

Freie Universität  Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Lehransätze in der Hochschullehre

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie
(Dr. phil.)

vorgelegt von
Diplom-Psychologin
Dietrun Lübeck

Erstgutachterin: Prof. Dr. Renate Soellner (Freie Universität Berlin)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Bettina Hannover (Freie Universität Berlin)

Disputation: 23. April 2009

Inhalt

1	EINLEITUNG	1
2	LEHREBEZOGENE ANFORDERUNGEN AN HOCHSCHULLEHRENDE	8
2.1	Bildungspolitischer Standpunkt	11
2.2	Theoretische Bestimmung aus (hochschul-)didaktischer Sicht	12
2.3	Empirisch basierte Ableitung aus lehr-lernpsychologischer Perspektive	16
2.4	Diskussion und Vergleich der Anforderungsprofile	19
2.5	Zusammenfassung und Fazit	21
3	LEHRANSÄTZE IN DER HOCHSCHULLEHRE	23
3.1	Geschichte und Hintergrund hochschullehrendenbezogener Theoriebildung.....	24
3.2	Lehr-lernpsychologische Einordnung und die Bewertung von Lehransätzen	27
3.2.1	Kognitivistisches versus konstruktivistisches Lehr-Lernparadigma	27
3.2.2	Motivationspsychologischer Hintergrund	29
3.2.3	Wissenserwerb als sozialer Prozess: Kooperatives Lernen	31
3.2.4	Bewertung verschiedener hochschulischer Lehransätze aufgrund ihres Einflusses auf die Qualität studentischen Lernens.....	33
3.3	Begrifflichkeiten und Definitionen.....	35
3.4	Konzeptualisierung von Lehransätzen	42
3.4.1	Zusammenhang zwischen Lehrorientierungen und Lehransätzen	42
3.4.2	Inhaltliche Beschreibung	45
3.4.3	Direktionalität, Dimensionalität und Distinktheit.....	50
3.4.4	Interindividuelle Unterschiede	54
3.4.5	Intraindividuelle Veränderbarkeit	57
3.4.6	Zusammenhänge mit Kontextvariablen.....	60
3.5	Zusammenfassung und Fazit	64

4	EMPIRISCHER FORSCHUNGSSTAND: WIE LEHREN HOCHSCHULLEHRENDE?	67
4.1	Berufsbild der Hochschullehrenden sowie Durchführung von Lehre und deren Rahmenbedingungen.....	68
4.2	Lehrkonzeptionen und Lehransätze	71
4.2.1	Entwicklung des Approaches to Teaching Inventory (ATI und ATI-R).....	72
4.2.2	In-/ Konsistenz zwischen Lehrintentionen und Lehrstrategien.....	77
4.2.3	Zusammenhänge zwischen Lehransätzen und Kontext- sowie Personenvariablen.....	79
4.3	Zusammenfassung und Fazit	85
5	FRAGESTELLUNG	91
6	BESCHREIBUNG DER STUDIE.....	93
6.1	Datenerhebung	93
6.2	Stichprobe.....	94
6.3	Erhebungsinstrument.....	98
6.4	Methodologische Vorüberlegungen.....	101
6.4.1	Repräsentativität der Stichprobe.....	101
6.4.2	Umgang mit fehlenden Werten im Datensatz.....	108
6.4.3	Umgang mit Voraussetzungsverletzungen statistischer Tests	109
6.4.4	Bestimmung von Effektgrößen.....	110
7	AUSWERTUNG	111
7.1	Wie beschreiben Hochschullehrende ihre lehrbezogene Situation aktuell?.....	111
7.1.1	Lehrbezogene Aus- und Weiterbildungserfahrung	111
7.1.2	Vorbereitung auf Lehrveranstaltungen.....	114
7.1.3	Umgang mit lehrbezogener Rückmeldung	116
7.1.4	Selbsteinschätzung bezüglich eigener Lehrfähigkeit	118
7.1.5	Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der eigenen Lehrtätigkeit	119
7.1.6	Persönliche Wichtigkeit von Lehre und Arbeitszeiten	121
7.1.7	Rahmenbedingungen für die Lehre.....	122
7.1.8	Beschreibung einer konkreten Lehrveranstaltung	124
7.1.9	Berufliches Belastungserleben	131
7.1.10	Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse	133

7.2	Wie lassen sich Lehransätze in geeigneter Weise erfassen?	142
7.2.1	Übersetzung und Adaptation des Approaches To Teaching Inventory (ATI-R)	142
7.2.2	Deskriptive Analyse auf Itemebene.....	145
7.2.3	Konstruktvalidierung der Skalen.....	149
7.2.3.1	Dimensionalität des Konstrukts.....	151
7.2.3.2	Validierung anhand weiterer Variablen	164
7.2.4	Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse	169
7.3	In welchem Zusammenhang stehen Lehransätze mit anderen Merkmalen?	174
7.3.1	Personenbezogene Merkmale.....	175
7.3.2	Kontextbezogene Merkmale	182
7.3.3	Situationspezifisch von Lehransätzen.....	187
7.3.4	Prädiktoren für lehrenden- und studierendenzentrierte Lehre	189
7.3.5	Wechselwirkungen zwischen den Einflussfaktoren studierendenzentrierter Lehre....	196
7.3.6	Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse	198
8	ABSCHLIEßENDE DISKUSSION UND FAZIT.....	204
8.1	Reflexion der Ergebnisse	204
8.2	Reflexion der Erhebung.....	210
8.3	Fazit.....	212
9	AUSBLICK.....	214
10	LITERATUR.....	217
11	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	233
12	TABELLENVERZEICHNIS	235
	ANHANG.....	A-1

1 Einleitung

Seit Mitte der 1990er Jahre nimmt in Deutschland das Thema „Qualität der Hochschullehre“ einen immer breiteren Raum ein. Anfangs wurde darunter nahezu ausschließlich die Qualitätssicherung von Lehre speziell durch Lehrveranstaltungsevaluationen, die Akkreditierung von Studiengängen und der Aufbau von verwaltungsinternen Qualitätsmanagementsystemen verstanden (vgl. HRK, 2003), mittlerweile wird das Thema jedoch umfassender gesehen. So mehren sich Stimmen dahingehend, dass durch Evaluation allein die Hochschullehre nicht verbessert werde, sondern es dabei vielmehr auf den Aufbau von Supportstrukturen für Lehrende ankäme, womit vor allem Qualifizierungsstrategien gemeint sind (z.B. Viebahn, 2004; Rindermann & Kohler, 2003). Je nach fachlichem oder politischem Hintergrund werden solche Strategien unterschiedlich benannt: „Qualitätssicherung in der Lehre“, „Aus- und Weiterbildung“, „lehrebezogene Qualifizierung“ und/ oder „Personalentwicklung“.

Festzustellen ist sogar, dass die Notwendigkeit zur Qualifizierung der Lehrenden mehr denn je in aller Munde ist, sodass mittlerweile selbst von der Hochschulpolitik verstärkt entsprechende Änderungen und Maßnahmen angestrebt werden. So fordert beispielsweise der Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2007) die Länder und den Bund dazu auf, länderübergreifend Mittel bereitzustellen und rechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine nachhaltige Qualitätsoffensive für die Lehre umsetzbar machen. Dabei wird sich unter anderem dafür ausgesprochen, dass die Lehrkompetenz des Einzelnen weiterentwickelt werden soll und dass im Rahmen neuer Personalstrukturkonzepte Berufungsverfahren mit personenbezogenen Weiterbildungsangeboten verknüpft werden sollen. In gleicher Weise fordert der Wissenschaftsrat (2008) die Etablierung eines verbindlichen, von den Hochschulen getragenen Qualifizierungsprogramms für *alle* Lehrenden sowie eine Verbesserung der Betreuungsrelationen durch den Ausbau (qualifizierten) Lehrpersonals. Selbst der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2008a, 2008b) ist dabei, ein Förderprogramm „Exzellenzinitiative für die Lehre“ auszurufen und spricht sich für die Gründung einer Deutschen Lehrgemeinschaft analog zur renommierten Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) aus. Er plädiert ebenso dafür, dass die Lehrqualifikation bei Berufungen stärker berücksichtigt oder das Lehrpersonal regelmäßig weitergebildet werden solle¹. Auch das Bundesministerium für Bil-

¹ Ob es sich hier bei dem ODER um eine absichtliche Betonung nur *einer* Forderung handelt oder um eine unbeabsichtigte Nachlässigkeit in der Formulierung, ist unklar. Insgesamt lässt sich in diesem Zusammenhang nur feststellen, dass das Konzept der HRK präziser ausformuliert und konkreter (auch) auf die zu optimierende und zu unterstützende Durchführung von Hochschullehre hin formuliert zu sein scheint.

derung und Forschung hat im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Empirische Bildungsforschung“ kürzlich eine Förderinitiative zur „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ ausgerufen mit dem Ziel des Auf- bzw. Ausbaus wissenschaftlicher Grundlagen der Hochschullehre (BMBF, 2007). Somit trifft das Interesse an einer Verbesserung der Lehre an den Hochschulen mittlerweile auf eine breitere Resonanz über die hochschuldidaktische Szene hinaus, innerhalb derer seit Jahrzehnten vergleichbare Motive proklamiert und verfolgt werden (z.B. Berendt, 1992, 2006; Wildt, 2007).

Das wiederbelebte Interesse an der Hochschullehre ist zu einem nicht unerheblichen Teil auf den Bologna-Prozess bzw. die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse zurückzuführen. Hierdurch gewann die Qualifizierung des Hochschulpersonals zunehmend an Bedeutung. Battaglia (2004) fasst die Entwicklung unter folgenden drei Aspekten zusammen: (1) Der Konkurrenzkampf unter den Hochschulen wächst im Zuge sinkender Studierendenzahlen, was die Bedeutung von Hochschulrankings anhebt, welche sich auch auf die Qualität der Lehre und somit auch auf die ständige Weiterqualifikation des Lehrpersonals beziehen. (2) Möglichkeiten zur lehrebezogenen Qualifizierung werden mittlerweile bei der Akkreditierung neuer Studiengänge berücksichtigt. (3) Die gemeinsame Erklärung zur „Umsetzung der Studienstrukturreform“ der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sieht eine stärkere Berücksichtigung der didaktischen Befähigung bei Habilitationen und Berufungen vor. Das heißt, dass nicht mehr wie bisher die Lehrerfahrung als solche als ausreichend angesehen werden soll, sondern ein entsprechender Nachweis hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung gefordert wird. Dieser Nachweis lehrebezogener Qualifikation spielte in der praktischen Umsetzung in Deutschland sowohl bei Berufungsverhandlungen als auch bei der Einschätzung der Qualität der Studiengänge bislang eine untergeordnete Rolle. Im Gegensatz zur systematischen Lehrendenqualifizierung in der ehemaligen DDR (vgl. Krause, 1998) und mittlerweile auch in einigen alten Bundesländern Gesamtdeutschlands (z.B. Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen) sind die meisten Lehrenden auf zufällige Angebote ihrer Hochschule und genügend Eigenmotivation zur Qualifizierung angewiesen. Insbesondere die neuen Bundesländer sind eindeutig schlechter für die Sicherung der Lehrqualität durch systematische Lehrendenqualifizierung „ausgerüstet“. Es lässt sich also eine Diskrepanz feststellen zwischen den neueren hochschulpolitischen Entwicklungen (Forderung nach Steigerung der Qualität der Lehre und entsprechende Einleitung von Maßnahmen) und dem Status Quo in der Praxis (noch keine zufrieden stellende Umsetzung der Anforderungen).

Eine weitere Diskrepanz wird deutlich zwischen den beschriebenen neueren hochschulpolitischen Forderungen nach verbesserter Lehrqualität und dem aktuellen Wissensstand sowie der Forschungsaktivität in Deutschland zu Bedingungen guter Hochschullehre. Es scheint, als sei hier die internationale politische Entwicklung (Bologna-Prozess) schneller vorangeschritten als die dafür einschlägige aktuelle lehrebezogene Forschung, sowohl auf theoretischer als auch auf empirisch-sozialwissenschaftlicher Ebene. Es ist also nicht nur eine Ausweitung der Aus- und Weiterbildungsstrategien für Hochschullehrende angezeigt, sondern es sind auch Forschungsergebnisse gefragt, wie und unter welchen Bedingungen auf institutioneller, aber auch auf individueller Ebene gelehrt wird, um den hochschulpolitischen Forderungen adäquat nachzukommen.

Dass die Forschung zu Bedingungen qualitativ hochwertiger Hochschullehre – zumindest in Deutschland – nur rudimentär stattfindet, offenbart sich allein in der verschwindend geringen Anzahl publizierter empirischer Studien zum Thema „Hochschullehre“ in einschlägigen pädagogischen Zeitschriften (beispielsweise *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *Zeitschrift für Pädagogik* oder *Empirische Pädagogik*) und Büchern (beispielsweise in Krapp & Weidenmann, 2001; Rost, 2001; Schneider & Hasselhorn, 2008; Weinert, 1996b; Weinert, 1997)². Zwar existieren vergleichsweise viele Monografien und Aufsätze, die den Ort der Hochschule und darin ablaufende Prozesse sowie Entwicklungen thematisieren, jedoch findet speziell *hochschullehrendenbezogene pädagogisch-psychologische Forschung*, die theoretisch verankert ist und anhand empirischer Studien weitergetrieben wird, kaum statt. Lediglich ein mittlerweile bereits abgeklungener Boom der Lehrveranstaltungsevaluationsforschung (Entwicklung von Erhebungsinstrumenten) konnte festgestellt werden (Braun, 2008; Koch, 2004; Rindermann, 2001; Spiel, Wolf & Popper, 2002; Staufenberg, 2000; Westermann, Spies, Heise & Wollburg-Claar, 1998), innerhalb derer jedoch in den seltensten Fällen eine Anknüpfung an Lehr-Lernprozesse im engeren Sinne und lernpsychologische Theorien erfolgte. Diese Feststellung ist vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Entwicklungen insofern problematisch, dass die Wissenschaft hier versäumt, fundierte Informationen bereit zu stellen, die der Hochschulpolitik als Reflektions- und Entscheidungshilfe zuträglich sind.

Angenommen, die Qualifizierung von Hochschullehrenden für ihre Lehraufgaben soll in Zukunft systematischer und wissenschaftlich fundierter als bislang

² Auf ältere Arbeiten (z.B. Huber & Portele, 1983) soll hier nicht weiter eingegangen werden, da sie den Rahmen der Arbeit sprengen würden und ohnehin im Zuge der gegenwärtig gravierenden Umwälzungen im Hochschulbereich nur als bedingt aktuell eingestuft werden.

erfolgen, so muss zum einen reflektiert werden, wie derartige Qualifizierungen praktisch gestaltet werden sollten, und zum anderen dabei auf wissenschaftlich begründete Erkenntnisse über die Zielgruppe der Hochschullehrenden Bezug genommen werden. Aus der Arbeits- und Organisationspsychologie und der Erwachsenenbildung ist bekannt, dass die Qualifizierung von Personal durch Aus- und Weiterbildung (hier der Lehrenden an Hochschulen) Kenntnisse über dieses voraussetzt, um zielgruppenspezifisch und somit erfolgversprechende(r) Bildungsmaßnahmen planen und durchführen zu können. Solche Kenntnisse liegen für den Bereich Hochschullehre bislang nur rudimentär vor. So ist beispielsweise noch nicht systematisch untersucht worden, inwiefern es sich bei der Lehrendenpopulation um eine homogene Gruppe handelt, die mit einheitlichen Qualifizierungsprogrammen effektiv erreicht werden kann, oder ob es Subgruppen gibt, für die verschiedene Einstiegsangebote in die Lehre und Qualifizierungsbausteine angezeigt wären. Ferner liegen keine größeren aktuellen Studien aus dem deutschsprachigen Raum vor, die überhaupt die Situation, Gedanken und Einstellungen sowie das Lehrverhalten der Hochschullehrenden zu erheben versuchten (die letzte umfassende, hochschulübergreifende Studie hierzu wurde 1995 von Enders und Teichler publiziert). Unterstellt man zudem, dass im Rahmen lehrebezogener Qualifizierung empirisch untermauerte Theorien vorliegen sollten, auf die die Qualifizierungsziele aufbauen, dann gelangt man schnell zu der Feststellung, dass es zwar gewisse Vorstellungen und mehr oder weniger wissenschaftlich begründete Strategien in diesem Zusammenhang gibt, neuere hochschulspezifische Studien zur Überprüfung und Weiterentwicklung dieser „Grundannahmen“ in Deutschland jedoch kaum durchgeführt werden. Man weiß einfach wenig darüber, wie Lehrende „Lehren lernen“, wie sie auf ihre Lehraufgaben vorbereitet werden und wie sie die Lehre letztendlich gestalten. Die wenigen Befunde, die zu dieser Thematik vorliegen, beziehen sich eher auf die Evaluation von Qualifizierungsprogrammen einzelner Hochschulen (z.B. Spiel & Fischer, 1998). Nur vereinzelt tauchen aktuellere Publikationen auf, die sich im Rahmen empirischer Studien mit dem Thema im weiteren Sinne beschäftigen (z.B. Benz, 2005; Koch, 2004) oder in deren Mittelpunkt Hochschullehrende stehen (Viebahn, 2004, 2005). Viebahn postuliert unter dem Begriff „Hochschullehrerpsychologie“ einen Ansatz, der versucht, Einzelbefunde zur Hochschullehrendenthematik in ein zusammenhängendes Konzept zu integrieren. Dabei unterscheidet er in seinem Strukturierungsansatz eine individuelle Ebene (Hochschullehrende als handelnde Personen) von einer sozialen (Hochschullehrende als Interaktionspartner von Studierenden³) und einer umweltlich-institutionellen Ebene (Hochschullehrende als Mitglied der Institution Hochschule) und stellt Bezüge zwischen diesen drei Ebenen her mit

³ Wobei hier allerdings übersehen wird, dass auch andere Interaktionspartner/innen für Hochschullehrende relevant sein dürften (beispielsweise *Peers* i.S.v. Fachkolleg/innen).

dem Ziel, Probleme und Phänomene von Hochschullehrer/innen psychologisch zu analysieren und über die isolierte Einzelbetrachtung hinausgehend die Situation von Hochschullehrer/innen in größeren Zusammenhängen zu sehen.

Ein Grund für die geringe Forschungsaktivität zu Hochschullehrenden im Zusammenhang mit der Qualität der Hochschullehre dürfte in der nur schwach ausgeprägten Institutionalisierung dieses Forschungsfeldes liegen. In Deutschland beschäftigt sich bislang kaum eine Forschungsgruppe systematisch mit pädagogisch-psychologischen Variablen, die mit der hochschulischen Lehrtätigkeit im Zusammenhang stehen. Es existieren zwar Einrichtungen, die sich mit Hochschulforschung im weiteren Sinne beschäftigen (z.B. das Institut für Hochschulforschung HoF in Wittenberg, das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung IHF in München oder das Internationale Zentrum für Hochschulforschung INCHER in Kassel), diese fokussieren jedoch eher hochschulpolitische Fragestellungen, wie Steuerung von Hochschulen, Studium und Studierende, Übergänge Schule – Hochschule – Beruf und die Internationalisierung sowie internationale Vergleiche. Auch innerhalb der Hochschuldidaktik (d.h. aus den hochschuldidaktischen Zentren heraus) lassen sich kaum aktuelle, einschlägige Publikationen finden, die Hochschullehrende und ihre lehrebezogenen Gedanken, Handlungen und Lehransätze thematisieren. Dies untermauert die Feststellung einer kaum ausgeprägten Institutionalisierung von Hochschullehrendenforschung im Gegensatz zu einer breit aufgestellten Institutionalisierung und Forschungslandschaft bezüglich der Schulforschung⁴.

Zielstellung der Arbeit. Die hier skizzierte Entwicklung und der vorgefundene Status Quo zur lehr-lernpsychologischen Hochschullehrendenforschung in Deutschland haben mich veranlasst, die hier vorgestellte Erhebung durchzuführen. Ziel der Studie war, explizit die Hochschullehrenden in den Fokus zu rücken und durch die möglichst vielschichtige Aufnahme lehrrelevanter Variablen eine aktuelle empirische Basis zur Verfügung zu stellen, aufgrund derer die gegenwärtigen hochschulpolitischen, lehrrelevanten Entwicklungen analysiert und reflektiert werden können. Neben dem Wunsch, die hochschullehrendenbezogene Forschung in Deutschland anzukurbeln beziehungsweise weiter voran zutreiben, sollen die erhobenen Daten und entsprechenden Analysen zur Situation der Hochschullehrenden auch dem Zweck dienen, für empirisch fundierte Entscheidungen in hochschulischen Personal- und Organisationsentwicklungsvorhaben zur Verfügung zu stehen. Dazu gehören auch die eingangs skizzierten hochschulpolitischen Ambitionen, die Hochschullehrenden in Zukunft systematischer auf ihre Lehraufgaben vorzubereiten.

⁴ Weiterführende Argumentation in Zimmermann, Kamphans und Metz-Göckel (2008).

Da die vorliegende Arbeit nicht nur das Ziel verfolgt, möglichst viele Informationen über Hochschullehrende einzuholen, sondern auch einen Beitrag zur Theorieentwicklung zu leisten, habe ich mir *ein* Konstrukt ausgewählt, das ich dabei näher untersuchen wollte. Dabei fiel die Wahl auf Lehransätze (*approaches to teaching*) in der Hochschullehre, da diese als eine der wichtigsten Determinanten im Lehrgeschehen und der damit verbundenen Qualität der Hochschullehre gesehen werden. Lehransätze wurden im deutschsprachigen Raum bislang noch nicht explizit in den Mittelpunkt empirischer Arbeiten gestellt, sodass die vorliegende Arbeit insofern „Pionierarbeit leistet“, indem Lehransätze in ihrer theoretischen Konzeption vorgestellt, für den deutschsprachigen Hochschulkontext übersetzt und adaptiert, mithilfe eines Fragebogens aus dem angloamerikanischen Raum erhoben und hinsichtlich verschiedener lehrrelevanter Aspekte analysiert werden. Somit hat die Arbeit nicht ausschließlich explorativen Charakter, sondern verfolgt für den ausgewählten Bereich der Lehransätze auch das Ziel weiterführender Theoriebildung.

Kapitelübersicht. Im theoretischen Teil der Arbeit wird in *Kapitel 2* zunächst herausgearbeitet, welche lehrebezogenen Anforderungen an Hochschullehrende gestellt werden. Dabei wird berücksichtigt, dass perspektivenspezifisch unterschiedliche Anforderungsschwerpunkte festzustellen sind. Anzumerken sei hierbei, dass die Anforderungen zumeist unter dem Stichwort „Kriterien guter Lehre“ formuliert werden. Als Extrakt aus den Anforderungskatalogen wird zusammenfassend das Konstrukt „Lehransätze“ herausgegriffen, das insbesondere auf das Lehrverhalten von Hochschullehrenden fokussiert, und dabei die unter mehreren Perspektiven postulierte Anforderung berücksichtigt, dass Lehrende den so genannten *shift from teaching to learning* meistern sollten. Das Konstrukt „Lehransätze“ wird in *Kapitel 3* auf theoretischer Ebene definiert und beschrieben, wobei hier die Einbettung mit Bezug auf konstruktivistische und motivationspsychologische Lehr-Lerntheorien erfolgt, um eine Bewertung der verschiedenen Lehransätze theoretisch begründet vornehmen zu können. Ferner wird insbesondere dem Umstand Rechnung getragen, dass Lehransätze auf theoretischer Ebene von Lehrkonzeptionen und den ihnen übergeordneten Lehrorientierungen abzugrenzen sind. Im anschließenden *Kapitel 4* wird der gegenwärtige empirische Forschungsstand zur Frage, wie Hochschullehrende lehren und welche empirischen Erkenntnisse im Zusammenhang mit Lehransätzen bereits vorliegen, zusammengetragen. Die Erkenntnisse daraus führen im Abgleich mit den theoretischen Überlegungen zur Formulierung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit (*Kapitel 5*).

Im empirischen Teil der Arbeit wird in *Kapitel 6* zunächst die Beschreibung der Studie (Design, Stichprobe, Fragebogen) unter Einbeziehung methodologischer Vorüberlegungen vorgenommen. In *Kapitel 7* erfolgt die Auswertung der erho-

benen Daten. Dabei orientiert sich die Reihenfolge der Analyseschritte an den in *Kapitel 5* aufgestellten Forschungsfragen. Da die Forschungsfragen inhaltlich auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, erfolgt die jeweilige Diskussion der Befunde am Ende der jeweiligen Unterkapitel. *Kapitel 8* dient dem Zweck, die Einzelbefunde so zu integrieren, dass nicht nur ein gemeinsamer Bezug zu den Forschungsfragen formuliert wird, sondern auch eine Reflektion der im Einleitungskapitel formulierten Themen unter Berücksichtigung der Ergebnisse sowie Stärken und Schwächen der Studie stattfindet. In *Kapitel 9* wird der Blick nach vorn gerichtet und werden Überlegungen vorgestellt, inwiefern unter praktischen Gesichtspunkten die Ergebnisse der Arbeit für wen von Interesse sein dürften.

2 Lehrebezogene Anforderungen an Hochschullehrende

Welche Forderungen werden in der bildungspolitischen und wissenschaftsorientierten Literatur an die Hochschullehre gestellt? Zumeist wird bei dieser Frage der Fokus auf Kriterien *guter* Lehre gelegt, d.h. ausformuliert, über welche Merkmale Lehrumgebungen und vor allem Lehrende verfügen sollten, damit von guter Lehre gesprochen wird. Schrader und Helmke (2000) verweisen in diesem Zusammenhang auf zwei Punkte: Zum einen lassen sich die Ziele von Hochschulunterricht (und somit Kriterien guter Lehre) auf mindestens drei Ebenen klassifizieren, nämlich nach *Inhaltskriterien* (z.B. Unterscheidung von kognitiven, sozialen und affektiven Kompetenzen, die erworben werden sollen), nach ihrem *Allgemeinheitsgrad* und ihrer zeitlichen Erstreckung (z.B. Grob- versus Feinziele, kurz- versus langfristige Ziele) und nach ihrer *Expliziertheit* (explizit formuliert versus implizit, nur anhand der Wirkungen erschließbare Ziele). Zwangsläufig würden sich dadurch Probleme der Kompatibilität oder Vereinbarkeit verschiedener Zielkriterien ergeben. Zum anderen verweisen sie auf den wichtigen Unterschied, ob die Qualität der Hochschullehre durch die direkte Erfassung der Lehrprozesse (z.B. Klarheit, Motivierungsqualität, Engagement) oder die Erfassung der Lehrergebnisse (Wirkungen, Folgen, Effekte) bestimmt werden soll. Dementsprechend würden Anforderungen an Hochschullehrende ebenfalls unterschiedlich formuliert beziehungsweise gewichtet werden.

Merkmale guter Lehre können entweder aus theoretischen Erwägungen heraus formuliert und/ oder empirisch abgeleitet werden, beispielsweise indem man Studierende oder Hochschullehrende direkt nach den Kriterien guter Lehre aus ihrer Sicht der unmittelbar Beteiligten beziehungsweise Betroffenen befragt. Die zuerst genannte Vorgehensweise lässt sich häufig in Publikationen mit (hochschul-) didaktischem Hintergrund finden, die zweite basiert eher auf empirischen Ansätzen aus der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung. Hier sind allerdings vielfach Überschneidungen festzustellen, sodass diese Zweiteilung stärker der Vereinfachung dient mit dem Ziel, einen strukturierten Überblick zu geben, als dass sie die Publikationsrealität vollständig trennscharf beschreibt. Einen aufschlussreichen Artikel zu dieser Problematik hat Terhart (2002) verfasst, in dem er sich mit dem Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung beschäftigt. Er kommt zu dem Schluss, dass obwohl sich die Allgemeine Didaktik und die empirische Lehr-Lern-Forschung auf den gleichen Gegenstandsbereich beziehen, zwischen diesen beiden Teildisziplinen Fremdheit und organisiertes Nicht-zur-Kennntnis-Nehmen dominiert. Bislang sei es hier eher zu wechselseitigen Fehlwahrneh-

mungen als zu einer tatsächlichen Zusammenarbeit gekommen – obwohl beide Seiten davon profitieren könnten. Allerdings bezieht sich Terhart auf den Schulkontext, wengleich für den Hochschulkontext selbige Beobachtung zutrifft⁵.

Diese Trennung von eher theoretisch versus eher empirisch basierter Ableitung⁶ der Anforderungen an Hochschullehrende, wie sie ihre Lehre adäquat durchführen soll(t)en, findet sich in Kapitel 2.2 und 2.3 als argumentative Grundlage wieder. In Kapitel 2 werden ausschließlich Ansätze und Studien aufgegriffen, die sich auf den Kontext Hochschule beziehen, wengleich für den Kontext Schule ungleich mehr Literatur existiert und Forschungsaktivität festzustellen ist (Überblick in Clausen, 2002; vgl. auch Apel, 1992; Seitz, 1992) und sowohl aus dem Kontext Schule als auch Erwachsenenbildung fruchtbare Anlehnungen bestehen sowie mitunter Ansätze übertragen werden könnten (z.B. Bromme, 2008; Tippelt, 1998; Wahl, 1991)⁷.

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang zunächst die Unterscheidung, ob die postulierten lehreförderlichen Kriterien eher auf den Input, den Prozess oder das Ergebnis von Lehr-Lernsituationen abzielen (vgl. beispielsweise das so genannte 3P-Modell des hochschulischen Lerngeschehens von Biggs, 1993). Speziell bezogen auf die Person des Lehrenden soll dies folgend kurz erläutert werden: Bei einem Schwerpunkt auf die *Ergebnisse* von Lehre wurden ursprünglich vorrangig Zufriedenheiten der Studierenden mit den Lehrenden und den von ihnen arrangierten Lernumgebungen diskutiert. Mittlerweile lässt sich eine stärkere Mitbeachtung der Lernergebnisse der Studierenden dahingehend feststellen, dass versucht wird zu erfragen, was Studierende als Adressat/innen der Lehrbemühungen der Lehrenden gelernt hätten beziehungsweise wie sie ihren Kompetenzerwerb selbst einschätzen (Braun, 2008; Wildt, 2006). In diesem Ansatz schwingt die Anforderung an Lehrende mit, dass sie durch ihr

⁵ Köller (2008), der ebenfalls ausschließlich auf den Kontext Schule bezogen argumentiert, handhabt die Begrifflichkeiten auf etwas anderer Ebene als Terhart, indem er die Lehr-Lern-Forschung als Arbeitsgebiet innerhalb der Pädagogischen Psychologie UND Erziehungswissenschaft verortet und sie im Rahmen der Erziehungswissenschaft explizit der Allgemeinen Didaktik zuordnet. Inwiefern dort eine Bezugnahme zwischen Lehr-Lern-Forschung und Allgemeiner Didaktik stattfindet, darauf geht er allerdings nicht weiter ein.

⁶ Zu den hier zugrunde liegenden wissenschaftstheoretischen Haltungen bezüglich der Rolle von Theorie und Erfahrung, z.B. Chalmers (2006).

⁷ In Kapitel 3.2 werden aufgrund der fortgeschritteneren Theoriebildung in der schulebezogenen Lehr-Lern-Forschung (vgl. Clausen, 2002) allerdings Lehr-Lerntheorien/-paradigmen, die ursprünglich im Kontext schulischen Lernens entstanden sind, auf den Kontext Hochschullehre übertragen, da davon ausgegangen wird, dass bestimmte grundsätzliche Lernmechanismen bereichsübergreifend funktionieren (z.B. Motivation von Lernenden).

Tun (mit-)verantwortlich für das Lernoutcome bei den Studierenden sind. Die Problematik reiner Outcomeorientierung bezogen auf Lehr-Lernprozesse wird in der Literatur allerdings unter verschiedenen Blickwinkeln diskutiert und in Frage gestellt⁸. Liegt der Schwerpunkt bei den formulierten Anforderungen an Lehrende auf dem *Input*, d.h. das, was die Lehrpersonen in die Lehre einbringen, so ist hier beispielsweise gemeint, wie gut oder mangelhaft die Lehrenden für ihre Lehraufgaben ausgebildet sind, welche Motivation und Haltung zur Lehre sie mitbringen, welchen effektiven sog. *workload* sie in die Lehre investieren und/ oder mit welchen Vorstellungen darüber, wie Lehren und Lernen funktioniert, Lehrende an ihre Lehraufgaben herangehen. Bei einem Schwerpunkt auf die *Prozesse* des Lehr-Lerngeschehens wird darauf geachtet, was die Lehrenden während der Durchführung der Lehre tun, beispielsweise ob und in welcher Qualität Vorträge gehalten oder Unterrichtsmaterialien und Skripte ausgeteilt werden, wie auf Fragen der Studierenden reagiert oder insgesamt das Auftreten, die Verständlichkeit und Klarheit der Lehrenden eingeschätzt wird.

Neben Merkmalen der Lehrumgebung (Kontextfaktoren) sowie der Studierenden bestimmt sich die Qualität von Lehre aus meiner Sicht insbesondere aus der Qualität dessen, wie Lehrende diese konzipieren und durchführen, also Input und Prozessvariablen, die ich aus diesem Grund in den Mittelpunkt der Arbeit stelle. Lehrende werden von bestimmten Überzeugungen, Einstellungen und Motiven geleitet, die ihre Absichten und ihr tatsächliches Handeln erheblich beeinflussen. Da das Lehr-Lern-Geschehen in einem interaktiven Prozess zwischen Studierenden und Lehrenden unter bestimmten Kontextbedingungen stattfindet, können Lehrende nur in bedingtem Ausmaß nachweisbar angestrebte Lernergebnisse kausal bewirken (vgl. konstruktivistische Auffassung zum Lehr-Lern-Geschehen, Kap. 3.2.1). Die vorliegende Arbeit fokussiert dementsprechend Input- und Prozessvariablen sowohl im Rahmen der theoretisch-inhaltlichen Auseinandersetzung als auch in der Erhebung. Nichtsdestotrotz erscheint es durchaus auch angebracht, dass Lehrende sich (als Inputvariable) dazu Gedanken machen, was die Studierenden am Ende ihrer Lehrveranstal-

⁸ Kromrey (1994) beispielsweise verweist auf die starke Rolle des Einflusses von Studierendenvariablen (wie Freiwilligkeit, Interesse) auf die Beurteilung von Lehre (z.B. unter dem Outcomekriterium der Zufriedenheit). Ähnlich argumentiert Holla (2002), dass das Spezifische an Bildung sei, dass die „Kunden“ von Bildung am Bildungsprozess und an der Erstellung des Produkts Bildung selbst beteiligt seien und daher exakte Endkontrollen nicht möglich sind. Ebenso seien nachhaltige Effekte über Jahre/ Jahrzehnte hinweg sowie weniger explizit intendierte, aber dennoch gewollte „Nebenprodukte“ der Bildung (z.B. Persönlichkeitsentwicklung), ebenso schwierig zu erfassen. Siebert (2000) gibt ferner den Hinweis, dass bei Produktevaluationen im Bildungsbereich allenfalls die „Qualität von Lehre“, nicht aber die „Qualität des Lernens“ gesichert werden kann. Siebert und Holla argumentieren hierbei zwar unter der Perspektive der Erwachsenenbildung, dies dürfte allerdings zu weiten Teilen auf die Hochschulbildung übertragbar sein.

tung(en) gelernt haben sollen (anvisierte Ergebnisse) und was sie als Lehrende dafür tun können (als Prozessvariablen).

Neben der Beachtung, inwiefern Input-, Prozess- und/oder Ergebnisvariablen im Mittelpunkt stehen, wurde im vorherigen Abschnitt angedeutet, dass auch Kontextfaktoren und Merkmale der Studierenden einen entscheidenden Einfluss auf die Lernergebnisse haben (vgl. Abbildung 1).

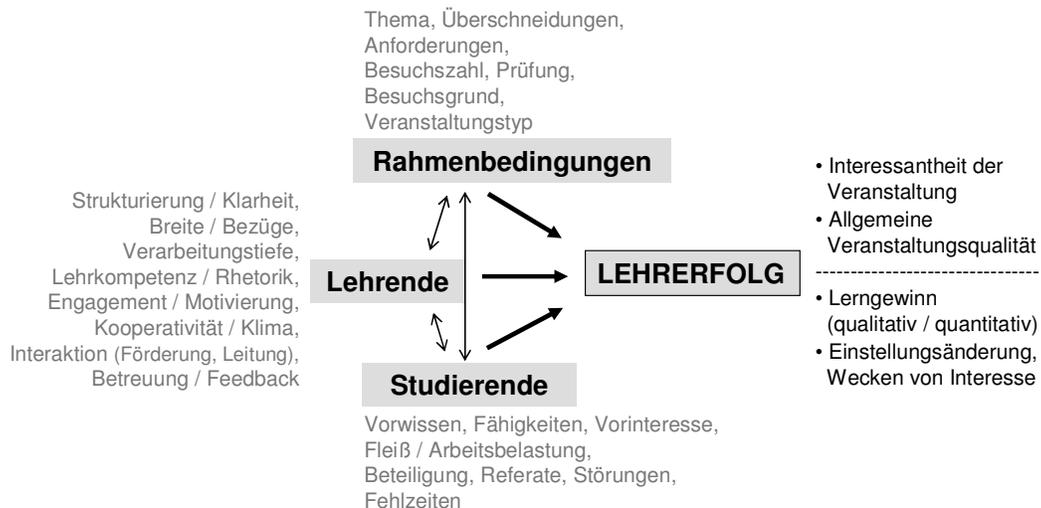


Abbildung 1. Bedingungsmodell des Lehrerfolgs (Rindermann, 2001)

Die Abbildung unterstreicht letztendlich diesen Gedanken, dass Lehrende durch ihr Verhalten nur bedingt den Lehrerfolg (das so genannte Outcome) beeinflussen und herbeiführen können. Sie hängen dabei von begünstigenden Kontext- bzw. Rahmenbedingungen und Charakteristika der Studierenden ab (vgl. auch Abbildung 2).

2.1 Bildungspolitischer Standpunkt

Aus bildungspolitischer Sicht müssen die Anforderungen an Lehrende im Zusammenhang mit der europäischen Hochschulreform betrachtet werden, die zumeist unter dem Schlagwort Bologna-Prozess zusammengefasst wird. Relevant für die vorliegende Arbeit ist der Gedanke, dass die Reform der europaweit vergleichbar zu machenden Studiengänge dazu führen soll, dass berufsqualifizierend(er) ausgebildet werden soll. Dahinter verbirgt sich die Anforderung, dass die Studierenden bereits während des Studiums berufsrelevant verwertbare Kompetenzen erwerben sollen (vgl. Schwarz-Hahn & Rehburg, 2004),

womit zumindest implizit eine Ergebnisorientierung auch in der Lehre eingeführt wird. Im Rahmen des so genannten Qualifikationsrahmens (*framework of competence*) wurden hierzu in Kooperation zwischen Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahre 2005 Kompetenzen zusammengestellt, die in verbindlicher Weise den einzelnen Hochschulen bei der Reformierung der Hochschullehre an die Hand gegeben wurden (vgl. Kultusministerkonferenz, 2005). Wenngleich dies nicht explizit so formuliert wird, so kann doch als Anforderung an Lehrende daraus abgeleitet werden, dass diese aus bildungspolitischer Sicht Kompetenzen fördern sollen, da nur sie als Hauptakteure im eigentlichen Lehr-Lern-Geschehen die tatsächliche Umsetzung des Qualifikationsrahmens „vor Ort“ (d.h. auf der Mikroebene) realisieren. „Gute Lehre“ würde demzufolge bedeuten, dass Lehrende in ihrer Lehrvorbereitung und -durchführung sich vor allem am Outcome ihrer Lehre orientieren und im Ergebnis (und nur darüber wird von bildungspolitischen Akteuren publiziert) berufsqualifizierenden Kompetenzerwerb bei den Studierenden erwirken sollten⁹.

2.2 Theoretische Bestimmung aus (hochschul-)didaktischer Sicht

Im Gegensatz zur hochschul- und bildungspolitischen Perspektive, aus der heraus hauptsächlich auf der Makroebene das Thema Qualitätssicherung der Hochschullehre (und nur randständig die daraus resultierenden lehrbezogenen Anforderungen an Hochschullehrende auf der Mikroebene) behandelt wird, beschäftigt sich die Didaktik explizit mit der Frage nach den Anforderungen an Lehrende und Kriterien guter Lehre, die mit den Lehrpersonen im Zusammenhang stehen. Didaktik als Unterdisziplin der Pädagogik versteht sich im engeren Sinne als Wissenschaft vom Lehren, im weiteren Sinne geht es der Allgemeinen Didaktik um das Lehren, Lernen und Bildung (Terhart, 2002), wobei speziell die Hochschuldidaktik auf das hochschulische Lehren fokussiert. Unter Hochschuldidaktik wird „[...] die Gesamtheit der Bemühungen, Lehren und Lernen in der Hochschule zu erforschen und zu verbessern“ verstanden, wenngleich „[...] eine empirisch fundierte Erkenntnisbasis erst in Ansätzen vorhanden“ ist (Helmke & Schrader, 2001, S. 249). Im Folgenden werden exem-

⁹ Dass hierzu keine detaillierteren Angaben zu den Anforderungen an Hochschullehrende formuliert werden, liegt vor allem daran, dass beispielsweise die KMK dies auch nicht als ihre Hauptaufgabe sieht, sondern ihr Kerngeschäft im Aufgabengebiet Qualitätssicherung der Lehre darin sieht, die Akkreditierung und Evaluierung von Studiengängen in Kooperation mit dem von ihr eingerichteten Akkreditierungsrat und den dazu berufenen Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen weiter voranzutreiben, zu koordinieren und überwachen (vgl. <http://www.kmk.org/hschule/home1.htm>; Stand: 20.10.2008).

plarisches hochschuldidaktische Ansätze vorgestellt, im Rahmen derer Anforderungen an Hochschullehrende formuliert werden. Diese berufen sich überwiegend auf didaktische Modelle (z.B. die bildungstheoretische Didaktik oder die konstruktivistische Didaktik), denen bestimmte theoretische Annahmen zugrunde liegen. In vielen Publikationen wird die Abgrenzung zwischen theoretisch abgeleiteten Annahmen und subjektiven Eindrücken aufgrund eigener Erfahrungen allerdings nicht immer trennscharf vorgenommen, sodass der Didaktik mitunter Beliebigkeit und mangelnde Wissenschaftlichkeit vorgeworfen wird (vgl. Terhart, 2002). Koch (2004, S. 343) fasst die Problematik so zusammen, dass es eine umfassende Theorie der Hochschuldidaktik bislang (noch) nicht gäbe.

In der angloamerikanischen Literatur lassen sich zahlreiche Kataloge finden, denen Anforderungen an Hochschullehrende entnommen werden können. Ramsden (2003) beispielsweise postuliert in seinem Konzept sechs Schlüsselprinzipien, die effektive Hochschullehre ausmachen: (1) *clear explanation of complex subject matters*, (2) *conscientious consideration for students*, (3) *appropriate assessment and feedback*, (4) *clear goals and intellectual challenge*, (5) *student independence, control and active engagement* und (6) *learning from students*. Demzufolge sollten Lehrende den Stoff klar und mit ausgeprägtem Studierendenbezug erklären können, angemessen prüfen und rückmelden, klare Ziele formulieren und intellektuelle Herausforderungen bieten, die Studierenden als unabhängige Lerner/innen aktiv einbeziehen und auch von ihnen zu lernen bereit sein. Vergleichbar verweisen Entwistle, Skinner, Entwistle und Orr (2000) bei ihren Überlegungen zu Konzeptionen und Überzeugungen über "Gutes Lehren" im Sinne anspruchsvoller Lehrkonzeptionen insbesondere auf ein ausgeprägtes Bewusstsein gegenüber Lernen und Lehren. Dieses würde sich aus drei Aspekten speisen (vgl. auch Entwistle & Walker, 2000): (1) dem Lehransatz (i.S. strategischer Aufmerksamkeit gegenüber Unterrichtsereignissen), (2) kognitiven Aspekten (Fachwissen, Kenntnis der besten Vermittlungsmöglichkeiten, Wissen darüber, wie Studierenden lernen und sich entwickeln) sowie (3) affektiven Aspekten (als ausdrückbares Gefühl gegenüber dem Stoff, Engagement bei der Förderung des Verständnisses, empathische Beziehung zu den Studierenden). Sie gehen davon aus, dass ein solches Bewusstsein jedoch nicht erwartet werden könne von Lehrenden, die am Beginn ihrer Lehrkarriere stehen, da insbesondere Erfahrungen zur Formierung solcher anspruchsvollen Konzeptionen beitragen.

Auch in der deutschsprachigen Literatur beschäftigen sich verschiedene Autor/innen mit didaktischen Anforderungen an Hochschullehrende beziehungsweise den Kriterien guter Lehre. So benennt Berendt (2000) folgende Handlungsorientierungen, die „effektive“ Lehre in Bezug auf die Erreichung kognitiver Lernziele wahrscheinlicher machen: (1) Einbeziehung der Teilneh-

mer/innenvoraussetzungen, (2) Ziele und Inhalte, die die Teilnehmer/innen-voraussetzungen berücksichtigen, (3) die aktive Einbeziehung der Lernenden und (4) den Einsatz von Medien, die eine aktive studentische Beteiligung fördern. Sie fokussiert in dieser Auflistung von Anforderungen damit Aspekte, die explizit die Studierenden als Gegenüber in den Mittelpunkt der Lehrendenanforderungen stellen. Allgemeiner und breiter formuliert Winteler (2004) auf der Lehrendenseite folgende Anforderungen als entscheidend für eine „gute Lehrveranstaltung“: Der/Die Lehrende

- stellt hohe Lernanforderungen,
- fördert aktives Lernen,
- sorgt für häufige und unmittelbare Rückmeldung an die Studierenden über deren Lernfortschritt,
- sorgt für eine strukturierte Abfolge unterschiedlicher Lernaktivitäten und
- hat ein faires System zur Leistungsbeurteilung und zur Notenvergabe.

Benz (2005) geht der Frage nach den Anforderungen an Hochschullehrende unter der Überschrift „Kompetenzanforderungen“ nach (vgl. Kap. 2.1). Dabei arbeitete er unter Bezugnahme auf die aktuell am häufigsten postulierten vier Handlungskompetenzbereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen ein einfaches Kompetenzmodell heraus, das folgende sieben Merkmale beinhaltet (S. 243): Theoretisches Wissen, Anwendungswissen, Strukturierung des Unterrichts, Vielfalt der Unterrichtsmethoden, Sprachverhalten, Teilnehmerorientierung und Ausstrahlung¹⁰. Er stellt fest, dass diese Merkmale seines Kompetenzmodells zwar für Studierende und Lehrende von nennenswerter Relevanz seien, jedoch mit zum Teil unterschiedlich starker Bedeutung und Schwankungen der Nutzenbeiträge bei den Studierenden im Verlaufe ihres Studiums und je nach Studiengang einhergehen. Ähnlich wie Entwistle et al. (2000) geht er davon aus, dass mit zunehmender Lehrerfahrung der Hochschullehrenden das Bewusstsein für die Bedeutung einer ausgewogenen Mischung aller Kompetenzdimensionen für den Lehrerfolg steigt. Auch Braun und Gusy (2006) greifen in ihrer theoretischen Ableitung auf dieses viergeteilte Kompetenzmodell zurück. Sie argumentieren, dass im Studium sowohl Fach-, als auch Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen erworben werden müssen und formulieren als Anforderungen an Lehrende bzw. „gute Lehre“, dass die Entwicklung dieser Kompetenzen entsprechend von den Lehrenden gefördert werden sollte. Helmke und Schrader (2001) bringen die von ihnen so benannten Schlüsselmerkmale erfolgreicher Lehre auf die Kurzformel „EEE“: die Qualität

¹⁰ Schwerpunkt dieser Arbeit war es allerdings nicht, Anforderungen an Hochschullehrende zusammenzustellen, sondern zu untersuchen, ob ein eigens entwickeltes Werkzeug zur Gewichtung von Kompetenzmerkmalen von Hochschullehrern auf der Basis einer Conjointanalyse geeignet ist, Hinweise bezüglich Personalentwicklung, -auswahl und -einsatzplanung zu geben. Dazu wurden Lehrende und Studierende befragt.

der Erkklärung, das Engagement für das eigene Inhaltsgebiet und die den Studierenden entgegengebrachte Empathie.

Da, wie eingangs angedeutet, keine allgemeine Theorie der Hochschuldidaktik existiert, ist es im Grunde genommen nicht möglich, die verschiedenen Ansätze sinnvoll miteinander zu vergleichen und Gemeinsamkeiten in den Anforderungen, die an Hochschullehrende gestellt werden, zu extrahieren. Deutlich wird dies auch darin, dass die Autor/innen selbst sich jeweils auf unterschiedliche Referenzrahmen beziehen: So spricht Berendt (2000) von *Handlungsorientierungen*, wohingegen Winteler (2004) *Anforderungen an Lehrende* auflistet, Entwistle et al. (2000) *Aspekte anspruchsvoller Lehrkonzeptionen* anführen oder Ramsden (2003) *Schlüsselprinzipien effektiver Hochschullehre* formuliert. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass letztendlich (mehr oder weniger theoretisch abgeleitet) eher *Kriterien guter Hochschullehre* zusammengestellt werden, aus denen Lesende sich die Anforderungen an Hochschullehrende ableiten müssen.

Als einzig übergreifendes Postulat, aus dem sich Anforderungen an Hochschullehrende ableiten lassen, kann die vielzitierte Forderung nach dem so genannten *shift from teaching to learning* aufgefasst werden, die sich seit Jahrzehnten durch die hochschuldidaktische Literatur zieht (zusammenfassend Berendt, 2005). Darunter wird die Erkenntnis verstanden, dass Lehre dann effektiver oder besser wird, wenn es Lehrenden gelingt, ihre Rolle weniger lehrendenorientiert und im Gegenzug dazu verstärkt studierendenorientiert aufzufassen und ihr Lehrhandeln entsprechend daran auszurichten. Wildt (2003) charakterisiert diesen paradigmatischen Sichtwechsel vom Lehren zum Lernen mit folgenden didaktischen Merkmalen:

- Studierendenzentrierung (*student centered approach*),
d.h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt,
- Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktion hin zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. -situationen und Lernberatung,
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse,
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen,
- Beachtung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte des Lernens und
- Verbindung von Wissenserwerb mit dem Erwerb von Lernstrategien.

Dies impliziert, dass die zumeist vorherrschende Lehre, wonach es im didaktischen Geschehen auf den „*content*“ ankommt (d.h. die Orientierung auf die Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten), an Einfluss verlieren müsste und stärker die Ergebnisse des Lernens sowie Strategien, mit denen diese erreicht werden, in den Mittelpunkt rücken sollten. Daraus ergibt sich als vordergründigste Anforderung an Hochschullehrende, dass Lehren neu kontextuali-

siert und durch das Lernen hindurch gedacht wird. Aufgabe der Lehrenden ist demnach, Lehren auf Lernen zu beziehen, d.h. „lernförderlich zu gestalten“.

Dieser zentrale Gedanke aus der Hochschuldidaktik wird in verschiedenen Kapiteln dieser Arbeit aufgegriffen, indem die theoretische Basis dafür besprochen wird (Kap. 3.2.4 und 3.4.2), empirische Befunde referiert werden (Kap. 4.2) und der Einbezug dessen in die hier vorgestellte Studie aufgezeigt wird (Kap. 5). Dies geschieht im Zusammenhang mit dem Ziel der vorliegenden Arbeit, die Weiterentwicklung des Konstrukts „Lehransätze“ voranzutreiben.

2.3 Empirisch basierte Ableitung aus lehr-lernpsychologischer Perspektive

Eine weitere Möglichkeit, die lehrebezogenen Anforderungen an Hochschullehrende herauszuarbeiten, liegt in der offenen Befragung von Lehrenden und Lernenden dazu, was für sie Kriterien guter Lehre seien, um so die subjektiven Theorien von Lehrenden und Studierenden mit zu berücksichtigen¹¹. In diesem Zusammenhang ließen sich relativ hohe Übereinstimmungen ausmachen, was einen guten Dozenten bzw. eine gute Dozentin ausmacht: Neben didaktischen Fertigkeiten werden Persönlichkeitsmerkmale und Variablen des Dozentenverhaltens als bedeutsam eingeschätzt, wobei Dozent/innen eher fachlich-inhaltliche Aspekte, Studierende hingegen eher die Art der Vermittlung der Studieninhalte betonen (vgl. Rindermann, 1999). Rindermann extrahierte auf der Basis einer offenen Befragung von 58 Lehrenden und 58 Studierenden, in der die Befragten selbst Kriterien auflisten und entsprechend ihrer Wichtigkeit in eine Rangreihe bringen sollten, konkret didaktische Fertigkeiten (z.B. Strukturierung, adäquate Themenauswahl, Anforderungsanpassung), Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Freundlichkeit) und soziale Verhaltensweisen (z.B. soziale Kooperativität, Motivierung) der Dozent/innen als diejenigen Faktoren, mit denen sich „gute Lehre“ beschreiben lässt. Spiel und Gössler (1999) fassten nach einer Befragung von 756 Studierenden als Kriterien guter Lehre (und somit Anforderungen an Lehrende) didaktische Kompetenz, Praxisbezug und Aktualität, emotionales Klima sowie schriftliche Unterlagen¹² zusammen, wobei die didaktische Kompetenz als wichtigster Faktor festgestellt wurde. Winteler (2004) be-

¹¹ Dieses Vorgehen wird hier zunächst inhaltlich abgegrenzt von der Thematik der Lehrveranstaltungsevaluation durch Studierende (bei der die Qualität konkreter Lehrveranstaltungen bewertet wird) sowie der damit einhergehenden Debatte um die Validität des studentischen Urteils (z.B. Bargel & Hage, 2000; Gold, 1996; Kromrey, 1994; Marsh, 1987; Rindermann, 1996).

¹² Diese inhaltlich etwas ungewöhnlich anmutende Kategorie ergab sich im Rahmen des von den Autorinnen eingesetzten Verfahrens der exploratorischen Faktorenanalyse als 5. Faktor, den sie in dieser Form benannten.

richtet (nach eigenen Angaben unter Bezugnahme auf einschlägige Untersuchungen) folgende Merkmale von Hochschulunterricht aus studentischer Sicht, die förderlich für das studentische Lernen seien: die Vorbereitung des Dozenten, die Organisation der Veranstaltung, die Klarheit und Verständlichkeit des Lehrstoffes und des Lehrenden, die wahrgenommene Effizienz des Unterrichts sowie die Ermutigung durch den Dozenten/ die Dozentin, auch Fragen zu stellen und zu diskutieren sowie eine prinzipielle Offenheit für andere Meinungen.

Deutlich wird in diesen Studien, dass sowohl Lehrende als auch Studierende in ihren Alltagstheorien „gute Lehre“ zu einem erheblichen Teil mit didaktischer Kompetenz der Lehrenden assoziieren.

Anforderungen an Lehrende können nicht nur aus der expliziten Befragung von Lehrenden und Studierenden ermittelt werden, es ist darüber hinaus auch möglich, Instrumente zur Evaluation von Lehrveranstaltungen dahingehend zu beleuchten, inwiefern darin implizit Anforderungen an Hochschullehre zusammengetragen sind. Im Folgenden werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige verbreitet eingesetzte Beispiele exemplarisch vorgestellt mit dem Fokus darauf, welche Anforderungen an Lehrende bzw. Kriterien guter Lehre diesen Inventaren zugrunde gelegt werden. Ziel ist ein vergleichender Überblick, welche impliziten Anforderungen an Lehrende bei diesem Vorgehen formuliert werden.

Mit einem in den USA seit langem eingesetzten Instrument (Marsh, 1982), das mittlerweile auch in Großbritannien genutzt wird (Coffey & Gibbs, 2001) – dem *Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire* (SEEQ) – wird die Qualität der Lehre auf sechs Dimensionen erhoben:

- Wissensübertragung (*knowledge transmission*),
- Begeisterung des Lehrenden (*tutor enthusiasm*),
- Organisiertheit des Lehrenden (*tutor organisation*),
- Austausch in der Gruppe (*group interaction*),
- Verbindlichkeit zwischen Lehrendem und Studierenden (*tutor-student bond*),
- inhaltliche Vielseitigkeit (*range of topics covered*).

Lehrende sollen ferner studentisches Lernen fördern, eine breite Palette an Stoff hinzuziehen und klar organisiert sein, dabei gleichzeitig Enthusiasmus für die Lehre zeigen, den Austausch zwischen den Studierenden anregen und ein möglichst individuelles Interesse an den Studierenden haben (vgl. Roche & Marsh, 2002). Es werden also inhaltliche Aspekte, Merkmale der Lehrenden und soziale Aspekte im Lehr-Lern-Geschehen thematisiert.

Im deutschsprachigen Raum seien von den aktuelleren Lehrevaluationsinstrumenten exemplarisch das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation (HILVE II; Rindermann, 2001), der Fragebogen zur Beurteilung einer Lehr-

veranstaltung von Westermann, Spies, Heise und Wollburg-Claar (1998), der Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen von Staufenberg (2000), das Trierer Lehrveranstaltungsinventar (TRIL; Gollwitzer & Schlotz, 2003) und der Fragebogen zum Dozierendenverhalten (FRADOV; Koch, 2004) genannt. Braun (2008) fasst zusammen, dass bei diesen Instrumenten auf inhaltlicher Ebene vor allem das Lehrverhalten und hierbei der Schwerpunkt auf die Wissensvermittlung erfragt wird¹³. Dies wertet sie als Indiz dafür, dass die Fragebogenkonstrukteure eher den Prozess des Lehrens und weniger den des Lernens im Visier hatten, d.h. den *shift from teaching to learning* (vgl. Kap. 2.2) nicht aufgegriffen und dementsprechend umgesetzt haben dürften. Insgesamt lassen sich in den Fragebögen die Lehrendenmerkmale in soziale, didaktische und aktivierungsbezogene Verhaltensaspekte unterteilen. Daraus können als implizite Anforderungen interpretiert werden, dass Hochschullehrende in sozialer Interaktion mit den Studierenden stehen und erkennbar didaktisches Handeln im Lehr-Lerngeschehen einsetzen sollten sowie Strategien zur Beteiligung der Studierenden erwartet werden. Inwiefern insbesondere soziale und aktivierungsbezogene Anforderungen nicht doch bereits auch den Gedanken einer *Learning-Orientiation* aufgreifen, soll hier nicht weiter verfolgt werden.

Ein weiterer Nachteil eines Vorgehens, bei dem die Anforderungen an Lehrende beziehungsweise die Kriterien guter Lehre nicht aus dem Forschungsstand über studentisches Lernen abgeleitet, sondern empirisch durch psychometrische Analysen (vorzugsweise Faktorenanalysen) gewonnen werden ist, dass die Konstrukte, die aus solchen Analysen hervorgehen, häufig nicht in bestehende Lerntheorien eingebettet werden können, d.h. es ist schwieriger bis unmöglich, wissenschaftlich fundierte Theorien anbieten zu können, die die extrahierten Konstrukte erklären und sinnvoll einordnen (vgl. Coffey & Gibbs, 2001; Gold, 1996). Dennoch ist dieses Vorgehen recht beliebt, da es zum Teil eine brauchbare Variante zur Reduktion von Daten und Informationsvielfalt bietet, häufig plausible Zusammenfassungen ergibt und mitunter interessante neue Fragestellungen und Ideen aufwirft.

Feststellen lässt sich abschließend, dass in empirisch abgeleiteten Anforderungen an Hochschullehrende dem Verhalten der Lehrenden in besonderem Ausmaß Beachtung geschenkt, dieses aber nicht losgelöst von den Studierenden erfragt wird beziehungsweise werden sollte. Ferner wird sowohl in den Antworten der Lehrenden und Studierenden zur Frage nach den Kriterien guter

¹³ Im Zusammenhang mit dem von ihr entwickelten Lehrveranstaltungsevaluationsinstrument schlägt Braun (2008) alternativ vor, nicht auf das Verhalten der Lehrenden, sondern auf die Erfassung des subjektiven (selbsteingeschätzten) Kompetenzerwerbs bei den Studierenden in Folge eines Lehrveranstaltungsbesuchs zu fokussieren.

Lehre als auch in den meisten Lehrevaluationsinstrumenten dem Aspekt der Didaktik besondere Beachtung geschenkt.

2.4 Diskussion und Vergleich der Anforderungsprofile

Die getrennte Betrachtung der lehrebezogenen Anforderungen, die an Hochschullehrende herangetragen werden, zeigt auf, dass je nachdem, wer vor welchem Hintergrund Kriterien guter Lehre erarbeitet und entsprechende Anforderungen an Lehrende herausstreicht, unterschiedliche Schwerpunkte festzustellen sind. Da die ausgewählten fachlichen oder politischen Hintergründe auf nicht vergleichbaren Ebenen argumentieren, sind Vergleiche im engeren Sinne nicht möglich. Daher kann hier nur eine Differenzierung vorgenommen werden.

Aus bildungspolitischer Sicht wird auf der Makroebene argumentiert und im Zuge einer zunehmenden Ergebnisorientierung der Kompetenzerwerb der Studierenden in den Mittelpunkt gerückt. Für Lehrende ergibt sich daraus die Anforderung, ihre Lehre dementsprechend so vorzubereiten und durchzuführen, dass die Studierenden ihre Kompetenzen nicht nur auf der Fachebene, sondern auch auf methodischer, sozialer und personaler Ebene erweitern. Für die Hochschulen erfordert dies ein Umdenken, da hier bislang die Wissensvermittlung (als Fachebene) sowie die proklamierte Einheit von Forschung und Lehre das Selbstverständnis prägen. Anregungen für ein Aufgreifen auch der Methoden-Sozial- und Personalkompetenzen (Wildt, 2003, spricht hier von Schlüsselkompetenzen zur Berufsqualifizierung) könnten aus der Hochschuldidaktik entnommen werden: Die Hochschuldidaktik argumentiert auf der Ebene der pädagogischen Profession und postuliert einen notwendigen Paradigmenwechsel von einer Lehr- hin zu einer Lernorientierung. Dementsprechend wird an Lehrende die Anforderung herangetragen, bei der Vorbereitung und Durchführung von Lehre den Fokus auf die Ermöglichung studentischen Lernens zu legen und sich vom so genannten Becher-Trichter-Modell zu verabschieden, wonach Lehrende planbar Wissen in Studierende „einfüllen“ können¹⁴. Zwar sind die Lehrenden und ihre fachlichen Kompetenzen weiterhin gefragt, nur sollen sie ihre Lehre durch das Lernen hindurch denken. Aus lehr-lernpsychologischer Perspektive heraus wird vorwiegend auf empirischer Basis argumentiert und kommt der Person der/des Lehrenden ein erheblicher Anteil an Aufmerksamkeit zu. Hierbei interessieren neben den didaktischen Kompetenzen der Lehrenden auch die sozialen Beziehungen und studierendenaktivierenden Momente, die sie durch das von ihnen gesetzte Lehr-Lernsetting initiieren. Allerdings wird auch bedacht, dass die Rahmenbedingungen und Variablen der Studie-

¹⁴ Zur Diskussion des Instruktions- versus Konstruktivismusparadigmas: Kapitel 3.2.1.

renden das Lehr-Lernsetting mitkonstituieren¹⁵. Eine Aufteilung der Anforderungen in beobachtbare Verhaltensmerkmale und latente Konstrukte (z.B. Persönlichkeitszüge, unterstellte Kompetenzen) wird allerdings selten trennscharf vorgenommen. Insgesamt lässt sich, wie Terhart (2002) zutreffend analysiert, genauso wenig Bezugnahme der Hochschuldidaktik auf Befunde der empirischen Lehr-Lernforschung feststellen, wie die Lehr-Lernforschung Ansätze aus der Hochschuldidaktik nicht explizit integriert.

Die lehrbezogenen Anforderungen, die an Hochschullehrende herangetragen werden, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Hochschullehrende sollen durch ihre Lehre den Kompetenzerwerb der Studierenden erwirken. Studierende sollen nach Abschluss eines reformierten Studiengangs berufsqualifiziert sein und sowohl Fach- als auch Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen vorweisen.
- Hochschullehrende sollen in ihrer Lehre den Fokus darauf legen, wie sie das Lernen der Studierenden bestmöglich erreichen können. Dazu werden ihnen verschiedene studierendenorientierte Methoden angeboten, die der Erlangung dieses didaktischen Ziels dienen sollen (z.B. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung, 2000).
- Hochschullehrende erwarten von sich und Studierende erwarten von Hochschullehrenden, dass diese als Lehrperson (neben der fachlichen Expertise) didaktisch-methodische Kompetenz aufweisen, auf sozialer Ebene ein lernförderliches Klima initiieren und aktivierend im Hinblick auf Lernsituationen handeln.

In Anbetracht der mangelnden Supportstrukturen (vgl. Kapitel 1), die Hochschullehrenden zur Verfügung stehen, stellt dieser Katalog eine recht anspruchsvolle Herausforderung dar, der Lehrende vermutlich nicht vollständig gerecht werden können. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass auch die Studierenden die Qualität der Lehre und insbesondere das *Outcome* erheblich mit beeinflussen, resümiert Benz (2005) in seiner Arbeit, dass die Kompetenzanforderungen der Studierenden so heterogen seien, dass ihnen ein einzelner Hochschullehrer gar nicht gerecht werden könne. Den Ansprüchen könne nur durch den Einsatz unterschiedlicher Hochschullehrer/innen mit jeweils individuellen Stärken entgegen gekommen werden. Er liefert damit ein Argument für diejenigen, die die Annahme einheitlicher Lehrendenmerkmale für die Qualität guter Lehre ablehnen (beispielsweise Pratt, 2002). Er zieht dafür abschließend folgendes Zitat heran (aus Sagebiel, 1994, S. 336):

¹⁵ Würde man diese Schwerpunktverschiebung unter den – bislang nur für den Schulkontext festgestellten – Paradigmen der Lehr-Lern-Forschung verordnen, wäre hier eine Einordnung in das *Prozess-Produkt-Paradigma* (und nicht Persönlichkeitsparadigma oder Expertenparadigma) am ehesten zutreffend (vgl. Helmke, 2003; Köller, 2008).

Mit der Ansiedlung der Eignungsfrage auf der Planungsebene wird Abstand genommen von der pauschalen Vorstellung, es gebe eine natürliche Begabung für alle pädagogischen Tätigkeiten schlechthin, und ein Profi der Weiterbildung sei jemand, der möglichst viele Grundformen des Lehrens und Lernens bewältigen kann. [...] Vielmehr steht an, die Weiterbildner in dem zu unterstützen und zu fördern, was sie bereits können, also ihre mit der individuellen Lernbiographie eng verbundenen Kompetenzen als professionelle Stärke zu deuten und auszubauen und die Hochschullehre entsprechend ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten angemessen einzusetzen.

2.5 Zusammenfassung und Fazit

Wie geht man nun aus wissenschaftlicher Perspektive mit dieser Problematik beziehungsweise Vielfalt um? Vorgeschlagen wird, in der einschlägigen Literatur nach Ansätzen zu recherchieren, die das Lehrverhalten von Hochschullehrenden aufgreifen und dabei zugleich den Gedanken des Paradigmenwechsels „*from teaching to learning*“ thematisieren. Als vielversprechend erwies sich bei der entsprechenden Recherche das Konstrukt der Lehransätze (*approaches to teaching*), welches aus diesem Grund den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bildet und dem folgend in Kapitel 3 vorgestellt werden wird.

Zu Beginn dieses Kapitels wurde festgestellt, dass die Qualität der Hochschullehre inklusive dessen, was durch sie „herauskommt“ (beispielsweise Bildung, Wissensvermehrung, Berufsqualifizierung, Kompetenzgewinn), sich nicht allein durch Verhaltensvariablen der Lehrenden bestimmt. Helmke und Schrader (2001) stellten im Zusammenhang mit der Frage nach der Wirkung von Hochschulunterricht ein allgemeines Rahmenmodell auf (Abbildung 2), das die „*Outcomeabhängigkeit*“ der Hochschullehre von verschiedenen Faktoren veranschaulicht (vgl. auch Abbildung 1). Deutlich wird in Abbildung 2, dass der Einfluss von Hochschullehrenden auf die Effekte von Hochschullehre anteilig zwar vergleichsweise gering ausfällt, da auch die soziokulturellen Rahmenbedingungen, der fachliche, soziale und ökologische Kontext, Merkmale der Studierenden und nutzungsbezogene Variablen den Lehr-Lernprozess und die Effekte von Lehre beeinflussen¹⁶. Es zeichnet sich in diesem Rahmenmodell aber auch ab, dass die Qualität des Lehrangebots (realisiert durch die Lehrenden) als ein wichtiger Dreh- und Angelpunkt für die Effekte von Hochschullehre angesehen wird.

¹⁶ So hat beispielsweise Schulmeister bereits Anfang der 1980er Jahre Studierende als Lernsubjekte formuliert, die als ein wichtiges pädagogisch-psychologisches Kriterium den Hochschulunterricht durch ihre Lernvoraussetzungen, ihre Motivation, ihr Lernverhalten sowie ihre kognitiven Lernniveaus und Lernstile mit beeinflussen (Schulmeister, 1983).

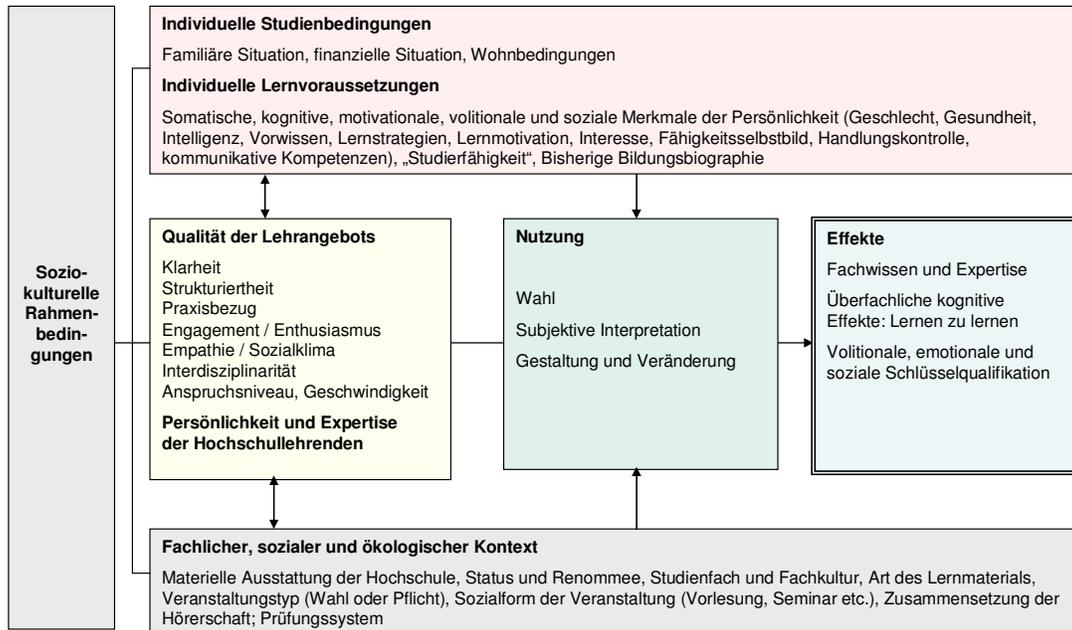


Abbildung 2. Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts (Helmke & Schrader, 2001)

Aus der Allgemeinen Psychologie ist bekannt, dass Verhalten erheblich durch intrapsychische Faktoren (z.B. Einstellungen, Überzeugungen, Handlungsintentionen) beeinflusst wird. Lehransätze sind ihrer Konzeption nach ebenfalls als intrapsychisches Konstrukt aufzufassen, befinden sich aber nahe an der „Verhaltensschwelle“, wie ihre inhaltliche Aufteilung in Intentionen und Strategien deutlich macht (vgl. Kap. 3). Lehransätze als Konstrukt zur Untersuchung des Lehr-Lerngeschehens unter dem Blickwinkel der herausgearbeiteten lehrbezogenen Anforderungen an Hochschullehrende scheinen daher als geeignete Schnittstelle zwischen dem, was Lehrende in ihren Köpfen an lehrrelevanten Gedanken tragen und dem, was als sichtbares Verhalten beobachtet und im Rahmen der vorgestellten Evaluationsinstrumente bewertet wird. Im Zuge dieser Argumentation subsumiere ich Lehransätze in der vorangestellten Abbildung unter den Punkt „Qualität des Lehrangebots“.

In Kapitel 3 wird nun aufbauend auf diesen Überlegungen das Konstrukt der Lehransätze vorgestellt. Dabei werden sie in Beziehung diskutiert zu den hier angesprochenen weiteren Einflussfaktoren auf gute Lehre (Studierendenmerkmale, Rahmenbedingungen, Lehrendenpersönlichkeit) und wird abschließend thematisiert, welcher Lehransatz den an Hochschullehrende herangetragenen Anforderungen am ehesten entspricht.

3 Lehriansätze in der Hochschullehre

Nicht selten wird festgestellt, dass Studierende unterschiedlich lernen, wenn sie von verschiedenen Personen unterrichtet werden, wobei als Grund oft herangezogen wird, dass manche Lehrende eben einfach mehr wissen als andere oder dass sie sowohl mehr Fachwissen hätten, aber auch mehr Lehrkompetenz aufweisen würden. Dies wiederum wird beispielsweise in Büchern, die Lehrempfehlungen und -tipps publizieren (Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung, 2000; Gibbs & Habeshaw, 1986; McKeachie, 2002; Winteler, 2004), implizit oder explizit als Argument herangezogen.

Eine alternative Argumentation wäre, nicht auf das Fachwissen oder die Lehrkompetenz zu fokussieren, sondern darauf, welche Lehrabsichten (Intentionen) Lehrende verfolgen und wie sie ihre Rolle im Lehrprozess sehen. Dahinter steckt die Annahme, dass wenn Lehrende sich entscheiden, was gelehrt und wie gelernt werden soll, sie dies tun im Einklang mit ihren zugrundeliegenden Überzeugungen bzw. impliziten Theorien über Lehren und Lernen. Auf welche Weise Hochschullehrende ihren Unterricht gestalten, hängt demzufolge ebenso wie bei Lehrer/innen in anderen Tätigkeitsfeldern wesentlich von ihren subjektiven Theorien über Lehre bzw. ihren Lehrkonzeptionen ab, die sie implizit oder explizit vertreten (Winteler, 2001; vgl. Überblick auch bei Rheinberg & Bromme 2001). Wir sehen die Welt sozusagen durch die Brille unserer kognitiven Schemata und handeln in Übereinstimmung mit unserem Verständnis von der Welt (vgl. Pratt, 1998). Dabei wird die Meinung vertreten, dass diese Lehrkonzeptionen und Lehriansätze zu qualitativ unterschiedlichem Lehrverhalten und somit auch Lernerfolg bei den Studierenden führen (Winteler, 2002a, 2002b). Diese Argumentation wird dem folgenden Kapitel und den darauf aufbauenden Ausführungen zugrunde gelegt.

Hinsichtlich des Forschungsinteresses an hochschulischen Lehrkonzeptionen und Lehriansätzen können hierbei zwei inhaltliche Schwerpunkte festgestellt werden: Zum einen interessiert aus interindividueller Perspektive, welche handlungsleitenden subjektiven Konzepte, Orientierungen und Einstellungen Lehrende bevorzugen, welche idealtypischen Klassifikationen dabei aufgestellt werden können und inwiefern diesbezüglich Unterschiede zwischen Lehrenden festgestellt werden können (vgl. Kap. 3.4.4 und Kap. 3.4.6). Zum anderen wird einer intraindividuellen Perspektive folgend untersucht, wie sich diese Konzeptionen im Verlauf der beruflichen Entwicklung als Hochschullehrende/r entwickeln (vgl. Kap. 3.4.5).

In diesem theoretisch ausgerichteten Kapitel werden im Anschluss an einen kurzen Abriss zur Geschichte und des Hintergrundes hochschullehrendenbezogener Forschung (Kap. 3.1) und der Einordnung der Lehransatzforschung in die lehr-lernpsychologische Theoriebildung (Kap. 3.2) zunächst eine Begriffsexplikation und Abgrenzung von verwandten Termini vorgenommen (Kap. 3.3), bevor dann das Konstrukt der Lehransätze konkret vorgestellt wird (Kap. 3.4). Empirische Befunde aus der Lehransatzforschung werden in Kapitel 4 gesondert dargelegt.

3.1 Geschichte und Hintergrund hochschullehrendenbezogener Theoriebildung

Der Erkenntnisstand über die Vorstellungen von Lehrer/innen an Schulen ist weit umfangreicher als über Lehrende im Tertiärbereich, schließlich hatte hier die Beforschung bereits in den 1970er Jahren eingesetzt und fokussierte zunächst auf psychologische Aspekte der Planung und Entscheidungsfällung von Lehrer/innen. Forschungsschwerpunkte waren die Sichtweisen der Lehrer/-innen auf ihre Rolle als Lehrer/in, die Prinzipien, die ihr Verhalten leiten und erklären und Vergleiche zwischen den impliziten Theorien von Lehrer/innen mit denen von Lehrplanentwickler/innen. Zusammenfassend kann man sagen, dass bis Mitte der 1980er Jahre sich die meisten Studien entsprechend unter eine der folgenden Kategorien einordnen ließen: Planen, interaktive Gedanken und Entscheidungen oder Theorien und Überzeugungen von Lehrer/innen. Zentraler, konsistenter Befund ist dabei, dass die Theorien der Lehrer/innen über Lehren, Lernen und die Lernenden ihre Lehrziele und ihr Lehrverhalten stark beeinflussen (Überblick in Calderhead, 1996; Clark & Peterson, 1986; Hativa & Goodyear, 2002; Pajares, 1992). Danach nahm die Anzahl an Studien zu *teacher thinking and beliefs* deutlich zu, blieb aber fokussiert auf Lehrer/innen im Sekundarbereich und man betrachtete dieses Thema verstärkt im Hinblick auf die Frage nach effektivem Lehren, den Erfolgchancen einer Reformierung der Lehrpläne bzw. Schulen und den Möglichkeiten, durch Erfahrungsreflektion die Überzeugungen von Lehrer/innen zu verändern.

In der Literatur (Kember, 1997) wird in diesem Zusammenhang immer wieder darauf hingewiesen, dass Hochschullehrende sich selbst anders als Lehrer/-innen im Sekundarbereich verstehen (mehr „diziplinverhaftet“ und weniger als Lehrkräfte im engeren Sinne) und ihre Lehre unter einem anderen Wertesystem und anderen Traditionen durchführen, so dass Elemente aus der schulbasierten Forschung nur bedingt vergleichbar seien. Dies dürfte auch *ein* Grund für die vergleichsweise geringe Bezugnahme der Autor/innen in beiden Feldern aufeinander sein, wenngleich dies dazu führte, dass wichtige parallele Entwicklungen und fruchtbare Weiterentwicklungen im jeweils anderen Feld übersehen

wurden (Kane, Sandretto & Heath, 2002). Helmke, Rindermann und Schrader (2008) konstatieren in diesem Zusammenhang, dass sich die Schul- und die Hochschulforschung insbesondere im deutschsprachigen Raum unterschiedlich entwickelt hätten und sich daher auf unterschiedliche Forschungstraditionen beziehen und an unterschiedlichen Paradigmen orientieren.

Ein Interesse an und eine zunehmende Beforschung von Lehrkonzeptionen und -ansätzen speziell von Hochschullehrenden ist seit den 1990er Jahren festzustellen¹⁷, wobei die Studien nahezu ausschließlich aus den Vereinigten Staaten, Großbritannien und Australien stammen (Überblick bei Helmke & Krapp, 1999).

Die Untersuchung speziell von Lehransätzen basiert im Grunde genommen auf folgender Argumentation (Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden & Benjamin, 2000): Verschiedene Lehrende haben unterschiedliche Intentionen in Bezug darauf, was Studierende lernen sollen. Dementsprechend setzen sie die Themen, die Gegenstand der Lehre sein sollen, und deren Umsetzung unterschiedlich. Die unterschiedlichen Intentionen hängen stark damit zusammen, was die jeweiligen Lehrenden selbst erwarten, wie Studierende lernen und wie man ihnen dabei im Rahmen der Lehre helfen kann. Wenn sich Lehrende dabei auf ein spezifisches Lehr-Lernsetting beziehen, dann gibt es eine enge Beziehung zwischen ihren jeweiligen Lehrintentionen und ihrem Lehrhandeln¹⁸.

Fox (1983) wird häufig zitiert als einer der Ersten, der ein konzeptionelles Modell zur Beschreibung und Klassifikation der „persönlichen Theorien“ von Hochschullehrenden entwickelt hatte. Er ging damals der Frage nach, wie Lehrende auf die Frage „Was verstehen Sie unter lehren?“ antworten. Fox arbeitete dabei vier Lehrtheorien heraus:

¹⁷ Eine sehr frühe Arbeit liegt von Keil und Piontkowski (1973) vor, die sich mit Strukturen und Prozessen im Hochschulunterricht befasste (N=110 Dozent/innen). Darin wurden unter anderem als *Unterrichtstechniken* faktoranalytisch „Lehren mit Druck“, „Studentenorientiertes Lehren“ und „Stofforientiertes Lehren mit Transparenz“ herausgearbeitet. Bezüge zwischen dieser Arbeit und späteren Studien zu Lehransätzen lassen sich in der Literatur allerdings nicht finden.

¹⁸ Diese Annahme einer Kongruenz zwischen Absicht und tatsächlichem Handeln ist allerdings auch in der Pädagogik sehr umstritten. Exemplarisch sei hier auf ein umfassendes Review von Kane et al. (2002) verwiesen, die feststellten, dass in vielen Studien nicht unterschieden wird zwischen den *espoused theories of action* und den *theories-in-use* (vgl. Argyris & Schön, 1996), einer Problematik, mit der Forschende konfrontiert sind, wenn sie sich ohne Beobachtungsdaten auf die Selbstberichte der Lehrenden verlassen (müssen).

- *transfer theory* (Wissen als Substanz, die von einem Behältnis ins nächste gefüllt wird),
- *shaping theory* (Lehren als Hinführung der Studierenden zu einem vorab festgelegten Muster),
- *travelling theory* (Stoff als zu erkundendes Gelände mit zu erklimmenden Bergen, von denen aus bessere Sicht möglich sei und der Lehrende als Mitreisender oder Reiseleiter fungiert) und
- *growing theory* (Hauptaufmerksamkeit liegt auf der intellektuellen und emotionalen Entwicklung der Studierenden).

Fox nahm an, dass diese Lehrtheorien beeinflussen, welche Strategien Lehrende einsetzen und welche Haltung sie Studierenden sowie Trainingsprogrammen gegenüber einnehmen. Ferner würden Lehrunerfahrene häufiger die ersten beiden, simpleren Theorien aufweisen, wohingegen erfahrenere Lehrende häufiger die letzten beiden, weiter entwickelteren Theorien vertreten würden. Fox' Arbeit wird von vielen Autor/innen so vehement zitiert, so dass mittlerweile anscheinend nicht mehr präsent ist, dass Fox' Postulierungen weder theoretisch abgeleitet waren noch sich auf empirische Forschung bezogen¹⁹.

In den 1990er Jahren arbeiteten vergleichsweise unabhängig voneinander verschiedene Forschergruppen daran, die *beliefs about teaching* von Hochschullehrenden herauszuarbeiten, wobei viele feststellten, dass es eine Beziehung zwischen den *Lernkonzeptionen*, den *Lernansätzen* und den *Lernergebnissen* der Studierenden gibt (u.a. Kember & Gow, 1994; Sheppard & Gilbert, 1991; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Die Suche nach parallelen Beziehungen zwischen *Lehrkonzeptionen*, *Lehransätzen* und *Lehrergebnissen* schien demzufolge nur als logische Entwicklung.

Mittlerweile hat sich sowohl aus phänomenographischer als auch aus kognitivistischer Perspektive heraus für die Hochschullehre die Auffassung durchgesetzt, dass zwei generelle Lehrorientierungen unterschieden werden könnten, eine lehrendenzentrierte, inhaltsorientierte Auffassung sowie eine studierendenzentrierte, lernorientierte Auffassung (vgl. Prosser & Trigwell, 2006), die mit entsprechend unterschiedlichen Lehransätzen korrespondieren (vgl. Kap. 3.4.1)²⁰. Bevor das Konstrukt der Lehransätze näher beschrieben und in seiner

¹⁹ Insofern hat sie im Hinblick auf die Theoriebildung weniger Wert, sie wird hier nur aufgenommen aufgrund ihrer häufigen Erwähnung in der einschlägigen Literatur und ihrem vergleichsweise frühen Publikationszeitpunkt.

²⁰ Für den Schulbereich wurden verschiedene andere Unterteilungen vorgenommen. So unterscheiden beispielsweise Reinmann-Rothmeier und Mandl (1998) drei so genannte Grundorientierungen: systemvermittelnde, problemorientierte und adaptive. Zwischen diesen Grundorientierungen und den hier herangezogenen Lehrorientierungen sowie Lehransätzen bestehen Überschneidungen, die allerdings nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein sollen und daher nicht weiter verfolgt werden.

Beziehung zu den ihm zugrundeliegenden Lehrorientierungen analysiert wird, soll vorab eine Einordnung von Lehransätzen in die lehr-lernpsychologische Theoriebildung erfolgen, um die Verzahnung von Lehransätzen mit wissenschaftlichen psychologischen Theorien zu verdeutlichen.

3.2 Lehr-lernpsychologische Einordnung und die Bewertung von Lehransätzen

Zur Einbettung von hochschulischen Lehransätzen in die allgemeine lehr-lernpsychologische Theoriebildung sind insbesondere zwei Ansätze als fruchtbare Anknüpfungspunkte zu sehen, die allerdings auf unterschiedlichen Ebenen argumentieren. Zum einen erweist sich die Anwendung auf die Lehr-Lernparadigmen in der Pädagogischen Psychologie als einschlägig, zum anderen dienen motivationspsychologische Lerntheorien und sozialpsychologische Ansätze einer sinnvollen Begründung für die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Lehransätze. Sie werden daher im Folgenden kurz dargestellt und in ihrer Verwertbarkeit für Lehransätze diskutiert. Aufbauend auf diesen Ausführungen und vor dem Hintergrund empirischer Befunde wird abschließend eine Bewertung verschiedener Lehransätze vorgenommen.

Dabei wird dem Grundgedanken Rechnung getragen, dass die Beschäftigung mit Lehransätzen letztendlich dem Zweck dient, *einen* Beitrag zur Erklärung zu liefern, wie Lernen funktioniert und optimiert werden kann. Dies bedeutet auch, dass es darum geht, herauszuarbeiten, wie den Studierenden zu guten Lernergebnissen verholfen werden kann. Dementsprechend orientieren sich die folgenden Ausführungen an den *Lernenden als Zielobjekte* des Handelns von Hochschullehrenden.

3.2.1 Kognitivistisches versus konstruktivistisches Lehr-Lernparadigma

Als theoretischer Hintergrund der Analyse und Beschreibung idealtypischer Auffassungen von Lehre und Lernen kann das als gegensätzlich und verallgemeinert formulierte Paradigmenpaar „Kognitivistische versus Konstruktivistische Auffassung von Lehren und Lernen“ herangezogen werden. Schließlich hängt die Art und Weise, wie in den Bildungsinstitutionen (also auch Hochschulen) einer Gesellschaft unterrichtet wird, größtenteils davon ab, welche allgemeinen Vorstellungen über die Bedingungen des Lehrens und Lernens sowie über die Funktion der Lehrenden und Lernenden in diesem Geschehen vorherrschend sind (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997, 2001). Im Rahmen einer eher kognitivistischen Position werden Lernumgebungen gegenstands-zentriert nach Leitlinien aus so genannten *Instructional Design*-Modellen gestal-

tet. Auf diese Weise wird die Instruktion seitens der Lehrenden in den Mittelpunkt des Interesses gestellt, demzufolge Unterrichten im Sinne von Anleiten, Darbieten und Erklären durch den Lehrenden erfolgt. Dies wiederum geht mit einer Auffassung vom Lernen als vorrangig rezeptivem Prozess einher. Einer eher konstruktivistisch ausgerichteten Position folgend werden Lernumgebungen hingegen nach Leitlinien aus Ansätzen der *Situated-Cognition*-Bewegung gestaltet und dementsprechend die Konstruktionsleistungen seitens der Lernenden fokussiert. Hiernach wird Unterrichten als Unterstützen, Anregen und Beraten verstanden und Lernen als aktiv-konstruktiver und kontextbezogener Prozess gesehen. Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) schlagen aufgrund der vor allem praktischen Probleme, die mit der ausschließlichen Ausgerichtetheit auf eines der beiden Paradigmen einhergehen, vor, im Sinne eines pragmatischen Ansatzes beide Positionen so zu integrieren, dass Lernumgebungen problemorientiert gestaltet werden und eine Balance zwischen Instruktion und Konstruktion angestrebt wird. Auch Pratt (2002) plädiert dafür, sich nicht ausschließlich dem aktuellen Trend der Befürwortung konstruktivistischer Lehr-Lern-Ansätze und den darin implizierten Vorstellungen von „guter Lehre“ anzuschließen, sondern mehrere Lehrperspektiven nebeneinander zu akzeptieren, vor allem wenn es um die Diskussion und die Anforderungen an gute Lehre geht. Er geht in seinen neueren Arbeiten²¹ davon aus, dass von den fünf Sichtweisen (*perspectives on teaching*), die er herausgearbeitet hat, jede einzelne das Potenzial habe, gute Lehre hervorzubringen und unterscheidet in diesem Zusammenhang die Übermittlungs- (*transmission*), die Entwicklungs- (*developmental*), die Ausbildungs- (*apprenticeship*), die Fürsorge- (*nurturing*) und die Sozialreform- (*social reform*) Perspektive²². Im Vergleich würden die ersten beiden Perspektiven (*transmission* und *development*) am ehesten den vorab beschriebenen Positionen (kognitivistisch-instruktionale versus konstruktivistisch-situative) entsprechen.

Allgemein wird davon ausgegangen, dass insbesondere die *aktive Verarbeitung* von Informationen zu besseren Lernerfolgen führt. Wenn Lernen als aktiver Konstruktionsprozess verstanden wird, so ist dieser ohne die Beteiligung des Individuums nicht vorstellbar (Prenzel, 1993). Innerhalb beider Paradigmen wurden Strategien entwickelt, um eine solche Aktivierung der Lernenden zu erreichen. Allerdings wird dem konstruktivistischen Paradigma und den daraus abgeleiteten konstruktivistischen Lerntheorien in diesem Zusammenhang

²¹ In älteren Arbeiten sprach Pratt (1992) noch von Konzeptionen (*conceptions*) und unterschied in diesem Zusammen ebenfalls fünf Ausrichtungen, die sich darin unterschieden, worauf der Fokus der Lehrenden hinsichtlich Überzeugungen, Strategien und Handeln liegt: auf dem Lehrenden, den Lernenden, den Inhalten, den Rahmenbedingungen oder den Lehrzielen.

²² Zu den einzelnen Perspektiven im Detail in Pratt (1998).

höheres Potenzial zugesprochen, da hier der Fokus stärker auf die Ermöglichung selbstgesteuerter und aktiver Lernprozesse gelegt wird, die wiederum mit einem vertiefterem Lernverständnis in Verbindung gebracht werden (vgl. Mietzel, 2003; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998; Siebert, 2000). Dieser Argumentation folgend wären insbesondere solche Lehransätze als positiver und erstrebenswerter einzustufen, die der aktiven Verarbeitung von Lerninhalten im Rahmen weitgehend selbstgesteuerter Lernprozesse Raum geben.

3.2.2 Motivationspsychologischer Hintergrund

Die *Motivation* zum Lernen gilt als eine notwendige Voraussetzung für Wissenserwerb. Bestimmte Formen der Lernmotivation begünstigen nicht nur den Lernerfolg, sondern führen auch zu einem konfliktfreieren, reibungsloseren und effizienteren Unterrichtsverlauf (Schiefele, 2008). Insbesondere Konzepte zur intrinsischen Motivation, die das subjektive Erleben und die Bewertung der Lerninhalte berücksichtigen, leisten in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag zur Psychologie der Lernmotivation (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Sie soll daher im Folgenden näher im Hinblick auf ihre Bedeutung für hochschulische Lehransätze beleuchtet werden.

Deci und Ryan (1993) gehen im Rahmen ihrer *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* davon aus, dass effektives Lernen auf intrinsische Motivation angewiesen ist. Intrinsisch motivierte Handlungen stellen demnach den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens dar. Von intrinsischer Lernmotivation spricht man dabei, wenn die mit einer Lernhandlung angestrebten Zielzustände *innerhalb* der Handlung liegen (Schiefele, 2008). Auf Selbstbestimmung beruhende Formen der Lernmotivation führen zu besseren Lern- und Behaltensleistungen (Krapp, 1993). Weil Menschen nach Selbstbestimmung (Autonomie) und Kompetenz streben, entwickeln sie überhaupt intrinsische Motivation (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). In empirischen Studien konnte belegt werden, dass sich selbstbestimmtes Lernen positiv auf die intrinsische Lernmotivation auswirkt, was wiederum zu qualitativ besseren Lernergebnissen führt (Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Zudem ließ sich nachweisen, dass die Entstehung selbstbestimmter Motivation zu einem wesentlichen Teil von der Gestaltung der Lernumgebung und dem Verhalten der/des Lehrenden bestimmt wird (Krapp, 1993). Reinmann-Rothmeier und Mandl (1998) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich das Erleben von Selbstbestimmung und Autonomie einerseits und die äußere Anleitung andererseits dabei nicht ausschließen müssen, sondern es auch in didaktisch gestalteten Lernumgebungen möglich ist, dass intrinsisch und selbstbestimmt gelernt wird. Darauf aufbauend sind also Lehransätze vorzuziehen, die darauf ausgerichtet sind, im Rahmen sozialer

Lehr-Lernkontexte durch die Ermöglichung von Kompetenz- und Autonomieerfahrungen selbstbestimmtes Lernen zu unterstützen.

Da die intrinsische Motivation eng zusammenhängt mit dem gegenstandsbezogenen *Interesse* als relationales Konstrukt zwischen Lernperson und Lerngegenstand, erwächst daraus eine weitere Anforderung an einen geeigneten Lehransatz, nämlich dass dieser intendiert, die bestehenden Interessen der Lernenden aufzugreifen oder neue Interessen bei den Lernenden zu wecken. Dieser Gedanke kann in die Grundannahmen der sog. *Flow*-Theorie (Csikszentmihalyi, 2000; Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993) eingebettet werden, wonach Lernen auf der Grundlage von Interesse mit positiven emotionalen Gefühlsqualitäten – wie dem Gefühl der Autonomie – einhergeht. Das völlige Aufgehen in einer Tätigkeit (*Flow*) wird als eine Voraussetzung für intrinsische Motivation gesehen und beim Lernen mit positivem Einfluss auf Konzentration, Informationsverarbeitung und Verstehen in Verbindung gebracht. Dieser Theorie nach kommt es nicht so sehr auf die Kompetenz- und Autonomieerfahrungen der Lernenden, sondern vielmehr auf die *Qualität des subjektiven Erlebens* an, das ein Verhalten (zum Beispiel die Lerntätigkeit) intrinsisch belohnend macht. Darauf aufbauend sind Lehriansätze vielversprechend, die einen lerngegenstandsbezogenen *Flow* auszulösen intendieren, indem sie folgende vier Komponenten erfüllen (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993): das Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein, die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf einen beschränkten Umweltausschnitt, Selbstvergessenheit sowie das Ausüben von Kontrolle über Handlung und Umwelt (d.h. das Gefühl, die Lernsituation „im Griff“ zu haben). Darüber hinaus müssen die Lehrenden allerdings auch die Einstellungen, Interessen und Fähigkeiten der Studierenden mit berücksichtigen, sich also an den Lernsubjekten orientieren, und dabei eine Passung zwischen Herausforderungen und Fähigkeiten realisieren. Csikszentmihalyi & Schiefele (1993) fassen als pädagogische Implikation aus der *Flow*-Theorie zusammen, dass eine generelle Veränderung der Aufgabe der Lehrenden, weg von reiner Informationsvermittlung durch den Lehrer als Experten und hin zur Rolle eines Tutors oder Trainers (vgl. Kap. 3.2.4 und Kap. 3.4.2), vonnöten sei, um *Flow*-Erleben sowie intrinsische Motivation und damit einhergehende lernförderliche Effekte zu erreichen.

Nun könnte der Einwand erhoben werden, dass auch eine von außen gesetzte extrinsische Motivation²³ das Lernen der Studierenden erheblich mitbestimmt, und somit die Fokussierung auf die intrinsische Motivation zu kurz greift. Sie lernen beispielsweise fleißig, um gute Noten zu bekommen und später einer

²³ Csikszentmihalyi und Schiefele (1993) sprechen auch von extrinsischer Motivation, wenn eine Lernhandlung hauptsächlich wegen bestimmter mit ihr verbundener Konsequenzen, die zu der Lernhandlung selbst in keinem direkten Verhältnis stehen, erfolgt.

gut bezahlten Arbeit nachgehen zu können oder Anerkennung von anderen zu erfahren oder um besser als die Konkurrenz zu sein. Deci und Ryan (1993) weisen in diesem Zusammenhang zutreffend darauf hin, dass extrinsische Motivation (durch Prozesse der *Internalisation* und *Integration*) durchaus zur selbstbestimmten Motivation werden kann, und somit selbstinitiiertes von fremdbestimmtem Verhalten unterschieden werden müsse. Schiefele (1993, S. 184) fasst die Situation – die ebenso auf die Hochschullehre übertragbar ist – folgendermaßen zusammen: „Wo immer es die Umstände erlauben, ist selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen. [...] Externe Handlungsanregung ist weder zu vermeiden noch von vornherein schädlich. Es kommt darauf an, sie so in die Situation einzuführen, dass das Individuum sich mit ihr identifizieren, sie womöglich in sein Selbstverständnis integrieren kann. Eine wesentliche Bedingung dafür ist die Passung gegebener Aufgaben und der Fähigkeit des Handelnden bzw. Lernenden.“ Dieser Argumentation folgend löst sich der Einwand insofern auf, dass Hochschullehrende selbstbestimmtes Lernen ermöglichen sollten und bei der Initiierung von Lernsituationen diese so vornehmen, dass die Studierenden sich mit ihr identifizieren können. Eine Möglichkeit im Hinblick auf Lehransätze wäre entsprechend, an die Erfahrungen der Studierenden anzuknüpfen und somit den zu lernenden Stoff in eine integrierbare Beziehung für die Studierenden zu bringen. Deci und Ryan (1993) bringen die Ausführungen folgendermaßen auf den Punkt (S.233): „Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/ oder integrierte Selbstregulation angewiesen“.

3.2.3 Wissenserwerb als sozialer Prozess: Kooperatives Lernen

Wie andere kognitive Prozesse auch, stellt der Wissenserwerb in Institutionen vorzugsweise keinen rein individuellen Vorgang dar, sondern bezieht immer auch soziale Prozesse mit ein. Schließlich beruht jeder Lehr-Lernprozess auf einer sozialen Interaktion. Auf der Mikroebene spielt dieser soziale Prozess insbesondere im Rahmen von kooperativem Lernen eine Rolle, von dem sowohl positive sozial-affektive als auch günstige kognitive Effekte erwartet werden (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Mit *sozial-affektiven Wirkungen* werden insbesondere eine Motivationsverbesserung (vgl. Kap. 3.2.2), ein gesteigertes Selbstwertgefühl der Lernenden sowie der Erwerb sozialer Fertigkeiten in Verbindung gebracht (Renkl, 2008). Dadurch, dass in kooperativen Lehr-Lernsettings die eigenen Gedanken anderen gegenüber artikuliert werden müssen und die Lernenden zugleich die Standpunkte der anderen kennenlernen, ist kooperatives Lernen auf der *kognitiven Ebene* dazu geeignet, multiple Sichtweisen gegenüber Lernfragestellungen zu entwickeln, die Entwicklung von Fehlkonzeptionen zu vermeiden, gegenseitig und gemeinsam bisherige Annahmen zu hinterfragen und sich durch diese aktive Verarbeitung vertieft mit dem

Lernstoff auseinanderzusetzen (Renkl, 2008). Man muss jedoch davon ausgehen, dass kooperatives Lernen nur unter bestimmten Bedingungen von Vorteil für den Wissenserwerb ist, weshalb Theorien in diesem Zusammenhang stets den Wissensbereich, die Lernziele sowie Dimensionen der Lernumgebung einbeziehen sollten und globale Erklärungsversuche nicht zuträglich sein dürften (Mandl & Renkl, 1992). Weinert berichtet im Zusammenhang mit kooperativem Lernen von häufigen Effekten, die allerdings nicht immer positiv seien (Weinert, 1996a). Renkl (2008) sieht die Effektivität kooperativer Lernformen insbesondere darin, dass kognitive und meta-kognitive Strategien ausgelöst werden. Insgesamt bewertet Gold (2008) kooperatives Lernen aufgrund einer Untersuchung von Johnson (2003), der über alle kooperativen Lernmethoden hinweg von einer mittleren Effektstärke von $d=.64$ für die Leistung (*achievement*) berichtet, als erfolgreich.

Da kooperatives Lernen nicht „von allein“ geschieht, kommt der Aufgabengestaltung besondere Bedeutung zu: Die Aufgaben und Probleme müssen so beschaffen sein, dass sie Kooperation ermöglichen und nötig machen und reziproke Interdependenz schaffen. Intrinsische Anreize wie stimulierende Kommunikation, interessante Aufgaben und kooperative Aufgabenstrukturen sollen dabei die Lernenden motivieren und zu einer Beteiligung an sozialen, gemeinsamen Denk- und Problemlöseprozessen anregen. Wichtig ist demzufolge für Lehrende, die Anregung und Anleitung sorgfältig zu planen und durchzuführen, um kognitive Operationen höherer Ordnung über allgemeine Interaktion, die ohnehin stattfindet, hinaus zu bewirken (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Die Vorbereitung, Unterstützung und Nachbereitung des Lehrenden sowie Anreize und Bekräftigungen für Gruppenleistungen sind also entscheidend (Weinert, 1996a). Es kommt aber nicht nur auf die Kommunikation zwischen den Lernenden an, sondern auch darauf, dass Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet (Palinscar, Stevens & Gavelek, 1989). Wenngleich kooperatives Lernen vorwiegend im Zusammenhang intrinsisch motivierten und selbstregulierten Lernens diskutiert wird, sollte nicht übersehen werden, dass es sich hierbei auch um eine instruktionale Organisationsform handelt, die durch die Lehrenden gesetzt wird. Kooperatives Lernen kann aus paradigmatischer Sicht (vgl. Kap. 3.2.1) somit sowohl durch die kognitivistisch-instruktionale als auch die konstruktivistisch-situative Brille betrachtet werden. Den vorausgegangenen Ausführungen folgend ist ein Lehransatz letztendlich dann von Vorteil, wenn er kooperatives Lernen geplant einsetzt und kooperativ anleitet, *um* die daraus resultierenden sozial-affektiven und kognitiven Lerneffekte zu erreichen. Es kommt also sehr stark auf die Güte der Gestaltung der Gruppenarbeit (vgl. Renkl, 2008) durch die Hochschullehrenden an.

3.2.4 Bewertung verschiedener hochschulischer Lehransätze aufgrund ihres Einflusses auf die Qualität studentischen Lernens

Die vorausgegangen Ausführungen sollten veranschaulichen, dass insbesondere solchen Lehransätzen hohes lerneffektives Potenzial zugeschrieben wird, die aufbauend (aber nicht zwingend) auf das konstruktivistische Paradigma intendieren, die intrinsische Motivation der Lernenden – in diesem Fall: der Studierenden – zu ihrem Ziel zu machen, Interessen zu fördern und zu wecken sowie im Rahmen von kooperativen Lernsettings die Ermöglichung von Lernerfahrungen sowohl auf *sozial-affektiver* als auch *kognitiver Ebene* strategisch zu verfolgen.

Auch wenn bislang nähere Ausführungen zu Lehrorientierungen und -ansätzen noch nicht gemacht wurden, so soll an dieser Stelle bereits vorweg genommen werden, dass für den Bereich der Hochschullehre aufgrund verschiedener Studien und im Kontext der vorherigen Ausführungen insbesondere eine so genannte *studierendenzentrierte Lehrorientierung* beziehungsweise ein *lernorientierter Lehriansatz* als vorteilhafter im Hinblick auf das studentische Lernen gewertet werden. Wie ist das zu verstehen?

Es ließ sich in diesem Zusammenhang nachweisen, dass die Qualität des studentischen Lernens neben studentischen Variablen und einflussreichen Rahmenbedingungen durch die Lehriansätze und -konzeptionen der Lehrenden beeinflusst wird (Prosser & Trigwell, 1997). Viele Studien deuten darauf hin, dass die Lehrkonzeptionen der Lehrenden einen Einfluss auf das Lernverhalten der Studierenden haben (z.B. Gow & Kember, 1993; Kember & Gow, 1994; Sheppard & Gilbert, 1991; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Diese passen sich an die jeweiligen Lehrkonzeptionen der Lehrenden (sowie Prüfer/innen) an und entwickeln auf der Basis dieser Erfahrungen möglicherweise längerfristig wirkende Vorstellungen über aus ihrer Sicht angemessene Methoden des Lehrens und Lernens. Dabei zieht eine lehrendenzentrierte Lehrorientierung häufiger einen oberflächlichen Lernstil bei den Studierenden nach sich als eine studierendenzentrierte Lehrorientierung, die stärker mit einem tiefgründigen Lernstil der Studierenden einhergeht²⁴ (vgl. Trigwell & Prosser, 1996). Trigwell und Prosser (2004) gehen in diesem Zusammenhang auch davon aus, dass mit einem lernorientierten Ansatz der Lehrenden nicht nur eine höhere Qualität des studentischen Lernens wahrscheinlicher wird, sondern auch eine größere Zufriedenheit mit der Lehre erzielt werden kann.

Biggs (1993) nimmt in diesem Zusammenhang an, dass allein ein so genannter *deep approach* der Studierenden aufgabenbezogen und aufgabenangemessen sei,

²⁴ Nach der Unterscheidung der studentischen Lernstile *Deep*, *Surface* und *Achieving* im *Study Process Questionnaire SPQ* von Biggs (1987, 1993). In der revidierten Version R-SPQ-2F (Biggs, Kember & Leung, 2001) wurden die beiden Lernstile auf *Deep* und *Surface* reduziert.

wohingegen er den *surface approach* und den *achieving approach* als „Pathologien“ bezeichnet, da diese auf Aufwandsminimierung und Auswendiglernen aufbauen beziehungsweise ausschließlich outcomeorientiert seien. Dementsprechend empfiehlt er, dass Lehre vor allem tiefenorientiertes, gegebenenfalls auch noch leistungsorientiertes Lernen der Studierenden fördern und oberflächenorientiertes Lernen unterbinden soll²⁵. Entwistle und Peterson (2004) postulieren ebenfalls, dass die Qualität des studentischen Lernens auch durch die Wahrnehmung der Lehr-Lernumgebung durch die Studierenden beeinflusst wird. Darunter fassen sie Lehransätze, so wie die Studierenden sie erleben.

Pratt (2002) hingegen geht davon aus, dass mehrere Sichtweisen auf Lehre existieren (genaugenommen fünf Perspektiven), die jede für sich in guter Lehre resultieren können, wenn sie angemessen umgesetzt werden, aber auch das Potenzial für schlechtes Lehren in sich bergen. Er zieht für seine Überlegungen allerdings keine expliziten Betrachtungen des studentischen Lernens unter den jeweiligen Lehrperspektiven heran, da sein Fokus nicht auf der Interaktion von Lehr- und Lernverhalten liegt. Ferner liefert er keine empirischen Belege, die seine Annahmen unterstützen, und argumentiert unter anderen Termini (vgl. Kap. 3.3).

Abschließend lässt sich also feststellen, dass in der einschlägigen Literatur zu Lehransätzen und -konzeptionen weitgehend Einigkeit darüber herrscht, dass eine studierendenzentrierte, lernorientierte Lehre im Hinblick auf die Lernstile und das Lernverhalten der Studierenden als höherwertig eingeschätzt wird als eine lehrendenzentrierte, inhaltsorientierte Lehre. Dafür lassen sich zum einen empirische Belege finden und zum anderen sowohl motivations- als auch sozialpsychologisch verortete Lehr-Lerntheorien heranziehen, die in den vorherigen Kapiteln erläutert wurden. Einen zusammenfassenden Überblick zur Diskussion um den Zusammenhang zwischen der Lehrqualität der Lehrenden und Lernqualität der Studierenden gibt Winteler (2002a, 2002b).

Bevor nun das Konstrukt der Lehransätze konkret beschrieben wird, sollen vorab noch Begrifflichkeiten geklärt werden, die im Zusammenhang damit in der Literatur verwendet werden. Dieser Schritt dient dazu, Lehransätze in Abgrenzung zu anderen Konstrukten zu definieren und bildet entsprechend die Grundlage dafür, was unter Lehransätzen in der vorliegenden Arbeit verstanden wird.

²⁵ Eine ausführliche, theoretisch abgeleitete Übersicht zum Zusammenhang zwischen Konzeptionen, Orientierungen und Ansätzen der Studierenden bezüglich ihres Lernens geben Entwistle und Peterson (2004).

3.3 Begrifflichkeiten und Definitionen

Im Zusammenhang mit Lehr- beziehungsweise Lehrendenansätzen werden unterschiedliche Begrifflichkeiten und Definitionen zur Erfassung der Vor- und Einstellungen und Handlungsweisen von Hochschullehrenden verwendet, welche im Folgenden zusammengetragen und umrissen werden. Die Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang werden nicht immer klar verwendet. Kane, Sandretto und Heath (2002) stellen hierzu unter anderem fest, dass beispielsweise in der Literatur oft nicht erkennbar ist, ob gerade Lehrtheorien/-überzeugungen oder Lehrpraktiken Gegenstand der Ausführungen sind. Auch Pajares (1992, S. 309) stellte bei dem Versuch, Überzeugungen (*beliefs*) von Lehrer/innen zu definieren, fest, dass die Literatur voll sei von Parallelbezeichnungen, die unter folgenden Deckmänteln versteckt seien: „*attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature*“²⁶. Aus diesem Grund erscheint es angebracht, die Termini vorab zu erläutern²⁷.

Zum einen wird von Lehr-**Konzeptionen** (*conceptions*) gesprochen. Dieser Begriff wird noch am ehesten vergleichsweise einheitlich verwendet und Pratt (1992, S.204) war einer der wenigen, der sich um eine Definition davon bemüht hat:

Conceptions are specific meanings attached to phenomena which then mediate our response to situations involving those phenomena. We form conceptions of virtually every aspect of our perceived world, and in so doing, use those abstract representations to delimit something from, and relate it to, other aspects of our world. In effect, we view the world through the lenses of our conceptions, interpreting and acting in accordance with our understanding of the world.

Demnach sind Konzeptionen spezifische Auffassungen über die Phänomene (sämtliche Aspekte der von uns wahrgenommenen Welt), die uns umgeben. Diese Auffassungen beeinflussen, wie wir die Phänomene interpretieren und auf sie reagieren, weil sie wie eine Brille dafür sorgen, dass wir die Welt in be-

²⁶ Pajares (1992) empfindet dabei die Unterscheidung zwischen Überzeugungen (*beliefs*) und Erkenntnis (*knowledge*) am verworrensten und nimmt entsprechend Differenzierungen vor, auf die hier nur verwiesen werden soll.

²⁷ Für Klärungen zu Begrifflichkeiten und vor allem den Zusammenhängen zwischen diesen bezogen auf das studentische Lernen sei auf die Arbeit von Entwistle und Peterson (2004) verwiesen, in der *concepts, conceptions of knowledge, conceptions of learning, learning orientations* und *approaches to learning and studying* unterschieden und die Verbindungen zwischen ihnen erläutert werden.

stimmter Weise sehen. Dementsprechend wären *conceptions of teaching* die Vorstellungen darüber, was Lehren ist und wie Lehren funktioniert. Diese Vorstellungen würden beeinflussen, wie Lehrende entsprechend ihrer Konzeptionen handeln, d.h. lehren. Entwistle, Skinner, Entwistle und Orr (2000) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass Konzeptionen von Konzepten (*concepts*) zu unterscheiden sind. Nach Pratt (1992) setzen sich Konzeptionen aus drei Aspekten zusammen: Überzeugungen (*beliefs*), Intentionen (*intentions*) und Handlungen (*actions*).

Unter Lehr-**Orientierung** (*orientation*) wird in der Literatur ein eher übergreifender Begriff verstanden, der beispielsweise zwei oder mehr Konzeptionen umfasst (Kember, 1997). Man könnte in diesem Zusammenhang auch von Faktoren erster und zweiter Ordnung sprechen oder von einer Hauptkategorie (hier z.B. Orientierung) mit mehreren Unterkategorien (hier z.B. Konzeptionen). Braun & Hannover (2008) verstehen unter Lehrorientierungen Vorstellungen der Lehrenden, die sie selbst über Wissenserwerb und Wissensvermittlung mitbringen.

Der Begriff der Lehr-**Überzeugungen** (*beliefs*) wird in diesem Zusammenhang schon weit weniger einheitlich verwendet²⁸. Kember (1997) kommt zu der Auffassung, dass dieser Begriff noch am ehesten synonym verwandt wird mit dem der Konzeptionen, er versteht den Begriff also weiter als Pratt (1992) (s.o.). Pratt (1998) postuliert, dass Überzeugungen den stabilsten und am wenigsten flexiblen Aspekt im Zusammenhang mit Lehrperspektiven darstellen. Sie seien unterschiedlich ausgeprägt in ihrer Klarheit, ihrer Zuversichtlichkeit und ihrer Zentralität. Die lehrebezogenen Überzeugungen von Lehrenden könne man eruieren, indem man sie beispielsweise fragt, was Lernen für sie heißt, von welchem Motto oder welcher Metapher sie sich beim Lehren leiten lassen, ob sie bestimmte Verstaltungen oder Meinungen haben, die für ihr Lehren bedeutsam sind, wie sie herausbekommen, ob jemand wirklich etwas bei ihnen gelernt hat oder was sie denken, wie sie sich als Lehrende/r über die Jahre geändert haben.

Lehr-**Intentionen** (*intentions*) werden in der hochschullehrebezogenen Literatur ebenfalls selten explizit definiert. Eine Ausnahme macht wiederum Pratt (1998, S. 18):

Intentions are general statements that point toward an overall agenda or sense of purpose. They are an expression of what a person is trying to accomplish and, usually, an indication of role and responsibility in pursuit of that.

²⁸ Mit dem Fokus auf Lehrer/innen an Schulen und der Bildungsforschung diskutiert Pajares (1992) in einem vielzitierten Review die uneinheitliche Verwendung des Begriffs bzw. „messy construct“ *teachers' beliefs*. In Abgrenzung zum Begriff Erkenntnis (*knowledge*) formuliert er vier Eigenschaften von *beliefs*: (1) existenzielle Vermutungen, (2), Ideal- oder Alternativbeschreibung mit (3) affektiver und evaluativer Gewichtung, abgespeichert im (4) episodischen Gedächtnis, d.h. bezogen auf Erfahrungen oder kulturelle Ursprünge.

Intentionen sind demzufolge Absichten beziehungsweise allgemein zielgerichtete Vorsätze, die ausdrücken, was eine Person zu erreichen versucht. Sie zeigen die eigene Rolle und Verantwortlichkeit beim Streben danach an. Bezogen auf Lehre beinhalten sie beispielsweise Angaben der Lehrenden darüber, was sie erreichen wollen, wovon sie sich beim Lehren leiten lassen, worin sie den Zweck ihres Kurses sowie ihre eigene Rolle und Verantwortung dabei sehen.

Pratt weist in diesem Zusammenhang ferner darauf hin, dass Intentionen nicht gleichzusetzen sind mit Lehr-**Zielen** (*objectives*). Diese seien verhaltensbezogener formuliert, d.h. welches spezielle Verhalten gilt als Beleg für stattgefundenenes Lernen. Dahinter steckt die Implikation, dass Lernerfolge vorhersagbar und beobachtbar sein sollen. Bei dem, wie Lehrende ihre Lehre planen und reflektieren, greifen sie eher auf ihre Intentionen (ihre Programmvorstellungen, ihren Spielplan, ihr Set an Bestrebungen) zurück als auf lehrverhaltensbezogene Ziele (Pratt, 1998).

Der Begriff der Lehr-**Ansätze** (*teaching approaches / approaches to teaching*) weist recht augenscheinlich Parallelen zum Begriff der Lernansätze bei Studierenden (*learning approaches*) auf. Diese wurden so beschrieben, dass sie sich aus Motiven (*motives*) und Strategien (*strategies*) zusammensetzen würden (vgl. Biggs, 1987, 2001). Dies veranlasste Trigwell, Prosser und Taylor (1994), aufgrund empirischer Befunde Lehriansätze in vergleichbarer Weise in den Termini Strategie (*strategies*) und den damit assoziierten Intentionen (*intentions*) zu beschreiben und zu analysieren (vgl. auch Trigwell & Prosser, 2004)²⁹.

Unter Lehriansätzen im engeren Sinne (*approaches*) wird von einigen Autor/innen insbesondere beobachtbares Verhalten der Lehrenden verstanden, welches üblicherweise – aber nicht immer – im Einklang mit den zugrunde liegenden Konzeptionen oder Überzeugungen steht (vgl. Kember, 1997). Die Erhebung von Lehriansätzen kann über Beobachtung, aber auch über Befragung der Lehrenden zu dem, was sie tatsächlich in ihrer Lehre tun, erfolgen. Ganz

²⁹ Während Lehrintentionen für den hochschulischen Lehrkontext noch definiert werden (s.o. Pratt, 1998), lässt sich in der einschlägigen Literatur keine explizite Definition für hochschulische Lehrstrategien finden. Daher kann hier nur auf eine Definition aus dem schulischen Kontext von Gold (2008, S. 245) verwiesen werden: „Lehrstrategien beschreiben Vorgehensweisen von Lehrenden bei der Verfolgung von Lehrzielen. Sie wurzeln in pädagogischen Orientierungen und Überzeugungen und manifestieren sich in mehr oder weniger konsistenten Mustern unterrichtlichen Handelns.“ Er unterscheidet eine eher lehrergesteuerte von einer eher lernergesteuerten Form des Lehrens bzw. Lehrstrategie und sieht den entscheidenden Unterschied zwischen beiden in der Lokalisierung von Verantwortlichkeit und Kontrolle. Ferner sieht er selbst beide Varianten als lernerzentriert, da der Aufbau von Wissen und Können stets auch Ziel der Instruktion sei. Parallelen, aber auch Unterschiede zur hochschulischen Konzeption lassen sich also feststellen (vgl. auch Kap. 3.4.1 und 3.4.2).

eindeutig sind hier die Abgrenzungen allerdings nicht, denn Trigwell und Prosser (1996, 2004) postulieren wie gesagt, dass sich Lehransätze (*approaches*) aus zwei Komponenten zusammensetzen würden: Strategien (*strategies*) und Intentionen (*intentions*), wobei nur die Strategien das seien, was die Lehrenden tun, und Intentionen das, *weshalb* sie bestimmte Strategien verfolgen. Kember und Kwan (2002) sehen in den Motiven (*motives*) und Strategien (*strategies*) die beiden charakterisierenden Komponenten von Lehransätzen. Inwiefern im Sinne dieser Terminologie Intentionen (*intentions*) beziehungsweise Motive (*motives*) gleichgesetzt werden mit Konzeptionen (*conceptions*) beziehungsweise Überzeugungen (*beliefs*), lassen die Autoren offen.

Am ehesten erscheint zusammenfassend die Annahme plausibel und praktikabel, dass sich Lehransätze aus Motiven beziehungsweise³⁰ Intentionen und Strategien zusammensetzen und sich aus Lehrkonzeptionen (und den ihnen zugrunde liegenden Überzeugungen) speisen. Mit Lehransätzen und Lehrstrategien wird anscheinend mitunter dasselbe gemeint – das mehr oder weniger sichtbare Lehrhandeln³¹, allerdings bestehen hier unterschiedliche Auffassungen darüber, inwiefern Lehransätze schon zum beobachtbaren Verhalten oder noch vorab den intrapsychischen Variablen zuzuordnen sind und inwiefern sie aus ebenso nichtbeobachtbaren Anteilen (wie Motiven und Ansichten) bestehen.

Pratt (2002) stellt den Begriff der **Lehrperspektiven** (*perspectives on teaching*) in den Mittelpunkt seiner Ausführungen. Darunter versteht er philosophische Orientierungen über Erkenntnis, Lernen sowie Rolle und Verantwortlichkeit von Lehrenden. Im Rahmen seiner Überlegungen zur Optimierung von Lehre dienen Perspektiven als Hilfsmittel, um die eigenen Lehransätze (*approaches*) zu identifizieren, artikulieren und gegebenenfalls zu begründen (S. 14). Er lässt dabei offen, ob er unter Perspektiven dasselbe wie Ansätze versteht oder diese als zugrunde liegende Orientierungen konzipiert, vermutlich eher ersteres in demselben Verständnis wie Konzeptionen: *“Each of the perspectives ... is a unique blend of beliefs, intentions, and actions.”* (S. 6). Am wahrscheinlichsten ist, dass er eher unter Perspektiven und Konzeptionen Ähnliches versteht, da er in einer früheren Arbeit (Pratt, 1992) noch von Konzeptionen, erst später (Pratt, Collins & Jarvis-Selinger, 2001; Pratt, 2002) von Perspektiven spricht, dafür aber Gleiches formuliert, nämlich die Kombination aus Überzeugungen, Intentionen und Handlungen.

³⁰ Aus der Sichtung der hier einschlägigen Literatur ergeben sich leider an keiner Stelle Anhaltspunkte, inwiefern Motive und Intentionen trennscharf voneinander abgegrenzt werden, d.h. explizit als verschiedene Konstrukte aufgefasst und begründet werden.

³¹ Zur Vieldeutigkeit des Begriffs siehe auch Norton et al. (2005).

Lacey & Saleh (1998) sprechen von **Lehrstilen** (*teaching styles*), die sie unter Zuhilfenahme der Begriffe Einbeziehung (*inclusion*) und Sensitivität (*sensitivity*) als Präferenzen der Lehrenden beschreiben. In Anlehnung an Heimlich & Norland (1994) wird Sensitivität hierzu beschrieben als „... *the teacher's ability to sense the shared characteristics of learners*“ und Einbeziehung als *“teacher's ability to focus teaching strategies on the characteristics of the class”* (Lacey & Saleh (1998, S.3). So verstehen die Autorinnen darunter nicht die Instruktionsstrategien der Lehrenden, sondern betrachten den Begriff Lehrstile als Versuch, auf die Person zu fokussieren und dabei die Besonderheit der Lehrenden als separate, aber verantwortlich Handelnde im Unterrichtsgefüge in ihrer Betrachtung zu bewahren. Zusammengefasst werden hier Lehrstile als interne Fähigkeit der Lehrenden konzipiert, Lernergruppen einschätzen zu können (inklusive der Überzeugung, wie wichtig es ist, etwas über die Lerngruppe zu wissen, um mit ihr interagieren zu können, sowie der Zeit und des Aufwandes, an Informationen über die Lernenden zu gelangen) und dementsprechende Lehrstrategien passend zur Lerngruppe anzuwenden (inklusive der Überzeugung, wie wichtig es ist, Lernende in das Lerngeschehen zu involvieren)³².

Singer (1996) nutzt in ihrer Studie den Begriff des **Lehrparadigmas**, dem sich Lehrende verschreiben (*espoused teaching paradigm*). Sie bezieht sich dabei nach eigenen Angaben unter anderem auf Kuhns (1970) Konzept von Paradigmen und die empirische Arbeit von Lodahl & Gordon (1972), die sich mit der potentiellen Bedeutung von Kognitionen auf Lehrverhalten von Collegenlehrenden beschäftigten, legt jedoch keine Begriffsdefinition dahingehend vor, was sie unter Lehrparadigma versteht. Ihr Vorgehen im Weiteren lässt aber darauf schließen, dass sie mit Paradigmen ähnliches meint, wie Orientierungen oder Konzeptionen (s.o.), also eher eine intern verortbare Einstellung. Sie spricht in diesem Zusammenhang von *„attitudes, values, and beliefs“* und den *„relationships*

³² Hierbei sei anzumerken, dass Heimlich und Norland (1994) sich nicht explizit auf Hochschullehrende, sondern Lehrende in der Erwachsenenbildung beziehen. Insgesamt ergab sich bei der Analyse der Arbeiten, die sich mit Lehrstilen beschäftig(t)en, dass diese vorrangig in anderen Kontexten (Schule, Erwachsenenbildung) als Hochschullehre formuliert wurden (z.B. Banning, 2005; die sich auf die Krankenpfleger/innenausbildung bezieht und ferner *styles of teaching* und *approaches* gleichsetzt). Daher werden sie hier nicht in aller Ausführlichkeit vorgestellt. Ein Überblick dazu lässt sich bei Lacey und Saleh (1998) finden. Auf eine Arbeit, die sich speziell mit Vortragsstile (*styles of lecturing*) von Hochschullehrenden beschäftigt, sei hier ebenfalls nur verwiesen (Brown & Bakhtar, 1988). Ähnlich anderweitig verortet werden die Begriffe *Lehrkultur* und *Lehrhabitus* von Schaeper (1997) unter Bezugnahme auf das Habituskonzept des französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Da hier keine inhaltlichen Bezugnahmen zu Lehrorientierungen, -konzeptionen und -ansätzen, so wie sie in der vorliegenden Arbeit von Interesse sind, vorgenommen werden (Schaeper fasst unter den Begriff Lehrorientierung beispielsweise die Präferenz von Lehre gegenüber Forschung), soll im Rahmen der Klärung von Begrifflichkeiten auf diese Arbeit lediglich hingewiesen werden.

between faculty cognitions and behaviors“ (S. 660) sowie „the conceptualization of faculty teaching roles“ (S. 674).

Die Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur (vgl. auch Kember & Kwan, 2002) legt – trotz der vergleichsweise unscharf abgegrenzten Begrifflichkeiten und Konstrukte – nahe, dass die Begriffe Konzeption (*conception*) und Intention (*intention*) sowie die Begriffe Ansatz (*approach*) und Strategie (*strategy*) vergleichbare Dimensionen (aber auf unterschiedlicher Abstraktionsebene) aufgreifen: Erstere meinen allgemein eher interne Variablen, wie auch Überzeugungen (*beliefs*) und Motive (*motives*), zweitere fokussieren eher auf das beobachtbare und/ oder beschreibbare Verhalten der Lehrenden. Wie unterschiedlich die einzelnen Begriffe eingesetzt werden, zeigt sich auch bei der Entwicklung von Fragebögen (vgl. Kap. 4.2.1 und Anhang 5), wo einerseits Subskalen mit *Intentions* und *Strategies* gebildet werden (Trigwell & Prosser, 2004) und andererseits mit *Beliefs* und *Intentions* (Norton, Richardson, Hartley & Mayes, 2005) überschrieben werden, worunter inhaltlich das Gleiche subsumiert wird (*Intentions* = *Beliefs* und *Strategies* = *Intentions*).

Zusammenfassend wird der vorliegenden Arbeit folgende Leitüberlegung zugrunde gelegt und werden dementsprechende Begrifflichkeiten verwendet: Lehransätze setzen sich aus Motiven bzw. Intentionen (internale Faktoren) und Strategien (beobachtbare Anteile) zusammen und speisen sich aus Lehrkonzeptionen (den ihnen zugrunde liegenden Überzeugungen). Lehrkonzeptionen wiederum sind feinere Abstufungen von allgemeineren Lehrorientierungen. Abbildung 3 veranschaulicht abschließend diese Zusammenhänge.



Abbildung 3. Zusammenhänge zwischen Lehrkonzeptionen, Lehransätzen und Lehrverhalten

Ich schließe mich somit Trigwell und Prosser (1996, 2004) dahingehend an, dass Lehransätze als intrapsychische Variablen einzuordnen sind und selbst die Teilkomponente der Lehrstrategien nur die Beschreibung von Lehrverhalten, nicht jedoch dessen tatsächliche Ausführung (das Lehrverhalten), meint. Ferner

werden Lehrkonzeptionen als Spezifizierungen von übergeordneten Lehrorientierungen aufgefasst.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt auf Lehransätzen. Aufgrund der starken inhaltlichen Verknüpfung mit dem Konstrukt der Lehrkonzeptionen/ -orientierung und der teilweisen Vermischung beider in der Literatur, werden in den folgenden Ausführungen mitunter beide Konstrukte aufgegriffen, sofern möglich ihrem Inhalt nach jedoch entsprechend getrennt betrachtet.

Zur Unterscheidung von Lehransätzen und Lehrendenansätzen sei abschließend noch ein Gedanke einzufügen: Bei der Lektüre der Literatur fiel auf, dass eine Unterscheidung Lehransätze versus Lehrendenansätze indiziert sein kann, wenn beispielsweise betont werden soll, dass Lehransätze darauf abzielen zu beschreiben, *wie* gelehrt wird (i.S.v. Lehrverhalten, Lehrstrategien, Lehrintentionen), wohingegen bei der Verwendung des Begriffs Lehrendenansätze eine subjektivistische Perspektive dahingehend eingenommen kann, dass darunter eher intraindividuelle Merkmale wie Überzeugungen und Motive fallen, die mit Lehrkonzeptionen, -orientierungen im Einklang stehen und somit konnotativ „dichter“ am Subjekt der/des Lehrenden angesiedelt sind. Demnach dürften Lehransätze von Externen unproblematischer (und neutraler, wenn man das möchte) erfassbar sein als Lehrendenansätze, die stärker auf Introspektion angewiesen wären.

Bei den in dieser Arbeit vertieft untersuchten Ansätzen wird in streng ausgelegter Übersetzung der *approaches to teaching* von Lehransätzen ausgegangen, da *Teaching* mit Lehren übersetzt wurde. Dem zugrunde liegt auch die theoretische Annahme, dass Lehransätze zu einem Teil anhand des Lehrhandelns (mindestens theoretisch) beobachtbar und beschreibbar sind, und somit in ihrer Dimension oder Reichweite über intraindividuelle Ausprägungen subjektiver Natur hinausgehen, welche nach Auffassung der Verfasserin passender mit Lehrendenansätzen beschrieben (und als *teachers' approaches* übersetzt) werden sollten. Der Fokus bei Lehransätzen sollte demzufolge auf Lehrhandeln liegen, wohingegen bei Lehrendenansätzen das Handeln – die beobachtbare Lehre – nicht im Vordergrund steht. Auch wäre denkbar, Lehrkonzeptionen (*conceptions of teaching*) und Lehrorientierung (*teaching orientation*) aufgrund ihrer der Definition nach Verhaltensferne und somit höheren Subjektnähe im Sinne der hier angeachten Überlegung eher als Lehrendenkonzeption bzw. Lehrendenorientierung zu benennen. Da in der Literatur diese Unterscheidung jedoch nicht vorgenommen wird, werden im Folgenden durchgehend die Begriffe Lehransätze und Lehrkonzeption verwendet.

3.4 Konzeptualisierung von Lehransätzen

Lehrkonzeptionen als zugrunde liegende Überzeugungen und Einstellungen gegenüber dem Lehr-Lern-Geschehen und Lehransätze als (mindestens theoretisch) beobachtbare oder selbst berichtete handlungsbezogene Intentionen und Strategien werden in der Literatur nicht immer trennscharf verwendet (vgl. Kap. 3.3), so dass es ratsam erscheint, zunächst die Beziehung zwischen beiden Konstrukten zu beleuchten (Kap. 3.4.1). Anschließend wird die inhaltliche Beschreibung von Lehransätzen und Lehrkonzeptionen vorgenommen (Kap. 3.4.2) und zusammengetragen, inwiefern in der Theorie davon ausgegangen wird, dass beide Konstrukte als gerichtet aufzufassen sind, ob eine oder mehrere Dimensionen zugrunde gelegt werden und welche Annahmen zur Abgrenzbarkeit der verschiedenen Kategorien speziell von Lehrkonzeptionen getroffen werden (Kap. 3.4.3). Aufgrund der in der Literatur häufigen Vermischung beider Konstrukte wird das Konstrukt Lehrkonzeption mit in die Ausführungen aufgenommen, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der theoretischen Explikation zu verdeutlichen. Die folgenden beiden Kapitel greifen die Fragen auf, inwiefern Unterschiede zwischen Lehrenden hinsichtlich ihrer Lehrkonzeptionen und -ansätze theoretisch angenommen werden, d.h. in welcher Beziehung Lehrkonzeptionen und -ansätze zu ausgewählten Personenmerkmalen stehen (Kap. 3.4.4) und inwiefern sich die Lehrkonzeptionen und -ansätze von Hochschullehrenden über die Zeit verändern können (Kap. 3.4.5). Abschließend wird das Verhältnis zu relevanten Kontextvariablen erläutert (Kap. 3.4.6).

Die Ausführungen dienen also zum einen dazu, das Konstrukt Lehransätze möglichst umfänglich vorzustellen und zum anderen, Lücken in der Theoriebildung aufzudecken, die Gegenstand des empirischen Teils der Arbeit werden sollen.

3.4.1 Zusammenhang zwischen Lehrorientierungen und Lehransätzen

Obwohl Gow und Kember (1993) einen direkten Zusammenhang zwischen Lehrorientierung und studentischem Lernverhalten fanden, wird vermutet, dass diese Beziehung über den Lehransatz moderiert wird, den Lehrende verfolgen, und innerhalb dessen weitere Relationen vorliegen. So postulieren Trigwell et al. (1994) eine entsprechende Beziehung zwischen den Intentionen der Lehrenden und den von ihnen eingesetzten Strategien: Diejenigen, die so genannte „*Information Transmission*“ intendieren, verfolgen lehrendenzentrierte Strategien, wohingegen diejenigen, die an ein „*Conceptual Development*“ glauben, studierendenzentrierte Lehrstrategien verfolgen. Kember und Kwan (2002)

gehen ebenfalls von entsprechenden Konkordanzen zwischen den Lehrkonzeptionen beziehungsweise -orientierungen und entsprechenden Lehransätzen aus.

Üblicherweise wird ein Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen (i.S.v. zugrunde liegenden Überzeugungen) und Lehransätzen (als beobachtbares Verhalten) postuliert, insbesondere für den Zusammenhang zwischen lehrendenzentrierten Konzeptionen und entsprechenden Lehransätzen, die sich beispielsweise in unidirektionalem Unterricht mit überwiegenden Monologen der Lehrenden (selbst in Tutorien) zeigen. In Bezug auf studierendenzentrierte Konzeptionen wird jedoch eingeräumt, dass hierbei mitunter eine Inkonsistenz dahingehend festgestellt wird, dass der Lehransatz beziehungsweise das Lehrverhalten (noch) nicht im Einklang mit der Lehrkonzeption steht (vgl. Kember, 1997; Murray & MacDonald, 1997; Norton et al., 2005). Murray und MacDonald (1997) diskutieren hierzu zwei Erklärungsansätze: Zum einen wird vermutet, dass die Inkonsistenzen mit der Wahrnehmung der Lehrenden bezüglich der Rahmenbedingungen ihrer Lehre zusammenhängen (z.B. wird es als (zu) schwierig empfunden, in großen Lerngruppen studierendenzentrierte Strategien einzusetzen). Zum anderen wird die Handlungstheorie von Argyris und Schön (1996) herangezogen, innerhalb derer – bezogen auf organisationales Lernen – zwei Theorien unterschieden werden: die vertretene Theorie (*espoused theory*) und die handlungsleitende Theorie (*theory-in-use*). Die vertretene Handlungstheorie ist diejenige, die demnach die Lehrenden zu benutzen vorgeben (ihre deklarierten Überzeugungen und Rollenverständnisse). Sie ist durch Aussagen oder Dokumente explizit vorgegeben. Die handlungsleitende Theorie hingegen ist die tatsächlich durch die Lehrenden angewendete Handlungstheorie. Sie ist implizit und basiert auf den Werten und Strategien, die nicht ausgesprochen werden. Oft bestünden Differenzen zwischen den beiden Handlungstheorien. Die vertretene Handlungstheorie und die handlungsleitende Theorie desselben Individuums (hier Lehrenden) oder derselben Organisation (beispielsweise Hochschule) wiesen oft Unterschiede auf, die meistens unerkannt blieben. Eine Ursache für diese Differenzen liegt nach Argyris und Schön (1996) in der Kombination aus routinierter Defensive und unproduktivem Einschleifenlernen (*Single-loop learning*), welches sich auf die verwendeten Handlungsstrategien auswirkt, nicht aber auf die so genannten Leitwerte. Das Einschleifenlernen erwachse nach den gemachten Erfahrungen aus defensivem Verhalten, das zur Vermeidung und Umgehung von Situationen eingesetzt wird, die als peinlich oder bedrohlich wahrgenommen werden.

Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden und Benjamin (2000) gehen in diesem Zusammenhang ferner davon aus, dass die Qualität des Lehrens am stärksten dadurch beeinflusst werde, was Lehrende den Studierenden beibringen wollen und was sie glauben, wie dies die Studierenden am besten lernen würden. Dies nennen die Autor/innen das (*intended*) *object of study* und postulieren dabei, dass

Lehrende, die den intendierten Lerngegenstand als vorgegeben auffassen (*knowledge as given*), eher einen lehrendenfokussierenden Ansatz wählen, wohingegen Lehrende, die den Lerngegenstand eher als konstruiert und zu konstruieren (*knowledge as being constructed*) auffassen, eher einen studierendenfokussierenden Ansatz verfolgen (vgl. Abbildung 4). Lehransätze (das „How“) und die beabsichtigten Lerngegenstände (das „What“) stehen demzufolge in einer relevanten Beziehung zueinander, jedoch nicht als generelle Orientierungen, sondern als intendierte spezifische Antworten auf bestimmte Situationen (vgl. auch Prosser & Trigwell, 1999).

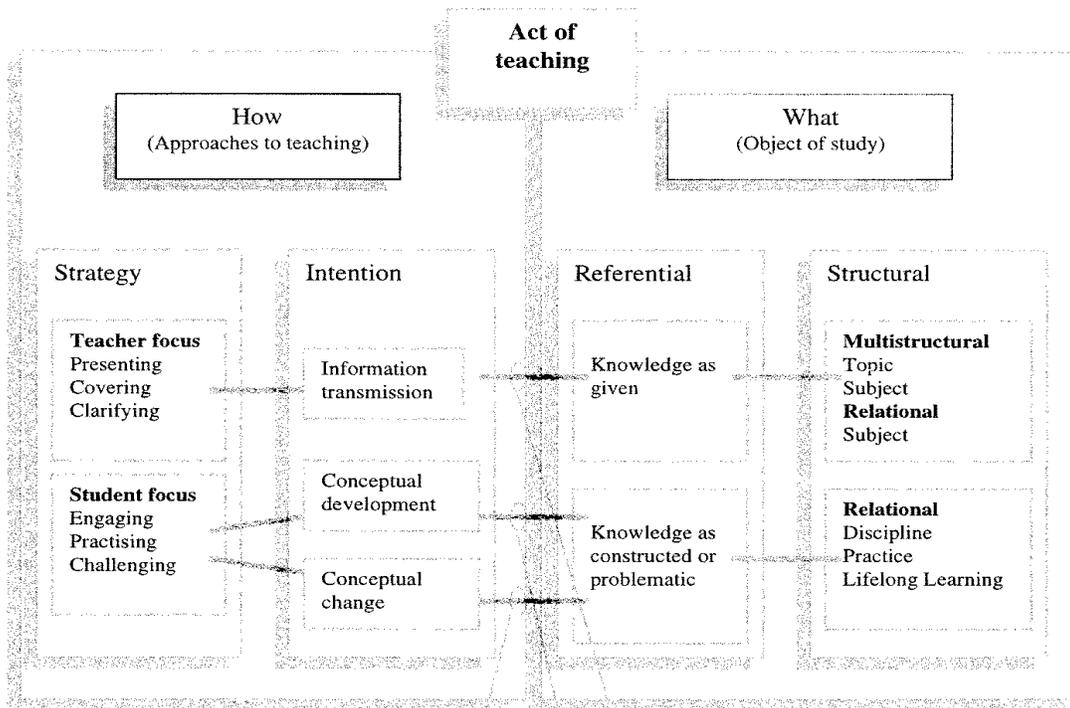


Abbildung 4. Beziehung zwischen Lehransatz und Lerngegenstand (Martin et al., 2000)

Grundsätzlich wird also ein Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten angenommen, wenngleich von möglichen Inkonsistenzen ausgegangen wird. Zur Erklärung können zum einen die Handlungstheorie von Argyris und Schön (1996) und zum anderen Charakteristika des Lehrstoffes (*objects of study*) zur Relativierung und Erklärung dienen.

3.4.2 Inhaltliche Beschreibung

Aufgrund der eingangs angesprochenen theoretischen Verknüpfung (und in der Literatur häufigen Vermischung) von Lehrkonzeptionen und Lehransätzen sollen im Folgenden beide Konstrukte inhaltlich beschrieben werden, um Parallelen kenntlich zu machen, aber auch Unterschiede zu verdeutlichen. Zunächst werden Lehrkonzeptionen, anschließend Lehransätze vorgestellt.

Lehrkonzeptionen können zunächst im Sinne von zwei übergeordneten Lehrorientierungen systematisiert werden (Gow & Kember, 1993; Kember, 1997; Prosser & Trigwell, 1997; Winteler, 2004):

- Im Rahmen einer *lehrendenzentrierten Orientierung* wird akademische Lehre als Übermittlung von Wissen auf dem aktuellen Erkenntnisstand der Fachdisziplin verstanden, wobei sich hier die Beurteilung guter Lehre an der Qualität ihres Informationsgehaltes und ihrer Präsentation orientiert.
- Die Gegenposition einer *studierendenzentrierten Orientierung* des Lernens sieht es als Hauptaufgabe der Lehrenden, eigenständiges studentisches Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen, wobei sich die Lehrenden als so genannte *change agents* verstehen und sich nicht mehr allein verantwortlich für die Vermittlung von Fachkenntnissen fühlen.

In Fortführung dieser Argumentation schlug Kember (1997) in seinem vielzitierten Review, in dem er 13 Studien verglich, ein Modell vor, das beide Extrempositionen (Orientierungen) nochmals in zwei Unterkategorien aufschlüsselt und postulierte darüber hinaus eine Übergangskonzeption. Daraus ergaben sich fünf idealtypische Lehrkonzeptionen, welche in Tabelle 1 aufgeführt sind³³. In der Konzeption „Wissensvermittlung“ (*imparting information*) wird Lehre als unilaterale Übermittlung von Wissen betrachtet, wobei die Studierenden als passive Empfänger des Lehrstoffs gesehen werden und die Lehrinhalte vorrangig durch den Erkenntnisstand des jeweiligen Faches und durch den sich darauf beziehenden Studienplan (Curriculum) bestimmt sind. Der/Die Lehrende versteht sich als Wissensvermittler/in, wie es die Sache erfordert und die Studierenden sollen sich in ihrem Lernverhalten daran anpassen. In der Konzeption „Vermittlung strukturierten Wissens“ (*transmitting structured knowledge*) unterscheidet sich die Auffassung der/des Lehrenden von der ersten Konzeption dadurch, dass hier die didaktische Aufbereitung des Lehrstoffs für notwendig erachtet wird. Dies impliziert, dass der/die Lehrende den Lehrstoff so vermit-

³³ Hier zeigen sich im Übrigen Parallelen zu einer Klassifikation, die im Rahmen der Analyse von Lehrstilen in der Erwachsenenbildung vorgenommen wurde. Dabei wurden vier Lehrstile unterschieden: *Expert, Provider, Facilitator* und *Enabler* (Heimlich & Norland, 1994; vgl. auch Lacey & Saleh, 1998).

teln will, dass die Studierenden ihn leichter aufnehmen können. In der Zwischenkonzeption „Interaktion Lehrende/r-Studierende/r“ (*teacher-student interaction*) verschiebt sich die Lehrorientierung hin zur Lernorientierung³⁴, indem anstelle der Lehrstoffs die Studierenden mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken und der/die Lehrende sich nicht mehr nur als „Vermittler/in“ oder „Präsentator/in“ versteht, sondern zusätzlich auch als Betreuer/in, der/die die Studierenden anleitet, ihr Wissen selbständig zu erweitern und zu vertiefen. Nichtsdestotrotz fühlen sich dieser Konzeption nach die Lehrenden weiterhin für die Lehrinhalte verantwortlich, sie erwarten aber von den Studierenden, dass sie sich innerhalb dieses Rahmens eigenständig um die Aufbereitung und den Erwerb des neuen Wissens kümmern. Der vierten Konzeption „Unterstützung des Verständnisses“ (*facilitating understanding*) nach sieht sich der/die Lehrende als „Unterstützer/in“, der oder die dafür zu sorgen hat, dass die Eigenaktivität des studentischen Lernens ermöglicht und moderiert wird. Die Studierenden erweitern und vertiefen dabei ihr Wissen innerhalb des vom Lehrenden gesetzten Rahmens und orientieren sich dabei an dessen Vorgaben und Anregungen. Es wird also noch größerer Wert darauf gelegt, dass die Studierenden sich aktiv beteiligen und den Lehrstoff tatsächlich verstehen. In der Konzeption „Veränderung von Wissensstrukturen“ (*conceptual change*) fühlt sich der/die Lehrende nicht mehr allein verantwortlich für das Lehr-Lerngeschehen, sondern die Hauptverantwortung liegt seines Erachtens nach bei den Studierenden, die ihren Lernfortschritt selbst steuern und bestimmen sollen, ob und welche Anregungen und Vorschläge der Lehrenden sie annehmen, da sie ihr individuelles „Wissensgebäude“ individuell konstruieren (vgl. Kap. 3.2.1). Dementsprechend ist der/ die Lehrende davon überzeugt, dass er/ sie die Entwicklung der Studierenden als selbständig agierende Personen, die während und durch das Studium neue Konzeptionen (i.S.v. kognitiven Schemata, Interessen, Einstellungen) erwerben, zu fördern hat. Diese Konzeption impliziert, dass in einem solchen interaktiven Lehr-Lerngeschehen sich nicht nur die Wissens- und Persönlichkeitsstrukturen der Studierenden verändern, sondern unter Umständen auch die der Lehrenden selbst (aus Winteler, 2001). Bruce und Gerber (1995) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Konzeptionen von Lehrenden sich wesentlich daraus speisen, welche Sichtweise die Lehrenden *selbst* darüber haben, wie studentisches Lernen vonstatten geht. Im Anhang 1 sind einige empirische Beispiele für die extrahierten Lehrkonzeptionen abgelegt. Diese Beispiele wurden im Rahmen von Interviews erhoben und sind aus den Studien zitiert, auf die sich Kember in seinem Review (1997) bezieht.

³⁴ In einer neueren Arbeit teilen Samuelowicz und Bain (2001) diese Auffassung von einer Übergangskategorie nicht (mehr), sondern gehen davon aus, dass die beiden übergeordneten Lehrorientierungen vergleichsweise hart/deutlich voneinander abgegrenzt sind.

Tabelle 1. Fünf idealtypische Lehrkonzeptionen auf fünf Dimensionen (Kember, 1997)

Conception	Imparting information	Transmitting structured knowledge	Teacher-student interaction	Facilitating understanding	Conceptual Change
Teacher	presenter	presenter	presenter and tutor	facilitator	change agent/ developer
Teaching	transfer of information	transfer of well structured information	interactive process	process of helping student to learn	development of person and conceptions
Student	passive recipient	recipient	participant	lecturer responsible for stud. learning	lecturer responsible for stud. development
Content	defined by curriculum	lecturer needs to order and structure material	defined by teacher	constructed by students within teacher's framework	constructed by students but conceptions can be changed
Knowledge	possessed by lecturer	possessed by lecturer	discovered by students but within lecturer's framework	constructed by students	socially constructed

Wie sieht es nun mit den **Lehransätzen** (*approaches to teaching*), also den eher beobachtbaren und handlungsbezogenen Komponenten hochschulischen Lehrverhaltens aus? Parallel zu den beiden vorgestellten Lehrorientierungen nehmen Kember und Kwan (2002) aufgrund einer Interviewstudie bezüglich der *approaches to teaching* an, dass diese sich auf einer Dimension mit den gegensätzlichen Polen Inhaltsorientierung (*content-centered*) und Lernorientierung (*learning-centered*) anordnen lassen. Sie betonen dabei, dass es sich nicht um abgegrenzte Dimensionen handelt, sondern die Lehrenden hierbei besser auf einem Kontinuum anzuordnen wären (s.u.). Die beiden Dimensionen werden anhand einer motivationalen und fünf strategischer Dimensionen unterschieden (Abbildung 5).

Ein inhaltsorientierter (*content-centered*) Lehriansatz zeichnet sich demzufolge dadurch aus, dass die Motivation der Studierenden nicht als Funktion dessen betrachtet wird, was die Lehrenden dafür tun, sondern extrinsisch im Lehrplan, den Prüfungen oder Abschlüssen begründet liegt. Von der Unterrichtsstrategie her legen Lehrende mit diesem Ansatz fest, was für die Studierenden wichtig zu lernen ist und versorgen sie dementsprechend mit einer Fülle an Material. Die Aufmerksamkeit ist eher auf die Klasse als Ganzes gerichtet und darauf, dass diese die extern gesetzten Standards erreicht. Die Haltung gegenüber (eher häufigen) Prüfungen ist dementsprechend geprägt von den zu lernenden Inhalten und dem Verlassen auf die eingangs erwähnten externalen Motivatoren für Studierende. Die Studierenden werden hinsichtlich ihrer Unterschiedlichkeit entweder gleich behandelt oder es wird sich an den Schwächeren orientiert. Die Lehre baut insbesondere auf den Kenntnisstand und die Erfahrungen (Fälle und Beispiele) der Lehrenden auf.

Ein lernorientierter (*learning-centered*) Lehriansatz ist von der Überzeugung der Lehrenden geprägt, dass die Motivierung der Studierenden zum intrinsischen Rollenverständnis des Lehrenden gehört und diese dementsprechend durch die Betonung von Interessen und der Relevanz der Lehre die Studierenden durchweg zu motivieren versuchen. Beim Unterrichten legen die Lehrenden weniger den Schwerpunkt auf Inhalte und Materialien, sondern betonen mehr die Erkenntnisse und Erfahrungen der Studierenden, indem sie ihnen entsprechend aktivierende Aufgaben zur eigenen Erfahrungsbildung geben. Studierende werden als Individuen betrachtet und dementsprechend wird stärker auf ihre persönlichen und lernbezogenen Bedürfnisse geachtet. Bewertungsverfahren sind hier eher so angelegt, dass den Studierenden Wahlmöglichkeiten gegeben werden, die zu ihren Interessen und Bedürfnissen passen. Die Lehrenden versuchen, die Schwächen der Studierenden zu beseitigen oder korrigieren, indem sie ihnen Möglichkeiten bieten, ihre Erfahrungen zu erweitern und Erkenntnisse und Fähigkeiten jenseits ihrer Stärken zu erwerben. In der Lehre und für den Lernprozess werden verstärkt die Erfahrungen der Studierenden genutzt³⁵.

³⁵ Ein Punkt, der insbesondere unter dem Blickwinkel, dass es sich bei Studierenden um erwachsene Lerner/innen handelt, als besonders relevant betrachtet wird, da insbesondere durch Erfahrungsbasiertheit eine starke Kurspartizipation und dadurch optimalere Lernprozesse gewährleistet werden könnten (vgl. Kember & Kwan, 2002).

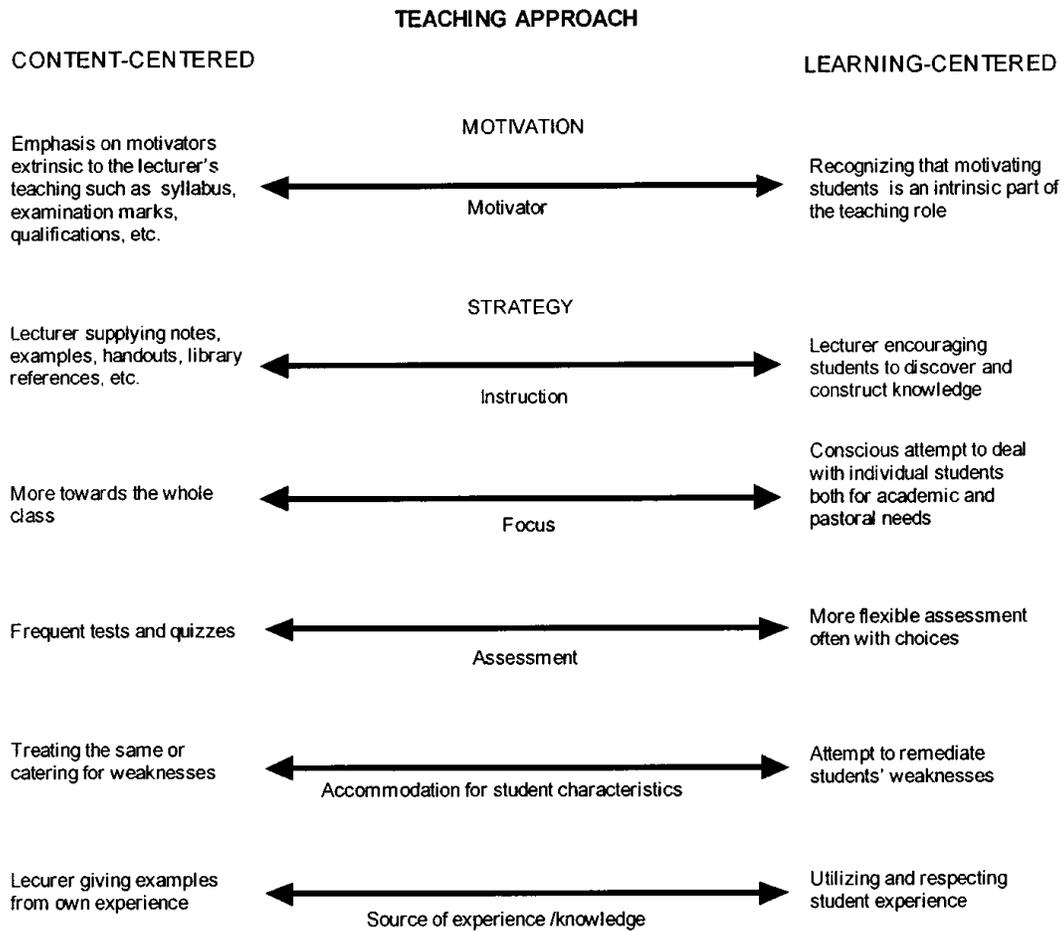


Abbildung 5. Komponenten und Dimensionen von Lehransätzen
(Kember & Kwan, 2002)

Der Vergleich zwischen den Darstellungen beider Konstrukte macht die inhaltlichen Überschneidungen der jeweils korrespondierenden Ausprägungen deutlich, veranschaulicht jedoch anhand der hinzugezogenen Beschreibungsdimensionen, die für die Unterscheidung ausgewählt wurden, auch dass die Konstrukte ihrem Wesen nach unterschiedliche Schwerpunkte haben. Die *Lehrkonzeptionen* konzentrieren sich eher auf die Haltung, das Rollenverständnis und die zugrunde liegenden Überzeugungen zu Lehren und Lernen. Die *Lehransätze* hingegen umschreiben eher, welche Rolle die Motivierung der Studierenden spielt und welche Lehrstrategien Lehrende im Rahmen des jeweiligen Ansatzes einzusetzen intendieren. Sie sind also handlungsnäher konzeptualisiert, wie bereits im Rahmen der Beschreibung der Begrifflichkeiten in Kapitel 3.3 kenntlich gemacht wurde.

3.4.3 Direktionalität, Dimensionalität und Distinktheit

Direktionalität beschreibt, inwiefern Richtungen dahingehend angenommen werden, dass Elemente des einen Lehransatzes in dem anderen Ansatz enthalten sein können und umgekehrt. Die Frage nach der *Dimensionalität* beschäftigt sich damit, ob das Konstrukt Lehriansätze ein-, zwei- oder mehrdimensional konzeptualisiert ist. Unter dem Punkt *Distinktheit* wird hinterfragt, wie klar und deutlich Subkategorien beziehungsweise Abstufungen in den Lehriansätzen vorkommen.

Direktionalität. Lehriansätze³⁶ werden insofern als eindirektional konzipiert, dass angenommen wird, dass im lernorientierten Ansatz Elemente der Wissensübertragung aus dem inhaltsorientierten Ansatz enthalten sind, jedoch umgekehrt studierendenzentrierte Elemente des lernorientierten Ansatzes nicht Bestandteil inhaltsorientierter Lehre sind (Trigwell, Prosser & Ginns, 2005). Weitere Ausführungen hierzu werden in der einschlägigen Literatur nicht vorgenommen.

Dimensionalität. Neben der konzipierten Richtung beziehungsweise Direktionalität von Lehriansätzen und Lehrkonzeptionen ist es ferner wichtig zu hinterfragen, wie die Dimensionalität dieser auf inhaltlicher Ebene eingestuft wird: Handelt es sich jeweils um eindimensionale Konstrukte mit zwei Endpolen, nämlich Inhalts- ODER Lernorientierung (bzw. Lehrenden- ODER Studierendenzentrierung) oder handelt es sich im engeren Sinne jeweils um zwei Konstrukte Inhalts- UND Lernorientierung (bzw. Lehrenden- UND Studierendenzentrierung) in der Lehre und dementsprechend jeweilige Ausprägungen in der Stärke, dem Ausmaß (vgl. Abbildung 6)? Diese Frage dürfte spätestens dann relevant sein, wenn mithilfe von diagnostischen Instrumenten die Lehrkonzeptionen und/oder -ansätze von Lehrenden erhoben und verglichen werden sollen (vgl. Kap. 4.2.1).

³⁶ Für Lehrkonzeptionen wird in der Literatur die gleiche Annahme getroffen.

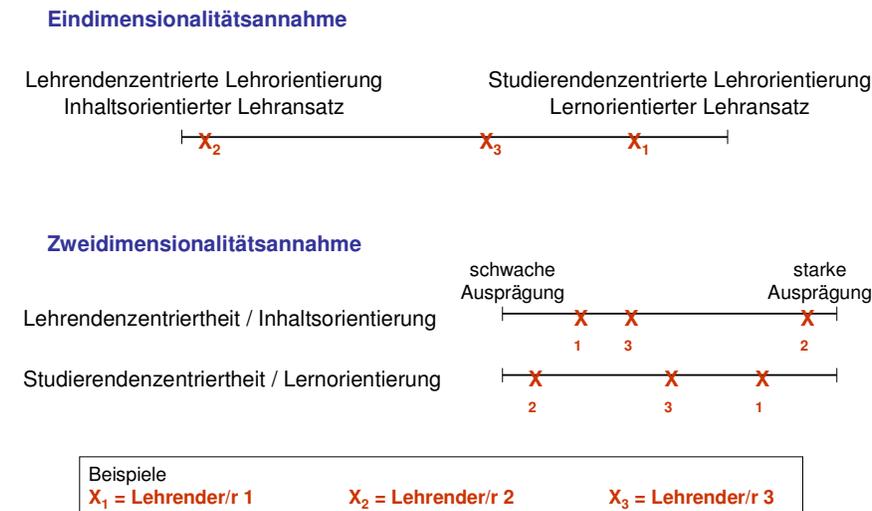


Abbildung 6. Eindimensionalitäts- versus Zweidimensionalitätsannahme bei Lehrkonzeptionen

Winteler (2001) interpretiert Lehrkonzeptionen die Literatur zusammenfassend als eindimensional, wobei er feststellt, dass die Endpunkte den eingangs (vgl. Kap. 3.2.1) erwähnten Positionen kognitivistische versus konstruktivistische Auffassung vom Lehren und Lernen entsprechen und stellt demnach eine „Dozentenzentrierte Informationsvermittlung“ einer „Studierendenorientierten Lernunterstützung“ als jeweilige Extrempositionen gegenüber. Auch Kember (1997) kommt in seinem Review zu dem Schluss, dass Lehrkonzeptionen in einer linearen Sequenz mit qualitativ verschiedenartigen Konzeptionen aufgereiht werden könnten³⁷. Er geht also davon aus, dass Lehrkonzeptionen auf einem Kontinuum von ausgesprochen lehrendenzentriert (*teaching as imparting information*) bis ausgesprochen studierendenzentriert (*teaching as bringing about conceptual change and intellectual development to the student*) angeordnet werden können. Entsprechend nehmen Kember und Kwan (2002) an, dass sich Lehrensätze ebenfalls auf einer kontinuierlichen Dimension mit den Endpolen „inhaltsorientiert“ versus „lernorientiert“ sortieren lassen.

Empirische Befunde, wonach sich Lehrende selbst nicht immer nur einer Lehrorientierung beziehungsweise einer Lehrkonzeption, sondern mitunter mehreren, auch inhaltlich gegensätzlich postulierten zugeordneten, nehmen Murray und MacDonald (1997) als Indiz für die Mehrdimensionalität des Konstrukts,

³⁷ Wobei in der einbezogenen Studie von Pratt (1992) genau genommen keine Aufreihung der dort identifizierten fünf Konzeptionen vorgenommen wurde und auch Fox (1983, S. 158) in seiner Studie die von ihm extrahierten vier Kategorien in einer 2x2 Matrix anordnete.

wenngleich dieses Ergebnis auch in der Erhebungsmethode begründet sein kann (vgl. Kap. 4.2.1). Meyer und Eley (2003) interpretieren ihre Ergebnisse aus Analysen von Lehransätzen mithilfe des *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) so, dass zumindest die Dimensionalität des ATI „*might be better interpreted as two mutually exclusive poles along a single dimension*“ (S. 7). Auch Prosser, Trigwell und Taylor (1994) konzeptualisieren Lehrkonzeptionen und -ansätze insofern als qualitativ verschieden, dass sie in zwei kontrastierende Subsets fallen. Trigwell, Prosser und Ginns (2005) sprechen in diesem Zusammenhang sogar von zwei Konstrukten oder Dimensionen im Zusammenhang mit Lehransätzen. Ebenso gehen Gibbs und Coffey (2004) von zwei unabhängigen Skalen aus, wenn sie vom *teacherfocus* und *studentfocus* sprechen, und verweisen explizit darauf, dass es sich hierbei (vergleichbar zu den studentischen Lernstilen *surface* und *deep*) nicht um zwei gegensätzliche Endpole auf einer Dimension bzw. Skala handelt. Dementsprechend könnten Lehrende gleichzeitig sowohl einen hohen *teacherfocus* als auch einen hohen *studentfocus* aufweisen.

Zusammenfassend ergibt sich der Eindruck, dass im Zusammenhang mit theoretischen Explikationen zur Dimensionalität von Lehrkonzeptionen und Lehransätzen von jeweils eindimensionalen Konstrukten mit den Endpolen Lehrendenzentriertheit / Inhaltsorientierung versus Studierendenzentriertheit / Lernorientierung ausgegangen wird. Aus empirisch basierter Position heraus hingegen werden sowohl Lehrkonzeptionen als auch Lehransätze als mehrdimensional behandelt und postuliert. Inwiefern diese Einschätzungen a posteriori aufgrund der Daten getroffen oder vorab als a priori Annahme an die Daten herangetragen wurden, kann aufgrund der Literatur nicht nachvollzogen werden. Auffallend ist, dass in der Argumentation Lehrkonzeptionen und Lehransätze zum Teil vermischt werden. Aufgrund der widersprüchlichen Annahmen zur Dimensionalität von Lehransätzen (und Lehrkonzeptionen) soll dieser Frage in der vorliegenden Arbeit empirisch nachgegangen werden.

Distinktheit der Kategorien. Wenn in der qualitativen und phänomenologischen Forschung Kategorien aufgestellt werden, stellt sich die Frage, wie viele Kategorien existieren und wie diese voneinander abgegrenzt werden: Sind sie diskrete Einheiten oder inwiefern sind sie Schattierungen der angrenzenden Kategorien oder Subkategorien unter hierarchisch übergeordneten Kategorien? Kember (1997) stellt fest, dass derartige Fragen stets schwierig zu beantworten sind und kein etabliertes Entscheidungsverfahren dafür existiert (bzw. existieren kann). Im Zusammenhang mit den von ihm rezipierten Studien verfolgt er den Ansatz, die Kategoriendefinition so vorzunehmen, dass die Unterscheidung auf verschiedenen erklärenden, aufschlussreichen Dimensionen stattfindet, woraus im Gesamtbild die unterschiedenen Kategorien resultieren. Die im Kemberschen Modell vorgestellten fünf Kategorien von *Lehrkonzeptionen* werden nicht als rigide, deutlich voneinander abgegrenzte Kategorien verstanden

und daher eher als etablierte Positionen auf einem Kontinuum vorgeschlagen (Kember, 1997) beziehungsweise als „Spektrum mit zwei Enden“ (Prosser et al., 1994) aufgefasst. Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass sich diese Kategorien auf einem Kontinuum anordnen lassen, wobei angenommen wird, dass die Grenzen der einzelnen unterschiedlich weit ausfallen dürften, es also als unwahrscheinlich gesehen wird, dass die Kategorien alle gleich breit sind. Zusätzlich werden zwei übergeordnete, kontrastierende Orientierungen beschrieben, die als „*transmission and acquisition category*“ versus „*conceptual development and change category*“ (Prosser et al, 1994, S. 228) oder „*teacher-centered / content-oriented*“ versus „*student-centered / learning-oriented*“ (Kember, 2007) zusammengefasst werden bzw. in der deutschsprachigen Literatur als „Lehrendenzentrierte Informationsvermittlung“ versus „Studierendenzentrierte Unterstützung des Lernens“ bezeichnet werden (vgl. Winteler, 2001). Folgende Abbildung (Abbildung 7) verdeutlicht die postulierten Orientierungen und (Sub-) Konzeptionen.

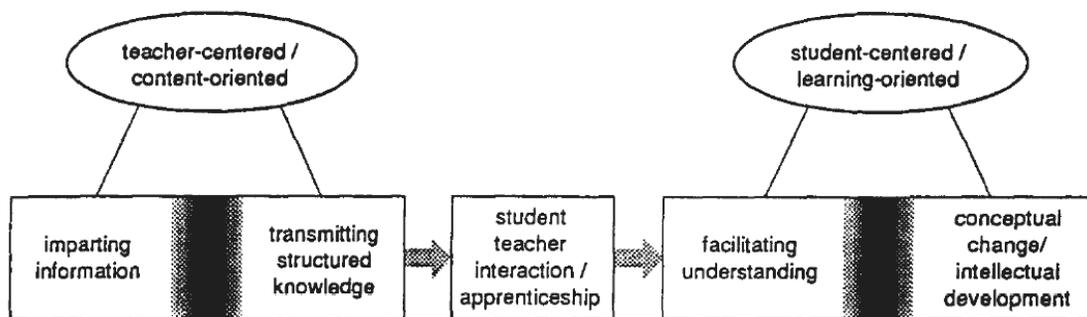


Abbildung 7. Zwei Lehrorientierungen und damit korrespondierende Lehrkonzeptionen (Kember, 1997)

Die Distinktheit der Orientierungen wird in diesem Zusammenhang als eindeutig erachtet, wohingegen die Grenzen zwischen den Konzeptionen als verschwommener aufgefasst werden. Dementsprechend wird ein Wechsel in den Orientierungen inhaltlich als signifikanter gewertet als ein Wechsel zwischen den Konzeptionen innerhalb einer Orientierung, wobei die mittlere Konzeption als notwendige Brücke zwischen den Orientierungen bzw. Konzeptionen postuliert wird (Kember, 1997, S. 264).

Explizit bezogen auf *Lehrensätze* lässt sich in der Literatur keine entsprechende Auseinandersetzung finden. Dies dürfte daran liegen, dass Lehrensätze ohnehin nur mit zwei Subansätzen (vergleichbar mit den Lehrorientierungen) konzipiert wurden und sich daher die Frage nicht in dieser Form stellt. Denkbar ist auch, dass die Reflexion darüber im Zuge der Vermischung mit den Lehrkonzeptionen erfolgte. Für diese Vermutung spricht, dass Kember (1997) eine ent-

sprechende Zusammenfassung ohnehin vorgenommen hatte (s.o.), als er die Unterscheidung zwischen „*teacher-centered / content-oriented*“ versus „*student-centered / learning-oriented*“ vornahm: Die beiden jeweils erstgenannten Begriffe bezeichnen strenggenommen die Lehrorientierungen, die jeweils zweitgenannten den Lehriansatz.

3.4.4 Interindividuelle Unterschiede

Lehrende unterscheiden sich in ihren Lehriansätzen. Die einen lehren mehr oder weniger inhaltsorientiert, die anderen mehr oder weniger lernorientiert. Es gibt vergleichsweise wenig theoretische Ansätze dazu, *warum* verschiedene Lehrende in vergleichbaren Kontexten unterschiedliche Lehriansätze verfolgen. Manche Forscher/innen (Überblick bei Norton et al., 2005) schreiben diese Feststellung konstitutionellen Eigenschaften der Lehrenden selbst zu (i.S. verschiedener Lehrstile, Denkstile, Persönlichkeitseigenschaften), was als Erklärung allerdings nicht sonderlich befriedigend ist in Anbetracht dessen, dass sich Lehriansätze aufgrund von Trainings (Gibbs & Coffey, 2004) oder Erfahrung (Kugel, 1993) ändern können (s.u.). Andere Autor/innen vertreten die Auffassung, dass unterschiedliche Lehriansätze verschiedene Konzeptionen widerspiegeln und dass Lehriansätze sich entwickeln ließen durch die Aneignung anspruchsvoller Konzeptionen (vgl. Biggs, 1989), was allerdings auch nicht vollständig das Phänomen zu erklären vermag. In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Lehrkonzeptionen und insbesondere Lehriansätze durch persönliche Variablen der Lehrenden beeinflusst sein könnten. Dabei werden ausgewählte soziodemografische Merkmale und lehrebezogene Konstrukte aus der Literatur besprochen, die zusammen mit Lehriansätzen diskutiert werden. Es handelt sich insofern lediglich um eine Auswahl denkbar relevanter Merkmale, die keineswegs als erschöpfend angesehen wird. Sofern zu diesen weitgehend theoretischen Überlegungen empirische Befunde vorliegen, werden diese in Kapitel 4.2.3 vorgestellt.

Bei der näheren Betrachtung interindividueller Unterschiede wurde sich in der Literatur vor allem darauf konzentriert, ob sich diese aufgrund soziodemografischer Variablen erklären lassen. So wurde überlegt, inwiefern sich Lehrende verschiedener Fachrichtungen und Lehrveranstaltungsformate, unterschiedlichen Geschlechts, variierender Lehrerfahrung und Statusgruppen voneinander unterscheiden.

Wenngleich es nur wenige Untersuchungen gibt, die speziell den Zusammenhang zwischen Lehriansätzen und Fachrichtungen beziehungsweise **Disziplinen** zum Gegenstand haben, so gibt es jedoch weit mehr theoriebildende For-

schung zu den epistemologischen Überzeugungen und dem Umgang mit Wissensstrukturen in den verschiedenen Disziplinen (z.B. Becher, 1994; Neumann, Parry & Becher, 2002) sowie zu disziplinspezifischen Denkstrukturen und deren Effekte auf Lehren, Lernen und Forschen (Neumann, 2001; Smeby, 1996). Smeby (1996) stellt dazu beispielsweise fest, dass sich die Disziplinen, so wie sie nach Becher (1994) viergeteilt zugeordnet werden (*pure soft, pure hard, applied soft* und *applied hard*), darin unterscheiden, wie viel Zeit für die Vorbereitung von Lehre und die eigentliche Durchführung von Lehre aufgebracht wird. Neumann (2001) fasst die Präferenzen der Lehrenden so zusammen, dass in den „harten Disziplinen“ Forschung und in den „weichen Disziplinen“ Lehren stärker präferiert wird, und weist ferner darauf hin, dass sich diese disziplinbegründeten Paradigmen auch auf die Lehrpläne und die Prüfungsabläufe auswirken. Da die Disziplinangehörigkeit auch im Sinne der Fachrichtung als Kontextvariable verstanden wird, werden weiterführende Annahmen hierzu in Kapitel 3.4.6 aufgegriffen.

Bezogen auf den Versuch, interindividuelle Unterschiede in den Lehransätzen mit dem **Geschlecht** der Lehrenden zu begründen, lassen sich in der Literatur zwar Quellen finden, die diese Überlegung aufgreifen und ihr empirisch nachgehen (z.B. Lacey & Saleh, 1998; Nevgi, Postareff & Lindblom-Ylänne, 2004; Pratt, Collins & Jarvis-Selinger, 2001; Singer, 1996; Stes, Gijbels & van Petegem, 2008), Theorien aus explizit genderspezifischer Perspektive werden jedoch in diesem Zusammenhang selten zur Erklärung hinzugezogen (z.B. Schultz, 1991). Es wird lediglich angenommen, dass Unterschiede bestehen dürften, die mit „gendertypischen“ Spezifika bezogen auf Kommunikation, Kontrolle und Lernfreiheit in Verbindung gebracht werden, ohne einschlägige Literatur einzubinden (wie beispielsweise zu Geschlechtervergleichen im Kontext Beruf: Überblick z.B. in Abele, 2002; Abele 2003; Phillips & Imhoff, 1997). So wird postuliert, dass weibliche Lehrende Lernenden mehr Freiheiten zugestehen in dem, was und wie gelernt wird, wohingegen männliche Lehrende den Lernprozess stärker kontrollieren und strukturieren (vgl. Stes et al., 2008). Entsprechend wird ein inhaltsorientierter Lehriansatz eher bei männlichen und ein lernorientierter Lehriansatz eher bei Frauen vermutet. Schultz (1991) kennzeichnet den weiblichen Lehrhabitus in diesem Kontext unter dem Stichwort Prozessorientierung, während sie männlichen Lehrenden eher Ergebnisorientierung als Lehrmodus zuschreibt.

Ferner könnten interindividuelle Unterschiede in den Lehriansätzen damit zusammenhängen, dass Lehrende auf unterschiedliche **Lehrerfahrung** (in Jahren, auch ausgedrückt über den Status bzw. das Dienstverhältnis der Lehrenden, da diese beiden Variablen hoch miteinander korrelieren dürften) zurückblicken. Dieser Aspekt tangiert die Frage nach der Veränderbarkeit von Lehriansätzen und wird daher in Kapitel 3.4.6 gesondert aufgegriffen.

Ein stärker kontextbezogener Ansatz geht davon aus, dass unterschiedliche Lehransätze aufgrund verschiedener Lehrkontexte – in diesem Zusammenhang: **Lehrveranstaltungsformate** – zustande kommen und dass dementsprechend Lehrende sich unterscheiden, je nachdem, was für einen Lehrveranstaltungstypus sie unterrichten (Vorlesungen, Seminare, Übungen, Praktika). So gehen Prosser und Trigwell (1997) sowie Trigwell, Prosser, Ramsden und Martin (1998) davon aus, dass Relationen zwischen den Lehransätzen und der Wahrnehmung der Lehrenden von ihren Lehrumgebungen bestehen. Daher plädieren sie dafür, dass Lehransätze nicht ohne die Mitberücksichtigung von Kontextfaktoren (insbesondere der konkreten Lehrveranstaltung, auf die sich der jeweilige Lehransatz bezieht) sinnvoll diskutiert werden können. Lehrende, die überwiegend in einem speziellen Lehrveranstaltungsformat lehren, dürften diesen Ausführungen zufolge einen anderen Lehransatz verfolgen als Lehrende in anderen Lehrveranstaltungsformaten. Eine andere Interpretation wäre die, dass Lehrende je nach Lehrveranstaltungsformat ihren Lehransatz intraindividuell variieren. Dieser nicht unerhebliche Punkt betrifft die Situationsspezifität von Lehransätzen und taucht aus diesem Grund an verschiedenen Stellen der vorliegenden Arbeit erneut auf (vgl. Kap. 3.4.5 und Kap. 7.3.3).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, interindividuelle Unterschiede in den Lehransätzen mit verschiedenen Ausprägungen der Lehrenden auf (möglicherweise) lehrerelevanten psychologischen Konstrukten und Variablen in Verbindung zu bringen. Dazu wird vermutet, dass beispielsweise die Motivation der Lehrenden zur beziehungsweise ihr Interesse an Lehre, lehrebezogene Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die arbeitsbezogene Zufriedenheit und erlebte berufliche Belastung einen Einfluss darauf haben können, welche Lehrkonzeption und welchen Lehransatz Lehrende verfolgen. In der Literatur lassen sich hierzu allerdings kaum theoriebasierte Anhaltspunkte dahingehend finden, dass speziell Lehransätze mit motivationspsychologischen, zufriedenheitsbezogenen und berufsbelastungsspezifischen Variablen in Verbindung stehen. Vor diesem Hintergrund wären also eine theoretische Weiterentwicklung sowie empirische Beforschung gefragt, um das Konstrukt Lehransätze besser einordnen und beschreiben zu können.

Lediglich bezogen auf lehrebezogene **Selbstwirksamkeitserwartungen** (SWE; *self efficacy beliefs*) lassen sich einige Arbeiten auch im Bereich der Hochschullehre finden (vgl. Bailey, 1999; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006; Nevgi, Postareff & Lindblom-Ylänne, 2004), die überwiegende Mehrzahl der SWE-Forschung bezieht sich ansonsten allerdings auf die Schulforschung. Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) werden beschrieben als individuelle Überzeugungen über die eigenen Handlungskompetenzen in einem spezifischen Gebiet (Bandura, 1982). Bandura selbst (1997) definiert Selbstwirksam-

keitserwartungen als „*a generative capacity in which cognitive, social, emotional, and behavioral sub skills must be organized and effectively orchestrated to serve innumerable purposes*“. Demzufolge sind SWE ihrem Wesen nach jeweils relativ und situational (vgl. Bandura, 1997) und sie dürften die Selbstkonzepte der Lehrenden als kompetente Hochschullehrer/innen betreffen (vgl. Nevgi et al., 2004). Die Literatur über SWE von Lehrer/innen an Schulen ist entsprechend vergleichsweise umfangreicher und geht zusammenfassend davon aus, dass Schüler/innen von Lehrer/innen mit hohen SWE tendenziell bessere Lernergebnisse aufweisen (Bandura, 1997) und dass Lehramtsstudierende mit hohen SWE eher effiziente Lehrmethoden einsetzen, die zu besseren Lernerfolgen führen, als solche mit niedrigen SWE (Gordon & Debus, 2002). Im Bereich der Hochschullehre gibt es demgegenüber kaum Ansätze. Lindblom-Ylänne et al. (2006) gehen im Zusammenhang mit Qualifizierungsangeboten für Lehrende davon aus, dass sich sowohl lehrebezogene Selbstwirksamkeitserwartungen als auch Lehransätze nur langsam verändern. Hativa und Goodyear (2002) insistieren, dass lehrebezogene SWE die Teilnahmebereitschaft an Weiterbildungsaktivitäten und die Motivation zur langfristigen Teilnahme beeinflussen. SWE stellen einen wichtigen Baustein im Gefüge zu verbessernder Lehre und in Kombination mit Lehrmotivation, Engagement und Zufriedenheit mit den eigenen Lehrbemühungen dar und könnten als Teil des Selbstkonzepts durch studentisches Feedback gefördert werden³⁸. Aufgrund ihrer Kontextabhängigkeit könne ein Lehrender mit hohen SWE bezogen auf eine ihm sehr vertraute Lehrsituation in einer anderen, weniger vertrauten Lehrsituation andere SWE aufweisen (vgl. Nevgi et al., 2004). Explizite Annahmen zum Zusammenhang zwischen lehrebezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und der Ausprägung von Lehrkonzeptionen und Lehransätzen lassen sich in der Literatur aktuell nicht finden, wenngleich die referierten Annahmen die Vermutung nahelegen (vgl. auch Schmitz & Schwarzer, 2000), dass Lehrende mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen möglicherweise eher bereit und/ oder dazu in der Lage sind, studierendenzentriertere Lehre zu konzipieren beziehungsweise das den meisten Lehrenden weniger vertraute Konzept lernorientierter Lehransätze einzusetzen.

3.4.5 Intraindividuelle Veränderbarkeit

Gerade im Hinblick auf die didaktische Professionalisierung von Lehrenden wäre es wichtig zu wissen, wie Lehrkonzeptionen entstehen und unter welchen Voraussetzungen mit einer Veränderung dieser zu rechnen ist. Bislang liegen

³⁸ Dies kann sicherlich nicht als allgemein gültig angenommen werden. Franklin und Theall (2002, S.154) stellten in diesem Zusammenhang beispielsweise fest, dass die Einstellung gegenüber LV-Evaluationen mit dem Kenntnisstand darüber zusammenhängt: Je geringer das Wissen über Lehrendenevaluation und Statistik ist, desto negativer die Einstellung.

auch zu dieser entwicklungsorientierten Frage nur wenige Modelle und Untersuchungen vor.

Bereits Fox (1983) und Martin und Ramsden (1992) gingen davon aus, dass sich die Konzeptionen von Lehrenden verändern würden hinsichtlich ihrer Auffassungen über den Lehrprozess, den Lehrstoff und die Art, wie Studierende lernen. Kember (1997) bzw. Kember und Kwan (2002) nehmen an, dass es sich hierbei nicht um einen schnellen oder einfachen Prozess handelt, sondern es enormer Anstrengungen bedarf, zugrunde liegende Überzeugungen zu beeinflussen beziehungsweise zu ändern. Bezüglich der Lehransätze schätzen sie diese einerseits als vergleichsweise stabil im Sinne eines persönlich präferierten Ansatzes ein und andererseits als relational dahingehend, dass ein alternativer Lehriansatz durchaus angenommen beziehungsweise übernommen wird, wenn den Lehrenden dies aufgrund bestimmter Lehrumgebungen (institutionelle Einflüsse, Lehrplanspezifika, Studierendenmerkmale) erforderlich erscheint. Radikale Wechsel werden allerdings als unwahrscheinlich angesehen, sondern eher graduelle Änderungen vermutet. Andere Autoren hingegen gehen klar von einer kontextgebundenen und dynamischen Natur der Lehriansätze aus. Beispielsweise würden verschiedene Lehr-Lernumgebungen, wie unterschiedliche Lehrveranstaltungsformate, einen entsprechenden Wechsel im Lehriansatz nach sich ziehen (Prosser & Trigwell, 1999).

Kugel (1993) hat ein fünfstufiges „Entwicklungsmodell der Lehrfähigkeiten“ von Hochschullehrenden aufgestellt, das eine Erweiterung des dreistufigen Modells zum „Lehren lernen“ von Fuller und Brown (1975) darstellt (vgl. Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994)³⁹. Winteler (2001) zieht Parallelen zwischen diesem Modell und dem fünfstufigen Ansatz zu hochschulischen Lehrkonzeptionen von Kember (1997) und beschreibt folgende Entwicklung:

1. Stufe Fokus auf das Selbst

Wie kann ich die Lehre überleben? Werde ich von den Studierenden akzeptiert?

2. Stufe Fokus auf den Fachinhalt

Beherrsche ich den Stoff?

3. Stufe Fokus auf die Studierenden

Was kann ich tun, damit die Studierenden den Stoff begreifen?

Ab der dritten Stufe vollzieht sich demnach ein genereller Wechsel von einem Fokus auf die Lehre zum Fokus auf das Lernen, d.h. ab dann stehen die lernenden Studierenden im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Anfangs werden diese dabei weitgehend als rezeptive Empfänger/innen aufgefasst, später sehr viel

³⁹ Fuller und Brown (1975) sowie Terhart et al. (1994) beziehen sich allerdings auf Lehrer/innen im Sekundarbereich.

stärker als aktive und selbständige Lerner/innen. Auf der dritten Stufe werden die Studierenden als autonome Lerner/innen wahrgenommen, möglicherweise sogar als gleichwertige Partner/innen im Prozess der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (Kugel, 1993). Auf diesem Niveau würden sich die Lehrenden entsprechend fragen, wie sie die Studierenden dazu bringen, unabhängig zu denken und zu lernen und bei welchen Aufgabenstellungen es sinnvoll und möglich sei, sich über die etablierten Denkmodelle hinaus nach originellen Lösungswegen umzuschauen.

Die Konzeptionen von Hochschullehrenden und damit einhergehenden Lehriansätze scheinen in diesem Modell also nicht stabil zu sein (vgl. Winteler, 2001), sondern ändern sich durch Berufserfahrung und andere Umfeldbedingungen, beispielsweise Qualifizierungsangebote. Dunkin und Precians (1992) und Dunkin (2002) stellten in diesem Zusammenhang fest, dass Lehrende, die für ihre sehr gute Lehre ausgezeichnet wurden, komplexere und flexiblere Lehrkonzeptionen als Anfänger in der Lehre aufwiesen und stärker von ihrer Rolle als signifikante Einflussgröße auf das studentische Lernen überzeugt waren, sie diskutieren ihren Befunde allerdings nicht bezogen auf studierenden- versus lehrendenzentrierte Lehrkonzeptionen, sondern stärker unter dem Aspekt des Nutzens von Feedback und Evaluation. Allerdings wird nicht weiter herausgearbeitet, ob beziehungsweise inwiefern *alle* Lehrenden die beschriebenen Stufen durchlaufen und unter welchen Bedingungen sowie zu welchem Zeitpunkt der beruflichen Entwicklung ein Wechsel zwischen den Stufen erfolgt.

Eine weitere wichtige Frage in diesem Kontext ist die nach der **Situationspezif**ik von Lehrkonzeptionen und Lehriansätzen. Darunter wird nicht verstanden, inwiefern Lehrende über einen längeren Zeitraum ihre Lehriansätze verändern, sondern ob Lehriansätze nicht ohnehin eher als so genanntes *State*-Merkmal aufzufassen sind und dementsprechend je nach Situation – intendiert oder unbeabsichtigt – variieren. Solche Situationen könnten beispielsweise sein:

- verschiedene Lehrveranstaltungsformate
(z.B. *Vorlesung, Seminare oder Übungen*),
- verschiedene Lernergruppen
(z.B. *Studierende im Bachelor- oder Masterstudium*), oder auch
- unterschiedliche Fächer, die Lehrende gleichzeitig unterrichten
(z.B. *„Klavier“ und „Musikgeschichte“ oder „Statistik“ und „Durchführung von Interviews“*).

Auch zu dieser Frage wurde bislang wenig publiziert. Bezogen auf Lehriansätze wird angenommen, dass ein und derselbe Lehrende je nach Kontext einen anderen Lehriansatz verfolgen kann und dass sich Lehrende vom einen Extremansatz zum anderen Extremansatz weiterentwickeln können, ohne sämtliche Zwi-

schenstufen zu durchlaufen (Trigwell & Prosser, 2004). Allerdings wird dabei davon ausgegangen, dass Lehrende zwar mit einem lernorientierten Ansatz in bestimmten Kontexten auch inhaltsorientierte Elemente einsetzen, aber umgekehrt Lehrende mit einem inhaltsorientierten Ansatz nicht lernorientierte Elemente einbringen würden (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007). Auch Norton et al. (2005) gehen davon aus, dass Lehransätze und selbst Lehrkonzeptionen durch kontextuelle Faktoren beeinflusst werden und dementsprechend situationsabhängig intraindividuelle Variationen möglich sind, da Lehrende durchaus mehrere Lehrkonzeptionen abrufbar hätten.

3.4.6 Zusammenhänge mit Kontextvariablen

Im Folgenden werden Kontextvariablen und theoretische Überlegungen dazu vorgenommen, inwiefern Lehrkonzeptionen und Lehransätze von Variablen beeinflusst werden und/ oder umgekehrt diese beeinflussen, die nicht in der Lehrperson begründet liegen, sondern den Kontext der Lehrenden beschreiben. Unter Kontext wird hierbei vor allem die (Wahrnehmung der) Arbeits- und Lehrsituation verstanden. Sofern zu diesen Überlegungen empirische Befunde vorliegen, werden diese in Kapitel 4.2.3 vorgestellt.

Lehrorientierungen beziehungsweise Lehransätze veranlassen, welche Lehrmethoden einzelne Lehrende einsetzen, wie Lernaufgaben formuliert, wie die Prüfungsanforderungen abgesteckt werden und welches Arbeitspensum angesetzt wird, wobei diese Variablen wiederum die Lernstile (*learning approaches*) der Studierenden beeinflussen (Kember, 1997). Diese Argumentation fortführend wird angenommen, dass sich Lehrorientierungen ebenso auf institutioneller Ebene zeigen: Fachbereiche⁴⁰ mit dominierender Wissens-/Informationstransferorientierung weisen mit höherer Wahrscheinlichkeit einen entsprechenden Studien-/Lehrplan (Curriculum) sowie dazugehörige Lehrmethoden auf, wohingegen Fachbereiche mit einem stärkeren Hang zur Lernunterstützungsorientierung eher Kursdesigns und Lernumgebungen etablieren, die aussagekräftiges, bedeutungshaltiges Lernen unterstützen (Kember, 1997). Es wird also auch ein institutioneller Einfluss auf Lehransätze (und Lehrkonzeptionen) postuliert (vgl. Abbildung 8). Wie eingangs angedeutet, spielt auch die subjektive Wahrnehmung der lehrebezogenen Kontextfaktoren eine Rolle: Trigwell, Prosser, Ramsden und Martin (1998) und Trigwell (2002) gehen davon aus, dass ein studierendenzentrierter *Conceptual-Change*-Ansatz positiv zusammenhängt mit der Wahrnehmung einer angemessenen Lehrbelastung, geeigneten Studie-

⁴⁰ *Department* wurde hier mit Fachbereich übersetzt (denkbar wäre aber auch die Übersetzung mit Fachgebiet, was die inhaltliche Interpretation dann eher in Richtung Fachkultur lenken würde).

rendenmerkmalen (homogene Gruppen, adäquates akademisches Niveau), kleinen Kursgrößen und wenig Kontrolle bezogen auf die Lehrtätigkeit, aber auch emotionalen Indikatoren, wie Zufriedenheit mit der Lehrtätigkeit und Interesse am Thema. Demgegenüber nehmen sie an, dass der lehrendenzentrierte *Information-Transmission-Ansatz* negativ mit der durch die Lehrenden wahrgenommenen Haltung des Fachbereichs gegenüber studierendenzentriertem Lernen und Kontrolle der Lehre korreliert.

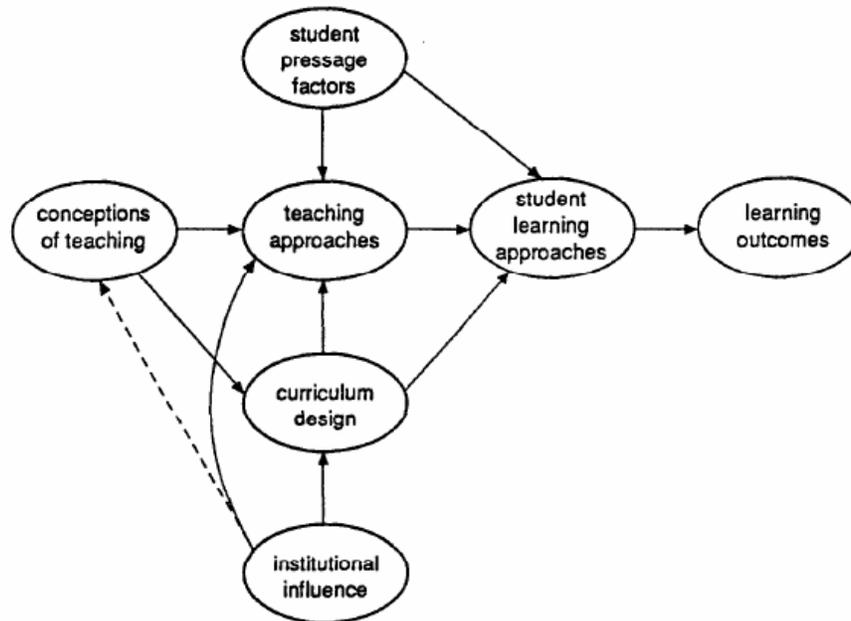


Abbildung 8. Beziehungen zwischen Lehrkonzeptionen, Lehransätzen und Lernergebnissen

Ebenso wie die Fachbereiche an sich auf institutioneller Ebene Lehransätze mit beeinflussen dürften, wird auch davon ausgegangen, dass die **Fachdisziplin** (Studienrichtung), der die Lehrenden angehören (vgl. auch Kap. 3.4.4), als Kontextfaktor relevant ist. Speziell bezogen auf fachspezifische Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung der Lehrkonzeptionen geht Trigwell (2002) nicht generell davon aus, dass sich verschiedene Fachrichtungen in den beschriebenen Beziehungen unterscheiden. Es gäbe allerdings Fachbereiche, die stärker einen eher studierendenzentrierten, inhaltsorientierten Ansatz verfolgen und umgekehrt. Ferner wird angenommen, dass Fachrichtungen bzw. Disziplinen beeinflussen, wie gelehrt, gelernt und auch geforscht wird. Als Hintergrund dieser Annahme werden Ansätze zur Identität und dem Wesen von Fachdisziplinen und -kulturen herangezogen: Die Disziplinen scheinen die sozialen Identitäten, aber auch konkreter die lehrebezogenen Überzeugungen und den Umgang mit Wissen zu beeinflussen. Becher (1994) spricht in diesem Zusammenhang von *academic tribes* und Ylijoki (2000) beschreibt den Kern jeder Disziplin als eine

moral order, die die Grundüberzeugungen, Werte und Normen der Fachkultur definiert. Ursprünglich Biglan (1973) und darauf aufbauend Becher (1994) postulierten in diesem Zusammenhang vier Gruppen, denen Einzeldisziplinen zugeordnet werden könnten: *pure hard*, *applied hard*, *pure soft* und *applied soft*. Neumann, Parry & Becher (2002) arbeiten hierzu aus, wie sich die Disziplinen in der Art der Wissensstrukturierung unterscheiden, je nachdem zu welcher Gruppe sie gehören. So wird beispielsweise *pure hard knowledge* als kumulativ, quantitativ und disparat (*atomistic*) bezeichnet und werden die Mathematik, Physik, Chemie als Beispieldisziplinen dafür aufgeführt. Das Wissen sei hier quantifizierbar und mit exakten Definitionen von Phänomenen darstellbar, die forschungsbezogene Wissensgemeinschaft ist hier tendenziell wettbewerbsorientiert, aber kontaktfreudig, und publiziert wird üblicherweise in Mehrautorenschaft. Die Wissensvermittlung geschieht überwiegend in Vorlesungen mit Übungen, wobei in den Vorlesungen die Lehrenden den Stoff liefern, den die Studierenden dann in den Übungen anwenden sollen. Demgegenüber wird *pure soft knowledge* als sich ständig wiederholend, holistisch, sich mit Einzelheiten befassend und qualitativ beschrieben, wobei die Geisteswissenschaften, Geschichte und Ästhetik hierfür als Beispieldisziplinen zählen. Überaltertes Wissen gibt es hier nicht wie bei den *pure hard sciences*, das Wissen wird eher durch das Streben einzelner Personen aufgebaut und überlappende Forschungsinteressen sind dementsprechend seltener. Die Lehre hat eine stärkere Gewichtung auf Diskussionen und studentischen Lernvorhaben. Die *applied hard sciences* berufen sich auf die Methoden der *pure-hard*-Disziplinen, jedoch ist hier das Ziel der Forschung die Bewältigung der physischen Umwelt (Natur, menschlicher Körper und Geist). Beispielfächer wären hier die Medizin und Ingenieurwissenschaften. Das Wissen dieser Disziplinen wird als kumulativ und anwendbar aufgefasst, wobei empirische Beweise als essentiell gelten. Demgegenüber zeichnen sich die *applied soft sciences* dadurch aus, dass sie ihre Theorien hauptsächlich aus dem *pure soft knowledge*-Bestand ableiten, jedoch befassen sie sich eher mit deren praktischen Anwendungen im Feld und geselligerer Gewichtung: Forschen und Lehren werden interaktiv involviert. Beispielfächer hierfür wären die Rechtswissenschaft, Theologie und Verhaltenswissenschaften.

In allen Disziplinen werden unterschiedliche **Lehrveranstaltungstypen** (LVT) angeboten, wie Vorlesungen, Seminare, Übungen, Praktika und Tutorien, und mit diesen LVT werden verschiedene Lehransätze mehr oder weniger in Verbindung gebracht. So wird beispielsweise mit Vorlesungen vorwiegend ein lehrendenzentrierter Ansatz assoziiert, wenngleich auch studierendenzentrierte Ansätze hier möglich wären (vgl. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung, 2000; McKeachie, 2002; Winteler, 2004). Insgesamt scheint in den letzten Jahren eine Zunahme an kollaborativen Lernformen, problembasiertem Lernen und anderen Methoden des Gruppenlernens vonstatten gegangen zu

sein. Inwiefern in den einzelnen Disziplinen unterschiedliche Lernumgebungen einhergehend mit variierenden Lehrkonzeptionen und -ansätzen vorzufinden sind, soll unter anderem Gegenstand dieser Arbeit sein. Die bisherige Forschung, die sich mit Disziplinunterschieden bezogen auf Lehransätze beschäftigt, geht insgesamt davon aus, dass mit den Fachdisziplinen bestimmte Paradigmen einhergehen, die sich nicht nur auf den Umgang mit Wissen in diesem Fach und die entsprechenden Forschungsstrategien auswirken (s.o.), sondern auch den Umgang mit Lehr-Lernsituationen und den damit verbundenen Anforderungen prägen (vgl. Neumann, 2001). Auf die dahinter stehende Frage, warum solche unterschiedlichen Paradigmen in den Disziplinen entstanden sind, antwortet Ylijoki (2000, S. 340)

[...], the location in the academic territory forms the basis for the social life of the field: the aims, typical modes of action and interaction, publication patterns, core values and beliefs of the tribe. Following the anthropological framework, Becher stresses that academic tribes have their own traditions with heroes, tabus and rituals, as well as their own ways to control, punish and reward their members. They also have their enemies from whom they want to make a distinction and against whom they defend themselves in academic struggles. From this kind of anthropological perspective students can be conceptualised as novices of the tribe. [...] Students, like any newcomers, have to get a grip on the local culture in order to gain access in the membership of the social group in question. In other words, students have to be socialized into both the cognitive and social elements of the disciplinary culture in order to be accepted into the tribe.

Smeby (1996) wendet dazu ein, dass Unterschiede zwischen den Disziplinen auch auf die Lehrmöglichkeiten zurückzuführen seien. So würden große Fachbereiche mit wenigen Lehrenden ihre Priorität auf *undergraduate teaching* und Vorlesungen legen, was hieße, dass die Lehrenden wenig Zeit haben dürften für Seminare und *postgraduate teaching*. Zusammenfassend geht Pratt (1997) allerdings davon aus, dass Lehrkonzeptionen stärker mit den zugrunde liegenden Überzeugungen und Intentionen zusammenhängen als mit den Fachdisziplinen der Lehrenden und anderen Kontextvariablen. Nichtsdestotrotz sollten die Kontextvariablen Disziplin, Lehrveranstaltungstyp, wahrgenommene Rahmenbedingungen für die Lehre und Lehrmöglichkeiten berücksichtigt werden, wenn die Lehransätze von Hochschullehrenden untersucht werden, da hierzu bislang kaum theoretische Ansätze vorliegen.

3.5 Zusammenfassung und Fazit

Lehrorientierungen beziehungsweise Lehrkonzeptionen beeinflussen als zugrunde liegende Überzeugungen Lehransätze. Diese wiederum setzen sich aus lehrebezogenen Intentionen bzw. Motiven und Strategien zusammen und wirken sich auf das Lehrverhalten aus (vgl. Abbildung 3). Die vorliegende Arbeit legt den Schwerpunkt auf die fortführende Untersuchung des Konstrukts Lehransätze.

Aufgrund der Schwierigkeit, die ursprünglich extrahierten fünf Lehrkonzeptionen als trennscharfe Kategorien zu handhaben, wurde in der Literatur dazu übergegangen, vorwiegend die zwei übergeordneten Lehrorientierungen (*teacher-centered* versus *student-centered*) aufzugreifen, diese zum Teil mit dem Begriff der Lehrkonzeptionen gleichzusetzen und in Beziehung zu den Lehransätzen zu diskutieren. Die Anzahl theoretisch angenommener Lehransätze wurde dabei ebenfalls von fünf auf zwei prägnante Lehransätze reduziert: *content-oriented* versus *learning-oriented*.

Folgende ergänzende Zusammenfassung von Trigwell und Prosser (2004) stellt den aktuellen Stand der lehriansatzbezogenen Theoriebildung dar:

- a) Festgestellte Lehriansätze werden *als Beschreibung von Wahrnehmungen* der Lehrenden *in einem bestimmten Kontext* verstanden, wobei ein Lehriansatz nicht ein Charakteristikum eines einzelnen Individuums darstellt.
- b) Die Beschreibung eines Lehriansatzes ist nicht unbedingt vollständig, sondern es wird versucht, *Schlüsselaspekte* hinsichtlich der Variation der Lehriansätze *verschiedener Lehrendensubgruppen* herauszuarbeiten.
- c) Es handelt sich um ein *eindirektionales Set* von Lehriansätzen: d.h. Lernorientierte Lehre kann auch Elemente aus inhaltsorientierter Lehre enthalten, aber umgekehrt werden lernorientierte Elemente im Rahmen inhaltsorientierter Lehre ausgeschlossen.
- d) Die vorgestellten Lehriansätze (und Lehrkonzeptionen) beinhalten *nicht zwangsläufig Entwicklungsstadien*. Ein Lehriansatz wird als *Momentaufnahme zu einem bestimmten Zeitpunkt* in einer Lehrendengruppe, die hinsichtlich ihrer Lehriansätze variiert, aufgefasst. Ein/e Lehrende/r kann so in dem einem Kontext Aspekte des einen Lehriansatzes verfolgen (z.B. in einem Doktorand/innen-Colloquium) und in einem anderen Kontext einen anderen Ansatz (z.B. in der Lehre für Studienanfänger/innen).

Es wurde ferner festgestellt, dass vor allem im angloamerikanischen Raum die Konstrukte *Approaches to Teaching* und *Conceptions of Teaching* für Hochschullehrende in theoretischen Arbeiten aufgegriffen und untersucht wurden, jedoch

bislang kaum einschlägige Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum vorliegen, die explizit hochschulische Lehransätze thematisieren.

Ferner zeigte sich, dass im Rahmen der Theoriebildung verschiedene Fragen noch nicht abschließend geklärt wurden beziehungsweise folgende Punkte zu berücksichtigen sind:

1. Wie ist es um die *Dimensionalität* von Lehransätzen bestellt? Handelt es sich um ein eindimensionales Konstrukt mit den Endpolen „lehrendenzentrierte Inhaltsorientierung“ und „studierendenzentrierte Lernorientierung“ oder um zwei separate Konstrukte, auf denen Lehrende jeweils verschieden oder gar gleich hohe Ausprägungen haben?
2. Zugrunde liegende *Lehrorientierungen und handlungsorientierte Lehransätze* sind verschieden konzeptualisiert, hängen aber insofern miteinander zusammen, dass eine lehrendenzentrierte Lehrorientierung stärker mit Strategien/ Ansätzen verbunden ist, die ihren Fokus auf die Vermittlung von Informationen an die Studierenden legen, wohingegen eine studierendenzentrierte Lehrorientierung eher mit Strategien/ Ansätzen einhergeht, die die Ermöglichung studentischen Lernens in den Mittelpunkt stellen. Daher sollten diese beiden Analyseebenen getrennt erfasst werden. Wie stark diese beiden Konstrukte miteinander in einer Beziehung stehen, ist allerdings noch nicht abschließend geklärt.
3. *Intraindividuelle Unterschiede* in den Lehransätzen werden angenommen, wenngleich die Theoriebildung hierzu unterschiedlich stark vorangeschritten ist. Vermutet wird, dass insbesondere Fachdisziplinen und Lehrveranstaltungsformate (auch als Kontextfaktoren), Geschlecht und Lehrerfahrung relevante Kategorien sein dürften. Ebenso werden lehrebezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, die erlebte berufliche Belastung, die Beliebtheit beziehungsweise Präferenz von Lehre und Forschung und die Arbeitszufriedenheit als aufschlussreiche Unterscheidungskriterien erwartet.

Die Ausprägung von Lehransätzen scheint ferner mit der *Wahrnehmung verschiedener Kontextvariablen* zusammenzuhängen. Diese können institutionell (z.B. Lehrbelastung, Kontrolle der Lehrtätigkeit, Zusammensetzung der Studierenden, Fachkultur), aber auch personenbezogen (z.B. Interesse am Fachgebiet und an der Lehrtätigkeit, aber auch dem intendierten Lehrgegenstand) begründet sein. Hierzu liegen allerdings – selbst in der angloamerikanischen Literatur – kaum elaborierte Modelle vor.

4. Lehransätze scheinen *situationsspezifisch* zu variieren und stellen demnach kein Konstrukt im Sinne einer Eigenschaft dar. Dementsprechend sollte darauf geachtet werden, den Lehrkontext (Fachgebiet, Lehrveranstaltungstyp) mitzuerfragen, wenn Lehransätze erhoben werden.

Ebenso scheinen Lehransätze *beeinflussbar* zu sein. So können Qualifizierungsangebote, aber auch allein die Lehrerfahrung über die Zeit, die Veränderung von Lehransätzen – insbesondere hin zu einer stärker studierendenzentrierten, lernorientierten Ausprägung – bewirken. Wichtig ist hier, nicht ausschließlich am Lehrhandeln (den Lehransätzen/-strategien) anzuknüpfen, sondern die zugrunde liegenden Überzeugungen, die sich in der jeweiligen Lehrorientierung ausdrücken, mit einzubeziehen, da diese die Ausprägung der Lehransätze beeinflussen (vgl. Punkt 2).

Insgesamt wird angenommen, dass ein studierendenzentrierter, lernorientierter Lehransatz zu qualitativ hochwertigerem studentischen Lernen führt, indem er – neben anderen Variablen – dafür sorgt, dass die Studierenden eher einen vertiefungsorientierten (versus oberflächenorientierten) Lernstil praktizieren und mit der Lehre zufriedener sind. Die Vorzüge eines solchen Lehransatzes lassen sich auf lehr-lernpsychologischer Ebene sowohl paradigmatisch begründen (in der Literatur vorwiegend konstruktivistisch) als auch aus einzelnen motivations- und lehr-lernpsychologischen Theorien ableiten. Jedoch kann aufgrund der Kontextabhängigkeit von Lehransätzen ein lernorientierter Ansatz möglicherweise nicht durchgehend umgesetzt werden.

Die Auseinandersetzung mit den Anforderungen an Hochschullehrende (vgl. Kap. 2) legt nahe, sich des geforderten „*shift from teaching to learning*“ anzunehmen und sich dabei nach Konstrukten umzuschauen, die gleichzeitig die Diversität in den Anforderungen aufgreifen und dabei möglichst theoretisch abgeleitet und begründbar sind. Hierzu bieten sich Lehransätze an, die auf Lehrorientierungen/ -konzeptionen aufbauen, (vgl. Kap. 3). Diese können als vergleichsweise elaboriert eingestuft werden, wenngleich an vielen Punkten eine weiterführende Konzeptualisierung indiziert ist. Diese Punkte wurden im vorherigen Kapitel aufgezeigt und sollen Gegenstand des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit werden. Schließlich ist ein Ziel, aufgrund von Daten und deren Analyse einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Konstrukts Lehransätze zu liefern. Dafür ist es notwendig, zunächst den vorliegenden Status Quo der einschlägigen Forschung zu rezipieren (Kap. 4), um daraus letztendlich die konkreten Forschungsfragen abzuleiten (Kap. 5).

4 Empirischer Forschungsstand: Wie lehren Hochschullehrende?

Wie bereits erwähnt, lässt sich im deutschsprachigen Raum kaum empirische Forschung zu Hochschullehrenden und deren lehrebezogenem Handeln finden⁴¹, die insbesondere über explorative Erhebungen hinausgeht oder gar auf theoretisch basierten Vorüberlegungen, abgeleitet aus dem aktuellen nationalen wie internationalen Wissensstand, beruht. Für das weitere Themenfeld der Durchführung von Lehre und deren Rahmenbedingungen dürfte ein Grund in der nur bedingt sinnvollen Vergleichbarkeit von Lehrebedingungen mit anderen Ländern liegen, ein weiterer darin, dass der Fokus zur empirischen Erforschung von Hochschullehre in den letzten Jahren, vor allem politisch bedingt, auf dem Themenfeld Lehrevaluation lag. Hinzu kommt, dass ohnehin das Interesse der pädagogischen Lehr-Lernforschung stärker auf den Kontext Schule ausgerichtet ist, wohingegen lehrendenbezogene empirische Hochschulforschung vergleichsweise wenig betrieben wird.

In Kapitel 4.1 werden ausgewählte Studien⁴² vorgestellt, die sich inhaltlich damit beschäftigen, wie Hochschullehrende lehren und unter welchen Rahmenbedingungen Lehre in Deutschland geplant und durchgeführt wird. Der Fokus soll hierbei auf Studien aus Deutschland gelegt werden, da insbesondere hinsichtlich des Kontextes nur eine bedingte Vergleichbarkeit mit anderen Ländern angenommen wird.

In Kapitel 4.2 wird die einschlägige Literatur zum konkreten Thema Lehrkonzeptionen und -ansätze rezipiert. Erstaunlich ist hier, dass – im Gegensatz zu den allgemeinen Studien zu Hochschullehre(nden), die in Kapitel 4.1 vorgestellt werden – insbesondere im Zusammenhang mit Lehrkonzeptionen und Lehransätzen in Deutschland tatsächlich kaum Forschung stattfindet und so gut wie gar nicht stattfand. Dem stehen eine recht breite empirische Basis und ein kontinuierlich immer weiter ausdifferenziertes Theoriegerüst aus dem angloamerikanischen und -australischen Raum gegenüber. Inwiefern dieses „deutsche“ Forschungsdesiderat mehr als in anderen Ländern in der „forschungshemmenden Schlucht“ (vgl. auch Terhart, 2002) zwischen pädagogisch-didaktischer und empirisch-psychologisch basierter Forschungstradition und -methodologie begründet ist, kann hier nicht geklärt werden. Denkbar ist auch, dass in Deutschland länger als in anderen Ländern die „Intimität“ des hochschulischen Lehrens dahingehend aufrechterhalten wurde, dass Lehre erst seit vergleichbar wenigen

⁴¹ Huber (1999, S.36) spricht von einer „kümmerlichen Lage der Hochschulforschung“.

⁴² Auf Vollständigkeit wird verzichtet. Vielmehr werden diejenigen Studien aufgegriffen, die im Kontext der vorliegenden Arbeit relevante Informationen beisteuern.

Jahren evaluiert, öffentlich besprochen und von außen einsehbar wurde und es somit lange Zeit tabuisiert oder schlichtweg sehr schwierig war, Daten über hochschulische Lehrkonzeptionen und -ansätze zu gewinnen. Entwistle, Skinner, Entwistle und Orr (2000) weisen im Zusammenhang mit Lehrkonzeptionen und -überzeugungen auf einen weiteren Grund hin, weshalb der Forschungsfortschritt zu den hier interessierenden Inhalten vergleichsweise langsam vorstatten geht: Lehrkonzeptionsforschung speise sich aus drei verschiedenen Feldern: (1) Interviews mit Studierenden und Hochschullehrenden, (2) Erhebungen der Konzeptionen von Schullehrer/innen und (3) allgemeinen Betrachtungen zur Natur von Konzeptionen an sich. Möglicherweise ist die Verschränkung zwischen Pädagogik und Psychologie traditionell, konzeptionell und institutionell begründet so erschwert, dass diese ohnehin schon bestehende Vielfalt an Forschungstraditionen, -strängen nicht ohne weiteres zusammengeführt werden kann. Wie bereits eingangs erwähnt (vgl. Kap. 1) existieren darüber hinaus in Deutschland derzeit keine Institutionen, die Hochschullehre im engeren Sinne (d.h. Erforschung hochschulischer Lehr-Lernprozesse im Mikrosystem Lehre) zu ihrem Hauptforschungsfeld zählen (ausgenommen Evaluation von Hochschullehre).

Die Darstellung des Forschungsstandes orientiert sich in ihrer Reihenfolge und der Auswahl der Inhalte an den in Kapitel 3 aufgestellten Themen.

4.1 Berufsbild der Hochschullehrenden sowie Durchführung von Lehre und deren Rahmenbedingungen

Im folgenden Kapitel werden für die vorliegende Arbeit relevante Studien vorgestellt, die die Frage zum Gegenstand hatten, wie Hochschullehrende lehren und ihre Arbeitsbedingungen wahrnehmen. Diese Zusammenstellung ausgewählter Untersuchungen dient dazu, die Konstrukte Lehrkonzeption und Lehransatz in ihrem Kontext zu reflektieren und die dafür notwendigen Hintergrundinformationen zusammenzutragen.

Berufsbild der Hochschullehrenden und Einstellung zu lehrebezogenen Aufgaben. In einer vergleichbar groß angelegten Befragung von Hochschullehrenden⁴³ (Enders & Teichler, 1995a, 1995b) zeigte sich, dass auch die Lehre einen

⁴³ Diese Studie wurde 1992 mit dem Ziel durchgeführt, die berufliche Situation und Arbeitsbedingungen, Selbstverständnis und Einstellungen der Hochschulwissenschaftler/innen zu erheben. Sie war Teil einer international vergleichenden Untersuchung zur „*Academic Profession*“, die in insgesamt 15 Ländern durchgeführt wurde. In Deutschland wurden 2801 Fragebögen von Hochschullehrenden aus den alten Bundesländern ausgewertet.

Stellenwert für das Selbstverständnis der Lehrenden hat: Auf die Frage, ob ihre Interessen primär in der Forschung oder in der Lehre lägen, gab zumindest ein Drittel der Professor/innen an, dass ihre Präferenzen mehr zur Lehre tendieren, wobei hier deutliche fächerspezifische Unterschiede dahingehend festzustellen waren, dass die Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaftler/innen eine starke Präferenz für die Lehre aufwiesen. Ferner wurde ermittelt, dass die befragten Professor/innen in der Vorlesungszeit 40% ihrer Arbeitszeit für lehrebezogene Tätigkeiten aufwenden und dass zwei Drittel mit ihrer beruflichen Situation zufrieden seien (im Gegensatz zu einem Drittel des akademischen Mittelbaus; Enders & Teichler, 1995c). Bos (1997; N=108) stellte den gleichen Effekt und hierbei die zeitliche Belastung als hauptsächliches Unzufriedenheitskriterium fest. Auch Spiel, Wolf und Popper (2002) erfuhren in ihrer Befragung (N=234 Dozent/innen), dass die Lehre einen geringeren Stellenwert hat als die Forschung. Unabhängig von ihrer universitären Position würden die Lehrenden am liebsten mehr als drei Viertel ihrer Zeit in die Forschung investieren, wenngleich sich das tatsächliche Zeitbudget in ihrer Erhebung zu ungefähr gleichen Teilen auf Lehre und Forschung verteilt. Ferner wurde ein sehr niedriges Wissen über die gesetzlichen Bestimmungen zur Lehrevaluation festgestellt. Schaeper (1997) stellte ebenso fest, dass die Lehrenden in ihrer Befragung (N=2207) gerne mehr forschen und weniger lehren wollen würden. Dunkin (1990, S. 64) fand dieselben Ergebnisse in einer Interviewstudie und pointiert sie folgendermaßen:

The most frequently mentioned frustration was in terms of not enough research and/or publication. No one complained about not enough teaching!

Die Hochschullehrenden fühlen sich ferner besonders stark mit ihrer wissenschaftlichen Disziplin verbunden, im internationalen Vergleich weisen die deutschen Hochschullehrenden zudem das geringste Ausmaß an Verbundenheit mit ihrem Fachbereich und ihrer Hochschule auf (Enders & Teichler, 1995c). Insgesamt lässt sich feststellen, dass Lehre einen geringeren Stellenwert hat als Forschung, und dass der Status der Hochschullehrenden sowie die Fachdisziplin⁴⁴ mit verschiedenen Variablen (beispielsweise Arbeitszufriedenheit) im Zusammenhang zu stehen scheint.

Lehrebezogene Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrenden. Eine empirische Erhebung an der Universität Hamburg legt nahe, dass eine hohe Nachfrage an Weiterbildungsangeboten besteht und dass sich insbesondere Nachwuchswissenschaftler/innen (C1-Assistent/innen, N=108) mit ihren akademischen Lehraufgaben allein gelassen fühlen (Bos, 1997). Eine Evaluation des Weiterbildungsangebots an der Universität Wien zeigte allerdings, dass von den

⁴⁴ Vgl. hierzu auch die Untersuchungen von Schaeper (1997) zu fach-, status- und geschlechtsspezifischen Lehrkulturen und Engler (1993) zu studentischen Fachkulturen und Geschlechtsspezifika mit zahlreichen Analogien zum Lehrkontext.

dort etwa 4000 Hochschullehrenden nur 106 Personen von dem Weiterbildungsangebot Gebrauch machten (Spiel & Fischer, 1998). Von 25 angebotenen Seminaren mussten sieben aus Mangel an Teilnehmer/innen gestrichen werden. Auch wurde deutlich, dass die Intention, eine Weiterbildung zu besuchen und die tatsächliche Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen nicht zwangsläufig übereinstimmen (vgl. auch Bos, 1997). Nur ungefähr ein Viertel der Hochschullehrenden berichtet, dass es an ihrer Hochschule eine Ausbildung beziehungsweise Qualifizierung für Wissenschaftler/innen gäbe, dennoch halten sich mehr als 80 Prozent der Lehrenden für ihre Aufgaben in der Lehre qualifiziert (Enders & Teichler, 1995b)! Insgesamt geben die Studien zur lehrebezogenen Aus- und Weiterbildungsteilnahme von Hochschullehrenden also ein eher ambivalentes Bild ab.

Umgang mit lehrebezogenen Rückmeldungen – Einstellung zu Lehrveranstaltungsevaluationen. Hativa und Goodyear (2002) weisen darauf hin, dass seit den 1970er Jahren mehrere hundert Studien zu studentischen Lehrveranstaltungsevaluationen publiziert wurden, jedoch nur sehr wenige dieser Erhebungen die Wahrnehmung und Interpretation der Ratings durch die Lehrenden herausarbeiten (Franklin & Theall, 2002; Schmidt, 2008), obwohl es für die Qualitätssicherung in der Lehre sehr aufschlussreich wäre zu erfahren, inwiefern durch Lehrveranstaltungsevaluationen nutzbare Erkenntnisse bereitgestellt werden, die den Lehrenden helfen, ihre Lehre zu reflektieren und gegebenenfalls zu verbessern. Es gibt Studien, in denen die Rückmeldung sowohl von Studierenden als auch von Kolleg/innen als effizient eingeschätzt wird, gefolgt von der Beobachtung anderer Kolleg/innen und der Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen (z.B. Bos, 1997). Studentische Veranstaltungskritik scheint häufiger als Möglichkeit des Lernens der Lehre genutzt zu werden als beispielsweise die Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten (Schaeper, 1997). Diese Befunde sollten allerdings mit Vorsicht bewertet werden in Anbetracht der Diskussion um die Validität des studentischen Urteils und die Qualität von Lehrveranstaltungsevaluationen (vgl. Bargel & El Hage, 2000; Gold, 1996; Kromrey, 1994; Marsh, 1987; Rindermann, 1996). Ferner bleibt durch diese Untersuchungen weiter offen, welche Schlüsse genau die Lehrenden aus den Evaluationsergebnissen nutzbringend für ihre künftige Lehre ziehen und davon tatsächlich umsetzen. Die Einstellung der Lehrenden gegenüber Lehrveranstaltungsevaluationen scheint zusammenfassend positiver zu sein als es die öffentliche Diskussion darum in den 1990er Jahren suggerierte, dennoch liegen nur wenige empirische Daten zur tatsächlichen Verwertung beziehungsweise Umsetzung von Rückmeldungen zur Lehre vor (vgl. Schmidt, 2008).

Durchführung von Lehre. Die Kommunikationsintensität über Lehrveranstaltungen unter Kolleg/innen wird als erschreckend gering festgestellt (Bos, 1997). Die Einschätzung der Kommunikationssituation scheint darüber hinaus mit dem Studierendenbild der befragten Assistent/innen zusammenzuhängen. Dies fiel umso schlechter aus, je dürftiger die Kommunikationssituation und die Zufriedenheit mit der eigenen Lehre eingeschätzt wurden. Insgesamt wurden in dieser Studie die Studierenden von den Lehrenden als eher motiviert, interessiert und aufmerksam, jedoch weniger als vorbereitet und gut vorgebildet beurteilt. Als Einstieg in die Lehre werden von den Lehrenden am häufigsten die Erfahrungen aus der eigenen Studienzeit genutzt (Schaeper, 1997). In Einführungsveranstaltungen entfallen zwei Drittel der Veranstaltungszeit bei Professor/innen und die Hälfte der Zeit bei Mittelbauangestellten auf Vorträge (Enders & Teichler, 1995b). Eine Variation von Lehrmethoden innerhalb eines Lehrveranstaltungsformats erscheint dadurch unwahrscheinlicher als theoretisch möglich (vgl. Winteler, 2004).

4.2 Lehrkonzeptionen und Lehransätze

Es wurde bereits darauf hingewiesen (vgl. Kap. 3.3), dass Lehrkonzeptionen als zugrunde liegende Überzeugungen und Einstellungen gegenüber dem Lehr-Lerngeschehen und Lehransätze als beobachtbare oder selbst berichtete handlungsbezogene Intentionen und Strategien in der Literatur nicht immer trennscharf verwendet werden, so dass nur eine bedingte Vergleichbarkeit einschlägiger Studien möglich ist. Aus diesem Grund wird hier die Literatur eher breit als eng rezipiert, um die verschiedenen Arbeiten und Resultate trotz der Begriffsunschärfe möglichst vollständig zu überblicken⁴⁵.

Der Beforschung von Lehrkonzeptionen und Lehransätzen von Hochschullehrenden gingen Studien voraus, die sich mit vergleichbaren Fragen bezogen auf die Studierenden beschäftigten⁴⁶. Man wollte wissen, inwiefern sich qualitativ verschiedene Lernstile bei Studierenden finden lassen und welchen Einfluss diese Lernstile auf die Lernergebnisse und Leistungen der Studierenden haben. Die Lernkonzeptionen der Studierenden beeinflussen ihr Lernverhalten (Lernstrategien) und dem folgend die *outcomes of learning*. Ferner wurde festgestellt, dass neben diesen Variablen auch die Wahrnehmung der Lernumgebungen durch die Studierenden mit ihren Lernansätzen zusammenhängen, wobei unter

⁴⁵ So sprechen Braun & Hannover (2008) beispielsweise von *Lehrorientierungen*, die sie mithilfe des Approaches to Teaching Inventory (Trigwell & Prosser, 2004) erheben, das zur Erfassung von *Lehransätzen* entwickelt wurde (vgl. Kap. 4.2.1).

⁴⁶ Ein ausführlicher Überblick zu dieser Thematik wird in Marton, Hounsell und Entwistle (2005) gegeben.

Lernumgebungen auch gefasst wurde, wie die Qualität bzw. Durchführung der Lehre wahrgenommen wurde (Ramsden, 1997). Dementsprechend liegt die Frage nahe, wie welches Lehren die Lernansätze der Studierenden beeinflusst, wobei argumentiert wird, dass eine höhere Lehrqualität mit einem besseren, anspruchsvollen Lernverhalten der Studierenden einhergehen müsste (vgl. Kap. 3.2.4). Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang ist die Frage, wie Lehrende selbst ihre Lehre sehen und wie diese dann von den Studierenden wahrgenommen wird. Prosser und Trigwell (2004) befinden, dass es zwar vergleichsweise viel Literatur über Lehrendenüberzeugungen und Theorien zum Hochschullehren gibt, jedoch weit weniger empirische Forschung dazu berichtet wird, wie unterschiedlich Lehrende dann tatsächlich unterrichten. Dessen ungeachtet wird in vielen Arbeiten betont, wie stark der Einfluss individueller Überzeugungen, Gedanken, Gefühle und Erfahrungen auf ihr Lehrverhalten sei, weshalb diese internen Variablen unbedingt berücksichtigt werden müssen, um hochschulisches Lehren und Lernen verstehen zu können. Denn die Kognitionen der Lehrenden, wissentlich oder unbeabsichtigt, beeinflussen, wie Lehrende Wissenschaft verstehen, wie sie mit den Studierenden kommunizieren und diese motivieren, wie sie Rückmeldungen formulieren und wie sie Noten vergeben. (Singer, 1996).

Im Folgenden wird zunächst ein Einblick in die Entwicklung des *Approaches to Teaching Inventory* gegeben, das zur Erfassung von Lehransätzen entwickelt und eingesetzt wurde (Kap. 4.2.1). Anschließend wird die übergeordnete Frage aufgegriffen, inwiefern sich empirisch Konsistenzen zwischen den lehrbezogenen Intentionen und den Strategien von Lehrenden finden lassen (Kap. 4.2.2). Abschließend wird der empirische Forschungsstand im Zusammenhang mit Lehransätzen zusammengetragen, wobei insbesondere die Interdependenzen mit Personen- und Kontextvariablen berücksichtigt werden (Kap. 4.2.3).

4.2.1 Entwicklung des *Approaches to Teaching Inventory* (ATI und ATI-R)

In diesem Kapitel werden die Entwicklung des *Approaches to Teaching Inventory* in seiner ursprünglichen (ATI) und revidierten Version (ATI-R) vorgestellt und – sofern publiziert – Kennwerte auf Skalenebene berichtet. Die Ausführungen erfolgen mit dem Ziel, nachvollziehbar zu machen, wie es um die Reliabilität und Validität des Instruments bestellt ist. Weitere vollständig dokumentierte Instrumente, die ebenfalls zur Erfassung von Lehransätzen/ Lehrkonzeptionen

entwickelt wurden, können im Anhang 5 eingesehen werden⁴⁷. Da diese jedoch weniger explizit Lehransätze fokussierten und bislang nicht oder nur kaum empirischer Überprüfung (und Publikation) unterzogen wurden, fiel für die vorliegende Arbeit die Wahl auf das ATI.

Das **Approaches to Teaching Inventory** (ATI) stellt das am häufigsten im Zusammenhang mit Lehransätzen verwendete Instrument dar und liegt mittlerweile in einer revidierten Version (ATI-R) vor. Ziel der Entwicklung des ATI war es, die beiden Schlüsselorientierungen „Lehrendenzentriertheit“ und „Studierendenzentriertheit“ mit einem möglichst kurzen Instrument zu messen und dabei Formulierungen zu wählen, die es den Lehrenden ermöglichen, ihre eigenen Lehrerfahrungen in Form von Lehransätzen reflektieren zu können (Trigwell & Prosser, 2004).

Grundlage für die Itemgenerierung des ursprünglichen ATI war laut Trigwell und Prosser (2004) eine qualitative Studie, in der die Autoren die Lehransätze von Hochschullehrenden erfragten. Die Aussagen der Lehrenden wurden fünf Subskalen zugeordnet, die nach Intentionen und Strategien getrennt lehrendenzentrierte/ inhaltsorientierte versus studierendenzentrierte/ lernorientierte Lehransätze unterschieden. Für den Fragebogen wurden dann in einem mehrstufigen Selektionsprozess ursprünglich 104 Aussagen auf 49 Items reduziert. Der daraus resultierende Fragebogen wurde anschließend den elf Lehrenden aus der vorherigen Interviewstudie vorgelegt. Im Zuge anschließender Reliabilitätsanalysen reduzierten die Autoren den Umfang des Inventars auf 22 Items (Trigwell & Prosser, 1996) und später auf 16 Items (Prosser & Trigwell, 1999, 2006; Trigwell & Prosser, 2004) unter Herausnahme der mittleren Substrategie *Student-Teacher-Interaction* (STI). Die Subskalen, internen Konsistenzen sowie jeweilige Itembeispiele der ursprünglichen Version des ATI sind in Tabelle 2 aufgeführt.

⁴⁷ Instrumente, die zwar auch Gedanken der Hochschullehrenden über ihre Lehre zum Gegenstand haben, aber inhaltlich anders eingebunden sind, wurden nicht aufgenommen: Beispielsweise die *Teachers' Evaluation of Educational Quality*, TEEQ, die als Instrument zur Erfassung der Selbstkonzepte von Lehrenden zum Abgleich mit den Einschätzungen von Studierenden bei Lehrveranstaltungsevaluationen entwickelt wurde (Roche & Marsh, 2002).

Tabelle 2. Subskalen, interne Konsistenzen und Beispielitems der ursprünglichen Version des ATI (Trigwell & Prosser, 1996)

IT Information Transmission INTENTION	6 Items, $\alpha = ,74$
I think an important reason for giving lectures is to give the students a good set of notes.	
TF Teacher-focused STRATEGY	4 Items, $\alpha = ,57$
I design my teaching with the assumption that students know very little of the subject.	
STI Student-Teacher Interaction STRATEGY	3 Items, $\alpha = ,56$
I spend a substantial amount of time involving students in lectures by asking them questions.	
CC Conceptual Change INTENTION	4 Items, $\alpha = ,61$
The tutorial in my subject should be a time for students to discuss their changing understanding of the subject.	
SF Student-focused STRATEGY	5 Items, $\alpha = ,67$
I attempt to persuade students in my subject that their learning should be a self-directed process.	

Erwartungskonform zeigten sich bedeutsame, mittlere Korrelationen zwischen den Subskalen IT und TF sowie zwischen CC und SF. Ferner wurden im Rahmen von Faktorenanalysen (PCA mit Varimax-Rotation) zwei Faktoren nach dem Eigenwertkriterium >1 extrahiert, wobei die Items der Subskalen CC, STI und SF auf den ersten Faktor luden und die Items der Subskalen TI und TF auf den zweiten Faktor. Im Rahmen dieser Analysen wurde festgestellt, dass die mittlere Substrategie *Student-Teacher Interaction* (STI) stärker mit dem studienorientierten Subskalen assoziiert zu sein schien. Aus diesem Grund wurde diese Subskala später eliminiert, so dass sich die 16-Item-Version aus jeweils vier Items auf den Subskalen CC, SF, IT und TF zusammensetzte. Alle Items waren positiv formuliert. Die Antwortvorgaben für die fünfstufige Antwortskala wurden – in Anlehnung an den Study Process Questionnaire (Biggs, 1987) – mit den Endpunkten *only rarely true* bis *almost always true* versehen (Trigwell & Prosser, 2004).

Das in dieser Studie berichtete Vorgehen sowie die Resultate wurden von Meyer und Eley (2003) einer kritischen Analyse unterzogen. Die Autoren führten ebenso Erhebungen mit dem ATI durch und berichteten zum einen weit schwächere interne Konsistenzen, zum anderen gehen sie von einer Vertauschung von Korrelationswerten (bei ansonsten vergleichbaren Korrelationen) aus. Ferner kritisieren sie das Vorgehen bei der Faktorenanalyse, sie bevorzugten selbst ML-Faktorenanalysen und ließen die Faktorladungen oblique rotieren und kamen zu einer einfaktoriellen Lösung nach dem Eigenwertkriterium >1 . Darüber hinaus bemängeln sie unter Bezugnahme auf die Entwicklung des ATI, dass hier in der Ausgangsstudie die Beschreibungsdimension „*student-focused-Strategie*“ lediglich mit $n=1$ besetzt gewesen und dies als Basis für die weitere Inventarentwicklung fragwürdig sei (S. 5). Fazit aus ihren Analysen ist, dass

durch das ATI lediglich zwei Dimensionen (und nicht vier oder fünf Subskalen) erfasst werden könnten. Daher schlussfolgern sie auf inhaltlicher Ebene, dass Lehrendenansätze mehrdimensionaler verstanden und erfasst werden müssten, wobei sie sich auch auf kritische Anmerkungen Kembers (1997, S.263) dahingehend beziehen, dass Beschreibungskategorien so genannter phänomenographischer Forschungsansätze (vgl. Marton, 1994 [zit. nach Trigwell & Prosser, 2004]; Trigwell, Prosser & Ginns, 2005) nicht zu früh festgelegt werden dürften, weil dies mitunter die Interpretation der Resultate im Sinne von sog. *self-fulfilling prophecies* steuern würde (S. 8).

Trigwell und Prosser (2004) stellten folgend eine Studie vor, in der sie aufgrund der Auswertung von 650 Lehrenden aus 15 Ländern (zehn Studien), die die 16-Item-Version ausfüllten, die statistische Validität des ATI als gegeben beurteilten. Sie kommen zu diesem Schluss aufgrund der Reliabilitäten der beiden Subskalen, die sie mit $\alpha = .73$ und $\alpha = .75$ angeben, und weil die Items ihrem Inhalt entsprechend jeweils eindeutig hoch auf einen der beiden (per Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation extrahierten) Faktoren laden sowie jeweils niedrig auf dem anderen Faktor ($<.30$). Eine Zweifaktorenstruktur wurde hier aufgrund des Scree-Plot-Kriteriums angenommen. Inhaltlich argumentieren sie für die anzunehmende Validität des ATI, da sie verschiedenen ausgeprägte Beziehungen der zwei Lehrorientierungen/ Lehransätze mit lehrrelevanten Kontextvariablen aufdecken konnten, wobei die Richtungen der Beziehungen konsistent und theoriekonform festgestellt wurden (Trigwell & Prosser, 2004, S. 420).

In einer weiteren Analyse mit einem Datensatz von 1023 Lehrenden verschiedener Länder, Fächer, Lehrerfahrung und Lehrniveaus⁴⁸ (Prosser & Trigwell, 2006) unterzogen die Autoren das ATI einer konfirmatorischen Faktorenanalyse und berichten einen guten Modellfit für die Zweifaktorenstruktur des ATI (CCSF versus ITTF) sowie eine gute Identifikation der jeweiligen Subskalen „*Intention*“ und „*Strategy*“⁴⁹. Die Cronbachs-Alpha Werte wurden für die Zweifaktorenstruktur als akzeptabel⁵⁰ (CCSF $\alpha = .74$; ITTF $\alpha = .66$), für die Vierfaktoren-

⁴⁸ Operationalisiert als Studienjahr der Studierenden.

⁴⁹ Die Chi-Quadrat-Werte für die verschiedenen Modellfits werden hier allerdings nicht berichtet und die Einschätzung der Güte der Modellfits aufgrund der anderen Indizes (CFI, TLI, RMSEA, SRMR) wird eher großzügig zugunsten der Vorannahmen vorgenommen.

⁵⁰ In der einschlägigen methodenorientierten Literatur werden Reliabilitäten unter $.80$ allerdings als niedrig gewertet (z.B. Bühner, 2006, S.140; Fisseni, 2004).

Stes, Gijbels und van Petegem (2008) berichten für ihre niederländische Übersetzung des ATI (Version Trigwell & Prosser, 1996) für die CCSF-Skala ein vergleichbares Cronbachs Alpha von 0.75, für die ITTF-Skala jedoch ein weit niedrigeres von 0.17, weshalb sie in ihrer Studie die ITTF-Skala aus weiteren Analysen ausschlossen.

Nevgi, Postareff & Lindblom-Ylänne (2004) berichten für die ITTF-Skala ein Cronbachs Alpha von 0.71 und für die CCSF-Skala 0.75.

struktur als zu gering bewertet (CC $\alpha = .59$; SF $\alpha = .61$; IT $\alpha = .54$; TF $\alpha = .40$). Insgesamt zeigen sich bessere Modellfits bei dem zweidimensionalen als beim vierdimensionalen Modell, was die Autoren – neben den hohen Korrelationen von $>.96$ zwischen den jeweiligen Strategie- und Intention-Subskalen – ebenfalls veranlasst, das ATI besser als zweifaktoriell denn als vierfaktoriell zu konzeptualisieren. Trigwell und Prosser (2004) berichten in diesem Zusammenhang Korrelationen zwischen der CCSF- und der ITTF-Skala von $r = -.30$. Nevgi, Postareff und Lindblom-Ylänne (2004) fanden Korrelationen zwischen $r = -.26$ und $r = -.32$. Sie schlussfolgern aus den Ergebnissen eine Bestätigung der generellen Grundstruktur des ATI und legten zugleich Verbesserungsansätze für das Instrument vor⁵¹.

Die Weiterentwicklung des ATI zum ATI-R (Trigwell, Prosser & Ginns, 2005) hatte dementsprechend zum Ziel, einige Items umzuformulieren und ein inhaltlich zu komplexes Item zu eliminieren, sodass die revidierte Version aus 15, zum Teil leicht umformulierten Items bestand. Da ferner die Spannbreite der beiden erfassten Konstrukte, vor allem in der Skala zum lehrendenzentrierten Ansatz, inhaltlich erweitert werden sollte, wurden die optimierten 15 Items des ATI plus 10 neuer Items einer neuen Lehrendenstichprobe (N=318) vorgelegt. Im Zuge anschließender konfirmatorischer Faktorenanalysen konnte die zweidimensionale Struktur des Instruments bestätigt werden, wobei allerdings drei Items mit niedrigen Ladungen entfernt wurden, so dass letztendlich eine 22-Item-Version des ATI-R resultierte, die aus sieben Items des ursprünglichen ATI sowie vier neuen Items je Skala besteht. Die vollständige Version des ATI-R wird in Kapitel 7.2.1 vorgestellt.

Zur testtheoretischen Überprüfung dieser revidierten Version des ATI liegt bislang nur eine Publikation vor (Trigwell et al., 2005), in der die Autoren eine Korrelation von $r = -.36$ zwischen den beiden Subskalen berichten. Die Items erwiesen sich als nichtnormalverteilt, nichtsdestotrotz entschieden sich die Autoren für den Einsatz konfirmatorischer Faktorenanalysen, weil sie die Rohwerte transformierten (was nur zu geringfügig „normalverteilteren“ Werten führte) und vergleichsweise robuste ML-Schätzungen durchführten. Ein Einfaktorenmodell erbrachte dabei einen schlechten Fit, bessere Fits ließen sich über verschiedene Zweifaktorenmodelle erreichen. Allerdings lag diesen Analysen nicht die finale 22-Itemversion, sondern die vorherige 25-Itemversion des ATI-R zugrunde, weshalb Vergleiche mit Studien, die die finale 22-Item-Version des ATI-R zugrunde legen, letztendlich nicht zulässig beziehungsweise nur an-

⁵¹ Die Itemreihenfolge sollte überdacht werden (beispielsweise wird das Item 1 als Startitem als problematisch gesehen) und einige Items sollten so umformuliert werden, dass sie den differierenden Lehrformen und -bedingungen in den verschiedenen Fachrichtungen gerechter werden.

satzweise brauchbar sind. Darüber hinaus lassen sich in der Literatur bislang keine Validierungsstudien zum ATI-R finden.

Aufgrund des Desiderats testtheoretischer Untersuchung der revidierten Version des ATI-R soll in der vorliegenden Arbeit eine solche Überprüfung vorgenommen werden. Die vorherigen Ausführungen haben zudem verdeutlicht, dass Vergleiche der Resultate aufgrund der Vielzahl der Itemumformulierungen bezüglich des ATI und ATI-R nur bedingt sinnvoll sein dürften.

4.2.2 In-/ Konsistenz zwischen Lehrintentionen und Lehrstrategien

Bereits Fox (1983) ging von vergleichbaren Zusammenhängen zwischen Lehrtheorien und Lehrstrategien aus, verfolgte diese Frage jedoch nicht empirisch. Murray und MacDonald (1997) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass sich die von den Lehrenden verkündeten Einstellungen (*attitudes*) und Überzeugungen (*beliefs*) über Lehren nicht immer in ihren Lehrstrategien und Methoden wiederfinden ließen. Diese Trennung zwischen den postulierten Zielen und der umgesetzten Lehrpraxis bezeichnen sie als eines der „*mysteries of higher education*“ (S. 331). In ihrer Studie werteten sie die Antworten von 39 Lehrenden auf drei Gebieten aus: Einstellungen der Lehrenden (*attitudes*), eingesetzte Lehr- und Prüfungsstrategien sowie eingesetzte Lehrmethoden und stellten zum einen fest, dass sich die Lehrenden selbst nicht immer nur einer Lehrorientierung bzw. einem Lehrkonzept zuordneten (sondern mitunter mehreren, auch inhaltlich gegensätzlich postulierten), was ein Indiz für die Mehrdimensionalität des Konstrukts, aber auch in der Erhebungsmethode begründet sein kann. Zum anderen waren mehrfach Inkonsistenzen dahingehend aufgedeckt worden, dass die Überzeugungen der Lehrenden zu ihren Rollen nicht immer zu ihren Intentionen und/ oder anschließendem Lehrhandeln passten.

Trigwell & Prosser (1996) fanden allerdings diese Inkonsistenzen nicht, sondern stellten fest, dass studierendenzentrierte Lehrstrategien erwartungskonform mit *Conceptual-Change*-Intentionen einhergingen, wohingegen lehrendenzentrierte Strategien stärker mit *Information-Transfer*-Intentionen assoziiert waren. Auch Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden und Benjamin (2000) fanden entsprechend heraus, dass – wenn der Lehr-Lernkontext eng definiert wird – sich eine klare Beziehung zwischen den Intentionen und dem praktischen Handeln der Lehrenden zeigt. Ebenfalls stellte Singer (1996) in ihrer Studie eine explizite Verbindung zwischen dem angenommenen Lehrparadigma und den Lehrpraktiken der Lehrenden fest. Sie extrahierte in ihrer Studie faktoranalytisch drei Einstellungs- und vier Verhaltensfaktoren, wobei es sich hierbei ebenfalls um selbstberichtetes (nicht beobachtetes) Verhalten handelte. Sie verweist ferner auf Menges und Rando (1989), Mertz und McKneely (1990) sowie Stark,

Lowther, Bentley und Martens (1990), die vergleichbare Resultate zu „*explicit relationships between faculty cognitions and behaviors*“ (S. 660) berichten.

Samuelowicz und Bain (1992) weisen aufgrund ihrer Studienergebnisse auf den wichtigen Punkt in diesem Zusammenhang hin, dass Lehrende für ihre Lehre beides haben dürften: „*ideal conceptions*“ und „*working conceptions*“, was folgendes Zitat entsprechend zusammenfasst (S. 110):

It seems, from the limited data available, that the aims of teaching expressed by academic teachers coincide with the 'ideal' conception of teaching whereas their teaching practices, including assessment, reflect their working conception of teaching. If this is the case research might profitably be directed towards the factors (teacher, student, institution-related) which prevent academic teachers from acting according to their ideal conception of teaching and thus contribute to solving one of the mysteries of higher education - the disjunction between the stated aims (promotion of critical thinking) and educational practice (unimaginative coverage of content and testing of factual recall) so often referred to in the literature.

Die Literatur gibt demzufolge ein uneinheitliches Bild ab (vgl. auch Kap. 3.4.1), inwiefern wirklich von einer Konsistenz zwischen internen Lehrkonzeptionen bzw. Überzeugungen, Intentionen und Strategien bzw. beobachtbarem Lehrhandeln und Lehransätzen ausgegangen werden kann. Gelegentlich werden selbst innerhalb einer Studie die Ergebnisse quantitativ und qualitativ so interpretiert, dass sie zum einen für eine Konsistenz zwischen Überzeugungen und Intentionen sprechen und zum anderen die Hypothese einer Trennung beider Ebenen bestätigen (z.B. Norton et al., 2005). Ferner muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass nicht alle Arbeiten, die die Konsistenz zwischen Lehrintentionen und Lehrstrategien zum Gegenstand haben, im Kontext von Lehransätzen im engeren Sinne argumentieren, sondern sich mit anderen mehr oder weniger trennscharf definierten Konstrukten auseinandersetzen (z.B. Singer, 1996). Dies führt mitunter auch dazu, dass nicht immer deutlich gemacht wird, ob eher die postulierte Konsistenz zwischen Lehrorientierungen/Lehrkonzeptionen und Lehransätzen oder die Konsistenz zwischen Lehrintentionen und Lehrstrategien (innerhalb der Lehransätze) Gegenstand der Untersuchung waren. Beide In-/Konsistenzen sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit anhand der Daten beleuchtet und getrennt berichtet werden.

4.2.3 Zusammenhänge zwischen Lehransätzen und Kontext- sowie Personenvariablen

Obwohl in der Lehr-Lernforschung immer wieder empirisch untermauert wurde, dass es Zusammenhänge gibt zwischen der Qualität des studentischen Lernens und der Art und Weise, wie Lehrende ihre Lehre auffassen und durchführen, und dass ein studierendenorientierter Lehransatz mit optimalerem, erstrebenswerterem Lernverhalten einhergeht (u.a. Gow & Kember, 1993; Trigwell et al., 1999; vgl. auch Prosser, Ramsden, Trigwell & Martin, 2003; Kap. 3.2.4), lehren viele Lehrende dessen ungeachtet sehr häufig lehrendenzentriert mit dem Fokus auf der Vermittlung von Wissen. Daraus ergeben sich zwei Fragen: Warum lehren Lehrende so, wie sie es tun? Und wie können Lernumgebungen geschaffen werden, die Lehrende darin bestärken, mehr studierendenorientiert zu lehren?

In diesem Zusammenhang können zwei Beeinflussungsdimensionen unterschieden werden, die Gegenstand der folgenden Ausführungen sein werden:

- a) Welche Charakteristika der Lehrenden (intraindividuelle Merkmale) beeinflussen Lehransätze oder werden durch diese beeinflusst?
- b) Welche Kontextvariablen, die außerhalb der Lehrenden liegen, stehen im Zusammenhang mit verschiedenen Lehransätzen?

In diesem Kapitel soll es also um die Wirkfaktoren gehen, die aufgrund empirischer Befunde für das Zustandekommen von Lehransätzen als mehr oder weniger relevant eingestuft werden. Eine Zusammenfassung (Erhebungsmethode, Stichprobe, Einsatz des ATI und anderer Instrumente) der in diesem Kapitel berücksichtigten empirischen Studien, die das ATI einsetzten, kann dem Anhang 6 entnommen werden.

Zusammenhänge zwischen Lehransätzen und Personenvariablen

1. Demografische Variablen

Geschlecht. Nevgi, Postareff und Lindblom-Ylänne (2004) berichten bei männlichen Lehrenden signifikant höhere Ausprägungen bezogen auf den lehrendenzentrierten Ansatz. Ferner scheinen männliche Professoren den Lehr-Lernprozess lieber stärker kontrollieren und strukturieren zu wollen, wohingegen Professorinnen den Studierenden mehr Freiheiten einräumen, was und wie gelernt werden soll (Lacey & Saleh, 1998). Singer (1996) stellte das Geschlecht als bedeutsamen Prädiktor für Lehrparadigmen heraus. Ebenso stellten Norton et al. (2005) Geschlechtsunterschiede bezüglich Lehrüberzeugungen und Intentionen fest. Insgesamt suggeriert der Forschungsstand, dass weibliche Lehrende mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Lehrparadigma mit stärkerem Fokus auf das Subjekt präferieren und sich stärker von Überzeugungen leiten lassen, die der Entwicklung kritischen Denkens und dem Einbeziehen der Studierenden Vorrang geben (Stes, Gijbels & van Petegem, 2008). Stes et al. (2008) selbst fanden jedoch bezogen auf die Lehransätze (auf der CCSF-Skala des ATI) keine Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrenden. Pratt, Collins und Jarvis-Selinger (2001) stellten ebenfalls keine Geschlechtsunterschiede bezogen auf die von ihnen erhobenen verschiedenen Lehrperspektiven fest. Der Forschungsstand zum Einfluss des Geschlechts auf Lehransätze ist dementsprechend als widersprüchlich einzustufen, wenngleich vergleichsweise mehr Studien das Geschlecht als lehriansatzrelevante Variable erfuhren.

Status und Lehrerfahrung. Singer (1996) fand (keine signifikanten, aber) tendenzielle Effekte der Variablen *professional age*, *rank* und *tenure* auf die Lehrüberzeugungen. Auch Stes et al. (2008) konnten keine signifikanten Lehransatzunterschiede auf der CCSF-Skala des ATI weder zwischen den verschiedenen Statusgruppen, noch unter Betrachtung der Lehrerfahrung oder des Alters der Lehrenden feststellen. Pratt et al. (2001) stellten fest, dass Lehrende mit weniger Lehrerfahrung stärker eine fürsorgliche Lehrperspektive einnehmen (erhoben mit dem TPI, vgl. Anhang 5) als Lehrende mit mehr Erfahrung. Postareff, Lindblom-Ylänne und Nevgi (2007) eruierten bezüglich der Lehrerfahrung, dass sich (im interindividuellen Vergleich) die Ausprägung auf der ITTF-Skala des ATI (Lehrendenzentrierung) wenig über die Jahre verändert, wohingegen der CCSF-Ansatz (Studierendenzentrierung) Schwankungen aufweist, die die Autorinnen mit verschiedenen Professionalisierungs- und Reflektionsstadien begründen. Norton et al. (2005) ermittelten in ihrer ebenfalls querschnittlichen Erhebung, dass Lehrende über verschiedene Lehrerfahrungsstadien (*new*, *experienced*, *established*) hinweg relativ ähnliche Lehrüberzeugungen aufwiesen, sich aber in ihren Lehrintentionen unterschieden (insbesondere auf der Subskala Problemlösen). Zusammenfassend zeigte sich konkret bezogen auf Lehransätze (vgl. Stes et al., 2008; Postareff et al., 2007) empirisch ebenfalls kein eindeutiger

Trend bezüglich Status und Lehrerfahrung der Lehrenden. Insgesamt scheinen diese Variablen allerdings weniger als das Geschlecht mit Lehransätzen im Zusammenhang zu stehen.

Disziplin. Der Einfluss der Fachzugehörigkeit der Lehrenden wird in dieser Arbeit unter Kontextvariablen aufgenommen (s.u.), da die einer Disziplin zugehörige Fachkultur erheblich die Lehrenden im Sinne eines damit einhergehenden Lehrhabitus' prägt und somit weniger als individuelles Merkmal aufgefasst wird (vgl. Schaeper, 1997).

2. Psychologische Variablen

Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE). Es gibt relativ viel Forschung über SWE von Lehrer/innen an Schulen, die darauf hinweist, dass Schüler/innen von Lehrer/innen mit hohen SWE tendenziell bessere Lernergebnisse aufweisen (Bandura, 1997) und dass Lehramtsstudierende mit hohen SWE eher effiziente Lehrmethoden einsetzen, die zu besseren Lernerfolgen führen, als solche mit niedrigen SWE (Gordon & Debus, 2002). Für den Bereich der Hochschullehre hingegen ist die Forschungslage spärlich. Bailey (1999) stellte hierbei keine Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der SWE und lehrebezogenen Variablen bzw. Lehransätzen fest, sondern nur für forschungsbezogene Variablen. Postareff et al. (2007) konnten lediglich herausfinden, dass längerfristige pädagogische Trainings einen Einfluss auf die SWE der Lehrenden haben. Sie fanden heraus, dass kurzfristige Trainings in dieser Untersuchung sogar für niedrigere SWE als gar keine Trainings sorgten, wohingegen umfangreiche, mindestens einjährige Qualifizierungen mit höheren SWE einhergingen. Auch Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi und Ashwin (2006) entdeckten in zwei Studien, dass Lehransätze nicht mit Selbstwirksamkeitserwartungen zusammenzuhängen scheinen, lediglich für eine finnische Substichprobe zeigten sich Unterschiede zwischen den Disziplinen hinsichtlich ihrer SWE: Lehrende der naturwissenschaftlichen Fakultät hatten dabei die höchsten SWE⁵². Nevgi et al. (2004) berichten schwache Zusammenhänge zwischen SWE und Selbstregulation (*self regulation*), Interesse am Lehren und der Bedeutung studentischen Lernens sowie zwischen SWE und der ITTF-Skala des ATI (Lehrendenzentriertheit), wengleich vergleichsweise niedrig ($r = .24$) und nur für die finnische Teilstichprobe in der Studie. Hierbei wiesen Frauen niedrigere SWE auf als Männer. Für fundierte Aussagen zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen, Lehransätzen und weiteren möglicherweise damit verbundenen Variablen bedarf es demzufolge weiterer empirischer Studien.

⁵² Die Autor/innen erhoben in dieser Studie die SWE, um motivationale Aspekte des Lehrens und Selbstregulationsstrategien der Lehrenden zu ermitteln.

Subjektive Wahrnehmung von Rahmenbedingungen. Prosser und Trigwell (1997) berichten aufgrund einer Interviewstudie mit 13 Hochschullehrenden Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Lehrumgebung (*teaching environment*) und Lehransätzen. Als Kontextvariablen wurden dabei die Einflussnahmemöglichkeiten auf die Lehre, die angemessene Kursgröße, die Streuung von Charakteristika der Studierenden, die Unterstützung durch den Fachbereich für die Lehre und eine angemessene Arbeitsbelastung erhoben. Die Ergebnisse legen nahe, dass studierendenzentrierte Lehransätze assoziiert sind mit der vom Lehrenden wahrgenommenen Kontrolle darüber, was und wie gelehrt wird, sowie mit der Wertschätzung von Lehre im jeweiligen Fachbereich und der Wahrnehmung einer adäquaten Kursgröße. In einer weiteren Studie mit mehr als 400 Lehrenden (vier Fachrichtungen: *social science, business/economics/law, science/engineering, health science*) fanden Trigwell, Prosser, Ramsden und Martin (1998) verschiedene Zusammenhänge heraus: So zeigten sich positive Beziehungen zwischen der Studierendenzentriertheit (CCSF-Skala des ATI) und der Wahrnehmung einer angemessenen Lehrbelastung, geeigneten Studierendenmerkmalen, kleinen Kursgrößen und wenig Kontrolle bezogen auf die Lehrtätigkeit. Negativ hingegen korrelierte die Lehrendenzentriertheit (ITTF-Skala des ATI) mit der Wahrnehmung, dass der jeweilige Fachbereich sich für studentisches Lernen einsetze und Lehrvariablen kontrolliere. Unterschiede zwischen den Fachrichtungen zeigten sich bezogen auf diese Zusammenhänge nicht. In einer jüngeren Studie (Prosser et al., 2003) offenbarte sich dieser Zusammenhang zwischen Lehransätzen und der Wahrnehmung des Lehrkontextes nur bei alteingesessenem Personal, nicht aber bei Juniordozent/innen und Assistent/innen, was Norton et al. (2005) als Hinweis darauf interpretieren, dass Kontextfaktoren mit wachsender Lehrerfahrung einen wichtigeren Einfluss auf Lehransätze erlangen. Insgesamt lässt sich mit Prosser und Trigwell (1997) schlussfolgern, dass bei Verbesserungsabsichten bezüglich Lehre und Lernen die Wahrnehmungen der Lehrenden bezüglich ihres Lehrkontextes beachtet werden müssen, da diese Wahrnehmungsvariablen auch im Zusammenhang mit Lehransätzen zu stehen scheinen.

Zufriedenheit und Interesse. Trigwell (2002) berichtet im Zuge einer Studie mit 67 Design-Lehrenden, dass ein CCSF-Ansatz (Studierendenzentriertheit) positiv mit affektiven Variablen wie Zufriedenheit mit der Lehrtätigkeit und Interesse am Thema zusammenhing. Demgegenüber war der ITTF-Ansatz (Lehrendenzentriertheit) negativ mit diesen Variablen korreliert. Nevgi et al. (2004) stellten fest, dass die Ausprägungen auf der CCSF-Skala deutlich höher waren, während die ITTF-Skala gar nicht bis schwach negativ mit dem Interesse an der Lehre korrelierte. Das Interesse (am Thema und/oder der Lehre) scheint demzufolge ein relevanter Moderator im Zusammenhang mit der Ausprägung des Lehransatzes zu sein.

Zusammenhänge zwischen Lehransätzen und Kontextvariablen

Disziplin. Lueddeke (2003) zeigte in einer Studie, dass Lehrende in den so genannten *hard disciplines* mit höherer Wahrscheinlichkeit einen lehrendenzentrierten Ansatz verfolgen, wohingegen bei so genannten *soft disciplines* mehr studierendenzentriert gelehrt wurde (vgl. Kap. 3.4.4). Auch Lindblom-Ylänne et al. (2006) fanden in zwei Studien, dass Lehransätze systematisch über verschiedene Disziplinen hinweg variieren, ebenso wie Nevgi et al. (2004) dahingehend, dass Lehrende der *hard disciplines* höhere Werte auf der ITTF-Skala und niedrigste Werte auf der CCSF-Skala des ATI aufwiesen. Kember und Gow (1994) hingegen konnten keine offensichtlichen Beziehungen zwischen den Lehrorientierungen (*teaching orientations*) der Lehrenden eines Fachbereichs und dem Lehrgebiet aufdecken, wohingegen Singer (1996) signifikante Zusammenhänge zwischen den Disziplinen und den Lehrüberzeugungen (*teaching beliefs*) dahingehend berichtet, dass Lehrende der „harten Disziplinen“ (wie Biologie oder Mathematik) mit höherer Wahrscheinlichkeit inhaltsorientierte Überzeugungen annahmen. Stes et al. (2008) wiederum fanden keine Unterschiede in den Lehransätzen zwischen den Disziplinen, die wie Lindblom-Ylänne et al. (2006) die Disziplinen nach dem Ansatz von Becher (1994) den Kategorien *pure soft*, *pure hard*, *applied soft* und *applied hard* zuordneten. Norton et al. (2005) ermittelten Unterschiede in einigen Subskalen (interaktives Lehren, Berufsvorbereitung, Medieneinsatz), mithilfe derer sie die *learning facilitation*- versus *knowledge transmission*-Überzeugungen und -Intentionen zu erfassen versuchten, zwischen den Disziplinen, welche sie den drei Gebieten *arts*, *science* und *social science* zugeordnet hatten. Resümierend zeigt sich also ein widersprüchliches Bild, inwiefern die Lehransätze mit der Disziplinzugehörigkeit der Lehrenden zusammenhängen, wengleich der (nicht meta-analytisch überprüfte) Eindruck entsteht, dass es einen Zusammenhang zu geben scheint.

Lehrsituationen. Subsumiert man unter Lehrkontext die verschiedenen Situationen, innerhalb derer Lehrende handeln (beispielsweise verschiedene Lehrveranstaltungen), so kann aus der Studie von Lindblom-Ylänne et al. (2006) geschlossen werden, dass Lehransätze diesbezüglich variieren, sie also situationsspezifisch zu sein scheinen. Die Autor/innen ließen 182 Lehrende das ATI (Trigwell & Prosser, 2004) unter zwei Überlegungen ausfüllen: Einmal sollten die Lehrenden ihre Antworten darauf beziehen, wie sie üblicherweise (*usually*) und einmal, wie sie gelegentlich (*sometimes*) lehren. Dabei sollten sie sich auf zwei verschiedene Lehrveranstaltungen (*courses*) beziehen und begründen, warum sie die von ihnen gewählten Kurse als verschieden einstufen würden. Hier wurde deutlich, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Lehrenden divergierende Werte auf den Subskalen für die beiden unterschiedenen Lehrkontexte aufwies: Lediglich knapp 60 Prozent der Lehrenden auf der ITTF-Skala (Lehrendenzentriertheit) und knapp 40 Prozent der Lehrenden auf der CCSF-Skala

(Studierendenzentriertheit) zeigten keine Veränderung in ihrem Lehransatz. Die anderen Lehrenden wiesen deutliche oder leichte Veränderungen zwischen dem üblichen Lehrkontext und dem gelegentlichen Lehrkontext auf. So ergaben sich für beispielsweise gut 40 Prozent der Lehrenden auf der CCSF-Skala höhere Werte, wenn sie sich den gelegentlichen Lehrkontext (gegenüber dem üblichen Lehrkontext) vorstellten. Dieser Feststellung entsprechend fielen die ITTF-Werte niedriger aus, wenn die CCSF-Werte höher waren. Insgesamt scheint der studierendenzentrierte Lehransatz sensitiver gegenüber Kontexteffekten aufgrund der verschiedenen imaginierten Lehrkontexte derselben Lehrenden zu sein.

Ferner fanden Stes et al. (2008) keine Unterschiede in den Lehransätzen hinsichtlich der Größe der Lehrveranstaltung (*number of students in the classroom*), auf die sich die Lehrenden bezogen. Insgesamt scheint entsprechend eine intraindividuelle Variation von Lehransätzen je nach Lehrsituation möglich, wenngleich hierzu ausgesprochen wenig empirische Studien vorliegen. So lassen sich beispielsweise in der Literatur keine Erhebungen finden, die Lehransätze in Relation zu Lehrveranstaltungsformaten (wie Vorlesung, Seminar, Übung) untersuchen.

Ausbildungsniveau der Studierenden (*students' level of experience*). Stes et al. (2008) ermittelten keine Differenzen in der Ausprägung der Lehrenden auf der CCSF-Skala in Bezug darauf, ob die Lehrenden Studierende auf dem Bachelor- oder Masterniveau unterrichteten. Bezogen auf Lehrkonzeptionen gibt es Hinweise darauf (Kember, 1997), dass Lehrende weniger *conceptual change*-Konzeptionen bei *undergraduates* verfolgen, sondern eher bei *postgraduates* (vgl. auch Samuelowicz & Bain, 1992; Trigwell & Prosser, 1996). Jedoch bietet die Literatur auch zu dieser Frage lediglich eine dünne empirische Basis.

Lehrendenqualifizierung. Die Frage, ob sich die Qualifizierung der Lehrenden als Kontextvariable auf Lehransätze auswirkt, wird aufgrund einiger empirischer Studien (z.B. Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007) bejaht, wobei jedoch betont wird, dass hierbei die Dauer der Qualifizierung mindestens ein Jahr betragen müsse, um einen Wechsel hin zu einem mehr studierendenzentrierten Ansatz anregen zu können und dass zwischendurch mit Stadien des „Rückfalls“ und der Stagnation gerechnet werden müsse. So ermittelten beispielsweise Stes et al. (2008) keine Unterschiede auf der CCSF-Skala (Studierendenzentriertheit) zwischen Lehrenden, die an einem *teacher training* teilgenommen hatten und solchen, die nicht teilgenommen hatten. Ebenso konnten Norton et al. (2005) keine Unterschiede zwischen Lehrenden mit und ohne Trainingserfahrung hinsichtlich ihrer Lehrüberzeugungen und -intentionen feststellen. In der Studie von Gibbs und Coffey (2004) hingegen wurde gezeigt, dass sich durch das einjährige Qualifizierungsprogramm der *Conceptual-Change*-Ansatz der Lehrenden signifikant erhöhte und der *Information-Transmission*-

Ansatz sich verringerte im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die nicht trainiert wurde. Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen beiden Variablen oder gar zum Effekt von Lehrendenqualifizierungen auf Lehransätze münden also nicht in eine einheitliche Befundlage. Eine Ursache dafür dürfte unter anderem in der Erhebungsmethode liegen (quasiexperimentelles Design versus querschnittliche Befragung). Zum anderen wird in der Literatur ebenso nicht reflektiert, in welche Richtung dieser Zusammenhang angenommen wird – denkbar ist schließlich auch umgekehrt, dass Lehrende mit stärkerer Studierendenzentriertheit (sowie höherem Interesse an Lehre oder der Wahrnehmung lehregünstiger Rahmenbedingungen) eher an Lehrendenqualifizierungen teilnehmen. Weitere Studien hierzu wären also indiziert.

Hochschulstandorte. Norton et al. (2005) stellten fest, dass sich die Lehrenden in den vier von ihnen untersuchten britischen Hochschulen nicht hinsichtlich ihrer Lehrüberzeugungen unterschieden, jedoch Differenzen aufwiesen bezüglich ihrer Lehrintentionen (insbesondere auf den Subskalen interaktives Lehren, Motivierung der Studierenden und Berufsvorbereitung). Nevgi et al. (2004) berichten aufgrund ihrer Studie in Großbritannien und Finnland Unterschiede zwischen den beiden Ländern, wonach die finnischen Lehrenden höhere Werte auf der ITTF-Skala (Lehrendenzentriertheit) aufwiesen als ihre englischen Kolleg/innen, und vermuten dahinter kulturelle Unterschiede bezogen auf Lehre und Hochschule. Sofern es sich nicht um zufällige Ergebnisse handelt, dürften derartige Ergebnisse eine ähnliche Grundlage haben, wie die nicht einheitlichen Befunde zu den Disziplindifferenzen und lehrebezogenen Variablen. Systematische Studien dazu stehen allerdings noch aus.

4.3 Zusammenfassung und Fazit

Die Forschung zum Thema Lehren und Lernen in der Hochschule findet zumindest im angloamerikanischen Raum vergleichsweise extensiv statt, wohingegen aus dem deutschsprachigen Raum weder hinsichtlich der Theoriebildung noch hinsichtlich der empirischen Beforschung kaum Arbeiten vorliegen, die sich vordergründig mit Lehrorientierungen und -ansätzen beschäftigen.

Bei der Beforschung von Lehren und Lernen in der Hochschule werden zum einen Studierende und zum anderen Lehrende einbezogen und Variablen auf unterschiedlichen Ebenen erhoben und zueinander in Beziehung gesetzt. Die folgende Abbildung veranschaulicht das Beziehungsgeflecht, wobei bislang allerdings keine Richtungen und Stärken der vermuteten Zusammenhänge in einem Gesamtmodell angegeben werden (Abbildung 9).

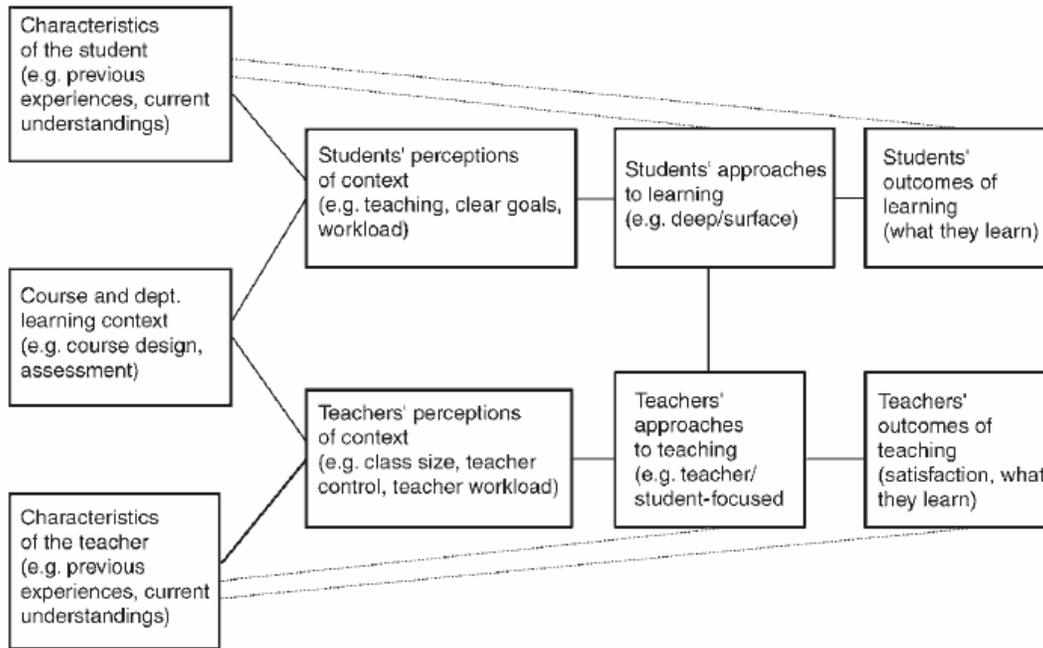


Abbildung 9. Modell zum Lehren und studentischen Lernen
(Prosser & Trigwell, 2006)

Dem Modell zufolge bestehen auf Studierendenebene Beziehungen zwischen deren persönlichen Merkmalen (z.B. Vorwissen, aktuelles Verständnis), ihrer Wahrnehmung des Lernkontextes (z.B. die Lehre, die Klarheit der Ziele, der Arbeitsaufwand), ihren Lernansätzen (z.B. oberflächen-/ tiefenverständnisorientiert) und dem, was sie letztendlich lernen. Vergleichbar dazu stehen auf Lehrendenebene deren persönliche Merkmale, ihre Wahrnehmung des Lehrkontextes (z.B. Kursgröße, Kontrolle, Arbeitsaufwand), ihr Lehransatz (lehrendenzentriert/ inhaltsorientiert versus studierendenzentriert/ lernorientiert) und die Folgen ihrer Lehre (z.B. Zufriedenheit, eigener Lernzugewinn) in einem Zusammenhang. Darüber hinaus werden institutionelle Rahmenbedingungen (z.B. Lehrveranstaltungstypus/ -design, Prüfungsmodalitäten) als Einflussfaktoren sowohl auf die Wahrnehmung der Kontextbedingungen auf Studierendenseite als auch auf Lehrendenseite postuliert. Ferner wird angenommen, dass die persönlichen Merkmale der Studierenden und Lehrenden nicht nur deren Wahrnehmung des Kontextes, sondern auch direkt ihre Lern- bzw. Lehransätze und ihre Lern- bzw. Lehroutcomes modellieren und dass die studentischen Lernansätze in Beziehung stehen zu den Lehransätzen der Lehrenden. Das Modell von Prosser und Trigwell (2006) bezieht sich vor allem auf das so genannte 3P-Modell von Biggs (1993, 1989), der versucht hat, bei der Systematisierung der Konstrukte diese den Bereichen Input (Voraussage, *presage*), Prozess (*process*)

und Outcome (Ergebnis, *product*) zuzuordnen und relationale Beziehungen zwischen ihnen zu beschreiben⁵³.

Einige der Variablen, die in der Literatur zum Berufsbild der Hochschullehrenden sowie der Durchführung von Lehre und deren Rahmenbedingungen diskutiert werden (vgl. Kap. 4.1), können in diesem Modell dem *course and department learning context* sowie den *characteristics of the teacher* zugeordnet werden. Ebenso können die meisten der Variablen, die im Zusammenhang mit den Lehrkonzeptionen und Lehransätzen der Lehrenden vorgestellt wurden (vgl. Kap. 4.2.3), in dieses Modell subsumiert werden, nämlich unter *characteristics of the teacher*, *teachers' perceptions of context* und *teachers' approaches to teaching*, wobei der letztgenannte Bereich den Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit darstellt. Letztendlich veranschaulicht das Modell, in welcher Weise Lehransätze in theoretischer Beziehung stehen zu einer Vielzahl weiterer relevanter Variablen, insbesondere solcher, die Kontextfaktoren und Personenmerkmale der Lehrenden beschreiben. Daher kann es als allgemeines Hintergrundmodell zur Einordnung der bereits vorliegenden Befunde und bei den anstehenden Analysen fungieren.

Bei der Analyse der Instrumente zur Erfassung von Lehransätzen (Kap. 4.2.1) erwies sich das *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) als Instrument, das bislang am weitesten untersucht und weiterentwickelt wurde. Mit dem ATI werden Lehransätze als zweidimensionales Konstrukt behandelt, indem die Ausprägung der Lehrendenzentriertheit/ Inhaltsorientierung und der Studieren-

⁵³ In dem Modell, welches auf der Basis von Analysen zum studentischen Lernen entwickelt wurde, wird postuliert, dass die Vorhersagevariablen auf studentischer Seite vergleichsweise stabile, aufs Lerngeschehen bezogene Charakteristika darstellen, wie Vorwissen, leistungsbezogene Werte und Erwartungen und Lernstile, die sich wiederum aus Motiven und Strategien zusammensetzen. Demgegenüber wird der Lehrkontext als kontextgebunden formuliert und beinhaltet unter anderem die Lehrperson an sich, das Unterrichtsklima sowie den durch die Lehrenden und die jeweilige Lehrinstitution gesetzten Rahmen inklusive der Kursstrukturen, Lehrplaninhalte, Lehrmethoden und Prüfungsanforderungen. Die Wahrnehmung des Lehrkontextes durch die Studierenden beeinflusst direkt deren Motive, Prädispositionen und handlungsbezogene Entscheidungen. Diesen Prozess bezeichnete Biggs (1985) als *Meta-Learning*. Die studierendenbezogenen und die lehrkontextbezogenen Vorhersagevariablen wirken sich über die eigentliche Aufgabenbewältigung bzw. das tatsächliche stattfindende Lehr-Lerngeschehen auf die Ergebnisse (*product*) dessen aus, welche wiederum quantitativ (Wie viel wurde gelernt?) und/oder qualitativ (Wie gut und auf welche Weise wurde gelernt?) beschrieben werden können. Das Modell postuliert ferner Feedbackschleifen insofern, dass sich die Ergebnisse aus der Evaluation der Lernoutcomes zum einen auf die künftigen Erwartungen der Studierenden, ihre Motivation und *Meta-Learning*-Entscheidungen auswirken und (zumindest wird die Hoffnung damit verbunden) zum anderen einen Einfluss auf die künftige Lehre und so genannten *Meta-Teaching*-Entscheidungen der Lehrenden haben.

denzentriertheit/ Lernorientierung auf zwei Subskalen erfasst wird. Verschiedene Analysen zur Item- und Skalenstruktur des Instruments sprechen aus Sicht der Entwickler für dessen Einsetzbarkeit (Prosser & Trigwell, 2006; Trigwell & Prosser, 2004)⁵⁴, aber auch für einigen Optimierungsbedarf. Dieser wurde in der revidierten Version ATI-R aufgegriffen (Trigwell, Prosser & Ginns, 2005).

Die überarbeitete Version des ATI-R soll bei der Erfassung von Lehransätzen der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt werden. Da bislang keine deutschsprachige Version des ATI-R vorliegt und von den Autoren seither keine entsprechenden Item- und Skalenanalysen publiziert wurden, ist als erster Schritt eine Übersetzung und Analyse des Instruments indiziert. Ferner soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die angenommene Zweidimensionalität von Lehransätzen empirisch haltbar ist, welchen Lehransatz Lehrende in spezifischen Lehrumgebungen verfolgen und mit welchen Kontext- sowie Personenvariablen Lehransätze im Zusammenhang stehen. In Anlehnung an die Forderung, dass Lehransätze mehrdimensionaler als mit dem ATI erfasst werden sollten (Meyer & Eley, 2003), erscheint es darüber hinaus indiziert, weitere Variablen hinzuziehen, die Lehransätze (und Lehrkonzeptionen) anderweitig erfassen, um eine Möglichkeit zur Validierung des Konstrukts zu schaffen. Diese Schritte dienen dem Ziel dieser Arbeit, zur Theoriweiterentwicklung des Konstrukts Lehransätze beizutragen.

Die Erfassung der Lehransätze sollte außerdem die von den Lehrenden wahrgenommenen Rahmenbedingungen (*teaching context / environment*) einbeziehen (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Prosser & Trigwell, 1997). Die Forschung zur Frage der Kontextabhängigkeit von Lehransätzen scheint bei näherer Betrachtung etwas paradox: Zum einen werden Unterschiede in den Lehransätzen gefunden, die auf verschiedene Fachdisziplinen zurückgeführt werden (also einem vergleichsweise stabilen Merkmal der Lehrenden, da sie ihr Fach und die damit einhergehenden fachspezifischen Überzeugungen üblicherweise nicht „ablegen“ bzw. wechseln können). Zum anderen wird herausgearbeitet, dass Lehransätze situationsspezifisch sind bzw. relational zu den Lehrveranstaltungstypen variieren können – je nachdem, auf welchen Lehrveranstaltungskontext sich die Lehrenden bei der Reflexion ihrer Lehransätze beziehen (vgl. Lindblom-Ylänne et al., 2006). Hierzu muss berücksichtigt werden, dass es sich dem Design nach um unterschiedliche Erhebungssituationen handelt: Einmal werden interindividuelle und zum anderen intraindividuelle Variationen untersucht. Möglicherweise überlappen disziplinbegründete Unterschiede zwi-

⁵⁴ Gegen die Einsetzbarkeit des ATI sprechen sich Meyer und Eley (2006) aus (nähere Ausführungen dazu in Kap. 7.2.4).

schen den Lehrenden den Effekt des spezifischen Lehrkontextes. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, nicht unreflektiert Mittelwerte in den zwei Lehransätzen (erhoben mithilfe des ATI-R) zu vergleichen, ohne zu klären, inwiefern verschiedene Kontexte, auf die sich die Lehrenden beziehen, vermischt werden. Insofern müssen gleichzeitig die Kontextvariablen bei der Analyse der Lehransätze berücksichtigt werden. Dieser Gedanke passt zu den Ausführungen von Prosser und Trigwell (2006), dass das ATI nicht konstruiert worden sei, um Lehrende als inhalts- oder lernorientiert zu klassifizieren, da dem ATI die Prämisse zugrunde liege, dass es kontextbezogen und relational Lehransätze erfasst. Dementsprechend können dieselben Lehrenden in einem anderen Kontext einen anderen Lehransatz verfolgen. Lehrende eines Lehransatzes könnten lediglich im Rahmen vergleichbarer Lehrumgebungen in eine Reihenfolge gebracht werden. Abschließend sei nochmals darauf verwiesen, dass das ATI als Indikator dafür dienen soll, inwiefern Lehransätze auf zwei Dimensionen variieren können. Es kann jedoch nicht einen vollständigen, reichhaltigeren Selbstreport über alle Aspekte des Lehrens ersetzen. Dementsprechend sehen die Autoren zwei Haupteinsatzbereiche des ATI:

- Zum einen können mit dem ATI bzw. ATI-R Veränderungen der individuellen Lehransätze über einen Zeitraum verfolgt werden und
- zum anderen können mithilfe des ATI bzw. ATI-R Analysen vorgenommen werden, mit welchen anderen Konstrukten und Variablen Lehransätze in vergleichbaren Lehrumgebungen zusammenhängen.

Die Umsetzung des zweiten Einsatzbereichs ist ein Anliegen der vorliegenden Arbeit. Die bisherigen Untersuchungen zum Zusammenhang von Lehransätzen mit demografischen Variablen zeigten kaum eindeutige Trends: Weder der Status noch die Lehrerfahrung stehen in einer *eindeutigen* Verbindung zu der Ausprägung von Lehransätzen. Sofern Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts festgestellt wurden, so gingen diese in die Richtung, dass weibliche Lehrende eher studierendenzentriert/lernorientiert lehren würden. Schwankungen in der Ausprägung des Lehransatzes dürften sich eher in der Studierendenzentrierung zeigen, was in Relation zu Professionalisierungs- und Reflektionsstadien im Laufe der Lehrendenerfahrung gesehen werden muss. Das ausgewählte Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartungen erwies sich in bisherigen Studien ebenfalls nicht als besonders erklärend bei der Beforschung von Lehransätzen, wobei hier anzumerken sei, dass kaum Studien existieren, die explizit den Zusammenhang zwischen diesen beiden Konstrukten zum Gegenstand hatten. Wichtige Variablen zum Verständnis von Lehransätzen dürften ferner zum einen die subjektive Wahrnehmung der lehrbezogenen Rahmenbedingungen und zum anderen das Interesse an Lehre sein.

Abschließend sei nochmals darauf hinzuweisen, dass bei derartigen Analysen zu den Bedingungsfaktoren von Lehransätzen stets dessen kontextspezifische Relationalität mitberücksichtigt werden muss. Dies dürfte auch der Hauptgrund sein, weshalb die empirischen Befunde zu Kontextvariablen, die möglicherweise mit Lehransätzen im Zusammenhang stehen, so widersprüchlich ausfallen: Weder die Hochschulstandorte noch das Ausbildungsniveau der Studierenden erwiesen sich als *eindeutige* Moderatoren. Die Fachrichtung und die Berücksichtigung der spezifischen Lehrsituation ermöglichen zwar auch keine eindeutigen Aussagen, wenngleich sich hier empirisch zeigen ließ, *dass* Lehransätze in Abhängigkeit von derartigen Kontextfaktoren variieren (z.B. Lindblom-Ylänne et al., 2006). Analysen zur Beziehung von Lehransätzen zu anderen Variablen können also nur innerhalb vergleichbarer Lehrumgebungen sinnvoll vorgenommen werden. Dieser Gedanke wurde jedoch bislang kaum verfolgt.

Die vorliegende Arbeit sieht sich demzufolge mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert: Inwiefern lassen sich Lehransätze speziell mit dem bislang kaum eingesetzten ATI-R sinnvoll erfassen und welcher Erkenntnisgewinn ergibt sich daraus für das Verständnis und die Optimierung von Lehre? Ist es möglich, spezifische Bedingungskonstellationen für Lehransätze empirisch herauszuarbeiten – welche Variablen sind hierbei relevant? Wie sieht die Lehrsituation für Lehrende im deutschsprachigen Raum aus und in welcher Weise lassen sich in diesem Kontext Lehransätze untersuchen? Die auf diesen Überlegungen aufbauenden Forschungsfragen werden im folgenden Kapitel 5 vorgestellt.

5 Fragestellung

Ziel dieser Arbeit ist, explizit die Hochschullehrenden in den Fokus zu rücken und dabei durch die möglichst *vielschichtige Aufnahme lehrrelevanter Variablen* eine aktuelle empirische Basis zur Verfügung zu stellen. Der zu erwartende Erkenntnisgewinn wird im Bereich der hochschullehrendenbezogenen Hochschulforschung und Qualitätsverbesserung in der Hochschullehre verortet und soll dem Zweck dienen, die gegenwärtigen hochschulpolitischen, lehrrelevanten Entwicklungen analysieren und reflektieren zu können (vgl. Kap. 2) und somit für empirisch fundierte Entscheidungen in hochschulischen Personal- und Organisationsentwicklungsvorhaben zur Verfügung zu stehen. Ferner wird die Arbeit als Beitrag zur bislang defizitär betriebenen hochschullehrendenbezogenen Forschung in Deutschland verstanden.

Anhand eines ausgewählten Konstrukts – die hochschulischen *Lehransätze* – soll ferner ein Beitrag zur Theoriweiterentwicklung geleistet werden. Der aktuelle Stand der Theorieentwicklung und empirischen Befunde wurde entsprechend in Kapitel 3 und 4 vorgestellt. Dabei wurde festgestellt, dass Lehransätze eine wichtige Determinante im Lehrgeschehen und der damit verbundenen Qualität der Hochschullehre darstellen. Erhoben werden die Lehransätze mithilfe des in diesem Kontext vergleichsweise elaboriertesten Instruments, dem *Approaches to Teaching Inventory* (ATI-R), das zunächst für den deutschsprachigen Hochschulkontext erstmalig übersetzt und adaptiert sowie anschließend hinsichtlich verschiedener lehrrelevanter Aspekte analysiert werden soll. Somit hat die Arbeit nicht ausschließlich explorativen Charakter, sondern verfolgt das Ziel weiterführender Theoriebildung, indem zum einen die Ergebnisse der durchzuführenden Studie im Hinblick auf bisherige Befunde zu lehransatzrelevanten Variablen diskutiert werden. Zum anderen sollen Unstimmigkeiten, die im Rahmen der Analyse der bisherigen Theoriebildung offenkundig wurden, mithilfe der Daten näher beleuchtet werden.

Die Forschungsfragen ergeben sich entsprechend aus der Übertragung der bislang publizierten Befunde und ausgewählter Aspekte, die eine vertiefte Analyse nahelegten (vgl. Kap. 3.5 und 4.3), auf die hier untersuchte Stichprobe. Dabei soll sich die vorliegende Untersuchung ausschließlich an der Perspektive der Hochschullehrenden und deren Wahrnehmung orientieren. Es erfolgt dementsprechend keine Überprüfung, ob ein Zusammenhang zwischen den Wahrnehmungen der Hochschullehrenden und denen der Studierenden oder hochschulischen Verwaltungsinstanzen besteht.

Die dargestellten theoretischen Überlegungen (Kap. 3) sowie die Zusammenstellung der empirischen Befunde (Kap. 4) zu hochschulischen Lehransätzen resümieren in folgender übergeordneter Fragestellung:

Wie und unter welchen Bedingungen lehren Hochschullehrende?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung ist es angezeigt, verschiedene Teilaspekte zu verfolgen und dementsprechende Teilfragestellungen zu bearbeiten. Diese stellen sich folgendermaßen:

1. Wie beschreiben Hochschullehrende ihre lehrebezogene Situation aktuell?

- Wie bereiten sie sich dabei auf ihre lehrebezogenen Aufgaben vor?
- Wie führen sie die Lehre durch? Welche Lehransätze verfolgen sie dabei?
- Wie erleben sie die lehrebezogenen Rahmenbedingungen?

2. Wie lassen sich Lehransätze in geeigneter Weise erfassen?

- Welche Item- und Skaleneigenschaften weist das *Approaches to Teaching Inventory (ATI-R)* in seiner deutschsprachigen Version auf?
- Welcher Beitrag zur Validierung des Konstrukts Lehransätze kann mithilfe des ATI-R und weiterer Variablen geleistet werden?

3. In welcher Beziehung stehen Lehransätze zu anderen Merkmalen?

- Mit welchen personenbezogenen Merkmalen stehen Lehransätze im Zusammenhang?
- Mit welchen kontextbezogenen Merkmalen stehen Lehransätze im Zusammenhang?
- Was kann zur Situationsspezifität von Lehransätzen gesagt werden?
- Gibt es spezielle Einflussfaktoren auf studierendenzentrierte Lehre?

Die fragebogenunterstützte Erhebung, die zum Zwecke der Beantwortung dieser Teilfragestellungen durchgeführt wurde, wird im folgenden Kapitel 6 vorgestellt. Der Auswertungsteil der vorliegenden Arbeit (Kap. 7) orientiert sich in seiner Reihenfolge an den drei Teilfragestellungen.

Die Ergebnisse, die sich aus der Beantwortung dieser Teilfragestellungen ergeben, sollen dazu dienen, die übergeordnete Fragestellung zu beantworten, wie und unter welchen Bedingungen Hochschullehrende lehren (Kap. 8). Abschließend wird abgeleitet, inwiefern die Befunde für die verschiedenen Akteure im hochschullehrerrelevanten Kontext von Nutzen sind und welche Implikationen sich daraus für die Qualitätssicherung der Hochschullehre ergeben, die den eingangs formulierten lehrebezogenen Anforderungen an Hochschullehrende (Kap. 2) gerecht werden.

6 Beschreibung der Studie

Im folgenden Kapitel wird die durchgeführte Studie vorgestellt. Dabei wird zunächst auf die Datenerhebung eingegangen (Kap. 6.1). Anschließend erfolgen die Analyse der Zusammensetzung der Stichprobe (Kap. 6.2) sowie die Beschreibung des eingesetzten Erhebungsinstruments (Kap. 6.3). In Kapitel 6.4 werden methodologische Überlegungen im Zusammenhang mit der durchgeführten Untersuchung zusammengetragen.

6.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte von Juni bis Juli 2006 parallel an vier verschiedenen Hochschulen im deutschsprachigen Raum. Dem gingen Verhandlungen mit insgesamt fünf Hochschulen voraus, inwiefern eine Teilnahme der jeweils dort Lehrenden an der Studie realisiert werden könne. Drei Hochschulen (Universität Zürich, Technische Universität Berlin, Universität Duisburg-Essen) stellten Verteiler zur Verfügung, über die die Lehrenden angeschrieben und um die Teilnahme an der Studie gebeten werden konnten. Um nicht ausschließlich Lehrende an Universitäten zu berücksichtigen und erste Anhaltspunkte über Lehrende an Fachhochschulen zu gewinnen, wurden darüber hinaus Lehrende der (ehemaligen) Fachhochschule Neubrandenburg angeschrieben.

In einem per E-Mail versandten Anschreiben wurde das Anliegen der Studie vorgestellt und wurden die Lehrenden gebeten teilzunehmen, indem sie auf einen Link klicken sollten, der sie direkt zum Webfragebogen leitete. In dem Anschreiben wurde ferner auf die Anonymität der Datenerfassung und die zum Ausfüllen benötigte Zeit hingewiesen sowie den Hintergrund, worum es in der Studie geht (Kooperationspartner an den jeweiligen Universitäten, Fragestellung der Studie)⁵⁵. Follow-up Befragungen fanden nicht statt, da entsprechend der Fragestellung (vgl. Kap. 5) nicht intendiert war, Entwicklungen über die Zeit festzustellen. Es handelt sich also um ein querschnittliches Design. Das

⁵⁵ Bei der Verfassung des Anschreibens wurden neun der elf Empfehlungen für Anschreiben nach Richter (1970, S. 148f.) aufgegriffen: Angabe der Verantwortlichen für die Befragung, Anrede der Befragten, Antwortappell, Anleitung zum Ausfüllen des Fragebogens, Zusage der Anonymität, Dauer des Ausfüllens, Dank für die Mitarbeit und Unterschrift der Umfrageträger. Lediglich ein Rücklaftermin und die Hervorhebung der Bedeutung jeder einzelnen Antwort wurden an der Universität Duisburg-Essen, Technischen Universität Berlin und Hochschule Neubrandenburg nicht explizit betont. Einen Überblick über Studien, die sich in diesem Zusammenhang mit verschiedenen Eigenschaften des Untersuchungsmaterials beschäftigen, gibt Batinić (2001).

Anschreiben (exemplarisch für die Universität Zürich, jedoch ansonsten für alle Hochschule gleichartig verfasst) kann im Anhang 2 eingesehen werden.

Umgesetzt wurde die eigentliche Befragung der Lehrenden mithilfe eines Fragebogens, der webbasiert und anonym von den Lehrenden ausgefüllt werden konnte. Dieses Verfahren wurde gewählt, weil es ressourcenökonomisch und damit von mir als Einzelperson organisiert und verwaltet werden konnte, ohne dass Reisekosten zu den verschiedenen Erhebungsorten und Materialkosten für die umfangreichen Fragebögen entstanden. Zudem bietet dieses Vorgehen gerade bei umfangreichen Stichproben (vgl. Kap. 6.2) den Vorteil, dass die erhobenen Daten nicht in einem separaten, zeitaufwendigen Verfahren für die anschließenden rechnergestützten Analysen eingegeben werden müssen, sondern sofort nach Abruf vom Sammelserver⁵⁶ für die Auswertung vorlagen. Eine Zusammenfassung der Merkmale und Vorteile von Fragebogenuntersuchungen im Internet gibt hierzu Batinic (2001), der aufgrund eigener Analysen zu dem Schluss kommt, dass die Datenqualität (Reliabilität und Validität) von schriftlichen und von internetbasierten Befragungen als vergleichbar einzustufen ist.

Die technische Realisierung des Verfahrens erfolgte mithilfe der Fragebogensoftware GrafStat2 Version 3.47 (Diener, 2006), welche als kostenloses Programm für Bildungseinrichtungen im Internet zum Download zur Verfügung steht (<http://www.grafstat.de/>). Auch wenn das Programm alle Phasen einer Befragung technisch zu unterstützen vermag, wurde es in dieser Erhebung nur für die Fragebogenerstellung und -gestaltung sowie die Verwaltung der Befragung und Datenerfassung genutzt, nicht jedoch für die Datenauswertung. Diese erfolgte nach Export und Aufbereitung mithilfe der Programme SPSS 15 (Bühl, 2006), Mplus5 (Muthén & Muthén, 2007) und Excel 2003 (Schwenk, Schuster & Schiecke, 2003).

6.2 Stichprobe

Im Rahmen der Stichprobenziehung kamen folgende Überlegungen zum Tragen: Es sollten Hochschulen im deutschsprachigen Raum einbezogen werden, wobei für weiterführende Analysen auch Interesse an einem Vergleich mit einer Hochschule außerhalb Deutschlands bestand⁵⁷. Die Universitäten sollten hinsichtlich ihrer Größe vergleichbar sein und möglichst viele Lehrende eingestellt haben – dementsprechend wurden als Klumpen per Zufall zwei große Universitäten in Deutschland sowie die größte Schweizer Universität ausgewählt. Um erste Anhaltspunkte zu denkbaren Unterschieden zu Fachhochschulen zu ge-

⁵⁶ In dieser Erhebung: <http://www.nw.schule.de/grafstat/>

⁵⁷ Diese sollte allerdings auch im deutschsprachigen Raum liegen, um den gleichen Fragebogen ohne Übersetzungsbedarf einsetzen zu können.

winnen, wurde zusätzlich per Zufall eine Fachhochschule aufgenommen⁵⁸. Die Stichprobe in der Untersuchung setzt sich demzufolge aus Lehrenden von vier Hochschulen im deutschsprachigen Raum zusammen:

- Technische Universität Berlin (TUB),
- Universität Duisburg-Essen (UDE),
- Universität Zürich (UZ) und die
- Hochschule Neubrandenburg (HSNb)⁵⁹.

Hierbei kamen unterschiedliche Rekrutierungsvorgehen sowie unterschiedlich zusammengesetzte Emailverteiler zum Einsatz: An der Technischen Universität Berlin wurde mir in Absprache mit der Datenschutzbeauftragten durch die EDV ein E-Mailverteiler der gesamten TUB zur Verfügung gestellt, so dass ich die Lehrenden selbst anschreiben und um Teilnahme an der Studie bitten konnte. Daher liegen hierzu vergleichsweise vollständige Daten der angeschriebenen Lehrendenpopulation (N=1166) an der TUB vor. An der Universität Duisburg-Essen wurde in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZFH-Geschäftsbereich Hochschuldidaktik) ein E-Mailverteiler genutzt, in dem Lehrende eingetragen sind, die als potenzielle Interessent/innen über hochschuldidaktische Angebote der UDE informiert werden möchten. Diese Lehrenden wurden von einer Mitarbeiterin des ZFH mit dem von mir verfassten Anschreiben auf die Studie aufmerksam gemacht. Bedauerlicherweise konnte hier (auch nachträglich) keine exakte Angabe eruiert werden über den Umfang und die Zusammensetzung der Stichprobe (von der Mitarbeiterin des ZFH mündliche, geschätzte Angabe: ca. 600 Lehrende). Auch die Universität Zürich bevorzugte das Verfahren, bei dem über einen dortigen Mitarbeiter (Kooperation mit dem Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, AfH) die Lehrenden mithilfe des Anschreibens auf die Studie hingewiesen wurden. Die AfH holte eine Genehmigung von der Universität ein, den universitätsweiten E-Mailverteiler für die Studienbekanntmachung zu nutzen. Dementsprechend wurden nach Angaben der AfH in Zürich 3374 Lehrende angeschrieben⁶⁰. Für die Hochschule Neubrandenburg habe ich selbst durch Analyse der Webseiten der HSNb (<http://www.fh-nb.de/hs-neubrandenburg.html>) die Adressen derjenigen in Erfahrung gebracht, die im Sommersemester an der HSNb lehrten und diese ebenfalls per E-Mail angeschrieben mit der Bitte um Teilnahme an der Studie (N=92). Im Gegensatz zu den drei anderen Teilstich-

⁵⁸ Wenngleich Unterschiede zwischen Hochschulen/Universitäten und Fachhochschulen nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein sollten.

⁵⁹ Ab September 2005 umbenannt in Hochschule Neubrandenburg (vorher Fachhochschule).

⁶⁰ Die Zahl weicht von der weiter unten angegebenen Lehrendenzahl ab. Sie fällt möglicherweise deshalb höher aus, weil hier eventuell Lehrbeauftragte und andere Mitarbeiter/innen enthalten sind, die nicht auf den Internetseiten der Universität Zürich als „Personal“ aufgeführt sind.

proben wurden hier alleinig Lehrende kontaktiert, die in dem Semester, in dem die Studie stattfand (SS 2006) laut Vorlesungsverzeichnis tatsächlich lehrten.

Die Ausführungen machen deutlich, dass versucht wurde, ein möglichst breites Spektrum der Lehrendenschaft in der Studie zu Wort kommen zu lassen. So wurden Lehrende sämtlicher Statusgruppen, Fachgebiete, beiderlei Geschlechts und darüber hinaus an unterschiedlichsten Hochschulstandorten befragt. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass nicht nur ein bestimmter Teil der Lehrenden mit möglicherweise spezifischen Ansichten und Merkmalen die Studienergebnisse prägt, sondern eine möglichst heterogene Gruppe in dem Forschungsprojekt berücksichtigt wird. Nichtsdestotrotz ist beim Bewerten der Stichprobe Vorsicht geboten, da sie im engeren Sinne nicht repräsentativ ist (vgl. Kap. 6.4.1).

Insgesamt wurde der Fragebogen von 718 Lehrenden ausgefüllt. Dies entspricht einer ungefähren Rücklaufquote von 14 Prozent, sofern man annimmt, dass an der Universität Duisburg-Essen die geschätzten 600 Lehrenden angeschrieben wurden. Die Quote kann allerdings auch höher liegen, wenn bedacht wird, dass nicht alle Lehrenden das Anschreiben erhalten haben (z.B. weil unter der verwendeten E-Mailadresse keine E-Mails mehr abgerufen wurden) und daher die Ausgangszahl der Empfänger/innen als geringer eingeschätzt werden muss. Andererseits könnte der Rücklauf auch niedriger sein, da ebenso angenommen werden kann, dass durch nicht weiter nachvollziehbares Weiterleiten des Anschreibens mehr Lehrende auf die Studie aufmerksam gemacht wurden und dadurch gegebenenfalls teilgenommen haben. Diese Möglichkeit wird jedoch als vergleichsweise gering eingeschätzt, da die Lehrenden in dem Anschreiben nicht gebeten wurden, dieses an weitere, studieninteressierte Lehrende weiterzuleiten (kein explizites sog. Schneeballprinzip). Aufgrund der berichteten Ausschöpfquote lag es nahe zu analysieren, inwiefern der Ausfall systematisch war und von Verzerrungen der Stichprobe (nicht) ausgegangen werden muss (vgl. Kap. 6.4.1).

Von den 718 ausgefüllten Fragebögen wurden 22 Datensätze ausgeschlossen, da hier weniger als die Hälfte der Items ausgefüllt wurden. Somit enthielt der Gesamtdatensatz abschließend 696 Lehrende. Die Verteilung in der Gesamtstichprobe hinsichtlich wichtiger soziodemografischer Variablen wird in Tabelle 3, Tabelle 4 und Tabelle 5 angegeben.

Tabelle 3. Gesamtstichprobe: Hochschulzugehörigkeit und Fachrichtung

Hochschule	n	%	Fachrichtung	n	%
Zürich	396	57	Naturwissenschaften	146	21
Berlin	155	22	Ingenieurwissenschaften	105	15
Duisburg-Essen	127	18	Wirtschaftswissenschaften	37	5
Neubrandenburg	15	2	Sozial-/Geisteswissenschaften	259	37
			Medizin/Gesundheitswissen.	129	19
			Rechtswissenschaften	17	2
Gesamt	693	99	Gesamt	693	99
Fehlend	3	<1	Fehlend	3	<1
Gesamt	696	100	Gesamt	696	100

Tabelle 4. Gesamtstichprobe: Dienstverhältnis und Geschlecht

Dienstverhältnis	n	%	Geschlecht	n	%
Professor/in	128	18	weiblich	217	31
Juniorprofessor/in	4	<1	männlich	448	64
akad. Mitarbeiter/in (unbefr.)	80	12			
akad. Mitarbeiter/in (befr.)	251	36			
Drittmittelstelle/Projektstelle	29	4			
Lehrbeauftragte/r	109	16			
Privatdozent/in	80	12			
anderes Dienstverhältnis	12	2			
keins	2	<1			
Gesamt	695	100	Gesamt	665	95
Fehlend	1	<1	Fehlend	31	5
Gesamt	696	100	Gesamt	696	100

Tabelle 5. Gesamtstichprobe: Beliebtheit von Lehre nach Geschlecht und Hochschule

Wie gerne lehren Sie?	n	%	davon					
			Frauen	Männer	UZ	TUB	UDE	HSNb
1 gar nicht gerne	5	1	1	3	3	1	0	1
2	9	1	6	3	7	1	1	0
3	24	3	5	18	10	11	2	1
4	86	12	34	45	43	19	22	1
5	254	37	80	165	146	55	45	8
6 sehr gerne	314	45	91	210	183	68	57	4
Gesamt	692	98	217	444	392	155	127	15
Fehlend	4	1	Fehlend: 35 (5%)			Fehlend: 7 (1%)		
Gesamt	696	100	Gesamt: 661			Gesamt: 689		

Bei der Analyse fällt auf, dass der Anteil an Frauen weit geringer ist als der der Männer ($\frac{1}{3}$ Frauen, $\frac{2}{3}$ Männer) und dass sich die Gesamtstichprobe aus Lehrenden zusammensetzt, die angeben, gerne bis sehr gerne zu lehren. Lehreunwillige Lehrende sind so gut wie gar nicht vertreten. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Antworten auf die Frage, wie gerne die Lehrenden forschen würden, vergleichbar hochmotiviert ausfielen (vgl. Kap. 7.1). Der hohe Anteil an Lehrbeauftragten begründet sich aus dem hohen Anteil derer in der Züricher Teilstichprobe (vgl. Kap. 6.4.1). Ferner fällt auch ein hoher Anteil an Professor/innen sowie an Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen auf. Diese Stichprobenspezifika müssen bei der Einschätzung und Diskussion der Ergebnisse aus der Studie berücksichtigt werden.

6.3 Erhebungsinstrument

Aufbauend auf den Stand der Forschung (vgl. Kap. 4), den beschriebenen Defiziten und daraus abgeleiteten Forschungsfragen (vgl. Kap. 5) wurde ein vergleichsweise umfangreicher Fragebogen entwickelt, der möglichst vielschichtig die Situation und Gedanken der befragten Lehrenden erfassen sollte.

Der eingesetzte Fragebogen enthielt insgesamt 112 Einzelitems, wovon zwei Fragen offen formuliert waren und die Teilnehmer/innen bei Bedarf noch weiterführende Anmerkungen machen konnten (Items 22, 112). Die übrigen 110 Items sind so formuliert gewesen, dass sie quantitativ erfasst werden konnten, wobei bei fünf dieser Items zusätzlich Begründungen oder eigene Ergänzungen (qualitativer Natur) für die entsprechende Itembeantwortung abgegeben werden konnten (Items 18, 19, 20, 21, 49). Der vollständige Fragebogen kann im Anhang 3 eingesehen werden⁶¹.

Folgende Inhalte wurden in dieser Reihenfolge erfragt:

- **personenbezogene Daten der Lehrenden**
Fakultät und Fachrichtung, Anzahl bisher durchgeführter und in diesem Semester durchzuführender Lehrveranstaltungen, Lehrerfahrung, Dienstverhältnis/ Status, Geschlecht.
- **lehrebezogene Aus- und Weiterbildungserfahrung der Lehrenden (IbAuWB)**
Wichtigkeit von IbAuWB, eigene Teilnahme an IbAuWB, Ort, Art und Anzahl besuchter IbAuWB, Erfahrungen mit IbAuWB, Nützlichkeit bestimmter

⁶¹ Dort ist die Fragebogenversion für die Universität Zürich abgelegt, die ein Item mehr enthält (Kontrollitem 9) und sich somit aus 113 Items zusammensetzt. Dieses Item wurde in den drei anderen Teilbefragungen eliminiert, sodass sich dann die oben angegebenen Itemnummern ergeben.

AuWB-Formate sowie genutzte Optionen und Tätigkeiten zur Vorbereitung auf Lehrveranstaltungen.

- **Umgang mit lehrebezogener Rückmeldung**
Einstellung gegenüber LV-Evaluationen, Umgang mit Rückmeldung aus LV-Evaluationen.
- **Selbsteinschätzung bezüglich eigener Lehrfähigkeit**
Wissen über lernförderliche Faktoren, eigene didaktische Kompetenz, Einschätzung der Güte der eigenen Lehre, Vergleich mit der Güte der Lehre anderer Lehrender.
- **Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der eigenen Lehrtätigkeit**
Adaptation der SWE-Skala von Schmitz & Schwarzer (2000) an die Hochschullehre / 10 Items.
- **Persönliche Wichtigkeit von Lehre und Arbeitszeiten**
persönliche Wichtigkeit von Forschung und Lehre, Arbeitszeit pro Woche, für die Lehre aufgebrauchte Arbeitszeit.
- **Rahmenbedingungen für die Lehre**
Wahrnehmung lehrebezogener Rahmenbedingungen, Rolle von Lehre und von lbAuWB im eigenen Arbeitsbereich, Erleben lehrebezogener Unterstützung, positive Modelle für Lehre im Arbeitsumfeld, wahrgenommene Einflussmöglichkeiten auf Art, Inhalt und Durchführungsmodi der eigenen Lehre.
- **Beschreibung einer konkreten Lehrveranstaltung (LV)**
LV-Typ, Anzahl der Studierenden in dieser LV, technische und räumliche Ausstattung für diese LV
 - Wichtigkeit bestimmter LV-Elemente in dieser LV
 - tatsächliche Umsetzung dieser LV-Elemente in dieser LV
 - Kompetenzerwerbsziele in dieser LV
 - eigenes Rollenverständnis in dieser LV (Anlehnung an Winteler, 2004)
 - Lehransatz in dieser LV (ATI-R nach Trigwell, Prosser & Ginns, 2005 / Übersetzung in die deutsche Sprache und Adaptation an die lehrebezogenen Rahmenbedingungen im deutschsprachigen Raum / 22 Items).
- **Allgemeines und lehrebezogenes berufliches Belastungserleben**
Adaptation einer Skala von Enzmann & Kleiber (1989) an die Hochschullehre / 15 Items.

Die personenbezogenen Daten wurden dabei erhoben, um wichtige Anhaltspunkte darüber zu gewinnen, aus welchen Subgruppen sich die Stichprobe zusammensetzt und inwiefern diese möglicherweise einen Einfluss auf die lehre-

bezogenen Konstrukte (Lehrorientierung und Lehransatz) und Wahrnehmungen der Lehrenden haben. Der Bereich der lehrebezogenen Weiterbildungserfahrung wurde aufgenommen, da es hierzu kaum Daten im deutschsprachigen Raum gibt, die über das reine Berichten von eigener Teilnahme an sowie Zufriedenheit mit entsprechenden Qualifizierungsangeboten hinausgehen (wie z.B. Spiel & Fischer, 1998). Ferner wird angenommen, dass Variablen in diesem Bereich mit der Entwicklung und Ausprägung von Lehransätzen zusammenhängen. Vergleichbare Vermutungen bestanden bezogen auf den Umgang mit Rückmeldungen aus Lehrveranstaltungsevaluationen. Auch hierzu gibt es im deutschsprachigen Raum bislang keine publizierten Befunde, wonach der Umgang mit Rückmeldungen im Zusammenhang mit Lehransätzen untersucht wurde. Eng verknüpft mit den Qualifizierungsmöglichkeiten und Rückmeldungen zur eigenen Lehrtätigkeit wird die Selbsteinschätzung eigener Lehrfähigkeit und eigener Kompetenz, in der Lehre etwas bewirken zu können, gesehen. Dementsprechend wurden die Lehrenden nach ihrem Wissensstand, ihren didaktischen Kompetenzen, ihrer eigenen Einschätzung zur Qualität ihrer eigenen Lehre sowie nach ihren lehrebezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) befragt. Selbstwirksamkeitserwartungen stellen hierbei ein vergleichsweise umfangreich beforschtes Konstrukt dar, das jedoch – im Gegensatz zu anderen Bildungsbereichen – kaum im Bereich der Hochschullehre untersucht wurde. Da die persönlichen Gedanken und Einstellungen von Lehrenden nicht von situativen Bedingungen losgelöst betrachtet werden können, wurden zudem die Rahmenbedingungen erfasst, so wie die Lehrenden sie auf ihre Lehre bezogen wahrnehmen und welche Ressourcen ihnen dabei zur Verfügung stehen beziehungsweise sie nutzen können und/ oder wollen. Um diese Angaben ebenfalls validieren und allgemein beurteilen zu können, wurde darüber hinaus das subjektive Belastungserleben der Lehrenden erfasst.

Sämtliche der vorgestellten inhaltlichen Bereiche des Fragebogens zielten zusätzlich darauf ab, möglichst umfassend das Kernthema der Erhebung – Lehransätze in der Hochschullehre – untersuchen zu können. Da die Lehransätze nicht nur allgemein mithilfe des ATI-R und einiger Zusatzvariablen untersucht, sondern auch konkrete Beschreibungen für spezifische Lehrsituationen vorgenommen werden sollten, wurden die Lehrenden gebeten, sich bei den Fragen, die ihre Lehransätze zu eruieren intendiert waren, auf eine konkrete Lehrveranstaltung (LV-Typ) zu beziehen. Als Validierungsvariablen dienten dabei das Rollenverständnis der Lehrenden, ihre Kompetenzerwerbsziele sowie klassische Lehrveranstaltungselemente (Wichtigkeit und tatsächliche Umsetzung). Sie sollten aufzeigen, inwiefern diese mit den Lehransätzen der Lehrenden in Beziehungen stehen.

Die daraus resultierende inhaltlich breit angelegte Befragung beanspruchte dementsprechend, in möglichst vielschichtiger Weise das Tätigkeitsfeld von

Hochschullehrenden zu erfassen und dabei zugleich – sofern möglich – theoretisch abgeleitete Konstrukte sowie erprobte Instrumentarien adaptiert zu nutzen. Teilaspekte des Fragebogens (die nicht ohnehin als erprobte Skalen vorlagen) wurden bereits in vorherigen weniger umfangreichen Untersuchungen⁶² eingesetzt und je nach ihrer dabei festgestellten Tauglichkeit beibehalten oder modifiziert. Darauf aufbauend wurde davon ausgegangen, dass die Items beantwortet werden konnten (Verständlichkeit der Itemformulierungen, Passung der Antwortmöglichkeiten) und keine systematischen Antwortverweigerungen anzunehmen waren (höchstmögliche neutrale, sensible Formulierung bei möglicherweise heiklen Themenbereichen).

Das anonyme Ausfüllen des Fragebogens wurde dadurch gewährleistet, dass die Teilnehmenden nirgendwo Angaben machen sollten, die eindeutige Rückschlüsse auf ihre Person zugelassen hätten. Selbst unter Berücksichtigung möglicherweise seltener, auffälliger Kombinationen demografischer Merkmale, die theoretisch einen Rückschluss erlauben würden, wäre die Wahrscheinlichkeit dafür ausgesprochen gering, da die ursprüngliche Stichprobe vergleichsweise groß ist (N=718). Zudem gingen die Daten anonymisiert auf einem Datensammler-Server ein, von wo aus sie für die Auswertung abgerufen wurden. Zugunsten der Vorteile dieses Vorgehens wurde dabei in Kauf genommen, dass es nicht möglich war, sich speziell bei den Teilnehmenden nachträglich nochmals für die Teilnahme zu bedanken.

6.4 *Methodologische Vorüberlegungen*

In diesem Kapitel werden methodologische Vorüberlegungen angestellt, deren Besprechung mir vorab wichtig erscheint, um die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse sowie deren Aussagekraft angemessen einordnen zu können.

6.4.1 **Repräsentativität der Stichprobe**

In Kapitel 6.2 wurde bereits angesprochen, dass beim Bewerten der Ergebnisse insofern Vorsicht geboten sein sollte, da die Stichprobe nicht als repräsentativ einzustufen ist. Aus diesem Grund soll in diesem Kapitel eine genauere Analyse der Stichprobe erfolgen, um abschätzen zu können, auf welchen Personen-

⁶² In dem am Fachbereich 12 der Freien Universität Berlin durchgeführten Projekt „Fit für die Lehre“, das sich aus drei Teilprojekten *Lehrmails*, *Lehren lernen* und *Lehrcoaching* zusammensetzte, und sowohl formativ als auch summativ umfangreich evaluiert wurde. Die dort entwickelten und eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie Ergebnisse können im Projekt-Zwischen- sowie Abschlussbericht eingesehen werden.

kreis der Hochschullehrenden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit am ehesten übertragbar sein dürften.

Folgende Spezifika sind zunächst augenscheinlich:

- Insbesondere an der Universität Duisburg-Essen sind Lehrende befragt worden, die möglicherweise von vornherein eine spezielle Subgruppe unter den Lehrenden darstellt: nämlich die an der Qualifizierung für Lehre Interessierten.
- Die Stichprobe der (ehemals) Fachhochschullehrenden ist vergleichsweise gering und besteht nur aus einem Klumpen (HS Neubrandenburg).
- An der Technischen Universität Berlin und der Universität Zürich sind mit einiger Wahrscheinlichkeit auch Lehrende angeschrieben worden, die in dem betreffenden Semester (aus verschiedenen Gründen) nicht lehrten, was wiederum die Rücklaufquote nach unten gedrückt, wahrscheinlich aber die Repräsentativität nicht tangiert haben dürfte.
- Ferner kann nicht abschließend geklärt werden, inwiefern möglicherweise Lehrende, die nicht oder kaum mit dem Medium Internet arbeiten und somit auch keine E-Mails erhalten, in der Stichprobe systematisch nicht vertreten sind. Dieser Anteil dürfte allerdings vergleichsweise gering sein, da die Nutzung von Internet und E-Mails an Hochschulen sehr verbreitet ist.

Bortz & Döring (2006) geben an, dass in der Literatur für Fragebogenbefragungen Rücklaufquoten zwischen 10 und 90 Prozent berichtet werden. Da hier zum einen nicht die Möglichkeit genutzt werden konnte, durch Nachfassaktionen zu versuchen, den Rücklauf zu erhöhen⁶³, und zum anderen keine Ressourcen zur Verfügung standen, mithilfe von so genannten *Incentives*⁶⁴ die Ausschöpfquote zu steigern, muss der vergleichsweise niedrige Rücklauf akzeptiert werden, der allerdings gerade typisch ist speziell für Onlinebefragungen. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass bezogen auf die Rücklaufquoten webbasierte den postalischen Befragungen unterlegen seien (vgl. Couper, 2000; Solomon, 2001), allerdings werden dabei selten Angaben zur Ausschöpfquote bei webbasierten Befragungen gemacht. Ferner handelt es sich hierbei um ein vergleichsweise junges Forschungsfeld mit entsprechend wenigen Studien, die darüber hinaus in ihrem Design meist nicht vergleichbar sind (vgl. Batinic, 2001). Kwak und Radler (2002) berichten in ihrem Literaturüberblick ebenfalls von einer Unterlegenheit webbasierter gegenüber postalischen Befragungen von 8 bis 37 Prozent. Sie selbst stellten in ihrer Studie, bei der sie 1000 Studierende um die

⁶³ Zur Erhöhung von Rücklaufquoten bei Onlinebefragungen durch Nachfassaktion: Archer (2007), Kwak und Radler (2002).

⁶⁴ Zur Rolle von *Incentives* und Nachfassaktionen bei schriftlichen Befragungen: Dillmann (2000).

Teilnahme an ihrer Befragung baten, einen Rücklauf von 18 Prozent für die webbasierte gegenüber 24 Prozent für die postalische Befragung nach dem ersten Anschreiben fest. Walston, Lissitz und Rudner (2006) berichten in ihrer Studie, in der Nutzer einer Webseite⁶⁵ um Teilnahme gebeten wurden, einen Gesamtrücklauf von 8 Prozent (vollständig ausgefüllt) bis 11 Prozent (Ausfüllen begonnen, aber abgebrochen). Somit liegt der in dieser Untersuchung festgestellte Rücklauf von ca. 14% nicht erheblich unter dem in anderen Studien, er ist dennoch als niedrig einzustufen. In Anbetracht dieser Überlegung ist es angebracht, die Verteilung der Lehrenden in den Teilstichprobe zu analysieren. Daraus soll abgeleitet werden, inwieweit die Stichprobe der Teilnehmenden ein gutes Abbild der Lehrendenpopulation an den jeweiligen Hochschulen und hinsichtlich wichtiger soziodemografischer Merkmale darstellt oder von einer nicht unerheblichen Verzerrung ausgegangen werden muss.

Zuerst wurden dementsprechend hochschulspezifische Stichprobenanalysen vorgenommen. Bezüglich der allgemeinen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Lehrenden lehren und arbeiten, lassen sich die vier Hochschulen kurz folgendermaßen charakterisieren:

- Die Universität Zürich (gegr. 1833) ist die größte der Schweizer Universitäten. An ihr studieren ca. 23.000 Studierende an sieben Fakultäten bei einem Fächerangebot von mehr als 100 Fächern. Die offizielle Anzahl des lehre-relevanten Personals wird auf der Homepage (<http://www.uzh.ch/>) mit 2870 angegeben (444 Professor/innen und 2426 Mittelbauangestellte; Stichtag 31.12.2007).
- Die Universität Duisburg-Essen (UDE) liegt inmitten der dichtesten Hochschullandschaft Europas. 2003 errichtet, gehört die jüngste Hochschule Nordrhein-Westfalens zu den zehn größten deutschen Universitäten. Entstanden ist sie aus einer Fusion der Vorgängereinrichtungen, den 1972 gegründeten Universitäten-Gesamthochschulen Duisburg und Essen. Den ca. 31.000 Studierenden steht eine Vielzahl von Bachelor- und Masterstudiengängen offen, und zwar an elf Fachbereichen. Laut Hochschulstatistik (<http://www.uni-due.de/>) setzt sich das Personal aus 413 Professor/innen und 2345 wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen zusammen (gesamt 2758; bezogen auf das Kalenderjahr 2007).
- An der Technischen Universität Berlin (entstanden aus der Königlichen Technischen Hochschule, gegründet 1879; neueröffnet 1946, als erste „Technische Universität“) studieren ca. 27.000 Studierende an sieben Fakultäten (ca. 60 Fächer). Das wissenschaftliche Personal setzt sich nach offiziellen Angaben (<http://www.tu-berlin.de/>) aus 493 Professor/innen und 2198 wis-

⁶⁵ Es handelte sich hierbei um die Webseiten des Education Resources Information Center (ERIC).

wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen zusammen (gesamt 2691; Stichtag 4.9.2007).

- Die Hochschule Neubrandenburg (gegr. 1991 als Fachhochschule, 2005 umbenannt) bietet 2200 Studierenden 15 Fachrichtungen an vier Fachbereichen an (Stand: SS 2007). Offizielle Angaben über die Zusammensetzung des wissenschaftlichen Personals lassen sich auf der Homepage der Hochschule nicht eruieren (<http://www.fh-nb.de/hs-neubrandenburg.html>).

Die Universitäten Zürich, Duisburg-Essen und Berlin lassen sich demzufolge hinsichtlich der Gesamtzahl des wissenschaftlichen Personals vergleichen, jedoch ergibt sich unter Verrechnung dessen mit der Studierendenanzahl für die Universität Zürich ein günstigerer Schlüssel als für die beiden deutschen Universitäten. Spezifisch für Zürich im Rahmen dieser Erhebung ist dessen Lokalisation in einem anderen europäischen Land (Schweiz), wohingegen die Universität Duisburg-Essen die geschichtlich junge und ungewöhnliche Fusionierung zweier Hochschulen als Spezifikum aufweist. Die Technische Universität ist ähnlich stark wie die Ruhrgebietsuniversität Duisburg-Essen einem hohen Konkurrenzdruck durch andere, räumlich nahe Hochschulen (in Berlin existieren drei Universitäten) ausgesetzt. Sie zeichnet sich durch ihr stärker technischen Fächern zugewandtes Profil aus sowie starke Veränderungen in der Organisationsstruktur und Studiengangsorganisation (vergleichbar gravierend wie an der Universität Duisburg-Essen). Die Hochschule Neubrandenburg ist demgegenüber deutlich kleiner und jünger. Ihrer offiziellen Bezeichnung nach versteht sie sich nicht mehr speziell als Fachhochschule, obwohl ihr Fächerkanon als eher typisch für Fachhochschulen eingestuft wird. Es kann also geschlossen werden, dass durch die Auswahl dieser Hochschulen eine angemessene Vergleichbarkeit der drei großen Hochschulen auf der Organisationsebene besteht, bei gleichzeitiger Gewährleistung einer nicht allzu homogenen Lehrendenschaft durch die Berücksichtigung einer nicht-bundesdeutschen Universität und einer ehemaligen Fachhochschule sowie die Abdeckung eines breiten Fächerspektrums bei den Lehrenden.

Vergleich der Teilstichproben. In der folgenden Tabelle 6 werden die erhobenen Teilstichproben unterteilt nach Hochschulen hinsichtlich einiger markanter bzw. relevanter Variablen vorgestellt und anschließend diskutiert. Da zumindest für die Universität Zürich (und zum Teil auch die TUB und die UDE) Daten eingeholt werden konnten über die Verteilung hinsichtlich dieser Merkmale in der Gesamtpopulation der dort Lehrenden, kann teilweise eine abschließende Einschätzung über die Repräsentativität dieser Teilstichproben vorgenommen werden.

Tabelle 6. Zusammensetzung der Teilstichproben (in Prozent)

Hochschule		Universität Zürich	Universität Duisburg- Essen	Technische Universität Berlin	HS Neu- branden- burg
Geschlecht N=662	weiblich	33	39	31	14
	männlich	67	61	69	86
Fachrichtung N=690	Naturwissenschaften	18	17	31	33
	Ingenieurwissen.	2	18	45	27
	Wirtschaftswissensch.	4	9	5	13
	Sozial-/ Geisteswiss.	49	28	18	13
	Med./ Gesundheitswiss.	23	28	0	13
	Rechtswissenschaft	4	0	1	0
Lehr- erfahrung N=690	0 bis 1 LV*	4	2	4	0
	2 bis 10 LV	37	25	36	7
	11 bis 20 LV	15	16	21	14
	> als 20 LV	44	57	39	79
Dienst- verhältnis N=692	Professor/in	16	22	14	87
	Juniorprofessor/in	1	0	1	0
	Unbefr. wiss. MA*	12	18	8	7
	Befr. wiss. MA	28	41	58	0
	Drittmittelstellen	3	2	8	0
	Lehrbeauftragte/r	24	5	3	7
	Privatdozent/in anderes	15 2	10 2	6 2	0 0
Beliebtheit von Lehre N=689	1 gar nicht gerne lehren	1	0	1	7
	2	2	1	1	0
	3	2	2	7	7
	4	11	17	12	7
	5	37	35	36	53
	6 sehr gerne lehren	47	45	44	27

* *Abkürzungen:* LV=Lehrveranstaltung/en; MA=Mitarbeiter/innen.

Geschlecht. In allen Hochschulen haben deutlich mehr männliche als weibliche Lehrende den Fragebogen ausgefüllt. Dies erscheint insbesondere für die TUB und HSNb nahe liegend, da diese beiden Hochschulen von ihrem Profil her verstärkt Fächer anbieten, in denen sich vorzugsweise Männer ausbilden. An der UZ als größte Teilstichprobe waren 2006 von den wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen (Professor/innen und Mittelbau) 39 Prozent weiblich. In dieser Stichprobe sind es 33 Prozent, was als vergleichbar im Hinblick auf die Repräsentativität bewertet wird.

Fachrichtung. An der UZ haben vor allem Sozial-/ Geisteswissenschaftler/innen an der Befragung teilgenommen, was ebenso zum Fächerprofil der Hochschule passt, wie die starke Vertretung der Ingenieurwissenschaftler/innen in der TUB-Stichprobe. Da Rechtswissenschaften nur an der UZ gelehrt werden, haben dementsprechend aus dieser Fachrichtung von den anderen drei Hochschulen (fast) keine Lehrenden teilgenommen. In der Realstatistik sind die meisten wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an der UZ der Fachrichtung Medizin (Medizinische und Veterinärmedizinische Fakultäten) zuzuordnen, gefolgt von den Geisteswissenschaften (Philosophische und Theologische Fakultät) und den Naturwissenschaften (Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät). Diese drei Fachrichtungen kommen ebenso am häufigsten in der Stichprobe vor, allerdings dahingehend verzerrt, dass mehr Geisteswissenschaftler/innen als Medizin/Gesundheitswissenschaftler/innen den Fragebogen ausfüllten.

Lehrerfahrung⁶⁶. Hier zeigt sich für alle vier Hochschulen, dass gerade Lehrende mit einer Lehrerfahrung von mehr als 20 Lehrveranstaltungen an der Befragung teilgenommen haben. An der UZ und der TUB fällt diese Verteilung jedoch weniger eindeutig aus, da hier auch viele Lehrende mit eher wenig Lehrerfahrung (<5 Jahren) an der Erhebung partizipierten. Am zweitgrößten ist in allen Teilstichproben die Gruppe derjenigen mit 1-5 Jahren Lehrerfahrung. Somit sind die Teilstichproben hinsichtlich der Lehrerfahrung als annähernd gleich aufgeteilt und somit vergleichbar einzustufen.

Dienstverhältnis. An den Universitäten haben vor allem befristet beschäftigte, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen den Fragebogen ausgefüllt, wohingegen aus der Neubrandenburger Hochschule überwiegend Professor/innen an der Erhebung teilnahmen. Diese Verteilung entspricht insofern der Realität, als es an den Universitäten weit mehr wissenschaftliche Mitarbeiter/innen als Professor/innen gibt, wohingegen an Fachhochschulen die Lehre fast ausschließlich durch die dortigen Professor/innen abgedeckt wird. Die UZ fällt zudem durch ihren hohen Anteil an Lehrbeauftragten auf, die an der Untersuchung teilnahmen. An der UZ sind laut Realstatistik von den 2870 wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen 444 Professor/innen (15 Prozent). Vergleicht man diesen Anteil mit dem Anteil in der Stichprobe (17 Prozent), so lässt sich eine sehr gute Entsprechung finden, was ebenfalls für die Repräsentativität der Stichprobe bezogen auf die jeweilige Hochschule spricht. Vergleichbar ist die Datenlage an der TUB, wo von den 493 angestellten Professor/innen (18 Prozent) an der Erhebung 24 (15 Prozent) teilnahmen, sowie an der UDE. Hier waren es 28 (22 Prozent) von den 413 Professor/innen (18 Prozent), die an der Studie partizipierten.

⁶⁶ Für diesen Bereich liegen keine Vergleichsdaten in den Gesamtpopulationen (Realstatistiken) vor.

Beliebtheit von Lehre⁶⁷. Hier wird deutlich, dass jede Teilstichprobe aus Lehrenden besteht, die eher gern bis sehr gern lehren. Dabei scheint es sich um ein Gesamtcharakteristikum der Stichprobe zu handeln, nicht um eine spezifische Auffälligkeit in einer Teilstichprobe. Die Vergleichbarkeit ist somit gegeben.

Insgesamt zeigt die Analyse der Teilstichproben, dass keine gravierenden Verzerrungen festgestellt werden müssen, die von der Realität an den jeweiligen vier Hochschulen abweichen. Die Vertretung der Fächer sowie der Dienstverhältnisse kann als zufrieden stellend gewertet werden. Hinsichtlich des Geschlechts und der Lehrerfahrung sowie Beliebtheit der Lehre können die Teilstichproben als vergleichbar angesehen werden. Ihre Zusammenfassung wird daher als zulässig erachtet.

Zusammenfassung. Insgesamt ist nach Analyse der Stichprobe und dem Vergleich dieser mit teilweise vorliegenden Daten zur jeweiligen Gesamtpopulation (den Realstatistiken) an den vier untersuchten Hochschulen festzustellen, dass hinsichtlich des Geschlechts und des Dienstverhältnisses eine gute Repräsentativität der Stichprobe gegeben ist. Bezüglich der Fachrichtung und der Beliebtheit der Lehre scheinen die Geisteswissenschaftler/innen sowie diejenigen, die gerne lernen, stärker als in der Realität vertreten zu sein. In Anbetracht des geringen Rücklaufs und dieser beiden Verzerrungsfeststellungen sind die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Repräsentativität zwar mit Vorsicht zu interpretieren. Die Analyse der Verteilung des Geschlechts und der Dienstverhältnisse der Studienteilnehmer/innen gibt jedoch auch Anlass zu der Annahme, dass die Datensätze bezüglich wichtiger Charakteristika als vergleichsweise repräsentativ für die jeweiligen Hochschulen eingeschätzt werden können. Dieses Argument fällt umso stärker ins Gewicht, wenn man berücksichtigt, dass an mehreren Hochschulen erhoben wurde. Als wichtigste Einschränkung der Repräsentativität ist die Überrepräsentanz der „Lehreinteressierten/-willigen“ festzuhalten, wenngleich eine ebenso große Beliebtheit von forschungsbezogenen Aufgaben festgestellt wurde. Daher kann auch angenommen werden, dass die Antworten bezogen auf die Fragen nach der Beliebtheit von Lehre und Forschung eher der Art der Fragestellung geschuldet sind (vgl. Anhang) als ihrer realen Ausprägung. In Anbetracht der Größe der Stichprobe und der Erhebung an verschiedenen Hochschulstandorten wird hier davon ausgegangen, dass die Stichprobe in dieser Studie durchaus geeignet ist, einen Einblick in ein im deutschsprachigen Raum bislang kaum systematisch-empirisch beforschtes Feld zu erlangen. Bei Generalisierungen aus den Ergebnissen ist jedoch aufgrund der Ausführungen Vorsicht geboten.

⁶⁷ Für diesen Bereich liegen keine Vergleichsdaten in den Gesamtpopulationen (Realstatistiken) vor.

6.4.2 Umgang mit fehlenden Werten im Datensatz

Fehlende Werte (*missings*) stellen in der empirisch-psychologischen Forschung oftmals ein Problem dar, da man nicht weiß, ob die fehlenden Werte vollständig zufällig zustande gekommen sind (MCAR, *Missing Completely At Random*), das Fehlen eines Wertes bei einer bestimmten Variable zwar mit der Ausprägung auf anderen beobachteten Variablen zusammenhängt, aber nicht von der Ausprägung auf der Variablen selbst beeinflusst ist (MAR, *Missing At Random*), oder in den Daten von „nicht zufällig“ fehlenden Werten (MNAR, *Missing Not At Random*) ausgegangen werden muss, weil auch nach Berücksichtigung der im Datensatz vorliegenden Variablen das Auftreten fehlender Werte von der Ausprägung der fehlenden Werte selbst abhängt (vgl. Rubin, 1976). Häufig in diesem Zusammenhang verwendete Verfahren wie fallweiser und paarweiser Ausschluss, Regression- und Mean-Imputation werden aus methodischer Sicht als defizitär eingeschätzt (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). In den letzten drei Jahrzehnten wurden alternative Verfahren für die Analyse von Datensätzen mit fehlenden Werten entwickelt (imputationsbasierte Verfahren wie Multiple Imputation und modellbasierte Verfahren wie die EM- und FIML-Algorithmen bei ML-Schätzungen), welche in der Forschungspraxis jedoch noch vergleichsweise zurückhaltend angewendet werden.

In der vorliegenden Arbeit wurden die fehlenden Werte bis auf eine Ausnahme (s.u.) nicht imputiert. Dafür habe ich mich aus verschiedenen Gründen entschieden, wobei jener der unterstellten „multiplen Datenerfindung“ (Rost, 2005) am wenigsten ausschlaggebend war. Vielmehr wurde berücksichtigt, dass die Daten in vielen Fällen nicht die Voraussetzung der multivariaten Normalverteilung erfüllen und dass die überwiegende Anzahl der Variablen so geringfügig das Problem der Ausfälle aufweist, dass ich mich auch aus Praktikabilitätsgründen gegen die nahegelegten Prozeduren entschieden habe. Die Analyse der fehlenden Werte ergab, dass eine einzige Variable „EvaRück2“⁶⁸ mit 9,6 Prozent einen vergleichsweise hohen Anteil an Missings aufweist. Da diese Variable allerdings für die Fragestellungen in dieser Arbeit nicht von zentraler Bedeutung war, konnte dieser Befund in den Analysen ignoriert werden. Alle anderen Variablen wiesen Missingraten unter 5 Prozent auf. Für diesen Fall weisen Lüdtke et al. (2007) darauf hin, dass bei so geringen Missingraten selbst der fallweise Ausschluss (*listwise deletion*) aus methodischer Sicht tragbar sei, insbesondere wenn explorative Analysen im Vordergrund stehen sollen, was für die vorliegende Arbeit zu weiten Teilen zutrifft.

Da die Analyse von Lehrensätzen (*approaches to teaching*) in dieser Studie den Schwerpunkt bildete und hierzu insbesondere die Überprüfung einer übersetz-

⁶⁸ Item 26: Was tun Sie (meistens) mit den Ergebnissen aus der Lehrveranstaltungsevaluation bezogen auf Ihre Studierenden?

ten Version eines bestehenden Fragebogens vorgenommen werden sollte, wurden die Antworten auf die Items des ATI-R mithilfe eines Imputationsverfahrens ersetzt, sofern Missings vorlagen. Die fehlenden Werte wurden hierbei mithilfe der Methode der Two-Way-Imputation (Sijtsma & van der Ark, 2003) ersetzt. Die Spannbreite der Missings reichte von 0,4 Prozent (Item ATI_TF3) bis 2,4 Prozent (ATI_SF10), so dass der Datensatz der Forderung entspricht, maximal 5 Prozent Missings in den Antworten aufzuweisen (vgl. van Ginkel & van der Ark, 2005). Im Vergleich zwischen dem ursprünglichen Datensatz und dem imputierten Datensatz zeigte sich, dass die Differenzen nur marginal sind: Bezogen auf den Mittelwert, den Standardfehler, die Varianz und die Standardabweichung zeigen sich hier Unterschiede erst ab der zweiten Nachkommastelle. Der Median und die Perzentile fallen identisch aus. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass sich hinsichtlich der Korrektheit der Daten der unvollständige und der vervollständigte Datensatz nicht relevant unterscheiden. Daher werden weiterführende Analysen nun mit dem vervollständigtem Datensatz vorgenommen, da dieser mehr Informationen (im Sinne einer größeren Stichprobe) enthält.

6.4.3 Umgang mit Voraussetzungsverletzungen statistischer Tests

Viele statistische Verfahren fordern die Erfüllung bestimmter Voraussetzungen, die in den Daten gegeben sein sollten. Sofern diese nicht gewährleistet sind, wird empfohlen, nichtparametrische Tests vorzuziehen, um Fehlentscheidungen zu vermeiden (Zöfel, 2003, S.217). In der vorliegenden Arbeit wurde die Strategie verfolgt, verteilungsfreie Verfahren dann einzusetzen, wenn mehr als eine von mehreren Voraussetzungen nicht gegeben war. Dies ist beispielsweise der Fall bei den Mittelwerten der TF- und der SF-Skala, die im Fokus der Analysen standen. Hier erwiesen sich sowohl der Kolmogorow-Smirnow-Test als auch der Levene-Test als hochsignifikant, was gegen die Annahme normalverteilter und varianzhomogener Daten spricht. Zwar zeigte sich in entsprechenden Studien beispielsweise die Varianzanalyse als sehr robust gegenüber diesen Voraussetzungsverletzungen (Sedlmeier & Renkewitz, 2008, S.449), sie reagiert jedoch empfindlich, wenn ungleich große Stichproben untersucht werden, was im Falle der folgenden Analysen häufiger der Fall ist (z.B. beim Vergleich der Statusgruppen, des Geschlechts und der Fachdisziplinen bezogen auf die Lehransätze). Vor diesem Hintergrund wurde entschieden, bei derartigen Gruppenvergleichen auf den U-Test (Mann & Whitney), der Rangplätze vergleicht, beziehungsweise den H-Test (Kruskal & Wallis), der Mediane vergleicht, zurückzugreifen, wobei hier die Werte beliebig verteilt sein können. Diese Tests besitzen eine Effizienz von 95 Prozent des t-Tests beziehungsweise der Varianzanalyse, wenn man sie bei normalverteilten Werten anwendet (Zöfel, 2003, S.136

und S.143). Zur Untermauerung und besseren Veranschaulichung durch Häufigkeiten wurden diese Analysen durch Chi-Quadrat-Tests ergänzt. Sofern im Rahmen dieses Verfahrens die Voraussetzung, dass nur maximal 20 Prozent der Felder erwartete Häufigkeiten < 5 aufweisen dürfen (Bortz, 2005), nicht erfüllt war, so wurden entweder Kategorien zusammengefasst, wurde auf entsprechende Testungen verzichtet (wenn die Fragestellung nicht zentral war) oder auf diese Voraussetzungsverletzung in den Fußnoten hingewiesen. Zusammenhänge zwischen den Lehransätzen und anderen Variablen wurden mittels bivariater Korrelationen berechnet. Sofern es sich um intervallskaliert operationalisierte Merkmale handelt, wurden Produkt-Moment-Korrelationen (Pearson) gerechnet. Wurde in diesem Zusammenhang die Voraussetzung normalverteilter Daten als zu eklatant verletzt eingeschätzt, wurde Rangkorrelationen (Spearman) der Vorzug gegeben. Bezüglich einzelner Fragestellungen in dieser Arbeit lagen keine elaborierten verteilungsfreien (multivariaten) Verfahren vor, beispielsweise bei der Analyse der Faktorstruktur der Subskalen des *Approaches to Teaching Inventory*. In derartigen Fällen wurde jeweils für die einzelne Fragestellung abgewogen, inwiefern eine Verletzung der Voraussetzungen problematisch für die einzelnen Verfahren ist und dem folgend auf das Verfahren verzichtet oder es unter dem Vorbehalt vorsichtiger Interpretation der Ergebnisse angewendet. Entsprechende Erläuterungen dazu werden jeweils an gegebener Stelle vorgenommen.

6.4.4 Bestimmung von Effektgrößen

Wie vorab erläutert, werden in der vorliegenden Arbeit vorwiegend nicht-parametrische Tests eingesetzt (U-Test, H-Test, χ^2 -Test). Hierfür existieren bislang keine etablierten Effektmaße (vgl. Sedlmeier & Renkewitz, 2008), weshalb auf die Berechnung von Effektgrößen im Rahmen der Auswertung verzichtet wurde. Um dennoch bei Bedarf entsprechende Berechnungen zu ermöglichen, wurden sämtliche Kennwerte zur nachträglichen Bestimmung von Effektgrößen aufgrund aktueller Vorschläge angegeben. So empfehlen Sedlmeier und Renkewitz (2008, S. 570ff.) die Effektgrößenbestimmung bei χ^2 -Tests über die Berechnung des Phi-Koeffizienten (bei zwei dichotomen Variablen) oder Cramers Phi beziehungsweise w (bei mindestens einer mehrkategorialen Variable). Hierfür werden neben dem χ^2 -Wert lediglich die Angabe des Stichprobenumfangs und ggf. die kleinere Freiheitsgradanzahl benötigt ($\text{Cramers } \phi = \sqrt{\frac{\chi^2}{N \cdot df_{\text{kleiner}}}}$). Zur Berechnung von Effektgrößen bei U-Tests schlagen Field und Hole (2003, S.238) die Formel $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$ vor, weshalb bei der Ergebnisdarstellung die Z-Werte mit aufgeführt werden. Für H-Tests wären post hoc U-Tests notwendig, die anschließend derselben Effektgrößenberechnung unterzogen werden (vgl. Field & Hole, 2003, S.248).

7 Auswertung

Die nachfolgende Auswertung orientiert sich in ihrer Reihenfolge an den in Kapitel 5 aufgestellten Forschungsfragen. Die drei spezifischen Fragestellungen, die im Folgenden auf der Basis empirischer Daten beantwortet werden, stützen das Ziel der Arbeit, datenbasiert die aktuelle Situation der Hochschullehrenden zu beleuchten und exemplarisch am Beispiel des Konstrukts Lehrens zu beforschen. Die Auswertungen dienen also dem Zweck, empirische Hochschulforschung im deutschsprachigen Raum *auf der Personenebene* (der Hochschullehrenden) zu leisten und dabei Informationen zu gewinnen, die für lehrebezogene Personalentwicklungs- und Organisationsentwicklungsvorhaben nützlich sein dürften.

7.1 *Wie beschreiben Hochschullehrende ihre lehrebezogene Situation aktuell?*

Da es in Deutschland kaum Forschung zu den Gedanken und Einstellungen von Hochschullehrenden gibt (vgl. Kapitel 4.1), war ein erstes Ziel der vorliegenden Arbeit, einen datenbasierten Einblick in die aktuelle lehrebezogene Situation von Hochschullehrenden zu gewinnen (vgl. Kapitel 5, Fragestellung 1). Dementsprechend umfangreich wurde der eingesetzte Fragebogen konzipiert (vgl. Anhang 3). Die Reihenfolge der Deskriptivanalysen orientiert sich in erster Linie an dem Fragebogen, in zweiter Linie an der inhaltlichen Zusammengehörigkeit einzelner, in den Fragebogen integrierter Items. Neben der Beschreibung der aktuellen lehrebezogenen Situation von Hochschullehrenden stellt dieses Kapitel ferner die notwendigen Analysen vor und Ergebnisse bereit, auf die die anschließenden Auswertungskapitel 7.2 und 7.3 aufbauen.

Zur detaillierteren Beschreibung wurden zusätzlich jeweils inhaltspezifisch (itembezogene) Analysen zu Gruppenunterschieden vorgenommen. Diese können dem Anhang entnommen werden (Anhang 4).

7.1.1 **Lehrebezogene Aus- und Weiterbildungserfahrung**

Auf die Frage „Wie wichtig war es Ihnen zu Beginn Ihrer Lehrtätigkeit, auf Ihre Lehrtätigkeit durch Ausbildungsangebote vorbereitet zu werden?“ antworteten die Lehrenden ebenso sehr gemischt ($N=694$; $M=3,26$; $SD=1,65$) wie auf die Frage „Wie wichtig ist es Ihnen aktuell, für Ihre Lehrtätigkeit Aus- und Weiterbildungsangebote zur Verfügung zu haben?“ ($N=695$; $M=3,49$; $SD=1,61$). Hier deutet sich eine Entwicklung dahingehend an, dass den Lehrenden im Laufe der

Zeit Aus- und Weiterbildungsangebote für die Lehre etwas wichtiger geworden zu sein scheinen als zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit ($R^2=.29$; $F=280,99$; $df=1$; $p<.001$). War damals die Ausbildung für die Lehre eher nicht wichtig ($Mod=2$), so ist sie dies aktuell umso mehr ($Mod=5$). Die folgende Häufigkeitstabelle veranschaulicht die Heterogenität in den Antworten auf beide Items (Tabelle 7)⁶⁹.

Tabelle 7. Wichtigkeit von lehrebezogenen Aus-/Weiterbildungsangeboten

	Wichtigkeit von lehrebezog. Aus- bildungsangeboten zu Beginn der Lehrtätigkeit		Wichtigkeit von lehrebezog. Aus- und WB-Angeboten aktuell	
	n	%	n	%
1 gar nicht wichtig	118	17	99	14
2	161	23	125	18
3	120	17	118	17
4	93	13	120	17
5	121	17	153	22
6 sehr wichtig	81	12	80	12
fehlend	2	<1	1	<1
Gesamt	696	100	696	100

Eine bedeutsame Variable für den hier besprochenen Themenbereich stellt die Frage dar, ob die Lehrenden bislang an Aus- oder Weiterbildungsangeboten für Lehrende teilgenommen haben. Dies bejahten 348 Lehrende und verneinten 344 Lehrende ($N=692$). Die Stichprobe besteht also zu nahezu gleichen Teilen aus Aus- und Weiterbildungs-Erfahrenen sowie -Nichterfahrenen⁷⁰.

Die folgenden Statistiken beziehen sich entsprechend auf diejenigen, die bereits an lehrebezogener Aus- und Weiterbildung teilgenommen haben. Ort, Anzahl und Art der Aus- und Weiterbildungen, die diese Lehrenden besuchten, sind in Tabelle 8 zusammengefasst⁷¹.

⁶⁹ Hierbei zeigen sich insbesondere geschlechtsspezifische, aber auch studienrichtungs- und dienstverhältnisbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-2 bis Tab. A-4).

⁷⁰ Hierbei zeigen sich geschlechtsspezifische sowie studienrichtungsbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-5).

⁷¹ Signifikante Gruppenunterschiede (Geschlecht, Studienrichtung, Dienstverhältnis) zeigten sich hierbei nicht.

Tabelle 8. Ort, Anzahl und Format der lehrebezogenen Aus- und Weiterbildung (n=348)

Wahrnehmung lehrebezogener Aus- und Weiterbildungsangebote		n	%
Ort* (Mehrfachantwort möglich)	1. Angebote an der eigenen Universität	212	63
	2. Angebote an anderen universitären Einrichtungen	19	6
	3. Angebote an außeruniversitären Einrichtungen	16	5
	(1+2) Angebote an der eigenen Universität UND an anderen universitären Einrichtungen	37	11
	(1+3) Angebote an der eigenen Universität UND an außeruniversitären Einrichtungen	30	9
	(2+3) Angebote an anderen universitären UND an außeruniversitären Einrichtungen	5	2
	(1+2+3) Angebote an der eigenen Universität UND an anderen universitären UND an außeruniversitären Einrichtungen	20	6
	Anzahl	1 Veranstaltung	69
	2 bis 4 Veranstaltungen	173	50
	5 bis 10 Veranstaltungen	72	21
	Mehr als 10 Veranstaltungen	32	9
Format* (Mehrfachantwort möglich)	1. Workshops / Seminare	206	60
	2. Lehrmails / Lehrbriefe	0	0
	3. Tagungen, Kongresse zur Lehrendenqualifizierung	13	4
	4. Individuelles Coaching / Beratung durch Berater/in	3	1
	(1+2) Workshops + Lehrmails	9	3
	(1+3) Workshops + Kongresse	45	13
	(1+4) Workshops + Coaching	49	14
	(1+2+3) Workshops + Lehrmails + Kongresse	4	1
	(1+3+4) Workshops + Kongresse + Coaching	15	4
	(1+2+4) Workshops + Lehrmails + Coaching	1	< 1
(3+4) Kongresse + Coaching	1	< 1	

* Anmerkung: Die ersten vier Kategorien beziehen sich auf den *ausschließlichen* Besuch dieses WB-Formats, die anderen Kategorien entsprechend auf Antwortkombinationen.

Deutlich am häufigsten bildeten sich die Lehrenden an ihrer eigenen Hochschule aus und weiter, entsprechend am wenigsten in einer Kombination aus anderen universitären und außeruniversitären Einrichtungen. Zumindest für die Universitäten ist dieses Bild insofern stimmig, dass sowohl die UZ als auch die UDE und die TUB lehrebezogene Aus- und Weiterbildungsprogramme zentral anbieten und somit keine Notwendigkeit zum Umschauen an anderen Hochschulen besteht. An mehr als zehn Veranstaltungen haben dabei die wenigsten teilgenommen (9%), am häufigsten sind zwei bis vier Veranstaltungen besucht worden (50%). Mit Abstand am häufigsten wird mit 60 Prozent der Besuch von lehrebezogenen Workshops/ Seminaren als Art der Aus-/ Weiterbildung genannt. Dieses Ergebnis wird umso deutlicher bei Betrachtung der häufigsten

Kombinationen, bei denen stets Seminare in Kombination mit lehrebezogenen Kongressen (13%) oder Coachingformaten (14%) genannt werden.

Auf die Frage, welche Erfahrungen die Lehrenden bislang mit Aus- und Weiterbildungsangeboten gesammelt hätten⁷², äußerten sich diese überwiegend positiv ($M=4,54$; $SD=1,14$; $N=345$)⁷³. Vergleichsweise zurückhaltend antworteten die Lehrenden auf die beiden anschließenden Fragen, welches Aus-/ Weiterbildungsformat sie am hilfreichsten bzw. lehrreichsten fänden und welches sie aus ihrer Sicht am unbrauchbarsten bzw. wenigsten lehrreich erachten: 31 Prozent meinten, sie könnten die Frage nach dem lehrreichsten Format nicht beantworten und 40 Prozent äußerten sich entsprechend bei der Frage nach dem unbrauchbarsten Format. Nichtsdestotrotz lassen sich bei den anderen Lehrenden recht deutliche Einschätzungen feststellen. Workshops/ Seminare (37%) sowie individuelles Coaching/ Beratung (16%) werden als am lehrreichsten eingeschätzt. Lehrmails/ Lehrbriefe (31%), lehrebezogene Kongresse / Tagungen (12%) sowie das Selbststudium einschlägiger Literatur (13%) werden demgegenüber eher als unbrauchbar bewertet (vgl. Anhang 3; Items 19 und 20).

7.1.2 Vorbereitung auf Lehrveranstaltungen

In diesem Themenkomplex wurden die Lehrenden zum einen gefragt, wie sie sich in didaktischer Hinsicht auf ihre lehrebezogenen Aufgaben vorbereiten. Zum anderen wurde ermittelt, wie sich die Lehrenden vor ihrer allerersten Lehrveranstaltung vorbereiteten beziehungsweise woher sie das Wissen nahmen, wie sie vorgehen können. Abbildung 10 und Abbildung 11 veranschaulichen die Ergebnisse (Mehrfachantworten waren möglich).

⁷² Bei einer Skalierung von 1 (sehr schlechte Erfahrungen) bis 6 (sehr gute Erfahrungen).

⁷³ Hierbei zeigten sich keine signifikanten Gruppenunterschiede hinsichtlich Geschlecht, Studienrichtung und Dienstverhältnis.

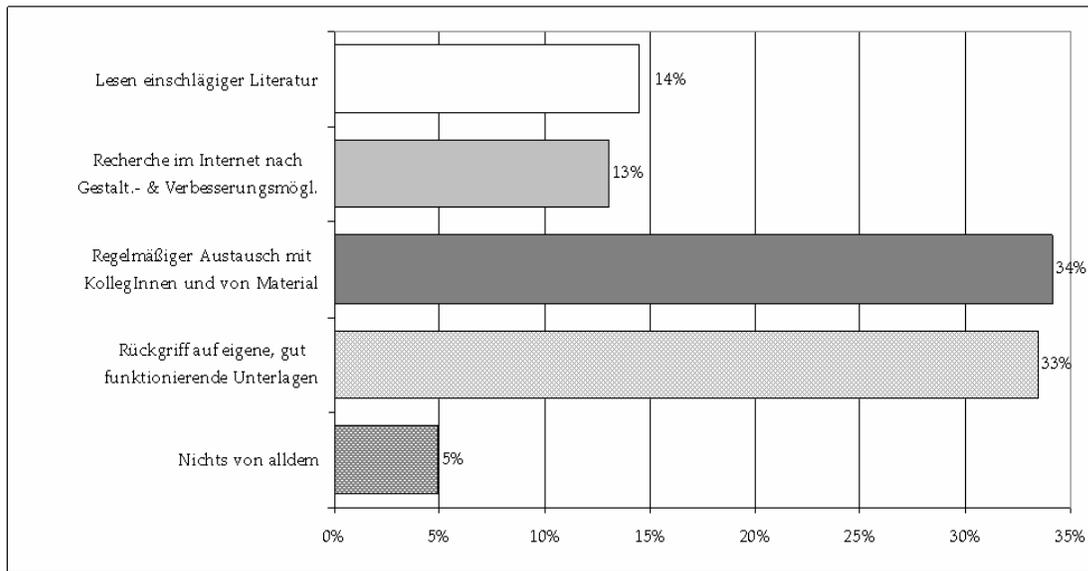


Abbildung 10. Vorbereitung auf lehrebezogene Aufgaben (n=835 Nennungen)

Hinsichtlich der aktuellen Vorbereitungsstrategien für die Lehre zeigt sich, dass sich die Lehrenden am meisten mit ihren Kolleg/innen regelmäßig über Gestaltungsmöglichkeiten und Material austauschen und/oder auf eigene Unterlagen zurückgreifen, die bislang besonders gut „funktioniert“ haben (jeweils rund ein Drittel der Nennungen).

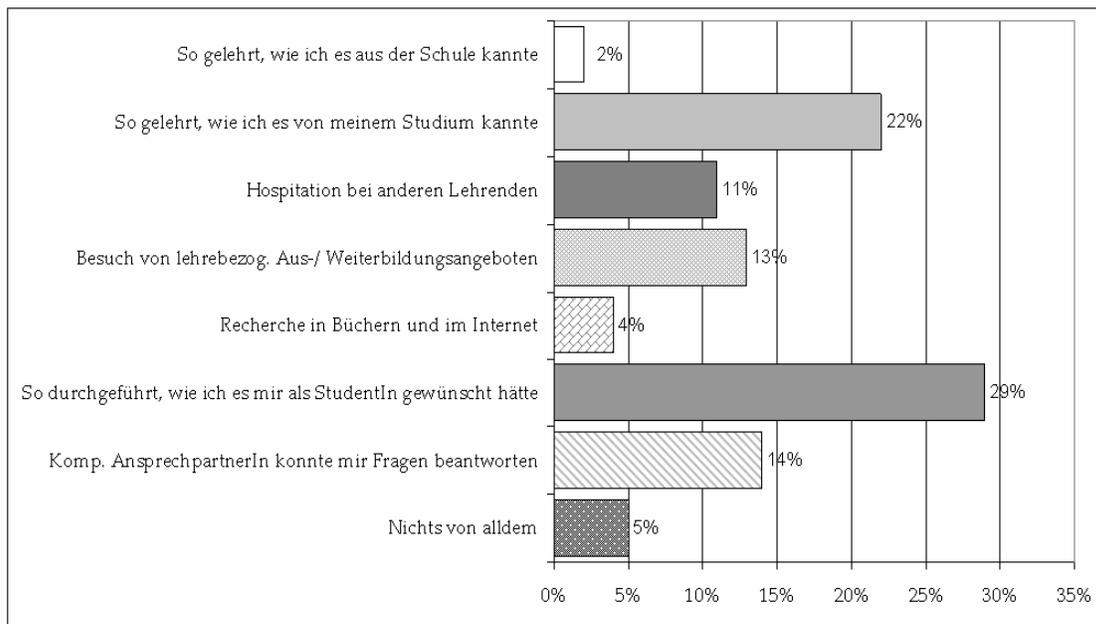


Abbildung 11. Vorbereitung auf die allererste Lehrveranstaltung (n=835 Nennungen)

Bei der Vorbereitung ihrer allerersten Lehrveranstaltung ließen sich die Lehrenden zum einen davon leiten, wie sie es sich als Student/in gewünscht hätten (29%) und/oder so wie sie es selbst vom Studium her kannten (22%). Die Erfahrungen aus der Schule scheinen hingegen keine Rolle mehr gespielt zu haben. Der Besuch von lehrebezogenen Aus-/Weiterbildungsprogrammen als Vorbereitungsmaßnahme für die erste Lehrveranstaltung wird nur von 13 Prozent der Lehrenden angegeben, also einem weit geringeren Anteil derer, die dann irgendwann in ihrer beruflichen Laufbahn solche Angebote nutzen (50%, vgl. Kap. 7.1.1).

7.1.3 Umgang mit lehrebezogener Rückmeldung

In einem weiteren Teil der Befragung wurde mithilfe von vier Fragen erhoben, wie die Lehrenden mit lehrebezogener Rückmeldung umgehen, d.h. welche Einstellung sie zu Lehrveranstaltungsevaluationen haben und wie sie mit den Rückmeldungen verfahren. Zunächst wurde nach der allgemeinen Einstellung gegenüber Lehrveranstaltungen gefragt, wobei die Antwortkategorien vorgegeben waren. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Lehrenden überwiegend (85%) eine positive Einstellung haben und nur ein sehr geringer Anteil dieser ablehnend gegenübersteht (N=687): „vorbehaltlos positiv“ 28%, „grundsätzlich positiv, aber mit Einschränkungen“ 57%, „ambivalent, eher kritisch“ 14% und „skeptisch, ablehnend“ 2%⁷⁴.

Auch auf die Frage hin, wie hilfreich die Lehrenden die Rückmeldungen aus der LV-Evaluation empfinden würden⁷⁵, wurde vergleichsweise positiv geantwortet ($M=4,37$; $SD=1,321$; $N=672$). Diese beiden Variablen korrelieren in einem mittleren Ausmaß miteinander ($r= -,51$; $p<,01$)⁷⁶. Kreuztabelliert man diese beiden Variablen, zeigt sich allerdings, dass diejenigen, die der LV-Evaluation „skeptisch, ablehnend“ gegenüberstehen, diese auch am häufigsten als nicht hilfreich einschätzen (46% gaben hier 2 als Wert an). Entsprechend schätzen die „vorbehaltlosen Befürworter/innen“ von LV-Evaluationen diese am meisten (ebenfalls 46%) als sehr hilfreich (Wert 6 angegeben) ein, die weniger extremen Antworten verteilen sich diesem Trend entsprechend ($\chi^2=251,1$; $df=15$; $p<,001$)⁷⁷. Des Weiteren interessierte, wie die Lehrenden mit den Ergebnissen aus den LV-Evaluationen umgehen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 9 dargestellt⁷⁸.

⁷⁴ Hierbei zeigen sich studienrichtungsbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-6).

⁷⁵ Bei einer Skalierung von 1 (gar nicht hilfreich) bis 6 (sehr hilfreich).

⁷⁶ Die negative Korrelation ist der gegenläufigen Polung der Items geschuldet (siehe Anhang 3).

⁷⁷ Bei 29 Prozent der Zellen ist die erwartete Häufigkeit < 5.

⁷⁸ Hierbei zeigen sich studienrichtungsbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-8 bis A-11).

Tabelle 9. Umgang mit Rückmeldungen aus Lehrveranstaltungsevaluationen

	n	%
Wie gehen Sie mit den Rückmeldungen der Studierenden aus LV-Evaluationen um?		
Ich habe bislang keine solchen Rückmeldungen erhalten	68	10
Ich lese sie nicht	0	0
Ich überlege mir, was die Rückmeldungen zukünftig für die Lehre bedeuten	84	12
Ich nehme mir vor, für mich relevante Punkte zukünftig in der Lehre zu ändern	158	23
Ich versuche, tatsächlich für mich relevante Punkte anders in der Lehre umzusetzen	378	54
Fehlend	8	1
Gesamt	696	100
Was tun Sie (meistens) mit den Ergebnissen aus der Lehrveranstaltungsevaluation bezogen auf Ihre Studierenden?		
1. Ich bespreche die Ergebnisse nicht	225	32
2. Ich lasse die Ergebnisse den Studierenden zukommen	54	8
3. Ich bespreche die Ergebnisse in meiner Lehrveranstaltung	264	38
2. und 3. (Ergebnisse zukommen lassen UND in LV besprechen)	86	12
Fehlend	67	10
Gesamt	696	100

Hier zeigt sich, dass die meisten Lehrenden (54%) angeben, tatsächlich zu versuchen, für sie relevante Punkte anders in der Lehre umzusetzen, gefolgt von denjenigen, die sich dies zumindest vornehmen (23%). Es gibt darüber hinaus in dieser Stichprobe niemanden, der sagt, dass er die Rückmeldungen nicht lesen würde. Bezogen auf den Austausch mit den Studierenden ergibt sich ein Bild dahingehend, dass rund ein Drittel der Lehrenden die Ergebnisse aus den LV-Evaluationen nicht mit den Studierenden bespricht. Diese Besprechung der Ergebnisse oder Besprechung der Ergebnisse mit zusätzlicher Zurverfügungstellung der Rückmeldungen an die Studierenden wird jedoch von 50 Prozent der Lehrenden vorgenommen. Kreuztabelliert man diese Befunde, so stellt sich heraus, dass häufiger die Kombinationen „sich dazu etwas überlegen + die Ergebnisse nicht besprechen“ sowie „sich etwas vornehmen / tatsächlich etwas umzusetzen + Besprechen der Ergebnisse“ auftreten ($\chi^2=27,14$; $df=9$; $p<,001^{79}$).

⁷⁹ Bei 13 Prozent der Zellen ist die erwartete Häufigkeit < 5.

7.1.4 Selbsteinschätzung bezüglich eigener Lehrfähigkeit

In diesem Teil des Fragebogens sollten die Lehrenden ihre eigenen didaktischen Kompetenzen bewerten und sich in dieser Hinsicht mit anderen Lehrenden vergleichen. Die Lehrenden schätzten ihr Wissen über lernförderliche Faktoren niedriger ein ($M=3,87$; $SD=1,15$, $N=690$) als ihre didaktischen Kompetenzen ($M=4,42$; $SD=0,89$; $N=691$)⁸⁰. Beide Angaben korrelieren dabei mittelhoch miteinander ($r=,59$; $p<,01$). Darüber hinaus setzt sich die Stichprobe überwiegend aus Lehrenden zusammen, die von sich sagen, dass sie „gute Lehre“ machen ($\bar{x}=4,59$; $SD=0,81$; $N=691$)⁸¹. Die Bewertung der Güte der eigenen Lehre und die eingeschätzten didaktischen Kompetenzen korrelieren dabei mittel bis hoch miteinander ($r=,70$; $p<,01$).

Fragt man die Lehrenden, ob sie aus ihrer Sicht besser, gleich gut/schlecht oder schlechter als ihre Kolleg/innen im selben Fach lehren, so denken rund zwei Drittel, dass sie selbst genauso gut/schlecht wie die anderen lehren. Rund ein Drittel der Lehrenden findet, dass es besser lehrt als seine Kolleg/innen und dementsprechend weniger als ein Prozent schätzt die anderen Kolleg/innen als besser lehrend ein (vgl. Abbildung 12).

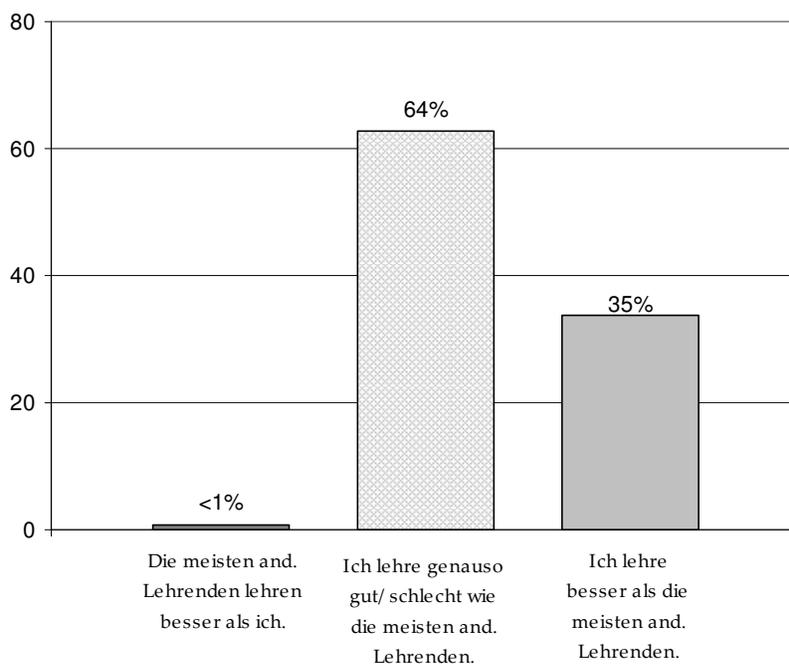


Abbildung 12. Vergleich mit anderen Lehrenden bezüglich der Güte der eigenen Lehre

⁸⁰ Bei einer Skalierung von 1 (sehr gering) bis 6 (sehr hoch).

⁸¹ Bei einer Skalierung von 1 (gar nicht) bis 6 (ganz und gar).

Dies bedeutet zusammenfassend, dass diejenigen, die an der Erhebung teilgenommen haben, sich selbst insgesamt als kompetente sowie durch- bis überdurchschnittlich gute Lehrende einschätzen⁸².

7.1.5 Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der eigenen Lehrtätigkeit

Wie angekündigt, wurde auf bereits elaborierte Instrumente zurückgegriffen, wenn es solche zu interessierenden Konstrukten gab. Waren diese nicht speziell für den Hochschulbereich entwickelt worden, so wurden sie an die Hochschullehre und das Arbeitsumfeld Hochschule angepasst. Für den Bereich der Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) von Lehrer/innen im sekundären Bildungskontext existieren verschiedene Instrumente, wovon ein besonders kurzes und inhaltlich gut adaptierbares Instrument ausgewählt wurde. Die SWE-Skala von Schmitz und Schwarzer (2000) wurde bereits an einer größeren Stichprobe überprüft und wies dabei gute Testkennwerte auf ($\alpha_{t1} = ,76$; $\alpha_{t2} = ,81$; $r_{it} = ,36$ bis $r_{it} = ,64$ zum ersten, $r_{it} = ,29$ bis $r_{it} = ,56$ zum zweiten Messzeitpunkt; $r_{tt} = ,66$). Das vierstufige Antwortformat wurde übernommen (1=stimmt nicht; 4=stimmt genau). Im Folgenden werden zunächst die Formulierungen der für den Hochschulbereich adaptierten Version sowie wichtige Testkennwerte auf Itemebene berichtet (Tabelle 10).

Für die Gesamtskala wird ein Cronbachs Alpha von ,74 errechnet, was einer niedrigen bis mittleren Reliabilität entspricht (vgl. Bühner, 2006, S. 140). Die letzte Spalte verdeutlicht, dass sich die Reliabilität nicht durch die Wegnahme einzelner Items erhöhen würde. Die Trennschärfen sind als mittelhoch einzuschätzen, sie liegen zwischen ,30 und 50 (Ausnahme: die niedrigste Trennschärfe weist Item SWE_7 auf). Die Mittelwerte liegen alle über dem Skalenmittelwert von 2,5. Insofern kann man von einer eher niedrigen Schwierigkeit der Items sprechen, die entsprechend rechtssteil und damit im engeren Sinne nicht normalverteilt sind⁸³. Zusammenfassend kann also die eingesetzte Skala als moderat brauchbar eingestuft werden.

Bei der Analyse der aggregierten SWE-Werte über alle zehn Items zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrenden im Mittel über dem Skalenmittelwert liegen ($M = 2,99$; $SD = ,41$)⁸⁴. Die Betrachtung von Stem-and-Leaf- sowie Boxplots gab den Hinweis, dass in der Stichprobe sechs Extremwer-

⁸² Hierbei zeigen sich studienrichtungs-, geschlechts-, dienstverhältnis-, lehrerfahrungs- und weiterbildungserfahrungsbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-12 bis A-21).

⁸³ Entsprechende Kolmogorov-Smirnow-Testungen bestätigen dies.

⁸⁴ Hierbei zeigen sich studienrichtungs-, geschlechts- und weiterbildungserfahrungsbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-22 bis A-23).

te vertreten sind (in diesem Fall ein SWE-Wert $<1,8$). Teilt man die Stichprobe anhand des Medians (Med=3,00) in zwei Gruppen, wobei diejenigen ab einem Wert von 3,00 der Gruppe mit den höheren SWE-Werten zugeordnet werden, dann fallen 372 Lehrenden in die Gruppe mit den höheren SWE-Werten und 324 Lehrende in die Gruppe mit den niedrigeren SWE-Werten.

Tabelle 10. Skala Selbstwirksamkeitserwartungen von Hochschullehrer/innen

	N	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den nicht engagierten Studierenden den Stoff zu vermitteln (SWE_1).	688	2,64	,732	,433	,714
Ich traue mir zu, die Studierenden für neue Inhalte und Methoden zu begeistern (SWE_2).	693	3,31	,614	,502	,707
Ich kann Innovation (neue Lehrkonzepte, Inhalte, Methoden) auch gegenüber skeptischen Kolleg/inn/en und Vorgesetzten durchsetzen (SWE_3).	666	2,80	,787	,315	,732
Ich weiß, dass ich zu den Studierenden guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Lernsituationen (SWE_4).	688	3,29	,667	,486	,708
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den wenig engagierten Studierenden in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe (SWE_5).	688	2,96	,756	,485	,705
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Studierenden noch besser einstellen kann (SWE_6).	675	2,69	,768	,450	,711
Selbst wenn meine Lehrveranstaltung gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit wahren zu können (SWE_7).	683	3,21	,780	,295	,735
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch in der Lehrveranstaltung immer noch gut auf die Studierenden eingehen (SWE_8).	685	3,18	,677	,389	,720
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Studierenden engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann (SWE_9; rekodiert).	685	3,15	,834	,337	,729
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Lehrstrukturen an der Universität verändere (SWE_10).	684	2,66	,839	,363	,725

Unter Validierungsgesichtspunkten zeigt sich ein erwartungskonformer Unterschied der SWE-Werte bezüglich der eingeschätzten Güte der eigenen Lehre: Lehrende, die sich besser als ihre Kolleg/innen einschätzen, gehören häufiger der Gruppe mit den höheren SWE-Werten an, wohingegen sich alle Lehrenden, die sich schlechter als andere Lehrende einschätzten, ausschließlich in der Gruppe mit den niedrigeren SWE-Werten befinden ($\chi^2=29,8$; $df=2$; $p<,001^{85}$). Ebenfalls erwartungskonform ist der Befund, dass Lehrende, die tatsächlich versuchen, relevante Punkte aus LV-Evaluationen anders umzusetzen, weit häufiger in der Gruppe mit den höheren SWE-Werten vertreten sind, wohingegen Lehrende, die sich die Bedeutung der Rückmeldungen lediglich überlegen oder sich Änderungen nur vornehmen, häufiger in der Gruppe mit den niedrigeren SWE-Werten vertreten sind ($\chi^2=29,58$; $df=3$; $p<,001$).

7.1.6 Persönliche Wichtigkeit von Lehre und Arbeitszeiten

Um die Rahmenbedingungen und die Arbeitssituation der Lehrenden einschätzen und zu den anderen Variablen in Beziehung setzen zu können, wurden mehrere Variablen zu diesem Themenfeld erhoben, die in diesem und dem folgenden Kapitel 7.1.7 besprochen werden.

So wurde unter anderem erfragt, wie viel Arbeitszeit die Lehrenden real aufbringen und wie viel Zeit sie davon in lehrebezogene Aufgaben investieren. Zur Relativierung dieser Angabe wurde zu Beginn des Fragebogens auch erfragt, wie viele Lehrveranstaltungen die Lehrenden in dem entsprechenden Semester (Sommersemester 2006) durchführen. Die Auswertung ergab, dass die Lehrenden im Durchschnitt pro Woche 52 Stunden arbeiten ($M=51,9$; $SD=12,8$; $Median=50,0$; $Modus=50$), wobei sie in ihre lehrebezogenen Aufgaben (Vorbereitung, Nachbereitung, Durchführung von Lehre) wöchentlich im Durchschnitt 12 Stunden ($M=11,9$; $SD=9,0$; $Median=10,0$; $Modus=20$) investieren, was einem Anteil von 23 Prozent entspricht. Die meisten Lehrenden führten im Sommersemester 2006 drei Lehrveranstaltungen durch ($M=2,77$; $SD=0,87$; $Median=3,0$; $Modus=3$).

Setzt man dabei die Anzahl der Lehrveranstaltungen ins Verhältnis zu der für Lehre aufgebrauchten Zeit, so ergibt sich ein erwartungswidriges Bild dahingehend, dass diejenigen Lehrenden mit der höchsten Lehrbelastung (> 7 LV) am wenigsten Zeit (0 bis 4 Stunden) in die Lehre investieren (Anteil 62%; $\chi^2=98,97$; $df=12$; $p<,001$). Die Vermutung, dass dies möglicherweise aus pragmatischen Gründen (beispielsweise für die Lehre insgesamt nur zwei Tage pro Woche investieren zu können oder wollen und dementsprechend wenig Zeit pro LV zur

⁸⁵ Bei 33 Prozent der Zellen ist die erwartete Häufigkeit < 5 .

Verfügung zu haben) geschieht, findet sich in den Daten nicht bestätigt, denn von denjenigen Lehrenden, die fünf bis sieben LV durchführen, nutzen 30 Prozent 0-4 Stunden pro Woche (Minimum) für die Lehre und 46 Prozent 16 und mehr Stunden (Maximum) – in dieser Gruppe gibt es also „Viel-“ UND „Weniginvestierer/innen“ am häufigsten. Ebenso erwartungswidrig investieren diejenigen, die im entsprechenden Semester keine LV durchführten, trotzdem vergleichsweise viel Zeit in lehrebezogene Aufgaben (32%: 5 bis 9 Stunden, 29%: 10 bis 15 Stunden). Aufgrund dieser widersprüchlichen Befunde muss das Item, das nach der in Lehre investierten Arbeitszeit fragt, als fraglich hinsichtlich Reliabilität und Validität eingeschätzt werden.

Fragt man die Lehrenden nach der persönlichen Wichtigkeit und Beliebtheit von Lehre und Forschung⁸⁶, so ergibt sich folgendes Bild: Die Lehre ist den Lehrenden, die an dieser Erhebung teilgenommen hatten, im Vergleich zu anderen arbeitsbezogenen Aufgaben und Interessen wichtig bis sehr wichtig ($M=4,55$; $SD=1,14$; $Med=5,0$; $Mod=5$). Darüber hinaus lehren die Befragten nahezu genauso gerne ($M=5,19$; $SD=0,96$; $Med=5,0$; $Mod=6$) wie sie forschen ($M=5,13$; $SD=1,13$; $Med=6,0$; $Mod=6$). Die Angaben zur Beliebtheit von Lehre und Beliebtheit von Forschung korrelieren dabei nahezu gar nicht ($r=,063$)⁸⁷, wohingegen sich erwartungskonform ein zumindest mittlerer Zusammenhang zwischen der Beliebtheit von Lehre und der Wichtigkeit von Lehre im Vergleich zu anderen Arbeitsaufgaben und Interessen zeigt ($r=,56$; $p<,01$)⁸⁸.

7.1.7 Rahmenbedingungen für die Lehre

Neben den im vorherigen Kapitel besprochenen persönlichen Variablen zu Arbeitszeiten sowie Wichtigkeit und Beliebtheit von Lehre und Forschung wurde ferner erfragt, wie die Lehrenden die Rahmenbedingungen speziell für Lehre wahrnehmen würden⁸⁹. Dazu wurden folgende Aspekte erhoben:

⁸⁶ Bei einer Skalierung von 1 (gar nicht wichtig bzw. gar nicht gerne) bis 6 (sehr wichtig bzw. sehr gerne).

⁸⁷ Vgl. Metaanalyse von Hattie & Marsh (1996) zum (nicht vorliegenden) Zusammenhang von Forschung (*research ability; research productivity*) und Lehrqualität (*teaching ability; teaching effectiveness*).

⁸⁸ Hierbei zeigen sich zum Teil studienrichtungs-, dienstverhältnis-, lehrerfahrungs- und weiterbildungserfahrungsbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-24 bis A-27).

⁸⁹ Da dieser Bereich lediglich zur Beschreibung der Rahmenbedingungen als Kontextvariable miterhoben wurde, wird hier im Anhang auf vertiefende Analysen zu Gruppenunterschieden verzichtet.

- Wahrnehmung lehrebezogener Rahmenbedingungen allgemein,
- Rolle von guter Lehre und lehrebezogener Aus- und Weiterbildung im eigenen Arbeitsbereich,
- Erleben lehrebezogener Unterstützung,
- positive Modelle für Lehre im Arbeitsumfeld,
- wahrgenommene Einflussmöglichkeiten auf die Art, den Inhalt und die Durchführungsmodi der eigenen Lehre.

Die Rahmenbedingungen für Lehre erleben die Lehrenden an ihrem Fachbereich als eher günstig⁹⁰ ($M=3,44$; $SD=1,43$; $Med=4,0$; $Mod=4$), wobei hier die Werte stark streuen und fast die Hälfte der Lehrenden Werte zwischen 1 und 3 angab (49%)⁹¹. Ferner spielt in den jeweiligen Arbeitsbereichen der Lehrenden „gute Lehre“ eine wichtigere Rolle ($M=3,85$; $SD=1,52$; $Median=4,0$; $Modus=5$) als die entsprechende lehrebezogene Aus- und Weiterbildung ($M=2,57$; $SD=1,43$; $Median=2,0$; $Modus=2$)⁹². Nichtsdestotrotz besteht zwischen beiden Variablen zumindest ein mittlerer Zusammenhang, d.h. je höher der Stellenwert „guter Lehre“ im Arbeitsbereich ist, eine desto stärkere Rolle nimmt auch die lehrebezogene Aus- und Weiterbildung ein ($r=,50$; $p<,01$).

Fragt man die Lehrenden, von wem sie sich am ehesten in Sachen Lehre unterstützt fühlen, so geben die meisten ihre Kolleg/innen an (35%). Auffällig ist hierbei, dass nahezu genauso viele Lehrende sich von niemandem unterstützt fühlen (32%). In dieser Gruppe sind befristet beschäftigte wissenschaftliche Mitarbeiter/innen (34%) und Professor/innen (24%) am stärksten vertreten – geringes Unterstützungserleben hängt dementsprechend nicht unbedingt vom Dienstgrad ab. Aber von den Antworten der Professor/innen fallen die meisten in diese Kategorie, wohingegen die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen anteilig doch stärker von ihren Kolleg/innen Support erhalten. Persönlich weiter entfernte Supportstrukturen scheinen eine geringere Rolle zu spielen: Fachbereich 8 Prozent und Hochschule 10 Prozent. Entsprechend werden von den Lehrenden in Sachen Lehrkompetenz Kolleg/innen ($M=3,52$; $SD=1,42$; $Med=4,0$; $Mod=4$) mehr als Vorgesetzte ($M=2,6$; $SD=1,60$; $Med=2,0$; $Mod=2$)⁹³ als Modell/Vorbild genutzt⁹⁴.

Abschließend gaben die Lehrenden an, dass sie einen eher starken Einfluss darauf haben, welche Lehrveranstaltungen ihnen hinsichtlich Inhalt und Art zu-

⁹⁰ Bei einer Skalierung von 1 (sehr ungünstig) bis 6 (sehr günstig).

⁹¹ Hierbei zeigen sich studienrichtungsbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-28).

⁹² Bei einer Skalierung von 1 (keine) bis 6 (eine sehr starke).

Hierbei zeigen sich studienrichtungs- und dienstverhältnisbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-29 bis A-30).

⁹³ $n=515$. Bei dieser Berechnung wurden 176 Lehrende herausgenommen, die angaben, keine/n Vorgesetzte/n zu haben.

⁹⁴ Bei einer Skalierung von 1 (gar nicht) bis 6 (sehr stark) (0=Ich habe keine/n Vorgesetzte/n).

geordnet werden ($M=4,18$; $SD=1,68$; $Med=5,0$; $Mod=6$). Noch stärker wird der eigene Einfluss hinsichtlich der Art und Weise, wie die Lehre durchgeführt wird, eingeschätzt ($M=5,14$; $SD=1,14$; $Med=6,0$; $Mod=6$). Lehrende, die die Rahmenbedingungen für Lehre an ihrem Fachbereich aktuell als positiv einschätzen, erleben ihren Einfluss häufiger eher stark hinsichtlich der Zuordnung von Inhalt und Art ihrer Lehrveranstaltung ($\chi^2=6,99$; $df=1$; $p<,01$) sowie hinsichtlich ihres eigenen Einflusses auf die Art und Weise der Lehrveranstaltungsdurchführung ($\chi^2=6,96$; $df=1$; $p<,01$)⁹⁵.

Interessant ist in diesem Kontext auch die Feststellung, dass Lehrende, die vorwiegend Studierende mit „traditionellen“ Studienabschlusszielen (Diplom, Staatsexamen, Magister) unterrichten, die Rahmenbedingungen für Lehre häufiger eher ungünstig einschätzen als Lehrende, die vorwiegend Studierende mit „neuen“ Studienabschlusszielen (Bachelor, Master) in ihren Lehrveranstaltungen haben. Diese schätzen die Rahmenbedingungen für Lehre eher günstig ein ($\chi^2=26,256$; $df=6$; $p<,001$).

7.1.8 Beschreibung einer konkreten Lehrveranstaltung

Um in der Erhebung nicht ausschließlich auf einem abstrakten, allgemeinen Niveau die lehrebezogenen Gedanken und Einschätzungen der Lehrenden zu eruieren, sondern auch für den konkreten Fall der Lehrveranstaltungsdurchführung an Informationen zu gelangen, wurden die Lehrenden in einem weiteren Abschnitt gebeten, sich bei der Beantwortung der nachfolgenden Fragen auf eine bestimmte, von ihnen ausgewählte Lehrveranstaltung zu beziehen. Dabei entschieden sich vom Lehrveranstaltungstyp her 224 Lehrende (32%) für eine Vorlesung, 189 Lehrende (27%) für ein Seminar, 134 Lehrende (19%) für eine Übung, 120 Lehrende (17%) für ein Praktikum und 25 Lehrende (4%) für einen anderen LV-Typ ($N_{\text{ges}}=692$). Die meisten Lehrenden entschieden sich demzufolge für Vorlesungen, gefolgt von Seminaren, Übungen und Praktika⁹⁶.

Die Anzahl der Studierenden in den konkret gewählten Lehrveranstaltungen (LV) wurde von 71 Prozent der Lehrenden als genau richtig empfunden, von 8 Prozent als zu gering und von 21 Prozent als zu hoch. Unterschiede zwischen den Lehrveranstaltungstypen, auf die sich die Lehrenden bezogen, zeigten sich hierbei nicht ($\chi^2=13,467$; $df=8$; $p<,097$). In diesem Zusammenhang gaben 29 Prozent an, dass weniger als 15 Studierende an dieser LV teilnahmen, bei 35 Pro-

⁹⁵ Hierbei wurden jeweils zwei Gruppen gebildet, indem die jeweils für eine Antwortrichtung ausschlaggebenden Werte zusammengefasst wurden (1 bis 3 in eine Gruppe, 4 bis 6 in die andere Gruppe).

⁹⁶ Hierbei zeigen sich studienrichtungs-, geschlechts-, dienstverhältnis- und lehrerfahrungsbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-32 bis A-33).

zent waren es 15-30 Studierende, 26 Prozent verzeichneten 31-100 Studierende in dieser LV und 9 Prozent mehr als 100 Studierende. Die räumliche Ausstattung für die gewählte LV empfanden die Lehrenden im Durchschnitt als eher gut ($M=4,4$; $SD=1,49$; $Med=5,0$; $Mod=5$), ebenso wie die technische Ausstattung ($M=4,71$; $SD=1,40$; $Med=5,0$; $Mod=6$).

Aufgrund der aktuellen hochschulpolitisch gewollten Output-Orientierung in der Hochschullehre (vgl. Kap. 1 und Kap. 2.1) wurde zunächst erfragt, welche Kompetenzen die Studierenden in dieser speziellen Lehrveranstaltung erwerben sollten. Dabei wurde sich orientiert an der Verteilung möglicher Kompetenzerwerbsziele (z.B. Wildt, 2006): Die Lehrenden wurden entsprechend gebeten anzugeben, inwiefern sie als Kompetenzerwerbsziel(e) „Wissen erwerben, bewerten, anwenden und übertragen können“ (Fachkompetenz), „Lern- und Arbeitstechniken erwerben“ (Methodenkompetenz), „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit erwerben“ (Sozialkompetenz) und/ oder „Interesse, Motivation und Leistungsbereitschaft für das Studium entwickeln“ (Personalkompetenz) in der von ihnen gewählten Lehrveranstaltung anstreben⁹⁷.

Bei der Auszählung der Antwortmuster tauchten zunächst als alleinige Nennung Personalkompetenzen zu 34 Prozent und Fachkompetenzen zu 27 Prozent auf. Alle vier Kompetenzbereiche wurden von 21 Prozent der Lehrenden angegeben, die Kombination aus Fach- und Personalkompetenzen von 12 Prozent. Die Kombination aus Fach-, Methoden- und Personalkompetenzen trat zu sechs Prozent auf. Alle weiteren Kombinationen wurden von weniger als drei Prozent der Lehrenden gewählt. Der Erwerb von Sozialkompetenzen spielt demzufolge eine eher untergeordnete Rolle in den von den Hochschullehrenden ausgewählten Lehrveranstaltungen. Der Verteilung der Antwortkombinationen kann entnommen werden, dass die Lehrenden häufiger mehr als ein Kompetenzerwerbsziel in der von ihnen gewählten, konkreten Lehrveranstaltung verfolgten und dabei die Personalkompetenzen unter den Nennungen am häufigsten vertreten waren⁹⁸.

Die Analyse der Prioritäten der Kompetenzerwerbsziele⁹⁹ ergab allerdings, dass mit Abstand am häufigsten der Erwerb von Fachkompetenzen (66%) an erster Stelle genannt wurde, gefolgt vom Erwerb von Methoden- (15%) und Personalkompetenz (12%) (vgl. Abbildung 13).

⁹⁷ Mehrfachnennungen waren möglich.

⁹⁸ Hierbei zeigen sich lehrveranstaltungstyp- und studienrichtungsbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-38 bis A-39).

⁹⁹ Die Lehrenden sollten die vier Kompetenzbereiche anschließend nach Wichtigkeit in eine Reihenfolge bringen.

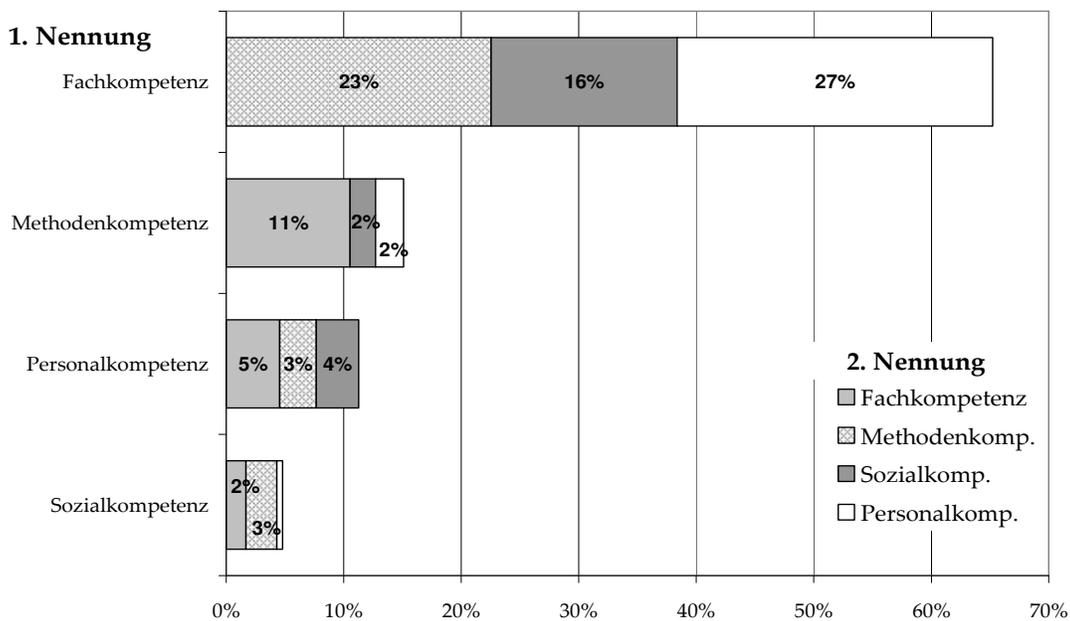


Abbildung 13. Lehrveranstaltungsbezogene Kompetenzerwerbsziele der Lehrenden (relative Häufigkeiten der Kombination 1. und 2. Nennung)

Bezogen auf die konkreten Lehrveranstaltungen interessierte ferner, wie wichtig den Lehrenden zum einen die Realisierung üblicher didaktisch-methodischer Elemente sei und zum anderen, inwiefern diese Elemente tatsächlich in der Lehrveranstaltung umgesetzt werden würden (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11. Wichtigkeit und Umsetzung didaktisch-methodischer LV-Elemente

Wichtigkeit	Lehrveranstaltungstyp					
	M (SD)	Vorlesung n=224	Seminar n=189	Übung n=134	Praktikum n=120	And. LVT n=25
Vorträge der Lehrenden	4,33 (1,37)	5,13 (0,95)	3,97 (1,31)	4,01 (1,48)	3,87 (1,40)	3,92 (1,44)
Vorgegebene Referate der Studierenden	3,43 (1,81)	2,86 (1,81)	4,11 (1,62)	3,13 (1,74)	3,63 (1,75)	4,16 (1,89)
Zweier-/ Kleingruppenarbeit der Studierenden	4,06 (1,77)	3,27 (1,85)	4,35 (1,46)	4,10 (1,86)	4,85 (1,42)	4,83 (1,60)
Diskussionen/ Gespräche über d. behand. Themen	5,06 (1,20)	4,72 (1,41)	5,47 (0,78)	4,92 (1,23)	5,22 (1,07)	5,04 (1,17)
Explizite Prüfungsvorbereitung	3,31 (1,64)	3,67 (1,53)	2,89 (1,66)	3,53 (1,76)	3,13 (1,55)	2,84 (1,46)
Einbringen eigener Themen der Studierenden	3,75 (1,60)	3,41 (1,61)	4,15 (1,43)	3,61 (1,67)	3,93 (1,64)	3,88 (1,51)
Andere Elemente (z.B. Stillarbeit)	2,73 (1,63)	2,55 (1,67)	2,88 (1,57)	2,71 (1,67)	2,82 (1,62)	3,00 (1,71)

Umsetzung	Lehrveranstaltungstyp					
	M (SD)	Vorlesung n=224	Seminar n=189	Übung n=134	Praktikum n=120	And. LVT n=25
Vorträge der Lehrenden	4,74 (1,45)	5,49 (0,80)	4,31 (1,47)	4,60 (1,52)	4,28 (1,68)	4,36 (1,75)
Vorgegebene Referate der Studierenden	3,18 (1,97)	2,28 (1,71)	4,18 (1,79)	2,76 (1,85)	3,64 (1,97)	3,84 (1,97)
Zweier-/ Kleingruppen- arbeit der Studierenden	3,68 (1,92)	2,70 (1,84)	3,93 (1,67)	3,79 (1,96)	4,72 (1,69)	4,80 (1,63)
Diskussionen/ Gespräche über d. behand. Themen	4,70 (1,42)	4,00 (1,64)	5,38 (0,89)	4,61 (1,35)	4,98 (1,18)	5,16 (0,99)
Explizite Prüfungsvor- bereitung	2,91 (1,72)	3,20 (1,73)	2,48 (1,58)	3,23 (1,89)	2,83 (1,60)	2,36 (1,50)
Einbringen eigener The- men der Studierenden	2,98 (1,64)	2,53 (1,58)	3,51 (1,60)	2,84 (1,66)	3,10 (1,57)	3,28 (1,62)
Andere Elemente (z.B. Stillarbeit)	2,37 (1,63)	2,01 (1,51)	2,60 (1,50)	2,54 (1,83)	2,36 (1,72)	3,08 (1,75)

Bei der Betrachtung der Differenzen der Gesamtstichprobe fällt zunächst auf, dass das LV-Element „Vortrag der Lehrenden“ als einziges von den Lehrenden stärker umgesetzt wird als es wichtig ist (Mittelwert Umsetzung > Wichtigkeit; $\Delta=-0,41$). Umgekehrt zeigt sich die stärkste Differenz bei dem Element „Einbringen eigener Themen der Studierenden“: Dieses finden die Lehrenden weit wichtiger als es tatsächlich in ihrer Lehre umgesetzt wird (Mittelwert Umsetzung < Wichtigkeit; $\Delta=0,77$).

Die Diskrepanz zwischen Wichtigkeit und tatsächlicher Umsetzung beim „Vortrag der Lehrenden“ zeigt sich über alle Lehrveranstaltungen hinweg in gleicher Weise, wird aber beim Veranstaltungstyp Übung am stärksten so empfunden (Umsetzung > Wichtigkeit; $\Delta=-0,59$). Bezogen auf den Vergleich der Wichtigkeit und tatsächlichen Umsetzung beim Element „Vorgegebene Referate der Studierenden“ sind in Seminaren und Praktika diese beiden Punkte nahezu gleich stark ausgeprägt, bezogen auf Vorlesungen lässt sich hier die stärkste Differenz ausmachen (Umsetzung < Wichtigkeit; $\Delta=0,58$). Auch bezogen auf die „Gruppenarbeit“ und „Diskussion der Themen“ erweist sich die Diskrepanz zwischen Wichtigkeit und tatsächlicher Umsetzung bei Vorlesungen am höchsten (Umsetzung < Wichtigkeit; $\Delta_{\text{grupp}}=0,57$; $\Delta_{\text{disk}}=0,72$). Diese Befunde zusammen ergeben den Eindruck, dass im Veranstaltungstyp Vorlesung am wenigsten studierendenzentrierte Lernelemente in dem Maße umgesetzt werden können, wie sie den Lehrenden wichtig sind. Aber auch Seminare, Übungen und Praktika weisen diese Diskrepanzen auf, nur sind sie weit weniger stark ausgeprägt. Seminare zeichnen sich durch eine besonders niedrige Diskrepanz zwischen Wichtigkeit und Umsetzung hinsichtlich des Elements „Diskussion über behandelte Inhalte“ aus (Umsetzung \approx Wichtigkeit; $\Delta=0,09$).

Aufbauend auf Kembers (1997) Typologisierung von Lehrkonzeptionen in der Hochschullehre wurden die Lehrenden (in Anlehnung an Winteler, 2004) nach ihrem persönlichen Rollenverständnis befragt, wobei fünf unterschiedliche Rollen vorgegeben wurden (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12. Lehrkonzeptionen als Rollenverständnis der Lehrenden

			n	%
1	TF ++	Ich bin der/die Übermittler/in von Wissen.	19	3
2	TF +	Bei der Übermittlung von Wissen ist es meine Aufgabe, den Studierenden den Stoff gut strukturiert und leicht aufnehmbar darzubieten.	178	26
3	TF/SF	Ich bin für die Inhalte der Lehre verantwortlich, aber die Studierenden müssen sich innerhalb dieses Rahmens eigenständig um die Aufbereitung und den Erwerb des neuen Wissens kümmern.	138	20
4	SF +	Ich setze zwar den Rahmen, was gelernt werden soll. Gleichzeitig muss ich dafür sorgen, dass die Eigenaktivität des studentischen Lernens ermöglicht und unterstützt wird.	231	33
5	SF ++	Mein Hauptanliegen ist die Entwicklung der Studierenden als selbständig agierende Personen, die hauptverantwortlich für das Lehr-Lerngeschehen sind und ihre Lernfortschritte selbst planen und steuern.	125	18
Gesamt			691	100

Abkürzungen: TF++ deutlich und TF+ eher lehrendenzentriertes Rollenverständnis;
SF++ deutlich und SF+ eher studierendenzentriertes Rollenverständnis;
TF/SF Übergangskategorie.

Die meisten Lehrenden geben an, dass sie am ehesten ihre Rolle so verstehen, dass sie zwar den Rahmen dessen setzen, was gelernt werden soll, gleichzeitig aber dafür sorgen müssen, die Eigenaktivität studentischen Lernens zu ermöglichen und zu unterstützen (33%). Die wenigsten Hochschullehrer/innen sehen ihre Rolle in der reinen Wissensübermittlung (3%)¹⁰⁰.

Aufschlussreiche Unterschiede zeigen sich bei der Kreuztabellarisierung der Rollenverständnisse mit den Lehrveranstaltungstypen, auf die sich die Lehrenden dabei beziehen sollten ($\chi^2=43,96$; $df=16$; $p<,001$): Hier zeigt sich, dass Lehrende, die eine Vorlesung auswählten, sich am häufigsten als Wissensvermittler/in mit gut zu strukturierendem Stoff verstehen (36%), wohingegen Lehren-

¹⁰⁰ Hierbei zeigen sich insgesamt studienrichtungs-, geschlechts-, dienstverhältnis- sowie weiterbildungs- erfahrungsbedingte Unterschiede (siehe Anhang). Diese wurden für den LV-Typ Vorlesung exemplarisch analysiert, wobei sich dann nur noch studienrichtungsbedingte Unterschiede deutlich offenbarten (siehe Anhang 4; Tab. A-34).

de, die sich auf Seminare oder Praktika bezogen, sich am häufigsten als Rahmengerber/in bezüglich der Inhalte, aber zugleich als Ermöglicher/in und Unterstützer/in für eigenaktives Lernen der Studierenden sehen (Seminare: 43%; Praktika: 36%). Diejenigen, die von einer konkreten Übung ausgingen, sehen sich zu nahezu gleichen Teilen in den Rollen 2 (31%) und 4 (29%).

Das Konstrukt „**Lehransatz**“ wurde mithilfe des *Approaches to Teaching Inventory* ATI-R (Trigwell, Prosser & Ginns, 2005) hinsichtlich zweier Lehransätze erhoben und ausgewertet¹⁰¹. Auf zwei Subskalen wird zum einen ein studienorientierter, lernorientierter Lehransatz (SF für *student focused*) und zum anderen ein lehrendenzentrierter, inhaltsorientierter Lehransatz (TF für *teacher focused*) aufgezeichnet (vgl. Kap. 3.4). Auf beiden Subskalen zeigen die Lehrenden eine eher starke Ausprägung, wobei der TF-Ansatz etwas geringer ausfällt ($M=3,21$; $SD=0,70$; $Med=3,27$) als der SF-Ansatz ($M=3,44$; $SD=0,74$; $Med=3,55$). Dieses Ergebnis weist bereits darauf hin, dass die Lehrenden in dieser Erhebung nicht automatisch einen Ansatz zugunsten des anderen deutlich höher bzw. niedriger ausgeprägt aufweisen (vgl. auch niedrige Korrelation $r= -,230$; $p<,001$). Die wichtigsten Statistiken hierzu können Tabelle 13 entnommen werden.

Tabelle 13. Statistiken zu den Subskalen SF und TF

		Mittelwert für ATI_TF	Mittelwert für ATI_SF
N	Gültig	696	696
Mittelwert		3,21	3,44
Median		3,27	3,55
Standardabweichung		,70	,74
Minimum		1,00	1,00
Maximum		5,00	5,00
Perzentile	25	2,73	3,00
	50	3,27	3,55
	75	3,73	4,00

Schaut man sich im nächsten Schritt die individuellen Differenzwerte pro Lehrendem zwischen den beiden Lehransätzen an, so zeigt sich, dass bei 41 Prozent ($n=285$) der Lehrenden der TF-Lehransatz stärker, bei 3 Prozent ($n=23$) beide Ansätze exakt gleich stark ausgeprägt sind und dementsprechend sich bei 56 Prozent ($n=388$) ein stärkerer SF-Ansatz zeigt. Bildet man in diesem Kontext

¹⁰¹ Zur Analyse des Instruments auf Item- und Skalenebene: siehe Kapitel 7.2.

etwas verfeinerte Kategorien, indem die Ansätze differenziert werden in „deutlich“ und „eher“ lehrenden- versus studierendenzentrierter Lehransatz, dann zeigt sich, dass eine moderate Ausprägung zugunsten des einen oder anderen Lehransatzes weit häufiger als eine deutliche Ausprägung festzustellen ist. Die Verteilung der Stichprobe hinsichtlich dieser Kategorisierung kann Tabelle 14 entnommen werden.

Tabelle 14. Kategorien der Lehransätze

Lehransatz		n	%
deutlich Lehrendenzentriert (TF++)	($\Delta < -2,00$)*	22	3
eher Lehrendenzentriert (TF+)	($\Delta -2,00$ bis $-0,10$)	244	35
keine Differenz in den Lehransätzen	($\Delta > -0,10$ bis $< 0,10$)	68	10
eher Studierendenzentriert (SF+)	($\Delta 0,10$ bis $2,00$)	329	47
deutlich Studierendenzentriert (SF++)	($\Delta > 2,00$)	33	5
Gesamt		696	100

* Anmerkung: Unter „deutlich“ SF oder TF wurden Lehrende eingeordnet, die eine Differenz von mehr als 2,00 (d.h. mehr als die Hälfte der theoretisch möglichen maximalen Differenz von 4 aufgrund des fünfstufigen Skalenformats) aufwiesen.

Mit dem Fokus auf die individuellen Differenzen können diese Ergebnisse so verstanden werden, dass vergleichsweise selten eine deutliche Ausprägung auf einem der beiden Lehransätze vorkommt (8%) und dass die befragten Lehrenden insgesamt häufiger einen studierendenzentrierten Ansatz (52%) als einen lehrendenzentrierten Ansatz (38%) verfolgen, sofern man der Grundidee dieser speziellen Analyse folgt, dass sich aus der Höhe der Differenz zwischen den beiden Subskalen TF und SF eine Aussage über den präferierten Lehransatz machen lässt und somit Eindimensionalität des Konstrukts „Lehransatz“ unterstellt wird. Inwiefern diese Annahme aufgrund der Daten (nicht) haltbar ist, wird in Kapitel 7.2.3.1 weiterführend analysiert. Letztendlich wurde in den Kapiteln 3 und 4 bereits festgestellt, dass Lehransätze auf theoretischer Ebene eher als eindimensionales, auf empirischer Ebene (so auch im ATI-R) eher als zweidimensionales Konstrukt behandelt werden.

Gruppenunterschiede werden aufgrund des besonderen Interesses am Lehransatz-Konstrukt gesondert in den Kapiteln 7.3.1 und 7.3.2 untersucht. Da Lehransätze als situativ variierendes Merkmal konzeptualisiert sind, wird eine weiterführende Analyse dazu separat in Kapitel 7.3.3 vorgenommen.

7.1.9 Berufliches Belastungserleben

Ebenso wie das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Kap. 7.1.5) wurde auch das berufliche Belastungserleben mithilfe einer bereits erprobten Skala erhoben (Enzmann & Kleiber, 1989), die ursprünglich für Personen in sogenannten Helferberufen entwickelt wurde und aus 15 Items (empirisch auf drei Subskalen ladend: Arbeitszufriedenheit AZ, Kontrollerleben KE, Überforderung ÜF)¹⁰² besteht. Diese Skala wurde in ihren Formulierungen auf das Arbeitsfeld Hochschule hin adaptiert und in der Erhebung eingesetzt.

Die Reliabilität der adaptierten Version der Gesamtskala beträgt Cronbachs $\alpha = ,83$ (N=644), was einer mittleren Reliabilität entspricht (vgl. Bühner, 2006). Die Reliabilität würde sich in diesem Zusammenhang nicht durch die Wegnahme einzelner Items erhöhen, wie Tabelle 15 ausweist¹⁰³.

Tabelle 15. Berufliches Belastungserleben der Hochschullehrenden

	N	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
AZ1_ Mein Beruf macht mir Spaß. (<i>Rekodiert</i>)	688	1,53	,719	,515	,822
ÜF1_ Mein Beruf ist ein Beruf, in dem man ständig überfordert wird.	694	2,39	1,148	,501	,820
AZ2_ Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.	692	2,07	1,364	,507	,820
AZ3_ Was meine Arbeit anbelangt, bin ich eigentlich rundum zufrieden. (<i>Rekodiert</i>)	691	2,33	1,035	,595	,815
KE1_ Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.	690	1,48	,830	,373	,828
KE2_ Ich habe das Gefühl, auch vor Kolleg/innen ständig betonen zu müssen, dass ich viel arbeite.	691	1,66	,995	,426	,825
AZ4_ Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf. (<i>Rekodiert</i>).	689	1,97	,963	,371	,828
KE3_ Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten, die mich belasten.	691	1,67	1,120	,410	,826
ÜF2_ Ich fühle mich häufig überfordert.	692	2,05	1,075	,648	,811

¹⁰² Bei einer Skalierung von 1 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft vollständig zu).

¹⁰³ Hierfür wurden die Items auf der Arbeitszufriedenheitssubskala umkodiert, die im Sinne des negativ konnotierten Gesamtkonstrukts „Belastungserleben“ positiv formuliert waren (AZ1; AZ3; AZ4; AZ5).

ÜF3_Ich habe eigentlich selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	691	3,02	1,407	,467	,824
AZ5_Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen. (Rekodiert)	691	1,88	,932	,435	,825
ÜF4_Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Stud. und Kolleg/inn/en gegenüber.	689	1,80	,988	,372	,828
AZ6_Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.	691	2,17	1,213	,483	,822
ÜF5_Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich zu sehr.	689	1,46	,768	,348	,829
ÜF6_Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.	689	2,92	1,295	,441	,825

Inhaltlich verdeutlichen die Deskriptivstatistiken, dass die Lehrenden in dieser Studie kein hohes berufliches Belastungserleben aufweisen ($M=2,03$; $SD=0,59$; $Med=1,9$)¹⁰⁴. Dieses Bild bestätigt sich bei Betrachtung der Ausprägungen in den Subskalen. In Tabelle 16 sind die entsprechend aggregierten Kennwerte auf den drei Subskalen angegeben.

Tabelle 16. Subskalen Berufliches Belastungserleben (N=694)

	Subskalen		
	Arbeitszufriedenheit (+)	Kontrollerleben (-)	Überforderung (-)
Mittelwert	4,01	1,60	2,28
SD	,723	,737	,772
Median	4,17	1,33	2,17
Cronbachs α	,77 (6 Items, N=672)	,60 (3 Items, N=684)	,76 (6 Items, N=674)

Die Lehrenden zeichnen sich durch hohe Arbeitszufriedenheit sowie niedriges Kontrollerleben und geringe Überforderung aus. Die Reliabilitäten (interne Konsistenzen) sind eher gering, was jedoch auch im Zusammenhang mit der geringen Anzahl der Items in den Subskalen steht. Schmitz und Schwarzer (2000), die die Skala bei Lehrer/innen an Schulen einsetzten, berichten vergleichbare interne Konsistenzen ($\alpha_{AZ}=,81$; $\alpha_{KE}=,57$; $\alpha_{ÜF}=,73$).

Die Arbeitszufriedenheit korreliert jeweils mittelhoch und negativ mit Kontrollerleben ($r= -,39$; $p< ,01$) und Überforderung ($r= -,40$; $p< ,01$). Auch Überforde-

¹⁰⁴ Hierbei zeigen sich dienstverhältnis- sowie lehrerfahrungsbedingte Unterschiede (siehe Anhang 4, Tab. A-43).

rung und Kontrollerleben korrelieren vergleichbar miteinander ($r = ,38$; $p < ,01$), was dafür spricht, dass es sich hierbei um unterschiedliche Konstrukte handelt. Mit dem Konstrukt Selbstwirksamkeitserwartung bestehen geringe Zusammenhänge ($r_{SWE/ÜF} = -,19$; $r_{SWE/KE} = -,11$; $r_{SWE/AZ} = ,27$; $p < ,01$), was ebenfalls auf die Eigenständigkeit der in den Subskalen erfassten Konstrukte hinweist. Insgesamt korreliert berufliche Belastung niedrig negativ mit Selbstwirksamkeitserwartungen ($r = -,26$; $p < ,01$), was bedeutet, dass hohe SWE eher mit niedrigem beruflichen Belastungserleben einhergehen.

Im Hinblick auf die Validierung der Skala „Berufliches Belastungserleben“ zeigt sich ferner, dass diese (wenn auch nur vergleichsweise schwach) negativ mit den wahrgenommenen Rahmenbedingungen für gute Lehre korreliert ($r = -,29$; $p < ,01$). Wer nicht gerne lehrt oder forscht oder die Rückmeldungen aus LV-Evaluationen nicht als hilfreich empfindet, hat erwartungskonform (sehr schwacher Zusammenhang: $r_{BEL/Forsch} = -,13$; $r_{BEL/Lehr} = -,21$; $r_{BEL/RmEval} = -,13$; $p < ,01$) tendenziell ein höheres berufliches Belastungserleben. Die durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche korreliert nicht mit dem beruflichen Belastungserleben ($r = -,01$, n.s.), ebenso wenig, wie die Anzahl durchzuführender Lehrveranstaltungen im aktuellen Semester ($\chi^2 = 6,26$; $df = 4$; $p = ,18$).

7.1.10 Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse

Die deskriptive Analyse des Datenmaterials lieferte wichtige Erkenntnisse über die Situation und Gedanken von Hochschullehrenden im Hinblick auf deren lehrebezogene Aufgaben. Im Folgenden werden die wichtigsten sowie auffälligsten Befunde zusammengefasst und diskutiert.

Die Hälfte der Lehrenden in der Stichprobe besuchte **lehrebezogene Aus- und Weiterbildungsangebote** und hat dabei gute Erfahrungen sammeln können. Insbesondere Angebote an der eigenen Hochschule werden genutzt, wobei Seminare/ Workshops am häufigsten besucht und als am hilfreichsten eingeschätzt werden. Insgesamt scheinen Qualifizierungsangebote für Lehrende mit der Zeit an Bedeutung zu gewinnen. Inwiefern dieses Resultat seine Ursache in der Bedeutungszunahme durch Lehrerfahrung und der persönlichen Erkenntnis hat, dass für eine gute Ausführung der lehrebezogenen Aufgaben eine professionelle Qualifizierung vonnöten ist, und/ oder sich hier die öffentliche Debatte um die Wichtigkeit von Qualifizierung und Lehrqualität niederschlägt, kann nicht abschließend geklärt werden. Vermutlich spielen beide Argumente zusammen, was dazu führt, dass aktuell eine tendenzielle Zunahme der persönlichen Wichtigkeit von Qualifizierungsangeboten berichtet wird. Der hohe Anteil an Qualifizierungserfahrenen dürfte ein Hinweis darauf sein, dass die Stichprobe sich eher aus „Lehreambitionierten“ zusammensetzt, da sie nicht mit dem allgemeinen Eindruck in der hochschuldidaktischen Szene dahinge-

hend einhergeht, dass sich nur ein vergleichsweise geringer Teil der Lehrenden um eine Lehrqualifizierung bemühe und/ oder überhaupt die Gelegenheit dazu habe.

Mit dem Themenfeld der Lehrqualifizierung waren auch Fragen verbunden, die die konkreten **lehrebezogenen Vorbereitungshandlungen** abbilden sollten. Lehrende bereiten sich im allgemeinen Lehrgeschäft vor allem vor, indem sie sich mit Kolleg/innen austauschen und auf gut funktionierende Unterlagen zurückgreifen. Ihre erste Lehrveranstaltung gestalten viele so, dass sie sich daran orientieren, wie sie es sich als Studierende gewünscht hätten und/ oder wie sie es selbst im Studium erlebt haben. Der zweite Punkt tangiert das Thema „Modelllernen“ (vgl. sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura, 1986), wonach komplexe Verhaltensweisen durch die Beobachtung des Verhaltens anderer erworben werden. Insbesondere in unbekanntem, unstrukturierten Situationen ahmen Individuen eher das an einem Modell beobachtete Verhalten nach (Schnotz, 2006). Insofern ist die Datenlage stimmig mit dieser Theorie. Als problematische Folge ist allerdings einzuschätzen, dass zu Zeiten als insbesondere die älteren Lehrenden in der Stichprobe ihr Studium absolvierten, die lernförderlichen Vorteile einer studierendenzentrierten, lernorientierten Lehre weniger bekannt waren und proklamiert sowie praktiziert wurden. Daraus folgt, dass sich vermutlich ein nicht unerheblicher Anteil der Lehrenden an Modellen orientiert(e), die eine weniger effektive lehrendenzentrierte, inhaltsorientierte Lehre praktiziert haben dürften. Dies könnte in Fortführung der Argumentation unvorteilhafte Auswirkungen auf die Kompetenz und Performanz der Lehrenden aktuell haben.

In der Literatur besteht Einigkeit darüber, dass Rückmeldung (*Feedback*), wenn sie adäquat angebracht wird und vom Empfänger gewollt ist, einen positiven Einfluss auf Verhaltensänderungen haben kann (vgl. Antons, 1998; Fengler, 1998; Überblick in Schmidt, 2008). Die Antworten der Lehrenden zum **Umgang mit lehrebezogenen Rückmeldungen** sind aufgrund der vorherigen Ausführungen insofern von besonderem Interesse, dass sich hier Potenzial für möglicherweise günstige(re) Entwicklungen der Lehrkompetenz durch lehrebezogenes Feedback ergibt. Die Stichprobe zeigte eine ausgesprochen aufgeschlossene Einstellung gegenüber Lehrveranstaltungsevaluationen, die aktuell als dominierendes Rückmeldeverfahren in der Hochschullehre eingesetzt werden. Die Aufgeschlossenheit gegenüber derartiger Informationen korreliert dabei mit der Einschätzung, als wie hilfreich diese empfunden wird. Daran anknüpfend konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Lehrenden sich entweder vornimmt oder es tatsächlich versucht, für sich relevante Punkte anders in ihrer Lehre umzusetzen (vgl. auch Hendry, Lyon & Henderson-Smart, 2007). Dies spricht für das Potenzial von Rückmeldungen für Verhaltensänderungen. Inwiefern sich allerdings die relevanten Punkte mit denen decken, die in der

Fachliteratur mit guter Lehre oder einem studierendenzentrierten, lernorientierten Lehransatz in Verbindung gebracht werden, kann hier nicht beantwortet werden. So würde beispielsweise der Vorsatz, das Vorlesungsskript zu überarbeiten oder deutlicher zu sprechen, zwar die Qualität der Materialien und der Präsentation verbessern können, es bliebe aber bei einer Verhaftetheit in einem lehrendenzentrierten, inhaltsorientierten Lehransatz. Würde hingegen versucht werden, mehr Raum für Diskussionen einzuräumen oder zu Beginn eines neuen Kurses den Studierenden die Bedeutung dessen für die künftige Berufspraxis klarer zu machen, um sie stärker zu motivieren, dann wären dies Anzeichen für eine stärkere Entwicklung hin zu einem studierendenzentrierten, lernorientierten Lehransatz. Positiv zeigte sich ferner, dass gut ein Drittel der Lehrenden die Ergebnisse der Rückmeldungen mit den Studierenden bespricht, was als Indikator für Studierendenorientierung gewertet werden kann. Allerdings fiel auch auf, dass ebenfalls ein Drittel die Ergebnisse nicht bespricht. Die Gründe dafür dürften unterschiedlich gelagert sein: von mangelnder (wahrgenommener) Gelegenheit beziehungsweise Zeit für Besprechungen bis hin zur Einschätzung, dass solche Besprechungen zu keinem Zugewinn führen würden oder schlicht aus Furcht vor öffentlichem Feedback. Die Daten legen hierzu eine weitere Erklärung nahe: Wenn Lehrende sich lediglich überlegen, was die Rückmeldungen für sie bedeuten, dann besprechen sie weniger häufig die Ergebnisse und umgekehrt besprechen diejenigen Lehrenden häufiger die Rückmeldungen, wenn sie sich auch etwas dazu vorgenommen haben oder tatsächlich umzusetzen versuchen. Dieser Befund steht im Einklang mit dem sogenannten Rubikon-Modell (Gollwitzer, 1996; Heckhausen, 1989), in dem Volitionen (als Prozess der Zielverfolgung, d.h. Planen und Handeln) als wichtige Phase im Handlungsablauf konzeptualisiert sind. Demnach handeln Lehrende häufiger (hier, indem sie sich mit den Studierenden über ihre Lehre austauschen), wenn sie zumindest Volitionen entwickelt haben, etwas in ihrer Lehre ändern zu wollen.

Die befragten Lehrenden schätzten ihr **Wissen über lernförderliche Faktoren und ihre didaktischen Kompetenzen** vergleichsweise hoch ein und befanden, dass sie gute Lehre machen. Dabei befand die überwiegende Mehrheit die Güte ihrer Lehre als qualitativ gleichwertig zu der Lehre ihrer Fachkolleg/innen. Interessanterweise schätzten Lehrende mit lehrebezogener Weiterbildungserfahrung sich nicht bedeutend besser ein als Weiterbildungsunerfahrene. Qualifizierungen führen demzufolge nicht automatisch zu einer besseren Selbsteinschätzung. Dieser Befund ähnelt Ergebnissen einer Studie von Postareff et al. (2007), wonach zumindest die **Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE)** bei Lehrenden mit kurzzeitiger (aber mehr als gar keiner) Qualifizierungserfahrung niedrigere SWE aufwiesen als solche, ohne oder mit umfangreicher Qualifizierungsteilnahme. Denkbar wäre hierbei, dass zu kurzfristige Angebote den Leh-

renden zwar aufzeigen, wo sie stehen und was sie alles noch optimieren können, jedoch nicht ausreichen, um Handlungsmöglichkeiten auszuarbeiten und das möglicherweise auftretende Gefühl von Unzulänglichkeit angemessen aufzufangen. Auch hierfür können Erklärungen aus allgemeinen Theorien herangezogen werden, beispielsweise Quellen, die im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen aufgeführt werden (Bandura, 1997): Als ein Faktor wird dabei die Meisterung von schwierigen Aufgaben genannt. Kommen Lehrende durch zu kurzer Qualifizierungen zu dem Schluss, dass sie die schwierige (weil üblicherweise darauf nicht vorbereitet und sehr komplexe) Aufgabe „Lehre“ nicht adäquat meistern, dürfte sich dies auf ihre SWE negativ auswirken. Die hier untersuchte Stichprobe allerdings zeigte auf der erhobenen Skala insgesamt mittlere bis hohe Selbstwirksamkeitserwartungen. Ferner waren Lehrende mit höheren SWE solche, die auch lehrebezogene Aus- und Weiterbildungserfahrungen gesammelt hatten. Somit sprechen die vorliegenden Daten eher für einen günstigen Einfluss von Qualifizierungsangeboten, wenngleich das Design dieser Studie keine derartigen Kausalschlüsse zulässt und der Faktor Qualifizierungsteilnahme hier weniger differenziert erhoben wurde als in der Studie von Postareff et al. (2007). Lehrende mit höheren SWE schätzen sich hinsichtlich ihrer Lehre oft besser als ihre Kolleg/innen ein und versuchen häufiger, für sie relevante Punkte in der Lehre anders umzusetzen, wenn Rückmeldungen ihnen das nahelegen. Diese Zusammenhänge stehen im Einklang mit Dinham's Studie (2002), wonach Rückmeldungen von *relevanten* Quellen die Ausprägung von SWE beeinflussen und umgekehrt entsprechende Handlungen auslösen: Ein Erklärungsmodell für die „aktiven“ Lehrenden mit hohen SWE, die zugleich häufiger mit den Studierenden über die Rückmeldungen sprechen und mehr änderungsintendierte Handlungen versuchen, dürfte das von Locke und Latham (1990) sein. Hiernach weisen Menschen mit ausgeprägten SWE hohe Ansprüche an die eigene Person auf und suchen daher eher anspruchsvolle Herausforderungen. Erbringen sie dabei dann gute Leistungen, fühlen sie sich wieder bestätigt, was wiederum mit einer Erhöhung der eigenen SWE einhergeht (sogenannter *high performance cycle*).

Die Analyse der **Wichtigkeit von Lehre und der Arbeitszeiten** ergab ebenfalls einige aufschlussreiche Befunde. So verdeutlicht die Auswertung der Arbeitszeiten, dass die Hochschullehrenden ein umfangreiches Stundenpensum aufweisen, das deutlich über dem einer 38/40h-Woche liegt. Dessen ungeachtet sind Lehre und Forschung nahezu gleichermaßen beliebt. Auch erleben die Lehrenden die Rahmenbedingungen an ihrem Fachbereich eher als günstig. Gute Lehre spielt zwar eine wichtige Rolle in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich, entsprechende lehrebezogene Aus- und Weiterbildungsangebote allerdings nicht. Dies verdeutlicht den vergleichsweise niedrigen Status, den die Lehrequalifizierung in den einzelnen Arbeitsbereichen aufweist und passt zu den

Befunden von Spiel und Fischer (1998), in der unter anderem deutlich wurde, dass die Intention, an einer Weiterbildung teilzunehmen und die tatsächliche Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen nicht zwangsläufig übereinstimmen. Die Autorinnen diskutieren die Ergebnisse vor dem Hintergrund einer „entwicklungsbedürftigen“ Weiterbildungskultur an Hochschulen, worunter neben der Angebotsseite auch die Seite der Nachfragenden zu verstehen ist. Um Weiterbildung attraktiver zu machen, sollten Angebote eher auf die Bedürfnisse und Motive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abgestimmt werden. Die positive Einschätzung der Rahmenbedingungen passt wenig zu dem Befund, dass ein Drittel der Lehrenden sich in Sachen Lehre von niemandem unterstützt fühlt. Persönliche Supportstrukturen (Kolleg/innen, Vorgesetzte) spielen bei der Wahrnehmung von lehrebezogener Unterstützung eine deutlich größere Rolle als der Fachbereich und die Hochschule. Diese Feststellung wird spätestens dann relevant, wenn es um das *Commitment* der Lehrenden mit ihren Hochschulen geht und passt zu dem Befund von Enders und Teichler (1995c), wonach im internationalen Vergleich die deutschen Hochschullehrenden ein vergleichsweise geringes Ausmaß an Verbundenheit mit ihrem Fachbereich und ihrer Hochschule aufweisen. Was in dieser Konstellation Ursache und Bedingung ist, kann nicht festgestellt werden. Vieles spricht dafür, dass die Rahmenbedingungen (beispielsweise der bei Berufungsverhandlungen geforderte häufige Wechsel der Hochschulen im Laufe der wissenschaftlichen Karriere) dazu führen, dass sich die Lehrenden aufgrund kurzer Zeitspannen wenig mit ihrer Hochschule verbunden fühlen.

Die eingangs beschriebene positive Einschätzung der Rahmenbedingungen und vor allem die hohe **Beliebtheit von Lehre** stehen nicht im Einklang mit sonstigen Befunden in der einschlägigen Literatur, wonach Lehre als eher unbeliebte Aufgabe festgestellt wurde (Bos, 1997; Dunkin, 1990; Enders & Teichler, 1995c; Schaeper, 1997; Spiel et al., 2002). Dies spricht dafür, dass die in dieser Studie vorliegende Stichprobe sich vermehrt aus lehreinteressierten Lehrenden zusammensetzte. Eine weniger plausible, dennoch denkbare Alternativerklärung könnte auch die sein, dass die Items zur Erfassung der Beliebtheit von Forschung und Lehre verstärkt sozial erwünschtes Antwortverhalten hervorrufen. Gegen diese Erklärung spricht allerdings insbesondere die anonyme Erfassung der Daten. Wahrscheinlicher ist, dass sich Lehrende, die gerne lehren, eher durch das Anschreiben (vgl. Anhang 2) angesprochen und zur Teilnahme animiert fühlten als Lehredesinteressierte.

Lehrende, die die lehrebezogenen Rahmenbedingungen positiv erlebten, schätzten ihren **Einfluss**, den sie **auf** die Zuordnung von Inhalt und Art ihrer **Lehrveranstaltung** und auf die Art und Weise der Durchführung haben, häufiger als stark ein. Dies spricht dafür, Lehrende an der Konzeption von Curricula zu beteiligen und ihnen Handlungsspielräume einzuräumen. Wenngleich die

aktuellen Entwicklungen durch die Umstellung der Studiengänge dieser Forderung entgegen zu laufen scheinen (stärkere „Verschulung“ der Studiengänge), empfinden Lehrende, die Studierende mit den neuen Studienabschlusszielen unterrichten, ihre Rahmenbedingungen häufiger günstig als die Lehrenden, die noch in den alten Studiengängen unterrichten. Zur Klärung dieses Zusammenhangs wären weiterführende Untersuchungen angezeigt. Ein Anhaltspunkt dürfte die Studie von Dunkin (1990) sein, wonach sich vor allem fehlende Informationen über die administrativen Abläufe in der Hochschule insbesondere in der Einführungsphase negativ auf die Bewertung der Lehrenden auswirkten. Da viele Lehrende die Organisation der alten Studiengänge weniger transparent als die der neuen Studiengänge empfinden, könnte dies *ein* Erklärungsansatz für die bessere Bewertung unter den neuen Studienabschlüssen sein. In Kapitel 7.1.6 wurde zudem festgestellt, dass es anscheinend „Vielinvestierer/innen“ und „Weniginvestierer/innen“ gibt, wenn man die in Lehre investierte Zeit ins Verhältnis zu den durchgeführten Lehrveranstaltungen setzt. Hierzu wären ebenfalls weiterführende Studien und Analysen wünschenswert, beispielsweise unter der Fragestellung, mit welchen Variablen ein hohes versus niedriges Engagement für die Lehre tatsächlich zusammenhängt. Denkbar wären hierbei etwa verschiedene Vorbereitungsstrategien und Arbeitsweisen von Lehrenden.

Der Schwerpunkt der Befragung lag auf der Erhebung der **Lehransätze** der Hochschullehrenden. Diese wurden theoriekonform bezogen auf eine konkrete Lehrveranstaltung (LV) erfragt und die Lehrenden entsprechend die lehrveranstaltungsbegleitenden Rahmenbedingungen, die von ihnen darin anvisierten Kompetenzerwerbsziele sowie die Wichtigkeit und Umsetzung prototypischer Lehrveranstaltungselemente beschreiben sollten. Knapp drei Viertel der Lehrenden empfanden die Anzahl der Studierenden in der konkret gewählten Lehrveranstaltung als angemessen, ebenso wurden die räumliche und technische Ausstattung im Durchschnitt als eher gut eingestuft. Ein interessanter Befund war der, dass Lehrende nicht nur Fachkompetenzen in ihren Lehrveranstaltungen vermitteln wollten, sondern auch sehr häufig den **Erwerb von Personalkompetenzen** beabsichtigen. Der Ausbau von Sozialkompetenzen der Studierenden hingegen schien bei den Lehrenden eine weit geringere Rolle in den von ihnen gewählten Lehrveranstaltungen zu spielen. Eine Vermutung ist die, dass Lehrende den Erwerb von Sozialkompetenzen nicht als „Kerngeschäft“ der tertiären Ausbildung auffassen, sondern diesen eher dem sekundären Bildungsbereich und/ oder erzieherischen (privaten) Kontext als Aufgabe zuordnen würden. Würde sich diese Vermutung in weiteren Studien bestätigt finden, müsste das eingangs beschriebene vierteilige Kompetenzmodell überdacht werden. Allerdings kann gegen diese Überlegung auch eingewendet

werden, dass dann auch der Erwerb von Personalkompetenzen kein genuin hochschulischer Auftrag sein dürfte und/ oder dass die Erhebung von Kompetenzerwerbszielen lediglich mithilfe eines einzigen Items recht ungenau sei.

Auffällig war ferner, dass das **LV-Element** „Vortrag der Lehrenden“ häufiger umgesetzt wurde als es den Lehrenden wichtig war, wohingegen das „Einbringen eigener Themen der Studierenden“ von den Lehrenden als wichtiger empfunden wurde als es tatsächlich umgesetzt wurde. Die Ergebnisse veranschaulichen erneut, dass das, was den Lehrenden bedeutsam in ihrer Lehre erscheint (hier beteiligungsorientierte LV-Elemente) in seiner tatsächlichen Realisation unter Umständen im geringeren Ausmaß als gewollt zum Tragen kommt. Ursachen hierfür sollten am ehesten in weiterführenden Interviewstudien eruiert werden. Denkbare Erklärungsansätze könnten in den bereits erwähnten (eher lehrendenzentrierten, inhaltsorientierten) Modellen für Lehrende und eingeschliffenen Routinen liegen, möglicherweise aber auch im fehlenden didaktischen Know-how, wie solche Umstände praktisch zu ändern wären.

Die Lehrkonzeptionen wurden über die Formulierung von lehrebezogenen **Rollenvorstellungen** erfragt, wobei die meisten Lehrenden ihre Rolle in der gewählten LV als eher studierendenorientiert verstanden, wenngleich der Anteil der ihrem Rollenverständnis nach eher lehrendenorientierten Lehrenden ebenfalls vergleichsweise hoch war. Vielmehr zeigten sich hier lehrveranstaltungs-spezifische Unterschiede dahingehend dass Lehrende, die sich auf Vorlesungen bezogen, ihre Rolle bzw. Lehrkonzeptionen eher lehrendenorientiert auffassten, wohingegen Lehrende in Seminaren und Praktika ihr Rollenverständnis eher studierendenorientiert beschrieben.

Die **Lehransätze** der Lehrenden in der von ihnen gewählten Lehrveranstaltung wurden mithilfe des ATI-R auf zwei Subskalen erhoben. Dabei wurde deutlich, dass die beiden theoretisch in den Subskalen abgebildeten Lehransätze „lehrendenzentrierte Inhaltsorientierung“ und „studierendenzentrierte Lernorientierung“ zwar theoriekonform negativ miteinander korrelieren, dieser Zusammenhang allerdings vergleichsweise niedrig ausfiel. Die Stichprobe setzte sich zu einem geringeren Anteil aus Lehrenden mit inhaltsorientiertem Ansatz gegenüber Lehrenden mit lernorientiertem Lehransatz zusammen, wobei fast ein Zehntel der Lehrenden keinem Ansatz zugeordnet werden konnte. An dieser Stelle sei auf weiterführende Analysen in den Kapiteln 7.2 und 7.3 hingewiesen, insbesondere im Hinblick darauf, dass das hier berichtete Vorgehen Lehransätze zum einen als eindimensionales Konstrukt und zum anderen als konsistentes *trait*-Merkmal unterstellte, was im Hinblick auf die Literatur als problematisch einzuschätzen ist. Lehransätze sind als situationspezifisches *state*-Merkmal konzeptualisiert und werden unter dieser Prämisse in den angegebenen Kapiteln entsprechend anders behandelt.

Die Befragung zum **beruflichen Belastungserleben** brachte zum Vorschein, dass sich die Lehrenden durch eine hohe Arbeitszufriedenheit sowie niedriges Kontrollerleben und geringe Überforderung auszeichneten. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen scheinen hierbei mit einem eher niedrigen beruflichen Belastungserleben einherzugehen. Das Belastungserleben hing ferner nicht bedeutsam mit der Arbeitszeit oder der Lehrbelastung im erfragten Semester zusammen, sondern eher mit der Befristung von Arbeitsverhältnissen. Kausalschlüsse sind jedoch auch hier unzulässig und weitere Studien dazu indiziert. Denkbar wäre hierzu beispielsweise, dass die zunehmende Berufserfahrung von dann zunehmend entfristeten Hochschullehrenden (üblicherweise Professor/innen) als Variable das Belastungserleben moderiert. Der festgestellte nicht-bestehende Zusammenhang zwischen Arbeitszeit oder Lehrbelastung und beruflichem Belastungserleben verdeutlicht zudem, dass es sich bei letzterem eher um ein intrapsychisches Wahrnehmungskonstrukt (mit all den damit zusammenhängenden Schwierigkeiten aufgrund der Subjektivität) handelt im Gegensatz zum vergleichsweise „harten“ Datum „Arbeitszeit“ oder „Lehrveranstaltungsanzahl“ (sofern man hierbei reliable Angaben unterstellen kann).

Fazit. Die Erhebung brachte hinsichtlich verschiedener speziell lehrerrelevanter Dimensionen empirisch basierte Befunde zum Vorschein, zu denen es in Deutschland keine vergleichbar aktuellen empirischen Erkenntnisse gibt, allenfalls individuell erfahrungsbasierte Berichte oder Vermutungen. Insofern konnten die meisten Ergebnisse der Deskriptivanalysen kaum in *einschlägige* Forschungsergebnisse integriert werden, sondern erfüllen hier zunächst die Funktion „Erhellung des Dunkelfelds“ durch Beschreibung. Dennoch ermöglichen die erhobenen Daten einen vielschichtigen Einblick in die Situation, wie und unter welchen Bedingungen Hochschullehrende ihre lehrebezogenen Aufgaben wahrnehmen. Weiterführende Studien, insbesondere mit dem Ziel der einschlägigen Theoriebildung bezogen auf Hochschullehrende, erscheinen daher vielversprechend und notwendig, denn eine Qualitätssicherung der Hochschullehre (vgl. Kap.1), setzt voraus, dass Wissen über diejenigen vorliegt, die maßgeblich die Hochschullehre in ihrer konkreten Ausführung gestalten. Aus diesen Befunden abgeleitet sollten Handlungsempfehlungen für eine gute Hochschullehre erarbeitet und für deren Umsetzung entsprechende Supportstrukturen zur Verfügung gestellt werden.

Durch die Analysen wurde auch deutlich, dass es sich lohnt, weiterführende Studien mit dem Fokus auf Gruppenunterschiede durchzuführen. In der Vielzahl der untersuchten Bereiche zeigten sich Geschlechts-, Disziplin- und Statusunterschiede, die relevant sein dürften, wenn beispielsweise zielgruppenadäquate(re) lehrebezogene Aus- und Weiterbildungsangebote konzipiert werden sollen (vgl. Anhang 4).

Die Diskussion der Ergebnisse macht ferner deutlich, dass es möglich ist, die Befunde in Verbindung mit allgemeinen (nicht hochschullehrespezifischen) bestehenden Grundlagen- und Anwendungstheorien bezogen auf Lehr-Lernforschung zu diskutieren, so dass Hochschullehrendenforschung, wenngleich es ihr an spezifisch inhärenten Theorien bislang mangelt, theoretisch verortet erfolgen kann und sie sich somit nicht dem Vorwurf der Theorielosigkeit aussetzen muss.

Die vorliegende Arbeit beabsichtigt, einen Beitrag zum Ausbau von Hochschullehrendenforschung zu liefern. Dementsprechend bezieht sich ein Themenbereich speziell auf Lehransätze von Hochschullehrenden als ausgewähltes „einschlägiges Konstrukt“ mit dem Ziel der theoretischen und empiriebasierten Weiterentwicklung und Validierung. Die empirisch basierte Analyse dessen erfolgt im folgenden Kapitel 7.2. Die hier vorgelegten Befunde sollen ferner als Grundlage dienen, um Zusammenhänge von Lehransätzen mit hochschullehrelevanten Variablen untersuchen zu können (vgl. dazu insbesondere Kap. 7.3).

7.2 *Wie lassen sich Lehransätze in geeigneter Weise erfassen?*

In diesem Abschnitt wird der Forschungsfrage 2 nachgegangen, wie Lehransätze adäquat erfasst werden können. Exemplarisch wird hierbei untersucht, inwieweit es sich bei dem *Approaches To Teaching Inventory* (ATI-R) (Trigwell, Prosser & Ginns, 2005) um ein brauchbares Instrument zur Erfassung hochschulischer Lehransätze handelt, wobei neben den Analysen auf Item- und Skalenebene insbesondere die Frage nach der Ein- oder Zweidimensionalität des Konstrukts „Lehransätze“ aufgegriffen wird. Zusammenhangsanalysen sollen ferner einen Beitrag zur Validität des Instruments liefern. Die zusammenfassende Diskussion dient dem Ziel zu reflektieren, inwiefern das untersuchte Instrument nützlich bei der Frage nach guter Lehre sein kann, und welche Schwierigkeiten gesehen werden, die Überarbeitungsbedarf bezüglich des Instruments und des Konstrukts „Lehransätze“ anzeigen.

7.2.1 **Übersetzung und Adaptation des *Approaches To Teaching Inventory* (ATI-R)**

Bislang lassen sich im deutschsprachigen Raum über das *Approaches To Teaching Inventory* in seiner revidierten Fassung (ATI-R) keine Publikationen über den empirischen Einsatz des Instruments in der Hochschullehrendenforschung finden¹⁰⁵. Daher wurde in einem ersten Schritt zunächst die revidierte Version des Instruments übersetzt und so in seinen Formulierungen adaptiert, dass es in seiner Verständlichkeit dem Gebrauch im deutschsprachigen Hochschulbereich entsprach. Das englische Wort *subject* wurde in diesem Zusammenhang meist mit Lehr-/ Veranstaltung (Ausnahmen SF3, SF9, TF3) übersetzt, da das eigentliche Fach bereits in einem vorgeschalteten Item bei der Befragung ohnehin erhoben wird und eine höchstmögliche Bezogenheit der Antworten der Lehrenden auf eine konkrete Lehrveranstaltung erreicht werden soll.

Die Übersetzung des Inventars erfolgte durch ein Team aus vier Forscher/innen, wobei von mir zunächst das gesamte Inventar übersetzt wurde und anschließend abgestimmt wurde, welche Formulierungen den Bedeutungsgehalt der Ursprungsitems am stärksten wiedergeben. Ferner fand ein Abgleich mit einer Übersetzung von Winteler (2004) statt, die sich allerdings auf die Vorgängerversion des ATI bezieht (Trigwell & Prosser, 2004). Das fünfstufige Antwortformat wurde aus dem Original übernommen, wobei die Endpole mit „trifft (fast) nie zu“ (=1) und „trifft (fast) immer zu“ (=5) übersetzt

¹⁰⁵ Eine aktuelle Publikation (Braun & Hannover, 2008) stellt zwar ebenfalls eine deutschsprachige Übersetzung des ATI vor, diese bezieht sich allerdings auf die ursprüngliche Version (Prosser & Trigwell, 2006).

wurden. Die deutschsprachige Version des ATI-R wird in Tabelle 17 vorgestellt, wobei dem Original entsprechend die Reihenfolge der Items beibehalten wurde¹⁰⁶.

Tabelle 17. Deutschsprachige Version des Approaches to Teaching Inventory (ATI-R)

	Revised Approaches to Teaching Inventory (ATI-R)	Lehransätze in der Hochschullehre (LA-H)	
1	In this subject students should focus their study on what I provide them.	In dieser Lehrveranstaltung sollten die Studierenden ihr Lernen auf das konzentrieren, was ich ihnen anbiete.	TF1
2	It is important that this subject should be completely described in terms of specific objectives that relate to formal assessment items.	Es ist für diese Lehrveranstaltung wichtig, dass die Lernziele vollständig den formalen Prüfungsanforderungen entsprechend formuliert werden.	TF2
3	In my interactions with students in this subject I try to develop a conversation with them about the topics we are studying.	Ich versuche, in dieser Lehrveranstaltung mit den Studierenden ein Gespräch über die Themen, die wir behandeln, zu entwickeln.	SF1
4	It is important to present a lot of facts to students so that they know what they have to learn for this subject.	Es ist wichtig, den Studierenden möglichst viele Fakten zu präsentieren, damit sie wissen, was sie für dieses Fach lernen müssen.	TF3
5	I set aside some teaching time so that the students can discuss, among themselves, key concepts and ideas in this subject.	Ich reserviere in dieser Lehrveranstaltung etwas Zeit dafür, dass die Studierenden untereinander ihre Konzepte und Ideen diskutieren können.	SF2
6	In this subject I concentrate on covering the information that might be available from key texts and readings.	In dieser Lehrveranstaltung versuche ich, mich auf solche Informationen zu beschränken, die auch in Basistexten und Lesungen erfahren werden können.	TF4
7	I encourage students to restructure their existing knowledge in terms of the new way of thinking about the subject that they will develop.	Ich ermutige die Studierenden, ihr bestehendes Wissen so zu restrukturieren, dass sie sich die Inhalte auch unter Berücksichtigung neuer Denkweisen erschließen können.	SF3
8	In teaching sessions for this subject, I deliberately provoke debate and discussion.	In den Lehrveranstaltungssitzungen provoziere ich absichtlich Debatten und Diskussionen.	SF4
9	I structure my teaching in this subject to help students to pass the formal assessment items.	Ich strukturiere meine Lehre in dieser Veranstaltung, um den Studierenden zu helfen, die offiziellen Prüfungsanforderungen zu erfüllen.	TF5

¹⁰⁶ Zur Veranschaulichung, welche Items zu welchem Lehransatz gehören, wurden die Nummerierungen, die die Subskala „Lehrendenzentrierter, inhaltsorientierter Lehransatz“ (*teacher-focused*; TF) erfassen, grau unterlegt.

10	I think an important reason for running teaching sessions in this subject is to give students a good set of notes.	Ich finde es in dieser Veranstaltung wichtig, Vorträge zu halten, damit die Studierenden sich gute Aufzeichnungen machen können.	TF6
11	In this subject, I provide the students with the information they will need to pass the formal assessments.	In dieser Lehrveranstaltung versorge ich die Studierenden mit den Informationen, die sie zum Bestehen der Prüfungen brauchen werden.	TF7
12	I should know the answers to any questions that students may put to me during this subject.	Ich sollte auf alle Fragen, die die Studierenden mir in dieser Lehrveranstaltung stellen mögen, die Antworten wissen.	TF8
13	I make available opportunities for students in this subject to discuss their changing understanding of the subject.	Ich gebe in dieser Lehrveranstaltung den Studierenden die Gelegenheit, ihr sich änderndes Verständnis von den Inhalten zu diskutieren.	SF5
14	It is better for students in this subject to generate their own notes rather than copy mine.	Für die Studierenden ist es besser, sich in dieser Lehrveranstaltung ihre eigenen Notizen zu machen statt meine zu kopieren.	SF6
15	A lot of teaching time in this subject should be used to question students' ideas.	In dieser Lehrveranstaltung soll viel Zeit dafür genutzt werden, die Überlegungen der Studierenden zu hinterfragen.	SF7
16	In this subject my teaching focuses on the good presentation of information to students.	In dieser Lehrveranstaltung liegt der Schwerpunkt darauf, den Studierenden die Inhalte möglichst gut zu präsentieren.	TF9
17	I see teaching as helping students develop new ways of thinking in this subject.	Ich verstehe Lehren in dieser Lehrveranstaltung als Unterstützen der Studierenden beim Entwickeln neuer Gedanken.	SF8
18	In teaching this subject it is important for me to monitor students' changed understanding of the subject matter.	Beim Lehren in dieser Veranstaltung ist es mir wichtig, das sich ändernde Verständnis der Studierenden vom Fach zu überprüfen.	SF9
19	My teaching in this subject focuses on delivering what I know to the students.	Mein Schwerpunkt in dieser Veranstaltung ist vor allem, den Studierenden das zu vermitteln, was ich weiß.	TF10
20	Teaching in this subject should help students question their own understanding of the subject matter.	Lehre soll in dieser Veranstaltung die Studierenden vor allem darin unterstützen, ihr eigenes Verständnis der Fachinhalte zu hinterfragen.	SF10
21	Teaching in this subject should include helping students find their own learning resources.	Diese Lehrveranstaltung soll den Studierenden dabei helfen herauszufinden, wie und womit sie selbst am besten lernen.	SF11
22	I present material to enable students to build up an information base in this subject.	In dieser Lehrveranstaltung präsentiere ich den Studierenden Material, damit sie sich ein Wissensgerüst in diesem Fachgebiet aufbauen können.	TF11

In der revidierten Version wurde die Unterscheidung zwischen *Intention*-Items und *Strategy*-Items zwar nicht mehr explizit vorgenommen (vgl. Kap. 4.2.1), da sie jedoch einen Großteil der Items des ursprünglichen ATI enthält, befinden

sich bei genauerer Betrachtung die Items auf zwei semantisch verschiedenen Ebenen: Für die Subskala SF wäre Item SF5 ein Beispiel für ein *Strategy*-Item und Item SF SF9 für ein *Intention*-Item. Für die Subskala TF wäre entsprechend Item TF5 ein Beispiel für ein *Strategy*-Item und Item TF2 für ein *Intention*-Item (vgl. auch Anhang 7).

7.2.2 Deskriptive Analyse auf Itemebene

Im Folgenden werden die Items des ATI-R auf der Itemebene analysiert. Die fehlenden Werte (Missings) wurden hierbei mittels *Two-Way-Imputation* (Sijtsma & van der Ark, 2003) ersetzt (vgl. Kap. 6.4.2), so dass sich die Analysen auf N=696 vollständige Datensätze beziehen.

Zentrale Tendenz, Dispersion und Verteilung. In Tabelle 18 werden die wichtigsten Deskriptivstatistiken für den Datensatz vorgestellt, wobei sich der linke Tabellenteil auf die Subskala „lehrendenzentrierter, inhaltsorientierter Lehransatz“ (TF) und der rechte Tabellenteil auf die Subskala „studierendenzentrierter, lernorientierter Lehransatz“ (SF) bezieht.

Tabelle 18. ATI-R: Mittelwerte und Standardabweichungen auf Itemebene

TF (<i>teacher focused</i>)	M	SD	SF (<i>student focused</i>)	M	SD
ATI_TF1	4,16	,867	ATI_SF1	3,97	1,139
ATI_TF2	2,79	1,329	ATI_SF2	3,09	1,438
ATI_TF3	2,74	1,095	ATI_SF3	3,81	1,006
ATI_TF4	2,23	1,141	ATI_SF4	3,37	1,246
ATI_TF5	3,14	1,355	ATI_SF5	3,49	1,189
ATI_TF6	2,75	1,324	ATI_SF6	3,81	1,124
ATI_TF7	3,40	1,338	ATI_SF7	3,12	1,179
ATI_TF8	3,64	1,110	ATI_SF8	3,78	1,068
ATI_TF9	3,60	1,086	ATI_SF9	2,96	1,135
ATI_TF10	2,89	1,156	ATI_SF10	3,61	1,078
ATI_TF11	3,91	1,046	ATI_SF11	2,88	1,223
ATI_TF	3,21	,7004	ATI_SF	3,44	,7369

Bezogen auf die Auswertung der Items zum „Lehrendenzentrierten Lehransatz“ (TF) liegt der Mittelwert zwischen $M=2,23$ (ATI_TF4) und $M=4,16$ (ATI_TF1) und positioniert sich nahe 3 ($M=3,21$). Die Auswertung zeigt für die Skala „Studierendenzentrierter Lehransatz“ (SF), dass die Mittelwerte der Items

hier insgesamt etwas höher liegen ($M=3,44$) und sich zwischen $M=2,88$ (ATI_SF11) und $M=3,97$ (ATI_SF1) bewegen. Die Analyse der TF-Skala hinsichtlich weiterer Kennwerte der zentralen Tendenz ergab, dass am häufigsten (bei 55% der Items) die Kategorie 4 auf der fünfstufigen Skala angekreuzt wurde (deutlich abweichende Modalwerte zeigen sich bei Item ATI_TF4 mit $Mod=1$ und Item ATI_TF6 mit $Mod=2$). Die Analyse zeigte auch für die SF-Skala, dass am häufigsten die Kategorie 4 gewählt wurde (ebenfalls bei 55% der Items), niedrigere Modalwerte als 3 allerdings nicht auftauchten (Item ATI_SF1 und ATI_SF6 wiesen mit $Mod=5$ die höchsten Werte auf). In beiden Subskalen wurde auf allen Items die gesamte Antwortbreite vom Minimum 1 (trifft [fast] nie zu) bis Maximum 5 (trifft [fast] immer zu) ausgeschöpft.

Die Auswertung der Dispersionsmaße je Item veranschaulicht ferner im Hinblick auf den Schiefekennwert, dass die Daten nicht symmetrisch auf die einzelnen Antwortkategorien verteilt sind. Die Antworten auf die Items der TF-Skala sind zum Teil eher linkssteil (5 Items mit positivem Vorzeichen) und zum Teil eher rechtssteil (6 Items mit negativem Vorzeichen) verteilt. Die Schiefekennwerte liegen zwischen $-,959$ (ATI_TF1) und $,662$ (ATI_TF4). Die fast ausschließlichen negativen Exzesskennwerte (bei zehn der elf Items) veranschaulichen, dass die Verteilungen eher breitgipflig verteilt sind. Auch für die SF-Skala ist bei nahezu allen Items (Ausnahme ATI_SF11) eine eher rechtssteile Verteilung der Antworten festzustellen, was sich wiederum an den vorwiegend negativen Vorzeichen der Schiefekennwerte zeigt. Diese liegen zwischen $-1,015$ (ATI_SF1) und $,054$ (ATI_SF11). Ebenso sind die Antworten auf die meisten Items eher breitgipflig verteilt (Ausnahmen ATI_SF1 und ATI_SF3).

Normalverteilungsprüfung. Die Feststellungen zu den Rohwertverteilungen sowie die Unterschiede zwischen den jeweiligen Mittelwerten, Medianen und Modi je Item legen nahe, dass die Itemrohwerte nicht symmetrisch verteilt sind und somit keine Normalverteilung angenommen werden kann. Entsprechende Kolmogorow-Smirnow-Testungen bestätigten die Vermutung. Hierbei ergaben sich durchgehend Signifikanzen von $\alpha < ,001$. Selbst wenn man aufgrund der vielen durchgeführten Tests eine Alpha-Adjustierung vornehmen würde ($\alpha_{adj} = \text{Irrtumswahrscheinlichkeit} / \text{Anzahl der durchgeführten Hypothesentests}$), um sich vor zufälligen Signifikanzen zu schützen, weichen alle Items signifikant von einer Normalverteilung ab (vgl. Bühner, 2006, S. 82), wenngleich im Hinblick auf die entsprechenden Histogramme die Schiefeit der Rohwertverteilungen je Item aufgrund rein optischer Betrachtung nicht allzu stark ausgeprägt zu sein erscheint. Trigwell et al. (2005) berichten ebenfalls aufgrund multivariater Schiefeberechnungen von nicht-normalverteilten Items, verzichteten in ihrer Publikation allerdings auf Angaben zu den Schiefen auf Itemebene, so dass Vergleiche nicht möglich sind. Weitere Studien hierzu liegen bislang nicht vor.

Schwierigkeiten der Items, Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse. Neben der Ermittlung der Maße der Zentralen Tendenz sowie Dispersionsmaße wurden bei der Itemanalyse die Itemschwierigkeiten, Trennschärfen und Reliabilitäten mittels Cronbachs Alpha ermittelt.

Die Itemschwierigkeit wird durch einen Index gekennzeichnet, der dem Anteil derjenigen Personen entspricht, die ein Item richtig lösen oder bejahen (Bortz & Döring, 2006). Zweck des Schwierigkeitsindexes ist die Unterscheidung von Probanden mit hoher Merkmalsausprägung von Probanden mit niedriger Merkmalsausprägung. Unbrauchbar sind demzufolge alle Items, die von allen Probanden, bzw. Items, die von keinem Probanden gelöst werden können oder bejaht werden. Mit dem Schwierigkeitsindex sollten demnach die Items selektiert werden, die nicht diesen beiden Klassen angehören. Zur Ermittlung der Schwierigkeit p von Items werden je nach Bedarf verschiedene Indizes verwendet. Bei Ratingskalen (wie sie hier beim ATI-R vorliegen) kann der Mittelwert als Schwierigkeitsindex herangezogen werden, da hier in der Regel Intervallskalenniveau unterstellt wird (vgl. Bühner, 2006, S. 83). Folgt man dieser Praxis, so zeigt sich, dass für die TF-Skala die Items ATI_TF1 und ATI_TF4 und für die SF-Skala die Items ATI_SF1 und ATI_SF11 die Items mit den extremsten Schwierigkeiten darstellen (vgl. Tabelle 19). Die Analyse der Itemmittelwerte weist bei diesem Vorgehen auf eine mittlere bis niedrige Schwierigkeit der Items hin. Ohne die gleichzeitige Beachtung der Streuungsmaße ist der Mittelwert allerdings nur bedingt aussagekräftig (Fisseni, 2004), sodass ferner das „mehrstufige p “ berechnet wurde. Hierbei wurde die Formel von Fisseni (2004, S. 43-45) eingesetzt, die in Weiterentwicklung des klassischen Vorgehens von Dahl (1971) Unterschiede in den Varianzen in die Berechnung eingehen lässt und dabei mit Quadratsummen arbeitet ($p = \sum \text{Item-Score}^2 / \sum \text{Maximaler Item-Score}^2$). Die berechneten Schwierigkeitsindizes sind (Tabelle 17 zu entnehmen). Die Trennschärfewerte als Maß dafür, wie gut die einzelnen Items die jeweiligen Subskalen ATI_TF und ATI_SF, die aus den restlichen Items gebildet werden, widerspiegeln, werden in Tabelle 19 ebenso dargestellt, wie die Veränderung von Cronbachs Alpha, wenn das jeweilige Item aus der Analyse ausgeschlossen werden würde.

Tabelle 19. ATI-R: Schwierigkeit, Trennschärfe und Cronbachs Alpha bei Itementfernung

TF (teacher focused)	<i>p</i>	<i>Trenn- schärfe</i>	Cronbachs α wenn Item weggelassen	SF (student focused)	<i>p</i>	<i>Trenn- schärfe</i>	Cronbachs α wenn Item weggelassen
ATI_TF1	0,72	,361	,813	ATI_SF1	0,68	,593	,830
ATI_TF2	0,38	,588	,792	ATI_SF2	0,46	,545	,835
ATI_TF3	0,35	,506	,801	ATI_SF3	0,62	,500	,837
ATI_TF4	0,25	,367	,813	ATI_SF4	0,52	,555	,833
ATI_TF5	0,47	,618	,788	ATI_SF5	0,54	,610	,828
ATI_TF6	0,37	,433	,809	ATI_SF6	0,63	,341	,849
ATI_TF7	0,53	,643	,786	ATI_SF7	0,44	,685	,822
ATI_TF8	0,58	,483	,803	ATI_SF8	0,61	,629	,827
ATI_TF9	0,57	,512	,800	ATI_SF9	0,40	,461	,840
ATI_TF10	0,39	,385	,812	ATI_SF10	0,57	,547	,834
ATI_TF11	0,66	,399	,810	ATI_SF11	0,39	,400	,845

Die Items der TF-Subskala weisen Schwierigkeiten zwischen 0,25 und 0,72, die Items der SF-Subskala zwischen 0,39 und 0,68 auf. Sie erfüllen damit die Forderung nach mittleren Itemschwierigkeiten, die insgesamt breit streuen sollten (Bühner, 2006, S. 86) und sich zwischen 0,2 und 0,8 bewegen sollten (Bortz & Döring, 2006). Die SF-Subskala erscheint aufgrund ihrer geringeren Streubreite in den Schwierigkeiten homogener als die TF-Skala. Die part-whole-korrigierten Trennschärfen sind als mittel bis hoch einzuschätzen (vgl. Bühner, 2006, S. 140; Fisseni, 2004). Sie liegen durchweg über ,30 und mehr als die Hälfte der Trennschärfen liegt über ,50. Kelava und Moosbrugger (2007, S. 84) sprechen von „guten Trennschärfen“, wenn diese zwischen ,4 und ,7 liegen. Nach diesem Kriterium hat die SF-Subskala einen etwas höheren Anteil an gut trennscharfen Items.

Da Konsistenzanalysen mittels Cronbachs Alpha den Vorteil haben, dass das ATI-R nur einmal vorgelegt werden musste und weder eine Parallelförmigkeit, noch eine Zuordnung von Items zu Testhälften erforderlich ist (vgl. Schermelleh-Engel & Werner, 2007), wurde sich aus Praktikabilitätsgründen bei der Reliabilitätsbestimmung für Cronbachs Alpha entschieden. Für die TF-Subskala wurde ein Cronbachs α = ,818 ermittelt, für die SF-Subskala beträgt Cronbachs α = ,847. Dies entspricht einer mittleren Reliabilität (vgl. Bühner, 2006, S. 140; Fisseni, 2004). Die Ergebnisse zeigen, dass sich bei beiden Skalen die Reliabilität im Sinne interner Konsistenz nicht durch die Wegnahme einzelner Items erhöhen

würde¹⁰⁷. Trigwell et al. (2005) berichten sehr vergleichbare Interne Konsistenzen von $\alpha=,83$ für die TF-Subskala und $\alpha=,86$ für die SF-Subskala.

Zusammenfassung. Die deskriptive Auswertung der Rohwerte ergab, dass es sich bei den Rohwerteverteilungen um leicht schiefe Verteilungen handelt (keine Normalverteilungen gemäß Kolmogorow-Smirnow-Testung), was am deutlichsten wird über die Betrachtung der Modalwerte (mehrheitlich 4) und der Schiefewerte (ungleich Null). Trotzdem wurde die gesamte Antwortbreite von Minimum=1 (trifft [fast] nie zu) bis Maximum=5 (trifft [fast] immer zu) ausgeschöpft. Darüber hinaus sind die meisten Items eher breitgipflig (19 von 22) und eher rechtssteil (16 von 22 Items). Diese Rechtssteilheit ist stärker bei der SF-Skala ausgeprägt und wird als nicht allzu gravierend eingeschätzt. Die Items weisen eine mittlere Schwierigkeit auf und sind mittel bis hoch trennscharf. Ebenso wird die Interne Konsistenz der Items als mittelhoch bewertet, da Cronbachs α für beide Skalen zwischen ,80 und ,90 liegt. Eine Eliminierung einzelner Items würde nicht zur Erhöhung der Reliabilität führen.

Insgesamt weist die Itemanalyse darauf hin, dass sich der übersetzte ATI-R mit den beiden Subskalen TF und SF für weitere Analysen im Hinblick auf die eingesetzten Items eignet, da weder besondere Auffälligkeiten/ Ausnahmen noch gravierende regelmäßige Verzerrungen festgestellt wurden. Lediglich die nicht-symmetrische Verteilung der Items sollte bei weiteren statistischen Analysen berücksichtigt werden.

7.2.3 Konstruktvalidierung der Skalen

Konstruktvalidität umfasst die empirischen Befunde und Argumente, mit denen die Zuverlässigkeit der Interpretation von Testergebnissen im Sinne erklärender Konzepte, die sowohl die Testergebnisse selbst als auch die Zusammenhänge der Testwerte mit anderen erklären, gestützt wird.

(Hartig, Frey & Jude, 2007, S.145). Empirisch wird sie üblicherweise über Korrelationen bestimmt. Im Folgenden werden zunächst die beiden Subskalen TF und SF des ATI-R entsprechend analysiert. Dabei wurde mit dem per *Two-Way-Imputation* (Sijtsma & van der Ark, 2003) vervollständigten Datensatz gearbeitet, so dass sich die Analysen weiterhin auf N=696 vollständige Datensätze beziehen. Die Skalenkennwerte der zentralen Tendenz und Dispersion werden in Tabelle 20 dargestellt.

¹⁰⁷ Unwesentliche Ausnahme: Item ATI_SF6, weil hier die Zunahme von Cronbachs Alpha erst ab der dritten Nachkommastelle festzustellen ist.

Tabelle 20. ATI-R: Kennwerte der zentralen Tendenz und Dispersion auf Skalenebene

	Lehrendenzentrierter Ansatz ATI_TF	Studierendenzentrierter Ansatz ATI_SF
Mittelwert	3,21	3,44
Standardfehler des Mittelwertes	,027	,028
Standardabweichung	,700	,737
Varianz	,491	,543
Median	3,27	3,55
Perzentile		
25	2,73	3,00
50	3,27	3,55
75	3,73	4,00

Die SF-Subskala weist einen etwas höheren Mittelwert sowie Median auf als die TF-Subskala. Die Streuungen sind vergleichbar ausgeprägt, wenngleich bei der SF-Subskala ebenfalls größer. Überprüfungen mithilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Analyse der Verteilungsform ergaben, dass nicht von einer Normalverteilung der Skalenwerte ausgegangen werden kann, da die Irrtumswahrscheinlichkeit für die Prüfstatistik jeweils $p < ,05$ beträgt ($Z_{TF}=1,429$, $p=,034$; $Z_{SF}=1,759$, $p=,004$). Unter augenscheinlichem Blickwinkel erscheinen die Verteilungen annähernd normalverteilt bis leicht rechtssteil, wie die folgende Abbildung veranschaulicht (vgl. Abbildung 14).

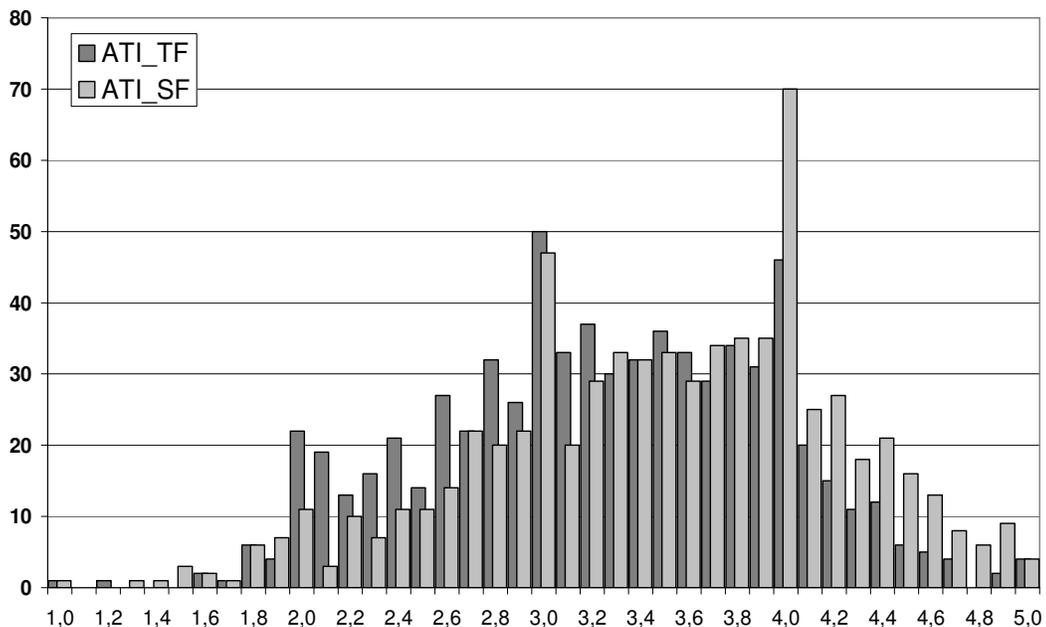


Abbildung 14. ATI-R: Häufigkeitsverteilung der Mittelwerte der Subskalen TF und SF

In der einzigen bislang vorliegenden Publikation zum revidierten ATI-R (Trigwell et al., 2005) wurden keine entsprechenden Angaben gemacht, sodass keine Vergleiche möglich sind.

7.2.3.1 Dimensionalität des Konstrukts

In Kapitel 3.4.3 wurde der Frage nachgegangen, inwiefern der Lehransatz als eindimensionales (mit den Endpolen *Lehrendenzentriert/ Inhalts-orientiert* versus *Studierendenzentriert/ Lernorientiert*) oder als zweidimensionales Konstrukt (wonach Lehrende jeweils eine unterschiedlich starke Ausprägung auf der Lehrenden- UND auf der Studierendenzentrierten Dimension aufweisen) zu verstehen ist. Dabei wurde festgestellt, dass in theoretischen Ausführungen oft von Eindimensionalität, in empirischen Ansätzen hingegen indirekt von Zweidimensionalität ausgegangen wird, da die Lehransätze hierbei (wie beispielsweise mithilfe des ATI-R) auf zwei Subskalen, die die zwei Dimensionen abbilden, operationalisiert werden. Mithilfe des vorliegenden Datensatzes wird im Folgenden geprüft, inwiefern die beiden Skalen miteinander korrelieren und ob die Daten auf einen, zwei oder gar mehreren Dimensionen (Faktoren) laden. Dazu werden zunächst Korrelationen zwischen den beiden Dimensionen berechnet sowie exploratorische Faktorenanalysen durchgeführt. Diese dienen der Untersuchung der Konstruktvalidität auf Itemebene im Sinne faktorieller Validität. Die Analyse einer theoretisch angenommenen, zum Beispiel einer ein- oder zweidimensionalen Zusammenhangsstruktur, kann dabei als Prüfung einer *notwendigen* (aber nicht hinreichenden) Voraussetzung der Konstruktvalidität betrachtet werden (Hartig et al., 2007).

Korrelation und Regression. Zunächst sollte zur Untersuchung der Dimensionalität festgestellt werden, inwiefern die beiden Subskalen „Lehrenden- versus Studierendenzentrierter Lehransatz“ (TF versus SF) miteinander korrelieren. Korrelationen spiegeln den Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen wider, d.h. in diesem Falle, ob die Ausprägung auf der Skala TF mit der Ausprägung auf der Skala SF korrespondiert. Berechnet wurde hierbei eine Produkt-Moment-Korrelation, unter der Annahme, dass die aggregierten Variablen ausreichend normalverteilt sind (vgl. Abbildung 14) und Intervallskalenniveau aufweisen. Diese ergab auf der manifesten Ebene einen schwachen, negativen Zusammenhang ($r = -,23$; $p < ,001$)¹⁰⁸. Folgendes Streudiagramm mit eingezeichneter Regressionsgeraden veranschaulicht den Zusammenhang (Abbildung 15).

¹⁰⁸ Spearman's Rho = $-,236$; $p < ,001$ unter Ablehnung einer Normalverteilung.

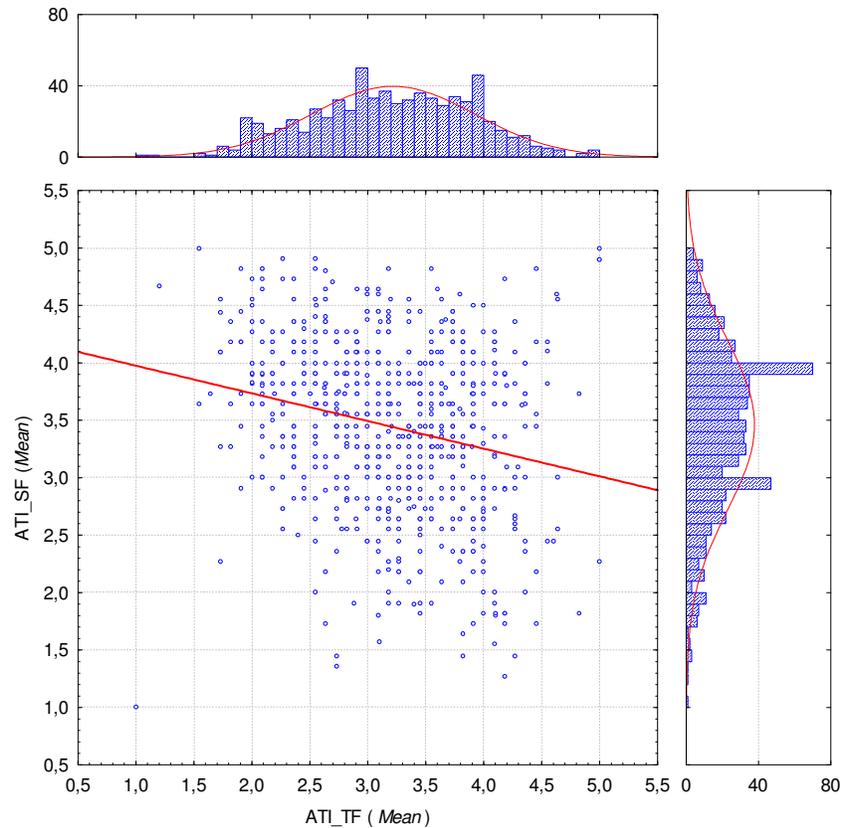


Abbildung 15. Korrelation zwischen den Subskalen SF und TF

Daraus ergibt sich, dass eine höhere Ausprägung von Lehrenden auf der TF-Skala mit einer niedrigeren Ausprägung auf der SF-Skala einhergeht. Allerdings ist dieser Zusammenhang vergleichsweise schwach. Versucht man dementsprechend, den SF-Wert aus dem TF-Wert mittels einfacher linearer Regression vorherzusagen, ergeben sich die in Tabelle 21 aufgeführten Koeffizienten. Das zu dem Modell gehörende R-Quadrat als Bestimmtheitsmaß beträgt $R^2=,053$ und verdeutlicht ebenso den niedrigen Anteil der Varianz, der durch die Regressionsgleichung erklärt wird.

Tabelle 21. Einfache lineare Regression

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standard, Koeffizienten	T	Signifikanz
	B	Stand,fehler	Beta		
(Konstante)	4,222	,127		33,115	,000
Mittelwert für ATI_TF	-,242	,039	-,230	-6,239	,000

Anmerkung: Abhängige Variable: Mittelwert für ATI_SF

Die hier vorgestellten Analysen zeigen, dass es lediglich einen schwachen linearen Zusammenhang zwischen der SF-Subskala und der TF-Subskala zu geben scheint, wobei die beiden Skalen – wenn auch nur im geringen Ausmaß – etwas Gegenläufiges messen. Dies spricht dafür, dass sie etwas Unterschiedliches erfassen und sollte als Zweidimensionalitätsbeleg gewertet werden. Da die Korrelation zudem vergleichsweise schwach ausfällt, wird angenommen, dass verschiedene Dimensionen gemessen werden und das Konstrukt Lehransatz eben nicht eindimensional zu verstehen ist. Um dieser Frage weiter nachzugehen, wurden anschließend exploratorische Faktorenanalysen gerechnet.

Exploratorische Faktorenanalysen. Ziel der exploratorischen Faktorenanalyse als „datenreduzierendes“ Verfahren ist es, Variablen gemäß ihrer korrelativen Beziehungen in Gruppen (Faktoren) zu klassifizieren (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weber, 2003; Bortz, 2005). Die Faktorenanalyse wurde hier eingesetzt, um zu erkunden, inwiefern die beiden mittels ATI-R erhobenen Lehransätze „Studierendenzentrierung“ (SF) und „Lehrendenzentrierung“ (TF) sich als zwei Faktoren abbilden lassen oder ob aufgrund der Ergebnisse eine andere Dimensionalität im ATI-R und somit möglicherweise auch auf Konstruktebene vermutet werden muss. Die Zusammenhänge zwischen den Items des ATI-R sollen dementsprechend auf die latenten Variablen TF und SF zurückgeführt werden.

Bei der Wahl der faktoranalytischen Methode wurde sich für die Hauptachsenanalyse (PAF) entschieden. Für Hauptkomponenten- und Hauptachsenanalyse werden Intervallskalenniveau und Normalverteilung nicht als zwingende Voraussetzung gesehen, stellen aber optimale Bedingungen dafür dar (vgl. Bühner, 2006). Auch wenn alle Items, die einer Faktorenanalyse unterzogen werden sollen, dieselbe Schiefe aufweisen, führt dies zu akzeptablen Ergebnissen. Gegen die ML-Faktorenanalyse sprach zunächst, dass diese eine multivariate Normalverteilung der Variablen voraussetzt, was hier nicht eindeutig gegeben ist. Ferner erweist sich die Hauptachsenanalyse der Hauptkomponentenanalyse (PCA) als überlegen hinsichtlich der Schätzung der Itemladungen in der Population (Widaman, 1993), so dass Russell (2002) nahelegt, generell auf die Methode der Hauptachsenanalyse zurückzugreifen. Untersucht wird bei diesem Verfahren die Korrelationsmatrix der Items, wobei als Kommunalitäten am Anfang die quadrierten multiplen Korrelationen in die Diagonale der Korrelationsmatrix eingesetzt werden. Es wird also nur die Varianz eines Items analysiert, die es mit den restlichen Items teilt (vgl. Bühner, 2006). Hinsichtlich der Rotations-techniken wurde sich für eine oblique Rotationstechnik entschieden, da angenommen wird, dass die Faktoren ohnehin miteinander korrelieren und in der Psychologie kaum von unabhängigen Faktoren ausgegangen werden kann. Die Vorabprüfung der Geeignetheit der Items für eine Faktorenanalyse ergab einen Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten von ,884 (gute Geeignetheit) und einen hoch-

signifikanten Bartlett-Test auf Sphärizität ($p < ,001$). Die Analyse der MSA-Koeffizienten aus den Anti-Image-Matrizen ergab Werte zwischen ,799 und ,930, was ebenfalls für eine gute Eignung der Testkennwerte für die Faktorenanalyse spricht.

Die Ergebnisse der Hauptachsenanalyse mit obliquen Rotation (oblimin mit Kaiser-Normalisierung; $\Delta = 0$) werden in der folgenden Tabelle dargestellt (Tabelle 22). Dabei ist die Rotation in sechs Iterationen konvergiert. Zunächst wurden der Theorie entsprechend zwei Faktoren vorgegeben.

Die Lösung in der Mustermatrix zeigt eine deutliche Aufteilung der Items entsprechend ihrer Zugehörigkeit zur TF- oder SF-Skala auf die beiden vorgegebenen Faktoren: Die Items der SF-Subskala laden deutlich auf den Faktor 1 und die Items der TF-Subskala laden deutlich auf den Faktor 2. In der TF-Subskala weist nur ein Item eine negative Nebenladung ($> ,10$) auf Faktor 1 auf, in der SF-Subskala haben fünf Items Nebenladungen $> ,10$, die allerdings ebenfalls gering sind im Vergleich zu ihrer Hauptladung auf Faktor 1 (am „kritischsten“ sieht die Ladungsverteilung für das Item SF9 aus). Die beiden Faktoren korrelieren schwach negativ miteinander ($r = -,212$). Sie messen demzufolge Verschiedenes, was zur Entwicklung des ATI-R theoriekonform ist. Die hier vorgestellte exploratorische Faktorenanalyse (PAF, oblique: oblimin, Vorgabe von 2 Faktoren) ergab bei den Analysen die eindeutigsten Ergebnisse (vgl. Tabelle 22).

Da die Ergebnisse exploratorischer Faktorenanalysen entscheidend vom gewählten Vorgehen abhängen, wurden ferner zum Vergleich Variationen im Verfahren vorgenommen:

- Hauptachsenanalyse mit *nicht* korrelierenden Faktoren (Varimax) mit Vorgabe von zwei zu extrahierenden Faktoren: Hier ergibt die rotierte Faktorenmatrix (Rotation in drei Iterationen konvergiert) ein ebenso eindeutiges Bild wie bei der exploratorischen Faktorenanalyse unter der Annahme korrelierender Faktoren. Die Items der SF-Subskala laden ausschließlich auf den Faktor 1, alle Items der TF-Subskala laden auf den Faktor 2. Nebenladungen treten auf (bei 12 Items), wobei die höchste Nebenladung $|- ,237$ beträgt (Item SF1) und sind nahezu ausschließlich negativ (Ausnahme Item SF9, das sich schon bei der vorherigen Analyse als am uneindeutigsten erwies; vgl. Tabelle 22). Die beiden Faktoren klären dabei 33,54 Prozent der Varianz in der rotierten Summe der quadrierten Ladungen auf.

Tabelle 22. Hauptachsenanalyse mit obliquen Rotation (unter Vorgabe von 2 Faktoren)

	Faktor	
	1	2
SF7_In dieser Lehrveranstaltung soll viel Zeit dafür genutzt werden, die Überlegungen der Studierenden zu hinterfragen.	,714	-,131
SF8_Ich verstehe Lehren in dieser Lehrveranstaltung als Unterstützen der Studierenden beim Entwickeln neuer Gedanken.	,669	
SF5_Ich gebe in dieser Lehrveranstaltung den Studierenden die Gelegenheit, ihr sich änderndes Verständnis von den Inhalten zu diskutieren.	,646	
SF10_Lehre soll in dieser Veranstaltung die Studierenden vor allem darin unterstützen, ihr eigenes Verständnis der Fachinhalte zu hinterfragen.	,606	
SF1_Ich versuche, in dieser Lehrveranstaltung mit den Studierenden ein Gespräch über die Themen, die wir behandeln, zu entwickeln.	,602	-,175
SF4_In den Lehrveranstaltungssitzungen provoziere ich absichtlich Debatten und Diskussionen.	,585	
SF9_Beim Lehren in dieser Veranstaltung ist es mir wichtig, das sich ändernde Verständnis der Studierenden vom Fach zu überprüfen.	,577	,241
SF3_Ich ermutige die Studierenden, ihr bestehendes Wissen so zu restrukturieren, dass sie sich die Inhalte auch unter Berücksichtigung neuer Denkweisen erschließen können.	,566	
SF2_Ich reserviere in dieser Lehrveranstaltung etwas Zeit dafür, dass die Studierenden untereinander ihre Konzepte und Ideen diskutieren können.	,555	-,176
SF11_Diese Lehrveranstaltung soll den Studierenden dabei helfen herauszufinden, wie und womit sie selbst am besten lernen.	,489	,149
SF6_Für die Studierenden ist es besser, sich in dieser Lehrveranstaltung ihre eigenen Notizen zu machen statt meine zu kopieren.	,341	
TF7_In dieser Lehrveranstaltung versorge ich die Studierenden mit den Informationen, die sie zum Bestehen der Prüfungen brauchen werden.		,736
TF5_Ich strukturiere meine Lehre in dieser Veranstaltung, um den Studierenden zu helfen, die offiziellen Prüfungsanforderungen zu erfüllen.		,728
TF2_Es ist für diese Lehrveranstaltung wichtig, dass die Lernziele vollständig den formalen Prüfungsanforderungen entsprechend formuliert werden.		,701
TF3_Es ist wichtig, den Studierenden möglichst viele Fakten zu präsentieren, damit sie wissen, was sie für dieses Fach lernen müssen.		,545
TF9_In dieser Lehrveranstaltung liegt der Schwerpunkt darauf, den Studierenden die Inhalte möglichst gut zu präsentieren.		,538
TF8_Ich sollte auf alle Fragen, die die Studierenden mir in dieser Lehrveranstaltung stellen, die Antworten wissen.		,503
TF6_Ich finde es in dieser Veranstaltung wichtig, Vorträge zu halten, damit die Studierenden sich gute Aufzeichnungen machen können.		,467
TF11_In dieser Lehrveranstaltung präsentiere ich den Studierenden Material, damit sie sich ein Wissensgerüst in diesem Fachgebiet aufbauen können.		,450
TF4_In dieser Lehrveranstaltung versuche ich, mich auf solche Informationen zu beschränken, die auch in Basistexten und Lesungen erfahren werden können.		,417
TF10_Mein Schwerpunkt in dieser Veranstaltung ist vor allem, den Studierenden das zu vermitteln, was ich weiß.		,390
TF1_In dieser Lehrveranstaltung sollten sich die Studierenden beim Lernen mit dem beschäftigen, was ich ihnen anbiete.	-,128	,356

- Hauptachsenanalyse mit korrelierenden Faktoren (oblmin) *ohne Vorgabe der zu extrahierenden Faktoren*: Gemäß der Extraktionsmethode Eigenwertkriterium > 1 schlägt SPSS hier eine 5-Faktorenlösung vor, wobei sich die Items der SF-Subskala ausschließlich den Faktoren 1 und 4 zuordnen lassen und die Items der TF-Subskala den Faktoren 2, 3 und 5. Dies gilt auch im Hinblick auf Items mit hohen Nebenladungen: diese laden dann jeweils hoch auf Faktoren, die inhaltlich derselben Skala zuzuordnen sind (Ausnahme TF1). Solche weniger eindeutigen Items finden sich sowohl in der SF- als auch in der TF-Subskala (SF3, SF6, SF8, SF9, TF1, TF6, TF8, TF10). Auffällig ist die Feststellung, dass die beiden SF-Faktoren 1 und 4 zwar hoch, aber negativ miteinander korrelieren (vgl. hierzu Kap. 4.2.1 zur ursprünglichen ATI-Version mit den Subskalen *Strategies* und *Intentions*). Schaut man sich diesbezüglich inhaltlich die Items an, so fällt auf, dass auf Faktor 1 vor allem handlungsorientiert (vgl. *strategies*) formulierte Items hoch laden, während Faktor 4 eher haltungsorientierte (vgl. *intentions*) Items auf sich vereint. Dass Absichten und entsprechende (!) Strategien negativ miteinander korrelieren, ist inhaltlich nicht plausibel, wenngleich in verschiedenen Studien ebenfalls hierzu inkonsistente Befunde auftraten (vgl. Kap. 4.2.2). Vergleichbar verhält es sich hinsichtlich der negativen Korrelationen zwischen Faktor 5 und den Faktoren 2 und 3: Hier enthält Faktor 5 ausschließlich haltungsorientierte Items. Die negative Korrelation mit den Faktoren 2 und 3 lässt sich allerdings ebenso schwer inhaltlich erklären. Theoriekonform im Sinne diskriminanter Validität korreliert Faktor 4 niedrig mit den Faktoren 2, 3 und 5, ebenso Faktor 1 mit den Faktoren 3 und 5. Ebenfalls theoriekonform korrelieren Faktor 2 und 3 im Sinne konvergenter Validität höher und positiv miteinander (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23. EFA: Korrelationsmatrix bei Nichtvorgabe der Faktoren (PAF, oblmin)

Faktor	1 (SF)	2 (TF)	3 (TF)	4 (SF)	5 (TF)
1 (SF)	1,000				
2 (TF)	-,239	1,000			
3 (TF)	-,145	,404	1,000		
4 (SF)	-,527	,030	,047	1,000	
5 (TF)	,135	-,360	-,336	-,012	1,000

Bühner empfiehlt im Zusammenhang mit exploratorischen Faktorenanalysen die Maximum-Likelihood (ML)-Methode dann, wenn die Ergebnisse auf eine Population verallgemeinert werden sollen und wenn das Resultat ohnehin mit dem Ergebnis einer konfirmatorischen Faktorenanalyse kreuzvalidiert werden soll (Bühner, 2006, S. 210). ML-Faktorenanalysen setzen multivariate Normalverteilung voraus, wobei die Prüfung auf multivariate Normalverteilung in

SPSS nicht möglich ist. Behelfsweise sollte dann wenigstens die univariate Normalverteilung der Items getestet werden. Ist diese nicht unbedingt gegeben, empfehlen West, Finch und Curran (1995), wenn die Schiefe >2 und der Exzess >7 sind, dass eine ML-Faktorenanalyse nicht mehr durchgeführt werden soll (vgl. Bühner, 2006, S. 198). Dies ist hier nicht der Fall (vgl. Kap. 7.2.1), weshalb ferner die ML-Methode – auch mit Blick auf weiterführende konfirmatorische Faktorenanalysen – eingesetzt wurde.

- Maximum-Likelihood (ML)-Analyse mit *nicht korrelierenden Faktoren* (Varimax) mit *Vorgabe von 2 zu extrahierenden Faktoren*: Hier zeigen sich vergleichbare Ergebnisse zu der Hauptachsenanalyse mit orthogonalen Faktoren sowie der Hauptachsenanalyse mit obliquen Rotation (Varimax) dahingehend, dass die Items jeweils deutlich und ohne bedeutsam hohe Nebenladungen auf „ihre“ jeweilige Skala laden. Allerdings sind hier nicht alle Nebenladungen jeweils negativ wie bei der Hauptachsenanalyse mit nicht korrelierenden Faktoren, sondern zu gleichen Teilen positiv und negativ. Der Goodness-of-Fit-Test ergibt allerdings einen hochsignifikanten Chi²-Wert ($\chi^2=669$, $df=188$, $p< ,001$), was gegen das getestete Zweifaktorenmodell spricht, da hier als Nullhypothese die Passung zwischen Daten und Modell formuliert ist. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass wie bei allen Signifikanztests dessen Signifikanz von der Stichprobe abhängt und dass der Chi-Quadrat-Wert als „strenger“ Goodness-of-Fit-Index gilt.
- Maximum-Likelihood (ML)-Analyse mit *nicht korrelierenden Faktoren* (Varimax) *ohne Vorgabe der zu extrahierenden Faktoren*: Vergleichbar mit der Lösung aus der Hauptachsenanalyse mit korrelierenden Faktoren (oblimin) ohne Vorgabe der zu extrahierenden Faktoren schlägt SPSS gemäß der Extraktionsmethode „Eigenwertkriterium >1 “ ebenfalls eine 5-Faktorenlösung vor, wobei sich die Items der SF-Skala ausschließlich den Faktoren 2 und 4 zuordnen lassen und die Items der TF-Skala den Faktoren 1, 3 und 5. Auch hier verteilen sich diejenigen Items mit höheren Nebenladungen auf Faktoren, die inhaltlich denselben Lehransatz erfassen (Items TF3, TF4, TF10). Einige Items weisen unter dieser Methode vergleichsweise hohe Nebenladungen auf mehreren Faktoren auf, lassen sich inhaltlich aber letztendlich doch „ihrem“ Lehransatz zuordnen (TF8, SF3, SF8). Betrachtet man die Korrelation der extrahierten Faktoren (vgl. Tabelle 24), so korrelieren erwartungskonform die TF-Faktoren 1, 3 und 5 vergleichsweise hoch miteinander, aber niedrig mit den SF-Faktoren 2 und 4. Die beiden SF-Faktoren 2 und 4 korrelieren zwar erwartungsgemäß hoch miteinander, fraglich ist allerdings, weshalb dieser Zusammenhang negativ ist. Auch hier (s.o.) zeigt sich, dass im Faktor 2 fast ausschließlich Items zusammen laden, die handlungsbezogen (*strategies*) formuliert sind, wohingegen in Faktor 4 haltungsbezogen formulierte Items (*intentions*) vorzufinden sind.

Tabelle 24. EFA: Korrelationsmatrix bei Nichtvorgabe der Faktoren (ML, oblimin)

Faktor	1 (TF)	2 (SF)	3 (TF)	4 (SF)	5 (TF)
1 (TF)	1,000				
2 (SF)	-,234	1,000			
3 (TF)	,458	-,173	1,000		
4 (SF)	,026	-,527	,061	1,000	
5 (TF)	,301	-,094	,267	,000	1,000

Zusammenfassung EFA. Resümierend lässt sich sagen, dass die exploratorischen Faktorenanalysen ein vergleichsweise eindeutiges Bild dahingehend ergeben, dass die Items sowohl der SF-Subskala als auch der TF-Subskala deutlich und ausschließlich auf dieselben inhaltlichen Faktoren laden, wobei sich die eindeutigste Lösung im Rahmen der Hauptachsenanalyse mit obliquener Rotation (oblimin mit Kaiser-Normalisierung; Delta=0) und unter Vorgabe von zwei zu extrahierenden Faktoren zeigte. Bei Nichtvorgabe der Anzahl der Faktoren wurde deutlich, dass die Items innerhalb ihrer Dimension noch unterschiedliche Aspekte zu erfassen scheinen, wobei hier festgestellt wurde, dass in der Formulierung der Items sich diese auf die Handlungs- (bzw. *strategies*) versus Haltungsausrichtung (bzw. *intentions*) beziehen. Dies ist der Vorgängerversion des ATI-R geschuldet, die noch eine Unterscheidung in so genannte „Strategien“ und „Intentionen“ vornahm, und sorgt für inhaltlich zum Teil schwer zu erklärende negative Korrelation zwischen den *intentions*-Anteilen und den *strategy*-Anteilen der beiden Subskalen.

(Eher) eindeutig und konsistent bezüglich der Zuordnung der Items zu ihrer latenten Dimension werden im Hinblick auf sämtliche Variationen im faktoranalytischen Vorgehen folgende Items eingestuft: SF1, SF2, SF4, SF5, SF7 (Faktor 1) und SF10, SF11 (Faktor 4) sowie TF2, TF4, TF5 und TF7, TF9 und TF11 (Faktoren 2, 3) und TF3, TF10 (Faktor 5). Weniger eindeutig stellten sich im Zuge der Analysen folgende Items dar: SF3, SF6, SF8, SF9 sowie TF1, TF6, TF8. Sie werden jedoch nicht als so problematisch eingeschätzt (da sie letztendlich trotzdem am ehesten „ihrer“ Dimension zugeordnet werden können und ihre „Zuordnungsuneindeutigkeit“ je nach Extraktionsmethode variiert), dass sie in weiteren Analysen oder gar aus dem Instrument ATI-R ausgeschlossen werden sollten.

Da die vorgestellten exploratorischen Analysen theoriekonforme Ergebnisse (das ATI misst am deutlichsten zwei verschiedene Dimensionen) ergaben, wurde in einem weiteren Schritt im Rahmen konfirmatorischer Faktorenanalysen geprüft, inwiefern das angenommene Modell der zwei latenten Dimensionen zu den erhobenen Daten passt.

Konfirmatorische Faktorenanalysen. Konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) dienen der Testung der Modellgüte eines theoretisch oder empirisch gut fundierten Modells oder auch alternativer Modelle (Bühner, 2006; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2007). Das heißt, ein schon reduziertes beziehungsweise sparsames Modell wird auf seine Passung mit den Daten (Übereinstimmung mit beobachteter Varianz-/ Kovarianzmatrix) untersucht. Sie bilden das so genannte Messmodell der Verfahrensgruppe der Strukturgleichungsmodelle (Moosbrugger & Kelava, 2007). Der Vorteil linearer Strukturgleichungsmodelle mit latenten Variablen liegt insbesondere in der expliziten Berücksichtigung von Messfehlern, was eine korrektere Schätzung der Zusammenhänge im Strukturmodell erlaubt. Ferner können die Zusammenhangsstrukturen einer empirischen Testung (Modelltestung) unterzogen werden und dabei auch verschiedene konkurrierende Modelle statistisch miteinander verglichen werden. Ein solcher Abgleich verschiedener Modelle soll im Folgenden vorgenommen werden. Es wurden drei Modelle auf der Grundlage theoretischer Überlegungen geprüft. Die Analysen erfolgten mithilfe des Programms Mplus 5 (Muthén & Muthén, 2007). Die Voraussetzung multivariater Normalverteilung wurde nicht geprüft, jedoch im Zuge der vorherigen Ausführungen (vgl. exploratorische Faktorenanalysen mit ML-Verfahren) als hinreichend unterstellt.

Zunächst wurde ein Einfaktorenmodell analysiert, wonach alle 22 Items des ATI-R auf einen Generalfaktor laden sollten. Dieses Modell wurde verglichen mit einem Zweifaktorenmodell, das die Ladung der elf manifesten SF-Items auf die latente Variable „Studierendenzentrierter, lernorientierter Lehransatz“ und die Ladung der übrigen elf manifesten TF-Items auf die latente Variable „Lehrendenzentrierter, inhaltsorientierter Lehransatz“ postulierte. Dabei wurde erwartet, dass das Zweifaktorenmodell den besseren Modellfit ergeben würde. Als drittes Modell wurde untersucht, ob sich in der revidierten Version des ATI-R durch Berücksichtigung von *Strategy*- versus *Intention*-Items ein besserer Modellfit ergeben würde. Dieses ebenfalls Zweifaktorenmodell legte als manifeste Variablen die Mittelwerte der jeweiligen SF- und TF-Items getrennt nach *Intentions* und *Strategies* sowie dieselben latenten Variablen wie im vorherigen Zweifaktorenmodell zugrunde. Diese Modellspezifikation wurde aufgrund der teilweise uneindeutigen Ergebnisse aus den vorherigen exploratorischen Faktorenanalysen vorgenommen, die die Vermutung nahelegten, dass die Unterteilung in *Intention*- und *Strategy*-Items aus der vorherigen Version des ATI (vgl. Prosser & Trigwell, 2006) die Faktorstruktur beeinflussen. Die einschlägigen Modellfits werden in Tabelle 25 gegenübergestellt.

Tabelle 25. CFA: Modellfit-Statistiken zum Vergleich des 1-Faktormodells mit den zwei Zweifaktormodellen

	1-Faktormodell	2-Faktormodell (Items laden auf zwei Faktoren SF und TF)	2-Faktormodell (<i>Intention-</i> versus <i>Strategy</i> -Items laden auf zwei Faktoren SF und TF)
χ^2 (df)	2275,240 (209)	950,417 (208)	4,910 (3)
$p(\chi^2)$	0,0001	0,0001	0,1785
CFI / TLI	0,535 / 0,486	0,833 / 0,814	0,998 / 0,995
RMSEA (90% C.I.)	0,119 (0,115, 0,124)	0,072 (0,067, 0,076)	0,030 (0,000, 0,076)
p (RMSEA)	0,000	0,000	0,702
SRMR	0,123	0,068	0,015

Hierbei zeigt sich, dass der beste Modellfit im zweiten 2-Faktorenmodell festzustellen ist (vgl. Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2007): Zum einen erweist sich hier selbst der gerade bei großen Stichproben sehr „empfindliche“ χ^2 -Test als nicht signifikant beziehungsweise der χ^2 -Wert kleiner als zweimal die Anzahl der Freiheitsgrade, was für das Modell spricht. Zum anderen sprechen auch die weiteren Fit-Maße für dieses Modell. Der RMSEA-Wert sowie der SRMR-Wert sind $<,05$ und der CFI sowie TLI $>,97$. Erstaunlich ist hierbei, dass das erste 2-Faktorenmodell anscheinend kein allzu gutes Modell darstellt, wenngleich es bessere Indizes als das 1-Faktormodell aufweist. Im ersten 2-Faktorenmodell korrelieren die Faktoren SF und TF schwach negativ miteinander ($-0,277$; $p <,001$)¹⁰⁹, im zweiten 2-Faktorenmodell korrelieren sie gar nicht miteinander ($0,002$; $p = ,974$). Aufgrund seiner besseren Fitindizes wird in der folgenden Abbildung 16 das zweite 2-Faktorenmodell mit den unstandardisierten Parameterschätzungen sowie latenten Faktorkorrelationen (r) dargestellt. Um das Modell zu identifizieren, wurden alle vier Ladungen auf 1 fixiert, was dafür sorgt, dass es sich hierbei um ein sehr restriktives Modell handelt. Wie bereits angesprochen, korrelieren die beiden Faktoren auf latenter und messfehler-bereinigter Ebene nicht miteinander¹¹⁰.

¹⁰⁹ Trigwell et al. (2005) berichten einen etwas höheren, aber ähnlich niedrigen negativen Zusammenhang von $r = -.36$.

¹¹⁰ Dass die Korrelation zwischen diesen beiden Faktoren hier auf latenter Ebene um ,2 niedriger ausfällt als die Korrelation auf manifester Ebene (vgl. Kap. 7.2.3.1), dürfte mit den Korrelationen zwischen den *Intention-* und *Strategy*-Items (aggregierte Subskalen) auf manifester Ebene zusammenhängen (vgl. Anhang 7).

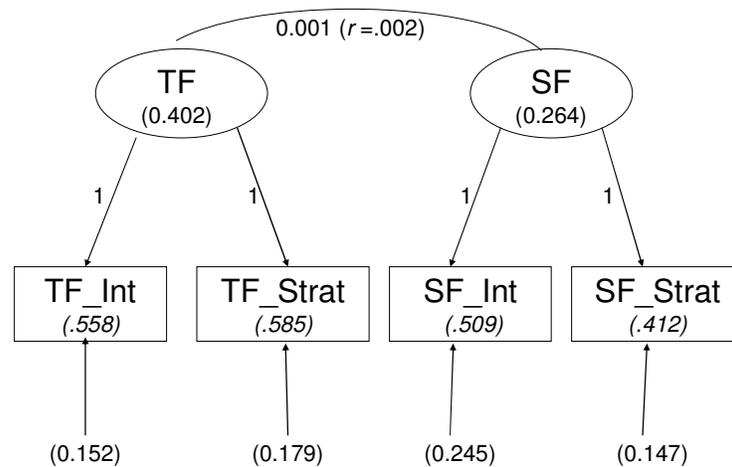


Abbildung 16.

2-Faktormodell mit den Mittelwerten der *Strategy-* versus *Intention-*Items als manifeste und den Faktoren SF und TF als latente Variablen
(unstandardisierte Parameterschätzwerte sowie latente Faktorkorrelation)

Diese niedrige Korrelation der Faktoren und der schlechte Fit des 1-Faktormodells geben Anlass zu der Vermutung, dass den beiden Subskalen kein gemeinsamer Faktor zugrunde liegt, sondern eine zweidimensionale Struktur von Lehransätzen, so wie sie im ATI-R operationalisiert sind, eher angenommen werden sollte. Auf Spezifikation eines Faktormodells 2.Ordnung wurde hier aufgrund von damit einhergehenden Identifikationsproblemen verzichtet¹¹¹.

Zusammenfassung CFA. Aufgrund der Analysen lässt sich schließen, dass Lehransätze zweidimensional erfasst werden, wenn sie mit dem ATI-R erhoben werden. Inhaltlich bedeutet dies, dass Lehrende sowohl auf der einen Dimension (Studierendenzentrierter, lernorientierter Lehransatz) als auch auf der anderen Dimension (Lehrendenzentrierter, inhaltsorientierter Lehransatz) zugleich hohe und/ oder niedrige Ausprägungen aufweisen können. Dies entspricht zwar der zuvor angenommenen Hypothese zur Zweidimensionalität von Lehransätzen, führt aber letztendlich auch dazu, dass auf inhaltlicher Ebene weiterführende Überlegungen angestellt werden müssen.

¹¹¹ Auf weitere methodologische Probleme, die mit dem Einsatz von konfirmatorischen Faktorenanalysen einhergehen und strenggenommen berücksichtigt werden müssten, soll hier aus Gründen einer anderen Schwerpunktsetzung in der Arbeit nicht weiter eingegangen werden. (vgl. beispielsweise Rauch [2007, S. 33], der kritisch anmerkt, dass Modellmodifikationen mittels CFA häufig eine fatale Ähnlichkeit mit dem Explorieren unterschiedlicher Lösungen in der „explorativen“ Faktorenanalyse haben).

Vergleich der Individualwerte auf beiden Subskalen. Als dritter Analyseschritt bei der Untersuchung der Dimensionalität von Lehransätzen wurde verglichen, ob der Theorie entsprechend (Eindimensionalitätsannahme) Lehrende mit hohen SF-Werten zugleich niedrige TF-Werte aufweisen und umgekehrt im individuellen Vergleich hohe TF-Werte mit niedrigen SF-Werten einhergehen¹¹². Dies wurde in einer Analyse, in der eine Differenz zwischen SF- und TF-Wert auf Individualebene von mehr als 2,00 (Hälfte des Maximalwertes) gefordert wurde, untersucht. Dabei zeigte sich, dass sich insgesamt lediglich 8 Prozent (n=55) der 696 Lehrenden auf diese Weise eindeutig zuordnen ließen¹¹³. Eine genauere Aufschlüsselung ergab folgendes Bild:

- 5 Prozent (n=33) der Lehrenden mit einem höheren SF-Wert als TF-Wert (n=362) wiesen gleichzeitig einen um mehr als 2,00 niedrigeren TF-Wert auf.
- 3 Prozent (n=22) der Lehrenden mit einem höheren TF-Wert als SF-Wert (n=266) wiesen gleichzeitig einen um mehr als 2,00 niedrigeren SF-Wert auf.

Diese Befunde sprechen gegen die Eindimensionalitätsannahme, da hohe Werte auf der einen Skala nicht mit niedrigen Werten auf der anderen Skala einhergehen. Die überwiegende Anzahl der Lehrenden (92%) weist insofern einen gemischt gearteten Lehransatz dahingehend auf, dass hohe Werte auf der einen Skala auch mit hohen oder nur mittleren Werten auf der anderen Skala einhergehen (47% lehren lediglich *eher* studierendenzentriert, 35% lediglich *eher* lehrendenzentriert, 10% lassen sich aufgrund der sehr geringen oder fehlenden Differenz zwischen beiden Mittelwert gar nicht zuordnen).

Trigwell, Prosser und Ginns (2005) merken zu der Frage nach der *Direktionalität* von Lehransätzen an, dass im studierendenzentrierten Ansatz Elemente der Wissensübertragung aus dem lehrendenzentrierten Ansatz enthalten sein können, jedoch umgekehrt lernorientierte Elemente des studierendenzentrierten Ansatzes nicht Bestandteil lehrendenzentrierter Lehre sind. Dies hätte die Konsequenz, dass Lehrende mit hohen TF-Werten im Sinne dieser Annahme keine hohen SF-Werte aufweisen dürften, hingegen hohe SF-Werte mitunter auch mit höheren TF-Werten einhergehen dürften. Entsprechend wurde in einem weiteren Schritt geprüft, inwiefern höhere TF-Ausprägungen zusammen mit (theoretisch nicht zulässigen) höheren SF-Ausprägungen auftreten. Für die Auswertung wurden hierzu jene Lehrende ausgewählt, die einen hohen Wert auf der TF-Skala aufwiesen: In der Stichprobe waren dies n=79 Lehrende mit einem aggregierten TF-Wert von mindestens 4,00. Die Korrelation zwischen den TF-Werten und den SF-Werten dieser Substichprobe beträgt $r=,21$ ($p=,07$), was be-

¹¹² Die bereits festgestellte (s.o.) schwache, wenn auch theoriekonform negative Korrelation zwischen den beiden Subskalen von $r=-,230$ ($p< ,001$) auf manifester Ebene vermag diese Frage meines Erachtens nicht abschließend zu beantworten.

¹¹³ Vgl. Tabelle 14 in Kapitel 7.1.8.

reits der theoretischen Annahme (wonach ein hoher negativer Zusammenhang vermutet werden würde) widerspricht. Dieser Befund lässt sich untermauern, wenn man die Differenzen zwischen den TF- und SF-Werten für diese Substichprobe beleuchtet: Erwarten würde man, dass nur hohe Differenzen auftreten würden (aufgrund der Subtraktion der hohen TF-Werte von niedrigen SF-Werten), d.h. eine deutlich schiefe Verteilung der Differenzen. Abbildung 17 veranschaulicht die empirische Verteilung der Häufigkeiten der Differenzen.

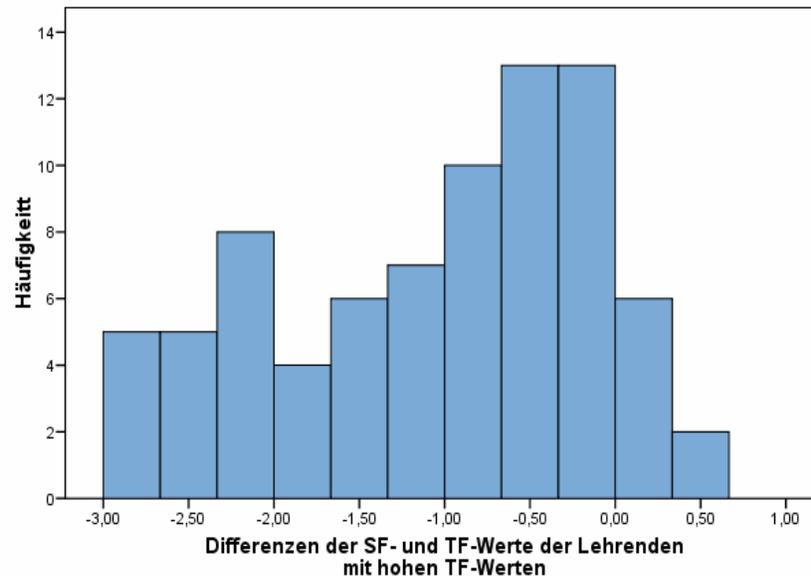


Abbildung 17. Häufigkeitsverteilung der Differenzen zwischen TF- und SF-Wert (n=79)

Die Verteilung (n=79) veranschaulicht, dass höhere TF-Werte den theoretischen Erwartungen entgegen vorwiegend *nicht* mit niedrigeren SF-Werten einhergehen. In den meisten Fällen sind die SF-Werte nur geringfügig niedriger als die TF-Werte (n=36 Lehrende, die um bis zu -1,00 geringere SF-Werte aufweisen). In lediglich 18 Fällen gehen die hohen TF-Werte mit deutlich niedrigen SF-Werten (Differenz -2,00) einher. Es gibt sogar Lehrende (n=8) mit hohem TF-Wert, die *noch* höhere SF-Werte aufweisen (Differenz >0). Insgesamt lassen sich also aufgrund der vorliegenden Daten die Annahmen von Trigwell et al. (2005) zur Direktionalität von Lehransätzen nicht halten.

Eine abschließende nochmals vereinfachende Analyse unterstreicht dieses Ergebnis: Hierbei wurde ausgezählt, wie viele Lehrende mit hohen und niedrigen TF- und SF-Werten in den verschiedenen Zellen festzustellen sind, wenn man als Zuordnung extreme Ausprägungen zugrunde legt. Tabelle 26 veranschaulicht die Verteilung ($\chi^2=140,37$; $df=4$; $p<,001$), wobei in der Analyse insbesondere die grau unterlegten Felder (1) bis (4) interessieren.

Tabelle 26. Vierfeldermatrix der Häufigkeiten hoher und niedriger TF- versus SF-Ausprägung

		Lehransatz SF			Gesamt
		niedrig	mittel	hoch	
Lehransatz TF	niedrig	1 (1)	17	19 (3)	37
	mittel	16	401	140	557
	hoch	15 (2)	63	24 (4)	102
Gesamt		32	481	183	696

Anmerkung: niedrig = Mittelwerte bis 2,00; hoch = Mittelwerte ab 4,00

Der Theorie entsprechend dürften nur Lehrende in den Feldern (2) und (3) festzustellen sein. Dies ist jedoch nicht der Fall, da das Feld (4) noch häufiger als diese beiden „Extremgruppenvergleichsfelder“ besetzt ist. Anhand dieser Analyse lässt sich zudem gut veranschaulichen, dass die meisten Lehrenden auf beiden Skalen eher eine mittlere Ausprägung (n=401) aufweisen.

Zusammenfassung der vergleichenden Analysen. Die vergleichenden Analysen am vorliegenden Datensatz machen ebenfalls deutlich, dass bei Lehransätzen, so wie sie mit dem ATI-R erfasst werden, weder von einem eindimensionalen und noch von einem eindirektionalen Konstrukt ausgegangen werden kann. Vielmehr ist auch aufgrund dieser Analysen von einer zweidimensionalen Erfassung des Konstrukts durch das ATI-R auszugehen.

Inwiefern diese im Rahmen mehrerer Analyseformen – empirisch festgestellte – Zweidimensionalität von Lehransätzen inhaltlich problematisch ist und somit auch für praxisrelevante Ableitungen (beispielsweise diagnostische Entscheidungen) Komplikationen bedeutet, muss diskutiert werden (s.u.). Entsprechende weiterführende Studien hierzu wären wünschenswert, insbesondere auch mit qualitativem Anspruch an die Datenerhebung, da mit dem hier vorliegenden Datenformat diese Frage nicht abschließend beantwortet werden kann.

7.2.3.2 Validierung anhand weiterer Variablen

Im folgenden Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwiefern im Sinne konvergenter und diskriminanter Validität die erhobenen Lehransätze mit anderen Konstrukten und Variablen zusammenhängen. Zu diesem Zweck wurden folgende Variablen in der Studie miterhoben:

- ausgewählte prototypische Lehrveranstaltungselemente in der Lehrveranstaltung, auf die sich die Lehrenden bei der Ausfüllung des ATI-R bezogen,
- das Rollenverständnis der Lehrenden sowie
- die Kompetenzerwerbsziele der Lehrenden in dieser konkreten Lehrveranstaltung.

Lehransätze und prototypische Lehrveranstaltungselemente. Hierzu wurde die Hypothese aufgestellt, dass Lehrende mit einem lehrendenzentrierten, inhaltsorientierten Lehransatz häufiger Lehrveranstaltungselemente als wichtig erachten und zum Einsatz bringen, die mit diesem Lehransatz verbunden sind: Vorträge der Lehrenden und explizite Prüfungsvorbereitung. Im Gegenzug wurde erwartet, dass Lehrende mit einem ausgeprägt studierendenzentrierten, lernorientierten Lehransatz häufiger damit assoziierte Lehrveranstaltungselemente für wichtig halten und einsetzen (lassen): studentische Kleingruppenarbeit, Diskussion über die behandelten Themen, Aufgreifen von Themen der Studierenden. Die Darstellung aller erhobenen, prototypischen Lehrveranstaltungselemente erfolgt in Abbildung 18 (Wichtigkeit der LV-Elemente) und Abbildung 19 (tatsächliche Umsetzung der LV-Elemente) unter Verschränkung mit den zwei getrennt analysierten Lehransätzen. In der Gegenüberstellung werden jeweils diejenigen Lehrenden berücksichtigt, die per Mediansplit die höheren Werte in den Lehransätzen aufwiesen und den beiden Items zustimmten, d.h. hinsichtlich Wichtigkeit und Umsetzung der LV-Elemente Werte oberhalb der Skalenmitte ankreuzten¹¹⁴.

Abbildung 18 zur *Wichtigkeit* der vorgeschlagenen LV-Elemente veranschaulicht zunächst, dass von denjenigen mit höherem TF-Lehransatz, Vorträge der Lehrenden und explizite Prüfungsvorbereitung häufiger für wichtig erachtet werden als von den stärker SF-Lehrenden. Vorgegebene Referate der Studierenden, studentische Kleingruppenarbeit, Diskussionen, das Einbringen eigener Themen der Studierenden sowie andere LV-Elemente werden von den stärker SF-Lehrenden häufiger als von den höher TF-Lehrenden als wichtig erachtet¹¹⁵. Insofern stimmen diese Befunde mit den vorab formulierten Hypothesen überein. Insgesamt scheinen die SF-Lehrenden darüber hinaus eine breitere „Palette an LV-Elementen“ wichtig zu finden.

Die Analyse der Angaben der Lehrenden zur tatsächlichen *Umsetzung* dieser LV-Elemente ergibt ein analoges Bild (Abbildung 19). Lehrendenvorträge und explizite Prüfungsvorbereitung werden anteilig häufiger von stärker TF-Lehrenden umgesetzt, Referate, Kleingruppenarbeit, Diskussionen und eigens eingebrachte Themen der Studierenden häufiger von den stärker SF-Lehrenden.

¹¹⁴ Die Verschränkung dieser Elemente mit verschiedenen Lehrveranstaltungsformaten kann Kapitel 7.1.8 (Tabelle 11) entnommen werden. Die ausführlichen Deskriptivstatistiken zur Abbildung sind im Anhang 8 einsehbar (Tab. A-49 und A-50).

¹¹⁵ Nahezu alle Häufigkeitsunterschiede innerhalb des jeweiligen Lehransatzes sind auf dem 0.01%-Niveau signifikant (Ausnahme: TF-Lehransatz * Andere LV-Elemente).

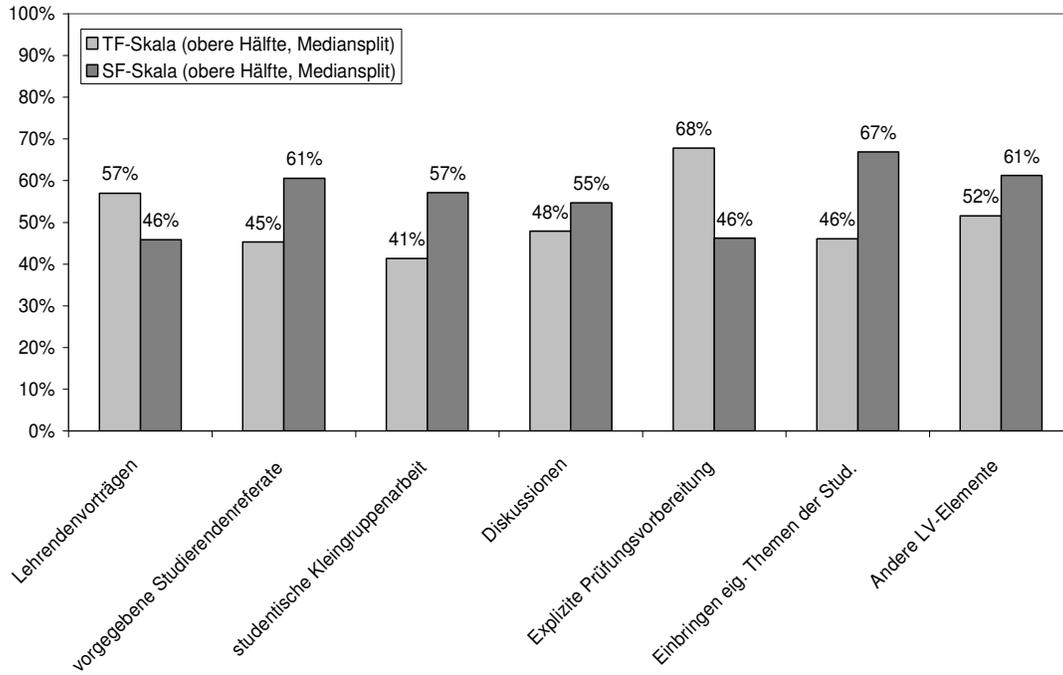


Abbildung 18. Lehrveranstaltungselemente und Lehransätze – Wichtigkeit

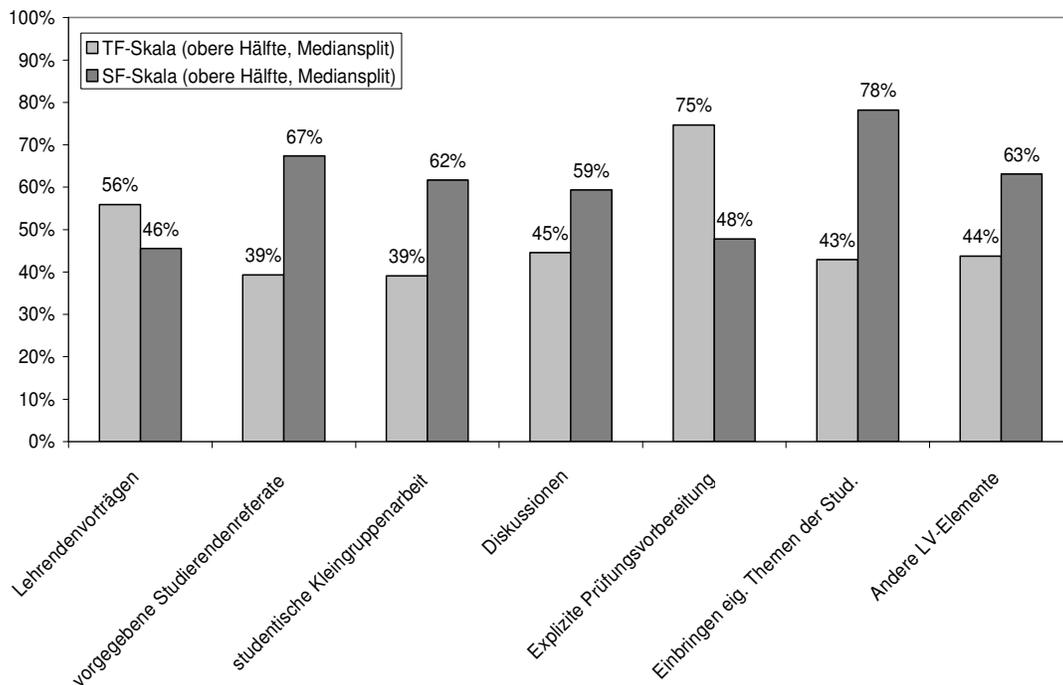
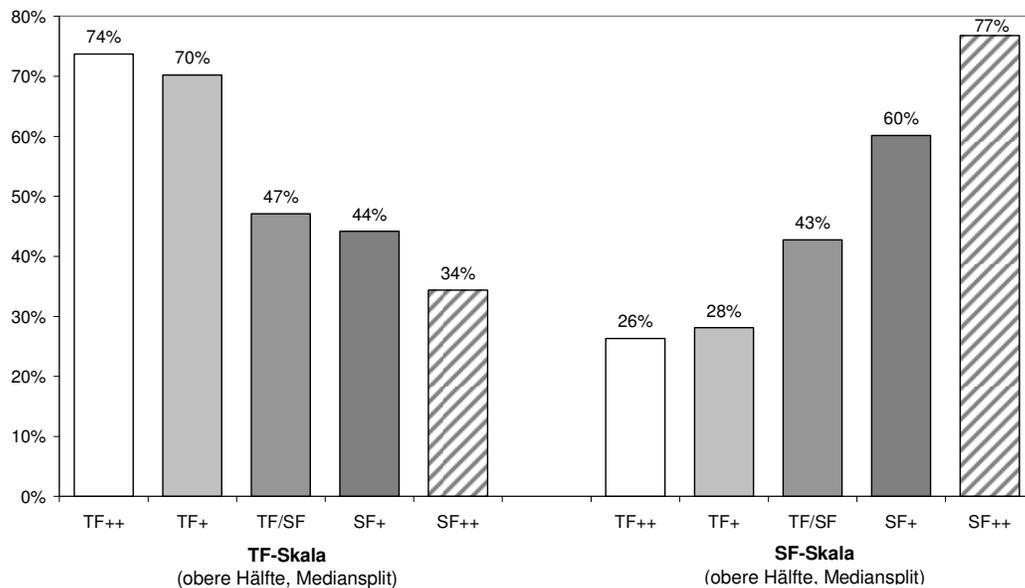


Abbildung 19. Lehrveranstaltungselemente und Lehransätze – Umsetzung

Insofern entsprechen die Ergebnisse den Hypothesen und veranschaulichen, dass die verschiedenen Lehransätze häufiger mit bestimmten (den hier ausgewählten) prototypischen Lehrveranstaltungselementen einhergehen. Die Abbildungen verdeutlichen jedoch auch, dass stärker TF-Lehrende zu einem nicht unerheblichen Teil studierendenorientierte LV-Elemente (z.B. Diskussionen zu 48% beziehungsweise 45%) und umgekehrt stärker SF-Lehrende auch lehrendenorientierte LV-Elemente (z.B. Lehrendenvorträge zu jeweils 46%) wichtig finden und umsetzen.

Rollenverständnis der Lehrenden und Lehransätze. Es wurde in diesem Zusammenhang die Hypothese aufgestellt, dass die verschiedenen Lehransätze mit einem jeweils unterschiedlichen Rollenverständnis der Lehrenden einhergehen (vgl. Tabelle 12). Lehrende mit höherem TF-Ansatz sollten sich häufiger als Wissensvermittler/innen verstehen, wohingegen Lehrende mit höherem SF-Ansatz ihre Rolle häufiger als Begleiter/in der Studierenden im Zuge ihrer Lernprozesse sehen sollten. Abbildung 20 veranschaulicht die Ergebnisse. Von denjenigen, die ein lehrenden-/ inhaltsorientiertes Rollenverständnis vertreten, weisen auffallend viele zugleich hohe TF-Werte auf (74% und 70%). Lehrende mit einem studierenden-/ lernorientierten Rollenverständnis haben hingegen hohe Ausprägungen auf der SF-Skala (77% und 60%)¹¹⁶.



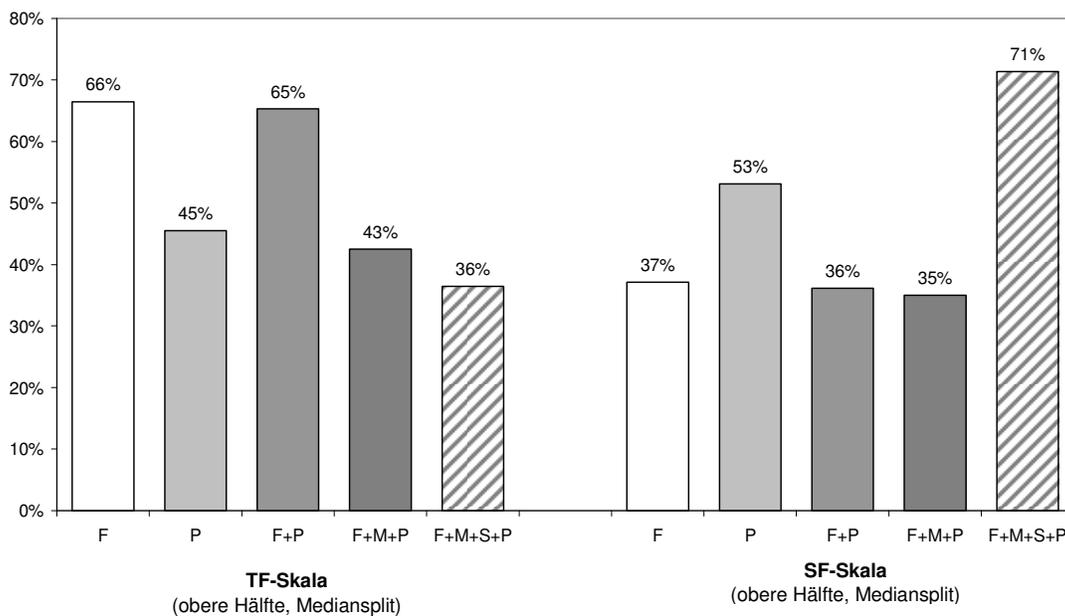
TF++ deutlich lehrendenorientiertes Rollenverständnis; SF++ deutlich studierendenorientiertes Rollenverständnis; TF/SF Übergangskategorie

Abbildung 20. Rollenverständnis und Lehransätze

¹¹⁶ TF-Skala: $\chi^2=49,11$; $df=4$; $p<,001$, SF-Skala: $\chi^2=86,75$; $df=4$; $p<,001$. Die Aufschlüsselung der Daten kann im Anhang 8 eingesehen werden (Tab. A-51).

Korreliert man die Subskalen des ATI-R mit dem Rollenverständnis als ordinale Variable, so ergeben sich theoriekonforme Korrelationen dahingehend, dass das Rollenverständnis (1=sehr lehrendenorientiert; 5=sehr studierendenorientiert) positiv mit dem SF-Lehransatz ($r=.426$; $p<.01$) und negativ mit dem TF-Lehransatz ($r=-.306$; $p<.01$) korreliert. Diese Befunde entsprechen den vorab formulierten Hypothesen, wengleich die Korrelationen als niedrig einzustufen sind.

Kompetenzerwerbsziele der Lehrenden und Lehransätze. In Verbindung mit den Kompetenzerwerbszielen der Lehrenden wurde die Hypothese aufgestellt, dass Lehrende mit lehrendenzentriertem Lehransatz häufiger ausschließlich Fachkompetenzen fördern wollen, wohingegen Lehrende mit studierendenzentriertem Lehransatz eher den Erwerb der anderen Kompetenzbereiche häufiger intendieren dürften. In vorherigen Analysen (vgl. Abbildung 13) zeigte sich, dass am häufigsten fünf alleinige oder kombinierte Kompetenzerwerbsziel(e) (ohne Berücksichtigung der Reihenfolge) auftraten. Diese wurden im folgenden Auswertungsschritt (Abbildung 21) weiterverwendet.



F: Fachkompetenz; M: Methodenkompetenz; S: Soziale Kompetenz; P: Personalkompetenz

Abbildung 21. Kompetenzerwerbsziele und Lehransätze

Diejenigen, die vor allem allein Fachkompetenzen (66%) oder die Kombination aus Fach- UND Personalkompetenzen (65%) fördern wollen, gehören häufiger der Gruppe mit hohen TF-Werten an. Hingegen Lehrende, die häufiger alle vier Kompetenzbereiche (71%) oder alleinig Personalkompetenzen (53%) anstreben,

haben häufiger hohe SF-Werte¹¹⁷. Diese Befunde entsprechen den vorab formulierten Hypothesen insofern, dass bei den meisten stärker TF-Lehrenden der Fokus auf der Vermittlung von Fachkompetenzen liegt und SF-Lehrende häufiger verschiedene Kompetenzerwerbsbereiche anvisieren. Auffällig ist darüber hinaus die Feststellung, dass der Erwerb von Personalkompetenzen auch für TF-Lehrende eine Rolle spielt, zumindest in der Kombination mit anderen Kompetenzen und dass der Erwerb von Sozialkompetenzen bei Lehrenden beider Lehransatzgruppen eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. auch Abbildung 13).

Zusammenfassung der Zusammenhangsanalysen. Die in diesem Abschnitt durchgeführten Analysen zeigten weitgehend hypothesenkonforme Relationen zwischen Lehransätzen und prototypischen Lehrveranstaltungselementen, dem Rollenverständnis sowie den Kompetenzerwerbszielen der Lehrenden auf. Sie sprechen im Sinne konvergenter Validität für die Gültigkeit der mithilfe des ATI-R erhobenen Lehransätze. Wenngleich hierbei die Ergebnisse vergleichsweise eindeutig ausfallen, ergeben die Analysen einige zusätzliche Informationen und werfen Fragen auf, die Anlass für weitere Studien oder vertiefende Auswertungen sein sollten.

7.2.4 Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse

Dieses Kapitel widmete sich der Frage, inwiefern es sich bei dem *Approaches to Teaching Inventory* (ATI-R) um ein brauchbares Instrument zur Erfassung von Lehransätzen handelt. Dazu wurden Item- und Skalenanalysen durchgeführt, dabei insbesondere der Frage nach der Dimensionalität von Lehransätzen nachgegangen und unter Validitätsaspekten untersucht, mit welchen anderen verwandten Variablen die Ausprägungen auf dem ATI-R zusammenhängen.

Die Auswertung des übersetzten ATI-R auf **Itemebene** verdeutlichte, dass die Items nicht normalverteilt sind, was entsprechende Implikationen für weiterführende Analysen hat, die gegebenenfalls Normalverteilung der Items voraussetzen. Die Schiefheit der Rohwerteverteilungen wird jedoch als nicht allzu gravierend eingestuft. Die mittleren, gut streuenden Schwierigkeiten, die mittleren bis hohen Trennschärfen der Items sowie mittleren bis hohen Reliabilitäten der beiden Subskalen sprechen für das Instrument.

Die Analysen des übersetzten ATI-R auf **Skalenebene** wiesen theoriekonform aufgrund negativer Korrelationen darauf hin, dass die beiden Subskalen TF

¹¹⁷ TF-Skala: $\chi^2=36,50$; $df=4$; $p<,001$, SF-Skala: $\chi^2=44,40$; $df=4$; $p<,001$. Die Aufschlüsselung der Daten kann im Anhang 8 eingesehen werden (Tab. A-52).

und SF Gegenläufiges zu messen scheinen, wobei der Zusammenhang allerdings niedrig ausfiel. Ferner wurde durch Faktoranalysen deutlich, dass mithilfe des ATI-R Lehransätze zweidimensional erhoben werden. Dies steht im Kontrast zur theoretischen Explikation als eindimensionales Konstrukt. Was bedeutet es nun inhaltlich, wenn angenommen wird, dass Lehrende sowohl auf der Dimension eines studierendenzentrierten, lernorientierten Lehransatzes als auch auf der Dimension eines lehrendenzentrierten, inhaltsorientierten Lehransatzes eine Ausprägung – in einem wie auch immer gearteten Ausmaß – aufweisen (vgl. Kap. 3.4.3)? Hierzu lassen sich erstaunlicherweise in der einschlägigen Literatur bislang keine Überlegungen finden. In diesem Zusammenhang sind aus meiner Sicht insbesondere drei (sich nicht ausschließende) Erklärungen denkbar:

- (1) Das Konstrukt Lehransätze ist auf *theoretischer Ebene* problematisch.

Dem folgend wird vorgeschlagen, die inhaltliche Konzeptionalisierung von Lehransätzen auf den empirischen Erkenntnissen aufbauend zu überarbeiten. Dafür spricht, dass bei genauerer Betrachtung der Endpole „Inhaltsorientiert“ (TF) versus „Lernorientiert“ (SF) auffällt, dass diese im Grunde genommen auf zwei verschiedenen Ebenen anzusiedeln sind, die sich keineswegs ausschließen müssen: Die erste Ebene bezieht sich konnotativ auf das „Was“ in Lernprozessen, die zweite auf den Prozess des „Wie“. Insofern erscheint es naheliegend, dass Lehrende beispielsweise beide Ebenen gleichermaßen bei der Reflektion ihrer Lehre mental präsent haben und dementsprechend vergleichbar hohe Ausprägungen auf beiden Subskalen aufweisen.

- (2) Die Operationalisierung durch das *Messinstrument* ATI-R ist problematisch. In diesem Zusammenhang muss nachgefragt werden, ob es inhaltlich sinnvoller wäre, das ATI-R in den Itemformulierungen und im Antwortformat abzuändern, indem die Werte nicht auf zwei Subskalen erhoben werden, sondern die Ausprägung der Lehrenden auf den einzelnen Items bereits eine Zuordnung im diagnostischen Sinne erlaubt (beispielsweise, dass eine hohe Ausprägung der Personen durch intensives Bejahen aller Items automatisch zur Zuordnung entweder zum SF- oder zum TF-Ansatz gestattet). Dies impliziert allerdings eine grundlegende Veränderung des ATI-R und sollte in Abwägung des Zugewinns dadurch erfolgen. Was hätte man davon, das Instrument so umfassend umzuändern, wenn ursprünglich gar nicht intendiert war, damit Diagnostik zu betreiben? Das ATI-R wurde vielmehr entwickelt als Rückmeldemöglichkeit an Lehrende im Rahmen von Reflektionsprozessen, wobei betont wurde, dass die Lehransätze ohnehin intraindividuell situationsabhängig variieren können. Vermutlich wurde sich in bisherigen empirischen Arbeiten, die das ATI oder ATI-R einsetzten, auch aus diesem Grund nicht weiter mit den inhaltlichen Konsequenzen au-

seinandergesetzt, die eine Zweidimensionalität von Lehransätzen nach sich zieht. Für eine Umformulierung des ATI-R spräche allerdings, dass sich damit die Schwierigkeiten bei der Beurteilung der Ergebnisse verringern würden, wenngleich man sich auch dann einen *cut off*-Wert für die eindimensionale Lösung überlegen müsste. Vor diesem Hintergrund wird eher vorgeschlagen, entweder die Ergebnisse aufgrund des ATI-R mit anderen Lehransätze erhebenden Instrumenten (vgl. Anhang 5) abzugleichen oder ein neues Instrument zu entwickeln, das von Anbeginn eine eindimensionale Erfassung beabsichtigt. Dieses Vorgehen widerspräche zwar den Überlegungen unter (1), stünde aber im Einklang mit der grundlegenden Kritik, die an der Entwicklung des ATI verübt wird und die Brauchbarkeit dessen als valides Instrument in Frage stellt (Meyer & Eley, 2003; 2006).

(3) Die *Selbsteinschätzungen* der Lehrenden sind problematisch.

Inwiefern die Aussagen der Lehrenden überhaupt die reale Lehrsituation zutreffend beschreiben, soll als dritter Punkt hier nur angerissen werden. Denkbar ist, dass im Sinne von Antwortverfälschungen (insbesondere Selbstdarstellung und Akquieszenz) die Ergebnisse verzerrt sind. Dies sollte nicht nur als personenbezogene Störvariable bedacht werden. Vielmehr ist auch vorstellbar, dass die Formulierung und Zusammenstellung der Items diese Problematik begünstigen. Dazu kann auch beigetragen haben, dass das ATI-R als ursprünglich englischsprachiges Instrument möglicherweise (lehr-)kulturell anders einzuordnen ist als wenn ein solches Instrument im deutschsprachigen Raum entwickelt worden wäre. Deshalb wäre es ratsam, in weiteren deutschsprachigen Studien mit dem ATI-R andere Itemformulierungen aufzunehmen, um eine abschließende Beurteilung vornehmen zu können.

Als Fazit aus den Dimensionalitätsanalysen wird vorgeschlagen, die theoretische Konzeption von Lehransätzen als eindimensionales Konstrukt auf inhaltlicher Ebene zu überarbeiten. Hierbei sollten nicht nur Überlegungen mit dem Ziel einer zweidimensional ausgelegten Formulierung angestellt werden, sondern auch alternative Ansätze, die mehrdimensionaler angelegt sind (z.B. Pratt, 2002), Berücksichtigung finden. Sofern anschließend für die Zweidimensionalität von Lehransätzen weiterhin gut inhaltlich argumentiert werden kann, sollte ein theoretisch begründeter Algorithmus entwickelt werden, wie mithilfe von zwei Subdimensionen (bzw. ATI-Subskalen) eine zuverlässige Zuordnung von Lehrenden vorgenommen werden kann. Dazu wären zum einen die Aufstellung weiterer Kriterien zur Absicherung des Urteils von Vorteil und zum anderen Überlegungen zum adäquaten Einsatz eines neuen Instruments angebracht. Ein Ansatz könnte hierbei sein, an die sechs theoretischen Komponenten, die Kember und Kwan (2002) zur Beschreibung von Lehransätzen einführten (vgl. Kapitel 3.4.2), anzuknüpfen. Denkbar ist im Sinne der Mehrdimensionalitäts-

these allerdings auch, dass Lehrende auf mehr als zwei Dimensionen inhaltlich sinnvoll verortet werden können, oder anhand der Lehransätzeausprägung beispielsweise vier bis fünf Gruppen (vgl. Tabelle 24) unterscheidbar sind. In weiterführenden Studien dürfte dabei insbesondere interessant sein zu untersuchen, ob sich Lehrende, die auf *beiden* Lehransätzen hohe oder niedrige Ausprägungen aufweisen, hinsichtlich lehrrelevanter Variablen unterscheiden.

Als weitere Kriterien zur zutreffenden Einordnung von Lehransätzen kommen aufgrund der vorgelegten **Validierungsanalysen** prototypische Lehrveranstaltungselemente, das Rollenverständnis der Lehrenden sowie deren Kompetenzerwerbsziele in Betracht. Diese erwiesen sich als aufschlussreiche Indikatoren und runden das Gesamtbild zur Beschreibung von Lehransätzen ab.

Im Zuge der Ausführungen im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass Lehransätze inhaltlich von den zugrundeliegenden Lehrkonzeptionen beziehungsweise Lehrorientierungen abzugrenzen sind. Als Konsequenz daraus, sollte in weiteren Untersuchungen die Lehrorientierung der Lehrenden miterhoben werden. Erste Bausteine hierfür dürften das erfragte Rollenverständnis und die Kompetenzerwerbsziele sein. Dabei kann dann auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern Lehrorientierungen überdauernd(er) sind und Lehransätze situationsspezifisch und adaptiver. In diesem Zusammenhang erscheint es indiziert, analog zum ATI-R ein entsprechendes Instrument zur Erfassung von Lehrorientierungen zu entwickeln (zum Beispiel als „OTI“ – *Orientations to Teaching Inventory*) und/ oder zu untersuchen, inwiefern bereits in den alternativ vorliegenden Instrumenten zur Thematik Lehrorientierungen UND Lehransätze angemessen erhoben werden (vgl. Anhang 5).

Im theoretischen Teil wurde ferner darauf hingewiesen, dass Lehransätze als vergleichsweise verhaltensnah aufzufassen sind. Vor diesem Hintergrund dürfte die Erfassung von Lehrveranstaltungselementen, die die Lehre prägen, ein erster Schritt sein, Lehransätze zuverlässig(er) zu erheben. Da die Liste an denkbaren LV-Elementen weit länger ist und hierbei ebenfalls unterschiedliche Ebenen differenziert werden müssen, sollte eine Überarbeitung des LV-Elemente-Inventars vorgenommen werden (vgl. Coffey & Gibbs, 2002). Der Königsweg wäre natürlich, durch Beobachtung der Lehrenden deren tatsächliche Lehransätze aufzuzeichnen und mit den selbstberichteten ATI-R-Werten abzugleichen. Ein weniger aufwändiger Zwischenweg wäre, im Sinne der ursprünglichen Version des ATI den Fokus doch wieder verstärkt auf die Unterscheidung von *Intentions* und *Strategies* bei der Erfassung von Lehransätzen zu legen. Vielversprechende Hinweise dafür lieferten die Konfirmatorischen Faktorenanalysen sowie die Überlegung, dass bei den prototypischen LV-Elementen im Zusammenhang mit den Wichtigkeitsanalysen möglicherweise

die *Intention*-Items und bei den Umsetzungsanalysen die *Strategy*-Items des ursprünglichen ATI eine aufschlussreiche Rolle bei der Erklärung der Lehransätze und des Lehrverhaltens spielen könnten.

Die vorgelegten Analysen beantworten also nicht nur einige der aufgestellten Forschungsfragen zum ATI-R, sondern werfen neue auf, die im Rahmen weiterführender Forschung Beachtung finden sollten. Insbesondere die folgenden Punkte sollten aufgegriffen werden:

1. Warum gibt es Lehrende, die eindeutig *einen* Lehransatz verfolgen und Lehrende, die gemischte Lehransätze aufweisen (*Ursachenforschung*)?
2. Geht mit einem eindeutigen Lehransatz eine andere Qualität der Lehre einher als mit gemischtem, uneinheitlichem Lehreinsatz (*Evaluation der Folgen*)?
3. Wie lässt sich ein Instrument entwickeln, dass die Problematik der Zweidimensionalität inhaltlich nutzbarer umgeht? Oder inwiefern ist es möglich, normative, inhaltlich begründete Entscheidungsregeln (zum Beispiel zum Qualitätsanspruch an Lehre) zu entwickeln, mit Hilfe derer sinnvoll auf individueller Ebene aufgrund des ATI-R Zuordnungen zu *einem* Lehransatz vorgenommen werden können? (*Konzeptionelle Studien*)
4. Von welchen Bedingungen hängt ab, welchen Lehransatz oder welche Lehransatzkonstellation Lehrende verfolgen (*Korrelationsstudien*)?

Erste Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser vierten Frage liefern die Auswertungen, die im Folgenden vorgestellt werden.

7.3 In welchem Zusammenhang stehen Lehransätze mit anderen Merkmalen?

Die folgenden Analysen dienen dazu, Zusammenhänge zwischen Lehransätzen und den im Theorieteil besprochenen Merkmalen zu untersuchen. Sie verfolgen den Zweck, Fragestellung 3 der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 5) zu beantworten und damit zur Weiterentwicklung der Theorie zum Konstrukt Lehransätze beizutragen. Zunächst werden personenbezogene Merkmale im Sinne interindividueller Unterschiede untersucht, anschließend kontextbezogene Merkmale und die unterstellte Situationsspezifität des Konstrukts. Die beiden letzten Auswertungskapitel widmen sich dem Ziel, zusammenfassend besonders relevante Merkmalskombinationen im Rahmen von *classification trees* aufzuzeigen und durch die Berechnung eines loglinearen Modells herauszuarbeiten, welche Relationen möglicherweise die aufgrund der vorherigen Analysen relevantesten Variablen untereinander aufweisen. Aufbauend auf die Ergebnisse des vorherigen Kapitels (zweidimensionale Erfassung des Konstrukts und ausstehende überzeugende inhaltliche Begründung für die Typisierung TF *versus* SF) werden die Analysen weiterhin getrennt nach den beiden Subskalen TF und SF durchgeführt und wird auf die Einteilung von Lehrenden in SF- *versus* TF-orientiert verzichtet. Es werden zum einen U-Tests (Mann & Whitney) beziehungsweise H-Tests (Kruskal & Wallis)¹¹⁸ getrennt für beide Subskalen gerechnet. Zur besseren Veranschaulichung wird darüber hinaus das Skalenniveau der TF- und SF-Mittelwerte den hier interessierenden (weitgehend) nominalskalierten Merkmalen angepasst, indem anhand des Medians zwei annähernd gleich große Gruppen „hohe versus niedrige Ausprägung“ auf den beiden Subskalen gebildet werden (vgl. Tabelle 27). Die sich daraus ergebenden Häufigkeiten in Gruppen werden anhand von Chi-Quadrat-Tests verglichen¹¹⁹. Sind die interessierenden Merkmale intervallskaliert operationalisiert, so werden bivariate Korrelationen berechnet.

Tabelle 27. Gruppierung der Mittelwerte in der TF- und SF-Subskala

	Ausprägung	n	%		Ausprägung	n	%
TF-Skala	niedrig	345	49,6	SF-Skala	niedrig	345	49,6
	hoch	351	50,4		hoch	351	50,4

Anmerkung: TF_Skala: hoch=1,00 - 3,2727; niedrig=3,2728 - 5,00;
SF_Skala: hoch=1,00 - 3,4545; niedrig=3,4546 - 5,00.

¹¹⁸ Da zugleich beide Voraussetzungen Normalverteilung (vgl. Kap. 7.2.3) und Varianzhomogenität (signifikante Levene-Teststatistiken) für Varianzanalysen nicht erfüllt waren (vgl. Kap. 6.4.3).

¹¹⁹ In den entsprechenden Abbildungen sind hierbei nur die Anteile derjenigen abgetragen, die die jeweils hohen Werte auf der TF-Skala (links) und der SF-Skala (rechts) aufwiesen.

7.3.1 Personenbezogene Merkmale

Als personenbezogene Merkmale wurden in Kapitel 3.4.5 bei der theoretischen Ausarbeitung und in Kapitel 4.2.3 im Rahmen der Replikation empirischer Befunde folgende Variablen als relevant im Zusammenhang mit Lehransätzen diskutiert: das Geschlecht, das Dienstverhältnis und die Lehrerfahrung, lehrebezogene Aus- und Weiterbildungserfahrungen, als ausgewähltes psychologisches Konstrukt die Selbstwirksamkeitserwartungen der Hochschullehrenden sowie die subjektive Wahrnehmung der Rahmenbedingungen und Zufriedenheit mit bzw. Interesse an der Lehre. Diese Variablen sind Gegenstand der folgenden Analysen¹²⁰. Nachfolgende Hypothesen wurden dabei aufbauend auf den bisherigen Stand der Forschung sowie eigenen Überlegungen verfolgt:

- Frauen lehren häufiger studierendenzentriert/lernorientiert und männliche Lehrende lehren häufiger lehrendenzentriert/inhaltsorientiert.
- Mit wachsender Lehrerfahrung wird häufiger studierendenzentriert gelehrt, mit wenig Lehrerfahrung wird häufiger lehrendenzentriert gelehrt.
- Die Lehrenden unterscheiden sich in der Ausprägung ihrer Lehransätze nicht vor dem Hintergrund ihres beruflichen Status' (Dienstverhältnis).
- Lehrende, die an lehrebezogenen Aus- und Weiterbildungsangeboten teilgenommen haben, lehren häufiger studierendenzentriert.
- Lehrende mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen lehren häufiger eher studierendenzentriert.
- Je positiver die Lehrenden ihre Rahmenbedingungen für die Lehre wahrnehmen, desto eher lehren sie studierendenzentriert.
- Wenn Lehrende zufrieden mit ihrer Lehrtätigkeit sind und sich für ihre Lehraufgaben interessieren, dann lehren sie eher studierendenzentriert.

Geschlecht. Den Analysen zufolge, unterscheiden sich Männer und Frauen in der Ausprägung ihres Lehransatzes beziehungsweise ihrer Lehransätze. Männliche Lehrende haben im Schnitt höhere TF-Werte, weibliche Lehrende höhere SF-Werte (vgl. Tabelle 28). Von den männlichen Lehrenden haben 52% vergleichsweise hohe TF-Werte und 45% hohe SF-Werte. Von den weiblichen Lehrenden haben 45% hohe TF-Werte und 61% hohe SF-Werte¹²¹ (vgl. Abbildung 22).

¹²⁰ Dazu jeweils detaillierte Deskriptivanalysen können dem Anhang 8 entnommen werden.

¹²¹ Zur Erläuterung der Grafik: Das heißt, dass umgekehrt von den männlichen Lehrenden 48% vergleichsweise niedrige TF-Werte und 55% niedrige SF-Werte aufwiesen, von den weiblichen Lehrenden 55% niedrige TF-Werte und 39% niedrige SF-Werte (Differenz zu 100%). Aus Redundanzgründen wurde in den folgenden Grafiken auf die Darstellung derjenigen Anteile mit niedriger SF- und TF-Ausprägung verzichtet.

Tabelle 28. Lehransätze und Geschlecht

	Geschlecht	n	Mittl. Rang	U	z	p
ATI_TF	weiblich	217	310,28			
	männlich	448	344,01			
	Gesamt	665		43677,5	-2,124	,034
ATI_SF	weiblich	217	372,38			
	männlich	448	313,93			
	Gesamt	665		40063,5	-3,681	,000

Betrachtet man die jeweils obere Hälfte der Stichprobe mit den höheren Werten auf beiden Skalen, so zeigt sich, dass männliche Lehrende häufiger stärker lehrendenzentriert (52%) und weibliche Lehrende häufiger stärker studierendenzentriert (61%) lehren (TF-Skala: $\chi^2=3,11$; $df=1$; $p=,08$; SF-Skala: $\chi^2=15,35$; $df=1$; $p<,001$). Die SF-Skala scheint bei dieser Zweiteilung der Stichprobe deutlicher den Unterschied herauszustellen. Dieses Ergebnis entspricht den Hypothesen.

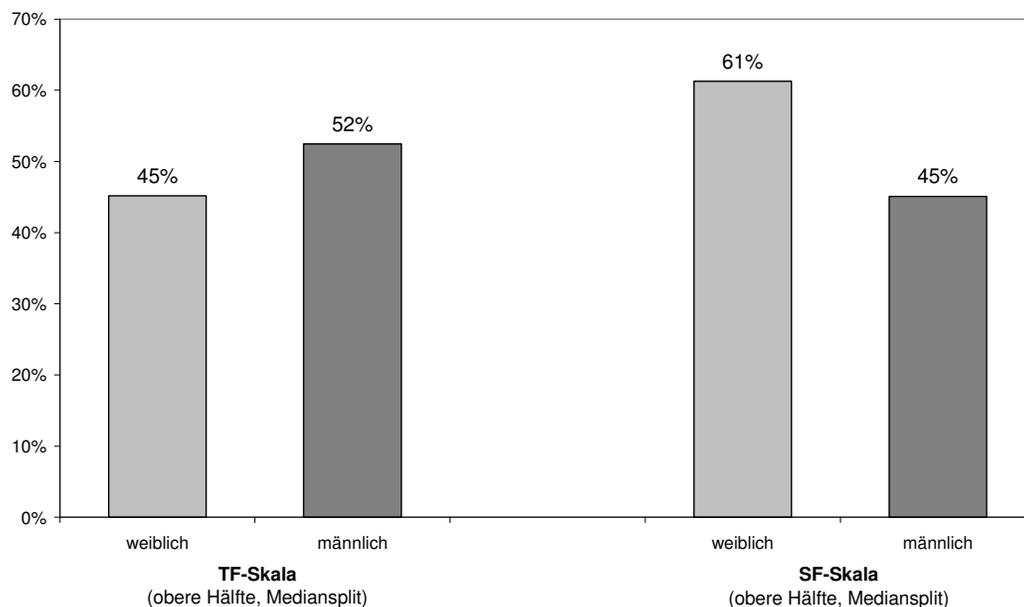


Abbildung 22. Lehransätze und Geschlecht

Lehrerfahrung. Die Ausprägung auf den beiden Subskalen SF und TF scheint nicht mit der Lehrerfahrung der Hochschullehrenden zusammenzuhängen. Jedenfalls ließen sich keine signifikanten Unterschiede in den Rangreihen (H-Test) finden (Tabelle 29). Für die Werte der SF-Skala lässt sich als Anhaltspunkt eine steigende Tendenz mit zunehmender Lehrerfahrung feststellen.

Tabelle 29. Lehransätze und Lehrerfahrung

	Lehrerfahrung	n	Mittl. Rang	χ^2	df	p
Mittelwert für ATI_TF	0 bis 1 LV	26	358,21			
	2 bis 10 LV	231	324,81			
	11 bis 20 LV	116	351,87			
	> 20 LV	320	360,34			
	Gesamt	693		4,416	3	,220
Mittelwert für ATI_SF	0 bis 1 LV	26	321,37			
	2 bis 10 LV	231	333,55			
	11 bis 20 LV	116	338,25			
	> 20 LV	320	361,96			
	Gesamt	693		3,482	3	,323

Ein vergleichbares Ergebnis zeigt sich nach Mediansplit der TF- und der SF-Mittelwertverteilung und anschließendem Chi-Quadrat-Mehrfeldertest (TF-Skala: $\chi^2=3,672$; $df=3$; $p=,299$; SF-Skala: $\chi^2=1,935$; $df=3$; $p=,586$) (vgl. Abbildung 23 und Anhang 8) und entspricht nicht der eingangs aufgestellten Hypothese. Am auffälligsten ist hierbei der Befund, dass von denjenigen ohne Lehrerfahrung 62% hohe TF-Werte aufweisen.

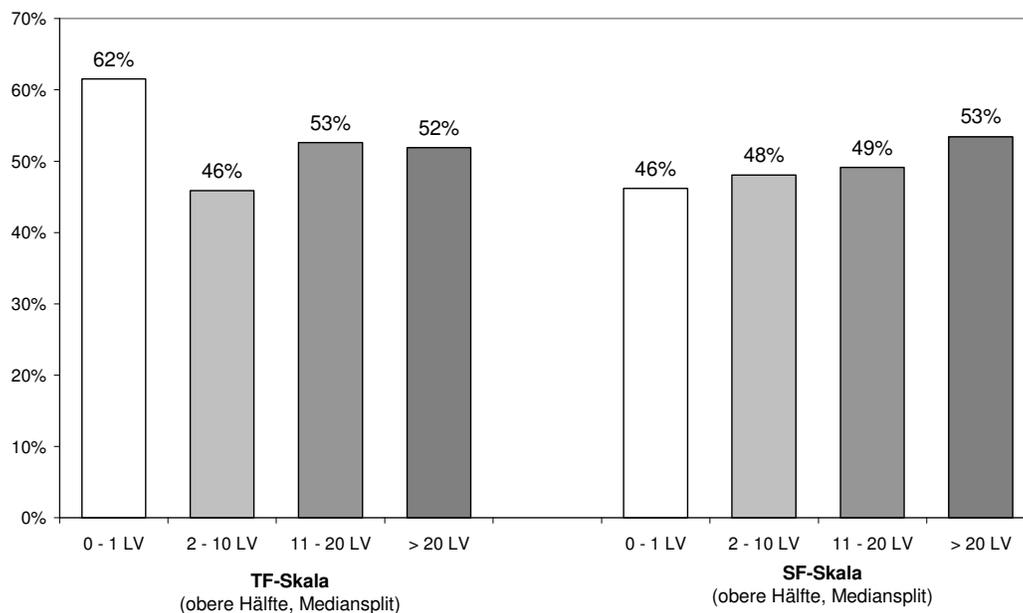


Abbildung 23. Lehransätze und Lehrerfahrung

Dienstverhältnis. Vergleichbar zu der Variable „Lehrerfahrung“ unterscheiden sich die Lehrenden nicht hinsichtlich ihres Status' beziehungsweise Dienstverhältnisses in ihren Ausprägungen auf der SF- und der TF-Skala (Tabelle 30).

Tabelle 30. Lehransätze und Dienstverhältnis

	Dienstverhältnis	n	Mittl. Rang	χ^2	df	p
ATI_TF	Prof., Jun.-Prof.	132	374,32			
	Privatdozent/innen	80	351,24			
	wiss. MA, Drittmittelst.	360	337,37			
	Lehrbeauftragte	109	358,22			
	Anderes Dienstv.	14	275,00			
	Gesamt	695		5,439	4	,245
ATI_SF	Prof., Jun.-Prof.	132	338,80			
	Privatdozent/innen	80	335,19			
	wiss. MA, Drittmittelst.	360	345,25			
	Lehrbeauftragte	109	376,11			
	Anderes Dienstv.	14	359,71			
	Gesamt	695		2,859	4	,582

Das gleiche Ergebnis ergibt sich nach Mediansplit der TF- und der SF-Mittelwertverteilung und anschließendem Chi-Quadrat-Mehrfeldertest (TF-Skala: $\chi^2=5,19$; $df=4$; $p=,268$; SF-Skala: $\chi^2=2,966$; $df=4$; $p=,564$)¹²². Dieses Ergebnis entspricht der eingangs aufgestellten Hypothese, dass es keine statusbedingten Unterschiede in den Lehransätzen gibt.

Aus- und Weiterbildungsteilnahme. Wenngleich auf der TF-Skala Lehrende, die nicht an lehrebezogenen Aus- und Weiterbildungsangeboten teilgenommen haben, und auf der SF-Skala Lehrende mit AuWB-Erfahrungen jeweils einen höheren mittleren Rangplatz aufweisen (vgl. Tabelle 31), so erweisen sich diese Unterschiede nicht als signifikant¹²³. Dieses Ergebnis widerspricht den Hypothesen.

¹²² Weiterführend sei angemerkt, dass sich bei genauerer Betrachtung die Gruppe der „Professor/innen, Juniorprofessor/innen, Privatdozent/innen“ häufiger niedrige Werte auf der SF-Skala aufweist (n.s.) (s. Anhang 8, Tab. A-56).

¹²³ Per Chi-Quadrat-Test ergibt sich das gleiche Ergebnis (s. Anhang 8, Tab. A-57).

Tabelle 31. Lehransätze und Aus- und Weiterbildungsteilnahme

	AuWB-Tn	n	Mittl. Rang	U	z	p
ATI_TF	ja	348	336,47			
	nein	344	356,65			
	Gesamt	692		56364,00	-1,33	0,18
ATI_SF	ja	348	352,92			
	nein	344	340,01			
	Gesamt	692		57622,00	-0,85	0,40

Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE). Lehrende unterscheiden sich in der Ausprägung ihrer SWE dahingehend, dass Lehrende mit hohen SWE im Schnitt auch höhere SF-Werte haben. Allerdings weisen Lehrende mit hohen SWE auch höhere TF-Werte auf, wenngleich hierbei die Differenz weniger ausgeprägt ist. Tabelle 32 und Abbildung 24 veranschaulichen die Befunde.

Tabelle 32. Lehransätze und Selbstwirksamkeitserwartungen

	SWE	n	Mittl. Rang	U	z	p
ATI_TF	hoch	372	362,72			
	niedrig	324	332,18			
	Gesamt	696		54975,0	-2,000	,045
ATI_SF	hoch	372	387,78			
	niedrig	324	303,40			
	Gesamt	696		45651,0	-5,527	,000

Nach Mediansplit der TF- und der SF-Mittelwertverteilung und anschließendem Chi-Quadrat-Mehrfeldertest zeigt sich dieses Resultat in signifikanter Weise allerdings nur für die SF-Skala: Stärker TF-Lehrende (d.h. mit vergleichsweise hohen TF-Werten) weisen gut zur Hälfte auch höhere SWE auf und knapp zur Hälfte niedrigere SWE (n.s.; $\chi^2=1,629$; $df=1$; $p=,20$). Stärker SF-Lehrende (d.h. Lehrende mit hohen SF-Werten) haben deutlich häufiger auch höhere SWE ($\chi^2=22,771$; $df=1$; $p<,001$)¹²⁴.

¹²⁴ Die Zuordnung „hohe“ versus „niedrige“ SWE wurde ebenfalls per Mediansplit vorgenommen (s. Anhang 8, Tab. A-58).

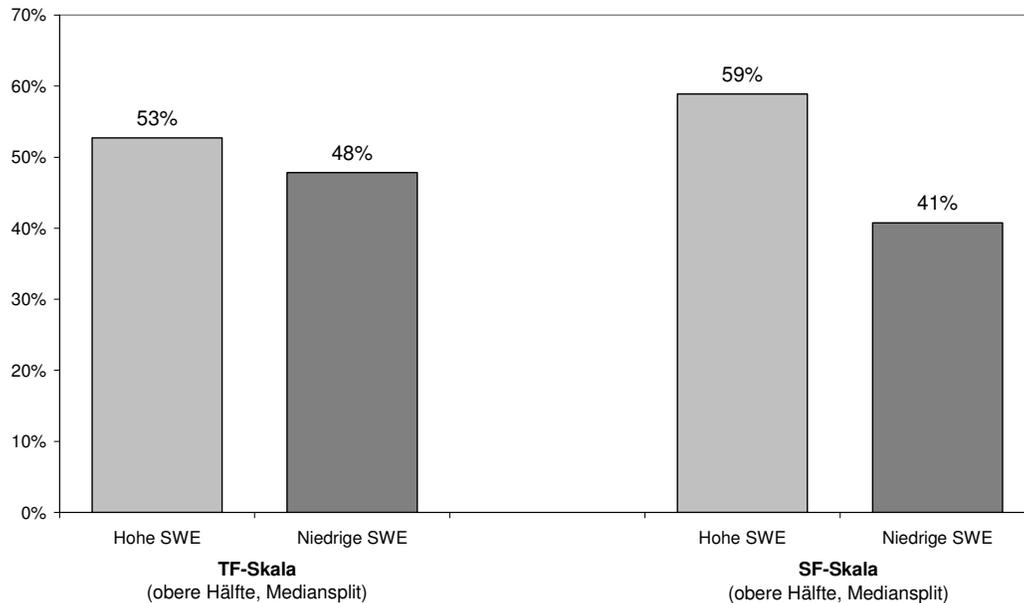


Abbildung 24. Lehransätze und Selbstwirksamkeitserwartungen

Hierbei wird veranschaulicht, dass bei denjenigen Lehrenden mit den jeweils höheren Ausprägungen auf beiden Lehransätzen zwar jeweils vergleichsweise höhere Selbstwirksamkeitserwartungen vorliegen (TF: 53%; SF: 59%), dieser Befund jedoch deutlich ausgeprägter auf der SF-Skala festzustellen ist (59% mit hohen SWE versus 41% mit niedrigen SWE).

Die Korrelationen zwischen den Lehransätzen und der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden zeigen keinen Zusammenhang zwischen den TF-Werten und SWE ($r=,08$; $p<,05$) und einen schwachen positiven Zusammenhang zwischen den SF-Werten und SWE ($r=,25$; $p<,01$). Höhere Selbstwirksamkeitserwartungen gehen also (wenn auch nur tendenziell) mit stärkerer Studierendenorientiertheit der Lehrenden einher. Dies entspricht der vorab formulierten Hypothese.

Subjektive Wahrnehmung von Rahmenbedingungen. Darunter wurden die subjektiv wahrgenommenen (d.h. nicht zwingend real gegebenen) Einflussmöglichkeiten auf die Lehre, die Ausstattung für die Lehre und die aktuellen lehrebezogenen Rahmenbedingungen sowie die angemessene Arbeitsbelastung gefasst und entsprechende Variablen in die Erhebung einbezogen. Die Ergebnisse können der folgenden Tabelle 33 entnommen werden. Sie zeigen keine oder nur sehr niedrige Korrelationen zwischen den beiden Subskalen und den entsprechenden Variablen auf.

Tabelle 33. Lehransätze und subjektive Wahrnehmung von Rahmenbedingungen

Subjektive Wahrnehmung	ATI_TF (Mean)	ATI_SF (Mean)
... der aktuellen Rahmenbedingungen für Lehre am FB	,085 *	-,021
... des Einflusses auf Inhalt und Art der zugeteilten LV	-,073	,156 **
... der Selbstbestimmung bei LV-Durchführung	-,045	,153 **
... der räumlichen Ausstattung für die LV	,080 *	-,018
... der technischen Ausstattung für die LV	,088 *	-,013
... des Nutzens von Lehrveranstaltungsevaluationen	,102 **	,047
Angemessene Arbeitsbelastung		
Arbeitszufriedenheit	,110 **	,078 *
Kontrollerleben	-,023	-,001
Überforderung	-,052	-,013

Anmerkung: FB = Fachbereich; LV = Lehrveranstaltung. * $p < ,05$ (2-seitig); ** $p < ,01$ (2-seitig).

Darüber hinaus hängt die Wahrnehmung der Anzahl der Studierenden in der Lehrveranstaltung nicht mit der Ausprägung auf der SF- und der TF-Skala zusammen (TF-Skala $\chi^2=2,558$; $df=2$; $p=,278$; SF-Skala $\chi^2=2,060$; $df=2$; $p=,357$). Der Anteil derjenigen, die sich von niemandem in Sachen Lehre unterstützt fühlen, ist in beiden Mediansplit-Subgruppen je Lehransatzskala annähernd gleich groß (TF_{hoch}= 49%; SF_{hoch}= 46%), so dass sich auch hinsichtlich dieser Variable keine Unterschiede zeigen.

Insgesamt legen die niedrigen Korrelationen nahe, dass die subjektive Wahrnehmung der lehrebezogenen Rahmenbedingungen in keinem nennenswerten Verhältnis zur Ausprägung der beiden Lehransätze steht. Dieses Ergebnis entspricht nicht der eingangs formulierten Hypothese.

Zufriedenheit und Interesse. Fasst man die Zufriedenheit auf als Einschätzung der Lehrenden, dass sie ein hohes Wissen über lernförderliche Faktoren besitzen, über hohe didaktische Kompetenzen verfügen und sich selbst als „gute/r Lehrende/r“ einschätzen, so ergibt sich das in Tabelle 34 dargestellte Bild. Ebenfalls verglichen wurden die Lehransätze hinsichtlich der Variablen Beliebtheit von Lehre und Forschung sowie Wichtigkeit von Lehre¹²⁵.

¹²⁵ Weiterführende Analysen zum Zusammenhang zwischen den Lehransätzen und dem Umgang mit lehrebezogener Rückmeldung können Anhang 8 entnommen werden (Tab. A-59 und A-60).

Tabelle 34. Lehransätze und Zufriedenheit sowie Interesse

	ATI_TF (Mean)	ATI_SF (Mean)
Zufriedenheit mit Lehrtätigkeit		
selbsteingeschätztes Wissen über lernförderliche Faktoren	,000	,251 **
Selbsteinschätzung didaktischer Kompetenzen	,096 *	,121 **
Selbsteinschätzung zur Güte der eigenen Lehre	,124 **	,150 **
Interesse		
Beliebtheit von Lehre	,089 *	,150 **
Beliebtheit von Forschung	,005	,146 **
Wichtigkeit von Lehre im Vergleich zu anderen Aufgaben	,138 **	,207 **

Anmerkung: * $p < ,05$ (2-seitig); ** $p < ,01$ (2-seitig).

Zwischen der Zufriedenheit mit der eigenen Lehrtätigkeit sowie dem Interesse an der Lehre und den beiden Lehransätzen bestehen keine oder nur vergleichsweise niedrige Korrelationen, was dafür spricht, dass zwischen diesen Variablen und den Lehransätzen kein Zusammenhang besteht. Allerdings lässt sich feststellen, dass die Zufriedenheits- und Interesse-Items nahezu durchweg höher mit der SF-Skala korrelieren und somit eine studierendenzentrierte Lehre vergleichsweise stärker mit diesen Variablen assoziiert ist als eine lehrendenzentrierte Lehre. Am auffälligsten ist dieser Befund hinsichtlich des selbsteingeschätzten Wissens über lernförderliche Faktoren. Studierendenzentrierte Lehre scheint eher als lehrendenzentrierte Lehre mit Zufriedenheit und Interesse an Lehre (aber auch Forschung!) zusammenzuhängen. Im Zuge dieser Argumentation kann die Hypothese als bedingt bestätigt gewertet werden.

7.3.2 Kontextbezogene Merkmale

Ebenso wie die personenbezogenen Merkmale im Sinne interindividueller Unterschiede interessierte auch, wie Lehransätze mit kontextbezogenen Merkmalen zusammenhängen. Hierunter wurden folgende Variablen gefasst und in die Untersuchung aufgenommen: die Fachdisziplin (als die den Lehrhabitus prägende Fachkultur, vgl. Kap. 3.4.6), das Ausbildungsniveau der Studierenden und die *Möglichkeit zur Qualifikation* für die Lehre¹²⁶. Letztere läuft auf einen Vergleich zwischen den Hochschulstandorten hinaus und die Frage, inwiefern an den befragten Hochschulen lehrequalifizierende Angebote gemacht werden. Da außer der Hochschule Neubrandenburg (n=15) sämtliche der beteiligten Hochschulen über hochschuldidaktische Zentren/Arbeitsstellen verfügen, er-

¹²⁶ Der Frage nach der Rolle der spezifischen Lehrsituation (als Momentaufnahme und nicht als kontinuierliches Kontextmerkmal) wird in Kapitel 7.3.3 nachgegangen.

schien dieser Vergleich hinfällig. Nichtsdestotrotz interessierte aus explorativer Sicht, ob es Unterschiede gab zwischen den verschiedenen Hochschulstandorten und den praktizierten Lehransätzen. Folgende Fragen wurden in den Analysen aufgegriffen:

- Unterscheiden sich die Lehrenden in den verschiedenen Fachdisziplinen beziehungsweise Studienrichtungen, innerhalb derer sie lehren?
(Hypothese: In den so genannten *soft sciences* wird eher studierendenzentriert, in den so genannten *hard sciences* wird eher lehrendenzentriert gelehrt.)
- Spielt das Ausbildungsniveau der Studierenden eine Rolle beim Einsatz der Lehransätze?
- Wird an verschiedenen Hochschulstandorten mehr oder weniger lehrenden- versus studierendenzentriert gelehrt?

Studienrichtung. Die Lehrenden- und Studierendenzentrierung der Hochschullehrenden fällt signifikant unterschiedlich vor dem Hintergrund der verschiedenen Fachdisziplinen als prägendem Kontextfaktor aus. Auf der TF-Skala weisen die Rechtswissenschaften den höchsten und die Sozial-/Geisteswissenschaften den niedrigsten mittleren Rangplatz auf. Auf der SF-Skala belegen die Sozial-/Geisteswissenschaften hingegen den höchsten und die Natur- sowie Ingenieurwissenschaften den niedrigsten Rangplatz. Tabelle 35 veranschaulicht die Verteilung.

Tabelle 35. Lehransätze und Studienrichtung

	Studienrichtung	n	Mittl. Rang	χ^2	df	p
ATI_TF	Naturwissenschaften	146	378,07			
	Ingenieurwissenschaften	105	382,43			
	Wirtschaftswissenschaften	37	352,43			
	Sozial-/Geisteswissenschaften	259	303,50			
	Medizin/Gesundheitswissen.	129	363,61			
	Rechtswissenschaften	17	386,12			
	Gesamt	693		20,626	5	,001
ATI_SF	Naturwissenschaften	146	281,59			
	Ingenieurwissenschaften	105	274,54			
	Wirtschaftswissenschaften	37	293,96			
	Sozial-/Geisteswissenschaften	259	437,46			
	Medizin/Gesundheitswissen.	129	312,91			
	Rechtswissenschaften	17	352,32			
	Gesamt	693		88,703	5	,000

Die Auswertung der Daten als Mehrfeldermatrix zeigte entsprechend deutlich (vgl. Abbildung 25¹²⁷), dass beispielsweise 70 Prozent der Sozial- und Geisteswissenschaftler/innen hohe Werte auf der SF-Skala und nur 42 Prozent der Lehrenden dieser Fachrichtung hohe Werte auf der TF-Skala aufweisen ($\chi^2=66,83$; $df=5$; $p<,001$). Hingegen die Rechtswissenschaftler/innen zeigten zu 71 Prozent vergleichsweise hohe TF-Werte und nur zu 41 Prozent hohe SF-Werte ($\chi^2=15,76$; $df=5$; $p<,01$). 60 Prozent der Naturwissenschaftler/innen beschrieben sich als stark TF-orientiert lehrend und nur 38 Prozent als stark SF-lehrend.

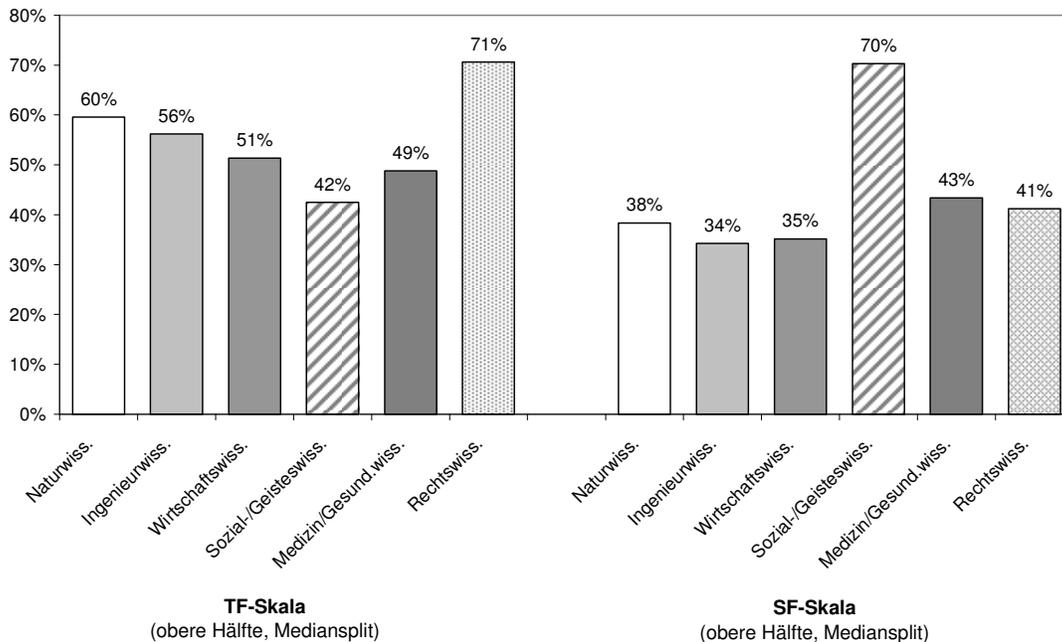


Abbildung 25. Lehransätze und Studienrichtung

Dieses Ergebnis entspricht insofern der Hypothese, dass die stärker studienorientiert Lehrenden weit häufiger den Sozial-/Geisteswissenschaften als *soft sciences* angehören, wohingegen die Natur-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften als *hard sciences* auf dieser Subskala weniger ausgeprägt vertreten sind. Eher als erwartungswidrig wird der hohe Anteil an Rechtswissenschaftler/innen bei den ausgeprägt lehrendenzentriert Lehrenden gewertet, da diese Studienrichtung in der Theorie eher unter die (*applied*) *soft sciences* subsumiert wird (vgl. Neumann et al., 2002).

¹²⁷ Sowie Anhang 8 (Tab. A-61).

Ausbildungsniveau der Studierenden. Das aktuelle Ausbildungsniveau der Studierenden (Erstsemester, Vordiplom, Hauptstudium etc.) wurde in dieser Studie nicht erhoben, jedoch wurde das Studienabschlussziel, das sie überwiegend anstrebten, erfragt. Hierbei zeigte sich, dass die Stärke der Ausprägung in der Lehrenden- und Studierendenorientiertheit der Lehrenden in Abhängigkeit vom Studienabschlussziel der Studierenden variiert. Die Ergebnisse können der folgenden Tabelle entnommen werden. Auf der TF-Skala weisen die Lehrenden in Aufbau- und in Bachelorstudiengängen den höchsten und in Magisterstudiengängen den niedrigsten mittleren Rangplatz auf. Auf der SF-Skala befinden sich die Lehrenden in Aufbau- und in Magisterstudiengängen hingegen auf dem höchsten und die in Diplomstudiengängen Lehrenden auf dem niedrigsten mittleren Rangplatz (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36. Lehransätze und Studienabschlussziel

	Studienabschlussziel	n	Mittl. Rang	χ^2	df	p
ATI_TF	Diplom	204	341,84			
	Magister	58	224,77			
	Staatsexamen	139	357,00			
	Bachelor	54	400,34			
	Master	115	353,43			
	Ergänzungs-/Aufbaustud.	7	424,79			
	sehr gemischt	109	348,72			
	Gesamt	686		27,503	6	,000
ATI_SF	Diplom	204	305,33			
	Magister	58	440,65			
	Staatsexamen	139	326,37			
	Bachelor	54	344,26			
	Master	115	348,37			
	Ergänzungs-/Aufbaustud.	7	518,14			
	sehr gemischt	109	368,37			
	Gesamt	686		29,812	6	,000

Ein vergleichbares Bild ergibt sich, wenn die Mediansplitgruppen der TF- und der SF-Skala Kreuztabelliert werden mit den Studienabschlusszielen. Die folgende Abbildung 26 veranschaulicht die Unterschiede.

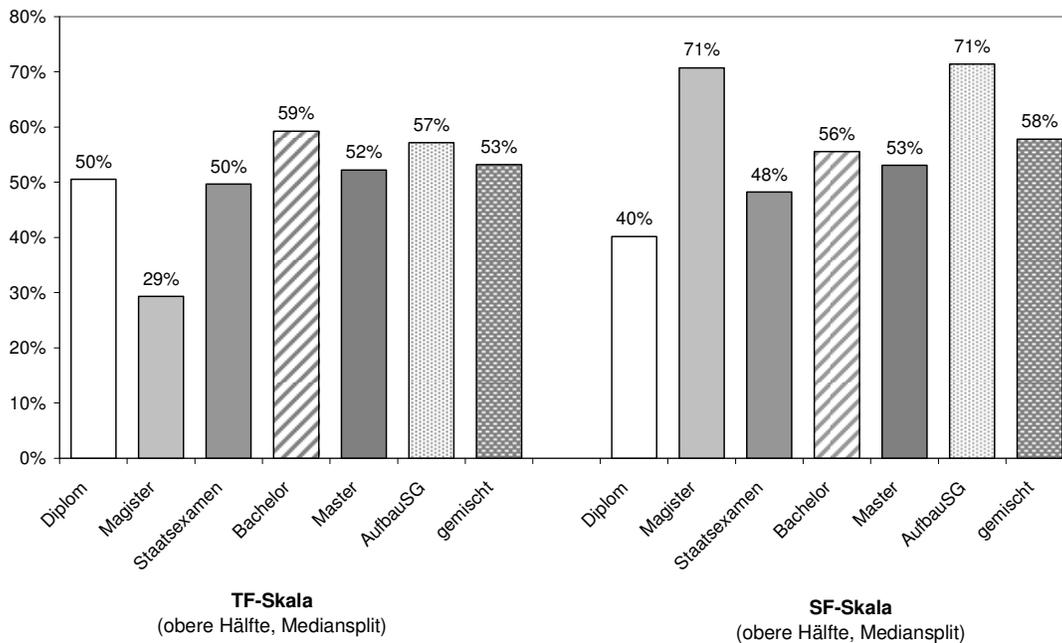


Abbildung 26. Lehransätze und Studienabschlussziele der Studierenden

Insbesondere Lehrende, die in Ergänzungs- oder Aufbaustudiengängen oder Magisterstudiengängen (71%) unterrichten, weisen hohe SF-Werte auf ($\chi^2=22,781$; $df=6$; $p<,001$). Hingegen Lehrende, die in Bachelorstudiengängen (59%) oder Aufbaustudiengängen (57%) lehren, zeigen hohe TF-Werte, wenngleich auf dieser Skala (abgesehen vom niedrigen Anteil der Magisterlehrenden, 29%) die Unterschiede weniger prägnant sind als auf der SF-Skala ($\chi^2=12,619$; $df=6$; $p<,05$). Dieses Ergebnis legt nahe, dass es einen Unterschied macht, mit welchem Studienabschlussziel die Studierenden (als Kontextvariable) von den Lehrenden unterrichtet werden (vgl. Anhang 8, Tab. A-62).

Hochschule. Zwischen den Hochschulen bestehen keine bedeutsamen Unterschiede in der Ausprägung des TF-Lehransatzes ($\chi^2=3,797$; $df=3$; $p=,28$) und des SF-Lehransatzes ($\chi^2=6,365$; $df=3$; $p=,10$). Angehörige der Hochschule Neubrandenburg weisen zu 60 Prozent und Angehörige der Technischen Universität Berlin zu 45 Prozent hohe TF-Werte auf. Die Mitarbeiter/innen der Universität Zürich hingegen zeigten zu 54 Prozent und Lehrende der Hochschule Neubrandenburg nur zu 40 Prozent hohe SF-Werte. Zum selben Ergebnis kommen die entsprechenden H-Tests (TF-Skala: $\chi^2=5,991$; $df=3$; $p=,112$; SF-Skala: $\chi^2=5,006$; $df=3$; $p=,171$) (vgl. Anhang 8, Tab. A-63).

7.3.3 Situationspezifisch von Lehrensätzen

In den Kapiteln 3.4.6 und 7.1.8 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Lehrensätze eher als *state*-Merkmale konzeptualisiert sind und somit nicht als überdauernde Eigenschaft feststellbar sein dürften. Der folgende Abschnitt widmet sich der Überprüfung dieser Aussage, weil in dieser Arbeit auch der Überlegung nachgegangen werden sollte, inwiefern die Lehrsituation (verstanden als Lehr-Lern-Raum/Setting) verschiedene Lehrensätze erfordert oder nicht¹²⁸. Dazu soll vorab angemerkt werden, dass aus methodologischer Sicht zur Beantwortung dieser Frage Längsschnittdaten (i.S. von lehrensatzbezogene Daten derselben Lehrenden in unterschiedlichen Lehrsituationen) notwendig wären. Dies ist bei den vorliegenden Daten aufgrund des querschnittlichen Designs nicht der Fall, so dass im Rahmen der hier durchgeführten Analysen lediglich Indizien zusammengetragen werden können.

Dazu wurde zunächst untersucht, inwiefern der Lehrensatz mit dem Lehrveranstaltungstyp, auf den sich die Lehrenden bezogen, zusammenhing. Erwartet wurde, dass in Vorlesungen häufiger TF-Lehrende und in Seminaren und Übungen häufiger SF-Lehrende festzustellen sind. Von den Lehrenden bezogen sich 32 Prozent auf eine Vorlesung, 27 Prozent auf ein Seminar, 19 Prozent auf eine Übung, 17 Prozent auf Praktika/ praxisintegrierende Lehrveranstaltungen und 4 Prozent auf andere, nicht näher spezifizierte LV-Formate¹²⁹. Die Lehrensatzausprägungen wurden wiederum nach den Subskalen TF und SF getrennt erhoben. Die Ergebnisse können Tabelle 37 entnommen werden.

Die niedrigsten mittleren Ränge zeigen sich auf der TF-Skala für die LV-Typen Seminar, Praxisintegrierende LV und andere (nicht näher bestimmte) LV-Typen. Der höchste mittlere Rang ist beim Typus Vorlesung zu verzeichnen. Umgekehrt erweisen sich Seminare als am höchsten besetzt auf der SF-Skala, wohingegen Vorlesungen hier den niedrigsten mittleren Rang einnehmen.

¹²⁸ In der angloamerikanischen Literatur wird in diesem Zusammenhang von *subject* gesprochen, was üblicherweise als *Fach* übersetzt wird. Da die Lehrenden jedoch stets im selben Fach (Disziplin) unterrichten, ist hier das Merkmal der situativen Variation gar nicht gegeben, sondern wurde sich auf den Lehrveranstaltungstyp als variierenden Faktor bezogen.

¹²⁹ Zu Gruppenunterschieden vgl. Anhang 4, Tab. A-32 und A-33.

Tabelle 37. Lehransätze und konkreter Lehrveranstaltungstyp

	Lehrveranstaltungstyp	n	Mittl. Rang	χ^2	df	p
ATI_TF	Vorlesung	224	427,10	94,275	4	,000
	Seminar	189	259,38			
	Übung	134	396,84			
	Praxisintegrierende LV	120	297,82			
	Anderer LV-Typ	25	246,80			
	Gesamt	692				
ATI_SF	Vorlesung	224	270,61	64,184	4	,000
	Seminar	189	425,44			
	Übung	134	338,08			
	Praxisintegrierende LV	120	364,33			
	Anderer LV-Typ	25	389,20			
	Gesamt	692				

Ein vergleichbares Bild ergibt sich, wenn die Mediansplitgruppen der TF- und der SF-Skala (hohe Werte) Kreuztabelliert werden mit den Lehrveranstaltungstypen. Hierbei zeigt sich, dass die Kombination aus höherem SF-Lehransatz und Seminaren (69%) sowie sonstigen Lehrveranstaltungen (64%) anteilig am häufigsten auftritt ($\chi^2=71,63$; $df=4$; $p<,001$). Ferner ist ein höherer TF-Ansatz häufiger mit Vorlesungen (67%) und Übungen (64%) assoziiert ($\chi^2=55,849$; $df=4$; $p<,001$). Lehrende, die sich auf Praktika bezogen, hatten häufiger hohe SF-Werte als hohe TF-Werte (56% versus 35%). Dies entspricht weitgehend der Hypothese. Erwartungswidrig hatten in Übungen Lehrende oft hohe TF-Werte (64%). Die folgende Abbildung 27 veranschaulicht die Unterschiede.

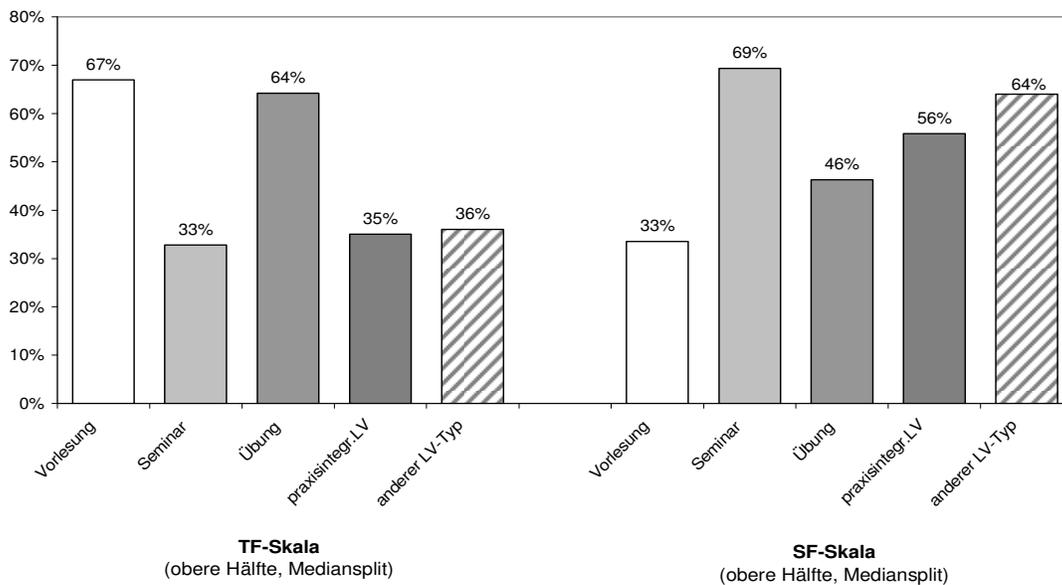


Abbildung 27. Lehransätze und Lehrveranstaltungstyp

Zusammenfassung. Bestimmte Lehrveranstaltungsformate gehen erwartungskonform mit den beiden Lehransätzen in unterschiedlicher Häufigkeit einher. Vorlesungen sind häufiger mit einem höheren TF-Ansatz und Seminare häufiger mit einem höheren SF-Ansatz assoziiert. Übungen scheinen stärker als erwartet im Zusammenhang mit einem höheren TF-Ansatz zu stehen. Die Analysen ermöglichen allerdings aufgrund ihres querschnittlichen Designs keine Aussage darüber, ob dieselben Lehrenden *stets* den jeweils festgestellten Lehransatz (situationsüberdauernd, LV-Typ-unabhängig) praktizieren oder ihn tatsächlich im Sinne einer Anpassung an die jeweiligen Lehrkontexte (wie hier dem LV-Typ) variieren würden, wenn sie sich auf einen anderen LV-Typ bezögen. Feststellen lässt sich lediglich eine Häufung zwischen bestimmten LV-Typen und Lehransätzen. Zu dieser Frage wären dementsprechend weiterführende Studien angezeigt.

7.3.4 Prädiktoren für lehrenden- und studierendenzentrierte Lehre

Um auf anderem Wege anhand des empirischen Materials herauszuarbeiten, in welche Teilpopulationen sich die Lehrenden auf der Basis von Prädiktoren möglicherweise aufteilen lassen, wurden Klassifikationsanalysen (*classification trees*) durchgeführt (vgl. Bühl, 2006). Mit Hilfe von Klassifizierungsbäumen kann verdeutlicht werden, welche Prädiktoren einen stärkeren/schwächeren beziehungsweise keinen Einfluss auf die Gruppierungsvariable (in diesem Fall den jeweiligen Lehransatz) ausüben¹³⁰.

Aufbauend auf die beiden vorherigen Kapitel werden in einer ersten Analyse personenbezogene und kontextbezogene Merkmale verwendet, die sich im Zusammenhang mit Lehransätzen als relevant erwiesen haben. In Rahmen einer zweiten Analyse werden Merkmale als Prädiktoren ausgewählt, die speziell intrapsychischer Natur sind.

¹³⁰ Als Aufbaumethode wurde CHAID (*Chi-squared Automatic Interaction Detection*) verwendet. Diese sucht automatisch nach Zusammenhängen zwischen den unabhängigen Variablen auf der Basis von Chi-Quadrat-Tests. Dabei wird in jedem Analyseschritt derjenige Prädiktor bestimmt, der den stärksten Einfluss auf die Kategorien der abhängigen Variablen hat. Unterscheiden sich die Kategorien der unabhängigen Variablen nicht bezüglich ihres Zusammenhangs mit der abhängigen Variablen voneinander, dann werden sie zusammengefasst (Bühl, 2006).

Personen- und kontextbezogene Merkmale. Im Rahmen dieser Klassifikationsanalyse¹³¹ wurden jene Merkmale als Prädiktoren ausgewählt, die sich im vorherigen Kapitel als bedeutsam erwiesen haben. Dazu gehörten das *Geschlecht* (2 Stufen), die *Lehrerfahrung* (4 Stufen), die *Disziplin / Studienrichtung* (6 Stufen) und der *Lehrveranstaltungstyp* (5 Stufen). Als Gruppierungsvariable (abhängige Variable) wurden getrennt der TF- und der SF-Lehransatz als per Mediansplit dichotomisierte Variablen verwendet.

Für den **lehrendenzentrierten Lehransatz** erwies sich im Zuge dieses Vorgehens lediglich der Lehrveranstaltungstyp als bedeutsamer Prädiktor. Die Variablen Studienrichtung, Geschlecht und Lehrerfahrung erfuhren keine Berücksichtigung in diesem Modell. Abbildung 28 veranschaulicht das Ergebnis.

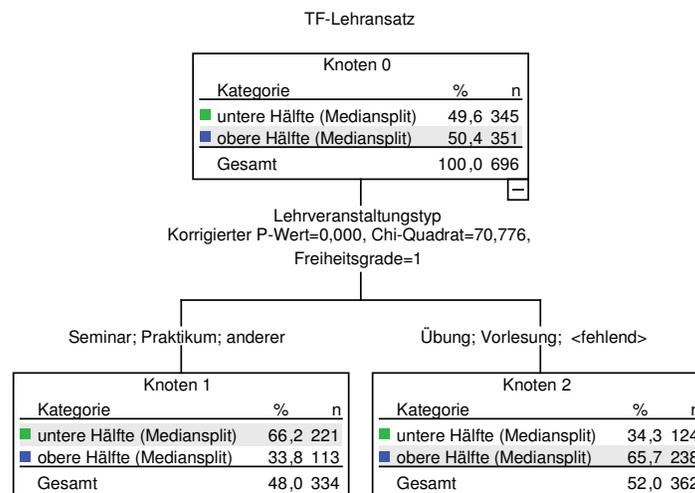


Abbildung 28.

Personen- und kontextbezogene Prädiktoren des lehrendenzentrierten Lehransatzes (TF)

Analysiert man die Prozentangaben der Kategorie „obere Hälfte“ der Zielvariablen TF, so zeigt sich, dass nur die Merkmalsausprägungen „Übung, Vorlesung“ (65,7%) zu einem erhöhten lehrendenzentrierten Lehransatz führen. Alle anderen Merkmalsausprägungen stehen mit der „unteren Hälfte“ der Zielvariablen im Zusammenhang. Die Risikoabschätzung als Anteil der fehlerhaft klassifizierten Fälle in dem Modell beträgt 34 Prozent. Die Trefferquote für die richtige Klassifizierung der Personen mit hohen TF-Werten („obere Hälfte, Mediansplit“) liegt in diesem Modell bei 68 Prozent, die Trefferquote für die Personen mit niedrigen TF-Werten bei 64 Prozent („untere Hälfte, Mediansplit“).

¹³¹ Maximale Baumtiefe: 5; Mindestanzahl der Fälle im übergeordneten Knoten: 75; Mindestanzahl der Fälle im untergeordneten Knoten: 25.

Für den **studierendenzentrierten Lehransatz** ergab sich ein etwas anderes Bild: Neben dem Lehrveranstaltungstyp und wurde hierbei auch die Variable Studienrichtung in das Modell aufgenommen, und zwar als übergeordneter Knoten. Die Variable mit dem stärksten Einfluss auf den Lehransatz ist hier also die Variable Studienrichtung, gefolgt von der Variable Lehrveranstaltungstyp. Die Variablen Geschlecht und Lehrerfahrung erfuhren auch bezüglich des SF-Ansatzes keine Berücksichtigung in dem Modell. Abbildung 29 veranschaulicht den zugehörigen Klassifikationsbaum.

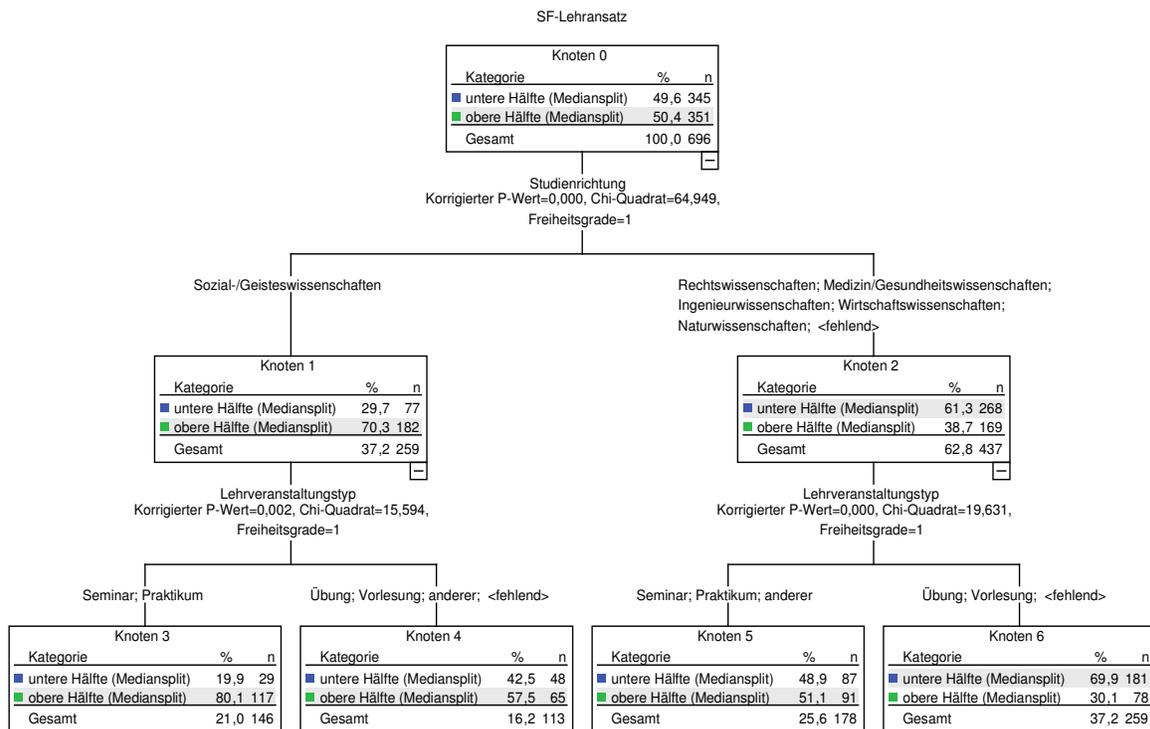


Abbildung 29.

Personen- und kontextbezogene Prädiktoren des studierendenzentrierten Lehransatzes (SF)

Analysiert man die Prozentangaben der Kategorie „obere Hälfte“ der Zielvariablen SF, so zeigt sich, dass die Merkmalsausprägung „Sozial-/Geisteswissenschaften“ (70,3%) zu einem erhöhten studierendenzentrierten Lehransatz führt. Ferner sind „Seminare“ und „Praktika“ stärker mit dem studierendenzentrierten Lehransatz assoziiert (80,1%) als „Vorlesungen“ und „Übungen“ (57,5%), zumindest bei den Sozial-/Geisteswissenschaften. Alle anderen Merkmalsausprägungen der Studienrichtung (61,3%) sowie die Merkmalsausprägung „Vorlesung“ (69,9%) sind stärker mit der unteren Hälfte der Zielvariablen SF-Ansatz assoziiert. Die Risikoabschätzung als Anteil der fehlerhaft klassifizierten Fälle in dem Modell beträgt 35 Prozent. Die Trefferquote für die richtige

Klassifizierung der Personen mit hohen SF-Werten („obere Hälfte, Mediansplit“) liegt in diesem Modell bei 78 Prozent. Mit 53 Prozent zeigte sich eine geringere Trefferquote für die niedrigeren SF-Werte („untere Hälfte, Mediansplit“).

Intrapsychische Variablen. Im Rahmen eines weiteren Auswertungsschrittes interessierte, welche intrapsychischen Variablen mit Lehransätzen in Verbindung stehen. Bei dieser Klassifikationsanalyse¹³² interessierten jene Merkmale als Prädiktoren, die lehrrelevante Selbsteinschätzungen und Einstellungen der Lehrenden umschrieben. Hierbei wurden folgende Variablen ausgewählt, die bereits im Zuge der Zusammenhangsanalysen in Kapitel 7.2.3.2 und 7.3.1 inhaltlich von Interesse waren und/oder sich statistisch als aufschlussreich erwiesen hatten: die *Kompetenzerwerbsziele*, das *Rollenverständnis*, die *Selbstwirksamkeitserwartungen*, die *Selbsteinschätzung* (Zufriedenheit¹³³) und das Interesse an der Lehre (*Wichtigkeit*)¹³⁴. Waren die Variablen metrisch, wurden sie vorab zugunsten der Übersichtlichkeit dichotomisiert¹³⁵. Als Gruppierungsvariable (abhängige Variable) wurden erneut getrennt der TF- und der SF-Lehransatz als per Mediansplit dichotomisierte Variablen verwendet.

Für den **lehrendenzentrierten Lehransatz** erwiesen sich dabei das Rollenverständnis, die Wichtigkeit von Lehre, die Kompetenzerwerbsziele und die Selbstwirksamkeitserwartungen als bedeutsame Prädiktoren. Die Variable mit dem stärksten Einfluss auf den Lehransatz ist das Rollenverständnis, wobei ein TF-basiertes Rollenverständnis hoch mit Lehrenden, die hohe TF-Werte haben, assoziiert ist (71%) und ein SF-basiertes Rollenverständnis stärker mit niedrigen TF-Werten zusammenhängt (57%). Die Variable mit dem zweitstärksten Einfluss ist für diejenigen mit TF-basiertem Rollenverständnis die Wichtigkeit der Lehre (Knoten 3 und 4). Für diejenigen mit SF-basiertem Rollenverständnis sind die Kompetenzerwerbsziele die wichtigste Variable (Knoten 5 und 6), gefolgt von den Variablen 'Selbstwirksamkeitserwartungen' (Knoten 7 und 8) und 'Wichtigkeit von Lehre' (Knoten 9 und 10). Die Variable Selbsteinschätzung erfuhr keine Berücksichtigung in dem Modell (siehe Abbildung 30).

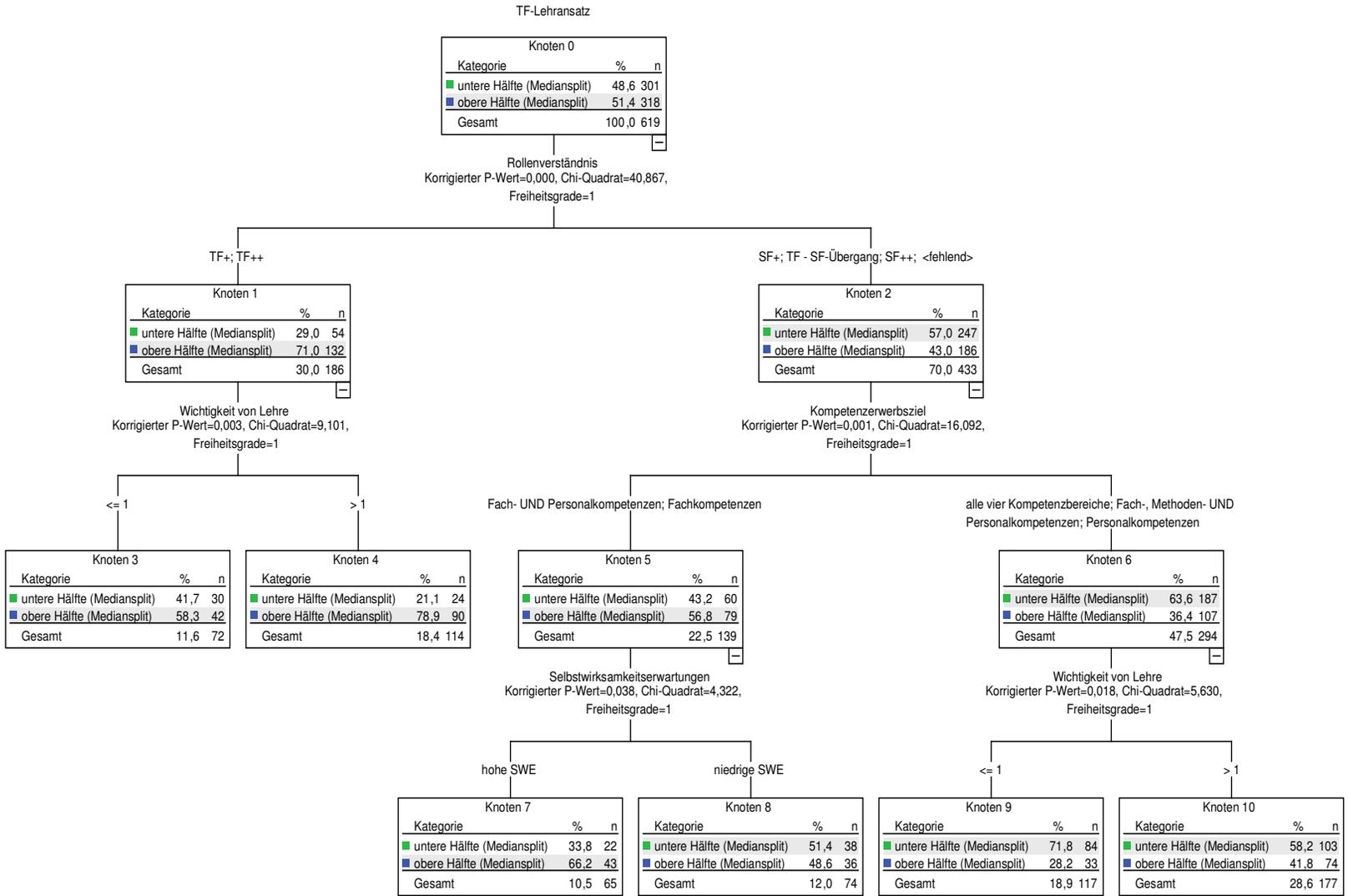
¹³² Als Aufbaumethode wurde erneut CHAID (*Chi-squared Automatic Interaction Detection*) verwendet. Maximale Baumtiefe: 5; Mindestanzahl der Fälle im übergeordneten Knoten: 75; Mindestanzahl der Fälle im untergeordneten Knoten: 25.

¹³³ Zusammenfassung der drei Variablen „Selbsteingeschätztes Wissen lernförderlicher Faktoren“, „selbsteingeschätzte didaktische Kompetenzen“, „Selbsteingeschätzte Güte der eigenen Lehre“.

¹³⁴ Zusammenfassung der zwei Variablen „Wichtigkeit von Lehre“, „Beliebtheit von Lehre“.

¹³⁵ Die Kompetenzerwerbsziele wurden zusammengefasst und dabei nur die fünf Kategorien/-kombinationen berücksichtigt, die von mehr als 3 Prozent der Lehrenden gewählt wurden.

Abbildung 30. Intrapyschische Prädiktoren des lehrendenzentrierten Lehransatzes (TF)



Analysiert man die Prozentangaben der Kategorie „obere Hälfte“ der Zielvariablen TF, so zeigt sich, dass neben einem TF-basierten Rollenverständnis die Wichtigkeit von Lehre (78,9%) zu einem erhöhten lehrendenzentrierten Lehransatz führt. Neben einem SF-basierten Rollenverständnis stehen mit der „unteren Hälfte“ der Zielvariablen das Anstreben breiterer Kompetenzbereiche (63,6%) und eine geringere Wichtigkeit von Lehre (71,8%) im Zusammenhang. Die Risikoabschätzung als Anteil der fehlerhaft klassifizierten Fälle in dem Modell beträgt 35 Prozent. Die Trefferquote für die richtige Klassifizierung der Personen mit hohen TF-Werten („obere Hälfte, Mediansplit“) beträgt in diesem Modell 55 Prozent, die Trefferquote für die Personen mit niedrigen TF-Werten beträgt 75 Prozent („untere Hälfte, Mediansplit“).

Die Klassifikationsanalyse für den **studierendenzentrierten Lehransatz** ergibt noch stärkere Verschachtelungen, wie Abbildung 31 entnommen werden kann. Dies liegt zum einen an der stärkeren Berücksichtigung der einzelnen Variablenkategorien und zum anderen an der Aufnahme anderer Variablen. Die Variable mit dem stärksten Einfluss auf den Lehransatz ist hier ebenfalls das Rollenverständnis (breiter aufgesplittet in den folgenden Knoten). Die Variable Kompetenzerwerbsziel erhielt ebenfalls Einzug in das Modell (auf zwei verschiedenen Ebenen). Als weitere Variablen wurden die Zufriedenheit mit der eigenen Lehrfähigkeit, die Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Wichtigkeit von Lehre einbezogen.

Wertet man die Prozentangaben der Kategorie „untere Hälfte“ der Zielvariablen SF aus, so wird deutlich, dass die Merkmalsausprägungen „schwach und stark TF-basiertes Rollenverständnis“ (72%) und die Merkmalsausprägung „Übergangskategorie“ (55,3%) zu einem niedrigeren studierendenzentrierten Lehransatz führen. Hingegen ist ein „SF-basiertes Rollenverständnis“ stärker mit hohen Ausprägungen auf dem studierendenzentrierten Lehransatz assoziiert (58,7% bzw. 74,3%). Ferner hängt ein Anstreben aller vier Kompetenzbereiche an zwei Stellen (Knoten 11: 85,2%, Knoten 14: 58,1%) mit einem höher ausgeprägten SF-Lehransatz („obere Hälfte“; SF-Ansatz) und eine niedrige Zufriedenheit mit der eigenen Lehrfähigkeit (Knoten 5: 79,6%) mit einem niedriger ausgeprägten SF-Lehransatz zusammen. Alle anderen Merkmalsausprägungen ergeben inhaltlich weniger aufschlussreiche beziehungsweise interpretierbare Merkmalshäufungen. Die Risikoabschätzung als Anteil der fehlerhaft klassifizierten Fälle in dem Modell beträgt 32 Prozent. Die Trefferquote für die richtige Klassifizierung der Personen mit hohen SF-Werten („obere Hälfte, Mediansplit“) liegt in diesem Modell bei 63 Prozent. Mit 73 Prozent zeigte sich auch hier eine höhere Trefferquote für die niedrigeren SF-Werte („untere Hälfte, Mediansplit“).

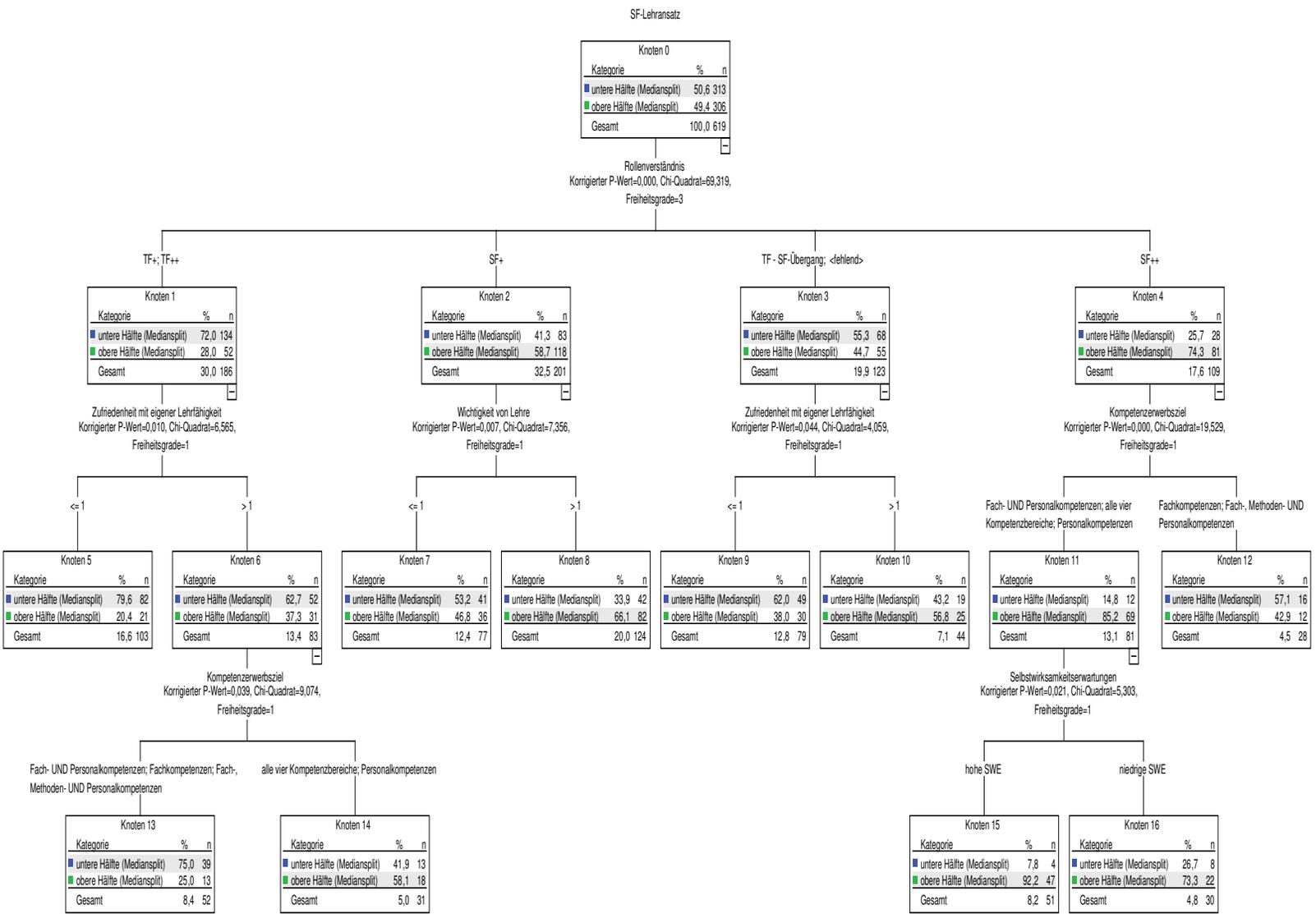


Abbildung 31. Intrapsychische Prädiktoren des studierendenzentrierten Lehransatzes (SF)

7.3.5 Wechselwirkungen zwischen den Einflussfaktoren studierendenzentrierter Lehre

In einem letzten Analyseschritt sollte eruiert werden, welche Beziehungen die mit den Lehransätzen am relevantesten zusammenhängenden Variablen möglicherweise untereinander aufweisen. Ziel war also zu hinterfragen, inwiefern von einer Kombination von Variablen auf unterschiedlichen konnotativen Ebenen ausgegangen werden muss, um Lehransätze sinnvoll erklären und vorher-sagen zu können.

Da es sich hierbei um mehr als zwei Variablen handelt, wurde ein loglineares Modell gerechnet, das die vier wichtigsten Variablen aufnahm, die aufgrund der bislang durchgeführten Analysen mit einer vergleichsweise hohen Ausprägung studierendenzentrierter Lehre in Verbindung gebracht werden. Aufbauend auf die inhaltlichen Ausführungen zu guter Hochschullehre und die Anforderungen an Lehrende (vgl. Kapitel 2) wurde der Fokus auf den SF-Ansatz gelegt und demzufolge diese Variable als abhängige Variable im Rahmen eines (gesättigten) logit-linearen Modells behandelt (1=hohe SF-Werte nach Medi-ansplit). Als Faktoren wurden aufgenommen:

- die Kompetenzerwerbsziele (1=alle vier KEZ),
Annahme: Hohe SF-Werte gehen mit größtmöglicher Breite an Kompetenzziele einher.
- das Rollenverständnis (1=stark oder schwach studierendenorientiertes Rollenverständnis),
Annahme: Hohe SF-Werte gehen mit studierendenorientiertem Rollenverständnis einher.
- die Fachrichtung (1=*soft sciences*),
Annahme: Hohe SF-Werte sind häufiger in den *soft sciences* zu beobachten.
- der Lehrveranstaltungstyp (1=Seminar, Praktikum, andere LV-Typen).
Annahme: Hohe SF-Werte sind häufiger in den teilnehmeraktivierend angelegten LV-Typen zu beobachten.

Die Ergebnisse können der folgenden Tabelle 38 entnommen werden¹³⁶.

¹³⁶ Die Rechtswissenschaften als theoretische *soft science* wurden hierunter ebenfalls subsumiert, auch wenn die empirischen Daten dies nicht untermauerten. Übungen wurden hierunter nicht gefasst, weil sie anscheinend eher vorlesungsnah (=TF-orientierte Lehre) gehalten werden.

Tabelle 38. Parameterschätzer für das logit-lineare Modell

Parameter	λ - Koeff.	Std.- Fehler	Z	Sig.
[SF = 1]	-1,593	,224	-7,112	,000
[SF = 1] * [KEZ = 1]	1,082	,764	1,416	,157
[SF = 1] * [RV = 1]	1,517	,318	4,776	,000
[SF = 1] * [FR = 1]	1,593	,356	4,468	,000
[SF = 1] * [LVT = 1]	,899	,340	2,648	,008
[SF = 1] * [KEZ = 1] * [RV = 1]	-1,257	,942	-1,334	,182
[SF = 1] * [KEZ = 1] * [FR = 1]	-,166	1,166	-,142	,887
[SF = 1] * [KEZ = 1] * [LVT = 1]	-,640	,950	-,674	,501
[SF = 1] * [RV = 1] * [FR = 1]	-1,229	,511	-2,405	,016
[SF = 1] * [RV = 1] * [LVT = 1]	-,384	,472	-,814	,416
[SF = 1] * [FR = 1] * [LVT = 1]	-,631	,573	-1,102	,270
[SF = 1] * [KEZ = 1] * [RV = 1] * [FR = 1]	,746	1,499	,498	,619
[SF = 1] * [KEZ = 1] * [RV = 1] * [LVT = 1]	3,084	1,527	2,020	,043
[SF = 1] * [KEZ = 1] * [FR = 1] * [LVT = 1]	,244	1,451	,168	,867
[SF = 1] * [RV = 1] * [FR = 1] * [LVT = 1]	1,250	,779	1,603	,109
[SF = 1] * [KEZ = 1] * [RV = 1] * [FR = 1] * [LVT = 1]	-1,976	2,137	-,925	,355

Abkürzungen: KEZ=Kompetenzerwerbsziel, RV=Rollenverständnis, FR=Fachrichtung,
LVT=LV-Typ

Anmerkung: Schätzung des λ -Koeffizienten; alle redundanten, auf 0 gesetzten Parameter wurden nicht aufgeführt.

Der positive λ -Koeffizient von 3,084 ($p < ,05$) veranschaulicht, dass insbesondere die Kombination aus vielen Kompetenzerwerbszielen, einem SF-basierten Rollenverständnis und Seminaren/ Praxisintegrierenden LV mit einem höher ausgeprägten lehrendenzentrierten Lehransatz einhergeht. Auch die Kombination aus einem SF-basierten Rollenverständnis, einer *soft-science*-Fachrichtung und Seminaren/Praxis-integrierenden LV ($\lambda = 1,250$; $p = ,109$) geht tendenziell mit höheren SF-Werten einher, wenngleich dieses Ergebnis nicht signifikant ist. Des Weiteren ergeben sich (bis auf die Variable Kompetenzerwerbsziele) für alle Faktoren im Einzelnen signifikante Schätzer für den studierendenzentrierten Lehransatz. Dass der Faktor Kompetenzerwerbsziel in diesem Modell zwar tendenziell, aber nicht bedeutsam wirkt, könnte an der Kategorienzuweisung und vereinfachten Dichotomisierung liegen, die nicht die Vielzahl der vorgeschlagenen KEZ-Variationen widerspiegelt (s.o.).

Deutlich wird anhand der negativen Schätzer und der Vielzahl an nichtsignifikanten Wechselwirkungen allerdings auch, dass mithilfe dieser Analyse ebenfalls lediglich Anhaltspunkte gesammelt werden können (s.o.), jedoch auch Fragen aufgeworfen werden, denen nur im Rahmen weiterer Studien nachgegangen werden kann.

7.3.6 Diskussion und Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorausgegangenen Analysen dienten zunächst dazu herauszuarbeiten, mit welchen personen- und kontextbezogenen Merkmalen Lehransätze zusammenhängen. Zum Teil wurden dabei unter Bezugnahme auf den bisherigen Forschungsstand Hypothesen formuliert, zum Teil wurde rein explorativ untersucht, ob bestimmte, in einschlägigen Publikationen diskutierte Variablen sich als relevant erweisen (vgl. Kap. 4.2.3). Spezielle Berücksichtigung fanden ferner intrapsychische Variablen. In der Abfolge der Analysen wurde die Unterscheidung des Ausmaßes der Situativität der Merkmale zu berücksichtigen versucht: Bei den hier aufgegriffenen (keineswegs erschöpfenden) Merkmalen handelte es sich überwiegend um solche Merkmale, die weniger spezifisch-situativ sind (wie die Variable „Lehrveranstaltungstyp“, die aus diesem Grund in der vorliegenden Arbeit getrennt in Kapitel 7.3.3 behandelt wurde). Vielmehr sind einige der hier untersuchten Merkmale situationsüberdauernd (z.B. Geschlecht, Fachdisziplin), bei den anderen wird davon ausgegangen, dass mittel- oder langfristige Variationen denkbar sind (aber nicht zwingend eintreten müssen), wie beispielsweise die Zunahme an Lehrerfahrung, die lehrebezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen oder die subjektive Wahrnehmung der lehrebezogenen Rahmenbedingungen. Es wurde hierbei unterstellt, dass sich die Merkmale zufällig über die Lehrsituationen (Lehrveranstaltungstypen) hinweg gleichmäßig verteilen¹³⁷, was die übersichtlichere Bearbeitung der Fragen anhand jeweils zweier Variablen (Lehransatz plus jeweiliges Merkmal) ermöglichte.

Die Nutzung von *classification trees* ermöglichte abschließend in recht anschaulicher Weise einen aufschlussreichen Einblick in die Verknüpfung der verschiedenen Variablen, die aufgrund vorheriger theoretischer Überlegungen und der Auswertung der Daten mit der Ausprägung der beiden Lehransätze in Verbindung gebracht wurden. Deutlich wurde hierbei zum einen, dass insbesondere

¹³⁷ Wengleich hier Interaktionen zwischen den Lehrveranstaltungstypen und den hier untersuchten Merkmalen nicht ausgeschlossen werden. So muss damit gerechnet werden, dass beispielsweise Vorlesungen häufiger von männlichen Lehrenden durchgeführt werden, weil dieser Lehrveranstaltungstyp überwiegend von der Statusgruppe „Professor/in“ gehalten wird, welche wiederum in fast allen Fachgebieten stärker von männlichen Lehrenden besetzt ist. Derartige Zusammenhänge stehen nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit und werden daher vernachlässigt.

die Variablen Studienrichtung und Lehrveranstaltungstyp sowie das Rollenverständnis und die Kompetenzerwerbsziele der Lehrenden bedeutsame Einflussfaktoren auf die Ausprägung der hochschulischen Lehransätze darstellen dürften. Zum anderen kristallisierte sich heraus, dass die Beschreibung des Lehr-Lern-Settings und darin praktizierter Lehransätze keineswegs unidirektional und aufgrund weniger Variablen treffsicher vorgenommen werden kann, sondern eine Vielzahl an Variablen in diesem Geflecht in unterschiedlicher Ausprägung zusammenspielen. Es handelt sich hierbei um situative, um relativ stabile und um feststehende Variablen intrapsychischer, personaler und kontextueller Natur. Die Ergebnisse der Analyse des logit-loglinearen Modells, in das jene Variablen gemischt eingingen, die sich empirisch als am relevantesten für einen höher ausgeprägten SF-Ansatz erwiesen hatten, unterstreichen dieses Fazit.

Im Folgenden soll abschließend diskutiert werden, inwiefern die Ergebnisse dem Ziel der Weiterentwicklung der Theorie zu Lehransätzen zuträglich sind und welche Anmerkungen mir dazu wichtig erscheinen.

Hinsichtlich des **Geschlechts** wurde in den eindimensionalen Analysen die Hypothese bestätigt, dass männliche Lehrende eher inhalts- und weibliche Lehrende eher lernorientiert lehren. Dies steht im Einklang mit der überwiegenden Anzahl der Studien mit gleichartiger Fragestellung, wenngleich auch Studien existieren, die diesen Unterschied nicht fanden (vgl. Kap. 4.2.2). Auch in den Klassifikationsanalysen kristallisierte sich das Geschlecht nicht als relevante Variable heraus. Somit erscheint naheliegend, das Geschlecht zunächst nicht als ausschlaggebenden Faktor bei der Ausprägung von Lehransätzen zu assoziieren und im Rahmen genderspezifischerer Studien die Rolle des Geschlechts im Zusammenhang mit Lehransätzen weiterführend zu untersuchen. Bislang existieren in der deutschen Hochschulforschung zwar keine Studien, die explizit Lehransätze im hier definierten Sinne mit dem Geschlecht der Lehrenden in Verbindung bringen. Vereinzelt lassen sich jedoch Quellen finden, die möglicherweise als fruchtbare Anknüpfungspunkte dienen können (z.B. Kamphans, Metz-Göckel & Selent, im Druck; Müntz, 2008; Viebahn, 2007).

Bezüglich der **Lehrerfahrung** und des **Dienstverhältnisses** der Lehrenden zeigte sich in bisherigen Studien kein eindeutiger Trend in den Daten¹³⁸. In der vor-

¹³⁸ Wie in anderen Studien auch wurden hier die Lehrerfahrung und das Dienstverhältnis gemeinsam diskutiert, da beide Variablen insofern deutlich miteinander zusammenhängen, dass mit steigender Lehrerfahrung üblicherweise auch ein „Aufstieg“ im Dienstverhältnis / Status einhergeht: Professor/innen haben mehr Lehrerfahrung als Privatdozent/innen, die in der Regel wiederum mehr Lehrerfahrung als wissenschaftliche Mitarbeiter/innen aufweisen ($\chi^2=186,53$; $df=12$; $p<.001$).

liegenden Studie wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrerfahrungskategorien deutlich, wenngleich auf der SF-Skala tendenziell zu beobachten war, dass mit steigender Lehrerfahrung stärker inhaltsorientiert gelehrt wird. Dieser Befund steht im Einklang mit den Ergebnissen der Studie von Postareff et al. (2007) und der aufgestellten Hypothese, dass mit wachsender Lehrerfahrung eine Orientierung hin zu verstärkter Studierendenorientierung geschehe. Diese lehnte sich an Winteler (2001) Ausführungen an, der verschiedene Stadien der Entwicklung bei Hochschullehrenden beschrieb (vgl. Kap. 3.4.5). Die nichtsignifikanten Resultate veranschaulichen allerdings auch, dass keineswegs alle oder auch keine Mehrheit der Lehrenden eine solche Entwicklung durchläuft, was wiederum auch zu jenen Studien passt, die keine derartigen Unterschiede feststellten (z.B. Stes et al., 2008). Vor diesem Hintergrund wäre es sehr spannend, in weiteren Untersuchungen Ursachen für derartig verschieden verlaufende „Lehransatzkarrieren“ herauszuarbeiten. Der Vergleich zwischen den Variablen Lehrerfahrung und Dienstverhältnis verdeutlicht ferner, dass die Lehrerfahrung ein höheres Differenzierungspotenzial zwischen den Lehrenden bezüglich der Lehransätze besitzt. Sie erscheint somit für weitere Analysen zur Untersuchung der intraindividuellen Variabilität von Lehransätzen über die Zeit als geeigneter.

Als vergleichsweise elaboriertes intrapsychisches Konstrukt wurden exemplarisch die **Selbstwirksamkeitserwartungen** (SWE) der Lehrenden erhoben. In diesem Zusammenhang fand sich den Erwartungen entsprechend bestätigt, dass zwar hohe Selbstwirksamkeitserwartungen häufiger mit einem hohen inhalts- und einem niedrigen inhaltsorientierten Lehransatz einhergehen, jedoch die Korrelationen zwischen den Skalen nahezu null (SWE und TF) oder nur gering (SWE und SF) ausfielen. Auch die Klassifikationsanalysen erbrachten zu dieser Frage keine weiterführenden Argumente. Diese nicht eindeutigen Befunde passen zu den ansonsten sehr spärlichen und teils widersprüchlichen Ergebnissen in anderen Studien. Insgesamt legen sie für künftige Forschungsvorhaben nahe, sich im Zuge weiterer Studien eher eines Geflechts an verschiedenen Variablen und Konstrukten über Lehransätze und Selbstwirksamkeitserwartungen hinaus anzunehmen. Diese Überlegung resultiert aus dem Gedanken, dass Selbstwirksamkeitserwartungen nicht *der* ausschlaggebende Bedingungsfaktor für variierende Lehransätze sein dürften, sondern vielmehr ein kleiner Baustein, um diese besser erklären und vorhersagen zu können. Die Forschung hierzu steckt im Bereich Hochschullehre noch in den Anfängen. Denkbar ist hierbei, auf Vorarbeiten und Studien aus dem Bereich Schule zurückzugreifen, da hier die Forschungslage zu den SWE theoretisch elaborierter und im Hinblick auf bereits durchgeführte Untersuchungen umfangreicher ist (vgl. Kap. 3.4. und Kap. 4.2.3) – inwiefern hier Übertragungen auf hochschul-

sche Lehransätze adäquat sind, muss dabei dessen ungeachtet kritisch reflektiert werden.

Die subjektive Wahrnehmung von lehrebezogenen **Rahmenbedingungen** scheint keinen nennenswerten Zusammenhang zu den beiden Lehransätzen aufzuweisen. Dieses Ergebnis steht nicht im Einklang mit der eingangs formulierten These und den wenigen vorliegenden Resultaten aus anderen Studien, die allerdings alle von einer Forschergruppe durchgeführt wurden (Prosser & Trigwell, 1997; Prosser et al., 2003; Trigwell et al., 1998). Diese verwendeten jedoch nicht dieselben Fragen zur Überprüfung der Zusammenhänge, was eine Begründung für die nichtkongruenten Befunde sein kann. Denkbar ist auch ein weiteres methodisches Argument, nämlich dass solche subjektiven Einschätzungen und deren Klassifikation günstiger durch Interviewstudien qualitativer Natur (wie bei Prosser & Trigwell, 1997) eruiert werden können. Erstaunlich ist trotzdem, dass in der hier vorliegenden Arbeit trotz der großen Stichprobe und der Vielzahl an Variablen, die zu dieser Fragestellung erhoben wurden, sich in keinem Fall bedeutsame Zusammenhänge finden ließen. Möglicherweise ist die Wahrnehmung externer Bedingungen tatsächlich weit weniger relevant für die Ausprägung von Lehransätzen als die realen externen lehrebezogenen Bedingungen (die in dieser Studie allerdings nicht berücksichtigt werden konnten) oder als intrapsychische Bedingungskonstellationen (z.B. lehrebezogene Zufriedenheit und Interessen, s.u.).

Zwar zeigten sich hier für die **Zufriedenheit** und das **Interesse** der Lehrenden ebenfalls keine hohen Zusammenhänge. Allerdings wurde festgestellt, dass diese zumindest höher waren als für den Bereich der Wahrnehmung lehrebezogener Rahmenbedingungen, insbesondere für den lernorientierten Lehransatz. Dies kann man vorsichtig interpretieren als Trend in die Richtung, dass Lehrende, die mit ihren Lehrfähigkeiten zufriedener und an der Lehrtätigkeit mehr interessiert sind, eher einen ausgeprägt studierendenzentrierten Lehransatz praktizieren. Da die Zusammenhänge jedoch ebenfalls nur gering waren und auch bei den Klassifikationsanalysen nur verstreut in den Modellen auftauchen, sei vor vorschnellen Schlüssen gewarnt und auf die Notwendigkeit weiterer Studien hingewiesen. Diese sind ferner schon allein deshalb indiziert, weil mit Blick auf die Stichprobenspezifika der vorliegenden Erhebung (vgl. Kap. 6.4.1) nicht ausgeschlossen werden kann, dass allein durch die Zusammensetzung aus einer tendenziell eher ambitionierten Lehrerschaft diese (kleinen) Effekte zustande gekommen sind.

In Verbindung mit kontextbezogenen Variablen, die in Relation zu den Lehransätzen betrachtet wurden, interessierte im Hinblick auf die Lehransätze insbesondere die Rolle der **Studienrichtung**, innerhalb derer die Lehrenden unterrichten. Hier zeigten sich über die verschiedenen Auswertungsverfahren hinweg recht deutlich fachspezifische Unterschiede, die zwar nicht durchweg im

Sinne der Becherschen Einteilung der Disziplinen (Becher, 1994) zutrafen, jedoch veranschaulichten, dass mit unterschiedlichen Fachkulturen die Präferenz für die Lehransätze verschieden ausgeprägt ist (vgl. auch Schaeper, 1997). Hieraus können zwei Schlüsse gezogen werden: Die Lehriansatzzeiteilung in SF und TF ist nicht haltbar und es kann nicht für jedes Fach studierendenzentrierte Lehre als am erstrebenswertesten oder überhaupt als umsetzbar erachtet werden, d.h. in manchen Disziplinen sei – beispielsweise aufgrund des hohen Schwierigkeitsgrades – einfach nur ein lehrendenzentrierter Unterricht möglich (ein Argument, dass gerne aus den Reihen der *hard sciences* hervorgebracht wird). Es kann aber auch so geschlussfolgert werden, dass dieser Unterschied impliziert, verschiedene Fachdidaktiken zuzulassen und zu stärken, innerhalb derer fachkulturell und didaktisch beide Lehriansatzausrichtungen TF und SF reflektiert werden. Dem folgend sollte die präferierte Studierendenzentrierung vor dem Hintergrund der jeweiligen Studienrichtung *und* ihrer spezifischen Fachdidaktik anvisiert werden.

Inhaltlich vergleichbar zu den Studienrichtungen der Lehrenden verhielt es sich mit dem **Studienabschlussziel** der Studierenden, die die Lehrenden unterrichteten. Die niedrigen Werte bei den Magisterstudiumslehrenden bezüglich des inhaltsorientierten Lehriansatzes dürften ein weiterer Baustein bei der Betrachtung der Studienrichtungen sein: Insbesondere *soft sciences* wie Geschichte oder Philosophie sind Fachrichtungen (Kategorie Sozial-/Geisteswissenschaften, s.o.), die überwiegend als Magisterfach studiert werden können, was beispielsweise bei den *hard sciences* wie Physik oder Medizin gar nicht möglich ist. Die niedrigen Werte auf der SF-Skala bei den Diplomstudiengängen können dieser Argumentation folgend mit der vergleichsweise höheren Anzahl auch an *hard sciences* in dieser Kategorie zusammenhängen. Sie sind möglicherweise aber auch Ausdruck dafür, dass in den Diplomstudiengängen am ehesten die Vorteile studierendenzentrierter Lehre noch „nicht angekommen sind“, sondern hier bis auf Weiteres nach traditionellerem inhaltsorientierten Lehriansatz weitergelehrt wird. Für diese Überlegung spricht zwar auch, dass in den neuen Studienabschlüssen im Gegensatz dazu lernorientierter ausgebildet wird. Allerdings sind die Unterschiede nicht allzu gravierend. Erstaunlich ist im Zusammenhang mit den durchgeführten Analysen außerdem, dass Lehrende in Ergänzungs-/Aufbaustudiengängen sowohl die höchste Lehrenden- als auch Studierendenzentrierung aufwiesen. Da die mittleren Ränge auf der SF-Skala deutlich höher lagen als auf der TF-Skala, könnte man so argumentieren, dass im Zuge dieses Studienabschlusses schon stärker SF-zentriert gelehrt wird. Dies vermag allerdings nicht die Höchstwerte innerhalb der TF-Skala-Betrachtung erklären, sondern mündet wiederum in einer der offenen Fragen, die sich im Zuge dieser Arbeit ergaben, nämlich der nach der Diskriminanzfähigkeit des ATI-R und

dem Umgang mit Lehrenden, die auf beiden Lehransätzen hohe Ausprägungen aufweisen (vgl. Kap. 7.2.4).

Sollten sich in weiteren Studien neben den bereits diskutierten Variablen auch die Zufriedenheit mit den eigenen Lehrfähigkeiten und das Interesse an Lehre für den Einsatz eines ausgeprägten SF-Lehransatz als substantiell erweisen, dann sollten daraus Ableitungen auch für lehrebezogene Personalentwicklungsmaßnahmen getroffen werden. Dieser Gedanke gilt ebenso für die Feststellung der fachspezifischen Unterschiede zwischen den Lehransätzen der Hochschullehrenden und verweist auf den Grundgedanken fachdidaktischer Argumentation (vgl. Gesellschaft für Fachdidaktik, GFD¹³⁹), die allerdings lediglich für den schulischen Bereich und die Ausbildung von Lehrer/innen deziert geführt wird (vgl. Vollmer, 2007) und im hochschulischen Lehrkontext – insbesondere unter personalentwicklerischer Perspektive – bislang noch nicht umfassend aufgegriffen wurde. Abschließende Überlegungen dazu sollen in Kapitel 8 ausgeführt werden.

¹³⁹ <http://gfd.physik.rub.de/> (Stand 01.10.2008).

8 Abschließende Diskussion und Fazit

Im Zuge der vorgelegten Arbeit sollten drei Fragestellungen bearbeitet werden, um einen fundierten Beitrag zur Untersuchung lehrerrelevanter Bedingungen auf der personalen Ebene der Hochschullehrenden zu leisten. Die für die konkreten Fragestellungen relevanten Ergebnisse wurden im Anschluss an die jeweiligen Auswertungskapitel diskutiert. Im Folgenden sollen abschließende Überlegungen angestellt werden, die die vorliegende Arbeit als Gesamtwerk einordnen und auf ein abschließendes Fazit hinführen. Dazu werden die prägnantesten Befunde aufgegriffen und wird eine Reflexion aus methodischer Sicht vorgenommen, um die Stärken sowie das Optimierungspotenzial der durchgeführten Studie transparent zu machen.

8.1 Reflexion der Ergebnisse

In einem ersten Auswertungsschritt wurde anhand einer Vielzahl von Merkmalen die *lehrebezogene Situation von Hochschullehrenden* erfasst. Dieses Vorgehen diente einerseits der allgemeinen Beschreibung der aktuellen Bedingungen für Hochschullehre auf der Personenebene und andererseits dazu, das ausgewählte Konstrukt der Lehransätze in seinen Bezügen beleuchten zu können. Hierbei erwiesen sich einige der erhobenen Merkmale als besonders aufschlussreich für die Betrachtung hochschulischer Lehre und darüber hinaus vielversprechend bei der Analyse von hochschulischen Lehransätzen, andere stellten sich zumindest in dieser Studie als weniger tragend heraus. So zeigten sich bei der deskriptiven Auswertung der Daten die Variablen zur Erhebung der persönlichen Wichtigkeit von Lehre, zu den Arbeitszeiten und den wahrgenommenen Rahmenbedingungen für die Lehre als nicht allzu prägnant. Meines Erachtens sollten diese für weitere Forschungsvorhaben überarbeitet werden, um zuverlässigere Aussagen der Lehrenden zu erhalten. Konkret gehören dazu beispielsweise die Angaben zu den Arbeits- und in die Lehre investierten Zeiten, zu den Präferenzen von Lehre und Forschung, zum Erleben lehrebezogener Unterstützung und zum beruflichen Belastungserleben. Aufschlussreicher waren hingegen die Resultate zu den *Kompetenzerwerbszielen* der Lehrenden, ihren *Selbstwirksamkeitserwartungen* und lehrebezogenen *Selbsteinschätzungen*, ihrem *Umgang mit lehrebezogener Rückmeldung* und ihrem *Rollenverständnis* bei der Durchführung konkreter Lehrveranstaltungen. Die Ergebnisse, die hierzu gewonnen werden konnten, sind aus meiner Sicht unter verschiedenen Gesichtspunkten von Bedeutung: Zum einen handelt es sich hierbei um psychologische Merkmale beziehungsweise Konstrukte, die mehr oder weniger in Relation zu bestehenden einschlägigen Theorien diskutiert werden konnten und sich somit nicht

dem Vorwurf theorieloser Forschung aussetzen müssen. Zum anderen ließen sich nur ausgesprochen wenige oder gar keine Publikationen finden, die diese Merkmale explizit im Zusammenhang mit Hochschullehre untersuchten und diskutierten, d.h. die Befunde dehnen den Einsatzbereich der hinzugezogenen Theorien über den schulischen Kontext hinaus aus. Ferner sind einige dieser Merkmale (insbesondere die Kompetenzerwerbsziele und der Umgang mit lehrbezogenen Rückmeldungen) vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion um die Qualitätsverbesserung hochschulischer Lehre bedeutsam, da hier vielfach der Fokus auf den Erwerb von Kompetenzen und auf Lehrveranstaltungs-evaluationen als Qualitätssicherungsinstrument gelegt wird (vgl. Kapitel 2). Vorgeschlagen wird, zwei der vier Merkmale in weiteren Studien detaillierter zu eruieren, d.h. bei der Erhebung konkreter Lehrveranstaltungen die Kompetenzerwerbsziele und das Rollenverständnis der Lehrenden mit mehr als einem Item zu erheben. Insbesondere das Rollenverständnis, das zur Erhebung von Lehrkonzeptionen aufgenommen wurde, könnte in ein zu entwickelndes Instrument zur Erfassung von Lehrorientierungen/ Lehrkonzeptionen einfließen. Dieser Vorschlag resultiert aus der konzeptionellen Überlegung, dass Lehrorientierungen als überdauernde, zugrunde liegende Überzeugungen von Lehransätzen als situativ variierende lehrbezogene Intentionen und Strategien differenziert und dementsprechend getrennt erhoben werden sollten. Die beiden im Anhang 5 vorgestellten Instrumente *Teaching Perspectives Inventory* (Pratt et al., 2001) und *Teachers' Beliefs and Intentions Questionnaire* (Norton et al., 2005) greifen diesen Unterschied ebenfalls auf, indem sie Subskalen mit *Beliefs* und mit *Intentions* (sowie *Actions*) unterscheiden. Sie könnten als Ausgangsbasis für die Entwicklung eines solchen Instruments dienen. Alternativ zur Neuentwicklung eines Fragebogens zur Erfassung von Lehrorientierungen/ Lehrkonzeptionen ließen sich in künftigen Studien auch diese beiden Instrumente zunächst zu übersetzen und hinsichtlich ihrer Einsetzbarkeit zu prüfen, so wie es mit dem revidierten *Approaches to Teaching Inventory* in dieser Arbeit vorgenommen wurde.

Gegenstand des zweiten Auswertungskapitels war die Frage nach der adäquaten Erfassung von Lehransätzen mithilfe eines Fragebogeninstruments. Dazu wurde die revidierte Version des *Approaches to Teaching Inventory* ATI-R (Triggwell, Prosser & Ginns, 2005) übersetzt, adaptiert und im Rahmen der vorgestellten Studie eingesetzt. Die Auswertung konzentrierte sich dabei auf die Item- und Skaleneigenschaften des Instruments, die Frage nach der Dimensionalität der damit erfassten Lehransätze und deren Validierung anhand verschiedener lehriansatzrelevanter Merkmale. Welche Ergebnisse sind aus diesen Analysen nun von besonderem Interesse? Deutlich wurde, dass mithilfe des ATI-R Lehransätze zweidimensional erfasst werden und dass diese Feststellung aufgrund

der Konzeption von zwei entsprechenden Subskalen und der empirischen Verteilung der Ausprägungen der Lehrenden auf diesen beiden Subskalen im Kontrast steht zu der theoretischen Konzeption von Lehransätzen als eindimensionales Konstrukt. Da meiner Auffassung nach die beiden Subskalen (Zweidimensionalitätsannahme) beziehungsweise Endpole (Eindimensionalitätsannahme) „lehrendenzentrierter, inhaltsorientierter Lehransatz“ (TF) und „studierendenzentrierter, lernorientierter Lehransatz“ (SF) konnotativ auf zwei Ebenen verortet sind – nämlich dem WAS und dem WIE in der Lehre – bevorzuge ich die Annahme von mehr als einer Dimension von Lehransätzen. Für diese Argumentation sprechen ebenfalls die Daten: Es ließ sich ein erheblicher Anteil an Lehrenden ausmachen, der sowohl einen ausgeprägt inhalts- als auch lernorientierten Lehransatz aufwies. Daraus resultieren allerdings Schwierigkeiten hinsichtlich der Konzeption von Lehransätzen und weiterführender Implikationen. Eine Möglichkeit besteht darin, Lehransätze als mehrdimensional(er) aufzufassen und dabei von der bipolaren Konzeption insofern abzurücken, dass man neben einem ausgeprägt inhaltsorientierten und einem ausgeprägt lernorientierten Ansatz als Erweiterung (mindestens) einen ausgeprägt inhalts- und lern/prozessorientierten Ansatz in die Aufzählung möglicher Lehransätze aufnimmt. Dieser Vorschlag schließt sich an die Argumentationen von beispielsweise Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) und Pratt (2002) insofern an, dass beide Publikationen dahin argumentieren, weniger auf ein vereinfachtes „schwarz-weiß-Modell“ im Sinne von „kognitivistische Inhaltsorientierung ist schlecht“ und „konstruktivistische Lernorientierung ist gut“ zu setzen, sondern sich vielmehr an den Anforderungen an Hochschullehrende zu orientieren (vgl. Kapitel 2) und darauf aufbauend verschiedene Lehransätze als potenziell erfolgversprechend zu postulieren, wenn es ihnen gelingt, gute Hochschullehre (wie auch immer sie definiert wird) zu gewährleisten.

In weiterführenden Forschungsvorhaben zu dieser Thematik sollte entsprechend untersucht werden, ob sich eine ausgeprägte Lernorientierung einer ausgeprägten Inhalts- und Lernorientierung als überlegen, gleichwertig oder unterlegen im Hinblick auf studentisches Lernverhalten und Erleben hochschulischer Lehrprozesse erweist. In Bezug auf die Brauchbarkeit des ATI-R wäre es ferner interessant, aus diagnostischer Perspektive heraus zu untersuchen, (a) warum es keine Lehrenden mit sehr schwach ausgeprägtem inhalts- und lernorientiertem Lehransatz gibt und (b) welcher Erkenntnisgewinn überhaupt mit dem Einsatz des ATI-R einhergeht, wenn die überwiegende Zahl der Hochschullehrenden eher mittlere Ausprägungen auf beiden Subskalen aufweist. Aufschlussreiche Ergebnisse werden hier erwartet, wenn es gelingt, zum einen eine Stichprobe mit weniger lehreambitionierten Lehrenden zu befragen, und zum anderen das Erhebungsdesign um qualitative Elemente, beispielsweise in Form von Interviews, zu erweitern.

Problematisch bleibt ein wichtiger Punkt, der abschließend aufgegriffen werden soll und sich an die Fundamentalkritik von Meyer und Eley (2006) bezogen auf die ursprüngliche Version des ATI anschließt: Bei der Entwicklung des ATI standen bei der Itemgenerierung weniger theoretische Annahmen zu Lehrensätzen im Vordergrund, wie sie beispielsweise von Kember und Kwan (2002) zusammengetragen wurden, sondern wurde auf Interviewaussagen einzelner Lehrender in kleinen, sehr spezifischen Stichproben (australische Lehrende in Anfängerkursen der Physik und Chemie) aufgebaut. Dies dürfte ein Grund für die Diskrepanzen zwischen verschiedenen Studien, die das ATI einsetzten, und Versuchen einer theoretischen Begründung darstellen. Indem Trigwell und Prosser (2004) in ihrem Reviewartikel nur ausgewählte Schritte bei der Entwicklung ihres Instruments dokumentieren und ferner die psychometrischen Kennwerte ihrer Analysen eher großzügig im Sinne ihrer Vorannahmen interpretieren, erschweren sie eine neutrale Bewertung des Instruments. Zusammenfassend lässt sich aufgrund der vorgestellten Ergebnisse und unter Berücksichtigung der vorliegenden Literatur feststellen, dass die Operationalisierung von Lehrensätzen mithilfe des ATI und ATI-R nicht optimal gelungen ist, wengleich durch die Vielzahl theoriekonformer Befunde allerdings auch davon ausgegangen werden kann, dass das Instrument grundsätzlich in der Lage ist, lehrensatzspezifische Bedingungskonstellationen zu diagnostizieren.

In der Theorie wird angenommen, dass Lehrensätze aus den ihnen zugrunde liegenden Lehrkonzeptionen/ Lehrorientierungen resultieren. Diese wurden in der vorliegenden Erhebung lediglich über das Rollenverständnis in Form einer einzelnen Variablen erhoben, wobei sich der Richtung nach zwar theoriekonforme Zusammenhänge zeigten, diese waren allerdings vergleichsweise gering. Dem entsprechend sollte in weiteren Studien die Lehrorientierung breiter erfasst werden (s.o.) und zum anderen hinterfragt werden, ob Lehrorientierungen sich tatsächlich hochgradig in entsprechenden Lehrensätzen niederschlagen „müssen“. Denkbar ist insbesondere mit Blick auf die vielfältigen festgestellten Einflussfaktoren, die die Ausprägung von Lehrensätzen zu tangieren scheinen, dass diese in ihrer Summe oder spezifischen Kombination als stärkere Einflussfaktoren wirken als die Lehrorientierungen an sich oder dass sie deren direkten Einfluss moderieren. Unter Einbeziehung dieser Überlegung können die Zusammenhänge auch als mindestens mittelhoch und damit zufriedenstellend bewertet werden. Eine abschließende Antwort auf die Frage also letztendlich nach den *ideal conceptions* und *working conceptions* von Lehrenden (Samuelowicz & Bain, 1992) kann im Rahmen dieser Arbeit nicht gegeben werden. Dies ist insofern nicht erstaunlich, dass die Untersuchung dieser Relationen nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit stand und das Studiendesign dementsprechend nicht explizit darauf abgestimmt war. Entsprechend den Ausführungen in Kapitel 4.2.2 wäre eine eigens für diese Fragestellung entwickelte Untersuchung

dazu notwendig. Darin berücksichtigt werden sollte ferner, dass die Erfassung der Lehransätze mithilfe des ATI-R über lehrebezogene *Intentionen* und *Strategien* gemischt erfolgt. Einige Befunde in dieser Arbeit verdeutlichen, dass diese Mischung möglicherweise zu einer Verwischung von Effekten führte. Intentionen und Strategien sind als verschiedene mentale Prozesse aufzufassen und sollten dementsprechend getrennt berücksichtigt werden.

Im dritten Auswertungskapitel wurde der Frage nachgegangen, inwiefern Lehransätze mit anderen, in der Literatur diskutierten Merkmalen zusammenhängen. Dabei interessierten personenbezogene Variablen auf soziodemografischer und psychologischer Ebene, kontextbezogene Variablen und dabei speziell die Situationsabhängigkeit von Lehransätzen. Unter Situation wurde in dieser Arbeit der Lehrveranstaltungstyp subsumiert, auf den sich die Lehrenden bei den Angaben zu ihrem Lehransatz bezogen. Auch im Rahmen dieser Analysen stellten sich einige Variablen als weniger eindeutige Korrelate von Lehransätzen heraus, andere hingegen erwiesen sich stabil über verschiedene Analysemethoden hinweg als relevante Einflussgrößen. So scheinen die Lehrererfahrung, das Dienstverhältnis, die subjektive Wahrnehmung der lehrebezogenen Rahmenbedingungen und der eigenen Lehrfähigkeit und Interessen weniger im Zusammenhang mit Lehransätzen zu stehen als das *Geschlecht*, die *Selbstwirksamkeitserwartungen* der Lehrenden und die *Studienrichtung*, innerhalb derer gelehrt wird. Ferner erwies sich insbesondere der jeweilige *Lehrveranstaltungstyp* als aufschlussreich bei der Erklärung der Variabilität in den Lehransätzen.

Im Rahmen des eingesetzten querschnittlichen Erhebungsdesigns und Fragebogeninventars ist es nicht möglich, eine abschließende Antwort auf die Frage nach der *Situationsabhängigkeit von Lehransätzen* zu geben. Hierfür wären weiterführende Studien wünschenswert, die die Lehransätze derselben Lehrenden unter verschiedenen Situationen (beispielsweise *Lehrveranstaltungstypen*) erheben. Die hier analysierten Daten geben jedoch den deutlichen Hinweis, dass unter den verschiedenen Lehrsituationen Lehransätze in unterschiedlichem Ausmaß praktiziert werden, und entsprechen somit den theoretischen Ausführungen von Trigwell und Prosser (2004). Sofern man sich dem weitgehenden Konsens in der Literatur zur Überlegenheit des studierendenzentrierten, lernorientierten Lehransatzes (SF) anschließt, hätte dies Implikationen für die Bewertung von insbesondere Vorlesungen, in denen den Daten zufolge überwiegend lehrendenzentriert gelehrt wird. Daraus könnte man den Schluss ziehen, dass Vorlesungen nicht geeignet sind, um studentisches Lernen adäquat zu ermöglichen. Dagegen spricht allerdings die Hoffnung, dass es auch möglich ist, in Vorlesungen studierendenzentriert(er) zu lehren – vor allem dann, wenn es den Lehrenden gelingt, durch geeignete Didaktik und Methodik die Studieren-

den zu *aktiven Verarbeitungsprozessen* anzuregen (vgl. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung, 2000; McKeachie, 2002). Darüber hinaus kann aus lehr-lernpsychologischer (kognitivistischer) Sicht argumentiert werden, dass Vorlesungen, wenn sie passend im Curriculum implementiert sind, eine wichtige Funktion – beispielsweise als so genannte *Advance Organizers* (vgl. Ausubel, 1960) auf der Metaebene – bei der Strukturierung und Erstaufnahme von zu lernendem Stoff übernehmen können. Hierbei kommt es entscheidend auf die Platzierung von Vorlesungen in den jeweiligen Studiengängen und ihre Kombination mit anderen Lehrveranstaltungstypen an. Abschließend sei zudem darauf hingewiesen, dass ohnehin nicht von einer isolierten Beziehung zwischen Lehrveranstaltungstypen und Lehransätzen ausgegangen werden kann. Vielmehr ist anzunehmen, dass nicht allein der Lehrveranstaltungstyp an sich mit bestimmten Lehransätzen einhergeht, sondern in bestimmten Studienrichtungen und Studiumsabschnitten mehr oder weniger dieser Lehrveranstaltungstyp dominiert. Ferner werden Vorlesungen häufiger von Professor/innen als beispielsweise wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und wiederum damit zusammenhängend häufiger von männlichen Lehrenden gehalten, sodass es letztendlich weiterführender Analysen und Erhebungen unter entsprechender Fragestellung bedarf, um abschließend klären zu können, wie stark der Zusammenhang Lehrveranstaltungstyp ↔ Lehransatz tatsächlich einzuschätzen ist. In weiteren Studien, mit dem Fokus stärker auf Kausalitäten denn auf Korrelationen, dürfte ferner die Frage interessant sein, ob es wirklich der Lehrveranstaltungstyp ist, der Lehrende zu lehrendenzentrierter Lehre veranlasst (ein Argument, das gerne von Lehrenden angebracht wird), weil „man in Vorlesungen einfach nicht studierendenzentriert, lernorientiert lehren kann“, oder ob nicht doch die zugrunde liegenden Überzeugungen in Form von Lehrorientierungen den ausschlaggebende(n) Einflussfaktor auf die Ausprägung von Lehransätzen darstellen (s.o.).

Die Ergebnisse zur Variation von Lehransätzen unter Berücksichtigung der *Studienrichtungen* (Disziplinen, Fachrichtungen), innerhalb derer die Lehrenden unterrichten, bestätigten zu weiten Teilen die theoretisch angenommenen Disziplindifferenzen hinsichtlich Status der Lehre, Lehrhabitus und der Nutzung von Wissensbeständen. Wie geht man nun damit um? Eine Möglichkeit wäre, disziplinspezifisch eine Überarbeitung beziehungsweise Modifizierung der Lehransatzausprägungen vorzunehmen und im Ergebnis qualitativ andere Lehransätze und/ oder quantitativ mehrdimensionaler abgestufte Lehransätze zu postulieren und einer empirischen Überprüfung zu unterziehen. Dieser Vorschlag beruht auf der Annahme, dass die Disziplinunterschiede begründet bestehen und als spezifische Kulturen akzeptiert werden. Dementsprechend bedarf das Konstrukt der Lehransätze einer Überarbeitung, wenn es einem breiten Anwendungsbezug gerecht werden soll. Diese Argumentation vertritt im All-

gemeinen auch der Wissenschaftsrat (2008), der sich nachdrücklich dafür ausspricht, dass die Qualitätsentwicklungen in Studium und Lehre durch eine deutlich auszubauende und fachlich differenzierte Lehr-/Lernforschung begleitet werden sollen. Ein aus etwas anderer Richtung kommender Vorschlag kann an die in der Literatur vertretene „Überlegenheit“ studierendenzentrierter Lehre anknüpfen und dem folgend fordern, disziplinspezifisch didaktisch-methodische Wege zu erarbeiten, die studierendenzentrierte Lehre innerhalb der einzelnen Studienrichtungen fördern und ausbauen. Dies wäre ein Vorgehen, das insbesondere im Kontext *fachdidaktischer Argumentation* zu verorten wäre. Wenngleich bislang die Institutionalisierung der Fachdidaktiken in der Hochschullehre im Vergleich zum sekundären Bildungskontext nur ansatzweise festzustellen ist, so lassen sich dennoch mittlerweile einige fachdidaktische Initiativen in Deutschland ausmachen¹⁴⁰. Der hier beschriebenen Argumentation folgend wären entsprechend fachdidaktische Qualifizierungsangebote für Lehrende wünschenswert, die die Förderung studierendenzentrierter Lehre zum Gegenstand haben. Unter Berücksichtigung des festgestellten Überarbeitungsbedarfs der Konzeption von Lehransätzen und deren adäquater Erfassung würde ich mich vom Vorgehen her zunächst der ersten Argumentation anschließen. Da eine solche Überarbeitung und Reflexion aus meiner Sicht nur gelingen kann, wenn aus verschiedenen Perspektiven heraus Lehransätze (und die ihnen zugrunde liegenden Lehrorientierungen) beleuchtet werden, erscheint es ratsam, diesen Schritt unter Berücksichtigung der hochschulischen Fachdidaktiken vorzunehmen, d.h. die Theoriweiterentwicklung nicht allein im allgemeinen pädagogisch-psychologischen Kontext zu betreiben. Zur Würdigung des Konstrukts Lehransätze soll abschließend angemerkt werden, dass diese sich zumindest aus diagnostischer Perspektive heraus als brauchbar erwiesen haben, Unterschiede zwischen Fachdisziplinen inhaltlich begründbar aufzudecken.

8.2 *Reflexion der Erhebung*

In der vorliegenden Befragung wurden die lehrebezogenen Bedingungen der Hochschullehrenden sowie ihre Lehransätze über selbstberichtete Daten erhoben. Eine Beobachtung der Lehrenden, die zur Validierung der Selbstauskünfte sicherlich hätte beitragen können, fand nicht statt. Auch wenn – insbesondere bezogen auf die Diskrepanz zwischen Selbstberichten und tatsächlichem Lehrverhalten – in der Literatur vertreten wird, dass die Beschreibungen ihres Lehrens durch die Lehrenden als *surrogate evidence of their actions* (Pratt, 1992, S.206)

¹⁴⁰ z.B. die Fachdidaktik-Arbeitskreise (FDAK) des Zentrums für Hochschuldidaktik der bayrischen Fachhochschulen (DiZ) (<http://www.diz-bayern.de/> Stand: 01.11.2008).

betrachtet werden könnten und dass Lehrpraktiken direkt die *working conceptions of teaching* (Norton et al., 2005) widerspiegeln würden (vgl. Samuelowicz & Bain, 1992), so sollte die vergleichsweise früh gemachte Feststellung Goodlands (1977) berücksichtigt werden, dass das, was Lehrer/innen (er bezog sich auf den Kontext Schule) denken, so würden sie lehren (*the perceived curriculum*), durchaus von dem abweichen könne, wie sie tatsächlich lehren (*the operational curriculum*). Auch für den Hochschulbereich wurde gewarnt, dass Selbstreporte der Lehrenden nicht unbedingt zu dem passen müssten, wie andere die Arbeitsweise dieser Lehrenden beobachten würden (vgl. Brown & Bakhtar, 1988). Dementsprechend fordern Kane et al. (2002), dass für den Nachweis des Zusammenhangs zwischen den Darstellungen der Lehrenden und ihren Lehrpraktiken Beobachtungsstudien durchgeführt werden sollten. Dem ist im Prinzip zuzustimmen. In der Erhebung wurde darauf verzichtet, weil dieser Nachweis sehr ressourcenintensiv ist und den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte. Dessen ungeachtet sollte bei der Lektüre von selbstberichteten Lehrhandeln (auch im Sinne von Intentionen und Strategien wie bei den Lehransätzen) stets mitbedacht werden, dass diese – absichtlich oder ungewollt – verzerrt sein können, weil Lehrende möglicherweise das berichten, was sie vermuten, was richtig oder erwünscht sei oder weil sie das berichten, wie sie gerne lehren und ihr Handeln selbst gern sehen würden.

Darüber hinaus ändern Menschen ihre Gedanken und Überlegungen in Abhängigkeit von verschiedenen Bedingungen, beispielsweise dem sich ändernden Lehrkontext. So muss damit gerechnet werden, dass die hier befragten Lehrenden einige Tage später, zum heutigen Zeitpunkt oder zwei Jahre vor der Erhebung die Fragen anders beantwortet hätten als sie es im Juli 2006 taten. Am Beispiel Lehrveranstaltungsevaluation soll dies kurz verdeutlicht werden: Da die Einschätzung der Güte studentischer Rückmeldungen auch davon abhängt, wie „gut“ oder „schlecht“ die Lehrenden eingeschätzt wurden (Franklin & Theall, 2002; Hativa & Goodyear, 2002), dies in der vorgelegten Erhebung jedoch nicht weiter aufgenommen wurde, können hier keine Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern diese Variable die vorgefundenen Zusammenhänge beeinflusst hat. Dies dürfte auf eine Vielzahl der erhobenen Merkmale zutreffen. Vor diesem Hintergrund wäre es natürlich wünschenswert, in weiteren Studien mit mehr als einem Erhebungszeitpunkt die Stabilität der Einschätzungen lehrrelevanter Dimensionen zu untersuchen. Bezüglich der Lehransätze würde man hierbei erwarten, dass diese als situatives Konstrukt variieren dürften, wohingegen Lehrorientierungen als zugrunde liegende Überzeugungen stabilere Muster aufweisen müssten.

8.3 *Fazit*

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit war es, im Rahmen einer empirischen Studie explizit die Hochschullehrenden und deren lehrebezogene Tätigkeit in den Fokus zu rücken. Durch die Berücksichtigung verschiedener lehrerelevanter Variablen und Konstrukte konnte eine aktuelle empirische Basis zur Verfügung gestellt werden, anhand derer die gegenwärtigen hochschulpolitischen, lehrerelevanten Entwicklungen im deutschsprachigen Raum analysiert und reflektiert werden können. Die diesbezüglichen Analysen liefern eine umfangreiche Deskription der lehrebezogenen Situation von Hochschullehrenden. Dabei wurden insbesondere die Kompetenzerwerbsziele der Lehrenden, ihr Rollenverständnis als Variante ihrer Lehrorientierung, der Umgang der Lehrenden mit lehrebezogener Rückmeldung sowie die lehrebezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrenden als aufschlussreiche Merkmale extrahiert. Diese sollten im Rahmen weiterführender Studien weiter untersucht werden. Dazu empfiehlt sich eine (teilweise) Überarbeitung der eingesetzten Items beziehungsweise ausdifferenzierte Erfragung zum jeweiligen Untersuchungsgegenstand sowie der Einsatz zusätzlicher Erhebungsmethoden (ergänzende Interviews der Lehrenden oder Befragungen von Studierenden zur Validierung der Aussagen).

Im Zuge der durchgeführten Studie war ferner beabsichtigt, anhand eines ausgewählten Konstrukts einen Beitrag zur lehr-lernpsychologischen Theorieentwicklung zu leisten. Dementsprechend wurden Lehransätze in ihrer theoretischen Konzeption vorgestellt, mithilfe eines übersetzten und adaptierten Fragebogens aus dem angloamerikanischen Raum erhoben (ATI-R) und hinsichtlich verschiedener lehrerelevanter Aspekte analysiert. Die Auswertung der Daten ergab aufschlussreiche Ergebnisse, aus denen neue Fragen für weitere Forschungsvorhaben resultieren:

- (1) Lehransätze sollten als mindestens zweidimensional aufgefasst werden. Dementsprechend ist zum einen eine Überarbeitung der theoretisch eindimensional formulierten Struktur angezeigt. Zum anderen stellt sich darauf aufbauend die Frage, inwiefern mithilfe des am verbreitetsten eingesetzten Instruments zur expliziten Erfassung von Lehransätzen – das *Approaches to Teaching Inventory* – valide Erkenntnisse gewonnen werden können, die beispielsweise diagnostischen, personalentwicklerischen und/ oder selbstreflektorischen Ambitionen gerecht werden. Für künftige Erhebungen empfiehlt es sich, weitere bestehende Fragebögen (vgl. Anhang 5) zu erproben, um eine fundierte Abwägung zu dieser Frage vornehmen zu können.
- (2) Lehransätze sind ihrer Konzeption nach von Lehrorientierungen zu unterscheiden. Lehrorientierungen stellen die zugrunde liegenden Überzeugungen der Lehrenden dar, wie Lehren und Lernen funktionieren. Lehransätze

hingegen resultieren – mehr oder weniger – aus Lehrorientierungen und lassen sich durch lehrebezogene Intention/ Motive und Strategien beschreiben. Für künftige Untersuchungen bietet es sich an, diese Differenzierungen zu berücksichtigen, zum einen um Transparenz hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes zu gewährleisten und zum anderen, um mögliche Effekte nicht zu übersehen oder abzuschwächen. Ferner dürfte es zur Validierung des Konstrukts von Interesse sein, das tatsächliche Lehrverhalten der Lehrenden über Beobachtungsstudien und/ oder studentische Befragungen zu erheben, um die Stärke der Beziehung zu den selbstberichteten Strategien (als Teil der Lehransätze) zu ermitteln.

- (3) Die Ausprägung von Lehransätzen resultiert aus einer Vielzahl interdependenter Variablen, von denen sich im Rahmen korrelativer Analysen neben dem lehrebezogenen Rollenverständnis insbesondere der Lehrveranstaltungstyp und die Fachrichtung als aufschlussreich erwiesen. Weiterführende Studien sollten mögliche Kausalitätsanalysen zum Gegenstand haben und berücksichtigen, dass die hier aufgrund der Literatur getroffene Auswahl an lehransatzrelevanten Korrelaten nicht erschöpfend sein muss, sondern auch *andere* Variablen die Ausprägung von Lehransätzen beeinflussen könnten (beispielsweise der tatsächliche Kenntnisstand der Lehrenden über lernförderliche Faktoren oder Persönlichkeitseigenschaften der Lehrenden wie Extraversion oder Offenheit für Erfahrungen).

Neben dem Wunsch, mit dieser Arbeit die bislang noch defizitär betriebene hochschullehrendenbezogene Forschung in Deutschland weiter voran zu treiben, sollen die Ergebnisse abschließend dem Zweck dienen, für empirisch fundierte Entscheidungen in hochschulischen Personal- und Organisationsentwicklungsvorhaben zur Verfügung zu stehen. Dazu gehören auch die eingangs skizzierten hochschulpolitischen Ambitionen, Lehrende in Zukunft systematischer auf ihre Lehraufgaben vorzubereiten (vgl. Kapitel 2). Entsprechende Überlegungen werden im folgenden Kapitel 9 angestellt.

9 Ausblick

Abschließend stellt sich die Frage, für wen oder was die Ergebnisse dieser Arbeit unter praktischen Gesichtspunkten nützlich sind. Aufgrund fehlender vergleichbar aktueller und umfangreicher Studien im deutschsprachigen Raum dürften die Befunde für die verschiedensten Akteure in diesem Bereich – Hochschulpolitiker/innen, Hochschuldidaktiker/innen, Hochschulforscher/innen und Hochschullehrende selbst – von Interesse sein. Dies soll im Folgenden skizziert werden.

Für hochschulpolitische Akteure dürfte insbesondere die Auswertung der Angaben der 696 Hochschullehrenden von vier Hochschulstandorten interessant sein, da sie im Sinne einer deskriptiven Evaluation eine aktuelle Beschreibung des spezifischen Aufgabengebiets der Hochschullehre auf personaler Ebene darstellt. Derartige Erhebungen können der Politik dabei helfen, die Optimierungsbedürftigkeit des aktuellen Ist-Zustandes der Hochschullehre zu erkennen und daraus auf hochschulpolitischer Ebene Maßnahmen abzuleiten, die einem erwünschten Soll-Zustand zuträglich sind. Im Hinblick auf den aktuellen Fokus der Bildungspolitik auf den berufsrelevanten Kompetenzerwerb der Studierenden und das bekundete Bestreben nach systematischer Qualifizierung der Lehrenden erscheinen mir insbesondere die Ergebnisse zur lehrebezogenen Aus- und Weiterbildungsteilnahme der Lehrenden, zum Umgang der Lehrenden mit Lehrveranstaltungsevaluationsergebnissen, die subjektive Wahrnehmung der lehrebezogenen Rahmenbedingungen und ihren Kompetenzerwerbszielen in der Lehre insofern als bedeutsam, dass sich hieraus auch Handlungsbedarf für die Hochschulpolitik ergibt.

Hochschuldidaktiker/innen und anderen Personengruppen, die sich insbesondere mit der Umsetzung qualitätsverbessernder Maßnahmen in der Hochschullehre auseinandersetzen, sollten nicht nur die Ergebnisse aus der deskriptiven Evaluation, sondern auch die Analysen der Lehransätze nützlich sein. Erstere veranschaulichen aktuell, wie wichtig den Lehrenden die Lehre ist, wie die Lehrenden ihre Lehrfähigkeit einschätzen, wie sie in ihre Lehraufgaben hineinwachsen und in welchem Ausmaß sie an Qualifizierungsangeboten teilnehmen. Die Ergebnisse zu den Lehransätzen und Lehrorientierungen sowie zu den Kompetenzerwerbszielen der Lehrenden sollten ferner Anlass zur Reflexion darüber geben, inwieweit die hierzu diskutierten Befunde bereits Einzug in den Kanon hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote gehalten haben: Inwiefern werden Lehrorientierungen als zugrunde liegende Überzeugungen thematisiert und getrennt von Lehransätzen (Strategien zur Verbesserung des Lehrverhaltens) aufgegriffen? Gibt es bereits Angebote, die Lehrende handlungsorientiert darin unterstützen, den berufsrelevanten Kompetenzerwerb der

Studierenden in den Fokus ihrer Lehrziele zu stellen? Berücksichtigen hochschuldidaktische Angebote ausreichend die Diversität der Fachkulturen und Auswirkungen verschiedener Lehrveranstaltungsformate?

Für Hochschulforscher/innen dürften neben den Resultaten aus der Beschreibung der lehrebezogenen Situation vor allem die Ergebnisse aus der Untersuchung von Lehransätzen aufschlussreich sein. Zum einen wurde eine umfangliche Beschreibung des Konstrukts vorgenommen, so dass darauf in weiteren hochschullehrendenbezogenen Forschungsarbeiten zurückgegriffen werden kann. Zum anderen wurden die Stärken und Schwächen des Konstrukts und anhand der empirischen Befunde weiterer Forschungsbedarf aufgezeigt. Deutlich geworden ist dabei, dass das eingesetzte Instrument zur Erfassung der Lehransätze eine inhaltliche Überarbeitung erfordert, aber auch dass andere Instrumente im Zusammenhang mit Lehrorientierungen und Lehransätzen zur Verfügung stehen und hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit einer empirischen Prüfung bedürfen. Die Diskussion der Befunde im Rahmen allgemeiner psychologischer Theorien verdeutlicht, dass Hochschullehrendenforschung nicht theoriefrei und rein explorativ erfolgen muss, und sollte Anregungen geben, wie und wo Hochschullehrendenforschung in die wissenschaftliche (vor allem pädagogisch-psychologische) Theorieentwicklung eingebunden werden kann.

Da in der vorliegenden Arbeit Hochschullehrende im Fokus des Interesses standen und diese entsprechend befragt wurden, soll abschließend die Hoffnung formuliert werden, dass die Lektüre ihnen als Hilfe bei der Reflexion der eigenen Arbeit dienen kann. Zum einen können Lehrende erfahren, wie ihre Kolleg/innen lehren und ihre lehrebezogene Situation einschätzen, zum anderen können sie sich darüber neues Wissen aneignen oder bestehendes Wissen ausbauen, was ihr Lehrverhalten beeinflusst und welche theoretischen Annahmen die aktuelle Hochschullehrendenforschung zum hochschulischen Lehr-Lerngeschehen trifft.

So bleibt zu hoffen, dass die an der Qualität der Hochschullehre beteiligten Instanzen und Personengruppen adäquate Schlüsse aus der Vielzahl der in dieser Arbeit produzierten Ergebnisse ziehen können, damit Situationen, die die folgende Karikatur pointiert, in Zukunft häufiger der Vergangenheit angehören¹⁴¹:

¹⁴¹ Da ich das Bild vor Jahren zufällig gefunden habe, ist es mir nicht möglich, den/die Zeichner/in namentlich zu nennen.

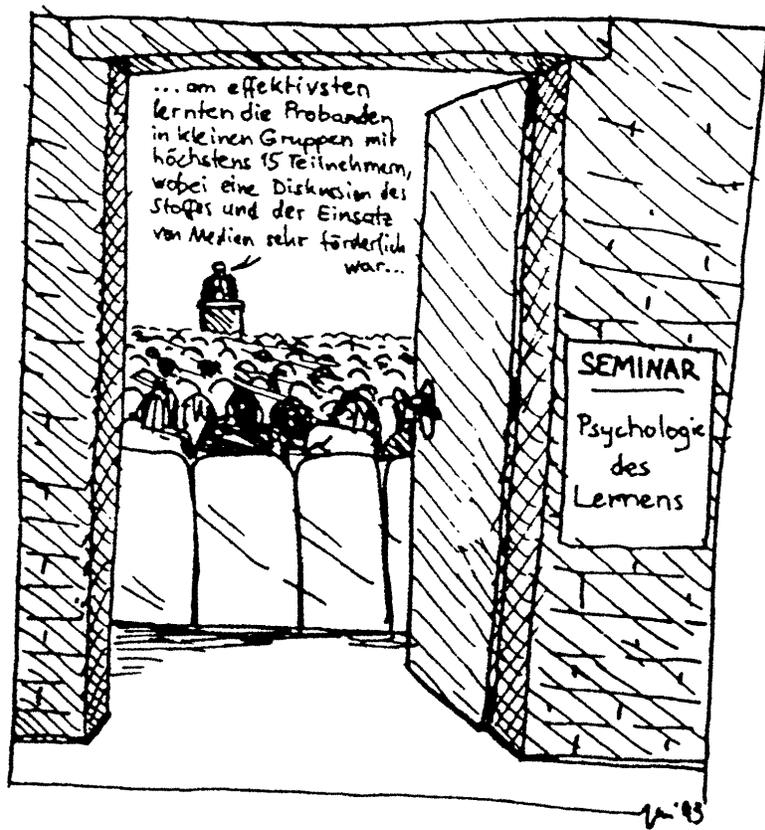


Abbildung 32. Karikatur zur „Psychologie des Lernens“

10 Literatur

- Abele, A.E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zu beruflicher Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53 (3), 109-118.
- Abele, A.E. (2003). Geschlecht, geschlechtsbezogenes Selbstkonzept und Berufserfolg. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34 (3), 161-172.
- Antons, K. (1998). *Praxis der Gruppendynamik*. Göttingen: Hogrefe.
- Apel, H.J. (1992). Prinzipien didaktischen Handelns. In N. Seibert & H. Serve (Hrsg.), *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung* (S. 9-42). München: PimS-Verlag.
- Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (2000). *Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung* (Heft 2, Methodensammlung). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Archer, T.M. (2007). Characteristics Associated with Increasing the Response Rates of Web-Based Surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12 (12). Verfügbar unter: <http://pareonline.net/pdf/v12n12.pdf> (01.07.2008).
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II*. Reading: Addison-Wesley.
- Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weber, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden* (10. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Bailey, J.G. (1999). Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research. *Higher Education Research & Development*, 18, 343-359.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Therapy and Experimental Psychiatry*, 13, 195-199.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Banning, M. (2005). Approaches to teaching: Current opinions and related research. *Nurse Education Today*, 25, 502-508.
- Bargel, T. & El Hage, N. (2000). Evaluation der Hochschullehre. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 207-224). Weinheim, Basel: Beltz.
- Batinic, B. (2001). *Fragebogenuntersuchungen im Internet*. Aachen: Shaker Verlag.

- Battaglia, S. (2004). Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung: Angebote an den Hochschulen und hochschuldidaktischen Zentren im Vergleich der Bundesländer. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen* (S. 228-250). Düsseldorf: Grupello.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19, 151-161.
- Benz, C. (2005). *Das Kompetenzprofil des Hochschullehrers. Zur Bestimmung der Kompetenzanforderungen mittels Conjointanalyse*. Aachen: Shaker.
- Berendt, B. (1992). Stärkung der Qualität der Lehre durch hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung. In H. Altrichter & M. Schratz (Hrsg.), *Qualität von Universitäten? Evaluation und Entwicklung* (S. 256-278). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Berendt, B. (2000): Was ist gute Hochschullehre? In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 247-260). Weinheim, Basel: Beltz.
- Berendt, B. (2005). The Shift from Teaching to Learning – mehr als eine 'Redewendung': Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning* (S. 35-41). Bielefeld: wbv.
- Berendt, B. (2006). „Academic Staff Development / ASD“ im Kontext und zur Unterstützung des Bologna-Prozesses. Stellenwert und Stand hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung 2005 in der BRD. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke L2.2). Stuttgart: Raabe.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1989). Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- Biggs, J.B. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-85.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. (2001). The revisited two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 195-203.

- BMBF (2007). Bekanntmachung: „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; Richtlinien zur Förderung von Forschung über Hochschulen im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Empirische Bildungsforschung“. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/foerderungen/11878.php> (21.09.2008).
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Sozial- und Humanwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bos, W. (1997). Motiviert und alleingelassen. Ergebnisse einer Befragung von Assistentinnen und Assistenten zur Problematik akademischer Lehre. In E. Arnold, W. Bos, M. Koch, H.-C. Koller & S. Leunter-Ramme (Hrsg.), *Lehren lernen* (S. 71-92). Münster: Waxmann.
- Braun, E. (2008). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: V&R unipress.
- Braun, E. & Gusy, B. (2006). Perspektiven der Lehrevaluation. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 152-166). Göttingen: Hogrefe.
- Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang von Lehr-Orientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 9-08)*, 277-291.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Reihe: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Brown, G. & Bakhtar, M. (1988). Styles of lecturing: a study and its implications. *Research Papers in Education*, 3 (2), 131-153.
- Bruce, C. & Gerber, R. (1995). Towards university lecturers' conceptions of student learning. *Higher Education*, 29, 443-458.
- Bühl, A. (2006). *SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse* (10. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Chalmers, A.F. (2006). *Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Berlin: Springer.
- Clark, M. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.

- Coffey, M. & Gibbs, G. (2001). The evaluation of the Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ) in UK Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (1), 89-93.
- Coffey, M. & Gibbs, G. (2002). Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (4), 383-390.
- Couper, M. (2000). Web Surveys. A review of issues and approaches. *Public Opinion Quarterly*, 64 (4), 464-494.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen* (8. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 207-221.
- Dahl, G. (1971). Zur Berechnung des Schwierigkeitsindex bei quantitativ abgestufter Aufgabenbewertung. *Diagnostica*, 17, 139-142.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Diener, U. (2006). *GrafStat. Das Fragebogenprogramm*. Verfügbar unter: <http://www.graf-stat.de/dasprogramm.htm> (12.11.2007).
- Dillmann, D.A. (2000). *Mail and Internet Surveys. The Tailored Design Method*. New York: John Wiley & Sons.
- Dinham, S. (2002). Use of multiple methods in research on college teachers. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 321-334). Dordrecht: Kluwer.
- Dunkin, M.J. (1990). The induction of academic staff to a university: process and products. *Higher Education*, 20, 47-66.
- Dunkin, M.J. (2002). Novice and award-winning teachers' concepts and beliefs about teaching in higher education: Effectiveness, efficacy and evaluation. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 41-57). Dordrecht: Kluwer.
- Dunkin, M.J. & Precians, R.P. (1992). 'Award-winning university teachers' concepts of teaching'. *Higher Education*, 24, 483-502.
- Enders, J. & Teichler, U. (1995a). *Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Enders, J. & Teichler, U. (1995b) (Hrsg.). *Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion*. Neuwied: Luchterhand.
- Enders, J. & Teichler, U. (1995c). Das überraschende Selbstbild des Hochschullehrerberufs. *Das Hochschulwesen*, 1, 13-22.

- Engler, S. (1993). *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Entwistle, N.J. & Peterson, E.R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 407-428.
- Entwistle, N.J., Skinner, D., Entwistle, D. & Orr, S. (2000). Conceptions and Beliefs about „Good Teaching“: an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19 (1), 5-26.
- Entwistle N. & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28, 335-361.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: R. Asanger.
- Fengler, J. (1998). *Feedback geben. Strategien und Übungen*. Weinheim: Beltz.
- Field, A. & Hole, G. (2003). *How to Design and Report Experiments*. London: Sage.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8 (2), 151-163.
- Franklin, J. & Theall, M. (2002). (Thinking about) faculty thinking about teacher and course evaluation results. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 151-177). Dordrecht: Kluwer.
- Fuller, F. F. & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education. Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Gibbs, G. & Habeshaw, S. (1986). *53 Interesting Ways to Assess Your Students*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Gold, A. (1996). Können Studierende die Qualität der Lehre beurteilen? Einige Anmerkungen zu Rindermanns Antwort an seine Kritiker. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (3/4), 147-150.
- Gold, A. (2008). Lehrstrategien. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Reihe: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 245-255). Göttingen: Hogrefe.
- Gollwitzer, P.M. (1996). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (Enzyklopädie der Psychologie, Themengebiet C/IV/4) (S. 531-582). Göttingen: Hogrefe.

- Gollwitzer, P.M. & Schlotz, W. (2003). Das „Trierer Inventar zur Lehrveranstaltungs-evaluation“ (TRIL): Entwicklung und erste testtheoretische Erprobungen. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IV* (S. 114-128). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Gordon, C. & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483-511.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 508-517.
- Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2007). Validität. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 135-163). Heidelberg: Springer
- Hativa, N. & Goodyear, P. (2002). Research on teacher thinking, beliefs, and knowledge. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 335-359). Dordrecht: Kluwer.
- Hattie, J. & Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Heimlich, J. & Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Krapp, A. (1999). Lehren und Lernen in der Hochschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 19-24.
- Helmke, A., Rindermann, H. & Schrader, F.-W. (2008). Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Reihe: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 145-155). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Schrader, F. (2001). Hochschuldidaktik. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 249-254). Weinheim: PVU.
- Hendry, G.D., Lyon, P.M. & Henderson-Smart, C. (2007). Teachers' approaches to teaching and responses to student evaluation in a problem-based medical program. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 143 – 157.
- Holla, B. (2002). *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durch praxisorientierte Evaluation*. Frankfurt/Main: Lang.
- HRK (2003). *Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen*. (Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2003). Bonn: HRK.

- HRK (2007). *Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen*. Empfehlung des 105. Senats der HRK vom 16.10.2007. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Entschliessung_Lehre.pdf (18.09.2008).
- Huber, L. (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (1), 25-44.
- Huber, L. & Portele, G. (1983). Der Hochschullehrer. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Bd. 10 Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, S. 193-218). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Johnson, D. (2003). Social interdependence: Interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, 58 (11), 934-945.
- Kamphans, M., Metz-Göckel, S. & Selent, P. (im Druck). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Lehre. In C. Robertson-von Trotha (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen an Technischen Universitäten*. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.
- 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.
- Keil, W. & Piontkowski, U. (1973). *Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2007). Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 73-98). Heidelberg: Springer.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualization of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65 (1), 58-74.
- Kember, D. & Kwan, K. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-240). Dordrecht: Kluwer.
- Koch, E. (2004). *Gute Hochschullehre. Theoriebezogene Herleitung und empirische Erfassung relevanter Lehraspekte*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Köller, O. (2008). Lehr-Lern-Forschung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Reihe: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 210-222). Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 187-206.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.). (2001). *Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Krause, K. (1998). Zur Entwicklung von Hochschuldidaktiken als Teilgebiete einer Hochschulpädagogik in der DDR. In J. Knoll (Hrsg.), *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung* (S. 130-172). Bad Heilbrunn: Verlag J. Klinkhardt.
- Kromrey, H. (1994). Wie erkennt man „gute Lehre“? Was studentische Vorlesungsbeurteilungen (nicht) aussagen. *Empirische Pädagogik*, 8 (2), 153-168.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18 (3), 315-328.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*, (2nd ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf (02.06.2008).
- Kwak, N. & Radler, B. (2002). A Comparison Between Mail and Web Surveys: Response Pattern, Respondent Profile, and Data Quality. *Journal of Official Statistics*, 18 (2), 257-273.
- Lacey, C. & Saleh, A. (1998, October). *Teaching Nine to Five: A Study of the Teaching Styles of Male and Female Professors*. A paper presented at the Women in Educational Leadership Annual Conference. Verfügbar unter: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/43/56.pdf (18.09.2008).
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285-298.
- Locke, E. & Latham, G. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lodahl, J. B. & Gordon, G. (1972). The structure of scientific fields and the functioning of university graduate departments. *American Sociological Review*, 37, 57-72.
- Lueddeke, G. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and ‘teaching-scholarship’. *Studies in Higher Education*, 28 (2), 213-228.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103-117.
- Mandl, H. & Renkl, A. (1992). Commentary: A plea for “more local” theories of cooperative learning. *Learning and Instruction*, 2 (3), 281-285.
- Marsh, H. (1982). SEEQ: a reliable, valid, and useful instrument for collecting students’ evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 77-95.
- Marsh, H. (1987). Students’ evaluations of university teaching: research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11 (3), whole issue.

- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. & Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28, 387-412.
- Martin, E. & Ramsden, P. (1992). *An expanding awareness: how lecturers change their understanding of teaching*. Paper presented at the 1992 HERDSA Conference.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husén and T. N. Postlethwaite (Eds), *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 8, (2nd ed.) (pp. 4424-4429). Oxford: Pergamon.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (2005) (Eds.). *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd. ed.). Edinburgh: University of Edinburgh.
- McKeachie, W. (2002). *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (11th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Menges, R. J. & Rando, W. C. (1989). What are your assumptions? Improving instruction by examining theories. *College Teaching*, 37 (2), 54-60.
- Mertz, N. T. & McKneely, S. R. (1990, April). *How Professors "Learn" to Teach: Teacher Cognitions, Teaching Paradigms and Higher Education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA (ERIC Document Reproduction Service No. ED 320471).
- Meyer, J. & Eley, M. (2003, August). *A factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory*. Paper presented at the 10th EARLI, Padua (Italy). Verfügbar unter: <http://www.celts.monash.edu.au/assets/other/earli03-meyer-and-eley-paper.pdf> (18.09.2008).
- Meyer, J. & Eley, M. (2006). The Approaches to Teaching Inventory: a critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 633-649.
- Mietzel, G. (2003). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (7. Aufl.) Göttingen: Hogrefe.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2007) (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* Heidelberg: Springer.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2007). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 307-324). Heidelberg: Springer.
- Murray, K. & MacDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331-349.
- Muthén, L.K. & Muthén, B.O. (2007). *Mplus User's Guide*. (4th Ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Münst, A.S. (2008). Hierarchie, Fachkompetenz und Geschlecht in Lehrveranstaltungen: Ergebnisse einer ethnographischen teilnehmenden Beobachtung. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 179-196). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education, 2*, 135-146.
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary context: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education, 4*, 405-417.
- Nevgi, A., Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2004, June). *The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers*. A paper presented at the EARLI SIG Higher Education Conference. Verfügbar unter: http://www.lime.ki.se/uploads/images/500/Nevgi_A_et_al.pdf (11.03.2008).
- Norton, L., Richardson, J., Hartley, J., Newstead, S. & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education, 50*, 537-571.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62* (3), 307-332.
- Palinscar, A., Stevens, D. & Gavelek, J. (1989). Collaborating with teachers in the interest of student collaboration. *International Journal of Educational Research, 13* (1), 41-53.
- Phillips, S.D. & Imhoff, A.R. (1997). Women and career development: A decade of research. *Annual Review of Psychology, 48*, 31-59.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education, 23*, 557-571.
- Pratt, D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly, 42*(4), 203-220.
- Pratt, D.D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education, 34* (1), 23-44.
- Pratt, D.D. (1998) (Ed.). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: Krieger Publ.
- Pratt, D.D. (2002). Good Teaching: One Size Fits All? *New Directions for Adult and Continuing Education, 93*, 5-15.
- Pratt, D.D., Collins, J.B. & Jarvis-Selinger, S. (2001). *Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA). Verfügbar unter: <http://www.teachingperspectives.com/PDF/development1.pdf> (18.09.2008).
- Prenzel, M. (1993). Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogik, 39* (2), 239-253.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K. & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education, 28*, 37-48.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 25-35.

- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Prosser, M., Trigwell, K. & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-150.
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning (2nd.)* (pp. 198-216). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education (2nd. Ed.)*. London: Routledge.
- Rauch, A. (2007). *Testtheoretische und empirische Studien zur Frage der Dimensionalität des Konstruktes „Dispositioneller Optimismus“*. Dissertationsschrift an der J.W. Goethe-Universität: Frankfurt am Main (Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaften). Verfügbar unter: http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2007/5161/pdf/Diss_WRauch.pdf (28.08.2008).
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In F. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie, Themengebiet D/I/4)* (S. 355-403). Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Wissen (Enzyklopädie der Psychologie, Themengebiet C/II/6)* (S. 457-500). Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601-646). Weinheim: Beltz PVU.
- Renkl, A. (2008). Kooperatives Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie (Reihe: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 84-94)*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Bromme, R. (2001). Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 295-332). Weinheim: Beltz PVU.
- Richter, H.J. (1970). *Die Strategie schriftlicher Massenbefragungen*. Bad Harzburg: Verlag für Wissenschaft, Wirtschaft und Technik.
- Rindermann, H. (1996). Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen: Eine Antwort auf Kritik an der Lehrevaluation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (3/4), 129-145.
- Rindermann, H. (1999). Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden nach Merkmalen guter Dozenten und Veranstaltungen. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 23 (1), 136-156.

- Rindermann, H. (2001): *Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. & Kohler, J. (2003). Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (1), 71-85.
- Roche, L. & Marsh, H. (2002). Teaching Self-Concept in Higher Education. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 179-218). Dordrecht: Kluwer.
- Rost, D.H. (2001) (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Rost, D.H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim: Beltz UTB.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63, 581–592.
- Russell, D.W. (2002). In Search of Underlying Dimension: The Use (and Abuse) of Factor Analysis. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 28 (12), 1629-1646.
- Sagebiel, J.B. (1994). *Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. (2007). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 113-133). Heidelberg: Springer.
- Schiefele, U. (1993). Brauchen wir eine Motivationspädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 177-186.
- Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Reihe: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, B. (2008). Warum oft wirksam? Und warum manchmal wirkungslos? - Subjektive Erklärungen zur Wirkung von Lehrveranstaltungsevaluation aus Sicht von Nutzern und Anbietern. *Zeitschrift für Evaluation*, 7 (1), 7-33.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeit von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.

- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2008). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Reihe: Handbuch der Psychologie, Bd. 10). Göttingen: Hogrefe.
- Schnotz, W. (2006). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2000). Wirksamkeit des Hochschulunterrichts aus Sicht der Studierenden. Eine empirische Studie. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 261-276). Weinheim: Beltz.
- Schulmeister, R. (1983). Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Bd. 10 Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, S. 331-354). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schultz, D. (1991). *Das Geschlecht läuft immer mit: Die Arbeitswelt von Professorinnen und Professoren*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schwarz-Hahn, S. & Rehbarg, M. (2004). *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Münster: Waxmann.
- Schwenk, J., Schuster, H. & Schiecke, D. (2003). *Microsoft Office Excel 2003 - das Handbuch*. Unterschleißheim : Microsoft Press Deutschland.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson.
- Seitz, O. (1992). Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der „Vermittlung“. In N. Seibert & H. Serve (Hrsg.), *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung* (S.43-93). München: PimS-Verlag.
- Sheppard, C. & Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 229-249.
- Siebert, H. (Ed.). (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Sijtsma, K. & van der Ark, L. A. (2003). Investigation and Treatment of missing item scores in test and questionnaire data. *Multivariate Behavioral Research*, 38, 505-528.
- Singer, E. (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*, 37, 659-679.
- Smeby, J. (1996). Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education*, 21 (1), 69-79.
- Solomon, D.J. (2001). Conducting Web-based Surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (19). Verfügbar unter: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=19> (10.11.2008).
- Spiel, C. & Fischer, U. (1998). Evaluierung eines Weiterbildungsangebots für Hochschullehrende. *ZSHD*, 1/98, 83-99.
- Spiel, C. & Gössler, M. (1999). Allgemeingültige Qualitätskriterien von Lehre – eine Fiktion? *ZSfHD*, 2/99, 72-95.

- Spiel, C., Wolf, P. & Popper, V. (2002). Lehre und Lehrevaluation – (un)geliebt? Die Perspektive der Universitätslehrenden. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (1), 27-39.
- Stark, J. (2000). Planning introductory college courses: Content, context and form. *Instructional Science*, 28, 413-438.
- Stark, J., Lowther, M., Bentley, R. & Martens, G. (1990). Disciplinary differences in course planning. *Review of Higher Education*, 13 (2), 141-165.
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46 (4), 169-181.
- Stes, A., Gijbels, D. & van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55 (3) 255-267.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2008a). *Exzellenzinitiative für die Lehre. Hintergrundinformationen zum neuen Stifterverbands-Programm*. Verfügbar unter: http://www.stifterverband.de/pdf/jpk_exzellenzinitiative_details170108.pdf (18.09.2008).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2008b). *Stifterverband startet Exzellenzinitiative für die Lehre*. Verfügbar unter: http://www.stifterverband.de/presse/pressemitteilungen/2008_01_17_exzellenzinitiative_fuer_die_lehre/index.html (15.11.2008).
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2), 77-86.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrer und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Tippelt, R. (1998). Didaktisches Handeln an der Hochschule und in der Weiterbildung – Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Lerngesellschaft. In Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Hrsg.), *Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung* (Heft 1, S. 10-16). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Trigwell, K. (2002). Approaches to teaching design subjects: A quantitative analysis. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 1 (2) 69-80.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 409-424.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research and Development*, 24 (4), 349-360.
- Trigwell, K., Prosser, M., Ramsden, P. & Martin, E. (1998). Improving student learning through a focus on the teaching context. In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning* (pp. 97-103). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Van Ginkel, J. R. & van der Ark, L. A. (2005). SPSS syntax for missing value imputation in test and questionnaire data. *Applied Psychological Measurement*, 29, 152-153.
- Viebahn, P. (2004). *Hochschullehrerpsychologie*. Bielefeld: UVW.
- Viebahn, P. (2005). Hochschullehrerpsychologie: Eine integrative Perspektive in der Hochschulforschung. *Das Hochschulwesen*, (3), 96-101.
- Viebahn, P. (2007). Hochschullehrer/innen in der Interaktion mit Lernenden: Die Kategorie „Geschlecht“. In M. Kamphans & N. Auferkorte-Michaelis (Hrsg.), *Gender Mainstreaming – Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre* (S.17-23). Dortmund: Koordinationsstelle Netzwerk Frauenforschung NRW.
- Vollmer, H.J. (2007). *Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen*. Überarbeitete Fassung eines Vortrags im Rahmen einer DGfE-Arbeitstagung vom November 2006 zum Thema „Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur“. Verfügbar unter <http://gfd.physik.rub.de/>; Menüpunkt Publikationen (18.09.2008).
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Walston, J., Lissitz, R. & Rudner, L. (2006). The Influence of Web-based Questionnaire Presentation Variations on Survey Cooperation and Perceptions of Survey Quality. *Journal of Official Statistics*, 22 (2), 271-291.
- Weinert, F.E. (1996a). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Enzyklopädie der Psychologie, Themengebiet D/I/2) (S.1-48). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F.E. (1996b) (Hrsg.). *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Enzyklopädie der Psychologie, Themengebiet D/I/2). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F.E. (1997) (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Themengebiet D/I/3). Göttingen: Hogrefe.
- West, S.G., Finch, J.F. & Curran, P.J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R.H. Hoyle (Ed.). *Structural equation modelling: Concepts, issues, and applications* (S. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Westermann, R., Spies, K., Heise, E. & Wollburg-Claar, S. (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. *Empirische Pädagogik*, 12 (2), 133-166.
- Widaman, K.F. (1993). Common factor analysis versus principal component analysis: Differential bias in representing model parameters? *Multivariate Behavioral Research*, 28 (3), 263-311.

- Wildt, J. (2003). „*The Shift from Teaching to Learning*“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. Verfügbar unter: <http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> (18.09.2008).
- Wildt, J. (2006). Kompetenzen als „Learning Outcome“. *Journal Hochschuldidaktik*, 17 (1), 6-9.
- Wildt, J. (2007). Anschlussfähigkeit und professionelle Identität der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn auf den Weg vom Lehren zum Lernen in der Hochschulbildung (Thesen). In K. Reiber und R. Richter (Hrsg.), *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn* (S. 181-195). Berlin: Logos.
- Winteler, A. (2001). Lehrende an Hochschulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 332-345). Weinheim: Beltz PVU.
- Winteler, A. (2002a). Lehrqualität = Lernqualität? *Das Hochschulwesen*, (2), 42-49.
- Winteler, A. (2002b). Lehrqualität = Lernqualität? (Teil 2). *Das Hochschulwesen*, (3), 82-88.
- Winteler, A. (2004). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: WBG.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf> (10.11.2008).
- Ylijoki, O.-H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying – a case study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39 (3), 339-362.
- Zhang, L.-F. (2001). Approaches and Thinking Styles in Teaching. *The Journal of Psychology*, 135 (5), 547-561.
- Zimmermann, K., Kamphans, M. & Metz-Göckel, S. (2008) (Hrsg.). *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zöfel, P. (2003). *Statistik für Psychologen im Klartext*. München: Pearson.

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Bedingungsmodell des Lehrerfolgs (Rindermann, 2001).....	11
Abbildung 2. Rahmenmodell zur Wirkungsanalyse des Hochschulunterrichts (Helmke & Schrader, 2001).....	22
Abbildung 3. Zusammenhänge zwischen Lehrkonzeptionen, Lehransätzen und Lehrverhalten.....	40
Abbildung 4. Beziehung zwischen Lehransatz und Lerngegenstand (Martin et al., 2000).....	44
Abbildung 5. Komponenten und Dimensionen von Lehransätzen (Kember & Kwan, 2002).....	49
Abbildung 6. Eindimensionalitäts- versus Zweidimensionalitätsannahme bei Lehrkonzeptionen.....	51
Abbildung 7. Zwei Lehrorientierungen und damit korrespondierende Lehrkonzeptionen (Kember, 1997).....	53
Abbildung 8. Beziehungen zwischen Lehrkonzeptionen, Lehransätzen und Lernergebnissen.....	61
Abbildung 9. Modell zum Lehren und studentischen Lernen (Prosser & Trigwell, 2006).....	86
Abbildung 10. Vorbereitung auf lehrebezogene Aufgaben (n=835 Nennungen).....	115
Abbildung 11. Vorbereitung auf die allererste Lehrveranstaltung (n=835 Nennungen).....	115
Abbildung 12. Vergleich mit anderen Lehrenden bezüglich der Güte der eigenen Lehre.....	118
Abbildung 13. Lehrveranstaltungsbezogene Kompetenzerwerbsziele der Lehrenden (relative Häufigkeiten der Kombination 1. und 2. Nennung).....	126
Abbildung 14. ATI-R: Häufigkeitsverteilung der Mittelwerte der Subskalen TF und SF.....	150
Abbildung 15. Korrelation zwischen den Subskalen SF und TF.....	152
Abbildung 16. 2-Faktormodell mit den Mittelwerten der Strategy- versus Intention-Items als manifeste und den Faktoren SF und TF als latente Variablen (unstandardisierte Parameterschätzwerte sowie latente Faktorkorrelation).....	161
Abbildung 17. Häufigkeitsverteilung der Differenzen zwischen TF- und SF-Wert (n=79).....	163
Abbildung 18. Lehrveranstaltungselemente und Lehransätze – Wichtigkeit.....	166
Abbildung 19. Lehrveranstaltungselemente und Lehransätze – Umsetzung.....	166

Abbildung 20. Rollenverständnis und Lehransätze	167
Abbildung 21. Kompetenzerwerbsziele und Lehransätze	168
Abbildung 22. Lehransätze und Geschlecht.....	176
Abbildung 23. Lehransätze und Lehrerfahrung	177
Abbildung 24. Lehransätze und Selbstwirksamkeitserwartungen	180
Abbildung 25. Lehransätze und Studienrichtung	184
Abbildung 26. Lehransätze und Studienabschlussziele der Studierenden.....	186
Abbildung 27. Lehransätze und Lehrveranstaltungstyp.....	188
Abbildung 28. Personen- und kontextbezogene Prädiktoren des lehrendenzentrierten Lehransatzes (TF)	190
Abbildung 29. Personen- und kontextbezogene Prädiktoren des studierendenzentrierten Lehransatzes (SF)	191
Abbildung 30. Intrapsychische Prädiktoren des lehrendenzentrierten Lehransatzes (TF)	193
Abbildung 31. Intrapsychische Prädiktoren des studierendenzentrierten Lehransatzes (SF).....	195
Abbildung 32. Karikatur zur „Psychologie des Lernens“	216

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Fünf idealtypische Lehrkonzeptionen auf fünf Dimensionen (Kember, 1997).....	47
Tabelle 2. Subskalen, interne Konsistenzen und Beispielitems der ursprünglichen Version des ATI (Trigwell & Prosser, 1996).....	74
Tabelle 3. Gesamtstichprobe: Hochschulzugehörigkeit und Fachrichtung	97
Tabelle 4. Gesamtstichprobe: Dienstverhältnis und Geschlecht.....	97
Tabelle 5. Gesamtstichprobe: Beliebtheit von Lehre nach Geschlecht und Hochschule	97
Tabelle 6. Zusammensetzung der Teilstichproben (in Prozent).....	105
Tabelle 7. Wichtigkeit von lehrebezogenen Aus-/Weiterbildungsangeboten.....	112
Tabelle 8. Ort, Anzahl und Format der lehrebezogenen Aus- und Weiterbildung (n=348)	113
Tabelle 9. Umgang mit Rückmeldungen aus Lehrveranstaltungsevaluationen	117
Tabelle 10. Skala Selbstwirksamkeitserwartungen von Hochschullehrer/innen	120
Tabelle 11. Wichtigkeit und Umsetzung didaktisch-methodischer LV-Elemente.....	126
Tabelle 12. Lehrkonzeptionen als Rollenverständnis der Lehrenden.....	128
Tabelle 13. Statistiken zu den Subskalen SF und TF	129
Tabelle 14. Kategorien der Lehransätze	130
Tabelle 15. Berufliches Belastungserleben der Hochschullehrenden	131
Tabelle 16. Subskalen Berufliches Belastungserleben (N=694)	132
Tabelle 17. Deutschsprachige Version des Approaches to Teaching Inventory (ATI-R)	143
Tabelle 18. ATI-R: Mittelwerte und Standardabweichungen auf Itemebene	145
Tabelle 19. ATI-R: Schwierigkeit, Trennschärfe und Cronbachs Alpha bei Itementfernung	148
Tabelle 20. ATI-R: Kennwerte der zentralen Tendenz und Dispersion auf Skalenebene	150
Tabelle 21. Einfache lineare Regression	152
Tabelle 22. Hauptachsenanalyse mit obliquen Rotation (unter Vorgabe von 2 Faktoren).....	155
Tabelle 23. EFA: Korrelationsmatrix bei Nichtvorgabe der Faktoren (PAF, oblimin) .	156
Tabelle 24. EFA: Korrelationsmatrix bei Nichtvorgabe der Faktoren (ML, oblimin)...	158

Tabelle 25. CFA: Modellfit-Statistiken zum Vergleich des 1-Faktormodells mit den zwei Zweifaktormodellen.....	160
Tabelle 26. Vierfeldermatrix der Häufigkeiten hoher und niedriger TF- versus SF-Ausprägung.....	164
Tabelle 27. Gruppierung der Mittelwerte in der TF- und SF-Subskala	174
Tabelle 28. Lehransätze und Geschlecht	176
Tabelle 29. Lehransätze und Lehrerfahrung	177
Tabelle 30. Lehransätze und Dienstverhältnis	178
Tabelle 31. Lehransätze und Aus- und Weiterbildungsteilnahme.....	179
Tabelle 32. Lehransätze und Selbstwirksamkeitserwartungen	179
Tabelle 33. Lehransätze und subjektive Wahrnehmung von Rahmenbedingungen....	181
Tabelle 34. Lehransätze und Zufriedenheit sowie Interesse	182
Tabelle 35. Lehransätze und Studienrichtung.....	183
Tabelle 36. Lehransätze und Studienabschlussziel.....	185
Tabelle 37. Lehransätze und konkreter Lehrveranstaltungstyp	188
Tabelle 38. Parameterschätzer für das logit-lineare Modell.....	197