

# Videofallbasiertes Lernen

## Ein innovatives Konzept zur Weiterbildung von Hochschullehrenden

SABINE DIGEL

CHRISTINA BAUST

JOSEF SCHRADER

### Kurz zusammengefasst ...

*Im Zuge der in Wissenschaft und Praxis geführten Diskussion um die Qualität von Lehre erfährt die Hochschuldidaktik im Kontext der Professionalisierung von Hochschullehrenden in den letzten Jahren einen Bedeutungsgewinn. Dabei stellt sich im Rahmen eines am Standort Tübingen initiierten Qualitätspakt-Lehre-Projektes die Frage, wie Lehrende in ihrer Handlungskompetenz bedarfsgerecht gefördert werden können und sich gleichzeitig eine nachhaltige Angebotsstruktur an der Hochschule etabliert lässt. Videofallarbeit stellt ein innovatives und empirisch bewährtes Konzept dar, das an den unmittelbaren Praxisanforderungen Lehrender ansetzend, die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten professionellen pädagogischen Handelns thematisiert und flexibel in bestehende oder neu zu konzipierende Weiterbildungen integrierbar ist. Der vorliegende Beitrag stellt ein Projekt vor, das – aufbauend auf eine Bedarfsanalyse bei den Hochschullehrenden – auf die Implementation dieses Konzepts in die Weiterbildungspraxis zielt und im Zuge der Erprobung von geeigneten zeitlichen und organisationalen Formaten auch einen Einbezug der bestehenden Ressourcen und Strukturen der Hochschule Tübingen zur Weiterbildung ihres Lehrpersonals zu berücksichtigen versucht.*

### 1 Ausgangssituation

„Qualität“ ist zu einem zentralen Thema und Leitbegriff der Bildungsdebatte in Politik, Wissenschaft und Praxis geworden, wobei neben der Frage der Qualität organisationaler Strukturen zunehmend die Qualität des Lehrens und Lernens und somit die Lehrenden in ihrer Zuständigkeit und Handlungskompetenz für die Gestaltung von Kursangeboten in den Fokus öffentlicher und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit treten (vgl. Research voor Beleid 2008; Hattie 2009; Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Die insgesamt vorliegenden empirischen Studien weisen bislang vor allem Versuche auf, vorhandene und notwendige Kompetenzen von Lehrenden systematisch zu erfassen (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009; Kunter et al. 2011). Offen bleibt dabei bisher weitgehend,

wie Lehrende unter Einbezug ihrer heterogenen Ausgangsvoraussetzungen und Beschäftigungsverhältnisse so gefördert werden können, dass sie ihr Lehrhandeln über eine möglichst praxisnahe Weiterentwicklung professionalisieren können.

Professionelles Lehrhandeln erfordert die Fähigkeit, pädagogische Situationen unter Einnahme unterschiedlicher Sichtweisen und Einbezug theoretischen Wissens fundiert einzuschätzen und flexibel auf Situationsanforderungen reagieren zu können (vgl. Tietgens 1988; Nittel 2000). Für den Aufbau dieser Fähigkeit wird dem Lernen mit Videofällen großes Potential zugeschrieben. Fallarbeit vermag es, eine Brücke zwischen „Theorie“ und „Praxis“ zu schlagen, indem sie zum Aufbau von Verwendungswissen sowie über die Reflexion unterrichtlichen Handelns zur Entwicklung analytischer und diagnostischer Fähigkeiten beiträgt (vgl. z.B. Kade 1990; Shulmann 1992; Merseth 1996; Sherin/Jacobs/Philipp 2011).

Im Zuge zweier an der Universität Tübingen in enger Kooperation mit Praktikern aus verschiedenen Bildungskontexten realisierten Forschungs- und Entwicklungsprojekten konnten diese Befunde einerseits bestätigt und andererseits dahingehend weiter differenziert werden, dass eine didaktische Anreicherung des Videomaterials um theoretische Konzepte und perspektivische Einblicke in das Denken und die Sichtweisen der Akteure in den Fallsituationen die Wahrnehmungsdifferenzierung und Wissensverknüpfung optimal fördern können (vgl. Goeze et al. 2010; Schrader/Hohmann/Hartz 2010). Unter Aufnahme dieser Befunde wurde in der zweiten Projektphase mit dem Fall-Laboratorium eine Online-Plattform mit katalogisierten Fällen und ergänzenden Arbeitshilfen aufgebaut, die es Interessierten ermöglicht, vor ihren eigenen Handlungsbedarfen und zeitlich-örtlichen Ressourcen Auswahlen an Themen und Arbeitsformen zu treffen (vgl. Digel/Goeze/Schrader 2012). Wie eine nachhaltige Implementation der Plattform sowie des dahinterliegenden Fallarbeitskonzepts in unterschiedliche Praxiskontexte unter Berücksichtigung verschiedener Freiheitsgrade pädagogischer Autonomie (vgl. Richardson-Koehler 1987; Penuell/Yarnell 2005) gelingen kann, ist hier die zentrale Forschungsfrage.

## 2 Transferstrategie

Von einer Implementation wird im Allgemeinen dann gesprochen, wenn es gelingt, ein (wissenschaftlich) erprobtes Konzept in eine eigenständige Nutzung durch Praktiker und Praktikerinnen in ihrem Handlungsfeld zu transferieren (vgl. Jäger 2004; Prenzel 2010). In unserem Fall geht es also um die Frage, inwieweit und unter welchen Bedingungen die Arbeit mit Videofällen in Bildungsinstitutionen und für die in ihnen tätigen Lehrenden so eingeführt werden kann, dass die theoretisch und empirisch fundierten Grundideen erhalten bleiben und eine breite Nutzung erzielt wird.

Die überwiegend im Bereich der Lehrerbildung geführte Diskussion zum Transfer von Innovationen im Bildungsbereich liefert Anhaltspunkte zu möglichen Einflussfaktoren sowie Strategien für eine möglichst erfolgreiche Übertragung von Erkenntnissen und Produkten aus Modellprojekten in die Praxis (vgl. Gräsel 2010; Prenzel 2010). So stellen 1) Merkmale der Innovation selbst, 2) Merkmale der Lehrenden in ihren Voraussetzungen und Bedarfen, 3) Merkmale der jeweiligen Einrichtung hinsichtlich ihrer organisationalen Ziele und Steuerungsmechanismen und 4) Merkmale des Bildungskontexts in Form von Unterstützungs- und Netzwerkstrukturen zentrale Einflussfaktoren dar. Weiter werden Strategien unter möglichst frühzeitiger Einbeziehung der Praxis als eher aussichtsreich für einen (nachhaltigen) Transfer thematisiert (vgl. Jäger 2004; Gräsel 2010).

An diese Grundlagen schließt die für die Verbreitung des Online-Fall-Laboratoriums und des im zugrunde liegenden Fallarbeitskonzept entwickelte Transferstrategie an. Während im Rahmen der ersten beiden Projekte die Entwicklung und erste Erprobung von Nutzungskonzepten im Kontext der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Lehrerbildung erfolgte, liegt das Hauptaugenmerk des hier vorgestellten Projekts auf einer Erschließung des universitären Kontextes und der Fortbildung von Hochschullehrenden. Dabei wird am Fallbeispiel der Hochschule Tübingen gefragt, wie 1) Videofallarbeitskonzept als ein Konzept zur Professionalisierung von Lehrenden in der allgemeinen Hochschuldidaktik sowie der wissenschaftlichen Weiterbildung Fuß fassen kann und 2) welche Faktoren für eine erfolgreiche Implementation in diesem Kontext grundlegend sind.

Im Folgenden wird zuerst das Projektvorhaben selbst in seinen Rahmenbedingungen und konzeptionellen Grundlagen vorgestellt. Weiter werden dessen Anschlussstellen an die Ausgangslage und Bedarfe der Hochschullehrenden aufgezeigt und darauf basierend die Entwicklung fach- und zielgruppenspezifischer Fortbildungskonzepte begründet, die im nächsten Projektschritt erprobt und hinsichtlich der Erfolgsfaktoren einer Implementation von Videofallarbeitskonzept in die Weiterbildung von Hochschullehrenden evaluiert werden.

## 3 Rahmenbedingungen und konzeptionelle Grundlagen des Vorhabens

Im Zuge des Bologna-Prozesses sollte mit der Umstrukturierung in Bachelor- und Master-Programme europaweit ein zweistufiges Studiensystem eingeführt werden. Die Reformdekade brachte jedoch weniger eine Einheitlichkeit, als vielmehr die Ausdifferenzierung des Bereichs von Studium und Lehre hervor, weswegen die Politik den Qualitätspakt Lehre initiierte. Anhand einer Vielzahl an Konzepten sollen in diesen Rahmen mögliche standortbezogene Synergien eruiert werden, zwischen Verwaltung und Fachbereichen vernetzte Entwicklungen vorangetrieben und effiziente Strukturen auf gesamtuniversitärer Ebene aufgebaut werden, um den Bereich Studium und Lehre an den Hochschulen zu optimieren. So wurde im Rahmen des Qualitätspakt-Projekts „Erfolgreich studieren in Tübingen“ als eine Maßnahme ein neues Arbeitsteam in der Hochschuldidaktik zusammengestellt, das sich in Kooperation mit der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Fachbereichs für Erziehungswissenschaft der Entwicklung und Implementation innovativer Fortbildungskonzepte zur Kompetenzentwicklung Hochschullehrender in Tübingen widmet. In einer Weiterentwicklung, Ausdifferenzierung und Ergänzung des bestehenden Angebots der hochschuldidaktischen sowie wissenschaftlichen Weiterbildung sollen über eine stärkere Integration von zeitlich und örtlich flexibel einsetzbaren, netzgestützten Formaten und die Aufnahme videogestützter Fallarbeit als eine praxisnahe und unmittelbar handlungsrelevante (Weiter-)Bildungsmethode neue Fortbildungskonzepte ausgestaltet und in der Umsetzung erprobt werden. Dabei nimmt die Evaluation und Qualitätssicherung des Vorhabens einen wichtigen Anteil ein, um Aussagen über die Lernziele, das inhaltliche Angebot, die Umsetzungsformate und institutionellen Rahmenbedingungen in der Ausrichtung der Fortbildungskonzepte machen zu können und darüber eine Etablierung und nachhaltige Implementation der Videofallarbeitskonzept im Arbeitsprogramm der Hochschuldidaktik ermöglichen zu können.

Videofallarbeitskonzept als Vorgehenskonzept und das entwickelte Online-Fall-Laboratorium als Medium werden für die Fortbildungsangebote im Sinne eines Baukastensystems nutzbar gemacht, indem einzelne Fallinhalte und ergänzende Materialien sowie die netzbasierte Lernumgebung als Komponenten flexibel in bestehende Fortbildungsangebote integriert werden oder die Basis für die Gestaltung neuer Konzepte bilden. Das Konzept der Arbeit mit videographierten, in eine Lernumgebung integrierten Fällen vereint die lerntheoretischen Ansätze des problembasierten und situativen Lernens, in dem es auf eine wiederholte eigenaktive Auseinandersetzung mit komplexen Fragen und Lernzielen, die anhand möglichst authentischer Problemstellungen bearbeitet werden, als Lernstrategie setzt (vgl. Lave/Wenger 1991; Boud/Feletti 1997). Die videographierten Fallmaterialien bilden einen Pool an realen Situationen, wie sie in der pädagogischen Praxis an Kursthemen, Lehr-Lernarrangements und Verlaufsphasen regelmäßig vorkommen. Die Fälle können

entweder als bloßes Video oder in didaktisierter Form, um Arbeits- und Deutungshilfen angereichert, präsentiert werden. In der Bearbeitung der Fälle bieten sich je nach Lernziel unterschiedliche Methoden und Sozialformen an. Die Kleingruppenarbeit am Fall ermöglicht es, verschiedene Perspektiven auf den Fall einzunehmen und diese gemeinsam zu erörtern. Der Fall kann aber auch in Einzelarbeit individuell in der Tiefe analysiert oder im Plenum moderiert diskutiert werden. Die Kommunikation zwischen den Lernenden kann dabei face-to-face, zum Beispiel während einer Präsenzsitzung, aber auch online, im integrierten Chat oder Forum im Rahmen von netzgestützten Fortbildungsformaten stattfinden (vgl. Digel/Goeze/Schrader 2012).

Die Videofallarbeit kann in jedem Format unterschiedlich eingesetzt werden, entweder als Methode selbst, als exemplarisches Beispiel für eine in dem Fallbeispiel dargestellte didaktische Methode oder als thematischer Aufhänger einer Diskussion von Fragen der Kommunikation und Interaktion in Lehr-Lernsituationen. Generell kann Fallarbeit dabei sowohl auf einen Erwerb handlungsleitenden theoretischen Wissens als auch die Entwicklung der Fähigkeiten zur Analyse und Diagnose pädagogischer Situationen sowie der Reflexion pädagogischen Handelns zielen. Die Zielsetzung wirkt sich dann wiederum auf die Wahl der methodischen Arbeit mit den Fällen und die damit verbundenen kognitiven Operationen der Lernenden aus. Eine Professionalisierung von Lehrhandeln kann durch die Kombination theorievermittelnder und handlungsorientierter Bausteine fallbasierter Fortbildungsangebote in Form einer integrierten Entwicklung von Wissen und Können gefördert werden (vgl. Digel 2013).

Die Form eines passgenauen, unmittelbar handlungsrelevanten und somit von den Zielgruppen im Zuge einer Implementation nachgefragten Angebots misst sich an der Ausgangslage der Adressaten und Rahmenbedingungen des Bildungskontextes. Um ein nicht nur wissenschaftlich fundiertes und lernwirksames sondern auch in der Praxis akzeptiertes und multiplizierbares Angebot zu entwickeln, soll im Folgenden die berufliche Situation der Hochschullehrenden insgesamt sowie die Voraussetzungen und Bedarfe am Standort Tübingen im Speziellen untersucht und mit dem bestehenden Weiterbildungsangebot abgeglichen werden. Anknüpfend an die Erkenntnisse werden abschließend Anschlusspunkte für fallbasierte Fortbildungskonzepte für Hochschullehrende skizziert.

#### **4 Ausgangslage und Bedarfe der Hochschullehrenden**

Die berufliche Sozialisation der Lehrenden an Hochschulen ist zu der des lehrenden Personals in der Erwachsenen-/Weiterbildung recht vergleichbar und unterscheidet sich deutlich von „klassischen“ Professionen“ (vgl. Martin/Langemeyer 2013). So verfügt nur eine zahlenmäßig kleine Gruppe von Lehrenden über eine grundlegende (erwachsenen-)pädagogi-

sche Qualifizierung. Für das Gros der Lehrenden beruht ihr Zugang zur Lehrtätigkeit vor allem auf fachlicher Expertise oder beruflicher Erfahrung, so dass ihr Unterricht in der Regel ohne expliziten Rekurs auf speziell pädagogisch fundiertes, didaktisch-methodisches Wissen erfolgt (vgl. WSF 2005; Wildt 2009). Lehrende an Hochschulen haben vielmehr eine andere Berufsidentität, sie entscheiden sich beim Berufsantritt weniger für eine Lehrtätigkeit als eine wissenschaftliche Arbeit in einer Fachdisziplin, weswegen sie sich häufig nicht primär als Lehrende verstehen und die Hochschullehre zudem in Konkurrenz zur Forschung innerhalb der Wissenschaft steht (vgl. Trautwein/Merkt 2013). Diese Ausgangsvoraussetzungen verdeutlichen nicht nur die Dringlichkeit einer pädagogisch-didaktischen Weiterbildung der Lehrenden, sondern zeigen auch die Faktoren auf, denen Fortbildungskonzepte aufgrund der heterogenen Vorkenntnisse und fachlichen Hintergründe sowie eingeschränkten zeitlichen Ressourcen gerecht werden müssen. Hier scheinen inhaltlich hoch individualisierte sowie flexibel nutzbare Formate die Basis zu bilden, um eine hohe Nachfrage erzielen zu können.

Da es im Hochschulbereich wie auch in der Erwachsenenbildung an normierten Qualifikationsanforderungen fehlt, finden sich in der Praxis keine breit etablierten, standardisierten Formen der Weiterbildung. Bestehende Fortbildungen sind meist träger- oder anbieterspezifisch konzipiert und berücksichtigen das spezifische Erfahrungswissen der oft langjährig in der Weiterbildung tätigen Lehrenden in der Ausrichtung nur unzureichend. Weiter fehlt es an Konzepten, deren Wirksamkeit für die Förderung der professionellen Kompetenz der Lehrenden empirisch belegt wäre (vgl. Schrader 2010).

Hier reiht sich das an der Universität Tübingen aktuell bestehende hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramm nahtlos ein, das einer angebotsorientierten Strategie folgt, eher grundqualifizierenden Charakter hat und weitgehend auf traditionelle Modelle der Wissensvermittlung in präsenzförmigen Veranstaltungen setzt. Die Angebotspalette umfasst die folgenden sieben Themenbereiche:

Lehren und Lernen unter veränderten Rahmenbedingungen, Alternative Lehr- und Lernformen, Lehrveranstaltungen planen und vorbereiten, Lehrveranstaltungen durchführen, Lehrveranstaltungen auswerten, Studierenden beraten, Studierende prüfen.

Die Zusammenstellung bezieht sich dabei auf die typischen Anforderungen (mikro-)didaktischen Handelns, wie sie auch in Programmen zur pädagogisch-didaktischen Qualifizierung von Lehrenden der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kanonisiert werden (vgl. z.B. Kraft/Seitter/Kollewe 2009).

Auffallend in der Nachfrage des hochschuldidaktischen Workshop-Angebots ist, dass diese vor allem von hauptberuflichen Nachwuchswissenschaftlern (ca. 70%) genutzt werden, Professoren hingegen sind nur vereinzelt (unter 5%) vertreten. Zu den einzelnen Fachbereichen liegen keine gesonder-

ten Auswertungen zum Teilnahmeverhalten vor (vgl. Selbstbericht des HDZ 2011).

Um der geringen Fortbildungsbeteiligung langfristig Lehrender auf den Grund zu gehen und um zu erfahren, wie Angebote möglichst adressatengerecht gestaltet werden können, wurde eine Bedarfsanalyse in Form einer Online-Studie unter allen Hochschullehrenden der Universität Tübingen durchgeführt. Neben sozio-demographischen Daten wurden dabei Themeninteressen, bevorzugte zeitliche und organisatorische Formate der Weiterbildung sowie eine subjektive Einschätzung des eigenen Lerntyps über einen Fragebogen mit likert-skalierten Antwortformat (trifft nicht zu=1 bis trifft zu=4) sowie ergänzende offenen Angaben erhoben.

An der Befragung haben sowohl Doktoranden, der Mittelbau und Professoren teilgenommen. Der Mittelbau ist dabei, wie auch in der tatsächlichen Zusammensetzung des wissenschaftlichen Personals, am stärksten vertreten (72,6%). Doktoranden und Professoren haben ungefähr gleich viele teilgenommen (11,4% / 15,9%), wobei angemerkt werden muss, dass auch in der Rubrik „Mittelbau“ durchaus Doktoranden, die sich nicht als solche ausgewiesen haben, dabei sein können.

In der Auswertung wurden die Teilnehmenden anhand folgende Merkmale aufgeteilt: Zielgruppe bzw. Status und Fakultät. Die einzelnen Fakultäten werden dazu nach fachlicher Nähe in vier Gruppen zusammengefasst: Mathematik-Naturwissenschaften, Rechtswissenschaften, Medizin und Philosophie-Sprachwissenschaften-Sozialwissenschaften-Wirtschaftswissenschaften. Diese Gruppen wurden hinsichtlich ihrer Themeninteressen und des gewünschten Organisations- und Zeitformates genauer analysiert. Bei der Beantwortung der offenen Frage nach Themeninteresse werden ziel- und fachgruppenspezifische Präferenzen erkennbar. So geben Doktoranden und wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen auf die offene Frage, „Welche Themen/Lernangebote interessieren Sie, um Ihre Lehre weiterentwickeln zu können?“ am häufigsten den Bedarf nach grundlegender didaktischer Weiterbildung an. An erster Stelle der geschlossenen Themenabfrage nannten Doktoranden den Umgang mit schwierigen Lehr-Lernsituationen (M=3,53). Professoren hingegen nennen auf die offene Frage keine grundlegenden didaktischen Weiterbildungsbedürfnisse, an erster Stelle steht dort der Wunsch nach Fortbildungen zum Thema E-Learning in der Hochschullehre und bei der geschlossenen Themenabfrage Fortbildungen zum „Selbstgesteuertes Lernen“ (M=3,45). Weiter weisen die Themen „Methoden vielfältig und lernwirksam in der Lehre einsetzen“ und „Lehrveranstaltungen lernförderlich planen und vorbereiten“ jeweils einen Mittelwert von M=3,2 auf. Auffällig ist bei den Vertretern des Mittelbaus als auch bei Professoren außerdem ein sehr oft genannter Fortbildungsbedarf beim Einsatz von Medien in der Lehre.

Die fachspezifische Auswertung zeigt, dass Geistes- und Sozialwissenschaftler sowie die Mitglieder der mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät laut eigener Angabe vermehrt Bedarf an allgemeinen hochschuldidaktischen Grundlagen haben. Die mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät nennt auf Rang zwei und drei der offenen Themenabfrage außerdem „alternative Lehr-/Lernmethoden“ sowie eine „fachspezifische Hochschuldidaktik“. Bei den Geistes- und Sozialwissenschaftlern hingegen wird das Interesse nach Weiterbildungen zur Aktivierung von Studierenden am zweithäufigsten genannt. Auffallend bei den Rechtswissenschaftlern und Medizinern ist - im Gegensatz zu den anderen Fakultätsgruppen - besonders das Interesse daran, die Lehre sowie die Prüfungen kompetenzorientiert zu gestalten (M=3,67 bzw. M=3,54). Bei allen Fachgruppen ist ein hohes Interesse an der Anwendung und der Konzeption von E-Learning Angeboten zu konstatieren, das sich sowohl in den Antworten auf die offene Themenabfrage als auch in der Priorisierung der geschlossenen Themen zeigt.

Bezüglich der Formate bevorzugen alle Ziel- bzw. Fachgruppen Präsenz- gegenüber BL-Learning- und E-Learning-Formaten, wahrscheinlich da sie den interaktiven Austausch der Teilnehmenden untereinander schätzen. Weiter dürfte bei den Befragten eine Nichtvertrautheit mit netzgestützten Formaten bestehen, da diese im bisherigen Angebot der Hochschuldidaktik nur randständig vorkommen. Die Befragten wünschen jedoch, dass sich das zeitliche Format der Fortbildung auf höchstens einen Tag bzw. für die Zielgruppe der Professoren sowie die Fachgruppe „Medizin“ auf höchstens halbtägige Veranstaltungen beschränkt. Die Fachgruppe Geistes- und Sozialwissenschaften ist indifferent was die Wahl zwischen Ganz- und Halbtagesformat betrifft. Der Zeitfaktor spielt also eine Rolle, es ist anzunehmen, dass dies auch beim Ortsfaktor ebenso der Fall ist. Hier gilt es in Bezug auf die Konzeption und Erprobung interaktiver und lernwirksamer in Teilen oder rein netzgestützter Formate Pionierarbeit zu leisten.

Anhand der Ergebnistendenzen zeigt sich, dass ziel- bzw. fachgruppenspezifische Fortbildungsinteressen bestehen. Ein wichtiger Erkenntnisgewinn ist dabei, dass gerade die Ziel- und Fachgruppen, die mit dem klassischen Hochschulprogramm kaum erreicht werden, Bedarfe äußern, die mit diesem Programm nicht aufgegriffen werden. Hier wird eine Lücke zwischen Angebot und Bedarf sichtbar, die Anlass dazu gibt, neue Angebote zu konzipieren und weitere Untersuchungen anzustellen.

## 5 Stand der Konzeption und Erprobung von Formaten fallbasierten Lernens

In Anknüpfung an die dargestellten Ausgangsvoraussetzungen und Befunde zu den Bedarfe der Hochschullehrenden einerseits sowie unter Berücksichtigung der Ressourcen und Strukturen des institutionellen Kontextes an Hochschulen andererseits, werden innerhalb des Projekts Fortbildungs-

konzepte entwickelt, die neben einer zielgruppen- und fachbereichsbezogenen Differenzierung von Themen auch eine Variation der zeitlich-organisatorischen Angebotsformen berücksichtigen und deren Einfluss auf Akzeptanz und Wirkung der Veranstaltungen erproben.

Dabei werden zwei Grundlinien verfolgt:

- 1) Unter Einbezug der bestehenden Ressourcen und Berücksichtigung der bisherigen Themenschwerpunkte der Hochschuldidaktik in Tübingen, werden einzelne Angebote in der inhaltlichen Ausrichtung profiliert und um Fallarbeit als Lerninhalt und Online-Phasen in der organisatorischen Umsetzung angereichert. Hierbei soll untersucht werden, inwiefern die neu integrierten Elemente zu einer Veränderung der Nachfrage und Zufriedenheit der am regulären Jahresprogramm teilnehmenden Lehrenden beitragen.
- 2) In Neukonzeption werden sogenannte Piloten entwickelt, die möglichst allen Lehrenden - zielgruppen- sowie fachbereichsspezifisch - auf Basis des Grundkonzepts der Videofallarbeit eine methodisch gesicherte Lehrkompetenz sowie ein breites Repertoire an didaktischen Lehrtechniken und Prüfungsformen vermitteln und dabei das zeitlich-organisatorische Format beziehungsweise die inhaltlichen Themen systematisch variieren. Weiter handelt es sich dabei je Veranstaltung um curriculare Bausteine, die in ein umfassendes Gesamtkonzept der Kompetenzentwicklung vom Hochschullehrenden zur Professionalisierung ihres pädagogischen Handelns eingebettet sind. Neben einer Betrachtung der Akzeptanz verschiedener Inhalte und Organisationsformate ist hierbei auch die Lernwirkung der Angebote Gegenstand der begleitenden Evaluation.

Um eine nachhaltige Implementation der entwickelten Konzepte in der Praxis der Weiterbildung zu befördern, setzen insbesondere die Piloten in der Ansprache sowie dem Lernkonzept auf eine Vernetzung von Hochschullehrenden als Communities of Practice sowie den Einsatz von erfahrenen Trainern und Hochschullehrenden als kursleitende Referenten und Dozenten. Zur Evaluation werden standardisierte Befragungen und Tests zur Erhebung der Akzeptanz und Lernwirkung seitens der Teilnehmenden an den Fortbildungen eingesetzt sowie Interviews zur Frage der Umsetzbarkeit mit den Referenten und Dozenten geführt.

Beginnend mit dem Standort Tübingen sollen die Konzepte in einem zeitlich versetzten Schritt auch an ausgewählten anderen Hochschulstandorten Einsatz finden und hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit kritisch hinterfragt werden. Dazu werden Multiplikatoren gewonnen, die zentrale Positionen an den Servicestellen zur Qualifizierung Hochschullehrender einnehmen und die deren Umsetzbarkeit unter den dort jeweils gegebenen institutionellen Bedingungen einschätzen

können. Während die Mehrzahl der im Projektkontext geplanten Fortbildungen zum momentanen Zeitpunkt konzipiert vorliegt und die Referentenakquise läuft, beginnt die systematische Erprobung der Konzepte im Wintersemester 2014/15 und es ist ab Anfang 2015 mit ersten Ergebnissen zu rechnen, die in eine kontinuierliche Weiterentwicklung der erprobten Inhalte und Formate führen werden.

Über dieses Vorgehen einer anwendungsorientierten Forschung und Entwicklung, die von Beginn an Hand in Hand mit der Praxis realisiert wird, lassen sich Anhaltspunkte für eine erfolgreiche Implementation videofallbasierter Fortbildungskonzepte auf der Ebene der Teilnehmenden, der Durchführenden und des Bildungskontextes der Hochschuldidaktik und wissenschaftlichen Weiterbildung und ihrer Vernetzungsstrukturen gewinnen, die weitere Nachahmung finden und zu einer breiten Multiplikation beitragen können.

## Literatur

Boud, D./Feletti, G. I. (Hrsg.) (1997): *The Challenge of Problem-Based Learning*. Second edition. London: Kogan Page.

Digel, S./Goeze, A./Schrader, J. (2012): *Aus Videofällen lernen - Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater*. Bielefeld: Bertelsmann.

Digel, S. (2013): *Von der Diagnose zum Handeln: Befunde aus einer Interventionsstudie zum Lernen mit Videofällen*. In: Digel, S./Schrader, J. (Hrsg.): *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Schule*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25-61.

Digel, S./Schrader, J. (Hrsg.) (2013): *Diagnose und Handeln - Befunde zur Kompetenzentwicklung Lehrender durch Videofallarbeit*. Bielefeld: Bertelsmann.

Goeze, A./Zottmann, J./Schrader, J./Fischer, F. (2010): *Instructional support for case-based learning with digital videos: Fostering pre-service teachers' acquisition of the competency to diagnose pedagogical situations*. In: Gibson, D./Dodge, B. (Hrsg.): *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (SITE)*, San Diego, CA Chesapeake, VA: AACE, S. 1098-1104.

Goeze, A./Hetfleisch, P./Schrader, J. (2013): *Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), S. 79-113.

Gräsel, C. (2010): *Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), S. 7-20.

Hattie, J. A. C. (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ) (2011): Selbstbericht für die Evaluation. Unveröffentlichtes Dokument der HDZ-Geschäftsstelle der Universitäten Baden-Württemberg.
- Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS.
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik: Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätswentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University of Cambridge.
- Martin, A./Langemeyer, I. (2013): Demographie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung - das Personal der Weiterbildung im Vergleich, In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43-88.
- Merseth, K. K. (1999): Foreword: A Rational for Case-Based Pedagogy in Teacher Education. In: Lundeborg, M. A./Levin, B. B./Harrington, H. L. (Hrsg.): Who Learns what From Cases and How? The Research Base for Teaching and Learning with Cases. Mahwah: Erlbaum, S. IX-XV.
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Penuel, W. R./Yarnell, L. (2005): Designing handheld software to support classroom assessment: An analysis of conditions for teacher adoption. In: Journal of Technology, Learning, and Assessment, 3(5), S. 1-46.
- Prenzel, M. (2010): Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13(1), S. 21-37.
- Research voor Beleid (2008): ALPINE - Adult Learning Professions in Europe. A Study of the Current Situation, Trends and Issues. Final report. Zoetermeer.
- Richardson-Koehler, V. (1987): What Happens to research on the Way to Practice? In: Theory Into Practice, 26, S. 38-43.
- Sherin, M. G./Jacobs, V. R./Philipp, R. A. (Hrsg.) (2011): Mathematics Teacher Noticing: Seeing Through Teachers' Eyes. New York; London: Routledge.
- Shulman, J. H. (Hrsg.) (1992): Case Methods in Teacher Education. New York: Teachers College Press.
- Schrader, J./Hohmann, R./Hartz, S. (Hrsg.) (2010): Medien-gestützte Fallarbeit - Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: Bertelsmann.
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28-75.
- Trautwein, C./ Merkt, M. (2013): Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. Beiträge zur Hochschulforschung, 35(3), S. 50-77.
- Wildt, J. (2009): Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung der Lehre. Beiträge zur Lehrerbildung, 27(1), S. 26-36.
- WSF (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen: Schlussbericht. Kerpen: BMBF.

## Autoren

Dipl.-Päd. Sabine Digel  
sabine.digel@uni-tuebingen.de

Christina Baust, M.A.  
christina.baust@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Josef Schrader  
schrader@die-bonn.de