

Marion LEHNER¹ & Benno VOLK (Zürich)

Agiles Evaluationskonzept zur evidenzorientierten Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre

Zusammenfassung

Um die Qualitätsentwicklung von Hochschullehre umfassend evaluieren und adäquat abbilden zu können, braucht es eine konzeptionelle Planung, welche Daten und Artefakte die vielfältigen individuellen sowie organisationalen Entwicklungsprozesse aufzeigen können und wie mit diesen Daten umgegangen werden soll. Neben hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten ist u. a. auch die Vernetzung von Lehrenden entscheidend für die Lehrkompetenzentwicklung. Der Einfluss des „Voneinander-Lernens“ auf die gesamte Hochschule als lernende Organisation lässt sich jedoch im Gegensatz zum individuellen Lehrkompetenzerwerb nur schwer sichtbar machen. Um die Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre in ihrer ganzen Komplexität erfassen zu können, sind agile Datenerhebungsmethoden notwendig, welche situations- und kontextbezogen sowohl individuelle als auch institutionelle Entwicklungen und deren Zusammenhänge abbilden. In diesem Beitrag wird ein Ansatz zur Kombination von unterschiedlichen Daten an der ETH Zürich diskutiert und kritisch hinterfragt.

Schlagworte

Lehrkompetenzentwicklung, agile Evaluation, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Teaching Analytics, Lehrportfolio, Coaching

¹ E-Mail: marion.lehner@let.ethz.ch



Evidence-based quality development in university teaching: An agile evaluation concept

Abstract

The comprehensive evaluation and characterisation of quality development in university teaching requires a conceptual approach that defines the data and artefacts of diverse individual and organisational development processes and sets targets for how they should be handled. Although university continuing education programmes are important for the development of teaching skills, the networking of teaching staff is also one decisive factor. However, unlike the acquisition of individual learning competences, the influence of peer learning on the university as a whole is difficult to pinpoint. Charting quality development in university teaching in its full complexity requires agile survey methods that are situation- and context-based and which portray individual and institutional developments and their interconnections. This paper presents and evaluates an approach for combining diverse data developed at ETH Zurich.

Keywords

Teaching competence development, agile evaluation, scholarship of teaching and learning (SoTL), teaching analytics, teaching portfolio, coaching

1 Evidenzorientierte Lehrqualitätsentwicklung

1.1 Hochschuldidaktisches Qualitätsmanagement

Die Qualität der Hochschullehre ist seit Jahren ein gesellschaftliches und bildungspolitisches Diskussionsthema. Als Konsequenz daraus haben sich seit den 1990er Jahren verschiedene Evaluationsinstrumente wie studentische Lehrveranstaltungs-evaluationen, Selbstevaluations- und Lehrberichte, Evaluationen durch externe Experten sowie unterschiedliche Akkreditierungsverfahren an Hochschulen etabliert. Trotz der so entstandenen Vielfalt an Evaluationsmethoden und -daten blei-

ben klaren Aussagen über die Entwicklung zur Qualität in der Lehre schwierig. Zu vielfältig sind die Einflussfaktoren auf das Lehren und Lernen, um diese auf einfache Ursache-Wirkung-Zusammenhänge reduzieren zu können (BAMBER, 2008). Aufgrund der Mehrdimensionalität und Multikausalität von Lehrqualitätsentwicklung, wird deutlich, dass sich die relevanten Prozesse nicht alleine durch die bestehenden Messinstrumente abbilden lassen (POHLENZ & SEYFRIED, 2014).

Die beiden traditionellen Ansätze der Hochschuldidaktik zur Qualitätsentwicklung in der Lehre sind die Lehrkompetenz- und Studiengangsentwicklung. Faculty Development geht darüber hinaus und bezieht mit der organisationalen Ebene zudem die Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur einer Hochschule ein (BRAHM, JENERT & EULER, 2016). Die Organisationskultur einer Hochschule wird wiederum von den einzelnen Akteurinnen/Akteuren und deren soziale Interaktionen innerhalb der Organisation sowie durch die Fachkulturen in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen geprägt. Die Qualitätsentwicklung in der Lehre findet somit in einem Spannungsfeld zwischen der individuellen Ebene der persönlichen Lehrkompetenzentwicklung, einer permanenten Weiterentwicklung der Curricula von Studiengängen sowie auf der organisationalen Ebene statt. Diese Gestaltungsebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung (vgl. Abb. 1) dienen der konzeptionellen Verortung einer Evaluationsstrategie, welche insbesondere durch die Kombination von situativ relevanten Gelegenheiten zur Datenerhebung auf den verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden zielführende Ergebnisse für die hochschuldidaktische Praxis liefern kann.

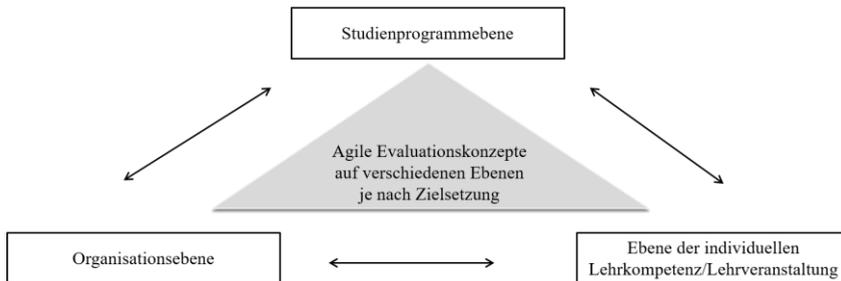


Abb. 1: Ebenen für ein agiles Evaluationskonzept in Anlehnung an BRAHM et al., 2016

Erst ein so umfassender Blick auf die Organisation Hochschule kann dazu führen, das Serviceangebot in Bezug auf didaktische Kurse und Beratungsangebote (Coachings) evidenzbasiert zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Aber auch bei diesem Ansatz bleibt die Frage bestehen, wie es gelingen kann, durch eine Kombination geeigneter Evaluationsmethoden und -daten mehr Licht in das wechselseitige Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen zu bringen.

1.2 Stufenmodell zur umfassenden Evaluation von Lehrqualitätsentwicklungsprozessen

Evaluationsstudien im hochschuldidaktischen Kontext beziehen sich häufig auf die folgenden Stufen nach KIRKPATRICK (1976): Reaction (Zufriedenheit), Learning (Kompetenzentwicklung), Behavior (Transfer in die Lehrpraxis), Results (Einfluss auf die Organisation). Dieses vierstufige Modell zur Evaluation von Lehre wird seit vielen Jahren aufgegriffen und adaptiert (GUSKEY, 2002; KREBER & BROOK, 2001; PRASLOVA, 2010; STEINERT et al., 2006). Insbesondere die Transferebene sowie die Ebene des Einflusses auf die Organisation wurden in früheren Evaluationsstudien jedoch selten einbezogen (vgl. STES et al., 2007). Erst seit einigen Jahren verschiebt sich in Evaluationsstudien der Fokus vermehrt von reinen Zufriedenheitsbefragungen hin zu einer umfassenden Begleitung von individuellen

Kompetenzentwicklungsverläufen, zum Monitoring des Praxistransfers und dem Einfluss auf die Organisation (CHALMERS & GARDINER, 2015; LEHNER, 2017; VAN WAES, VAN DEN BOSSCHE, MOOLENAAR, STES & VAN PETEGEM, 2015). Auch wenn Forderungen nach umfassenden Evaluationskonzepten nicht neu sind (KROMREY, 1996), ist bislang kein Beispiel einer umfassenden Evaluationsstudie bekannt, welche Daten und Artefakte in Bezug auf sämtliche Evaluationsebenen nach Kirkpatrick sammelt und diese im Auswertungsprozess in Bezug auf das Zusammenspiel der Ebenen pädagogischer Hochschulentwicklung sinnvoll kombiniert. Im Folgenden werden die methodischen Herausforderungen für einen umfassenderen und agilen Evaluationsansatz aufgezeigt und reflektiert.

2 Methodische Herausforderungen eines umfassenden und agilen Evaluationsansatzes

Um die Kompetenzentwicklung in Bezug auf Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen von Lehrpersonen sowie den Praxistransfer umfassend evaluieren zu können, sind mehrere Messzeitpunkte und Evaluationsinstrumente notwendig (GUSKEY, 2002; PATTON, 2015; STES et al., 2007; SWAN, 2007). Die Sichtbarmachung von individuellen Entwicklungspfaden in Bezug auf die Lehrkompetenz erweist sich in der Praxis jedoch als sehr ressourcenintensiv (VOLK, 2011; LEHNER, 2017). Insbesondere bei der Evaluation des Praxistransfers sowie dem Einfluss auf die Organisation ist es notwendig, vertiefte Einblicke in die Denkweise und Handlungsmuster von einzelnen Lehrenden, aber auch in lehrbezogene Netzwerke (Communities) von Lehrpersonen zu erhalten (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Zusammenhang der Evaluationsebenen nach KIRKPATRICK (1976) mit den Ebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung nach BRAHM et al. (2016)

4 Ebenen der Evaluation nach Kirkpatrick (1976)	Einfluss auf Ebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung	Möglichkeiten zur Gewinnung relevanter Evaluationsdaten	Möglicher Zeitpunkt der Datenerhebung
Zufriedenheit	individuelle Lehrperson	Fragebogen	nach formellem Kursangebot
Kompetenzentwicklung	individuelle Lehrperson / Lehrveranstaltung Organisationale Ebene	Fragebogen, Beobachtungen, Gesprächsnotizen, Befragung von Lehrenden-Communities, Selbstreflexionen	flexible Möglichkeiten der Datenerhebung vor, während und nach Entwicklungsangeboten
Transfer des Gelernten	individuelle Lehrperson / Lehrveranstaltung Studienprogrammebene	Hospitationen, Befragung von Studierenden und Alumni, Lehrprojekte, Lehrportfolio	flexible Möglichkeiten der Datenerhebung nach Entwicklungsangeboten
Einfluss auf die Organisation	Studienprogrammebene Organisationale Ebene	Netzwerkanalysen, Befragung von Lehrenden-Communities und bei Studierenden, Erhebung der Lehr-/Lernkultur einer Hochschule	flexible Möglichkeiten der Datenerhebung nach Entwicklungsangeboten

Für die Umsetzung eines umfassenden und agilen Evaluationsansatzes ist es ziel-führend, pragmatisch und flexibel bestehende Möglichkeiten zur Datenerhebung zu nutzen sowie eine Verknüpfung von empirischen als auch hermeneutischen Methoden herzustellen. Der Dreischritt aus Datenerhebung, Analyse und Reflexion sowie die Rückkoppelung der Dateninterpretation durch ein Gespräch mit den entsprechenden Akteurinnen/Akteuren ist dabei entscheidend für die Durchdringung der Evaluationsdaten. Erst der Anspruch, die Daten agil zu sammeln und auch unvollständige Daten bzw. vorläufige Interpretationen gemeinsam mit den Lehrpersonen zu analysieren und reflektieren, macht den Ansatz zu einem dynamischen Prozess für die Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. Dem Ziel können z. B. Beobachtungen der Lehrpraxis bei Hospitationen sowie Einblicke in kollegiale Netzwerke durch eine Analyse von signifikanten Gesprächen über Lehre zudienlich sein (ULRICH & HECKMANN, 2013; ROXÅ & MÅRTENSSON, 2015). Die Verknüpfung von Daten über die Entwicklung einzelner Lehrpersonen in Kombination mit der Analyse von sozialen Netzwerken können die Grenzen der vier Eva-

luations Ebenen nach KIRKPATRICK (1976) durchdringen. Die Vielzahl und Vielfalt der Evaluationsdaten erfordert nicht nur einen agilen und integralen Evaluationsansatz, sondern auch verständliche Visualisierungsformen zur Darstellung von Zusammenhängen, die wiederum als Ausgangspunkte für Analysen, Reflexionen und Entscheidungsfindungsprozesse bei der Unterstützung von Lehrqualitätsentwicklung dienen können (DANIEL, 2017; LEHNER, 2017).

In diesem Zusammenhang gewinnt die Idee der *Teaching Analytics* in Analogie zu *Learning Analytics* (SERGIS & SAMPSON, 2007) immer mehr an Gewicht. Bei beiden Ansätzen geht es um die Sammlung, Verknüpfung, visuelle Aufbereitung und Interpretation von großen Datenmengen im Hinblick auf persönliche Entwicklungsprozesse. Teaching Analytics hat den evidenzbasierten Prozess von kontinuierlicher Überprüfung und Reflexion sowie darauf aufbauender Weiterentwicklung der Lehrpraxis zum Ziel. Für das Faculty Development ergibt sich aus diesem Konzept eine Reihe von Ansatzpunkten, bereits vorhandenen Daten zu bündeln und mit Ergebnissen aus neuen Erhebungen zu kombinieren sowie darauf aufbauend Zusammenhänge individueller Lehrkompetenzentwicklung und intraorganisationaler Prozesse besser nachvollziehen zu können. Im Folgenden wird am Beispiel eines Pilotprojekts an der ETH Zürich skizziert und diskutiert, wie die hochschuldidaktische Evaluationspraxis in diesem Sinne schrittweise konzeptionell erweitert werden kann und wie Hochschullehrende in Prozesse der Lehrqualitätsentwicklung involviert werden können.

3 Möglichkeiten zur agilen Evaluation von Lehrqualitätsentwicklung an Hochschulen

3.1 Kombinationsmöglichkeiten von Evaluationsdaten auf unterschiedlichen Ebenen der Hochschulentwicklung

Wie auch an anderen Hochschulen existieren an der ETH Zürich bereits heute eine Vielzahl an Daten aus Befragungen von Lehrenden, Studierenden und Alumni.

Allerdings sind diese Daten in Bezug auf einzelne Lehrende nur fragmentarisch vorhanden, werden nicht verknüpft und mit den Akteurinnen/Akteuren diskutiert und ergeben somit selten ein aussagekräftiges Gesamtbild, welches für die systematische Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre genutzt werden kann. Um die Komplexität von Lehrqualität annähernd berücksichtigen zu können, fehlt eine Rückkoppelung der Daten mit den Akteurinnen/Akteuren, um umfassende Aussagen über die Lehr-Lernformen in den Studienprogrammen, zur Lehr-Lernkultur in den Fachgebieten, zur Vernetzung von Lehrpersonen innerhalb und außerhalb der eigenen Fachdisziplin, zur Einstellung und Haltung gegenüber Lehre sowie zum Rollenverständnis von Lehrenden machen zu können. Um eine breitere Sicht auf Lehrqualitätsentwicklung zu erhalten, sollen sich daher zukünftig nicht nur die Anlässe und Methoden zur Datenerhebung und -analyse, sondern auch die Form der Zusammenarbeit von Hochschullehrenden und den im Faculty Development tätigen Personen erweitern. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit im Rahmen eines offenen und kooperativ-kommunikativen Prozesses zur Qualitätsentwicklung der Lehre ist dabei die Basis für einen nachhaltigen Erfolg dieses Ansatzes.

3.1.1 Visualisierung von Daten zur individuellen Lehrkompetenz

Vertiefte Einblicke in die Lehre, insbesondere in die persönliche Haltung, aber auch in das Verhältnis zwischen Lehrperson und Studierenden können nur von Hochschullehrenden selbst erfolgen und beispielsweise mithilfe von Reflexionen ihrer Entwicklungspfade expliziert werden (NEVGI & LÖFSTRÖM, 2014; LEHNER, 2017). Erfahrungsgemäß fällt vielen Hochschullehrenden eine Aggregation ihrer eigenen Erhebungsdaten in der Lehre und deren Interpretation schwer. Entsprechende Angebote des Faculty Development wie z. B. Coachings stellen somit ein wesentliches Element für den Erfolg dar. Ausgangspunkt muss dabei aber die freiwillige Bereitschaft der Hochschullehrenden sein, diese Angebote zu nutzen und damit ein aktiver Teil der Lehrqualitätsentwicklung an der Hochschule zu werden.

Einen notwendigen Teil des Angebots stellt die Visualisierung der Evaluationsdaten dar. Hierfür wird in einem ersten Pilotprojekt die Kompetenzentwicklung von

einzelnen Lehrperson in einem Koordinatensystem verortet (Abb. 2). Im zweidimensionalen Koordinatensystem kann die individuelle Einschätzung in Bezug auf die eher implizit vorhandenen Lehrkonzeptionen (*conceptions of teaching*) sowie auf die explizit sichtbaren Lehransätze (*approaches to teaching*) von Lehrenden (PROSSER & TRIGWELL 1994; KEMBER, 1997) erfolgen.

Lehransatz (PROSSER & TRIGWELL, 1994)

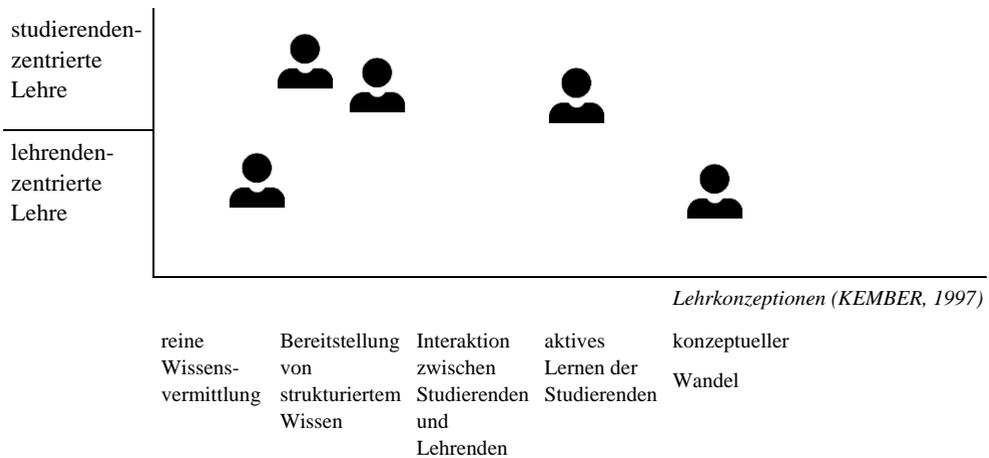


Abb. 2: Visualisierung von Entwicklungsständen des Lehransatzes und der Lehrkonzeption als Teil der Lehrkompetenz (angelehnt an KEMBER, 1997)

Diese Erfassung des momentanen Entwicklungsstandes auf Basis von vorhandenen Daten eröffnet die Möglichkeit zu intensiven und entwicklungsorientierten Beratungsgesprächen. Die Diagnosefunktion der Datenvisualisierung durch eine Einordnung in das Koordinatensystem ist dabei nicht als „absolute Wahrheit“ zu sehen, sondern soll vielmehr als Möglichkeit zum Austausch über die Aussagekraft der Evaluationsdaten dienen. Die Kombination von evidenzbasierter Analyse und die Rückkoppelung in Form von gemeinsamen Gesprächen über die Relevanz der

visualisierten Daten kann den Ausgangspunkt für die Begleitung von individuellen Lehrkompetenzentwicklungen darstellen (LEHNER, 2016). Die Auseinandersetzung mit dem Selbst- und Fremdbild ist der Kern dieses Ansatzes. Die zwei Dimensionen des Koordinatensystems erlauben es beispielsweise, Lehrende zu identifizieren, die bereits eine studierendenzentrierte Haltung haben, diese jedoch (noch) nicht oder nur teilweise in die praktische Lehrtätigkeit übertragen. Gleichzeitig können in diesem Ordnungsschema Lehrende sichtbar gemacht werden, die zwar bei günstigen Rahmenbedingungen studierendenzentrierte Lernformen in ihrer Unterrichtspraxis einsetzen, jedoch (noch) keine stabile Haltung hierzu entwickelt haben (vgl. TRIGWELL & PROSSER, 1996). Je nach Datenlage ergibt sich eine Verortung der jeweiligen Lehrperson im Koordinatensystem. Diese Zuordnung kann wiederum bei der jeweiligen Lehrperson auf Zustimmung oder Ablehnung stoßen. Die Aufgabe des Faculty Development ist es dabei, eine Metasicht durch die Visualisierung der vorhandenen Daten zu generieren und einen Interpretationsansatz durch die Verortung der Person in einem Koordinatensystem bereitzustellen. Diese Hypothese über den Ist-Zustand der Kompetenzentwicklung einer Lehrperson kann wiederum als Grundlage für weiterführende Beratungsgespräche oder für das längerfristige Monitoring und die gezielte Begleitung von Lehrenden dienen.

3.1.2 Kombination von Daten zur Studiengangsentwicklung

Um nicht allein die Lehrkompetenzentwicklung, sondern auch gezielt den Transfer in die Lehrpraxis zu unterstützen, sind zielgruppengerechte Formen zur Evaluation und Beforschung der eigenen Lehre bereits heute ein fester Bestandteil in den hochschuldidaktischen Kursprogrammen an der ETH Zürich. Um die in diesem Rahmen erstellten evidenzbasierten Lehrprojekte im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) auch für Curriculumsentwicklungen nutzen zu können, bedarf es einer Verdichtung mit weiteren Daten von anderen Lehrenden z. B. aus Interviews, Gesprächsprotokollen oder das Festhalten von Beobachtungen im Rahmen von (Peer-)Hospitationen. Die Leitung eines Studiengangs kann mithilfe dieser individuellen Fallbeschreibungen aus der Lehre Rückschlüsse auf die Lehr-Lernkultur ziehen und die gewonnenen Erkenntnisse für Changemanagement-Prozesse nutzen. Somit können mithilfe eines agilen Evaluationsansatzes auch

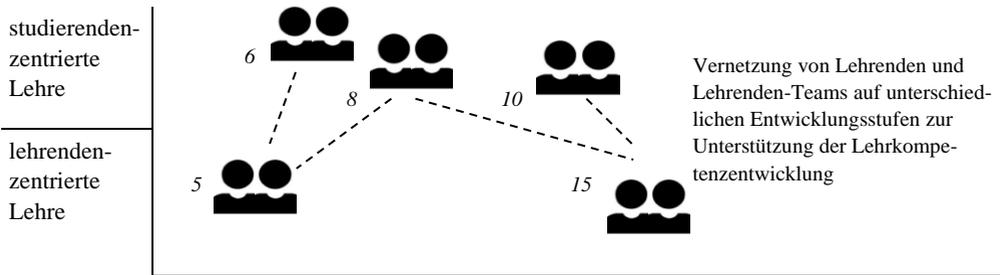
Hinweise für die Ebene der Studiengangsentwicklung gewonnen und für entsprechende Qualitätsentwicklungsprozesse verwendet werden.

3.1.3 Verdichtung der Daten für Einsichten auf der organisationalen Ebene

Die individuelle Lehrkompetenzentwicklung ist grundsätzlich auch mit einer Entwicklung der Lehr- und Lernkultur einer Hochschule und damit dem Aspekt der Weiterentwicklung einer Organisationskultur verbunden (STES et al., 2007; BRAHM et al., 2016). In diesem Zusammenhang gilt es als erwiesen, dass Veränderungen der Lehr- und Lernkultur an Hochschulen nicht ausschließlich auf individuellen Kompetenzentwicklungen basieren (WILDT, 2005; JENERT & BRAHM, 2010). Indem auch die Netzwerke von Lehrenden und der dort stattfindende Wissensaustausch in den Evaluationsansatz integriert werden, erweitert sich die Datenglage und die Möglichkeit, Prozesse zur Qualitätsentwicklung erkennen und benennen zu können. Zur Erlangung tieferer Einsichten auf organisationaler Ebene beispielsweise in Form von informellen Netzwerken von Lehrenden können angeleitete Selbstreflexionen oder Supervisionen von Lehrendengruppen dienen (PERRY & SMART, 2007; SZCZYRBA, 2016). Kenntnisse über die Wirkung auf organisationaler Ebene waren in der Vergangenheit im Bereich Faculty Development an der ETH Zürich lediglich anekdotisch vorhanden und konnten damit nicht für die Lehrqualitätsentwicklung verwendet werden.

Für die Realisierung dieser Idee ist eine weitere Abstraktionsebene wichtig, in der die individuelle Ebene über verschiedene Fälle hinweg typologisiert und durch Clusterbildung bestimmte Lehrenden-Typologien (Persona) sichtbar gemacht werden. Da hierbei eine Organisationsanalyse aufgrund individueller Daten von einzelnen Lehrpersonen erfolgt, wird angenommen, dass einzelne Entwicklungsprozesse auf vergleichbare Fälle übertragbar und damit zu einem gewissen Grad generalisierbar sind (MAYRING, 2011). So lassen sich deskriptiv Parallelen und Unterschiedlichkeiten aus individuellen Entwicklungspfaden ableiten, die wiederum als Ansatzpunkte für die Bildung von Typologien in Bezug auf die Entwicklung von Lehrkompetenz, die Rolle der Studiengangsentwicklung sowie den Grad der Vernetzung von Hochschullehrenden dienen kann (siehe Abb. 3).

Lehransatz (PROSSER & TRIGWELL, 1994)



Lehrkonzeptionen (KEMBER, 1997)

reine Wissensvermittlung	Bereitstellung von strukturiertem Wissen	Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden	aktives Lernen der Studierenden	konzeptueller Wandel
--------------------------	--	---	---------------------------------	----------------------

Abb. 3: Beispielhaft: Zahlenmäßige Verortung der Lehrkompetenzentwicklung von Lehrenden und Planung von Angeboten des Faculty Development zur Begleitung

Ziel des Pilotprojekts im Bereich Faculty Development an der ETH Zürich ist es, das Repertoire an Typologien nach und nach zu erweitern. Anhand der Clusterung von Lehrpersonen und der Identifikation von Lehrenden-Netzwerken kann auch eine Einschätzung von Prozessen zur Organisationsentwicklung erfolgen. Hierdurch kann nicht nur eine Würdigung des Engagements von Lehrpersonen und ihrer Beschäftigung mit ihrer Lehre erfolgen. Vielmehr können funktionierende Prozesse und organisationale Mechanismen zur Entwicklung von Lehrqualität an der Hochschule sichtbar gemacht und für die weiteren Entwicklungen genutzt werden.

3.2 Umsetzbarkeit einer umfassenden und agilen Evaluation

3.2.1 Flexibilität der Evaluationspraxis im Faculty Development

Der offene und kooperativ-kommunikative Ansatz zur gemeinsamen Interpretation von Daten entspricht der ermöglichungs- und kundenorientierten Arbeitsweise des Faculty Development. Um diesen Ansatz in der Praxis umsetzen zu können, erfordert es von Hochschullehrenden und den hochschuldidaktischen Mitarbeitenden eine geteilte Sicht auf das Ziel und den Nutzen des Evaluationsansatzes. Es handelt sich somit nicht um ein Konzept, das top-down „verordnet“ werden kann, sondern das sich bottom-up aus dem gemeinsamen Interesse an den Zusammenhängen und Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich Lehre einer Hochschule ergibt.

Damit verbunden ist die notwendige Bereitschaft zur gemeinsamen Auseinandersetzung über Daten sowie mit den individuellen Entwicklungspfaden von einzelnen Lehrenden. Dies bedingt wiederum eine hohe Flexibilität und das bewusste Wahrnehmen von situativen Evaluationsmöglichkeiten als Teil eines neuen Rollenverständnisses im hochschuldidaktischen Tätigkeitsfeld. Beispielsweise kann während eines didaktischen Trainings mit Doktorierenden die praktische Lehrqualität bei einem Rollenspiel sichtbar gemacht werden und ein anschließendes Debriefing eine vertiefte Diskussion über die Lehre anstoßen. Hierbei ergibt sich die Gelegenheit für hochschuldidaktische Trainer/innen,

- die Ergebnisse der didaktischen Intervention zu dokumentieren und für die Weiterentwicklung des Programms zu nutzen sowie
- situativ Daten für die Evaluation der Lehrkompetenzentwicklung während des Trainings anhand der didaktischen Intervention zu erheben.

Durch die gesammelten Daten und Artefakte aus formellen Kursen, aus Lehrberichten und Fallbeschreibungen sowie aus Gesprächen zwischen Hochschullehrenden über die Lehre können Wechselwirkungen und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Akteurinnen/Akteuren in der Hochschullehre erkannt und interpretiert werden. An einem Beispiel des Networking und Community-Building wird die Mehrdimensionalität der Daten sichtbar: Primär ist die Vernetzung von Lehrenden

auf einer organisationalen Ebene der Hochschulentwicklung angesiedelt, dient jedoch gleichzeitig als Plattform zum Austausch über Lehre und damit auch der individuellen Lehrkompetenzentwicklung (BRAHM, JENERT & EULER, 2016). Da die Vernetzung von Lehrpersonen auf der informellen und damit wenig strukturierten Ebene angesiedelt ist, bleiben einzelne Entwicklungsschritte häufig verborgen und können nur durch intensive Kontaktpflege zwischen zentralen hochschuldidaktischen Serviceeinrichtungen und den dezentral tätigen Hochschullehrenden erkannt und festgehalten werden. Das Ziel eines umfassenden Evaluationsansatzes zur Lehrqualitätsentwicklung bedingt demnach auch, dass Mitarbeitende im Bereich Faculty Development ein Bewusstsein für situative und damit agile Datenerhebung entwickeln, geeignete Anlässe zur Evaluation proaktiv zu organisieren und die Ergebnisse festzuhalten und zu teilen. Die Basis für das Gelingen eines solchen Ansatzes ist das Vorhandensein einer geteilten Strategie, die flexible Umsetzung der Evaluationen sowie die strukturierte Sammlung von Erkenntnissen mittels eines geeigneten Werkzeugs zur Dokumentation. Die Kombination von Evaluationsinstrumenten und -methoden hängt dabei von der Zielrichtung sowie von der praktischen Durchführbarkeit ab. Als Grundlage für eine agile Herangehensweise an Evaluationen können folgende Punkte festgehalten werden:

- Hochschuldidaktisches Qualitätsmanagement soll als demokratischer, kooperativ-kommunikativer und offener Prozess etabliert werden. Hierfür werden die Ziele des Evaluationsansatzes kommuniziert und in einen strategischen Kontext gestellt.
- Hochschullehrende bleiben Besitzer/innen ihrer Daten (Privacy) und stellen diese der hochschuldidaktischen Einrichtung freiwillig zur Verfügung. Die Zusammenarbeit erfolgt durch die Bereitschaft zur Mitarbeit anhand der Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen zur eigenen Lehrtätigkeit.
- Die Wahrnehmung von möglichst vielen Gelegenheiten zur Datenerhebung, verbunden mit einem vertrauensvollen Umgang mit Evaluationsdaten (Datenschutz) ist wichtig zur Verdichtung von einzelnen Daten. Die In-

terpretation und Reflexion anhand der Visualisierung erfolgt in einem geschützten Rahmen und nur auf ausdrücklichen Wunsch der Lehrperson.

- Für den Überblick über die erhobenen Daten ist eine systematische Ordnung bei der Sicherung der Daten und Artefakte essentiell.

Diese agile und gleichzeitig umfassende Art der Datenerhebung und eine systematische Auswertung dient zudem der kontinuierlichen Qualitätssicherung und Angebotsentwicklung im Bereich Faculty Development (vgl. SWAN, 2007).

3.2.2 Mitwirkung durch die Hochschullehrpersonen

Um aussagekräftige Evaluationsdaten generieren zu können, ist es wichtig, pragmatisch vorzugehen und verschiedene Evaluationsmethoden in einer sinnvollen Kombination gemeinsam zu einem aussagekräftigen Bild, einem „mosaic of assessment“ (PRASLOVA, 2010, S. 215), einzusetzen und so reichhaltige Einsichten in relevante Fragestellungen zu erhalten (STES, CLEMENT & VAN PETEGEM, 2007). Um das Mosaik der Lehrqualitätsentwicklung als Ganzes erfass- und sichtbar machen zu können, braucht es die aktive Beteiligung der Lehrenden im Evaluationsprozess. Sie haben den Zugriff auf ihre Daten aus Lehrevaluationen und können diese mit der hochschuldidaktischen Einrichtung teilen. Faculty Development kann wiederum eine Aggregation aller vorhandenen Daten vornehmen und die Visualisierung der Daten mit der Lehrperson im Rahmen von Coachings besprechen. Es wird somit eine Momentaufnahme erstellt, aus der die individuelle Kompetenzentwicklung sowie die Vernetzung mit anderen Lehrpersonen und die Einbindung in curriculare und lehrbezogene Aktivitäten hervorgeht. Ausgangspunkt für Teaching Analytics sind also die Lehrpersonen selbst: Ihr Engagement in institutionellen Prozessen (z. B. Studiengangsiniciativen) und in Angeboten zur Vernetzung (z. B. Beteiligung an Netzwerken) sollen zukünftig einen hohen Stellenwert bei der Evaluation der Qualität von Hochschullehre erhalten. Diese Forderung nach der Einbindung von Lehrpersonen basiert wesentlich auf der Hypothese, dass der Zusammenhang von Lehrkompetenz- und Organisationsentwicklung einen permanenten und wechselseitigen Prozess darstellt (VOLK, 2011).

3.2.3 Lehrportfolios zur Sammlung von Daten im Rahmen des agilen Evaluationsansatzes

Um die unterschiedlichen Daten systematisch sammeln und in einen Dialog darüber kommen zu können, braucht es eine technische Infrastruktur, in der die Lehrperson das Recht über die eigenen Daten hat und diese mit Peers und Personen aus dem Faculty Development teilen kann. Hierzu bieten sich E-Portfolio-Systeme an, deren Nutzung für Teaching Analytics den Ansatz des bisherigen Lehrportfolios erweitert (LINDE & SZCZYRBA, 2011; VOLK & MILLER, 2013). Auf diesen Plattformen kann die Visualisierung von Daten der einzelnen Lehrenden und die Einbindung der Lehrpersonen in informelle Netzwerke abgebildet werden. So kann ein dynamisches Werkzeug für die Qualitätsentwicklung entstehen, falls der Einsatz durch eine zielorientierte Nutzung und durch flankierende Beratungsangebote unterstützt wird (OLSSON et al., 2012). Um die Ergebnisse aus den erhobenen Daten in Form von Debriefings, Coachings oder Beratungsgesprächen angemessen interpretieren zu können, sind jeweils auch die speziellen Kontextfaktoren wie beispielsweise das lehrbezogene Umfeld bei der Analyse einzubeziehen (CILLIERS & HERMAN, 2010). Die gewonnenen Erkenntnisse können wiederum für weitere Coachings und Beratungen (SZCZYRBA, 2016) und für die strategische Angebotsplanung im Bereich Faculty Development genutzt werden.

4 Teaching Analytics als praktikabler Ansatz für agile und umfassende Evaluationen?

Agile Evaluationsansätze widersprechen in Teilen dem (forschungs-)praktischen Duktus der erziehungswissenschaftlichen Forschung, bei welchem didaktische Interventionen jeweils passende und individuelle Evaluationsinstrumente erfordern (KREBER & BROOK, 2001; SWAN, 2007). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre wird in einem umfassenden und agilen Evaluationskonzept anhand eines „individuellen Gesamtpakets“ erörtert und weniger an einzelnen didaktischen Interventionen festgemacht. Vielmehr dient dieser Ansatz dazu, die Lehrqualitäts-

entwicklung auf den Ebenen des Individuums, der Studienprogramme sowie der Organisation gleichermaßen fördern und Hinweise auf die Wechselwirkung der unterschiedlichen Ebenen erhalten zu können.

Die Agilität bei der Sammlung von Evaluationsdaten erfordert von allen Beteiligten eine hohe Flexibilität und Bereitschaft, sich als einen Teil des hochschuldidaktischen Qualitätsmanagements zu sehen. Diese praxisorientierte Herangehensweise kann dazu beitragen, dass sie in die alltägliche Arbeitsweise integriert wird und Angebote stetig und evidenzbasiert weiterentwickelt werden. Der Einsatz von Visualisierungen von grösseren Datenmengen im Sinne von Teaching Analytics kann zum einen dazu verhelfen, Lehrpersonen individueller und flexibler in ihrer angestrebten Lehrkompetenzentwicklung zu begleiten. Zum anderen verhilft ein visualisierter Blick auf den Status quo des Entwicklungsstands und der organisationalen Einbindung von Lehrenden auch dazu, Vernetzungen gezielter initiieren zu können. Der starke *user-centered* Fokus kann außerdem die Motivation zur Teilnahme an Angeboten des Faculty Development und schlussendlich auch deren Wirksamkeit erhöhen.

Da der agile Evaluationsansatz jedoch auf einer freiwilligen Kooperation von Lehrenden und Faculty Development beruht erscheint es undenkbar, dass sämtliche Hochschullehrende dieses Angebot nutzen wollen oder können. Auch dieses Konzept zur Qualitätsentwicklung der Hochschullehre bleibt damit fragmentarisch und bildet somit keine verlässliche Grundlage für strategische Entscheidungen des Hochschulmanagements. Es kann aber Tendenzen aufzeigen, wie individuelle Kompetenzentwicklungen und kulturelle Veränderungen an der Hochschule stattfinden und damit einen Beitrag zur Entwicklung einer lernenden Organisation leisten. Letztlich handelt es sich um eine Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Evaluationspraxis hin zu einer vermehrten Begleitung von Organisationsentwicklungsprozessen im Bereich Hochschullehre.

5 Literaturverzeichnis

Bamber, V. (2008). Evaluating lecturer development programmes: received wisdom or self-knowledge? *International Journal for Academic Development*, 13(2), 107-116.

Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung – Überblick und Perspektiven. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 11-18). Wiesbaden: Springer.

Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar: Impacto y transferencia de la formación docente universitaria*, 51(1), 53-80.

Cilliers, F. J. & Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 253-267.

Daniel, B. K. (2017). Big Data and Learning Analytics in Higher Education: The big picture. In B. K. Daniel (Hrsg.), *Big Data and Learning Analytics in Higher Education* (S. 19-28). Wiesbaden: Springer.

Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.

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

Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Hrsg.), *Training and development: A guide to human resources development*. New York: McGraw-Hill.

Kreber, C. & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108.

Kromrey, H. (1996). Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation: Ein Plädoyer für gute Lehre und gegen schlechte Sozialforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(3), 153-166.

- Lehner, M.** (2016). Visualizing individual conceptual development paths in faculty development. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(5).
- Lehner, M.** (2017). *Faculty Development: Entwicklung akademischer Lehrkompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P.** (2011). Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 27-36). Münster u.a.: Waxmann.
- Nevgi, A. & Löfström, E.** (2014). Visualisations as a means for exploring academics' teacher identities. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 174-185.
- Olsson, T., Martensson, K., Roxa, T. & Ahlberg, A.** (2012). Pedagogical Competence and Teaching Skills – A Development Perspective from Lund University, Sweden. In B. Szczyrba & S. Götzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio* (S. 245-259). Berlin: Lit.
- Patton, M. Q.** (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. Aufl.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Perry, R. P. & Smart, J. C.** (2007). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. Heidelberg: Springer.
- Pohlentz, P. & Seyfried, M.** (2014). Die Organisation von Qualitätssicherung. *Die Hochschule*, (2)2014, 144-216.
- Praslova, L.** (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in Higher Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 215-225.
- Prosser, M., Trigwell, K. & Taylor, P.** (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217-231.
- Roxå, T. & Mårtensson, K.** (2015) Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development* (20)2, 193-205.

Sergis, S. & Sampson, D. G. (2007). Teaching and Learning Analytics to Support Teacher Inquiry: A Systematic Literature Review. In A. Peña-Ayala (Hrsg.), *Learning Analytics: Fundamentals, Applications, and Trends* (S. 25-63). Cham: Springer International.

Steinert, Y., Mann, K. V., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. & Prideaux, D. (2006). A systematic review of the faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526.

Stes, A., Clement, M. & van Petegem, P. (2007). The Effectiveness of a Faculty Training Programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 99-109.

Swan, M. (2007). The impact of task-based professional development on teachers' practices and beliefs: A design research study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4-6), 217-237.

Szczyrba, B. (2016). Mit dem Lehrportfolio zum Scholarship – Ein Coachingansatz zum Forschenden Lehren im eigenen Fach. In E. Hebecker, B. Wildt & B. Szczyrba (Hrsg.), *Beratung im Feld der Hochschule* (S. 99-112). Wiesbaden: Springer.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.

Ulrich, I., & Heckmann, C. (2013). Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In B. Berendt, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1-22). Berlin.

Van Waes, S., van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., Stes, A. & van Petegem, P. (2015). Uncovering changes in university teachers? Professional networks during an instructional development program. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 11-28.

Volk, B. (2011). *Kompetenzorientierte Personalentwicklung für das akademische Lehrpersonal als Grundlage für innovative Hochschullehre* (Dissertation, TU Dresden).

Volk, B. & Miller, D. (2013). Bedeutung von E-Portfolios für das Schnittstellenmanagement von Hochschulen. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle zwischen Studium und Beruf*. Münster: Waxmann.

Autor/in



Dr. Marion LEHNER || ETH Zürich, Lehrentwicklung
und -technologie (LET) || Haldenbachstrasse 44, CH-8092 Zürich
marion.lehner@let.ethz.ch



Dr. Benno VOLK || ETH Zürich, Lehrentwicklung
und -technologie (LET) || Haldenbachstrasse 44, CH-8092 Zürich
benno.volk@let.ethz.ch