung des dritten Aufsatzes	25
2.4 Studie 4: Reflektieren von Diskrepanzen vor dem Hintergrund zukünftigen Handelns	27
2.4.1 Publikationsstatus	27
2.4.2 Darstellung des vierten Aufsatzes.....	28
3 Diskussion	30
3.1 Potentiale eines videobasierten Trainings für die Entwicklung kohärenten Lehrhandelns	32
3.2 Herausforderungen bei der Unterstützung von kohärenten Lehrhandeln.....	33
3.3 Grenzen der Untersuchungen	35
4 Ausblick	37
5 Literatur	40
Anhang	47

Zusammenfassung

Durch den „üblichen Learning by doing“ - Einstieg in die Hochschullehre sind Lehranfänger auf subjektive Vorstellungen über Lehren und Lernen angewiesen. Ein unbegleiteter Lehrein- stieg kann dazu beitragen, dass Lehranfänger ihre Lehrintentionen nicht kongruent in ihr Han- deln umsetzen. Die Dissertation betrachtet Vorstellungen und Reflexionen von Lehranfängern in einem hochschuldidaktischen Training sowie deren Bedeutung für die Professionalisierung in der Hochschullehre. Im Fokus der Betrachtung stehen die Wissenskontextualisierung und Professionalisierungsbedingungen für kohärentes Lehrhandeln, welches sich durch die Kongru- enz zwischen eigenen Vorstellungen, Selbstwahrnehmung und dem beobachtbaren Lehrhan- deln charakterisieren lässt. Als erster Aspekt wird untersucht, über welche lehrbezogenen Vor- stellungen Lehnanfänger vor der Trainingsteilnahme verfügen und wie spezifisch diese in Be- zug auf das Lehrhandeln sind. Als zweiter Aspekt wird betrachtet, wie die Lernumgebung des Trainings als eine erste Bedingung für kohärentes Lehrhandeln wahrgenommen wird. Es wird untersucht, inwieweit das Training Spezifizierung von Lehr- und Lernzielen als Grundlage für Professionalisierungsprozesse unterstützt. Der dritte untersuchte Aspekt umfasst das Verhältnis zwischen Vorstellungen und Lehrhandeln als eine zweite Bedingung für kohärentes Lehrhan- deln. Es wird analysiert, ob Lehnanfänger über eine lehrbezogene Selbstwahrnehmung verfü- gen, die mit Außenperspektiven des Lehrhandelns korrespondiert. Als letzter Aspekt wird be- trachtet, inwiefern videobasierte Reflexionen Lehnanfänger darin unterstützen, Diskrepanzen zwischen lehrbezogenen Vorstellungen und Lehrhandeln zu reflektieren und daraus konkrete Handlungsoptionen für die zukünftigen Lehraktivitäten abzuleiten. Die Befunde zeigen einen hohen Professionalisierungsbedarf von Lehnanfängern, der beim Eintritt in die Hochschullehre mit teilweise naiven, übergeneralisierten Vorstellungen über Lehren und Lernen einhergeht. Die Lernumgebung des Trainings nehmen die untersuchten Probanden allerdings positiv wahr. Sie werten das Training als hilfreich für die Anwendung des erworbenen Wissens auf ihr Fa- ches und ihre individuellen Problemlagen. Der Vergleich zwischen Selbstwahrnehmung und Außenperspektive zeigt, dass Lehnanfänger eine positiv verzerrte, aber überwiegend konsisten- te Wahrnehmung ihres Lehrhandelns haben. Die Analyse der videobasierten Reflexionen ver- weist darauf, dass Lehrende bestehende Diskrepanzen zwischen Vorstellungen und Lehrhan- deln identifizieren und konkrete Handlungsalternativen ableiten können. Zusammenfassend deuten die Befunde darauf hin, dass Lehrende mit dem Training durchaus notwendige Voraus- setzungen für kohärentes Lehrhandeln erworben haben. Es wird kritisch diskutiert, welche Rol- le der Lehrkontext und die weitere professionelle Begleitung für die Entwicklung von kohären- tem Lehrhandeln spielen.

Abstract

Entering the field of university teaching in Germany is characterized by a „learning by doing“ approach. This practice leaves it to novice teachers to operate with their implicit theories about teaching and learning and probably limits their ability to put their teaching intentions into action. This dissertation focuses on a teaching training for novice university teachers with regard to beliefs and reflections of novice university teachers and their relevance for professional development. By analyzing teacher development during the training, important professional development steps as well as conditions are investigated. These aspects are investigated from the perspective of emerging coherence between individual teaching intentions and observable teaching action. The first research question aims at the identification of initial teaching intentions before participation in the training and their specificity with respect to teaching action. The second research question focuses on the learning environment as important condition as well as novice teachers' ability to develop contextualized teaching intentions. The latter represents the first developmental step towards coherent teaching action. The third research question assesses the relation between teaching intentions and teaching action as second condition for coherent teaching action. This is analyzed more closely with respect to external perspectives. The last research question investigates novice teachers' ability to use video-based feedback and reflection to reason about discrepancies between intention and action and to derive possible strategies for further and more consonant teaching. Results indicate that novice teachers tend to exhibit naïve and generalized teaching intentions. For the professional learning environment, novices report a positive perception. They are also able to contextualize their teaching intentions with respect to their subject and own teaching situation. In the comparison of self-reported teaching action with external perspectives, teachers exhibit a predominantly coherent, positively biased self-perception of their teaching action. Further, in the video-based reflection of their teaching action, teachers are able to identify discrepancies between intention and action and derive concrete alternative teaching strategies for their future teaching activities. In sum, the results indicate a high need for professionalization in teaching. The results also indicate that novice university teachers have developed necessary prerequisites for coherent teaching action within the teacher training. The role of the teaching context and further professional training are discussed as additional factors for coherent teaching action.

Danksagung

Die Abgabe einer Dissertation ist einer der Momente, in denen man die vergangenen Jahre des Promotionsprozesses Revue passieren lassen kann. Für mich war es eine spannende und lehrreiche Zeit, die ich nicht ohne die Unterstützung vieler Menschen gemeistert hätte. Für die Begleitung der Promotion möchte ich mich bei meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Tina Seidel bedanken, die mich wissenschaftlich herausgefordert und gefördert hat. Durch die Einbindung in ihr Team hatte ich die Möglichkeit, in einem spannenden und praxisnahen Projekt zu arbeiten und meine inhaltlichen Ideen in die Tat umzusetzen. Nicht zuletzt wäre das Fertigstellen der Dissertation ohne ihre Bereitschaft zu individuellen Regelungen zum Abschluss meiner Datenerhebungen nach dem Universitätswechsel nicht möglich gewesen. Zudem bedanke ich mich bei Prof. Dr. Renate Soellner, die mir als Zweitbetreuerin viele Möglichkeiten gegeben hat, meine Arbeit aus einer völlig anderen Forschungsperspektive zu betrachten. Ferner möchte ich mich bei meinen ehemaligen Kollegen Jan Fendler und Antje Hoppert bedanken, die mich als Koautoren oder durch die Bereitstellung ihrer Daten bei der Vorbereitung von zwei Publikationen im Rahmen der Dissertation unterstützt haben. Prof. Dr. Manfred Prenzel und Prof. Dr. Doris Lewalter möchte ich für die Bereitschaft danken, das Drittgutachten für meine Dissertation anzufertigen bzw. den Vorsitz des Promotionsverfahrens zu übernehmen. Mein Dank gilt außerdem Korbinian Ampletzer, Janina Häusler, Annika Hüge, Kristin Prager, Benjamin Wagner und Anna Wolff für die tatkräftige Unterstützung bei den Videoaufnahmen, vielen Datenerhebungen, der Dateneingabe und Datenkodierung. Ohne sie wäre das wissenschaftliche Arbeiten kaum möglich gewesen. Dabei wäre die Fortsetzung der Dissertation nach meinem Wechsel nach München nicht möglich, wenn Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda als aktuelle Projektleitung und das Projektteam des Universitätsprojekts LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena nicht so flexibel und unterstützend gewesen wäre. Im LehreLernen-Projekt haben mich Almut Bär, Franziska Gering, Sara Jablonski, und Christina Reiter während meiner Arbeit durch Vorbereitung von Workshops und Teilnehmerverwaltung unterstützt.

Insbesondere danke ich Kathleen Stürmer, Janette Schult und Katrin Lipowski, die sich während meiner Promotion Zeit für Austausch, Korrekturlesen und vieles mehr genommen haben. Auch habe ich die Unterstützung durch das Lehrstuhlteam in Jena und München erhalten, die mir in vielen Feedbackrunden eine wichtige Außensicht ermöglicht haben und mir gerade in der Endphase eine flexible Zeiteinteilung erleichterten. Nicht zuletzt danke ich meinem Mann, der mir während meiner Promotionszeit die Kraft und Energie gegeben hat, die ich für das Fertigstellen meiner Dissertation brauchte.

1 Einleitung

Die Optimierung von Hochschullehre ist in den letzten Jahren verstärkt in das öffentliche Blickfeld gerückt (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2010). Trotz der Notwendigkeit, Hochschullehre zu verbessern, gibt es nach wie vor keine verpflichtende institutionell verankerte Begleitung, die junge Lehrpersonen auf ihre Lehrtätigkeit an der Hochschule vorbereitet. Der Einstieg in die hochschulische Lehrtätigkeit lässt sich als „Learning by Doing“ charakterisieren (Groth, 2003). Diese Praxis macht es wahrscheinlich, dass sich Lehranfänger an dem Lehrhandeln orientieren, welches sie als Studierende erlebt haben. Die Vorstellungen, welche Lehnanfänger über Hochschullehre haben, dürften in diesem Kontext eher auf subjektiven Vorstellungen denn professionellem Wissen gründen (Dann, 2000; Wahl, 2001). Vor diesem Hintergrund stellt die Professionalisierung von Hochschullehrenden durch entsprechende fachübergreifende Trainings eine wichtige Stellgröße zur Verbesserung universitärer Lernarrangements dar (Gibbs & Coffey, 2004; Heiner & Wildt, 2009). Ein wichtiger Aspekt für die Optimierung von Lehrhandeln ist die Entwicklung von handlungsrelevantem Wissen, die sich u.a. durch eine Kohärenz zwischen den eigenen Vorstellungen und dem tatsächlichen Lehrhandeln ausdrückt.

Hochschuldidaktische Trainingsangebote wurden in Deutschland bisher kaum im Hinblick auf den Erwerb handlungsrelevanten Wissens untersucht. Auch international sind Untersuchungen zielgruppenspezifischer Trainings (z.B. für Lehnanfänger), die einen Mixed-Method-Ansatz verwenden und Prätestdaten berücksichtigen, eher selten vertreten (Stes, Min-Leliveld, Gijbels, & Van Petegem, 2010). Bisherige Befunde zeigen allerdings, dass sich lehrbezogene Vorstellungen in hochschuldidaktischen Trainings positiv in Richtung lernförderlicher Lehrintentionen verändern (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007). Die Entstehung von Kohärenz zwischen lehrbezogenen Vorstellungen und dem Lehrhandeln ist ein wichtiger, jedoch wenig untersuchter Faktor für die Entwicklung professionellen Lehrhandelns. So stellt die Kohärenz zwischen Vorstellung und Handeln eine wichtige Bedingung dar, um eigene Lehraktivitäten vor dem Hintergrund des tatsächlichen Handelns reflektieren und gegebenenfalls verändern zu können. Die vorliegende Dissertation trägt dazu bei, diese Forschungslücke zu schließen.

Die Dissertation ist eingebettet in das Projekt LehreLernen (Johannes, Fendler, Hoppert, & Seidel, 2011), das von 2008 bis 2010 an der Friedrich Schiller-Universität Jena unter der Leitung von Prof. Dr. Tina Seidel durchgeführt wurde. Im Projekt wurde ein auf ein Jahr angelegtes situiertes videobasiertes Training (Krammer & Reusser, 2005; Reusser, 2005) für Lehnanfänger in der Hochschullehre entwickelt und wissenschaftlich begleitet. Schwerpunkt des

Trainings ist die Unterstützung einer professionellen lehrbezogenen Selbstwahrnehmung, welche durch die Anwendung von Wissen zur effektiven Lehrgestaltung auf den eigenen Lehrkontext gefördert werden soll. Der Fokus der vorliegenden Dissertation liegt auf Ausgangslagen und Bedingungen für Professionalisierung während des Trainings. Es wird betrachtet, wie sich lehrbezogene Vorstellungen und Reflexionen als Bedingungen kohärenten Lehrhandelns im untersuchten Trainingskontext verändern.

1.1 Ziel der Dissertation

Ziel der Dissertation ist es, die Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln aus einer fachübergreifenden pädagogischen Perspektive zu untersuchen. Die Entwicklung von kohärentem Lehrhandeln umfasst einen komplexen Lernprozess, welcher von vielen Faktoren beeinflusst wird. Die vier Untersuchungen der Dissertation orientieren sich daher an einem Rahmenmodell, welches Schritte und Bedingungen für den Aufbau kohärenten Lehrhandelns im Kontext eines Trainings abbildet. Vor dem Hintergrund des Rahmenmodells wurden Untersuchungen mit Hilfe eines Mixed-Method-Designs durchgeführt. Im Mittelpunkt stehen dabei Professionalisierungsprozesse von Lehranfängern, die wenig oder keine Erfahrung darin haben, lehrbezogene Vorstellungen in eine konkrete Lehrsituation zu übertragen.

Die systematische Begleitung des Lehreinstiegs durch ein Training soll Lehranfänger der Hochschullehre darin unterstützen, lehrbezogene Vorstellungen zu entwickeln, die kohärent zum eigenen Lehrhandeln sind. In den ersten beiden Studien wird untersucht, wie sich lehrbezogene Vorstellungen von Lehranfängern vor und nach der Trainingsteilnahme beschreiben lassen. Insbesondere wird die Wahrnehmung der Lernumgebung als eine Bedingung für kohärentes Lehrhandeln analysiert.

In zwei weiteren Studien werden zwei fachübergreifende Voraussetzungen für kohärentes Lehrhandeln herausgegriffen. In einer Untersuchung wird das Verhältnis zwischen Vorstellungen und Handlungen näher betrachtet. Für eine konkrete Lehrsituation wird geprüft, inwieweit Lehranfänger über eine lehrbezogene Selbstwahrnehmung verfügen, die mit Außenperspektiven des Lehrhandelns korrespondiert. Hierfür werden verschiedene Datenquellen (Selbstberichte, Expertenratings, Studierendenangaben) und Analysemethoden (quantitative Fragebogenerhebungen, Videoanalysen) herangezogen. Neben einer realistischen Wahrnehmung des eigenen Lehrhandelns bestimmt auch die Fähigkeit, das eigene Lehrhandeln kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern, das kohärente Lehrhandeln. Daher wird in einer weiteren Untersuchung betrachtet, inwiefern Lehranfänger fähig sind, Diskrepanzen zwischen lehrbezogenen Vorstellungen und Lehrhandeln zu reflektieren und konkrete Handlungs-

optionen für zukünftige Lehraktivitäten abzuleiten. Grundlage hierfür sind videobasierte Reflexionen, Selbstberichte und Videoaufzeichnungen, die quantitativ sowie qualitativ-quantifizierend analysiert wurden.

1.2 Rahmenmodell und theoretischer Hintergrund

Das Lehrhandeln einer Lehrperson wird im Folgenden als Summe aller konkret beobachtbaren Handlungen verstanden, welche eine Lehrperson in der praktischen Lehrsituation umsetzt (Johannes, et al., 2011). Das beobachtbare Lehrhandeln ist nur dann als kohärent zu bezeichnen, wenn es kongruent zu den eigenen Vorstellungen ist. Gleichzeitig sollte die Selbstwahrnehmung des Lehrhandelns überwiegend kongruent zu externen Perspektiven (wie Studierenden- oder Expertenangaben) sein. Dies ist in der Praxis nicht immer gegeben (Hativa, Barak, & Simhi, 2001; Kane, Sandretto, & Heath, 2002; Seidel, Schwindt, Rimmele, & Prenzel, 2008; Vermunt & Verloop, 1999, 2000). Das Erleben von Inkongruenzen zwischen Vorstellungen und Lehrhandeln ist gerade für Lehranfänger keine Seltenheit, da diese oft zu naiven, übergeneralisierten Vorstellungen von Lehren und Lernen neigen (Hammerness, Darling-Hammond, & Shulman, 2002).

Im Rahmen der Dissertation werden die fachübergreifenden Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln aus der Perspektive von Lehranfängern und im Kontext eines hochschuldidaktischen Trainings analysiert. Die Betrachtung findet hierbei mit einem Fokus auf pädagogischem Wissen (Shulman, 1986) statt. Pädagogisches Wissen stellt eine fachübergreifende Voraussetzung für die optimale Gestaltung von Lehr-Lernprozessen dar (Voss, Kunter, & Baumert, 2011). Teile von pädagogischem Wissen sind unter anderem das Wissen über die Wirkung didaktischer Methoden (Methodeneinsatz), das Herstellen von Klarheit und Kohärenz (Zielorientierung), und eine prozessorientierte Lernbegleitung, welche im Zusammenhang mit einer lernorientierten Lernumgebung steht (Seidel & Prenzel, 2006; Seidel, Rimmele, & Prenzel, 2005; Young, Robinson, & Alberts, 2009).

Kohärentes Lehrhandeln wird in der vorliegenden Arbeit entlang verschiedener Stufen beschrieben bzw. systematisiert (Feiman-Nemser, 2008). Die Annahmen zum Professionalisierungsprozess von Lehranfängern sind in Abbildung 1 schematisch dargestellt. Es wird zwischen den Elementen Wissenskontextualisierung, Professionalisierungsaufgabe und Professionalisierungsbedingung unterschieden.



Abbildung 1: Rahmenmodell für kohärentes Lehrhandeln. Mit den Elementen Wissenskontextualisierung (weiß hinterlegte Kästchen), Professionalisierungsbedingung (grau hinterlegte Kästchen) und Professionalisierungsaufgabe (Legenden der Verbindungspfeile).

Die verbindenden Elemente des Modells sind die Professionalisierungsaufgaben. Diese Elemente beschreiben solche internalen Verarbeitungsprozesse, die es Lehranfängern ermöglichen, die nächste Stufe kohärenten Lehrhandelns zu erreichen. Sie umfassen eine notwendige Restrukturierung und Reflexion von pädagogischem Wissen, das für die weiteren Entwicklungsschritte immer stärker mit dem eigenen Lehrhandeln verbunden wird. Das eigene Wissen wird zunehmend nach konkreten, kontextgebundenen Kategorien in Form von Praktikerwissen anstelle von theoretisch abgrenzbaren Konzepten organisiert (Borko, 2004; Desimone, 2009; Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002; Putnam & Borko, 2000).

1.2.1 Stufen der Wissenskontextualisierung für kohärentes Lehrhandeln

Die aufgeführten Aspekte der Wissenskontextualisierung beschreiben, wie sich die Wissensbasis von Lehnanfängern stufenweise an die eigene Lehrsituation nähert bzw. auf diese übertragen wird. Sie repräsentieren vier grundlegende Dimensionen professionellen Lernens, welche das Erlernen professioneller Handlungsrountinen, lehrbezogener Vorstellungen, lehrbezogenen Wissens sowie die Entwicklung einer professionellen Identität umfassen (Feiman-Nemser, 2008). Eine ähnliche Klassifikation der Wissensbasis wird auch zur differenzierten Evaluation von Trainingseffekten in Lehrqualifikationsprogrammen herangezogen (Stes, 2008; Stes, Min-Leliveld, et al., 2010).

Vorstellungen über Lehren und Lernen

Individuelle Vorstellungen und Überzeugungen über Lehren und Lernen stellen die erste Dimension des Lernens von Lehrpersonen dar, welche im Laufe einer professionellen Begleitung fokussiert werden (Desimone, 2009; Feiman-Nemser, 2008). Diese Vorstellungen über Lehren und Lernen stellen im Rahmenmodell den ersten Schritt der Wissenskontextualisierung dar. Sie umfassen die eigenen Ziele in Bezug auf Lehre, angestrebte Lehrkompetenzen sowie angestrebte Handlungsänderungen durch die Teilnahme am Training.

Insbesondere Lehranfänger neigen zu naiven, übergeneralisierten Vorstellungen von Lehren und Lernen (Hammerness, et al., 2002). Für den Einstieg in ein hochschuldidaktisches Training ist weiterhin die initiale Motivationslage von Belang (Lawler, 2003), da emotional-motivationale und kognitive Erleben stark miteinander verschränkt sind (Gläser-Zikuda & Seifried, 2008). Mit Blick auf die Vorstellungen der Lehrperson steht daher weniger eine differenzierte Erfassung der Motivationslage im Fokus der Betrachtung. Vor dem Hintergrund der begrenzten Expertise von hochschulischen Lehranfängern wird die Spezifität dieser Aspekte betrachtet (Johannes & Seidel, 2010).

Die Vorstellungen über Lehren und Lernen als Grundvoraussetzungen der weiteren professionellen Entwicklung sind für Lehranfänger der Hochschullehre nur unzureichend untersucht. Gleichzeitig bilden sie die Basis für die Entwicklung als Lehrperson und die weitere Begleitung im Rahmen eines hochschuldidaktischen Trainings. Anfängliche handlungsleitende Vorstellungen von Lehrenden sind ausschlaggebend für das beobachtbare Lehrhandeln und müssen durch Selbstreflexion zugänglich gemacht werden (Wahl, 2001). Je verhaltensferner und unspezifischer diese Vorstellungen allerdings sind, desto unwahrscheinlicher ist es, dass diese Vorstellungen tatsächlich mit dem Lehrhandeln in Verbindung gebracht werden können (Leuchter, Pauli, Reusser, & Klieme, 2008). Daher müssen initiale, handlungsferne (unspezifische) Vorstellungen einem ersten wichtigen Prozess kontextualisiert und spezifischer mit der erlebten Lehrsituation verbunden werden (Hammerness, et al., 2002).

Spezifische Lehr- und Lernziele

Die aus diesem Lernprozess entstehenden spezifischen Lehr- und Lernziele stellen den zweiten Aspekt für kohärentes Lehrhandeln dar. Im Gegensatz zu den initialen Vorstellungen sind spezifische Lehr- und Lernziele klar kontextualisiert und weisen einen direkten Bezug zur eigenen Lehrsituation auf (Johannes, Fendler, & Seidel, in press). Gerade für Lehranfänger ist die Umsetzung der eigenen Vorstellungen über Lehren und Lernen in die Praxis eine große Herausforderung (McLean & Bullard, 2000), da sie selten über optimale Lehrstrategien für ihr

angestrebtes Lehrhandeln verfügen. Hier müssen Lehranfänger das Verhältnis zwischen eigenen Vorstellungen und eigenem Lehrhandeln klar reflektieren. Diese Reflexion setzt voraus, dass lehrbezogenes Wissen erworben wird (Baumert & Kunter, 2006; Feiman-Nemser, 2008). Dabei muss lehrbezogenes Wissen erfolgreich auf den Lehrkontext übertragen werden.

Ableiten von Handlungsoptionen

Dieser Reflexionsprozess trägt dazu bei, dass Lehrende die Diskrepanzen zwischen den eigenen Vorstellungen und eigenem Lehrhandeln überwinden (Feiman-Nemser, 2008) und durch die Übertragung von Wissen auf die eigene Lehrsituation konkrete Handlungsschritte und Handlungsoptionen ableiten (McAlpine, Weston, Timmermans, Berthiaume, & Fairbank-Roch, 2006). Das Ableiten von konkreten Handlungsoptionen als dritte Stufe der Wissenskontextualisierung kann als Teilaspekt einer professionellen Identitätsentwicklung aufgefasst werden (Johannes & Seidel, in press). Dabei ist eine enge Verknüpfung der Lehridentität mit dem tatsächlichen Lehrhandeln ein notwendiger Bestandteil der Professionalisierung (Hong, 2010).

Eine wichtige Brücke zwischen dem Wissen einer Lehrperson und der Anwendung des Wissens auf die konkrete Lehrsituation ist das an Goodwin (1994) angelehnte Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung (Sherin, 2007). Für professionelle Unterrichtswahrnehmung wird ein selektiver Aufmerksamkeitsprozess (*Noticing*) von dem wissensbasierten Reflektieren einer Beobachtung (*Knowledge-based Reasoning*) abgegrenzt (Sherin, 2007). Die Reflexion kann auf der Ebene des Beschreiben, Erklärens oder Integrierens stattfinden (van Es & Sherin, 2008), welche eine fächerübergreifende Fähigkeit darstellen (Blomberg, Stürmer, & Seidel, 2011). Durch eine professionelle Selbstwahrnehmung im Lehrkontext kann die Lehrperson notwendiges selbstreflexives Wissen gewinnen, um das eigene Lehrhandeln kohärent zu den eigenen Vorstellungen zu entwickeln.

Kohärentes Lehrhandeln

Sobald es einer Lehrperson möglich ist, vorstellungskohärente Handlungsspielräume in dem Bedingungsgefüge zwischen Vorstellungen und Handlungen zu identifizieren, stellen die anderen genannten Entwicklungsschritte eine notwendige Voraussetzung für kohärentes Lehrhandeln dar (Feiman-Nemser, 2008). Kohärentes Lehrhandeln als letzter Professionalisierungsschritt umfasst in diesem Zusammenhang die Gesamtheit an beobachtbaren Lehrhandlungen, die sich in Einklang mit den jeweiligen Vorstellungen befinden. Allerdings ist die Entwicklung zu kohärentem Lehrhandeln ein sehr langwieriger Prozess. Trainings für Lehranfänger zeigen meist nicht die gewünschten Veränderungen im Bereich des Lehrhandeln und dem daraus resultierenden studentischen Lernverhalten (Stes, De Maeyer, Gijbels, & Van Petegem, in press).

12 Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln in der Hochschullehre

Dies kann unter Umständen dadurch zustande kommen, dass Lehranfänger die im Modell berücksichtigten Aspekte für kohärentes Lehrhandeln nicht optimal für den Wissensaufbau genutzt haben und deshalb ihre Vorstellungen nicht in ihr Lehrhandeln umsetzen können. Daher sollten neben den Professionalisierungsschritten auch Bedingungen betrachtet werden, die vor allem beim unbegleiteten Lehreinstieg eine Barriere für die weitere Entwicklung von kohärentem Lehrhandeln darstellen können.

1.2.2 Professionalisierungsbedingungen für kohärentes Lehrhandeln

Professionalisierungsbedingungen beschreiben Kontextfaktoren, die internale Verarbeitungsprozesse und somit eine Entwicklung zu kohärenterem Lehrhandeln anstoßen können. Durch eine Reorganisation von bereits bestehenden Wissensbeständen können positive Professionalisierungsbedingungen erfolgreich zum kohärenten Lehrhandeln beitragen. Im Falle unzureichender Reorganisationsprozesse können sie auch eine Barriere darstellen. In der Dissertation werden diese Bedingungen aus der Perspektive des konzipierten Trainings für Lehranfänger untersucht. Daher stehen fachübergreifende Professionalisierungsbedingungen im Vordergrund.

Lernumgebung für professionelles Lernen

Die Bedingungen für eine Professionalisierung in der Hochschullehre werden in der Dissertation aus Perspektive des begleiteten Lehreinstiegs durch ein hochschuldidaktisches Training betrachtet. Eine Bedingung, die das Lernen in den ersten Aspekten des Modells maßgeblich beeinflusst, ist, inwieweit die Lehrperson ihre anfänglichen Vorstellungen über Lehren und Lernen in Bezug auf die eigene Lehre kontextualisieren kann. Die bereitgestellte Lernumgebung sollte Anreize bieten, eigene Vorstellungen herauszubilden und handlungsnah zu spezifizieren (Hammerness, et al., 2002; Wahl, 2001). Durch eine begleitete Reflektion erhalten Lehranfänger die Möglichkeit, sich direkt mit ihren Vorstellungen auseinanderzusetzen und diese möglichst eng an ihrem eigenen Lehrkontext zu anzupassen. Um Lehranfängern eine Verknüpfung von Trainingsinhalten mit ihren praktischen Lehrerfahrungen zu erleichtern, wurden die Trainingsinhalte im Sinne von Praktikerwissen organisiert (Lave & Wenger, 1991). Mit einer Orientierung am Dreischritt des Planens, Durchführens und Evaluierens von Lehre (Hiebert, et al., 2002) wurde im Rahmen des Trainings eine Lernumgebung geschaffen, die es Lehranfängern ermöglichen soll, ihre Vorstellungen im Sinne von Praktikerwissen zu organisieren. Dieser Schritt soll die Vorstellungen im Hinblick auf das tatsächliche Handeln zugänglich machen und einen Wissenstransfer in Richtung des Lehrhandelns erleichtern.

Die fünf Kernmerkmale einer unterstützenden Lernumgebung, die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden, sind eine inhaltliche Fokussierung, aktives Lernen, Kohärenz,

kollektive Partizipation und angemessene Dauer (Desimone, 2009). *Inhaltliche Fokussierung* bedeutet, dass sich Trainings an den Inhalten orientieren sollten, die von den Teilnehmern gelehrt werden. *Aktives Lernen* umfasst Trainingselemente wie Beobachtungen von Lehrpraxis, den Austausch und die Reflexion in kooperativen Lernsettings. Die *Kohärenz* eines Trainings, das heißt der Grad der Übereinstimmung zwischen den Vorstellungen der Teilnehmer und den dem Training zu Grunde liegenden Lehrintentionen und Vorstellungen, beeinflusst den Lernerfolg der Teilnehmer maßgeblich. Für die *Dauer* eines Trainings ist zu berücksichtigen, dass Lernprozesse der Lehranfänger über einen längeren Zeitraum begleitet und unterstützt werden sollen. Kurzinterventionen wie eintägige Workshops stellen häufig ein zu kurzes Zeitfenster für die Unterstützung entsprechender Lernprozesse dar. Desimone (2009) empfiehlt ein Minimum von 20 Stunden Kontaktzeit, welche idealerweise auf eine längere Zeitspanne verteilt werden sollten. *Kollektive Partizipation* bedeutet, dass dann besondere Trainingserfolge zu verzeichnen sind, wenn sich ganze Gruppen einer Profession (z.B. Fachgruppen, Institute, Doktoranden einer Graduiertenschule) aktiv beteiligen.

Diese Kernmerkmale werden häufig in Weiterbildungskonzepten berücksichtigt, die u.a. auf Videoaufzeichnungen zurückgreifen (Desimone, 2009). Anwendungsbeispiele für videobasierte Weiterbildungskonzepte in der Lehrerfortbildung sind der VideoClub (Sherin & Han, 2004; Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008) oder der Problem-Solving-Cycle (Borko, Jacobs, Eiteljorg, & Pittman, 2008). In diesen Programmen arbeiten kleinere Gruppen von Lehrenden (im Sinne der kollektiven Partizipation) über einen längeren Zeitraum (ein- bis zweijährige Programme) an der Weiterentwicklung ihrer Lehre (Borko, et al., 2008; Krammer, et al., 2006; Santagata, Zannoni, & Stigler, 2007; Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008). Videoaufzeichnungen von Lehrsituationen werden hierbei genutzt, um in der Gruppe aktiv über die Realisierung von eigenen Zielen in der Lehre zu reflektieren und konkret an den Inhalten zu arbeiten, welche die Teilnehmer selbst unterrichten. Befunde zeigen, dass ein systematisches Training zu einer Kongruenz zwischen lehrbezogenen Vorstellungen und dem Lehrhandeln führt (Roth, 2009). Für eine erfolgreiche Nutzung von Videoaufzeichnungen für Lehrtrainings müssen diese jedoch in eine strukturierte Lernumgebung eingebunden sein (Seago, 2004).

Neben der konzeptuellen Berücksichtigung der Kernelemente für effektive Weiterbildung sollte die Passung zwischen Lernumgebung und Zielgruppe eruiert werden. Dafür wird auf die individuelle Wahrnehmung der Teilnehmer zurückgegriffen. Gleichzeitig muss sich die Lernumgebung daran messen lassen, inwieweit sie die Kontextualisierung von Wissen und Spezifizierung von Lehr- und Lernzielen ermöglicht.

Das Verhältnis zwischen Vorstellungen und Handlungen

Neben der Herausbildung von spezifischeren Lehr- und Lernzielen stellt das Verhältnis zwischen Vorstellungen und Handlungen eine weitere Bedingung für kohärenteres Lehrhandeln dar. Das konzipierte Training bietet den Lehranfängern Gelegenheiten, vorhandene Diskrepanzen zwischen Vorstellungen und Handlungen systematisch zu reflektieren. Videoaufzeichnungen verschiedener Lehrsituationen verdeutlichen die Vielfältigkeit der Lehrsituation und bieten gleichzeitig Zeit und Raum für die Reflexion von pädagogischen Interaktionen (Sherin, Linsenmeier, & van Es, 2009). Dadurch wird Lehranfängern das eigene Lehrhandeln wiederholt, zeitunabhängig und ohne unmittelbaren Handlungszwang für weitere Reflexionen zugänglich. Ein videobasiertes Reflexionstraining kann Lehrende darin unterstützen, Beobachtungen der Lehrsituation differenzierter zu beschreiben, sie häufiger wissensbasiert zu erklären und diese Wissensbasis auf der Ebene des Integrierens auf allgemeine Konsequenzen des Lehrens und Lernens zu übertragen (Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008).

Lehrkontext

Auch wenn Lehranfänger durch begleitete Videoreflexionen aus den erkannten Diskrepanzen zwischen Vorstellungen und Handlungen klare Handlungsoptionen ableiten können, stellen institutionelle und kontextuelle Barrieren die letzte, komplexeste Bedingung für kohärentes Lehrhandeln dar. Institutionelle und kontextuelle Barrieren können die Umsetzung von kohärentem Lehrhandeln behindern (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012). Hierzu zählen fachspezifische Faktoren wie die jeweilige akademische Fachkultur, die Größe der Veranstaltungen, das Innovationsklima einer Fakultät oder die Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen. Der Lehrkontext als Professionalisierungsbedingung kann in einer Kurzzeitintervention lediglich sehr begrenzt bearbeitet werden. Aus fachübergreifender Perspektive können nur die Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln untersucht werden, die der Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrkontext vorausgehen.

1.3 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund des beschriebenen Rahmenmodells werden in der Dissertation fachübergreifende Professionalisierungsschritte und Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln im Rahmen eines videobasierten hochschuldidaktischen Trainings für die Zielgruppe der Lehranfänger untersucht. Im Fokus stehen dabei die Schnittstellen zwischen den einzelnen Bedingungen. Die Untersuchungen reichen von der Betrachtung von Eingangsvoraussetzungen über Lernumgebungsanalysen bis hin zur Herausbildung von spezifischen Lehr- und Lernzielen. Als weitere Aspekte soll das Verhältnis zwischen Vorstellungen und Handlungen, die Reflexions-

fähigkeit von Lehranfängern im Hinblick auf vorhandene Diskrepanzen sowie ihre Fähigkeit, konkrete Handlungsschritte aus diesen Reflexionen abzuleiten untersucht werden. Aus dem beschriebenen Rahmenmodell leiten sich für die Dissertation vier Fragekomplexe ab:

1. Wie spezifisch und handlungsnah sind die Vorstellungen in Bezug auf Lehren und Lernen von Lehranfängern vor der Teilnahme an einem hochschuldidaktischen Training?
2. Nehmen Lehranfänger die bereitgestellte Lernumgebung des Trainings positiv im Hinblick auf die Kernelemente für effektive Weiterbildung wahr? Inwieweit sind sie in der Lage ihre unspezifischen Vorstellungen, die sie vor dem Training formulieren, zu kontextualisieren?
3. Wie stehen die kontextualisierten lehrbezogenen Vorstellungen von Lehranfängern und deren Selbstwahrnehmung im Zusammenhang mit beobachtbarem Lehrhandeln aus der Außenperspektive?
4. Wie entwickeln sich lehrbezogene Vorstellungen im Rahmen des hochschuldidaktischen Trainings? Inwieweit verfügen Lehrende über die Fähigkeit, Diskrepanzen zwischen Vorstellungen und Handeln professionell reflektieren und Handlungsoptionen für ihre zukünftigen Lehraktivitäten ableiten?

1.4 Einbettung in das Projekt „LehreLernen“

Die vorliegende Dissertation ist in das Projekt LehreLernen der Friedrich-Schiller-Universität Jena eingebettet, das von 2008 bis 2010 von Prof. Dr. Tina Seidel geleitet wurde. Das LehreLernen-Projekt ist eine Weiterbildungsinitiative, die neben individuellen Angeboten wie eintägigen Workshops zum Planen von Lehrveranstaltungen, Durchführen von Lehrveranstaltungen sowie Beratung und Assessment von Lehrveranstaltungen, zwei strukturierte Lehrzertifikate für Promovierende und Postdoktoranden konzipiert hat (Johannes, et al., 2011). Die Lehrzertifikate wurden im Rahmen der Projektarbeit nicht nur inhaltlich ausgestaltet, sondern auch evaluiert und wissenschaftlich begleitet. Beide Zertifikatsangebote betten die Lehrqualifikation in einen situierten Lernkontext ein. Einen situierten Lernkontext charakterisiert eine Enkulturation in eine authentische Lehrpraxis, welche den Wissenserwerb an der praktischen Wissensanwendung orientiert (Greeno, Collins, & Resnick, 1996; Lave & Wenger, 1991). Der situierte Lernkontext berücksichtigt den Umstand, dass Praktikerwissen nicht theoretisch und konzeptuell abgrenzbar, sondern nach konkreten, kontextgebundenen Kategorien organisiert ist (Borko, 2004; Desimone, 2009; Hiebert, et al., 2002; Putnam & Borko, 2000). Im Rahmen der Projektarbeit wurden die verwendeten Messinstrumente und das Zusammenspiel verschiedener Messindikatoren in einer ausführlichen Dokumentation der Erhebungsinstrumente als Buch öffentlich zugänglich gemacht (Johannes, et al., 2011).

Ein erster Schwerpunkt des LehreLernen-Projekts ist die Generierung von Beschreibungswissen über hochschulische Lerngelegenheiten (z.B. Seidel & Hoppert, 2011). Ein zweiter Schwerpunkt ist die Konzeption und wissenschaftliche Begleitung eines Trainings zur Professionalisierung von Lehranfängern in der Hochschullehre. Der dritte Schwerpunkt ist die Begleitung eines Programms, in dem sich erfahrene Lehrpersonen im Hinblick auf die eigenen universitären Karriereziele systematisch mit ihren bisherigen und zukünftigen Lehraktivitäten auseinandersetzen und dies in einem Lehrportfolio dokumentieren (vgl. Fendler & Gläser-Zikuda, 2011).

Die vorliegende Dissertation ist in den zweiten Forschungsschwerpunkt eingebettet. Im Rahmen der Dissertation wurde das Training „Lehrqualifikation Basic“ detailliert inhaltlich ausgestaltet und wissenschaftlich begleitet. Dies umfasste die Entwicklung von eigenen Messinstrumenten beziehungsweise die Adaption von englischsprachigen Instrumenten, die Konzeption und Durchführung aller videobasierten Weiterbildungselemente sowie die nachfolgende Datenanalyse.

1.5 Das Zertifikat „Lehrqualifikation Basic“

Das Zertifikat „Lehrqualifikation Basic“ (Johannes & Seidel, 2010) ist ein auf ein Jahr angelegtes hochschuldidaktisches Training, in dem Lehranfänger ihr pädagogisches Wissen (Shulman, 1986) systematisch erweitern und vertiefen können. Jedes Hochschulsesemester werden Lerngruppen von maximal 15 fachheterogenen Promovierenden aufgenommen, welche im Rahmen von 30 Zeitstunden individuelle und gruppenbasierte Trainingselemente absolvieren (vgl. Abbildung 2 für den exemplarischen Ablauf des Trainings mit Beginn zum Wintersemester). Da das vermittelte Wissen fachübergreifenden Charakter hat, wurde bewusst auf eine fachheterogene Zusammensetzung der Lerngruppen geachtet, um implizite fachbezogene Lehrvorstellungen über Fächergrenzen hinweg zu aktivieren und einer Reflexion zugänglich zu machen.

Das Training besteht aus drei zentralen Bausteinen. Um das methodische Handlungsrepertoire der Lehranfänger für die Gestaltung von Lernarrangements grundlegend zu erweitern, ist der Besuch eines handlungsorientierten Workshops zum Kennenlernen verschiedener didaktischer Methoden obligatorisch. Ein zweiter Baustein ist die Videoaufzeichnung einer eigenen Lehrveranstaltungssitzung im Verlauf des ersten oder zweiten Zertifikatssemesters. Die Videoaufzeichnung dient als Grundlage für individuelle und gruppenbasierte Reflexion des eigenen Lehrhandelns. Die individuelle Reflexion findet in Form eines einstündigen individuellen Feedbacks statt. Der Gesprächsfokus liegt hierbei auf der Realisierung lernwirksamer Gestal-

tungsmerkmale in der Lehre. Die aufgezeichneten Lehrveranstaltungen werden auch für den dritten Trainingsbaustein, gruppenbasierte Reflexionen von Lehrhandeln (Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008), genutzt. Aus den Videoaufzeichnungen werden hierfür Sequenzen von etwa 3-5 Minuten Länge ausgewählt, die in eintägigen Workshops am Ende des ersten und des zweiten Semesters in fachheterogenen Gruppen reflektiert werden. Um die Lehrenden in die Videoreflexion einzuführen, wird das Vorgehen in einem Einführungsworkshop zu Beginn des ersten Semesters an Fremdmaterial geübt.

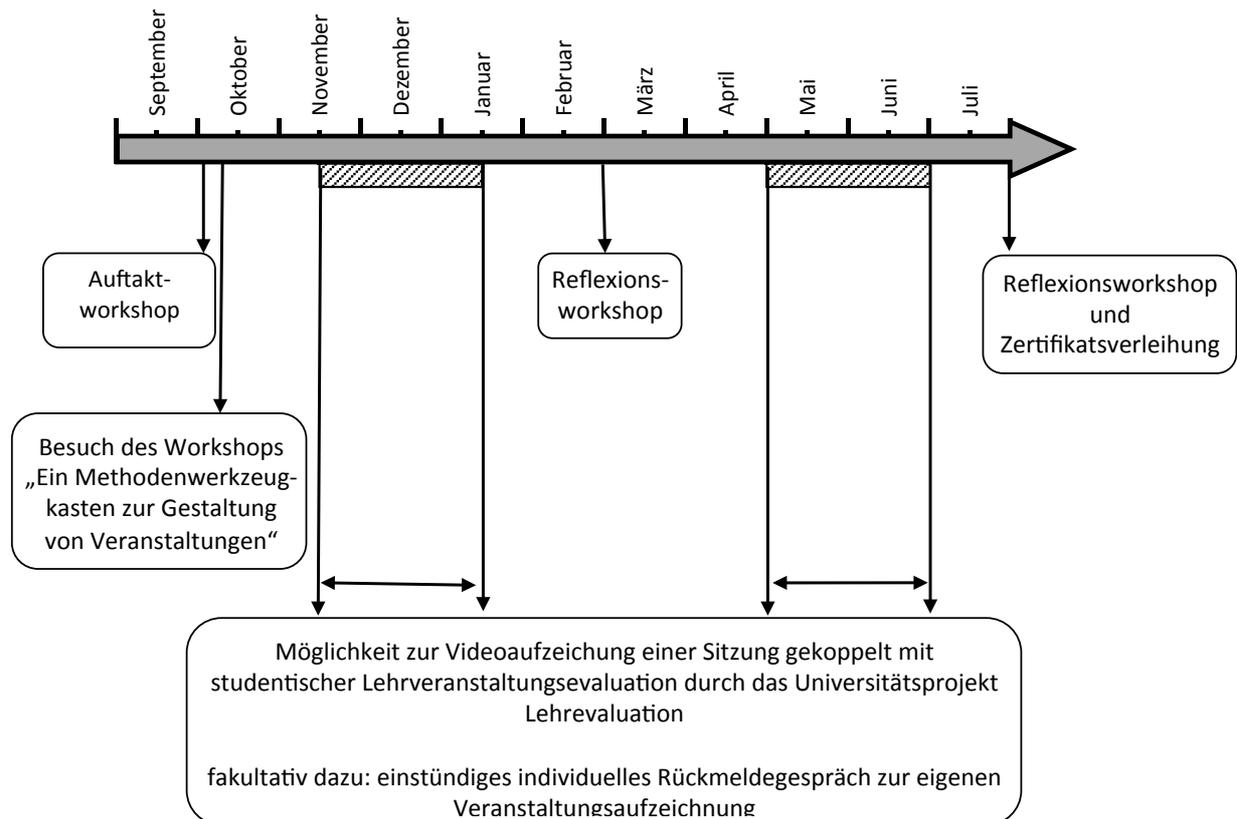


Abbildung 2: Ablauf des Trainings „Lehrqualifikation Basic“

Für die Programmkonzeption wurden neben inhaltlichen Überlegungen drei praktischen Aspekten Rechnung getragen. Lehranfänger, die sich üblicherweise in ihrer Promotionsphase befinden, haben nur begrenzt zeitliche Ressourcen für eine Professionalisierung in der Hochschullehre. Aus diesem Grund wurde das Zertifikat auf 30 Zeitstunden begrenzt. Zudem wurde eine Integration mit bestehenden universitären Strukturen wie anderen Qualifikationseinrichtungen (z.B. Graduiertenschulen) und das Angebot für studentische Lehrveranstaltungsevaluation umgesetzt. Der dritte und wichtigste Aspekt ist die Orientierung an den fünf Kernmerkmalen einer effektiven Weiterbildung (Desimone, 2009), welche die erste Bedingung einer professionellen Wissensentwicklung positiv beeinflussen kann.

Im Training erfolgt die *inhaltliche Fokussierung* durch die Konzentration auf Methodeneinsatz, Zielorientierung und Lernbegleitung (Seidel & Prenzel, 2006; Seidel, et al., 2005; Young, et al., 2009), welche als Indikatoren für eine lernorientierte Lernumgebung gelten. *Aktives Lernen* wird durch den Rückgriff auf handlungsorientierte Workshops ermöglicht. Zudem bieten sowohl die gruppenbasierten Videoreflexionen als auch die individuelle fallbasierte Einzelreflexion des eigenen Lehrhandelns den Lehranfängern Gelegenheiten, den Wechsel von Lehrenden- zur Lernendenperspektive unmittelbar zu erleben. Um die *Kohärenz* zwischen den Lerninhalten und dem eigenen Lehrhandeln zu erleichtern, werden individuelle Lernziele der Lehranfänger für die Weiterbildung einbezogen. Dazu zählt, dass die Kernelemente von Lehre (Methodeneinsatz, Zielorientierung, Lernbegleitung) immer im Hinblick auf die Konkordanz zu den aktuellen Lehrzielen reflektiert werden. Dieses Vorgehen soll es den Lehrenden erleichtern, eine professionelle Wissensbasis aufzubauen. Die *Dauer* des Trainings ist mit 30 Stunden Kontaktzeit verteilt über ein Jahr kontinuierlicher Weiterbildungsaktivitäten angemessen, um Veränderungen anzustoßen. Um eine *kollektive Partizipation* zu ermöglichen, werden Lerngruppen aus Promovierenden einer Universität rekrutiert. Dabei strebt das Zertifikat „Lehrqualifikation Basic“ eine Mischung aus ähnlichen und unähnlichen Lehr-Lernanforderungen an, indem die Gruppen zwar fachheterogen zusammengesetzt, jedoch zumeist mehrere Teilnehmer einer Fachdisziplin in einem Zertifikatskurs vertreten sind.

Die grundlegende Programmstruktur des Zertifikats Basic wurde im Rahmen der Dissertation inhaltlich mit ausgestaltet, um situierte videobasierte Elemente (Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008) auf den Hochschulkontext und auf fachübergreifende Merkmale zu übertragen. Ähnliche Initiativen für Lehramtsstudierende zeigen, dass eine videobasierte Ausbildung substantiell zum Erwerb von pädagogisch-psychologischen Wissen beiträgt (Blomberg, 2011). In welchem Ausmaß dies auf den Hochschulkontext zutrifft, wird im Rahmen der Dissertation näher betrachtet.

2 Darstellung der einzelnen Beiträge

Die vorliegende Dissertation untersucht vor dem Hintergrund des beschriebenen Projekts die Entwicklungen von Lehranfängern im Rahmen des hochschuldidaktischen Trainings „Lehrqualifikation Basic“. Es handelt sich um eine publikationsbasierte Dissertation, die aus vier, teilweise bereits veröffentlichten Aufsätzen besteht. Dabei stehen die vier Schwerpunkte Vorstellungen über Lehren und Lernen, Wahrnehmung der Lernumgebung und Wissenskontextualisierung, das Verhältnis zwischen Vorstellungen und Handlungen sowie die Reflexion von

Diskrepanzen zwischen Vorstellungen und Handlungen im Fokus der Analyse. Die vier Aufsätze werden im Folgenden zusammengefasst.

2.1 Studie 1: Vorstellungen über Lehren und Lernen zum Trainingsbeginn

Der erste Aufsatz untersucht, welche Eingangsvoraussetzungen Lehranfänger für ihren Professionalisierungsprozess mitbringen. Die Konzeption, Durchführung, Auswertung und publikationsbasierte Darstellung für den vorliegenden Aufsatz wurden im Rahmen der Dissertation durchgeführt. Dabei stand die Koautorin als Erstbetreuerin der Dissertation beratend zur Verfügung und lieferte einen Beitrag zur theoretischen Vertiefung des Manuskripts.

2.1.1 Publikationsstatus

Der Aufsatz wurde am 20.09.2009 bei der Zeitschrift *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)* eingereicht, am 08.07.2010 zur Publikation angenommen und am 08.12.2010 gedruckt:

Johannes, C., & Seidel, T. (2010). Professionelles Lernen von Anfängern in der Hochschullehre – Erwartungen und Vorstellungen im Projekt LehreLernen. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)*, 5 (2+3), 31–40.

2.1.2 Darstellung des ersten Aufsatzes

Es gibt kaum Ausbildungsinhalte, welche Lehranfänger systematisch auf ihre zukünftige Lehrverpflichtung in der Hochschullehre vorbereiten. Der Einstieg und Qualifizierung ist oft durch ein „Learning by doing“ gekennzeichnet. Hier setzt das einjährige Zertifikatsprogramm des LehreLernen-Projekts an. Dabei nutzt das Programm situiertes Lernen mit Videoaufzeichnungen (Krammer & Reusser, 2005; Reusser, 2005) um Lehranfänger durch Reflexion von Lehrsituationen für die Lernendenperspektive zu sensibilisieren (Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008). Im Aufsatz wird untersucht, über welche Motivationslage und Weiterbildungsziele Lehranfänger verfügen, die sich für ein hochschuldidaktisches Training entscheiden. Darüber hinaus wird fokussiert, welche Erwartungen Lehranfänger in Bezug auf ihre Kompetenzen und Handlungsänderungen haben. Ein spezieller Fokus lag dabei auf der Spezifität dieser Aspekte.

Es liegen bereits umfassende Erkenntnisse über den Nutzen von situiertem Lernen für den Erwerb lehrbezogener Fähigkeiten für den Schulkontext vor (Borko, et al., 2008; Krammer, et al., 2006; Sherin & Han, 2004; Sherin, et al., 2009; Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008). Der vorliegende Aufsatz dokumentiert am Beispiel des Zertifikatsprogramms „Lehrqualifikation Basic“, wie eine Adaption auf den Hochschulkontext realisiert werden kann. Eine Analyse bisheriger Veröffentlichungen zu Effekten hochschuldidaktischer Trainings macht deut-

lich, dass sich die Forschung oft auf subjektive Einschätzungen von Studierenden oder Lehrenden beschränkt, die miteinander verbunden werden, um Effekte von Lehrhandeln zu untersuchen (z.B. Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Der Rückgriff auf Video als Beschreibungs- und Weiterbildungsinstrument bietet hier einen Ansatzpunkt für ein hochschuldidaktisches Training, welches im Rahmen des Projekts untersucht wird. In der Aufarbeitung des theoretischen Hintergrunds wird im Aufsatz deutlich, dass Vorstellungen von Lehranfängern einen wichtigen Grundbaustein für die weitere professionelle Entwicklung darstellen. Die Kongruenz zwischen Vorstellungen und Handlungen (Vermunt & Verloop, 1999, 2000) trägt dazu bei, dass Lehrende ihre Lehre als emotional und motivational befriedigend empfinden. Anfänger erleben häufig Inkongruenzen, da ihre handlungsleitenden Lehrfähigkeiten nur begrenzt ausgeprägt sind. Weiterhin sind ihre lehrbezogenen Vorstellungen häufig naiv und übergeneralisiert (Hammerness, et al., 2002). Das führt möglicherweise dazu, dass diese Vorstellungen nicht in ihr Lehrhandeln übertragen werden können. Im Aufsatz wird untersucht, inwieweit sich für die untersuchte Gruppe von Anfängern in der Hochschullehre ebenfalls eine begrenzte Spezifität von Vorstellungen finden lässt.

Für die Studie wurde eine Stichprobe von $N = 14$ Lehranfängern zu Beginn der Zertifikatsteilnahme (Wintersemester 2008/2009) im offenen Antwortformat befragt. Bei der Befragung gaben die Lehranfänger an, was sie zur Teilnahme am Zertifikat motivierte und welche Lernziele sie für den Trainingsbeginn hatten. Weiterhin führten die Teilnehmer aus, welche Erwartungen sie in Bezug auf ihre Lehrkompetenzen und welche Handlungsveränderungen sie mit der Zertifikatsteilnahme verknüpften. Alle Antworten wurden durch zwei unabhängige Kodierer inhaltsanalytisch mit induktiver Kategorisierung kodiert. Als Segment diente jeweils ein Satz oder Stichpunkt, den die Befragten angegeben hatten. Im ersten Kodierdurchgang wurde das Thema des Segments kodiert ($\kappa \geq .79$), im zweiten Kodierdurchgang wurde die Spezifität der Segmente kodiert. Die Spezifitätskodierung gelang zufriedenstellend für die Teilnahmemotivation, den Zielen zu Zertifikatsbeginn sowie für die angestrebten Kompetenzen ($\tau_b \geq .53$). Aufgrund der begrenzten Stichprobengröße wurden die Aussagen deskriptiv in Form von Häufigkeiten ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehranfänger überwiegend eine allgemeine, wenig kontextualisierte (d.h. unspezifische) Motivationslage für die Trainingsteilnahme angaben. 93% der Teilnehmer nannten einen allgemeinen Professionalisierungsbedarf als Motivation für die Trainingsteilnahme. Als weitere Motivatoren wurden der Anspruch die eigene Lehre interessant zu gestalten und das Streben nach einem Qualifikationsnachweis im Bereich Lehre angegeben. Die genannten Aspekte waren überwiegend unspezifisch. Nur 4% aller Angaben wurde als spe-

zifisch klassifiziert. Analog dazu waren Lernziele der Teilnehmer zum Trainingsbeginn überwiegend unspezifisch oder bedingt spezifisch, aber nur sehr selten spezifisch an konkrete Lehrsituation gebunden. Der Erwerb oder die Vertiefung didaktischer Fähigkeiten war das häufigste Ziel. Zudem wollten die untersuchten Lehranfänger verstärkt in der Lehre arbeiten und sehen somit praktische Erfahrungen als wichtigen Schlüssel für ihre Weiterqualifikation. Die Angaben zu den angestrebten Kompetenzen waren zu vergleichbaren Anteilen unspezifisch oder bedingt spezifisch. Der thematische Schwerpunkt lag auf der Erweiterung des Methodenrepertoires. Darüber hinaus wurden auch „Nachbarkompetenzen“ von Lehren genannt, wie zum Beispiel Präsentationsmethoden, die auch für Vorträge auf Tagungen eingesetzt werden können. In Bezug auf angestrebte Handlungsänderungen machten Lehranfänger nur wenige Angaben. Häufig waren allgemeine Aussagen zu lesen, wie verbesserte Lehrqualität oder Spaß an der Lehre, die wenig konkrete Handlungsbezüge aufwiesen.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass die Teilnehmer einen hohen Professionalisierungsbedarf haben, der gleichzeitig durch eigene hohe Ansprüche an die Lehre motiviert ist. Darüber hinaus fällt auf, dass diese hohen Ansprüche in Kombination mit diffusen Vorstellungen über eigene Ziele oder wichtige Kompetenzen verbunden sind. Daher umfasst ein wichtiger Schritt der lehrbezogenen Entwicklung, dass Lehrende spezifischere, kontextualisierte Vorstellungen entwickeln.

2.2 Studie 2: Wahrnehmung der Lernumgebung und Kontextualisierung von Vorstellungen

Die Entwicklung von spezifischeren Vorstellungen im Bereich von Lehre ist notwendig, damit Lehranfänger ihr Lehrhandeln durch ihren hohen Ansprüche, die in Kombination mit begrenzten Kompetenzen auftreten, nicht als unbefriedigend erleben und ihre Lehrziele nach unten korrigieren. Daher ist es wichtig, dass Lehranfänger ein differenzierteres und realistisches Bild ihrer eigenen Lehrsituation entwickeln. In der begleiteten Professionalisierung kommt der Lernumgebung eine wesentliche Rolle zu. Der zweite Aufsatz untersucht deshalb, wie die Teilnehmer die situierte Lernumgebung wahrnehmen. Weiterhin wird betrachtet, inwieweit die bereitgestellte Lernumgebung Lehranfänger in der Kontextualisierung ihrer Vorstellungen unterstützt. Für den zweiten Aufsatz wurde die Konzeption, Durchführung, Auswertung und publikationsbasierte Darstellung der Befunde im Rahmen der Dissertation durchgeführt. Der Zweitautor des Aufsatzes hatte hier einen besonderen Anteil an der Durchführung der Untersuchung, die Drittautorin war als Erstbetreuerin der Dissertation inhaltlich und methodisch beratend tätig.

22 Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln in der Hochschullehre

2.2.1 *Publikationsstatus*

Der Aufsatz wurde am 31.07.2010 bei der Zeitschrift *International Journal for Academic Development* eingereicht und wurde am 02.02.2012 zur Publikation angenommen.

Johannes, C., Fendler, J., & Seidel, T. (in press). Teachers' perception of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers. *International Journal for Academic Development*.

2.2.2 *Darstellung des zweiten Aufsatzes*

Da es wahrscheinlich ist, dass der gängige „Learning by doing“-Ansatz in der Qualifikation für Hochschullehre zu einem Rückgriff auf traditionelle und lehrendenorientierte Lehrformen führt (Seidel & Hoppert, 2011), ist der begleitete Lehreinstieg und die Bereitstellung einer professionellen Lernumgebung eine wichtige Stellgröße für die Verbesserung universitärer Lernarrangements. Der Aufsatz befasst sich mit der Analyse der Lernumgebung im Zertifikatsprogramm „Lehrqualifikation Basic“, welches im ersten Aufsatz und im Abschnitt „Einbettung in das Projekt LehreLernen“ ausführlich beschrieben wurde.

Drei der von Desimone (2009) genannten Kernmerkmale effektiver Weiterbildungen - inhaltliche Fokussierung, aktives Lernen und Kohärenz – können neben ihrem konzeptuellen Charakter auch direkt durch Teilnehmer evaluiert werden. Ein zweiter Analyseschwerpunkt liegt auf der erworbenen Wissensbasis der Lehrpersonen nach der Trainingsteilnahme. Mit Blick auf die sehr breiten, überwiegend unspezifischen Vorstellungen, die Lehrende als Eingangsvoraussetzung mitbringen (Johannes & Seidel, 2010), sollte das begleitete Training die Spezifizierung und Kontextualisierung von Vorstellungen in Bezug auf Lehren und Lernen unterstützen. Ausgehend von diesen Schwerpunkten untersucht der Aufsatz, inwieweit die Lernumgebung inhaltliche Fokussierung, aktives Lernen und Kohärenz fördert. Zudem wird betrachtet, welche Wissensbasis Lehranfänger nach erfolgreicher Trainingsteilnahme haben.

Für diese Fragestellungen wurde eine Gruppe $N = 12$ Lehranfängern untersucht, die das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm am Ende des Sommersemesters 2009 erfolgreich abschließen konnten. Die Datenerhebung erfolgte mittels eines Fragebogens mit einer Mischung aus geschlossenem (jeweils 6-Punkt-Likert-Skalen) und offenem Antwortformat. Die inhaltliche Fokussierung wurde durch drei Items erfasst. Die Teilnehmer beurteilten, wie hilfreich sie die zentralen Trainingsbausteine (Workshop zum Erweitern des Handlungsrepertoires, Einzelreflexion einer eigenen Lehrveranstaltung, gruppenbasierte Reflexionen von Lehrveranstaltungen) empfanden. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, die Antwort durch eine Kurzerklä-

nung zu ergänzen. Aktives Lernen wurde mit den Subskalen Involviertheit und Verarbeitungstiefe erfasst. Die Erfassung von Kohärenz erfolgte durch die Subskalen Strukturierung und Unterstützung. Die erworbene Wissensbasis wurde über eine angepasste Form der offenen Fragen erhoben, die bereits im ersten Aufsatz Verwendung fanden. Die Teilnehmer gaben an, welche Ziele sie in Bezug auf ihre Lehre erreicht haben, welche Ziele sie zukünftig anstrebten, wie sich ihre Erwartungen an ihr Lehrhandeln verändert haben und welche Kompetenzen sie zukünftig erwerben wollen. Analog zum ersten Aufsatz wurden die offenen Antworten mit dem für die Vorbefragung entwickelten Kategoriensystem durch zwei unabhängige Kodierer inhaltsanalytisch ausgewertet ($\kappa \geq .71$; $\tau_b \geq .64$). Für die Auswertung wurde auf deskriptive Analysen und Häufigkeitsdarstellungen zurückgegriffen, um der begrenzten Stichprobengröße Rechnung zu tragen. Um einen allgemeinen Positivitätsbias auszuschließen und Interdependenzen zu explorieren, wurden die einzelnen Skalen interkorreliert.

Für die geschlossenen Angaben zur inhaltlichen Fokussierung zeigte sich, dass alle Trainingselemente mit Mittelwerten größer $M = 4.5$ als hilfreich beurteilt wurden. Die Teilnehmer berichteten ein hohes Maß an aktivem Lernen und nahmen das Programm als kohärent wahr. Insgesamt lagen alle Bewertungen mit geschlossenem Antwortformat im positiven Bereich der Skala und weisen Mittelwerte größer als $M = 4$ auf. Korrelationsanalysen zeigen, dass die beiden Kohärenzindikatoren eng miteinander verknüpft sind. Die Wahrnehmung von Kohärenz hing mit der angegebenen Verarbeitungstiefe zusammen und wirkte sich somit auf den selbstberichtete Verarbeitung der Lerninhalte aus. Die Indikatoren zeigten darüber hinaus nur wenig korrelative Zusammenhänge (Johannes, Seidel, Fendler, & Hoppert, 2009), was Hinweis auf die diskriminante Validität der einzelnen Kernmerkmale ist.

Teilnehmerangaben zu den erreichten Lehrzielen (offenes Antwortformat) zeigen, dass Lehrende vor allem pädagogisch-psychologisches Wissen über Lehr-Lernprozesse erworben haben (z.B. didaktische Fähigkeiten, Professionalität). Die inhaltlichen Schwerpunkte für die zukünftigen Lehrziele waren ähnlich gelagert. Nach erfolgreicher Trainingsteilnahme waren die lehrbezogenen Vorstellungen spezifischer. Lediglich 19% der Aussagen zu zukünftigen Lehrzielen wurden als unspezifisch klassifiziert, während 68% der angegebenen Ziele bedingt spezifisch waren. Auch die Erwartungen an das eigene Lehrhandeln wurden in 62% der Fälle spezifisch formuliert. Im Mittelpunkt standen hierbei eine verbesserte Lehrqualität und eine größere Rollenklarheit. Bei den angestrebten Kompetenzen wurde die Vertiefung didaktischer Kompetenzen bei der Veranstaltungsplanung am häufigsten genannt. Darüber hinaus gewannen vor allem Aspekte der Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie des Bewertens, Prüfens und

Beratens an Bedeutung. Von den Angaben der Teilnehmer waren 39% spezifisch und 43% bedingt spezifisch.

Insgesamt sprechen die Befunde dafür, dass das Zertifikatsprogramm „Lehrqualifikation Basic“ eine produktive Lernumgebung für Lehranfänger in der Hochschullehre bereitstellt. Dabei lassen sich Kernelemente für erfolgreiche Weiterbildungen (Desimone, 2009) wie Inhaltsfokussierung, aktives Lernen und Kohärenz identifizieren. Die Befunde zur erworbenen Wissensbasis nach Trainingsteilnahme deuten auf eine beginnende lehrbezogene Professionalisierung. Die thematischen Bezüge sind in der Abschlussbefragung thematisch fokussierter und Professionalisierungsansprüche gewinnen an Bedeutung. Auch die angestrebten Kompetenzen sind spezifischer als in einer Befragung vor der Trainingsteilnahme mit einer engen Orientierung am Dreischritt der Lehre von Planen, Durchführen und Evaluieren (Hiebert, et al., 2002). Eine stärkere Kontextualisierung des Wissens sowie eine spezifischere Wissensbasis nach dem Training sind erste Indikatoren für positive Trainingseffekte.

2.3 Studie 3: Vorstellungen und Handeln – Selbstwahrnehmung in Relation zu Außenperspektiven

Auch wenn die Befunde des zweiten Aufsatzes auf eine Kontextualisierung von Erwartungen und Vorstellungen weisen, ist dies nur eine erste notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für kohärentes Lehrhandeln. Inwieweit diese Vorstellungen mit der Praxis verknüpft sind, wird durch die lehrbezogene Selbstwahrnehmung in der konkreten Lehrsituation maßgeblich beeinflusst. Der dritte Aufsatz untersucht daher das Verhältnis zwischen situativen Vorstellungen über das Lehrhandeln und dem konkreten Lehrhandeln. Die Konzeption, Durchführung, Auswertung und publikationsbasierte Darstellung für den vorliegenden Aufsatz wurden im Rahmen der Dissertation durchgeführt. Die Zweitautorin und Drittautorin waren als Betreuerinnen der Dissertation inhaltlich und methodisch beratend tätig.

2.3.1 Publikationsstatus

Der Aufsatz wurde am 21.10.2011 bei der Zeitschrift *British Journal of Educational Psychology* eingereicht:

Johannes, C., Soellner, R., & Seidel, T. (2011). *Teaching and learning in university courses from teacher, student and video-based expert perspectives*. Manuscript submitted for publication.

2.3.2 *Darstellung des dritten Aufsatzes*

Mit einer steigenden Anzahl an Qualifikationsprogrammen und Lehrtrainings ist die Messung der Effekte dieser Trainings stärker ins Blickfeld gerückt (Stes, Min-Leliveld, et al., 2010). Häufig wird dabei auf selbstberichtete Lehransätze (aus Dozentenperspektive) als Maß für eine situationsspezifische Lehrintention in Kombination mit konkreten Lehrstrategien zurückgegriffen (Gibbs & Coffey, 2002, 2004). Trainingseffekte für einen positiv mit studentischem Lernen assoziierten studierendenfokussierten Lehransatz (Trigwell, et al., 1999) sind erst nach sehr intensivem Training (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2008) und für Lehranfänger teilweise gar nicht zu beobachten (Stes, Coertjens, & Van Petegem, 2010). Wie aus den Befunden der ersten beiden Aufsätze der Dissertationsarbeit deutlich wird, verfügen Lehranfänger zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit nur über unspezifische Vorstellungen über Lehren und Lernen. Gerade für Lehranfänger sind Lehransätze als Maß für Lehrhandeln daher nur bedingt aussagekräftig, weil sie intentionale Anteile und konkrete Strategien vermischen. Der Aufsatz betrachtet deshalb, inwieweit selbstberichtete Lehransätze mit dem Lehrhandeln von Lehranfängern korrespondieren. Da Selbstberichte des Lehrhandelns eine Diskrepanz zum beobachtbaren Handeln aufweisen können (Hativa, Barak, & Simhi, 2001; Kane, Sandretto, & Heath, 2002) werden die beiden Konzepte aus verschiedenen Perspektiven (Selbstbericht, Studierendenangabe und Expertenangabe) betrachtet. Ferner wird im Aufsatz ein Rahmenmodell entwickelt, das die Messindikatoren für Lehrhandeln als wichtiges Bindeglied zwischen konkreten Lehrintentionen bzw. Lehrstrategien (Lehransätzen) und studentischen Lernstrategien sowie studentischer Lernmotivation abbildet. Vor diesem Hintergrund werden die selbstberichteten Lehransätze und selbstberichtetes Lehrhandeln in Beziehung mit der Studierenden- und Expertenperspektive gesetzt. Darüber hinaus werden Zusammenhänge zwischen den Lehransätzen und Lehrhandeln und den drei Datentypen (Selbstbericht, Studierenden- und Expertenangabe) betrachtet. Als dritter Aspekt wird im Hinblick auf das Rahmenmodell analysiert, welcher Datentyp eine engere Verbindung mit studentischen Lernstrategien und Lernverhalten aufweist.

Für diese Fragestellung wurde eine Stichprobe von $N = 20$ fachheterogenen Lehrenden der Friedrich-Schiller-Universität Jena in einer ihrer Lehrveranstaltungen befragt. Alle Lehrenden nahmen am Lehrzertifikat „Lehrqualifikation Basic“ oder „Lehrqualifikation Advanced“ teil und sind mit einer mittleren Lehrerfahrung von drei Semestern eher als Lehranfänger zu bezeichnen. In Rahmen der Trainingsteilnahme wurden die Lehrenden in einer ihrer Seminar-sitzungen im Wintersemester 2009/10 bzw. im Sommersemester 2010 auf Video aufgezeichnet und von drei trainierten Beobachtern je Lehrperson beurteilt. Mit Bezug auf ein Experten-Blueprint ergab sich eine zufriedenstellende Beobachterübereinstimmung für die Videobeurtei-

lungen ($.57 \leq r \leq .83$). Zudem wurden die insgesamt 325 Studierenden, welche die Veranstaltungen besuchten, befragt. Alle verwendeten Lehrendenitems waren vollständig parallel zu den Experten- und Studierendenitems formuliert.

Für Lehrende, Studierende und Experten erfolgte die Messung des Lehransatzes mit einer Übersetzung des „Approaches to Teaching Inventory“ in seiner revidierten Form (Trigwell, Prosser, & Ginns, 2005), welches die Skalen Lehrendenfokussierung und Studierendenfokussierung umfasst. Darüber hinaus wurde das Lehrhandeln mit Hilfe der hoch inferenten Skalen Methodeneinsatz und Zielorientierung erhoben. Für Studierende wurden zusätzlich Angaben zur extrinsischen und intrinsischen Lernmotivation sowie oberflächen- und tiefenorientierten Lernstrategien erhoben. Für die Auswertung wurde auf Korrelationsanalysen und Mittelwertvergleiche zurückgegriffen. Zusätzlich wurden einfaktorielle messwiederholte Varianzanalysen berechnet. Um die Übereinstimmung zwischen der Selbstwahrnehmung und Außenperspektiven zu betrachten, wurden in den Varianzanalysen einfache Kontraste mit Bezug auf das Dozentenurteil modelliert.

Die messwiederholten Varianzanalysen zeigen, dass die Lehrenden aus externer Perspektive (Studierende, Experten) lehrendenfokussierter eingeschätzt werden als im korrespondierenden Selbstbericht. Analog dazu schätzen die Lehrenden ihre Studierendenfokussierung höher als ein als die beiden Außenperspektiven. Der Methodeneinsatz sowie die Zieltransparenz wurden von den Dozenten ebenfalls höher eingeschätzt als in der Experteneinschätzung.

Insbesondere die Skala Lehrendenfokussierung zeigte keine korrelativen Zusammenhänge mit der Experteneinschätzung. Darüber hinaus war Lehrendenfokussierung für alle drei Datenquellen mit Zielorientierung korreliert. Studierendenfokussierung aus externer Sicht zeigte hingegen positive Zusammenhänge mit Methodeneinsatz. Für studentische Lernstrategien und Lernmotivation wurden keine Zusammenhänge zu Lehrendenfokussierung gefunden. Im Gegensatz dazu waren die drei Perspektiven für Studierendenfokussierung entsprechend der bisherigen Befundlage mit studentischer Lernmotivation korreliert. Darüber hinaus fanden sich keine Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Lehransätzen und studentischen Lernstrategien. Kontrastierend zeigte tiefenorientiertes Lernen positive Zusammenhänge mit Zielorientierung (für alle drei Perspektiven) und Methodeneinsatz (externe Perspektiven).

Zusammengefasst sprechen die Befunde für ein leicht positiv verzerrtes Selbstbild der Lehranfänger und einem starken intentionalen Anteil von Lehransätzen. Die Skala Lehrendenfokussierung weist die größten Perspektivendivergenzen auf und ist daher nur begrenzt als Indikator für Veränderungen von Lehrpersonen durch hochschuldidaktisches Training geeignet

(vgl. auch Stes, De Maeyer, & Van Petegem, 2010). Darüber hinaus zeigen die Befunde, dass Angaben zum Lehrhandeln enger mit dem Lernverhalten zusammenhängen als Lehransätze. Im Gegensatz dazu sind die abstrakteren Lehransätze eher mit motivationalen Lernaspekten auf Studierendenseite verknüpft. Insgesamt können selbstberichtete Angaben für Studierendenfokussierung daher als Indikator für Interventionseffekte herangezogen werden. Darüber hinaus stellen die gewählten hoch inferenten Indikatoren für Lehrhandeln eine wichtige methodische Ergänzung dar, welche differenzielle Zusammenhänge mit studentischem Lernen aufweisen.

2.4 Studie 4: Reflektieren von Diskrepanzen vor dem Hintergrund zukünftigen Handelns

Die Befunde des dritten Aufsatzes zeichnen ein differenziertes Bild des Verhältnisses zwischen kontextuellen Vorstellungen und dem Handeln. Dass begleitete Lehranfänger neben der Tendenz zur positiven Verzerrung des eigenen Lehrhandelns eine realistische Wahrnehmung von lehrbezogenen Konstrukten aufweisen, ist ein positiver Ausgangspunkt für das Ableiten von Handlungsoptionen. Dieser nachfolgende Professionalisierungsschritt zum kohärenten Lehrhandeln wird dadurch erleichtert, dass Lehranfänger keine grundsätzlich verschiedene konzeptuelle Vorstellung von studierendenfokussiertem Lehren und den Indikatoren des Lehrhandelns (Methodeneinsatz, Zielorientierung) haben. Inwieweit Lehrpersonen in der Lage sind, Diskrepanzen zwischen lehrbezogenen Vorstellungen und Lehrhandeln zu erkennen, ist entscheidend für die weitere Entwicklung in Richtung kohärenten Lehrhandelns. Dazu gehört auch die Fähigkeit, aus erkannten Diskrepanzen konkrete Handlungsoptionen für die zukünftige Lehre abzuleiten. Daher konzentriert sich der vierte Aufsatz auf die Frage, inwieweit das Zertifikatsprogramm den Erwerb einer handlungsrelevanten Reflexionsfähigkeit unterstützt. Die Konzeption, Durchführung, Auswertung und publikationsbasierte Darstellung für den vorliegenden Aufsatz wurden im Rahmen der Dissertation durchgeführt. Die Zweitautorin war als Erstbetreuerin der Dissertation inhaltlich und methodisch beratend tätig.

2.4.1 Publikationsstatus

Der Aufsatz wurde am 29.08.2011 bei der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* eingereicht und wurde am 03.01.2012 zur Publikation angenommen:

Johannes, C., & Seidel, T. (in press). Professionalisierung von Hochschullehrenden: Lehrbezogene Vorstellungen, Wissensanwendung und Identitätsentwicklung in einem videobasierten Qualifikationsprogramm. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

2.4.2 *Darstellung des vierten Aufsatzes*

Im Bereich hochschuldidaktischer Lehrtrainings für spezifische Zielgruppen (z.B. Lehranfänger) sind Mixed-Method-Designs, die Vortestdaten berücksichtigen, nach wie vor eine Seltenheit (Stes, Min-Leliveld, et al., 2010). Der vierte Aufsatz betrachtet lehrbezogene Professionalisierungsprozesse von Lehranfängern in der Hochschullehre im Rahmen des im Lehren-Lernen-Projekts entwickelten Trainings für Lehranfänger (Lehrqualifikation Basic). Dies geschieht unter der Perspektive der Dimensionen professionellen Lernens (Feiman-Nemser, 2008). Als erste Voraussetzung für kohärentes Lehrhandeln werden die *Vorstellungen* von Lehrpersonen in Ergänzung zu den anderen drei Aufsätzen der Dissertation in Relation zum eigenen Handeln untersucht. Im Gegensatz zum dritten Aufsatz basiert die Analyse des Lehrhandelns auf feinkörnigen Videoanalysen zum Methodeneinsatz und Arbeitsformen (Seidel & Hoppert, 2011). Darüber hinaus werden die Entwicklungen von lehrbezogenen Vorstellungen (Lehransätzen) während des Trainingsverlaufs fokussiert. Die Entwicklung einer stärkeren Studierendenfokussierung wird als wichtiger Indikator für eine lehrbezogene Professionalisierung angesehen (Postareff, et al., 2007; Postareff, Lindblom-Ylänne, et al., 2008). Kurzfristige Interventionen können jedoch auch in einem Anstieg von Lehrendenfokussierung resultieren, welcher in Kombination mit gleichzeitig hoher Studierendenfokussierung auftreten (Postareff, Katajavuori, Lindblom-Ylänne, & Trigwell, 2008). Diese praktisch inkompatible Ausprägung von lehrbezogenen Vorstellungen (Studienfokussierung und Lehrendenfokussierung) kann in Verbindung mit einer hohen lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung und positiven lehrbezogenen Emotionen ein Hinweis für ein sich entwickelndes Lehrprofil sein (Postareff, Katajavuori, et al., 2008; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Darüber hinaus wird die Anwendung professionellen Wissens in Form von professioneller Selbstwahrnehmung im Unterricht als Anhaltspunkt für lehrbezogenes *Wissen* als zweite Voraussetzung von Handlungskompetenzen untersucht. Dabei wird der Wahrnehmungsfokus für eine wissensbasierte Reflexion (Sherin, 2007) betrachtet. Als weitere Komponente stellt die Entwicklung der *professionellen Identität* die dritte wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungskompetenzen dar. Hier sollten sich Lehranfänger der Diskrepanz zwischen Vorstellungen und Handlungen nicht nur bewusst sein, sondern auch konkrete Handlungsoptionen ableiten. Daher wird in diesem Aufsatz untersucht, welche Relation zwischen lehrbezogenen Vorstellungen von Lehrenden und deren Lehrhandeln besteht und wie diese und die lehrbezogene Selbstwirksamkeit sich über den Trainingszeitraum entwickeln. Darüber hinaus wird die selektive Selbstwahrnehmungsfähigkeit und ihre Differenziertheit als zweiter Teilaspekt betrachtet. Zudem wird die Anwendung lehrbezogenen Wissens auf die eigene Lehrsituation beleuchtet. Es wird untersucht, ob sich trai-

nierte Lehrende der Diskrepanz zwischen den eigenen Rollenvorstellungen und ihrem Handeln bewusst sind.

Für die Analyse der drei Fragestellungen wurde eine Stichprobe von $N = 14$ Teilnehmern untersucht, die das Zertifikat „Lehrqualifikation Basic“ zum Ende des Sommersemesters 2011 erfolgreich abschließen konnten. Die Teilnehmer wurden im Prä-Post-Design zu ihren Lehransätzen sowie ihrer lehrbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung befragt. Darüber hinaus füllten die Teilnehmer nach der Einzelrückmeldung zu ihrer Videoaufzeichnung sieben offene Fragen zur videobasierten Beschreibung, Erklärung und Integration der Inhalte, wiederholbare und neu geplante Handlungen sowie zu neuen Erkenntnissen über ihre Rolle aus. Die offenen Fragen wurden mit einer Mischung aus deduktiver und induktiver Kategorisierung durch zwei unabhängige Kodierer segmentiert und kodiert ($\kappa \geq .61$). Zudem lagen von elf Teilnehmern eine videoanalytische Auswertung der unterrichtlichen Methoden- und Arbeitsformen (Seidel & Hoppert, 2011) vor, die für neun Teilnehmer mit einer kontextualisierten Messung der Lehransätze verknüpft werden konnte. Für die Datenanalysen kamen Häufigkeitsanalysen, korrelative Berechnungen, t -Tests für abhängige Stichproben und mehrfaktorielle messwiederholte Varianzanalysen zum Einsatz.

Die videobasierte Analyse des Lehrhandelns zeigt eine hohe Lehrendenfokussierung der Teilnehmer. Analog zu den Befunden im dritten Aufsatz hingen Unterschiede in der selbstberichteten Studierendenfokussierung mit dem beobachtbaren studierendenfokussierten Lehrhandeln zusammen. Wie bereits in Aufsatz 3, konnten auch in dieser Untersuchung keine systematischen Zusammenhänge zwischen lehrendenfokussierten Vorstellungen und Lehrhandeln identifiziert werden. Lehrende schätzten sich nach der Trainingsteilnahme lehrendenfokussierter ein als zu Beginn des Trainings und berichteten eine verstärkte lehrbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. Die Studierendenfokussierung veränderte sich nicht.

Die videobasierten schriftlichen Selbstreflexionen wiesen einen starken Fokus auf die eigene Person auf, thematisierten allerdings auch lernrelevante Gestaltungsmerkmale. Die Aussagen beinhalteten eine Differenzierung zwischen Beschreiben, Erklären und Integrieren, die allerdings nicht immer ohne Wertungen erfolgte. Es konnten jedoch nur selten komplexe Integrationsprozesse identifiziert werden. Weiterhin fiel auf, dass Lehranfänger öfter Angaben zu Veränderungen im Lehrhandeln als zu wiederholbaren (vorstellungskohärenten) Handlungen machten. Dabei beschränkten sich die Angaben nicht auf die Nennung von Fähigkeiten oder Haltungen, sondern wiesen häufiger einen konkreten Handlungsbezug auf. Dies deutet auf die Entwicklung einer professionellen Identität hin. In der Rollenreflexion thematisierten die Lehr-

anfänger, dass ihr studierendenfokussierter Anspruch oft mit dem eigenen, teilweise lehrendenfokussierten Lehrhandeln balanciert werden muss.

Die Ergebnisse sind im Einklang mit vorherigen Befunden, welche die Eignung der Lehrendenfokussierung als Indikator für das Lehrhandeln in Frage stellen (Stes, De Maeyer, et al., 2010). Lehrerfahrung in Kombination mit professioneller Begleitung scheint ein wichtiger Einflussfaktor auf das Verhältnis zwischen Vorstellungen und Handeln zu sein, da Lehrende sich nach dem Training handlungskohärenter und damit realistischer einschätzen. Ein Zuwachs an lehrbezogener Selbstwirksamkeitserwartung sowie eine gleichmäßig hohe Ausprägungen an Studierenden- und Lehrendenfokussierung können Hinweise auf ein sich entwickelndes Lehrprofil sein (Postareff, Katajavuori, et al., 2008; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Die Lehrenden sind fähig ihr Lehrhandeln professionell wahrzunehmen, was eine notwendige Bedingung für die situative Anwendung von lernrelevanten Merkmalen ist. Trainierte Lehranfänger sind zudem in der Lage, die Diskrepanzen zwischen eigenen Vorstellungen und ihrem Lehrhandeln zu identifizieren und daraus konkrete Handlungsalternativen für zukünftige Lehrsituationen abzuleiten. Die Diskrepanz zwischen ihrer Rollenvorstellung und dem eigenen Handeln thematisieren Lehranfänger als eine neue Erkenntnis über die eigene Rolle. Insgesamt sprechen die Befunde dafür, dass Lehranfänger notwendige Entwicklungen vollzogen haben, die für kohärentes Lehrhandeln von Bedeutung sind. Darüber hinaus müssen institutionelle und kontextuelle Professionalisierungsbedingungen positiv genutzt werden, damit dieses Wissen tatsächlich in das praktische Handeln umgesetzt wird (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012).

3 Diskussion

In der Dissertation werden fachübergreifende Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln bei Lehranfängern in der Hochschullehre betrachtet. Die Darstellungen der Aufsätze orientiert sich an dem in Abbildung 1 (S. 9) dargestellten Rahmenmodell für kohärentes Lehrhandeln. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stand ein strukturiertes videobasiertes Training für Lehranfänger in der Hochschullehre, das die Lehranfänger in ihrem lehrbezogenen Professionalisierungsprozess unterstützen soll. Die Vorstellungen über Lehren und Lernen, die Lehrende vor dem Training aufwiesen, waren ein erster Untersuchungsschwerpunkt (Aufsatz 1). Diese Vorstellungen sind der Ausgangspunkt für die weitere professionelle Entwicklung. Ein wichtiger Schritt für kohärentes Lehrhandeln ist die Kontextualisierung des pädagogischen Wissens. Darüber hinaus wurde die Lernumgebung als erste Professionalisierungsbedingung für kohärentes Lehrhandeln betrachtet und überprüft, inwieweit das angebotene Trainingsprogramm

eine Kontextualisierung von Wissen ermöglicht (Aufsatz 2). Ein zweiter wichtiger Schritt ist die Reflektion von Diskrepanzen zwischen den Vorstellungen und dem Lehrhandeln. Dies setzt eine mit Außenperspektiven kongruente lehrbezogene Selbstwahrnehmung voraus. Die zweite untersuchte Professionalisierungsbedingung umfasste das Verhältnis zwischen Vorstellungen und Handlungen. Für diese dritte Fragestellung wurden verschiedene Perspektiven (Selbstbericht, Studierendenangabe, Expertenangabe) auf eine konkrete Lehrsituation miteinander verglichen (Aufsatz 3). Der vierte Aspekt der vorliegenden Dissertation war die Untersuchung, inwieweit Lehranfänger Diskrepanzen zwischen Vorstellungen und Handlungen reflektieren können und in der Lage sind, konkrete Handlungsoptionen für ihre zukünftigen Lehraktivitäten abzuleiten (Aufsatz 4).

Aufsatz 1 verdeutlicht, dass Lehranfänger, die am hochschuldidaktischen Training „Lehrqualifikation Basic“ teilnehmen, einen hohen Professionalisierungsbedarf haben und hohe, jedoch sehr unspezifische Ansprüche an die eigene Lehre formulieren. Dabei ist davon auszugehen, dass es sich bei den untersuchten Lehranfängern um keine Anfänger mit einem für die Hochschullehre untypischen Vorstellungsprofil handelt. Mit Ausnahme von motivationalen Aspekten unterscheiden sich die Trainingsteilnehmer wenig von Lehrenden, die kein Interesse an Weiterbildungsaktivitäten haben (Fendler, Seidel, & Johannes, 2011). Die untersuchten Lehranfänger in der Hochschullehre neigen zu naiven, übergeneralisierten Vorstellungen über Lehren und Lernen. Eine ähnliche Befundlage ist aus anderen Kontexten bekannt (Hammerness, et al., 2002). Inkongruenzen zwischen den eigenen naiven, wenig kontextbezogenen Vorstellungen und dem erlebten Lehrhandeln können demotivierend wirken, so dass Lehrende ihre Vorstellungen im Sinne einer Kongruenz anpassen und nach unten korrigieren (Wissenschaftsrat, 2008). Eine strukturelle Begleitung des Lehreintritts kann diesen dysfunktionalen Prozessen entgegenwirken, indem Vorstellungen für konkrete Lehrsituationen spezifiziert werden und somit näher an der eigenen Lehrsituation sind.

Eine zunehmende Kontextualisierung der Vorstellungen kann durch eine angemessene Lernumgebung unterstützt werden. Aufsatz 2 zeigt, dass das Zertifikatsprogramm „Lehrqualifikation Basic“ eine geeignete Bedingung ist, um diesen Professionalisierungsschritt zu fördern. Dabei stellt die Lernumgebung durch die Berücksichtigung der Kernelemente effektiver Weiterbildungen (Desimone, 2009) eine wichtige Umgebungsvariable für die Entwicklung in Richtung kohärentem Lehrhandeln dar.

Aufgrund ihrer begrenzten Lehrerfahrung werden Lehranfänger häufig mit Diskrepanzen zwischen den eigenen Vorstellungen und dem tatsächlichen Lehrhandeln konfrontiert. Das

Erleben von Diskrepanzen ist eine zweite Professionalisierungsbedingung für kohärentes Lehrhandeln. Die Befunde sprechen für viele Ähnlichkeiten zwischen der Perspektive der Lehrenden und externen Perspektiven. Aufsatz 3 zeigt, dass die Lehrenden keine völlig anderen konzeptuellen Lehrintentionen und Lehrstrategien angeben, als es ihnen Beurteiler aus Experten- oder Studierendenperspektive zuschreiben. Die Befunde machen auch deutlich, dass lediglich studierendenfokussierte Lehrintentionen und Lehrstrategien eine relative Perspektiveninvarianz aufweisen. Lehrenden überschätzen die eigene Studierendenfokussierung im Vergleich zu den Außenperspektiven. Konkrete Handlungsindikatoren (z.B. Einschätzung von Methodeneinsatz) beurteilen die Lehrenden ähnlich wie die externen Beurteiler. Eine ähnliche, durch Reflexion zugängliche Wahrnehmung von Lehrhandeln scheint durchaus ein Potential für die Entwicklung von kohärentem Lehrhandeln zu bieten. Nur, wenn sich Lehrende ihrem eigenen Lehrhandeln bewusst sind, können die bestehenden Diskrepanzen zwischen Vorstellungen und Handlungen systematisch bearbeitet werden.

Bereits in Aufsatz 2 wird deutlich, dass die videobasierte Einzelreflexion von den Teilnehmern als zentrales Trainingselement wahrgenommen wird. Aufsatz 4 zeigt wie videobasierte Einzelreflexionen Lehrende darin unterstützen können, die bestehenden Diskrepanzen zwischen Vorstellungen und Lehrhandeln zu identifizieren und die Barriere des Vorstellungs-Handlungs-Verhältnisses situativ (d.h. für die analysierte Situation) zu überwinden und konkrete Handlungsalternativen abzuleiten. Dies stellt den ersten Schritt dar, sein eigenes Lehrhandeln vorstellungskohärent in die Praxis umzusetzen. Die Befunde zeigen, welche frühen Entwicklungsschritte als Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln im Rahmen des konzipierten fachübergreifenden Trainings begleitet werden können. Für die Entwicklung von kohärentem Lehrhandeln müssen die Potentiale, Herausforderungen und Grenzen des untersuchten videobasierten Trainings differenzierter analysiert werden.

3.1 Potentiale eines videobasierten Trainings für die Entwicklung kohärenten Lehrhandelns

Videobasierte Trainings bieten viele Potenziale im Vergleich zu hochschuldidaktischen Trainings, die mit weniger situierten Ansätzen die Optimierung von Lehr-Lernprozessen begleiten. Ein Potential des videobasierter Trainings ist es, dass Lehrende in ihrer Kontextualisierung und Spezifizierung ihrer naiven, übergeneralisierten Vorstellungen unterstützt werden (Hammerness, et al., 2002) indem die Umsetzung von Vorstellungen für einen gegebenen Lehrkontext geprüft und reflektiert werden kann. Darüber hinaus lässt das videobasierte Training den Lehrenden Zeit und Raum, ihr eigenes Handeln zu reflektieren (Sherin, et al., 2009), da das Videomaterial eine zeitunabhängige Analyse des Lehrhandelns zulässt, die nicht durch

unmittelbaren Handlungszwang begleitet wird. Dies kann helfen, dass sich Lehrende der Fähigkeiten und Grenzen ihres Lehrhandelns bewusster werden.

Eine Lernumgebung, die die Kernelemente erfolgreicher Weiterbildung berücksichtigt, trägt dazu bei, dass eine „Community of practice“ (Lave & Wenger, 1991) aufgebaut und vertieft werden kann. Lehr-Praktiker operieren auf der Ebene von Praxiswissen und organisieren ihr Wissen in Bezug auf den Dreischritt von Lehre (Hiebert, et al., 2002). Ein gruppenbasiertes Vorgehen bietet eine Außenperspektive für die Lehrenden, da sie das eigene Lehrhandeln selbst, aber auch mit anderen Lehrenden reflektieren und einordnen können. Gleichzeitig erfahren Lehrende an den Lehrsituationen ihrer Peers, dass sie mit den Herausforderungen des Lehralltags nicht allein sind. So dokumentierten die Lehranfänger ihre Erfahrungen in Aussagen wie: *„Das Arbeiten an ganz konkreten Problemen aus der eigenen Erfahrung der Teilnehmer war extrem hilfreich, da auch der fremde Blick auf eigene Lehre sonst fehlt - nur damit können aber bestimmte Hürden überwunden werden.“*

Neben einem kollegialen Austausch ermöglicht das situierte videobasierte Training auch, dass die Wissensbasis von Lehranfängern der Hochschullehre um anwendbares, theoretisch fundiertes Wissen erweitert wird (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Krammer & Reusser, 2005). Die videobasierten Trainingselemente erleichtern es den Lehrenden, ihre Wissensbasis um pädagogische Konzepte zu erweitern, die sie auf ihre eigene Lehrsituation übertragen können. Die Befunde des vierten Aufsatzes legen nahe, dass dies zumindest situativ möglich ist. Zudem wird durch die Erweiterung des pädagogischen Wissensrepertoires ein Wissensinhalt aufgebaut, welcher Lehrenden einen Blick auf die eigene Lehrsituation ermöglicht und nicht nur durch Fachinhalte determiniert ist. Die Teilnehmer des Trainings scheinen diesen situativ aufgebauten Wissensinhalt zu schätzen. Sie reflektieren ihre Erfahrungen in Aussagen wie: *„Man erwirbt theoretisches Wissen, aber auch vor allem praxisorientiertes ‘Wissen’; Techniken zum pädagogischen Handeln - man betrachtet, reflektiert sich selbst.“*

3.2 Herausforderungen bei der Unterstützung von kohärenten Lehrhandeln

Die beschriebenen Potentiale des videobasierten Trainings gehen mit dem Kompromiss einher, dass der Wissensbereich des Programms sehr eng konzentriert ist und keine spezifische Fachexpertise berücksichtigt. Die Beschränkung auf pädagogische Konzepte stellt einen wichtigen Aspekt der inhaltlichen Fokussierung dar. Da man bei Lehranfängern der Hochschullehre neben der fachlichen Wissensbasis von wenig didaktischen Grundlagen ausgehen kann, vernachlässigt das vorliegende Programm fachdidaktische Wissensinhalte, welche u.a. inhaltspezifische Aufgabensequenzierung, Vorstellungen von Lernen und Repräsentationen von ver-

schiedene Repräsentationsmöglichkeiten umfassen (Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1986). Um die Wissensbasis von Lehranfängern bedeutend zu erweitern, könnten Mentorenschaften durch Fachdidaktiker eine wertvolle Ergänzung sein. Auch wenn Teilnehmer diese Grenzen des Programms teilweise thematisieren, wird die Ambivalenz einer exklusiven fachlichen Ausrichtung dennoch erkannt. Teilnehmeraussagen belegen diese Wahrnehmung: *„Für die Teilnehmer wäre es sicher profitabler, Angebote zu erhalten, die genauer auf ihre Lehrsituation zugeschnitten sind. Das würde bedeuten, Workshops gezielt für einzelne Fachgebiete (oder welche mit gleichen Lehranforderungen) zuzuschneiden. Leider würde der interdisziplinäre Erfahrungsaustausch darunter leiden.“* Die Bildung von fachhomogenen Gruppen wurde im Programm bewusst vorgenommen, um implizite fachbezogene Lehrvorstellungen zugänglicher zu machen und gegebenenfalls zu hinterfragen. Gleichzeitig werden fachspezifische Gruppen nur dann ein hochschuldidaktisches Training besuchen, wenn institutionelle Rahmenbedingungen dies systematisch unterstützen. Eine Kombination aus fachübergreifenden und fachspezifischen Elementen ist nur mit erhöhtem zeitlichem Umfang möglich, damit die inhaltliche Fokussierung des Trainings nicht gefährdet wird.

Eine weitere Grenze von längerfristiger begleiteter Professionalisierung von Lehranfängern ist die zeitliche Realisierbarkeit. Lehranfänger befinden sich üblicherweise in der Phase der Promotion, was de facto eine hohe Arbeitsbelastung bedeutet. Hinzu kommt, dass viele Lehranfänger befristete Arbeitsverträge haben, was einer Bindung an langfristige Qualifikationsprogramme entgegensteht. Lehranfänger geben meist eine größere Teilnahmebereitschaft für hochschuldidaktische Kurzinterventionen oder einzelnen Workshops an (Fendler, et al., 2011) als für längerfristig verpflichtende Weiterbildungsangebote. Der häufigste Grund, der für eine Nichtteilnahme genannt wird, ist Zeitmangel (Pötschke, 2004). Um Lehranfänger aufgrund mangelnder zeitlicher Realisierbarkeit nicht von der Teilnahme abzuhalten, können Programme meist nicht so umfassend sein wie es aus wissenschaftlicher Sicht nötig erscheint. Je länger Hochschullehrende in die Lehrtätigkeit eingebunden sind, desto geringer ist die Teilnahme-wahrscheinlichkeit für freiwillige hochschuldidaktische Weiterbildung. So zeigt die demographische Struktur von Weiterbildungsteilnehmern meist ein Übergewicht an wenig erfahrenen Lehrpersonen, erfahrene Lehrende zeigen hingegen weniger Interesse an weiterer Qualifizierung (Pötschke, 2004).

Ein Programm für Lehranfänger kann ein erster Anstoß dafür sein sich als Lehranfänger seines Professionalisierungsbedarfs bewusst zu werden. Das Training kann Qualifizierungsbedarf konkretisieren, der im Anschluss an das Training in weiteren Kurzzeitinterventionen ausgebaut wird. Dadurch kann die Hemmschwelle, sich kontinuierlich für die eigenen Lehrver-

pflichtungen weiterzuqualifizieren, deutlich sinken. Das beschriebene Training kann eine Strukturierungshilfe für Lehranfänger sein, welches nur den ersten Schritt in Richtung kohärenten Lehrhandelns bedeutet. In den vorliegenden Untersuchungen bedeutet dies, dass die erfolgreiche Nutzung von Professionalisierungsbedingungen für kohärentes Lehrhandeln nur punktuell nachvollzogen und begleitet werden können. Für die Lehranfänger kann somit die Übertragung auf weitere Lehrsituationen eine zukünftige Herausforderung darstellen. In diesem Zusammenhang stellt das erworbene Wissen und der durchlaufene Reflexionsprozess eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung von kohärentem Lehrhandeln dar.

3.3 Grenzen der Untersuchungen

Neben den genannten konzeptuellen Grenzen haben die durchgeführten Untersuchungen auch methodische Limitationen. Diese werden in den entsprechenden Aufsätzen dargestellt, einige werden im Folgenden kurz umrissen. Für die Betrachtung der gewählten Messinstrumente sind vor allem Befunde aus Aufsatz 3 und 4 von Belang. Insbesondere für die Messung von Effekten situativer lehrbezogener Vorstellungen (Lehransätze) zeigt die Befundlage, dass die Selbstberichte für Lehrendenfokussierung erheblich von anderen Datenquellen (Studierendenbefragungen, Videoanalysen) abweichen. Vor dem Hintergrund sehr schwacher bis keiner Handlungseffekte pädagogischen Trainings für Lehranfänger (Stes, 2008) kann davon ausgegangen werden, dass sich das Lehrhandeln von Lehranfängern innerhalb des Trainingszeitraums nur begrenzt ändert.

Unter Berücksichtigung dieser Befundlage wurde die Änderung von lehrbezogenen Vorstellungen (Aufsatz 4) als Entwicklung zu einer handlungskohärenteren Selbstwahrnehmung gewertet. Die Veränderung des Antwortverhaltens kann als eine Art Response Shift (Aiken & West, 1990; Skeff, Stratos, & Bergen, 1992) interpretiert werden. Das bedeutet, dass Lehranfänger nicht etwa ihre Vorstellungen geändert haben, sondern dass die Konzepte, welche ihren Vorstellungen zugrunde liegen, eine kognitive Neubewertung erfahren haben. Diese Interpretation kann mit dem vorliegenden Design nicht ausgeschlossen werden, da kein zusätzlicher retrospektiver Prätest (Hoogstraten, 1982; Moore & Tananis, 2009; Scheibner, Hapke-meyer, & Soellner, 2010, 26. - 30.09) erhoben wurde. Für einen retrospektiven Prätest hätten Lehnanfänger am Ende der Trainingsteilnahme retrospektiv einschätzen müssen, wie sie sich vor dem Training eingeschätzt hätten. Ein solches Vorgehen hätte idealerweise einen weiteren Messzeitpunkt erfordert, um kohärente Selbstdarstellungstendenzen zu minimieren (Nimon, Zigarmi, & Allen, 2011). Da eine vierte Bearbeitung der ähnlichen Items (Prä-Post-Messung

und kontextbezogene Messung) die Bearbeitungsmotivation ggf. reduziert hätte, wurde in der vorliegende Studie auf einen zusätzlichen Messzeitpunkt verzichtet.

Erst die Integration von qualitativen Messungen im vorliegenden Mixed-Method-Design kann dazu beitragen, die quantitativen Befunde zu interpretieren. Die qualitativen Messungen in Bezug auf Vorstellungen und Wahrnehmungen von Lehranfängern legen nahe, dass Lehrende ihr Lehrhandeln tatsächlich anders wahrnehmen. Gerade für die reflektierten Diskrepanzen zwischen Vorstellungen und Handlung (Aufsatz 4) ist ein großer Neuigkeitscharakter zu konstatieren. Eine Replikation der Prä-Post-Effekte, die einen Vergleich mit retrospektiven Prätestdaten erlaubt, könnten die vorliegenden Befunde zusätzlich stützen. Gleichzeitig kann durch die Wahl eines analogen Messdesigns mit vorherigen Studien (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff, et al., 2007; Stes, Coertjens, et al., 2010) davon ausgegangen werden, dass die vorliegenden Befunde zumindest mit der bisherigen Forschungslage in Beziehung gesetzt werden können. Eine Replikation der Befunde sollte in diesem Kontext anstreben, die Prä-Post-Messung durch die Hinzunahme einer Kontrollgruppe zu qualifizieren. Die für das vorliegende Design angestrebte Kontrollgruppe konnte für das vorliegende Design nicht realisiert werden. Hier wurde zwar eine umfangreiche Online-Befragung zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt, um eine geeignete Kontrollgruppe zu identifizieren (Fendler, et al., 2011). Die universitäre Fluktuation (Metz-Göckel, Heusgen, Schürmann, Selent, & Möller, 2010) verhinderte allerdings, dass Teilnehmer die Befragung an beiden Messzeitpunkten ausfüllten. Darüber hinaus resultierte die beschriebene Fluktuation in einer vergleichsweise kleinen Stichprobengröße für die untersuchte Zielgruppe, welches die Notwendigkeit einer systematischen Replikation erneut deutlich macht.

Für die Messung von Wissensentwicklung muss einschränkend gesagt werden, dass die Reflexion pädagogischen Wissens, wie „*Lernen, in didaktischen Kategorien zu denken*“ (Aussage eines erfolgreichen Absolventen) operationalisiert werden kann. Alle sprachbasierten Messverfahren können diesbezüglich nicht ausschließen, dass die Lehrperson lediglich lernt, pädagogisches Handeln in kohärenter Sprache zu transportieren. Dass eine Lehrperson wirklich in der Lage ist, zwischen pädagogischen Konzepten zu differenzieren, kann für eine Lehrsituation, für die systematische Rückmeldung gegeben wurde, nur begrenzt geschlussfolgert werden. Standardisierte Messverfahren für professionelle Unterrichtswahrnehmung können hier eine wichtige Erweiterung sein (Seidel, Blomberg, & Stürmer, 2010; Stürmer, 2011). Zudem sollte die zukünftige Erfassung der Wissensentwicklung in einem systematischen Prä-Post-Design mit Kontrollgruppe (Wartelistendesign) erfolgen, um die Interpretation der vorliegenden Befunde zu stützen.

Unterschiede hinsichtlich der Lehrmotivation zwischen Trainingsteilnehmern und Nichtteilnehmenden (Fendler, et al., 2011) sind ein weiterer Ansatzpunkt für Folgeuntersuchungen. Im vorliegenden Untersuchungsdesign wurden Effekte bei freiwilligen Trainingsteilnehmern untersucht. Man könnte dieser Population eine besonders hohe Motivation unterstellen, kohärentes Lehrhandeln zu entwickeln, was zu stärkeren Trainingseffekten beitragen kann. Da in jüngster Zeit Lehrqualifikation teilweise als verpflichtende Elemente in Graduiertenprogramme integriert werden (z.B. Jenaer Graduierten-Akademie, 2011), lässt sich als zukünftige Forschungsperspektive prüfen, ob vergleichbare Trainingseffekte auch für diese weniger in die Lehre eingebundene und teilweise weniger stark zur Lehre motivierten Promovierendengruppe zu beobachten sind. In diesem Kontext können Einflussfaktoren wie Lehrmotivation und der Umfang an eigener Lehrverpflichtung systematischer untersucht werden.

Auch im Hinblick auf die Verbindung der erworbenen handlungsbezogenen Bedingungen für Lehrhandeln muss geprüft werden, inwieweit sich die untersuchten Bedingungen für Lehrhandeln in die Praxis übersetzen lassen. Zukünftige Forschung sollte daher insbesondere das Lehrhandeln in Prä-Post-Design erheben, um die Verbindung zwischen Vorstellungen und direktem Handeln auf ihre Kohärenzentwicklung zu untersuchen. In diesem Zusammenhang könnte ein Follow-up die Entwicklung im zukünftigen Lehrkontext genauer analysieren. Aufgrund universitärer Rahmenbedingungen konnte diese Follow-up-Messung in der vorliegenden Dissertation nicht realisiert werden. Die beschriebene Modifikation sowie die Einbindung einer Kontrollgruppe sind unerlässlich, um die vorliegende Interpretation der Befunde systematisch zu stützen.

4 Ausblick

Neben den genannten methodischen Einschränkungen lassen die im Rahmen der Dissertation durchgeführten Untersuchungen weitere Fragen offen. Diese beziehen sich zum einen auf den Programmkontext, zum anderen auf die Professionalisierungsbedingungen für kohärentes Lehrhandeln. Zudem sollten weitere Bedingungen für die Unterstützungen von Lehranfängern untersucht werden.

Das Zertifikatsprogramm „Lehrqualifikation Basic“ erlaubt einen ersten Blick auf die lehrbezogene Selbstwahrnehmung von Lehranfängern in der Hochschullehre. Für die Reflexion des eigenen Lehrhandelns lenkt die Selbstwahrnehmung durch den Blick auf die eigene Person selbstbezogene Schemata und aktiviert damit den Aufmerksamkeitsfokus stärker auf lernrelevante Merkmale (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg, & Schwindt, 2011). Eine Wahrneh-

mungsfokussierung im Rahmen professioneller Begleitung tritt auch bei Beobachtungen auf, die nicht nur individuell reflektiert werden und nicht immer aus der eigenen Unterrichtssituation stammen (Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2008). In einem weiteren Analyseschritt sollte daher für die gruppenbasierten Reflexionen betrachtet werden, welche Entwicklungen für fachheterogene Lehranfänger der Hochschullehre übertragbar sind. Zudem ist davon auszugehen, dass die professionelle Unterrichtswahrnehmung auch bei vergleichsweise unerfahrenen Lehrpersonen trainierbar ist (Blomberg, 2011). Im Kontext der Untersuchung der gruppenbasierten Videoreflexionen sollte zudem die Rolle des Stimulus stärkere Beachtung finden. Ob eine Lehrperson in der reflektierten Videosequenz eher studierendenfokussiert oder lehrendenfokussiert handelt, spielt in der gruppenbasierten Reflexion eine wesentliche Rolle (Sherin, et al., 2009).

Ein weiterer Ansatzpunkt ist die sequentielle Analyse der Interaktionen zwischen der anleitenden Person der Videoreflexionen und der Teilnehmer. Sie kann Aufschluss darüber geben, welche Art Interaktionen der anleitenden Person die professionelle Selbst- und Fremdwahrnehmung von Lehrveranstaltungsvideos fördert. Grundsätzlich ist in diesem Zusammenhang zu konstatieren, dass die Rolle einer anleitenden Person im Rahmen von Videoreflexion in Lehrtrainings noch wenig systematisch untersucht ist. Für den Trainingskontext universitärer Lehrqualifikation könnten Mikroanalysen der Kommunikationsmuster Aufschluss darüber geben, welche Denkanstöße der anleitenden Person auf welche Weise von den Lehranfängern aufgegriffen werden und wie sich der resultierende Austausch auf dieser Basis entwickelt.

Da das vorliegende Programm auf den Erwerb handlungsrelevanten Wissens für Lehrhandeln zielt, kann ein Vergleich zwischen erfahrenen Lehrenden und Lehranfängern in Bezug auf Diskrepanzen zwischen Vorstellungen und Handlungen das Verständnis darüber vertiefen, wie sich kohärentes Lehrhandeln entwickelt. Zu dieser querschnittlichen Analyse wäre es wünschenswert, die Lehranfänger nach der Programmteilnahme längsschnittlich zu verfolgen. Für die weitere Untersuchung von Bedingungen kohärenten Lehrhandelns sollten Kontextfaktoren (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012) genauer untersucht werden. Hier kann die genauere Analyse der universitären Sozialisationsumgebung helfen, fachspezifische Mentorate für die Entwicklung von kohärentem Lehrhandeln zu konzipieren. Dieser weitere Schritt in der professionellen Begleitung könnte Lehranfängern helfen, neu erworbene pädagogische Wissenskonzepte kohärent in die eigene Lehrpraxis umzusetzen.

Gerade für eine weitere Analyse der Entwicklung kohärenten Lehrhandelns wäre eine Identifikation von Subgruppen mit spezifischeren Entwicklungsverläufen nötig, um Lehranfän-

ger noch gezielter in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen. Denkbare Markervariablen für solche Subgruppen können Fachdisziplinen, Frustrationstoleranz, Eingebundenheit in die wissenschaftliche Gemeinschaft, initiale lehrbezogene Motivation und anfängliche lehrbezogene Selbstwirksamkeit und Vorerfahrung ohne hochschuldidaktisches Training sein. Im Kontext von kontinuierlicher professioneller Entwicklung gilt es zudem, ein Anschlussprogramm für die weitere Entwicklung von Lehrhandeln zu begleiten. Dieses sollte ähnlich zugänglich sein, damit es zu qualitativ hochwertigen Lernergebnissen beiträgt. Im Kontext des Projekts LehreLernen wurde das Zertifikat „Lehrqualifikation Advanced“ konzipiert, welches speziell die Reflexion von Lehraktivitäten in Hinblick auf die Erstellungen eines eigenen Lehrportfolios unterstützt. Nichtsdestotrotz bleibt eine Lücke zwischen Lehrenden, die mit ihrer tiefen Lehrererfahrung in der Lage sind, diese in einem Lehrportfolio zu reflektieren und den Lehrenden, die erfolgreich das Zertifikat „Lehrqualifikation Basic“ absolviert haben.

Neben dem Professionalisierungsfokus sollte zudem stärker auf videoanalytische Maße zurückgegriffen werden, um Lehr-Lernprozesse in hochschulischen Lehrveranstaltungen genauer zu analysieren. Erst ein genaueres Verständnis des Lehr-Lern-Prozesses in hochschulischen Lehrveranstaltungen ermöglicht es, Lehrhandeln und Lernprozesse der Studierenden genauer zu beschreiben und effektive Lehrstrategien abzuleiten. Hier ist nach wie vor ein großer Forschungsbedarf zu verzeichnen (Seidel & Hoppert, 2011).

Abschließend lässt die vorliegende Dissertation nur einen fachübergreifend geprägten Blick in das Fenster der begleiteten videobasierten Professionalisierung von Hochschullehrenden sowie den korrespondierenden Lehr-Lernprozessen zu. Insbesondere aus einer stärker kontextnahen und fachdidaktischen Perspektive ist mehr Forschung notwendig, um die Entwicklung von kohärentem Lehrhandeln weiter zu verfolgen und notwendige Bedingungen umfassend zu identifizieren. Eine zukünftige finanzielle Unterstützung von forschungsbegleiteten hochschuldidaktischen Trainings durch Universitäten ist daher unerlässlich, um die Qualifikation von Lehranfängern in der Hochschullehre nachhaltig zu verbessern.

5 Literatur

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1990). Invalidation of true experiments. *Evaluation Review*, 14(4), 374-390. doi: 10.1177/0193841X9001400403
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Blomberg, G. (2011). *Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Lehrerbildung*. Dissertation, Technische Universität München, München.
- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.008
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. doi: 10.3102/0013189X033008003
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417-436. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.012
- Dann, H.-D. (2000). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Ed.), *Lehrer-Schüler-Interaktionen. Pädagogisch-Psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (2 ed., pp. 79-107). Opladen: Leske + Budrich.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi: 10.3102/0013189X08331140
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (3 ed.). New York: Routledge.
- Fendler, J., & Gläser-Zikuda, M. (2011). Das Lehrportfolio - Ein Instrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Hochschullehre. *hds.journal*, 1/2011, 29-42.
- Fendler, J., Seidel, T., & Johannes, C. (2011). *Effekte hochschuldidaktischer Workshops auf den Lehransatz, das Wissen und die Selbstregulation von Hochschullehrenden*. Manuscript submitted for publication.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (2010). Regierungschefs geben grünes Licht: Bundesländer-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre kann

- starten! Retrieved 10.11., 2011, from <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Pressemitteilungen/pm2010-07.pdf>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2002). The impact of training on university teachers' approaches to teaching and on the way their students learn. *Das Hochschulwesen - Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 50(2), 50-54.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87 - 100. doi: 10.1177/1469787404040463
- Gläser-Zikuda, M., & Seifried, J. (Eds.). (2008). *Lehrerexpertise - Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster: Waxmann.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633. doi: 10.1525/aa.1994.96.3.02a00100
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York: MacMillan.
- Groth, C. (2003). Der Sprung ins kalte Wasser: Praktische Tipps für Anfänger - Erfahrungsbericht eines "Neulings". In B. Behrend, H. P. Voss & J. Wildt (Eds.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (pp. Griffmarke B 2.1): Raabe.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Shulman, L. S. (2002). Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education*, 13(2), 221-245. doi: 10.1080/1047621022000007594
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699-729. doi: 10.2307/2672900
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 4-15. doi: 10.3102/0013189X031005003
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. doi: 10.1016/j.tate.2010.06.003
- Hoogstraten, J. (1982). The retrospective pretest in an educational training context. *Journal of Experimental Education*, 50(4), 200-204.

- Jenaer Graduierten-Akademie. (2011). Lehrqualifikation. Retrieved 02.11, 2011, from <http://www.jga.uni-jena.de/index.php?id=304>
- Johannes, C., Fendler, J., Hoppert, A., & Seidel, T. (2011). *Projekt LehreLernen (2008 – 2010): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Johannes, C., Fendler, J., & Seidel, T. (in press). Teachers' perception of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers. *International Journal for Academic Development*.
- Johannes, C., & Seidel, T. (2010). Professionelles Lernen von Anfängern in der Hochschullehre – Erwartungen und Vorstellungen über Hochschullehre im Rahmen des Projekts LehreLernen. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)* 5(2+3), 31-40.
- Johannes, C., & Seidel, T. (in press). Professionalisierung von Hochschullehrenden: Lehrbezogene Vorstellungen, Wissensanwendung und Identitätsentwicklung in einem videobasierten Qualifikationsprogramm. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Johannes, C., Seidel, T., Fendler, J., & Hoppert, A. (2009, September). *Strukturierte Lernumgebungen für Einsteiger in die Hochschullehre: Ergebnisse aus der Evaluation eines Qualifikationsprogramms*. Paper presented at the 47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bremen.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177 - 228. doi: 10.3102/00346543072002177
- Krammer, K., & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 35-50.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.*: Cambridge University Press.
- Lawler, P. A. (2003). Teachers as adult learners: A new perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98(15-22).
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K., & Klieme, E. (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Eds.), *Lehrerexpertise - Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster: Waxmann.

- Mälkki, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37(1), 33-15. doi: 10.1080/03075079.2010.492500
- McAlpine, L., Weston, C., Timmermans, J., Berthiaume, D., & Fairbank-Roch, G. (2006). Zones: reconceptualizing teacher thinking in relation to action. *Studies in Higher Education*, 31(5), 601-615. doi: 10.1080/03075070600923426
- McLean, M., & Bullard, J. E. (2000). Becoming a university teacher: evidence from teaching portfolios (how academics learn to teach). *Teacher Development*, 4(1), 79-101. doi: 10.1080/13664530000200104
- Metz-Göckel, S., Heusgen, K., Schürmann, R., Selent, P., & Möller, C. (2010). Auf der Suche nach dem verlorenen Nachwuchs. Mobilität und Drop-Out des wissenschaftlichen Nachwuchses. *Journal Hochschuldidaktik*, 2/2010, 14-17
- Moore, D., & Tananis, C. A. (2009). Measuring change in a short-term educational program using a retrospective pretest design. *American Journal of Evaluation*, 30(2), 189-202. doi: 10.1177/1098214009334506
- Nimon, K., Zigarmi, D., & Allen, J. (2011). Measures of program effectiveness based on retrospective pretest data: Are all created equal? *American Journal of Evaluation*, 32(1), 8-28. doi: 10.1177/1098214010378354
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61. doi: 10.1080/03075070701794809
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799-813. doi: 10.1080/03075079.2010.483279
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.01
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43. doi: 10.1007/s10734-007-9087-z
- Pötschke, M. (2004). Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie. *Das Hochschulwesen*, 3/ 2004, 94-100.

- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. doi: 10.3102/0013189X029001004
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos - Unterrichtsvideographie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(2), 8-18.
- Roth, K. J. (2009). Using video studies to transform science teaching and learning: results from the STeLLA professional development program. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 227-244). Münster: Waxmann.
- Scheibner, N., Hapkemeyer, J., & Soellner, R. (2010, September). *Selbsteinschätzung von Kompetenzen- der retrospektive Prätest als Alternative zum Prätest- Posttest- Design*. Paper presented at the 47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bremen.
- Seago, N. (2004). Using videos as an object of inquiry for mathematics teaching and learning. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 259-286). Oxford: Elsevier.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). OBSERVE - Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Eds.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)* (pp. 296-306). Weinheim: Beltz.
- Seidel, T., & Hoppert, A. (2011). Merkmale von Lehre an der Hochschule: Ergebnisse zur Gestaltung von Hochschulseminaren mittels Videoanalysen. *Unterrichtswissenschaft*, 2 (2011), 154-172.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2006). Stability of teaching patterns in physics instruction: Findings from a video study. *Learning and Instruction*, 16(3), 228 - 240. doi: 0.1016/j.learninstruc.2006.03.002
- Seidel, T., Rimmel, R., & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539 - 556. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.08.0
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259-267. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.009

- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). Hillsdale: Erlbaum.
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163 - 183. doi: 10.1016/j.tate.2003.08.001
- Sherin, M. G., Linsenmeier, K. A., & van Es, E. A. (2009). Selecting video clips to promote mathematics teachers' discussion of student thinking. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 213-230. doi: 10.1177/0022487109336967
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37. doi: 10.1177/0022487108328155
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 3-14. doi: 10.3102/0013189X015002004
- Skeff, K. M., Stratos, G. A., & Bergen, M. R. (1992). Evaluation of a medical faculty development program. *Evaluation & the Health Professions*, 15(3), 350-366. doi: 10.1177/016327879201500307
- Stes, A. (2008). *The impact of instructional development in higher education: effects on teachers and students*. Gent: Academia Press.
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach. *Higher Education*, 60(2), 187-204. doi: 10.1007/s10734-009-9294-x
- Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (in press). Instructional development for teachers in higher education: Effects on students' perceptions of the teaching-learning environment. *British Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02032.x
- Stes, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2010). Approaches to teaching in higher education: Validation of a dutch version of the approaches to teaching inventory. *Learning Environments Research*, 13(1), 59-73. doi: 10.1007/s10984-009-9066-7
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. doi: 10.1016/j.edurev.2009.07.00
- Stürmer, K. (2011). *Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung*. Dissertation, Technische Universität München, München.

- Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research & Development, 24*(4), 349-360. doi: 10.1080/07294360500284730
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education, 37*, 57-70. doi: 10.1023/A:1003548313194
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' 'learning to notice' in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 244 - 276. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.005
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical and psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 952-969. doi: 10.1037/a0025125
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung, 19*(2), 157-174.
- Wissenschaftsrat. (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Young, M. S., Robinson, S., & Alberts, P. (2009). Students pay attention!: Combating the vigilance decrement to improve learning during lectures. *Active Learning in Higher Education, 10*(1), 41-55. doi: 10.1177/1469787408100194

Anhang

A

Johannes, C., & Seidel, T. (2010). Professionelles Lernen von Anfängern in der Hochschullehre – Erwartungen und Vorstellungen im Projekt LehreLernen. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)*, 5 (2+3), 31–40.

B

Johannes, C., Fendler, J., & Seidel, T. (in press). Teachers' perception of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers. *International Journal for Academic Development*.

C

Johannes, C., Soellner, R., & Seidel, T. (2011). *Teaching and learning in university courses from teacher, student and video-based expert perspectives*. Manuscript submitted for publication.

D

Johannes, C., & Seidel, T. (in press). Professionalisierung von Hochschullehrenden: Lehrbezogene Vorstellungen, Wissensanwendung und Identitätsentwicklung in einem videobasierten Qualifikationsprogramm. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.