

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

3 | 2013

Thema: Studium und Lehre

Simon/Zajontz/Reit: Lehrevaluation online oder papierbasiert?

Fendler/Seidel/Johannes: Wirksamkeit hochschuldidaktischer Workshops

Trautwein/Merkt: Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse

Nass/Hanke: Lernendenzentrierte Lehrsettings

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

3 | 2013

Thema: Studium und Lehre

Simon/Zajontz/Reit: Lehrevaluation online oder papierbasiert?

Fendler/Seidel/Johannes: Wirksamkeit hochschuldidaktischer Workshops

Trautwein/Merkt: Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse

Nass/Hanke: Lernendenzentrierte Lehrsettings

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München
Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Mdgt. a. D. Jürgen Großkreutz, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft,
Forschung und Kunst, München

Dr. Lydia Hartwig, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und
Hochschulplanung, München

Professor Dr. Dorothea Jansen, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissen-
schaften, Speyer

Professor Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschul-
forschung und Hochschulplanung und Ludwig-Maximilians-Universität, München

Thomas May, Wissenschaftsrat, Köln

Professor Rosalind Pritchard, AcSS, University of Ulster, United Kingdom

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deinungen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Strukturen der Hochschulen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Frauen in Hochschulen und Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel, die ein anonymes Peer Review-Verfahren durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Zwei Ausgaben pro Jahr sind in der Regel einem aktuellen hochschulpolitischen Thema gewidmet, die beiden anderen sind inhaltlich nicht festgelegt. Es besteht die Möglichkeit, Aufsätze in deutscher und englischer Sprache einzureichen. Hinweise für Autoren befinden sich auf der letzten Seite.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6
Anke Simon, Yvonne Zajontz, Vanessa Reit: Lehrevaluation online oder papierbasiert? Ein empirischer Vergleich zwischen traditionellem Fragebogen und inhaltsgleicher Online-Erhebung	8
Jan Fendler, Tina Seidel, Christine Johannes: Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden	28
Caroline Trautwein, Marianne Merkt: Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender	50
Kristine Nass, Ulrike Hanke: Lassen sich Studierende durch lernenden-zentrierte Lehrsettings in Hochschulen motivieren?	78
Buchvorstellungen	96
Hinweise für Autoren	100

Editorial

Durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses und die damit verbundenen Veränderungen wie die Einführung gestufter Studiengänge, die Modularisierung der Studienangebote und der Aufbau hochschulinterner Qualitätsmanagementsysteme gewinnen Fragen der Qualitätsentwicklung von Studium und Hochschullehre zunehmende Bedeutung. Damit einher geht eine stärkere Orientierung an der Perspektive der Studierenden und ihrem Kompetenzerwerb. Auch der Aufbau von Lehr- und Vermittlungsfähigkeiten auf Seiten der Lehrenden erhält einen hohen Stellenwert. Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ stellen daher diesen Themenbereich in den Mittelpunkt dieser Ausgabe.

Der Artikel von Anke Simon, Yvonne Zajontz und Vanessa Reit nimmt die Lehrevaluation über Befragungen von Studierenden in den Blick und fragt nach der Bedeutung der hierfür eingesetzten Erhebungsinstrumente – Online- oder Papierfragebögen. Die Autorinnen zeigen am Beispiel der Auswertung eines Jahrgangs studentischer Umfragen über alle Studiengänge einer Fakultät, dass es trotz inhaltlich gleicher Fragen deutliche Unterschiede im Antwortverhalten gibt: So nahmen wesentlich mehr Studierende an der Befragung über Papierfragebögen als an der Onlinebefragung teil, zudem gab es erhebliche Abweichungen in der Bewertung von Studieninhalten, Dozenten, Studienorganisation und -betreuung sowie Infrastruktur. Die Autorinnen schlussfolgern, dass Papier- und Onlinefragebögen in Lehrevaluationen nicht parallel eingesetzt werden sollten.

Jan Fendler, Tina Seidel und Christine Johannes stellen die Ergebnisse einer Studie zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote vor und gehen der Frage nach, welche Auswirkungen diese auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden haben. Hierfür wurden drei Gruppen von insgesamt 124 Lehrenden der Universität Jena befragt: die bereits Workshops absolvierten, die sich erstmals für strukturierte hochschuldidaktische Programme bewarben, sowie die bislang keinerlei Weiterbildungsveranstaltungen wahrgenommen oder aktuell sich darum beworben hatten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Lehrmotivation eine hohe Bedeutung beim Aufbau einer studierendenbezogenen Lehrkompetenz zukommt. Die Autoren ziehen das Fazit, dass hochschuldidaktische Workshops ein wichtiges Element der Professionalisierung von Lehrkompetenz sind, aber in strukturierte Programme eingebunden sein sollten.

Die Studie von Caroline Trautwein und Marianne Merkt entwickelt ein Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz und rekonstruiert Entwicklungsprozesse Lehrender, die hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen besuchen. Dabei werden die Bereiche beschrieben, in denen sich die Entwicklung von Hochschullehrenden verän-

dert, die Auslöser dieser Veränderungen identifiziert und Zusammenhänge zwischen beiden analysiert. Fast zwei Drittel der Veränderungen, von denen die Untersuchungspersonen berichteten, fielen in die Bereiche Konzepte, Lehrperson und Lehrmethoden. Die häufigsten Auslöser waren Lehrpraxis, Seminarbesuche und Metakognition. Diese Zusammenhänge deuten nach Einschätzung der Autorinnen darauf hin, dass in der hochschuldidaktischen Weiterbildung komplexe Entwicklungsverläufe zu berücksichtigen sind.

Der Aufsatz von Kristine Nass und Ulrike Hanke widmet sich der Frage, wie Veranstaltungen konzipiert sein müssen, um die Motivation der Studierenden zu fördern und insbesondere ihre Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung zu befriedigen. Die Autoren untersuchten dies am Beispiel von zwei jeweils auf die Lehrenden und auf die Studierenden bezogenen Veranstaltungsformaten. Ihre Ergebnisse liefern Belege dafür, dass diese Bedürfnisse in kooperativen, das heißt auf die Studierenden bezogenen Veranstaltungen besser befriedigt werden. Bevor Schlussfolgerungen auf die Wirksamkeit verschiedener Veranstaltungsformen gezogen werden können, sind jedoch weitere Forschungen notwendig.

Lydia Hartwig

Anke Simon, Yvonne Zajontz, Vanessa Reit: Student feedback by paper-based versus online-questionnaires? An empirical comparison between traditional paper & pencil and online survey

Subjective students' perceptions towards the quality of teaching and learning are increasingly important for the university's internal quality management and their external reputation. Until now, only little information on potential effects of empirical survey methods can be found. This paper examines the impact of two content-identical feedback methods (online versus paper & pencil questionnaire) on the results of student evaluation. The exploratory secondary data analysis is based on 70 study courses and 1027 student evaluations of the Faculty of Economics at the Baden-Wuerttemberg Cooperative State University in Stuttgart. The analysis shows significant differences in the response rate as well as in the students' evaluation results between the paper & pencil and the online method. According to the authors' knowledge, this is the first comprehensive study in the field of methodical effects of student evaluation in Germany.

Jan Fendler, Tina Seidel, Christine Johannes: How effective are didactic workshops in higher education? The impact of didactic workshops for university teachers on their teaching competence

Workshops in higher education are common instruments to promote a student-centered teaching. However, little empirical evidence exists about their actual effects. The study analyses possible effects of workshops in higher education and precondition factors (teaching experience, teaching motivation and number of visited workshops) for supporting teaching competence. Therefore, 124 teachers at the University Jena were questioned in an online survey with focus on differences between workshop visitors (n = 26), applicants for a structural training in higher education (n = 45) and teachers without training in higher education (n = 53). The results show that workshops in higher education should be implemented in structural trainings. Another important result is that teaching motivation has a high relevance for promoting student-centered teaching.

Caroline Trautwein, Marianne Merkt: Academic teaching competence and development processes of lecturers

Many higher education institutions offer academic development in order to enhance teaching quality. Knowledge regarding the structure of academic teaching competence and development processes of lecturers is necessary for an evidence-based design. The present study develops a model of academic teaching competence comprising

teaching and learning philosophy, strategies for tertiary teaching, context knowledge, formal knowledge of teaching and learning, and metacognitive strategies. Furthermore it analyses development processes of lecturers. Lecturers reported changes in seven areas, above all in their concepts and teaching person, and six initiators of change, primarily teaching practices and teaching courses. An analysis of the relationship revealed that changes in the teaching person and her interaction with students were mainly initiated by teaching practices. Implications of the results for the design of academic development programmes were discussed.

Kristine Nass, Ulrike Hanke: Do learner-centered learning environments in universities motivate students?

This article addresses the question how university courses have to be organised in order to motivate students and to meet their needs for autonomy, competence and social involvement. Theoretical and empirical findings give evidence that learner-centered, cooperative learning environments are able to satisfy those needs better than teacher-centered learning environments. Two studies were conducted in order to find further evidence for this hypothesis in academic learning environments and to replicate these results. In both studies the authors compared learner-centered in contrast to teacher-centered learning environments. The results of both studies show that the students felt that their needs for autonomy and competence were better satisfied in learner-centered learning environments. No difference was found on behalf of the need for social involvement.

Lehrevaluation online oder papierbasiert? Ein empirischer Vergleich zwischen traditionellem Fragebogen und inhaltsgleicher Online-Erhebung

Anke Simon, Yvonne Zajontz, Vanessa Reit

Ungeachtet der hohen Bedeutung studentischer Lehrevaluation – einerseits für das interne Qualitätsmanagement einer Hochschule und andererseits für die Außenwirkung – scheinen wenige Erkenntnisse zu potentiellen Effekten der eingesetzten Erhebungsmethoden vorzuliegen. Der vorliegende Beitrag untersucht die Auswirkungen von zwei inhaltsgleichen Erhebungsmethoden (Online- versus papierbasierte Befragung) auf das studentische Evaluationsverhalten. Die Sekundärdatenanalyse basiert auf den Daten von insgesamt 70 Studienkursen und 1027 studentischen Evaluationsbögen der Fakultät Wirtschaft an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart. Identifiziert wurden signifikante Unterschiede bei der Responsequote sowie den Bewertungsergebnissen zwischen dem papierbasiertem und dem Online-Verfahren. Die Pilotstudie analysiert nach Kenntnis der Autoren erstmalig einen vollständigen Jahrgang über alle Studiengänge einer Fakultät in Deutschland hinweg im Hinblick auf Methodeneffekte studentischer Lehrevaluation.

1 Hintergrund der Studie

Während sich in den USA universitäre Lehrevaluationen Mitte der 1950er Jahre etablierten (*Spiel/Gössler 2001, S.11*), entwickelten sich ähnliche Qualitätsinstrumente in Deutschland erst zu Beginn der 1990er Jahre, oftmals als Reaktion auf die unterschiedlichen Krisensymptome in der Hochschulausbildung (*Rindermann 2003, S.233*). Studentische Proteste und Verwaltungsreformen der Bundesländer forderten eine Verbesserung in der Qualität der Hochschullehre. Lehrevaluationen wurden als geeignetes Instrument angesehen, um einerseits die Effektivität und Effizienz der in den Hochschulbereich fließenden Mittel zu kontrollieren, und um andererseits geeignete Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrqualität zu entwickeln und umzusetzen. Gleichzeitig sollten anhand von Lehrevaluationen neue Erkenntnisse gewonnen werden, was erfolgreiches Lehren und Studieren an Hochschulen ausmacht (*Kromrey 2003, S.237*). Zudem entfalten in jüngster Zeit die Ergebnisse studentischer Lehrevaluation in Form von veröffentlichten Hochschulrankings eine nicht unbeachtliche Außenwirkung, zum Beispiel im jährlichen Studienführer der Zeitschrift *DIE ZEIT* (o.V. 2011). Da mit dem Begriff „Evaluation“ – ob im Alltagsgebrauch oder im wissenschaft-

lichen Kontext – ein breites Bedeutungsspektrum verbunden ist (*Kromrey 2001, S.21*), lassen sich in vielen Bundesländern die unterschiedlichsten Evaluationsmaßnahmen an Hochschulen zur Sicherung von Mindeststandards und/oder zur Verbesserung der Ausbildungsqualität finden. Mitunter ist schwer zu differenzieren, ob mit Lehrevaluationsmaßnahmen lediglich hochschulpolitischen Regelungen Folge geleistet wird oder ob ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess im Sinne des umfassenden Qualitätsmanagements (im englischen Sprachraum bekannt unter Total Quality Management) etabliert wird. Wie auch immer – die einzelnen Betrachtungsgegenstände, ob Lehre, Studienbedingungen oder Hochschulinfrastruktur, erweisen sich je nach angestrebter Intention der Befragung als höchst unterschiedlich.

Wird der Fokus auf das Messverfahren bzw. die Erhebungsmethodik gelenkt, ist eine ebenso große Vielfalt festzustellen. Während vor wenigen Jahren papiergebundene Befragungen noch den Standard bei der Implementierung von Lehrevaluationen definierten, hat sich durch die moderne Informationstechnologie der methodische Verfahrensschwerpunkt verlagert. Onlinebefragungstools spielen eine immer größer werdende Rolle bei der Umsetzung von Lehrevaluationen. Sie lösen papierbasierte Umfragen zunehmend ab (*Lalla/Ferrari 2011, S. 348*). Trotz dieser Entwicklung gibt es immer noch zahlreiche Hochschulen oder Lehrstühle (wie auch die Duale Hochschule Baden-Württemberg), die papierbasierte Befragungen präferieren und an dieser Methode weiterhin festhalten (*Dresel/Tinsner 2008, S.183*).

Obwohl Lehrevaluationsverfahren in der Regel von wissenschaftlichen Institutionen durchgeführt werden, fehlt es der empirischen Methodologie (erstaunlicherweise) oftmals an Rezeption (*Rindermann 2003, S.234*). Erhebungsmethoden und -verfahren werden wenig reflektiert und tendenziell pragmatisch eingesetzt. Die Aussagekraft und Gültigkeit der Umfrageergebnisse gelten damit als wenig abgesichert und werden nicht selten in Frage gestellt (hier exemplarisch *Endrueweit 1992, Kromrey 1999, Kromrey 2003, Maurer/Jandura 2009, Meinefeld 2009, Schnell/Kopp 2001*). An der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (kurz DHBW) werden im Rahmen des Qualitätsmanagements einmal im Jahr studentische Feedbacks sowohl mit papierbasierten als auch mit Online-Befragungen erhoben. Die Wahl der Befragungsmethode obliegt dabei den Studiengangsleitern. Die Erhebung studentischen Feedbacks an der DHBW ist einerseits Bestandteil des regelhaft implementierten Qualitätsmanagements (*DHBW 2011, S. 42ff*). Auf der anderen Seite spielt die Erhebung der studentischen Perspektive eine essentielle Rolle im Rahmen der Evaluationsforschung neuer Studienangebote. Hier ist insbesondere das Forschungsprojekt OPEN – OPen Education in Nursing – zu nennen, in welchem die Einführung eines berufsbegleitenden Studienprogramms in der Pflege evaluiert wird (gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Europäische Union, *Simon 2012*).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse papier- bzw. online-basierter Befragungsmethodik einschlägigen Gütekriterien gleichermaßen gerecht werden. Die Autoren des vorliegenden Beitrags greifen diese Fragestellung auf, indem die Auswirkungen unterschiedlicher Erhebungsmethoden auf das Antwortverhalten bei studentischen Lehrevaluationen näher untersucht werden. Dabei soll der vorliegende Artikel weder die Wirksamkeit studentischer Lehrevaluation auf die Qualitätsverbesserung noch den angemessenen Umfang und Inhalt bestehender Fragebögen beleuchten (*Rindermann 2003, S. 238*). Vielmehr steht die Aufdeckung potentieller Methodeneffekte auf die Evaluationsergebnisse von Online- versus papierbasierten Verfahren im Mittelpunkt dieser Untersuchung.

Daraus abgeleitet sollen die beiden folgenden exploratorischen Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Bestehen Unterschiede in der Responsequote in Abhängigkeit von der Erhebungsmethodik?
2. Bestehen Unterschiede in den Evaluationsergebnissen in Abhängigkeit von der Erhebungsmethodik?

2 Stand der Literatur¹

Erste Ansätze zu Lehrevaluationen waren bereits 1990 im deutschen Sprachraum zu beobachten. Dabei wird unter Evaluation im Allgemeinen „[...] *die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung bewertender (also evaluativer) Aussagen* [verstanden]“ (*Kromrey 2003, S.234*). Im Hinblick auf die Evaluation der Qualität des Hochschulstudiums lassen sich zwei Perspektiven unterscheiden. Während sich die Lehrveranstaltungs-evaluation ausschließlich auf die Beurteilung von Vorlesungen und Seminaren bezieht, ist die Lehrevaluation veranstaltungs- und dozentenübergreifend auf die Hochschul-lehre insgesamt ausgerichtet, sie umfasst in der Regel das Curriculum, Rahmenbedingungen des Studiums und die Infrastruktur (*Rindermann 2003, S. 235*).

Mit dem Start des World Wide Web haben Markt- und Sozialforscher schnell erkannt, dass das Internet technisch optimale Voraussetzungen bietet, um Befragungen zu generieren und online durchzuführen. Online- (internetbasierte) Befragungen haben in

¹Die Ausführungen in diesem Kapitel basieren auf einer systematischen qualitativen Literaturrecherche im Zeitraum 2001-dato. In die Schlagwortsuche (Methodeneffekt, Evaluation, Lehrevaluation, Befragung, Qualitätsmanagement, papierbasierte Umfrage, Online-Umfrage in Deutsch und Englisch) wurden folgende einschlägige Fachzeitschriften einbezogen: *Research in Higher Education*; *Zeitschrift für Evaluation*; *Assessment in Higher Education*; *Beiträge zur Hochschulforschung*; *Das Hochschulwesen*; *Higher Education*; *Journal of Higher Education*; *American Journal of Evaluation*; *Research Evaluation*; *Practical Assessment*; *Research & Evaluation*; *South Asian Journal of Evaluation* sowie *International Journal of Evaluation and Research in Education*. Hinzu kam eine Handsuche inklusive einer Recherche über Google Scholar. Die Schlagwortsuche ergab insgesamt 103 Treffer. Nach Sichtung der Abstracts wurden 37 Veröffentlichungen näher untersucht, wobei 21 Artikel als relevant für diesen Beitrag eingestuft wurden.

den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (*Taddicken 2009a*, S. 91). Unter Online-Umfragen werden im Allgemeinen Befragungen verstanden, bei denen der Fragebogen entweder per E-Mail verschickt wird oder der Proband die Möglichkeit hat, den Fragebogen, der auf einem Webserver abgelegt ist, online auszufüllen (*Pötschke 2009*, S. 75f.). Während E-Mail-Befragungen zunehmend an Bedeutung verlieren, gewinnen Umfragen über ein webbasiertes Befragungstool an Dominanz. Lag der Anteil der Online-Erhebungen an allen (kommerziellen) Umfragen im Jahr 1998 bei knapp einem Prozent, wurden im Jahr 2010 nach Aussagen des Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforscher 38 Prozent aller Befragungen internetbasiert durchgeführt (*ADM 2011*, S.12). In den USA war schon vor einigen Jahren jede dritte Umfrage onlinebasiert (*Maurer/Jandura 2009*, S. 61). Neue Kommunikationstechnologien führen zu einer Abnahme der klassischen Befragungsformen und forcieren bzw. fördern nicht nur in der Markt- und Sozialforschung, sondern in weitaus mehr Bereichen eine „computerized administration“ (*Richmann et al. 1999*, S. 754).

Seit einigen Jahren zeigt sich die vermehrte Anwendung von Online-Befragungen im tertiären Bildungssektor nicht zuletzt an der Zunahme theoretischer Kapitel zur Online-Forschung in der wissenschaftlichen Literatur (*Zerback et al. 2009*, S. 15). Trotz dieser Entwicklungen werden an Hochschulen weiterhin gedruckte Fragebögen zur studentischen Beurteilung von Lehrveranstaltungen verwendet und zum Teil bevorzugt (*Dresel/Tinsner 2008*, S.183).² Als zentrale Vorteile von webbasierten Evaluationen erweisen sich die einfache Handhabung in der Umsetzung von Online-Befragungen im Netz sowie die geringen Kosten für die Datenerhebung und die Schnelligkeit der Datenerfassung (*Pötschke 2009*, S. 77). In Gegensatz dazu kann der Erhebungszeitraum bei papierbasierten Verfahren bis zu zwei Monate in Anspruch nehmen (*Lalla/Ferrari 2011*, S.349). Dazu kommt, dass Fehler in der Datenübertragung bei Online-Erhebungen aufgrund der direkten Datenerfassung entfallen. Die Daten sind unmittelbar nach Beantwortung des Fragebogens verfügbar. Ein weiterer Vorteil gegenüber den klassischen papierbasierten und Telefon-Befragungen sind die hilfreichen Fragebogenwerkzeuge (z. B. Funktion der intelligenten Filterführung, Randomisierung von Fragen und Antwortmöglichkeiten) sowie die Möglichkeit der Einarbeitung von multimedialen Elementen (unter anderem Bild- und Videodateien) (*ebd:78*). Für den Probanden von Vorteil erweist sich außerdem die geringe soziale Präsenz, die wahrgenommene Anonymität sowie die Verminderung potentieller Bewertungsängste (z. B. bei hoch sensiblen Befragungsthemen). Interviewer können die Befragungssituation durch ihre physische und verbale Präsenz nicht beeinflussen (*Taddicken 2009b*, S. 91). Der Effekt von „sozial erwünschten Antworten“ ist bei Online-Erhebungen im Vergleich zu papierbasierten Befragungen geringer, wie vermehrt in wissenschaftlichen Studien

² Nach Telefonauskunft vom Mai 2012 des Unternehmens „Electric Paper“, welches Softwarelösungen für Online- und Paper&Pencil-Befragungen für tertiäre Bildungsinstitutionen anbietet, werden ca. 70 bis 80 Prozent aller Befragungen papierbasiert durchgeführt.

untersucht wurde. In der Literatur wird dies als positiver Methodeneffekt bezeichnet (*Taddicken 2009a, S. 92*).

Trotz der Potentiale dieser Primärerhebungsmethode besitzt die Online-Forschung auch Grenzen. Infrage gestellt werden bei Online-Befragungen vor allem die Repräsentativität der Stichprobe sowie die damit zusammenhängende Datenvalidität. Die Beteiligungsquote an Online-Befragungen wird häufig als Gütemaß der erhobenen Daten herangezogen. Dabei wird der Ausfall an Probanden durch Verweigerer als „Unit-Nonresponse“ bezeichnet (*Pötschke 2009, S. 80*). Während Online-Befragungen seit einigen Jahren stetig zunehmen, ist eine gegenläufige Tendenz bei der Teilnehmerquote zu konstatieren (*Shih/Fan 2007, S.59*). In der Studie von *Layne et al. (1999)* fiel die Beteiligungsquote von papierbasierten Lehrveranstaltungsevaluationen (61 % bzw. 92 %) signifikant höher aus als bei der Onlineversion (48 % bzw. 60 %). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen *Dresel/Tinsner (2008, S. 193f.)* (27 % vs. 82 %), *Mertler (2003)* (11 % vs. 21 %), *Eberhardinger (2003)* (66 % vs. 94 %). *Leung/Kember (2005)* erzielten gleich hohe Rücklaufquoten, wobei Studierende der Fakultät Technik die Beantwortung über das Internet präferierten. Nur *Simons/Pötschke (2006, S. 239)* erzielten in ihrer Studie bei Online-Befragungen höhere Rücklaufquoten (64 % vs. 44 %). *Adams/Umbach* untersuchten zwar keine papierbasierte Befragung, fanden in ihrer Studie zur Online-Veranstaltungsevaluation jedoch, dass diverse Variablen, z. B. Haupt- und Nebenfach oder Benotung des Fachs, die Responserate der Studierenden beeinflussen (*Adams/Umbach 2012, S.579*). Dieselben Autoren sprechen von einer zunehmenden „Befragungsmüdigkeit“, da Internetuser immer häufiger mit Online-Befragungen im Netz konfrontiert werden (*ebd: S. 579*). *Mertler (2003)* untersuchte in seiner Studie die Ursachen für die Nichtbeantwortung des Fragebogens. Fehlende Zeit zur Beantwortung der Fragen gefolgt von technischen Problemen bei der Öffnung des Fragebogens und die Länge des Fragebogens waren die am häufigsten genannten Gründe. Der Autor empfiehlt, die Beteiligungsquote durch die Schaffung von Anreizen zu steigern. Unter der Annahme, dass die Verweigerer sich nicht systematisch von den Umfrageteilnehmern unterscheiden, wären Verzerrungseffekte nicht zu befürchten. Die Fallzahl sollte jedoch nicht allzu klein werden (*ebd:80*).

Bei systematischen Ausfällen (nicht zufällige Ausfälle) darf die Unit-Nonresponse jedoch nicht vernachlässigt werden (*Adams/Umbach 2012, S. 577*), da statistische Parameter und das Beurteilungsergebnis beeinflusst werden. Insgesamt wirkt sich die Nonresponse-Problematik unter allen Fehlertypen am stärksten auf die Datenvalidität aus (*Lalla/Ferrari 2011, S. 350*). So könnte die selektive Teilnahme dazu führen, dass sich nur Studierende an der Umfrage beteiligen, die besonders positive oder negative Beurteilungen abgeben (*Meinefeld 2009, S. 7*). Eine systematische Über- oder Unterschätzung der eigentlichen Bewertungen wäre die Folge. Die systematische

Verzerrung von Umfragedaten wird in der Literatur auch als negativer Methodeneffekt bezeichnet (*Taddicken 2009a, S. 92*).

Eine weitere in diesem Zusammenhang in der Literatur bekannte Problematik stellt die „Item-Nonresponse“ dar. Dabei handelt es sich um das Fehlen von Antworten, obwohl der Rest des Fragebogens ausgefüllt wurde. Da das Fehlen von Antworten nicht Teil der Forschungsfragen dieser Untersuchung ist, soll dieser Verzerrungsfehler an dieser Stelle nur der Vollständigkeit halber kurz aufgeführt werden. Gründe für die Nichtbeantwortung von Fragen durch Probanden können vielfältig sein und von als zu heikel empfundenen Fragen bis zum Übersehen von einzelnen Aspekten reichen. Die Item-Nonresponse könnte auch an der Wahl der Methode liegen. So stellt *Eberhardinger (2003, S. 8)* in ihrer Studie fest, dass der Ausfüllgrad bei papierbasierten Umfragen fast 100 Prozent entspricht, wobei er bei Online-Umfragen zwischen 18 bis 91 Prozent variiert. Eine weitere Ursache für die Nichtbeantwortung einzelner Fragen könnte auf die Frageform zurückzuführen sein. *Dresel/Tinsner (2008, S. 185)* stellten die Hypothese auf, dass die Verwendung von offenen Fragen seltenere und weniger umfangreiche Antworten begünstigt. Diese Hypothese konnte jedoch nicht verifiziert werden. Auch die Studie von *Simons/Pötschke (2006)* widerlegt diese These. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Beantwortung offener Fragen unabhängig von der Befragungsart ist.

Eine weitere Unterart von Messfehlern in Zusammenhang mit Online-Erhebungen ist in der Literatur unter dem Begriff der „sozialen Entkontextualisierung“ bekannt (*Taddicken 2009a, S.102*). Das hohe Anonymitätsempfinden im Internet verbunden mit der als gering wahrgenommenen Präsenz anderer Personen führt hier zur Begünstigung eines sozial eher nicht akzeptablen Antwortverhaltens (z. B. extreme und unhöfliche Kommunikation), da soziale Normen und Verhaltensregeln aufgrund fehlender Sanktionsmechanismen eine geringe Rolle spielen (*Taddicken 2009a, S.101*).

In der Diskussion zu Methodeneffekten auf das Beurteilungsverhalten (web-/papierbasiert) schlagen *Dresel/Tinsner (2008, S. 188f.)* eine weitere Differenzierung vor. Sie unterscheiden zwischen Netto- und Brutto-Methodeneffekt. Ersterer entsteht, wenn intra-individuell unterschiedliches Antwortverhalten bei verschiedenen Erhebungsmethoden auftritt. Beispielsweise antwortet ein Studierender bei Papierumfragen aufgrund der potentiellen Erkennbarkeit seiner Handschrift anders als in Onlinebefragungen. Dem gegenüber steht der Brutto-Methodeneffekt. Er drückt die Gesamtheit der Unterschiede zwischen den Erhebungsmethoden aus, die aus dem Netto-Methodeneffekt sowie aus systematischen Stichprobenausfällen entstehen. Bisher gibt es kaum Studien, die beide Effektarten berücksichtigen.

Im Gegensatz zu den zahlreichen Publikationen, welche Methodeneffekte auf die Rücklaufquote untersuchen, ist die Forschungslage zum Beurteilungsverhalten von Probanden limitiert. Bisherige Studien zeigen höchst unterschiedliche Ergebnisse. Während einige Autoren schlechtere Beurteilungen bei Online-Erhebungen aufgrund von Methodeneffekten aufzeigen (*hier exemplarisch Meinefeld 2009, Taddicken 2009b, Maurer/Jandura 2009*) stellen andere im Gegensatz dazu bessere Ergebnisse bei der Online-Variante fest (z. B. *Carini et al. 2003, Dresel/Tinsner, 2008*). *Layne et al.* können keine Unterschiede im Beurteilungsverhalten aufdecken (*Layne et al. 1999, S. 227*). Zu ähnlichen Resultaten kommen *Gamliel/Davidovitz (2005, S. 585)*, *Leung/Kemper (2005)*. Unterschiedlich sind auch die Untersuchungsgegenstände der einzelnen Studien. Beispielsweise untersuchen *Dresel/Tinsner* Lehrveranstaltungen (sieben ausgewählte Vorlesungen über vier Fächer). Auch die Studie von *Layne et al.* bezieht sich auf die Vorlesungsqualität (74 Lehrveranstaltungen in 5 Fächern). Wohingegen *Carini et al.* Methodeneffekte auf die veranstaltungs- und dozentenübergreifende Lehrevaluation, d. h. die Hochschulqualität als Ganzes, analysieren.

Der vorliegende Artikel soll einen weiteren Beitrag für den empirischen Methodenvergleich liefern und anhand einer Sekundäranalyse von studentischen Lehrevaluationen prüfen, inwieweit sich die Kommunikationsform der Primärerhebung auf die Responsequote und das Beurteilungsverhalten der Studierenden auswirkt.

3 Untersuchungsmethode

3.1 Datenbasis

An der Fakultät Wirtschaft der Dualen Hochschule Baden-Württemberg am Standort Stuttgart (kurz DHBW Stuttgart) werden im Rahmen des Qualitätsmanagements einmal im Jahr studentische Feedbacks erhoben. Diese Evaluation beinhaltet das Feedback über jeweils zwei Semester (ein Studienjahr). Dabei werden verschiedene Aspekte der Lehre über einen standardisierten schriftlichen Fragebogen entweder über eine ausgedruckte Papierversion (im Englischen *paper & pencil questionnaire*, im folgenden kurz P&P) oder online über einen passwortgeschützten Zugang im Studienportal abgefragt. Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Teil 1 deckt die Qualitätsmerkmale der Hochschule als Ganzes ab, im Sinne der Lehrevaluation. Im zweiten Teil des Fragebogens, der in dieser Untersuchung keine Rolle spielt, werden einzelne Lehrveranstaltungen bzw. Vorlesungen einer Bewertung unterzogen. Die Studiengangsleiter der DHBW wählen frei, ob der ihnen zugeordnete Kurs online oder papierbasiert befragt wird. Die Erfassung der Daten erfolgt anonym. Es werden bisher keine soziodemographischen Parameter (wie Geschlecht oder Alter) der Studierenden abgefragt. Die Daten werden mit Hilfe der Software Evasys (Electric Paper 5.0) an zentraler Stelle erfasst und im Rahmen des hochschulinternen Qualitätsmanagements pro Studiengang ausgewertet.

Als Basis für die vorliegende Studie wurden alle studentischen Feedbackbögen des Studienjahrgangs 2008 der Fakultät Wirtschaft aufbereitet und für die statistischen Analysen verwendet. Inkludiert sind die Daten folgender Studiengänge: Bank, Finanzdienstleistungen, Gesundheitswirtschaft, Handel, Handwerk, Immobilienwirtschaft, Industrie, Industrie/Dienstleistungsmanagement, International Business, Medien und Kommunikation, Non-Profit-Organisationen, Steuern und Prüfungswesen, Service und Logistik, Sportmanagement und Versicherung.³ Das Studium an der DHBW weist eine besondere Struktur auf. Jeder Studiengang verfolgt vom ersten bis zum dritten Studienjahr eine fachliche Richtung, so dass es keine großen Grundlagenvorlesungen (z. B. Einführung in die BWL) gibt, sondern die Studenten in kleinen Gruppen, sogenannte Studienkurse (20 bis 30 Studierende), die allgemeinen als auch die spezifischen Inhalte ihres Studiengangs bzw. ihrer Studienrichtung vermittelt bekommen. Es besteht eine Anwesenheitspflicht bei allen Lehrveranstaltungen. Bezugsobjekt dieser Studie ist die Qualität des Studiums insgesamt, im Sinne der Lehrevaluation. Die Evaluation einzelner Vorlesungen bzw. Seminare steht nicht im Fokus dieser Untersuchung, da hier unterschiedliche Fragebatterien im Einsatz sind. Die Datenbasis beinhaltet die gesamte Studienzzeit von drei Studienjahren (2008 bis 2011). Es handelt sich um eine exploratorische Studie mit Pilotcharakter. Aus Datenschutzgründen und um die Anonymität der einzelnen Studiengangsleiter zu gewährleisten, wird auf eine Analyse der Methodeneffekte nach Studienkursen verzichtet. Ein Vergleich der Studiengänge im Sinne eines Benchmarking ist nicht intendiert.

3.2 Fragebogen

Der Fragebogen zur Lehrevaluation ist standardisiert und unabhängig von der Erhebungsmethode (online oder P&P) inhaltsgleich. Er setzt sich aus insgesamt fünf Befragungskategorien zusammen, die mit 24 weiteren, untergeordneten Items unterlegt werden. Die Konstrukte bestehen aus Bewertungen zum Studium, Rahmenbedingungen des Studiums und der Praxisphasen⁴, ergänzt um die Selbsteinschätzung des eigenen Engagements der Studierenden. Darüber hinaus gibt es Angaben zur Gesamtbewertung des Studiums. Die einzelnen Items werden von den Studierenden auf einer 6er-Skala von 1: „sehr positiv“ bis 6: „sehr negativ“ beurteilt.

³ Die studentischen Feedbackdaten des Studiengangs Wirtschaftsinformatik wurden nicht in die Analyse einbezogen, da diese nicht vollständig über drei Studienjahre vorlagen.

⁴ Das Duale Studium an der DHBW besteht aus sich abwechselnden Theoriephasen mit Lehrveranstaltungen an der Hochschule und Praxisphasen, in denen die Studierenden bei kooperierenden Partnerunternehmen und -organisationen eingesetzt werden (weitere Details siehe unter www.dhbw-stuttgart.de).

3.3 Analysen

Die explorative Sekundärdatenanalyse basiert auf den Primärdaten des vorliegenden studentischen Feedbacks. Ein experimentelles Studiensetting mit vorab vorgenommener Randomisierung (Interventions- und Kontrollgruppe) liegt nicht vor. Die Analysen erfolgten mit Hilfe der Statistik Software SPSS (IBM) in der Version 20. Neben den Darstellungen zur deskriptiven Statistik wurden Mittelwertunterschiede zwischen den Sub-Gruppen (online versus P&P) mit dem t-Test ermittelt (Signifikanzniveau $p < 0.05$). Die Gleichheit der Varianzen wurde über einen Levene-Test und die Normalverteilung der Variablen mit Hilfe eines Kolmogorow-Smirnow Tests überprüft. Obwohl bei größeren Stichproben die Normalverteilungsannahme vernachlässigt werden kann (Bortz 2010, S. 126), diente zur Absicherung der Ergebnisse zudem der Mann Whitney-U-Test als nichtparametrisches Verfahren. Für Variablen mit nominalem Skalenniveau wurde eine Kreuztabelle erstellt.

4 Ergebnisse der Erhebung

4.1 Stichprobe

Insgesamt lagen von 70 Studienkursen 1027 auswertbare Evaluationsbögen vor (vgl. Tabelle 1). Davon wurde in 45 Studienkursen das Online-Verfahren (642 Studierende) genutzt, 25 Kurse verwendeten papierbasierte Fragebögen (385 Studierende).

Tabelle 1: Stichprobe

n	Studienkurse	Studentische Evaluationen
Online	45 (64 %)	642 (63 %)
P&P	25 (36 %)	385 (37 %)
Gesamt	70	1027

4.2 Unterschiede zwischen der Online- und der P&P-Erhebung

Wie Tabelle 2 zeigt, liegen deutliche Unterschiede in der Responsequote vor. Die P&P-Erhebung erzielte einen Rücklauf von durchschnittlich 80,42 Prozent, wohingegen bei der Online-Methode nur 57,52 Prozent der Studierenden an der Befragung teilnahmen. Der t-Test zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede ergab ein hochsignifikantes Ergebnis mit einem t-Wert von 4,848 auf einem Niveau von $p \leq .001$, 2-seitig (bestätigt durch den Mann Whitney-U Test, ebenfalls auf einem Signifikanzniveau $p \leq .001$).

Tabelle 2: Unterschiede in der Responsequote

	N	M	SD	Min	Max
Online	45	57,52	16,56	24,00	90,00
P&P	25	80,42	22,65	21,74	100,00

M Mittelwert in %, SD Standardabweichung in %, Min Minimum in %, Max Maximum in %

Wie bereits dargestellt, sind die Fragebögen zur Lehrevaluation inhaltsgleich – unabhängig von den beiden Erhebungsmethoden. Die Bewertungsmöglichkeiten durch die Studierenden erstrecken sich dabei über verschiedene Items in insgesamt fünf Bewertungskategorien:

- Studieninhalte,
- Dozentinnen und Dozenten,
- Organisation und Betreuung des Studiengangs,
- praktische Ausbildung,
- Infrastruktur.

Ergänzend kommt eine Frage zur Selbsteinschätzung des eigenen (d. h. des studentischen) Engagements hinzu (z. B. eigene Vorbereitung, Einstellung, Motivation). Darüber hinaus wird die Gesamteinschätzung zum Studium abgefragt sowie die Wiederwahlabsicht („Würden Sie sich wieder für den Studiengang entscheiden?“). Der Mittelwertvergleich mit Hilfe des t-Tests (abgesichert durch den Mann Whitney-U Test) zeigt auch hier Unterschiede zwischen den Erhebungsmethoden (Tabelle 3). Bis auf die Items zur *Selbsteinschätzung des eigenen Engagements*, der *EDV* sowie der *Bewertung der praktischen Ausbildung* (inklusive der Einzelvariablen *Zielvereinbarung/Ausbildungsplanung*, *Anwendung der Erkenntnisse der Theoriephasen*, *Betreuung*, *Organisation der Praxisphasen*, *Feedback über Ausbildungsfortschritt*) erweisen sich alle Bewertungsunterschiede als signifikant. Insgesamt geben die Nutzer des papierbasierten Fragebogens über nahezu alle Items bessere Bewertungen ab als die Teilnehmer des Online-Verfahrens (Ausnahmen bilden lediglich die Aspekte *Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen* sowie *Förderung von persönlichen und sozialen Kompetenzen*).

Besonders hoch fallen die Unterschiede in den Mittelwerten bei den Variablen *Bewertung der Organisation und Betreuung des Studiengangs* (Online 2,91; P&P 2,00), *Betreuung und Beratung der Studierenden* (Online 2,90; P&P 2,06) sowie *Semesterplanung/-organisation durch StudiengangsleiterIn* (Online 2,78; P&P 1,95) aus. Hier liegen die Bewertungsdifferenzen zum Teil bei fast einer Note – gefolgt von mittleren Bewertungsunterschieden zwischen 0,6 und 0,3 bei den Items *Abstimmung zwischen den Lehrveranstaltungen* (Online 3,59; P&P 3,00), *Bewertung der Dozentinnen und Dozenten* (Online 2,74; P&P 2,31), *methodisch-didaktische Bewertung* (Online 3,20; P&P 2,82), *Infrastruktur* (Online 2,99; P&P 2,59) sowie *Vorlesungs- und Gruppenräume* (Online 3,20; P&P 2,84). Kleinere signifikante Differenzen weisen die Variablen *Bewertung der Studieninhalte*, *Lernziele erreicht*, *Nutzen*, *Relevanz*, *Praxisbezug*, *Fachliche Bewertung* und *Bibliothek* auf.

Bei der Gesamteinschätzung des Studiums über alle Kategorien bewerten die Studierenden des P&P-Fragebogens um 0,4 Punkte besser als die Online-Teilnehmer

(Tabelle 4). 81 Prozent der Nutzer des P&P-Fragebogens geben an, den Studiengang wieder zu wählen, wohingegen nur 67 Prozent der Teilnehmer am Online-Verfahren eine positive Wiederwahlabsicht zum Ausdruck bringen (Tabelle 5).

Tabelle 3: Unterschiede zwischen den Bewertungsvariablen

Item	Online M (SD) n=624–641	P&P M (SD) n=350–375	MDiff	t
Bewertung der Studieninhalte	2,58 (0,83)	2,35 (0,73)	0,23	4,64***
Lernziele erreicht	2,53 (0,94)	2,40 (0,76)	0,13	2,38**
Nutzen, Relevanz, Praxisbezug	2,77 (1,07)	2,59 (0,93)	0,18	2,87**
Angemessenes Niveau	2,51 (1,00)	2,34 (0,85)	0,17	2,90**
Abstimmung zwischen den Lehrveranstaltungen	3,59 (1,22)	3,00 (1,18)	0,59	7,49***
Bewertung der Dozentinnen und Dozenten	2,74 (0,80)	2,31 (0,65)	0,43	9,24***
Fachliche Bewertung	2,28 (0,83)	2,01 (0,65)	0,27	5,67***
Methodisch-didaktische Bewertung	3,20 (0,94)	2,82 (0,88)	0,38	6,27***
Bewertung der Organisation und Betreuung des Studiengangs	2,91 (1,29)	2,00 (1,12)	0,91	11,76***
Semesterplanung/-organisation durch Studiengangsleiter/in	2,79 (1,40)	1,95 (1,12)	0,84	10,45***
Betreuung und Beratung der Studierenden	2,90 (1,43)	2,06 (1,16)	0,84	10,23***
Bewertung der praktischen Ausbildung	2,27 (1,05)	2,37 (1,04)	0,10	1,38
Zielvereinbarung, Ausbildungsplanung	2,71 (1,44)	2,63 (1,24)	0,08	0,87
Vermittlung berufsrelevanter Qualifikationen (fachspezifisch)	2,14 (1,03)	2,32 (1,02)	0,18	2,65**
Anwendung der Erkenntnisse der Theoriephasen	3,00 (1,16)	3,04 (1,16)	0,04	0,59
Förderung von persönlichen und sozialen Kompetenzen	2,12 (1,10)	2,35 (1,16)	0,23	3,09**
Betreuung (fachlich und persönlich)	2,34 (1,36)	2,31 (1,24)	0,03	0,36
Organisation der Praxisphasen	2,68 (1,50)	2,62 (1,26)	0,06	0,70
Feedback über Ausbildungsfortschritt (Lernerfolg)	2,77 (1,42)	2,66 (1,35)	0,11	1,20
Bewertung der Infrastruktur	2,99 (0,97)	2,59 (0,96)	0,40	6,30***
Bibliothek	2,76 (1,20)	2,56 (1,11)	0,20	2,65**
EDV	2,91 (1,11)	2,78 (1,30)	0,13	1,51
Vorlesungs- und Gruppenräume	3,20 (1,44)	2,84 (1,27)	0,36	4,12***
Selbsteinschätzung des eigenen Engagements	2,36 (1,00)	2,32 (0,80)	0,04	0,71

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, MDiff = Mittelwertdifferenz

*** p<0,001 (2-seitig) ** p<0,01 (2-seitig) * p<0,05 (2-seitig)

Tabelle 4: Unterschiede in der Gesamtbewertung

Item	Online M (SD) n=595	P&P M (SD) n=353	MDiff	t
Gesamtbewertung	2,66 (0,82)	2,26 (0,81)	0,40	7,21***

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, MDiff = Mittelwertdifferenz
 *** p < 0,001 (2-seitig) ** p < 0,01 (2-seitig) * p < 0,05 (2-seitig)

Tabelle 5: Kreuztabelle zur Wiederwahlabsicht

Würden Sie sich wieder für den Studiengang entscheiden?	Online	P&P
ja	413 (67 %)	280 (81 %)
nein	206 (33 %)	64 (19 %)
gesamt	619	344

Chi-Quadrat nach Pearson 23,6; df 1; p < 0,001 (2-seitig)

5 Diskussion der Ergebnisse und Limitation

5.1 Diskussion

Wie bereits anfangs erwähnt, setzen sich Online-Befragungen zunehmend nicht nur im kommerziellen Bereich, sondern auch in der wissenschaftlichen bzw. akademischen Anwendung durch (Zerback *et al.* 2009, S. 15). Diese Tendenz ist ebenso an der DHBW Stuttgart zu beobachten. So führten in der vorliegenden Untersuchung deutlich mehr Studienkurse die Lehrevaluation mit Hilfe der Online-Erhebung durch. Als zentrale Vorteile gelten die einfache Handhabung in der Umsetzung über ein Online-Portal, die geringen Kosten bzw. internen Aufwendungen für die Datenerhebung, sowie der Wegfall von Übertragungsfehlern verbunden mit einer schnelleren Datenerfassung (Pötschke 2009, S. 77).

Da die Responsequote bei Online-Befragungen häufig als Gütemaß der erhobenen Daten gilt, wurde im ersten Schritt der vorliegenden Studie dieser Kennwert analysiert. Generell ist zu beobachten, dass zwar der Einsatz von Online-Befragungen seit einigen Jahren stetig steigt, die Anzahl von Teilnehmern an Online-Befragungen dagegen tendenziell abnimmt (Shih/Fan 2007, S. 59). So ist es nicht weiter überraschend, dass die Responsequote der Online-Erhebung mit 58 Prozent in der vorliegenden Studie deutlich geringer ausfällt als die Beteiligung von 80 Prozent beim P&P-Fragebogen (Forschungsfrage 1). Geht man nun davon aus, dass sich die Nicht-Teilnehmer (Unit-Nonresponse, Pötschke 2009, S. 80) in ihrem Antwortverhalten nicht systematisch von den Umfrageteilnehmern unterscheiden, wären keine gravierenden Verzerrungen zu befürchten. Die dargestellten Analyseergebnisse zeigen jedoch eindeutige

Bewertungsunterschiede (Forschungsfrage 2). Bei der Mehrzahl der Fragebogenitems nahmen die Nutzer des papierbasierten Fragebogens eine signifikant bessere Bewertung als die Online-Teilnehmer vor. Insbesondere die Studieninhalte, die Dozenten, die Studienorganisation und -betreuung sowie die Infrastruktur wiesen deutliche Mittelwertunterschiede zugunsten des P&P-Verfahrens aus. Lediglich bei den Teilaspekten der praktischen Ausbildung, der EDV-Ausstattung und bei der Selbsteinschätzung des eigenen Engagements waren keine signifikanten Unterschiede oder ein leicht gegenläufiger Befund festzustellen. Auch die Gesamteinschätzung des Studiums und die Wiederwahlabsicht fielen beim Papierfragebogen signifikant positiver aus als beim Online-Verfahren.

Die Analyseergebnisse der vorliegenden Studie lassen sich nach bisherigem Stand der Literatur in mehrfacher Hinsicht interpretieren: Die niedrigere Responserate in der Online-Befragung deutet auf Verzerrungen aufgrund selektiver Teilnahme der Probanden hin. Zudem kann durch die unterschiedliche Erhebungssituation in der Online-Befragung, trotz identischer Frageformulierung, ein anderes Antwortverhalten verursacht werden. So scheint die Gefahr der Ablenkung durch andere Informationsquellen im Internet besonders groß (*Baur/Florian, 2009, S.124*). In Bezug auf die Aufmerksamkeit und Ernsthaftigkeit des Probanden in der Beschäftigung mit der Befragung werden Internetinhalte eher flüchtig wahrgenommen, Schnelligkeit und „Wegzappen“ zum nächsten Objekt sind gewöhntes Verhalten. Die Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit der Online-Antworten kann entsprechend geringer ausgeprägt sein (*Meinefeld 2009*). Im Vergleich zum „gedruckten Wort“ des Papierfragebogens, der in der Regel an der DHBW Stuttgart persönlich übergeben wird, kann mit der Befragung über das Online-Portal eine größere Distanz und ein weniger aktives Beteiligungsverhalten resultieren. In der Regel sind dann vor allem die Probanden interessiert und zur Teilnahme motiviert, die entweder etwas besonders Positives oder explizite Kritik mitteilen wollen (nach *Meinefeld* die „Fans“ und „Revanchisten“ (2009, S. 7)). Die Mehrheit der „halbwegs Zufriedenen“ ist demgegenüber mangels Motivation zur Teilnahme unterrepräsentiert (Kromrey 2003, S. 17). Weiterführend kann die Anonymität des Internets, verbunden mit der als gering wahrgenommenen Präsenz anderer Personen, ein sozial eher nicht akzeptables Antwortverhalten begünstigen (z. B. extreme und unhöfliche Kommunikation), da soziale Normen und Verhaltensregeln aufgrund fehlender Sanktionsmechanismen an Bedeutung verlieren. Dieses Phänomen der „sozialen Entkontextualisierung“ wird in der bereits erwähnten Studie von *Taddicken* zu Methodeneffekten von Online-Befragungen im Vergleich zu telefonischen und schriftlichen Erhebungen bestätigt (*Taddicken 2009a, S. 101*).

Schlussendlich sei auf den Einflussfaktor der sozialen Erwünschtheit hingewiesen (*Taddicken 2009a, S. 91*). Der Erklärungszusammenhang hierfür begründet sich darin, dass sozial erwünschte Antworten in Befragungssituationen mit geringer sozialer

Präsenz, hoher Anonymität und verminderten potentiellen Bewertungsängsten weitaus geringer vorkommen. Wenngleich der Effekt sozial erwünschter Antworten vor allem bei Interviewerhebungen zu beobachten ist (*Bortz/Döring 2006, S.247, Pötschke 2010, S.48*), kann dieser Methodeneffekt auch hier eine Rolle spielen. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Studiengangsleiter den Papierfragebogen nicht über das Studiensekretariat verteilen lässt, sondern diesen z. B. im Rahmen der letzten Lehrveranstaltung persönlich aushändigt.

5.2 Limitation und Ansatzpunkte für die zukünftige Forschung

Die vorliegende Studie weist Pilotcharakter auf. Erstmals wurde nach Kenntnis der Autoren in Deutschland ein vollständiger Jahrgang studentischer Umfragen über alle Studiengänge einer Fakultät hinweg im Hinblick auf Methodeneffekte bei der Lehrevaluation ausgewertet. Die dargestellten Ergebnisse zeigen deutliche Auswirkungen der jeweiligen Erhebungsmethode sowohl auf die Responsequote als auch auf die einzelnen Bewertungsaspekte des Studiums.

Die dargestellten Analyseergebnisse zur Responsequote stehen im Einklang mit vorherigen Untersuchungen (*Layne et al. 1999, Dresel/Tinsner 2008, Mertler 2003, Eberhardinger (2003)*). Die gefundenen Differenzen im Beurteilungsverhalten unterscheiden sich von den Ergebnissen einiger Studien (*Carini et al. 2003, Dresel/Tinsner, 2008, Layne 1999, Gamliel/Davidovitz 2005, Leung/Kemper 2005*). Dies mag mit Unterschieden in Bezug auf das Untersuchungsobjekt (Lehrevaluation oder Lehrveranstaltungsevaluation), die Stichprobe, die Art des Fragebogens (Befragungsdimensionen und Items) sowie der Bildungsinstitution zusammen hängen.

So weist diese Studie einige Besonderheiten und Limitationen auf: Die Ergebnisse basieren auf der Datenbasis eines ausgewählten Zeitraums, an einer Hochschule (single centre) in einem Fachgebiet (Fakultät Wirtschaft). Aufgrund des dualen Studienkonzepts ist die Vergleichbarkeit mit anderen Hochschulen nur bedingt gegeben.

An der DHBW werden bisher keine soziodemographischen, studienbezogenen oder persönlichen Variablen erhoben. Daher war es nicht möglich, entsprechende Effekte zu berechnen oder eine Standardisierung durchzuführen. Auch der Aspekt der Item-Nonresponse konnte nicht ausreichend untersucht werden. Ebenso wurde, wie bereits erwähnt, das Studienfach aus Datenschutzgründen bzw. zur Sicherstellung der Anonymität des Studiengangsleiters nicht ausgewertet. Basis der hier gezeigten Studie ist eine Sekundärdatenanalyse mit den damit einhergehenden Limitationen. Es handelt sich nicht um eine experimentelle Interventionsstudie, die üblicher Weise randomisiert und kontrolliert durchgeführt wird. Ein Experimentaldesign liegt bisher

nicht vor, könnte aber einen nächsten Forschungsschritt darstellen. Kausalanalysen und Moderatoreffekte sollten dann Inhalt der weitergehenden Forschung sein.

Auch wenn der Fokus dieser Analyse auf potentiellen Methodeneffekten lag, sei ein weiterer Hinweis in Bezug auf die deskriptiv dargestellten Mittelwerte am Rande gestattet. Da das Intensivstudium an der DHBW nicht nur mit einem hohen Anforderungsniveau verbunden ist, sondern die Vorlesungen in aller Regel Pflichtveranstaltungen sind, können die Bewertungen der Lehrqualität schwerlich mit anderen Hochschulen verglichen werden.⁵

Insgesamt lässt sich festhalten, dass von einem Methodenmix aus Online-Erhebung und P&P-Verfahren abzuraten ist. Insbesondere sollten Vergleiche zwischen Studienkursen, die ggf. im Rahmen der internen Qualitätssicherung vorgenommen werden, oder auch die Entwicklung von Studienkursen im Zeitablauf über mehrere Jahre generell nur auf Basis eines eindeutig festgelegten Verfahrens durchgeführt werden. Gleiches versteht sich für Vergleiche zwischen Hochschulen, z.B. im Rahmen von Hochschulrankings. Die hohe Responsequote von 80 Prozent spricht tendenziell für das P&P-Verfahren. Die niedrigere Online-Beteiligung von 58 Prozent, die damit verbundenen potentiellen Schwächen in der Repräsentativität und die diskutierten Effekte auf das Antwortverhalten weisen auf einen weiteren Forschungsbedarf hin. Die hier in der Sekundärdatenanalyse gezeigten Unterschiede im Beurteilungsverhalten könnten durch eine geeignete Primärerhebung reflektiert und erweitert werden. Empfehlenswert erscheint hier z.B. eine experimentelle Interventionsstudie unter Einbeziehung soziodemographischer (z.B. Alter und Geschlecht), studienbezogener (z.B. Department und Fach) und psychosozialer (z.B. Vorkenntnisse und Herkunft) Merkmale der Studierenden. Ebenso könnte die Analyse von ausgewählten Lehrveranstaltungen an der DHBW in Bezug auf potentielle Methodeneffekte interessant sein, was zunächst die veranstaltungsübergreifende Vereinheitlichung der entsprechenden Erhebungsinstrumente an der DHBW erfordern würde. Darüber hinaus wären vergleichbare Analysen an anderen Hochschulen im Sinne eines multizentrischen Forschungsdesigns wünschenswert und könnten die Erkenntnisse auf diesem Gebiet entscheidend bereichern. Die Verfasser dieses Beitrages würden entsprechende Forschungsk Kooperationen sehr begrüßen.

Die zum Teil deutlich ausgeprägten signifikanten Bewertungsunterschiede in dieser Studie geben Hinweise, dass es trotz der nicht zu negierenden Vorteile der Online-Befragung nicht genügt, wenn die Zielgruppe der Befragung eindeutig adressierbar und mit Zugangsdaten ausgestattet ist sowie nahezu lückenlos über einen Internetzugang verfügt (ebenso *Meinefeld 2009, S. 21*). Es müssen auch Maßnahmen getrof-

⁵ Pflichtveranstaltungen erscheinen nach Kromrey in der studentischen Bewertung systematisch negativer, aufgrund der fehlenden Wahlmöglichkeit zwischen Alternativangeboten (*Kromrey 2003, S. 240*).

fen werden, um eine möglichst umfängliche Teilnahme mit aktivem Beteiligungsverhalten zu sichern.

5.3 Fazit

Der vorliegende Artikel zeigt anhand einer Sekundärdatenanalyse eindeutige Methodeneffekte bei der studentischen Lehrevaluation auf. Identifiziert wurden signifikante Unterschiede in der Responsequote (Forschungsfrage 1) sowie im Bewertungsverhalten (Forschungsfrage 2) zwischen dem P&P- und dem Online-Verfahren. Bei der P&P-Befragung nahmen durchschnittlich 22 Prozent mehr Probanden teil als bei der Online-Erhebung. Die Bewertung des Studiums durch die P&P-Teilnehmer fiel bei der Mehrzahl der Kriterien besser aus, insbesondere bei den Fragebogen-Items zu Studieninhalten, Dozenten, Studienorganisation und -betreuung sowie zur Infrastruktur. Ebenso wurden bei der Gesamtbewertung des Studiums und der Wiederwahlabsicht positivere Ergebnisse bei den P&P-Teilnehmern erzielt.

Weiterführende Forschungen in Form von Interventionsstudien und multivariaten Analysen sowie zur Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf andere Fachgebiete bzw. andere Hochschulen und darauf aufbauend nähere Untersuchungen zur Frage, welches Erhebungsverfahren zur Lehrevaluation methodisch besser geeignet ist, wären wünschenswert.

Literatur

Adams Meridith; Umbach, Paul (2012): Nonresponse and Online Student Evaluations of Teaching: Understanding the Influence of Saliency, Fatigue, and Academic Environments. In: Research in Higher Education, 5, 2012, S.576–591

Arbeitskreis deutscher Mark- und Sozialforschungsinstitute e. V. (ADM) (2011): Jahresbericht 2010. Frankfurt (ADM)

Baur, Nina; Florian, Michael J. (2009): Stichprobenprobleme bei Online-Umfragen. In: Jakob, Nikolaus u. a. (Hrsg.): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden, S.109–128

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin

Bortz, Jürgen; Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin/Heidelberg

Carini, Robert; Hayek, John; Kuh, Georg; Kennedy, John; Ouimet, Judith (2003): College students responses to web and paper surveys: Does Mode Matter?. In: Research in Higher Education 1, 2003, S.1–19

DHBW (2011): Qualitätsmanagement-Handbuch. Band I: Strukturen, Grundsätze und Verfahren zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Studiums, www.dhbw.de (Stand 10.12.2012)

Dresel, Markus; Tinsner, Karen (2008): Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen: Methodeneffekte bei der Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen. In: Zeitschrift für Evaluation, 7(2), S. 183–211

Eberhardinger, Barbara (2003): Evaluation von Veranstaltungen der betrieblichen Weiterbildung. Web-basierte Erhebung von Teilnehmerfeedback im Vergleich zum Paper-Pencil-Verfahren. Diplomarbeit Universität Konstanz, kops.ub.uni-konstanz.de (Stand 10.12.2012)

Endruweit, Günter (1992): Programmevaluation als Laienspiel. Bemerkungen über Meinungsforschung, Sozialforschung und Pfusch bei Studentenforschungen. In: Soziologie 2, 1992, S.107–115

Gamliel, Eyal; Davidovitz, Liema (2005): Online vs. traditional teaching evaluation: mode can matter. In: Assessment & Evaluation in Higher Education 6, 2005, S.581–592

Kromrey, Helmut (1999): Von den Problemen anwendungsorientierter Sozialforschung und den Gefahren methodischer Halbbildung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB), 22, 1999, S.58–77

Kromrey, Helmut (2001): Evaluation von Lehre und Studium – Anforderung an Methodik und Design. In: Spiel, Christiane (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster, S.21–60

Kromrey, Helmut (2003): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Opladen, S.234–258

Lalla, Michele; Davide Ferrari (2011): Web-based versus paper-based data collection for the evaluation of teaching activity: empirical evidence from a case study. In: Assessment & Evaluation in Higher Education 3, 2011, S.347–365

Layne, Benjamin; DeCrisoforo, Joseph; McGinty, Dixie (1999): Electronic vs. traditional student rating of instruction. In: Research in Higher Education 2, 1999, S.221–232

Leung, Doris; Kember, David (2005): Comparability of Data Gathered from evaluation questionnaires and paper and through the internet. In: Research in Higher Education, 5, 2005, S.571–591

Maurer, Marcus; Jandura Olaf (2009): Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zu Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen. In: Jakob, Nikolaus u. a. (Hrsg.): Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden, S.61–74

Meinefeld, Werner (2009): http://www.sozioologie.phil.uni-erlangen.de/system/files/Lehrveranstaltungsevaluation_qua_Online-Befragung_0.pdf (Zugriff: 03. April 2012)

O. V. (2011): Zeit Studienführer 2010/2011. Die Zeit. S.185–187

Mertler, Craig A. (2003): Patterns of response and nonresponse from teachers to traditional and web surveys. In: *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8,22, 2003

Pötschke, Manuela (2009): Potentiale von Online-Befragungen: Erfahrungen aus der Hochschulforschung. In: Jakob, Nikolaus u.a. (Hrsg.): *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden, S.75–89

Pötschke, Manuela (2010): Datengewinnung, Datenaufbereitung und explorative Datenanalyse. In: Wolf, Christoph u.a. (Hrsg.): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden, S.41–64

Rindermann, Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: *Zeitschrift für Evaluation* 2, 2003, S.233–256

Richman, Wendy; Kiesler, Sara; Weisband, Suzanne; Drasgow, Fritz (1999): A Meta-Analytic Study of Social Desirability Distortion in Computer-Administered Questionnaires, Traditional Questionnaires, and Interviews. In: *Journal for Applied Psychology* 5, 1999, S.754–775

Schnell, Rainer; Kopp, Johannes (2001): Zur Evaluation von Lehrveranstaltungen in den Sozialwissenschaften. In: *Soziologie* 3, 2001, S.32–40

Shih, Tse-Hua; Fan Xitao (2007): Response Rates and Mode Preferences in Web-Mail Mixed-Mode Surveys: A Meta-Analysis. In: *International Journal of Internet Science* 2, 2007, 1, S.59–82

Simon, Anke (2012): Informationsbroschüre OPEN Kerninformationen, www.dhbw-stuttgart.de/pflegewissenschaften (Stand 10.12.2012)

Simons, Julia; Pötschke Manuela (2006): Akzeptanz internetgestützter Evaluation an Universitäten. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 2,2006, S.227–248

Spiel, Christiane; Martin Gössler (2001): Zwischen Selbstzwecke und Qualitätsmanagement – Quo vadis, evaluatione? In: Spiel, Christiane (Hrsg.): *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. Münster, S.9–20

Taddicken, Monika (2009a): Die Bedeutung von Methodeneffekten der Online-Befragung: Zusammenhänge zwischen computervermittelter Kommunikation und erreichbarer Datengüte. In: Jakob, Nikolaus u.a. (Hrsg.): *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden, S.91–143

Taddicken, Monika (2009b): Methodeneffekte von Web-Befragungen: Soziale Erwünschtheit vs. Soziale Entkontextualisierung. In: Weichbold, Martin u.a. (Hrsg.): *Umfrageforschung. Herausforderung und Grenzen*. Wiesbaden, S.85–104

Zerback, Thomas; Schoen Harald; Jakob Nikolaus; Schlereth Stefanie (2009): Zehn Jahre Sozialforschung in dem Internet – Eine Analyse zur Nutzung von Online-Befragungen in den Sozialwissenschaften. In: Jakob, Nikolaus u.a. (Hrsg.): *Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden, S.15–31

Danksagung

Die Autoren bedanken sich an dieser Stelle insbesondere bei Herrn Dr. Budéus (leitender Verantwortlicher für Lehrevaluation an der DHBW Stuttgart) für die Bereitstellung der Daten aus Evasys. Ebenso geht ein herzlicher Dank an die Hochschulleitung der DHBW Stuttgart, Herrn Rektor Prof. Dr. Weber sowie Herrn Prorektor und Dekan Prof. Dr. Müllerschön, für die ideelle Unterstützung dieses Forschungsprojekts.

Anschrift der Verfasserinnen:

Professor Dr. Anke Simon
Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart
Leiterin des Studiengangs BWL – Gesundheitswirtschaft und
des Studiengangs Angewandte Gesundheitswissenschaften
Fakultät Wirtschaft
Paulinenstr. 50
70178 Stuttgart
E-Mail: simon@dhbw-stuttgart.de

Dr. Yvonne Zajontz
Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart
Leiterin des Zentrums für Empirische Forschung
Fakultät Wirtschaft
Paulinenstr. 50
70178 Stuttgart
E-Mail: zajontz@dhbw-stuttgart.de

Vanessa Reit (M.A.)
Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart
Leiterin des Zentrums für Empirische Forschung
Fakultät Wirtschaft
Paulinenstr. 50
70178 Stuttgart
E-Mail: reit@dhbw-stuttgart.de

Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden

Jan Fendler, Tina Seidel, Christine Johannes

Hochschuldidaktische Workshops an Hochschulen werden häufig zur Förderung einer studierendenzentrierten Lehre eingesetzt. Bislang ist dieses Weiterbildungsformat jedoch nur wenig empirisch untersucht. Die Studie prüft daher Auswirkungen hochschuldidaktischer Workshops auf die Lehrkompetenz sowie den Einfluss potentieller Bedingungsfaktoren wie Lehrerfahrung, Lehrmotivation und Anzahl besuchter Workshops. Hierzu wurden 124 Lehrende der Friedrich-Schiller-Universität Jena online befragt, die Workshops besuchten, sich für strukturierte Programme bewarben und keine Weiterbildung wahrnahmen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass hochschuldidaktische Workshops in strukturierte Programme eingebunden sein sollten. Zugleich zeigt sich, dass der Lehrmotivation eine hohe Bedeutung bei der Förderung einer studierendenzentrierten Lehrkompetenz in hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen zukommt.

1 Einleitung

Im Zuge des Bologna-Prozesses sind Lehrende an deutschen Hochschulen aufgefordert, ihre Lehrveranstaltungen den neu entwickelten Studiengängen anzupassen, die Studierenden beim selbstregulierten Lernen zu unterstützen, weiterführende Kompetenzen zu vermitteln und ihre eigene Lehrkompetenz zu schulen (vgl. *Kultusministerkonferenz 2005*). Dies bedarf einer studierendenzentrierten Lehre (vgl. *Berendt 2005*). Um Lehrende hierbei zu fördern, wurden zumeist hochschuldidaktische Workshops und strukturierte Zertifikatsprogramme an Hochschulen implementiert (vgl. *Fendler/Gläser-Zikuda 2013*). Die grundlegenden Gemeinsamkeiten beider Weiterbildungsangebote sind die besondere Berücksichtigung spezifischer Zielgruppen, die Vermittlung von Wissen um Prozesse des Lehrens und Lernens sowie die Förderung der Lehrkompetenz (vgl. *Auferkorte-Michaelis et al. 2007*). Die Implementierung von Weiterbildungsmaßnahmen erfordert aber auch deren wissenschaftliche Überprüfung. Hierzu ist festzustellen, dass fundierte Studien zur Förderung einer Lehrkompetenz durch strukturierte Zertifikatsprogramme vorliegen (vgl. *Gibbs/Coffey 2004; Postareff et al. 2007*). Kurzfristige hochschuldidaktische Workshops finden hingegen nur selten Beachtung, obwohl sie mehrheitlich angeboten werden. Daher soll in diesem Aufsatz der Fokus auf die Effektivität hochschuldidaktischer Workshops gelegt werden (vgl. *McClelland 1973; Shulman, 1986; Weinert, 1999*). Dazu werden im Folgenden die

konzeptuellen Grundlagen hochschuldidaktischer Weiterbildung, die Elemente einer Lehrkompetenz sowie potentielle Bedingungsfaktoren dargestellt.

2 Hochschuldidaktische Weiterbildung und deren Frequentierung

Die hochschuldidaktische Weiterbildung ist an deutschen Hochschulen überwiegend fakultativ, häufig reicht der Nachweis einer Lehrerfahrung bei Berufungen auf Stellen mit Lehranteil aus (vgl. *Fendler/Gläser-Zikuda 2013*). Lehrende entscheiden selbst, ob und welche hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote sie nutzen. So konnte Pötschke (2004) in einer Befragung von 370 Hochschullehrenden zeigen, dass fast die Hälfte der Befragten (49,7 %) an keinen hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen teilnahm. Die Gründe für eine Ablehnung sind vielfältig. Die Mehrheit der Nichtteilnehmenden gab an, dass sie keinen Sinn (31,3 %) bzw. Bedarf (22,4 %) sahen, wobei sie zumeist auf ihre hohe Lehrerfahrung verwiesen. Aber auch fehlende Zeit (36,7 %) bzw. Gelegenheit (8,8 %) wurden angeführt. Hierbei gilt auch der Zeitfaktor als Grund für die Nutzung von hochschuldidaktischen Workshops (vgl. *Lipp/Will 2008*).

Mit dem Ziel der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Lehrenden wurde an der Friedrich-Schiller-Universität Jena das Projekt LehreLernen implementiert, welches differenzierte Weiterbildungsformen anbietet (vgl. *Seidel/Johannes 2008*). Dabei können Lehrende an eintägigen hochschuldidaktischen Workshops teilnehmen und Wissen über Studierende, Lehr-Lern-Strategien und Lehraufgaben erwerben. Die Workshops sollen die Lehrenden zu einer studierendenzentrierten Lehre anregen und einen selbstregulierten Transfer der Inhalte für das eigene Lehrwissen gewähren, um so die Lehrkompetenz zu fördern. Zugleich treffen sie den Bedarf der Hochschullehrenden, die nur über ein geringes Zeitbudget verfügen und bisher noch nicht an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen teilnahmen. So beurteilen die Teilnehmenden die Einführung dieser hochschuldidaktischen Weiterbildungsform positiv (vgl. *Seidel et al. 2009*).

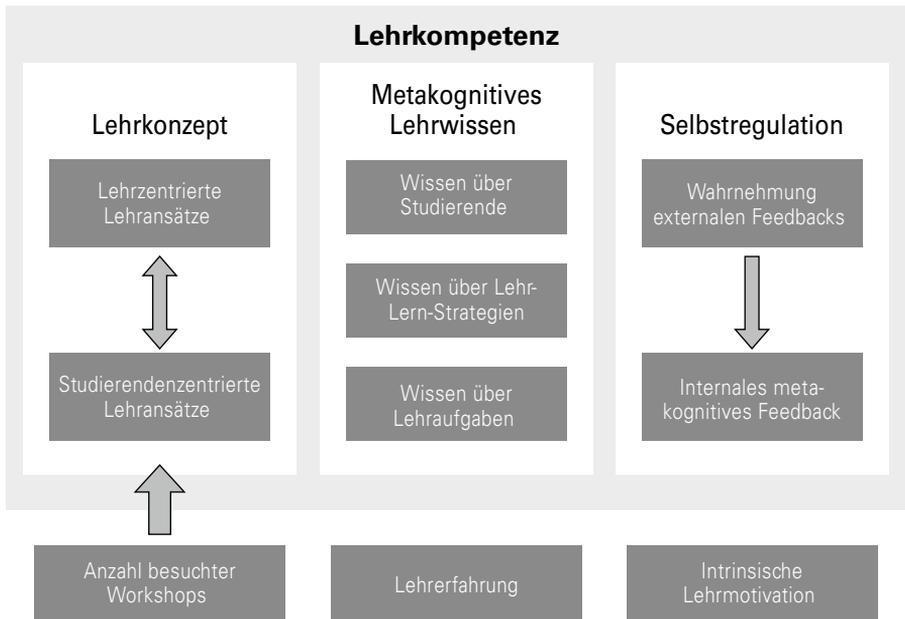
Darüber hinaus können sich Lehrende in zwei längerfristigen strukturierten Zertifikatsprogrammen weiterbilden (Basic ein Jahr und Advanced zwei Jahre). Das Zertifikatsprogramm Basic zielt auf Lehrende mit geringer Lehrerfahrung, die überwiegend ihre Promotion anstreben. Das Zertifikatsprogramm Advanced richtet sich an fortgeschrittene Lehrende, vor allem Postdocs und Habilitierte. Ein zentraler Ansatz beider Programme ist der Perspektivwechsel „*shift from teaching to learning*“ (vgl. *Berendt 2005*), durch den Lehrende zu einer studierendenzentrierten Lehre aktiviert werden sollen. Dies erfolgt durch anleitende und begleitende Reflexionsarbeit mit den Teilnehmenden. Hierzu werden sie in einer ihrer Lehrveranstaltungen per Video aufgezeichnet und erhalten ein individuelles Feedback. Erfahrene Lehrende fertigen zudem im Zertifikatsprogramm Advanced ein Lehrportfolio an. Der Perspektivwechsel zu einer

studierendenzentrierten Lehre, welcher durch die Videoaufzeichnung und das Lehrportfolio unterstützt werden soll, wird in mehreren gruppenspezifischen Reflexionsveranstaltungen fächerübergreifend mit allen Teilnehmenden trainiert. Darüber hinaus wird ein Wissen über Studierende, Lehr-Lern-Strategien und Lehraufgaben in weiteren Präsenzterminen vermittelt und erprobt. Das Ziel aller Weiterbildungsangebote ist eine Erweiterung der Lehrkompetenz der Teilnehmenden. Erfahrungsgemäß werden auch im Projekt LehreLernen selbstgewählte Workshops am stärksten frequentiert, gefolgt vom Zertifikatsprogramm Lehrqualifikation Basic (vgl. *Seidel et al. 2009*).

3 Elemente einer Lehrkompetenz als Indikator für Weiterbildungseffekte

Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote sollen Lehrende in ihrer Lehrkompetenz stärken, damit sie die veränderten Anforderungen erfolgreich bewältigen können (vgl. *Kultusministerkonferenz 2005*). Um die Effektivität hochschuldidaktischer Workshops zu erfassen, ist jedoch zuvor eine Operationalisierung der Lehrkompetenz erforderlich. Hierfür kann das fundierte Modell zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrenden herangezogen werden (vgl. *Baumert/Kunter 2006; Kunter 2011*). In diesem Modell werden Lehrende mit einer hohen Lehrkompetenz als Teil einer Lerngemeinschaft verstanden, die sich den Studierenden und ihrem Lernen gegenüber verpflichtet. Sie kennen die Lehrinhalte und wissen, wie sie diese vermitteln. Zugleich sind sie in der Lage, neues Lehrwissen selbstreguliert zu lernen, die Studierenden bei ihrem Lernen anzuleiten und dieses zu überwachen. Hierbei wird die Lehrkompetenz der Lehrperson durch ihr Lehrkonzept, ihr metakognitives Lehrwissen sowie ihre selbstregulatorischen Fähigkeiten beschrieben (vgl. *Abb. 1*). Diese Elemente beeinflussen die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und die daraus resultierenden Ergebnisse (vgl. *Helmke 2006*). Daher stellen sie wichtige Wirkungsbereiche für hochschuldidaktische Weiterbildung dar, insbesondere in Bezug auf eine studierendenzentrierte Lehre mit Merkmalen des selbstregulierten Lernens (vgl. *Strijbos et al. 2007*). Dem entsprechend finden die Elemente der Lehrkompetenz in der folgenden Studie Berücksichtigung (vgl. *Loughran und Corrigan 1995; Strijbos et al. 2007*).

Abbildung 1: Modell der Lehrkompetenz und möglicher Bedingungsfaktoren (in Anlehnung an Kunter 2011)



3.1 Lehriansätze – Überzeugungen zu guter Lehre

Lehriansätze basieren auf Lehrkonzepten, die durch flexible fach- und prozessorientierte kognitive Orientierungen gekennzeichnet sind (vgl. Pratt 1992; Kember 1997). Sie gruppieren sich in lehrzentrierte und studierendenzentrierte Lehriansätze (vgl. Kember/Kwan 2000; Trigwell et al. 1994). Hierbei zeichnen sich lehrzentrierte Lehriansätze vornehmlich durch eine Wissensvermittlung aus, während studierendenzentrierte Lehriansätze den eigenständigen Wissenserwerb durch die Studierenden fokussieren. Entsprechend beeinflussen Lehriansätze das Lernen der Studierenden (vgl. Postareff et al. 2007; Kember/Kwan 2000). So konnten Trigwell, Prosser und Waterhouse (1999) zeigen, dass Studierende in Kursen von Lehrenden mit lehrzentrierten Lehriansätzen eher oberflächliche Lernansätze angaben, während sie in Kursen von studierendenzentrierten Lehrenden über tiefere Ansätze des Lernens berichteten. In einer weiteren Studie fanden Coffey und Gibbs (2002), dass Lehrende, die studierendenzentrierte Lehriansätze angaben, bessere Rückmeldungen von Studierenden erhielten als Lehrende mit lehrzentrierten Lehriansätzen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass studierendenzentrierte Lehriansätze das eigenständige Lernen von Studierenden fördern und somit den neu formulierten Anforderungen an Lehrende am ehesten gerecht werden. Hochschuldidaktische Workshops sollten daher den Erwerb studierendenzentrierter Lehriansätze der Lehrenden (vgl. Behrendt 2005, Wild 2003) anstreben.

3.2 Metakognitives Lehrwissen als Basis des Lehrhandelns

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil einer professionellen Lehrkompetenz von Lehrenden an Hochschulen ist das metakognitive Lehrwissen. Lehrenden mit hohem metakognitiven Lehrwissen verfügen über Strategien zur Lehrbewältigung und Wissen über die Anwendbarkeit und Effektivität von Lehr-Lern-Strategien in Abhängigkeit zur Lehrsituation (vgl. *Pintrich 2002*). Zugleich ermöglichen sie Lehrenden, die Lernziele und Strategien der Studierenden zu erkennen. Hierbei wird das metakognitive Lehrwissen in die drei Bereiche Wissen über Studierende, Wissen über Lehr-Lern-Strategien und Wissen über Lehraufgaben klassifiziert (vgl. *Elshout-Mohr et al. 2004; Flavell 1979*). Das Wissen über Studierende beinhaltet theoretisches Wissen über Lehr-Lern-Prozesse sowie Wissen über Einstellungen und Verhaltensmuster zur erfolgreichen Bewältigung von Lernaufgaben. Darüber hinaus umfasst es Lehr-Lern-Ziele und den Grad der Identifikation der Lehrenden mit dem Lehr-Lern-Material (vgl. *Elshout-Mohr et al. 2004*). Das Wissen über Lehr-Lern-Strategien beinhaltet fachübergreifendes Wissen von Lern-, Denk- und Problemlösestrategien, während die letzte Kategorie Wissen über Lehraufgaben beinhaltet. Daraus folgt, dass Lehrende mit einem hohen Grad an metakognitivem Lehrwissen verschiedene Lehraufgaben kennen und einschätzen können, ob Studierende Schwierigkeiten haben werden, einen bestimmten Text zu verstehen oder ob eine bestimmte Aufgabe den Lernzielen der Lehramtsstudierenden entspricht. Die Relevanz des metakognitiven Lehrwissens wird besonders deutlich, wenn neue Inhalte erworben werden. So schulten Dart und Clarke (1991) 67 Lehramtsstudierende in ihrem metakognitiven Lehrwissen und konnten zeigen, dass diese von tieferen Lernansätzen berichteten und ihr metakognitives Lehrwissen stärker für das Lehren einsetzten als Lehramtsstudierende ohne Training. Die Bedeutsamkeit der erfolgreichen Bewältigung von Reflexionsprozessen zeigt auch die Studie von Srijbos et al. (2007), in der Lehramtsstudierende zur Evaluation ihres metakognitiven Lehrwissens angehalten wurden. Das metakognitive Lehrwissen wurde nur dann erfolgreich eingesetzt, wenn die Lehramtsstudierenden gelernt hatten, selbstreguliert zu lernen. Hochschuldidaktische Workshops, die das metakognitive Lehrwissen, also das Wissen über das Lehren und den Einsatz von Lehrmethoden unterstützen, stellen daher einen zweiten Aspekt für die Förderung einer professionellen Lehrkompetenz dar (vgl. *Dart/Clarke 1991*).

3.3 Selbstregulation im Lernprozess von Lehrenden

Damit metakognitives Lehrwissen erfolgreich erworben werden kann, bedürfen Lehrende selbstregulatorischer Fähigkeiten (vgl. *Kunter 2011*). Diese werden durch internes und externes metakognitives Feedback gesteuert. Flavell (1979, S. 906) beschreibt dabei internes metakognitives Feedback als "[...] any conscious cognitive

or affective experiences that accompany and pertain to intellectual enterprise“. Internales metakognitives Feedback bestimmt die Intensität der kognitiven Prozesse beim Lernen neuer Lehrinhalte. Auf sie wirkt externes Feedback zur Selbstregulation (vgl. *Butler/Winne 1995*). Diese können als Anker für das interne metakognitive Feedback verstanden werden, an dem sich Lehrende beim Lernen orientieren. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit neuem Lehrwissen in hochschuldidaktischen Workshops und in der Lehre dient Feedback, zum Beispiel aus Studierendenevaluationen, als Anker für die eigene Selbstregulation (vgl. *Elshout-Mohr et al. 2004*). Sie ermöglichen die Beurteilung der eigenen Lehrkompetenz und veranlassen Lehrende sich hochschuldidaktisch weiterzubilden (vgl. *Postareff et al. 2007*).

3.4 Bedingungsfaktoren der Lehrkompetenz: Lehrerfahrung, Lehrmotivation und Anzahl besuchter Workshops

Um die Effektivität hochschuldidaktischer Workshops zu prüfen, müssen auch mögliche Bedingungsfaktoren der Lehrkompetenz berücksichtigt werden. Hierbei wird häufig ein positiver Zusammenhang von Lehrerfahrung und Lehrkompetenz angenommen (vgl. *Kultusministerkonferenz 2005, Beck et al. 2008*). Dafür spricht auch das Begründungsmuster von Lehrenden, die keinen Bedarf für den Besuch hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote sahen (vgl. *Pötschke 2004*). Entsprechend ist anzunehmen, dass erfahrene Lehrende sich durch ein „*learning by doing*“ in eigenen Lehrveranstaltungen schulen und so ihre Lehrkompetenz entwickeln (vgl. *Groth 2007*). Weiterhin sollte die intrinsische Lehrmotivation beachtet werden, beispielsweise als Enthusiasmus in Form des Engagements im Unterricht (vgl. *Baumert/Kunter 2006*). Allgemein wird angenommen, dass die Lehrmotivation mit der Selbstregulation verbunden ist (vgl. *Deci et al. 1997*). Hierbei zeigt sich, dass Lehrende, „[...] die Unterrichten als pädagogische Herausforderung wahrnehmen, die Freude daran haben, Schülerinnen und Schüler bei Ihren Lernerfahrungen zu begleiten und ihnen Lerninhalte zu vermitteln, [...] ihre Lehrtätigkeit als intrinsisch erfüllend [erleben]. Sie interessieren sich sowohl für den pädagogischen Prozess als auch die Inhalte, die sie vermitteln“ (*Kramer 2002, S. 83*). Abschließend gilt es die Anzahl besuchter hochschuldidaktischer Workshops als Aspekt der Dauer hochschuldidaktischer Weiterbildungen zu berücksichtigen, da der Faktor Zeit häufig als Begründung für die (Nicht-)Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen angeführt wird (*Pötschke 2004*). Darüber hinaus konnte in Studien zu strukturierten Zertifikatsprogrammen gezeigt werden, dass insbesondere die Dauer der Weiterbildung einen Effekt auf einen studierenden-zentrierten Lehransatz hatte (vgl. *Postareff et al. 2007*).

4 Forschungsfragen

Die vorliegende Studie untersucht mögliche Wirkungen des Besuchs hochschuldidaktischer Workshops zur Förderung einer studierendenzentrierten Lehre („*shift from teaching to learning*“). Dabei stehen drei Elemente der Lehrkompetenz im Zentrum: (1) Lehransatz, (2) metakognitives Lehrwissen und (3) Selbstregulation. Potentielle Bedingungsfaktoren wie Lehrerfahrung, Lehrmotivation und Anzahl bereits besuchter hochschuldidaktischer Workshops sollen in ihrem Einfluss auf die Lehrkompetenz berücksichtigt werden. Hierzu werden drei Fragestellungen untersucht:

1. *Unterscheiden sich Lehrende, die an hochschuldidaktischen Workshops teilnehmen, hinsichtlich ihres Geschlechts, Mitarbeiterstatus, Qualifikationsphasen, Lehrmotivation und Lehrerfahrung von Lehrenden, die bisher keine Weiterbildungsveranstaltungen besucht haben?* Vor dem Hintergrund der bisherigen Befunde (Pötschke 2004) stellen vor allem organisatorische Aspekte wie Zeit ein Hindernis für die Wahrnehmung hochschuldidaktischer Angebote dar. Da die Angebotsstruktur im Projekt LehreLernen diese organisatorischen Hindernisse minimiert, sollten sich die Teilnehmenden nicht systematisch von den Nichtteilnehmenden unterscheiden. Eine Ausnahme bildet hier die Lehrerfahrung, welche bei Weiterbildungsinteressierten niedriger sein sollte als bei Nichtteilnehmern.
2. *Besteht ein Zusammenhang zwischen den Bedingungsfaktoren (Lehrerfahrung, Lehrmotivation und Anzahl besuchter hochschuldidaktischer Workshops) und den Elementen der Lehrkompetenz?* Die bisherige Forschungslage (vgl. Beck et al 2008; Postareff et al. 2007; Kunter 2011) deutet darauf hin, dass die Lehrerfahrung, die Lehrmotivation und die Anzahl von Workshopbesuchen in einem Zusammenhang mit den Elementen der Lehrkompetenz stehen.
3. *Zeigen Teilnehmende hochschuldidaktischer Workshops systematische Unterschiede in Bezug auf ihren Lehransatz, metakognitives Lehrwissen und Selbstregulation im Vergleich zu Lehrenden, die bisher nicht an Weiterbildungen teilnahmen?* Mit Blick auf bisherige Befunde (vgl. Gibbs/Coffey 2004; Postareff et al 2007; Strijbos et al. 2007) kann davon ausgegangen werden, dass bei strukturierten hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten Anstiege im Bereich des studierendenzentrierten Lehransatzes, des metakognitiven Lehrwissens und der Selbstregulation zu verzeichnen sind. Inwieweit die Teilnahme an hochschuldidaktischen Workshops ähnliche Effekte hat, soll in der vorliegenden Untersuchung geprüft werden.

5 Methode

5.1 Stichprobe und Forschungsdesign

Die Erhebung erfolgte an der Friedrich-Schiller-Universität Jena mittels eines Online-Fragebogens, über den die Lehrenden aller Fakultäten elektronisch (per E-Mail) informiert wurden. Insgesamt beantworteten N=124 Lehrende mit Lehrerfahrung den Online-Fragebogen. Die Mehrheit von ihnen waren wissenschaftliche Mitarbeiter (67,2%), aber auch Juniorprofessoren (9,8%), Professoren (6,6%), Lehrbeauftragte (3,3%) sowie Mitarbeiter mit anderem Status (13,2%). Geht man davon aus, dass ca. 1200 Lehrende an der Universität Jena tätig sind, kann man von einem Rücklauf von ca. zehn Prozent ausgehen. Bei dieser Schätzung handelt es sich allerdings um eine sehr konservative Schätzung, da nicht kontrolliert werden konnte, ob und in welcher Weise die Fakultäten ihre Lehrenden tatsächlich über die Online-Befragung informiert haben. Die geringe Rücklaufquote und damit verbundene Selektionseffekte werden in der Diskussion aufgegriffen. Die Freischaltung des Fragebogens erfolgte zu zwei Zeitfenstern (14.10. bis 31.11. 2009 und 21.06. bis 31.07.2010). Alle Teilnehmenden beantworteten den Fragebogen jeweils nur zu einem Messzeitpunkt. Der Fragebogen enthielt Fragen zu hochschuldidaktischen Weiterbildungsaktivitäten, Lehransatz, metakognitivem Lehrwissen, Selbstregulation, Lehrerfahrung und Lehrmotivation. Die Daten wurden über Skalen gemittelt und als eine querschnittliche Messung betrachtet.

Die Befragten lassen sich insgesamt in drei Gruppen einteilen, die aktuell in die Lehre eingebunden sind: Lehrende, die (1) im letzten Jahr an hochschuldidaktischen Workshops teilnahmen; (2) die sich für die Teilnahme an strukturierten Zertifikatsprogrammen bewarben, aber bislang an keiner Weiterbildung teilnahmen, und (3) die bisher keine hochschuldidaktische Weiterbildung wahrnahmen. Absolventen strukturierter Zertifikatsprogramme existierten zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht. Weitere Auswertungen zur Zusammensetzung der Stichprobe werden im ersten Abschnitt der Ergebnisdarstellung berichtet.

5.2 Hochschuldidaktische Workshops

Im Folgenden sollen für die Gruppe (1) - Teilnehmer an hochschuldidaktischen Workshops - Inhalte, Ziele und didaktische Konzepte der Workshops beschrieben werden. Dies ist insofern von Bedeutung, da die im Rahmen dieser Studie berücksichtigten Workshops so angelegt waren, dass sie in den grundlegenden Zielen und didaktischen Konzepten vergleichbar waren, aber inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte setzten. Die im Rahmen dieser Studie berücksichtigten Workshops waren alle eintägig (auf zehn Arbeitseinheiten) angelegt und wurden von den Teilnehmenden innerhalb der

letzten zwölf Monate besucht. Inhaltlich bezogen sie sich auf die Planung, Durchführung und Evaluation von Lehrveranstaltungen (vgl. *Hiebert et al. 2002*). Didaktisch zielten sie auf studierendenzentrierte Elemente im Lehransatz, im metakognitiven Lehrwissen und der Selbstregulation.

Um zu kontrollieren, ob der Zeitfaktor des Workshops einen Effekt auf die Wirksamkeit der Workshops hat, wurde geprüft, wie lange diese zeitlich zurücklagen (null bis vier Monate, fünf bis acht Monate, neun bis zwölf Monate) und ein Kruskal-Wallis H-Test über die drei Teilgruppen gerechnet. Bis auf das Wissen über Studierende zeigten sich keine signifikanten Effekte (vgl. *Tab.1*) – wobei Teilnehmer von Workshops, die fünf bis acht Monate zurücklagen, die höchsten Werte angaben. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer an unterschiedlich zeitlich zurückliegenden hochschuldidaktischen Workshops sich in Bezug auf ihren Lehransatz, ihr metakognitives Lehrwissen und ihre Selbstregulation mehrheitlich nicht unterschieden.

Tabelle 1: Effekt des Zeitfaktors auf die Wirksamkeit der Workshops

Variable	Effekt
Lehransatz	
Lehrzentrierter Lehransatz (ITTF)	$H(2) = 1.09, p = .58, \eta^2 = .04$
Studierendenzentrierter Lehransatz (CCSF)	$H(2) = 3.40, p = .18, \eta^2 = .14$
Metakognitives Lehrwissen	
Wissen über Studierende	$H(2) = 6.28, p = .04^*, \eta^2 = .25$
Wissen über Lernstrategien	$H(2) = 1.09, p = .58, \eta^2 = .03$
Wissen über Lehraufgaben	$H(2) = 1.45, p = .48, \eta^2 = .08$
Selbstregulation	
Internes Feedback	$H(2) = 1.22, p = .54, \eta^2 = .06$
Externes Feedback	$H(2) = 4.20, p = .12, \eta^2 = .23$
Einstellungen zu kritischen Empfehlungen	$H(2) = 4.31, p = .11, \eta^2 = .18$

H = Kruskal-Wallis H-Test, *p* = Signifikanz, η^2 = Effektstärke

5.3 Instrumente

Zur Untersuchung möglicher Wirkungsbereiche hochschuldidaktischer Workshops auf Aspekte der Lehrkompetenz beantworteten die Teilnehmenden 53 Items auf einer ordinalskalierten 6-Punkt-Likert-Skalen von 1 (*stimmt überhaupt nicht*) bis 6 (*stimmt genau*) (*Johannes et al. 2011*).

Lehransatz:

Für die Erfassung des Lehransatzes wurde eine übersetzte Fassung des Approaches to Teaching Inventory (*Trigwell et al. 2005*) mit 22 Items eingesetzt, mit einer Skala

zum „lehrzentrierten Lehransatz“ ($\alpha = .78$) und einer Skala zum „studierendenzentrierten Lehransatz“ ($\alpha = .84$).

Metakognitives Lehrwissen und Selbstregulation:

Das metakognitive Lehrwissen und die Selbstregulation wurden mit einer adaptierten Version des Awareness of Independent Learning Inventory mit 27 Items erfasst (*Elshout-Mohr et al. 2004*). Dabei wurde das metakognitive Lehrwissen über die Subskalen „Wissen über Studierende“ ($\alpha = .55$), „Wissen über Lernstrategien“ ($\alpha = .76$) und „Wissen über Lehraufgaben“ ($\alpha = .68$) operationalisiert. Die Selbstregulation wurde durch die Subskalen „metakognitives internes Feedback“ ($\alpha = .63$), „Aufnahmebereitschaft metakognitives externes Feedback“ ($\alpha = .73$) sowie „Einstellungen zu kritischen Empfehlungen zum eigenen Lernen“ ($\alpha = .68$) erfasst.

Lehrmotivation:

Zudem wurden die Teilnehmenden mit einer vier Items umfassenden Fragebogenskala zu ihrer intrinsischen Lehrmotivation ($\alpha = .77$) befragt. Die Skala entstand auf der Basis einer adaptierten Übersetzung des Academic Self-Regulation-Questionnaires von Müller et al. (2007) sowie der intrinsischen Motivationsskala der IPN-Videostudie (*Seidel et al. 2003*).

Lehrerfahrung und Anzahl besuchter hochschuldidaktischer Workshops:

Beide Bedingungsfaktoren wurden jeweils durch eine selbstkonstruierte Frage erhoben.

5.4 Datenauswertung

Um Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen zu prüfen, wurden die Eingangsbedingungen der Teilnehmenden in Bezug auf Geschlecht, Status, Qualifikation, bisherige Lehrmotivation und Lehrerfahrung geprüft (vgl. *Tab. 2*). Zur Untersuchung der zweiten Fragestellung wurden der Einfluss der Lehrerfahrung, der Lehrmotivation und die Anzahl besuchter hochschuldidaktischer Workshops kontrolliert. Dies erfolgte mittels Korrelationsberechnungen auf Grundlage der Skalen. Mittels Kruskal-Wallis H-Test wurde geprüft, ob der Besuch hochschuldidaktischer Workshops Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen im Lehransatz, dem metakognitiven Lehrwissen und der Selbstregulation erklärt.

6 Ergebnisse

6.1 Charakteristika der Befragten: Geschlecht, Mitarbeiterstatus, Qualifikationsphasen, Lehrmotivation und Lehrerfahrung

Im folgenden Abschnitt werden die Voraussetzungen der Befragten für die drei Teilstichproben dargestellt: Personen, die (1) in den letzten zwölf Monaten an hochschuldidaktischen Workshops teilgenommen ($n = 26$); (2) die sich für die Teilnahme an Zertifikats-

programmen beworben, aber bislang an keiner Weiterbildung teilgenommen ($n = 45$); und (3) die keine hochschuldidaktische Weiterbildung wahrgenommen haben ($n = 53$).

Tabelle 2: Beschreibung der Stichprobe

	Workshopbesucher ($n=26$)		Zertifikatsbewerber ($n=45$)		Keine Weiterbildung ($n=53$)	
	n	$M (SD)$	n	$M (SD)$	n	$M (SD)$
Geschlecht						
Männlich	10 (38,5 %)		26 (57,8 %)		24 (45,3 %)	
Weiblich	16 (61,5 %)		19 (42,2 %)		29 (54,7 %)	
Status						
Wissenschaftlicher Mitarbeiter	23 (88,5 %)		34 (76,5 %)		36 (67,9 %)	
Lehrbeauftragte	1 (3,8 %)		1 (2,2 %)		2 (3,8 %)	
Professur/ Juniorprofessur	1 (3,8 %)		1 (2,2 %)		7 (13,2 %)	
Stipendiat			6 (13,3 %)		2 (3,8 %)	
anderer Status	1 (3,8 %)		1 (2,2 %)		6 (11,3 %)	
Qualifikation						
Keine Qualifikation	6 (23,1 %)				19 (35,8 %)	
Promotion	13 (50,0 %)		25 (55,6 %)		24 (45,3 %)	
Habilitation	7 (26,9 %)		18 (40,0 %)		10 (18,9 %)	
Lehrmotivation		4.91 (0.68)		5.21 (0.88)		4.45 (1.10)
Lehrerfahrung (Semester)		13.85 (17.20)		4.78 (3.30)		12.87 (14.37)

n = Anzahl der Befragten, M = Mittelwerte und SD = Standardabweichung

Der Vergleich der Gruppen zeigte, dass die Befragten über weitgehend identische Voraussetzungen verfügten. Hinsichtlich des Geschlechts [$\chi^2(2,124)=2.82, p=.24, \varphi=.15$] und dem Status [$H(2)=1.32, p=.52, \eta^2=.00$] waren keine Gruppenunterschiede zu beobachten. In allen drei Gruppen überwogen Lehrende aus dem wissenschaftlichen Mittelbau, die sich wissenschaftlich qualifizieren wollen. Zumeist wurde die Promotion angestrebt. Dies spricht für ein grundlegendes Interesse an Weiterbildung in allen Gruppen. Workshopteilnehmer und Bewerber für Zertifikatsprogramme gaben aber eine höhere Lehrmotivation an [$H(2)=14.47, p=.00, \eta^2=.12$]. Ebenso unterschieden sich die Gruppen signifikant hinsichtlich der Lehrerfahrung [$H(2)=9.31, p=.00, \eta^2=.10$]. Bewerber der Zertifikatsprogramme verfügten im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen über eine geringere Lehrerfahrung. Um Effekte hochschuldidaktischer Workshops für eine studierendenzentrierte Lehre zu prüfen, müssen daher

zuvor die Zusammenhänge der Lehrmotivation und der Lehrerfahrung mit den Elementen der Lehrkompetenz kontrolliert werden.

6.2 Zusammenhänge zwischen den Bedingungsfaktoren Lehrerfahrung, Lehrmotivation und Anzahl besuchter hochschuldidaktischer Workshops sowie den Elementen der Lehrkompetenz

Lehrende an Hochschulen, die nicht an Weiterbildungen teilnehmen, begründen dies häufig mit ihrer bereits vorhandenen hohen Lehrerfahrung. Entsprechend wurde dies mittels Spearman-Korrelationsberechnungen geprüft (Tab. 3). Die Befunde zeigten bis auf die Aufnahmebereitschaft für externes Feedback keine systematischen Zusammenhänge zwischen Lehrerfahrung und Lehransatz, metakognitivem Lehrwissen und Selbstregulation.

Tabelle 3: Korrelation von Lehrerfahrung und Elementen der Lehrkompetenz über alle Gruppen hinweg

Variable	N	r_s	p
Lehransatz			
Lehrzentrierter Lehransatz (ITTF)	124	-.03	.73
Studierendenzentrierter Lehransatz (CCSF)	124	-.07	.46
Metakognitives Lehrwissen			
Wissen über Studierende	118	-.11	.22
Wissen über Lernstrategien	118	.08	.42
Wissen über Lehraufgaben	118	.08	.42
Selbstregulation			
Internes Feedback	118	.05	.63
Externes Feedback	117	-.19*	.04
Einstellungen zu kritischen Empfehlungen	118	-.09	.35

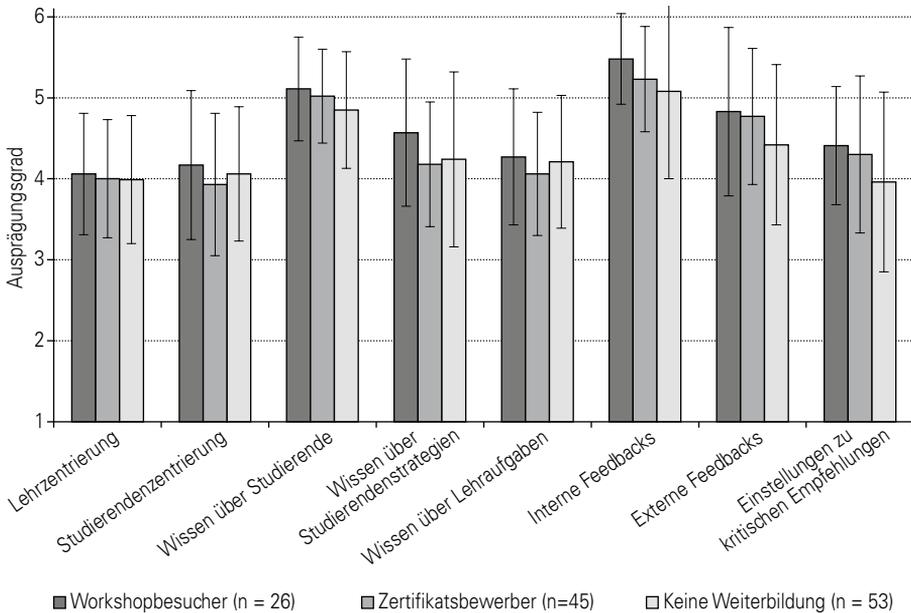
N = Gesamtzahl der Stichprobe, r_s = Korrelation, p = Signifikanz, * = Signifikanz < .05

Neben der Lehrerfahrung könnte die Lehrmotivation einen möglichen Einfluss auf die Elemente der Lehrkompetenz haben. In Bestätigung dieser Annahme zeigte die Stichprobe, dass eine höhere Lehrmotivation mit mehr Studierendenzentrierung ($r_s = .46$, $p = .00$), Studierendenwissen ($r_s = .40$, $p = .00$), Wissen über Lernstrategien ($r_s = .22$, $p = .02$), Aufnahmebereitschaft für externes Feedback ($r_s = .25$, $p = .01$) und Einstellungen zu kritischen Empfehlungen zum eigenen Lernen ($r_s = .29$, $p = .00$) einherging. Zugleich belegten die Befunde, dass die Lehrmotivation auch mit der Anzahl der besuchten hochschuldidaktischen Workshops korrelierte ($r_s = .45$, $p = .02$) und negativ mit der Lehrerfahrung ($r_s = -.22$, $p = .02$).

Studien zur Effektivität hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme berichten zudem vom Einfluss der Dauer hochschuldidaktischer Trainings auf Elemente der Lehrkompetenz (vgl. *Postareff et al. 2007*). Deshalb wurden die Zusammenhänge zwischen der Anzahl der besuchten hochschuldidaktischen Workshops, dem Lehransatz, dem metakognitiven Lehrwissen und der Selbstregulation überprüft. Es zeigte sich, dass eine höhere Zahl an besuchten hochschuldidaktischen Workshops mit einer höheren Studierendenzentrierung zusammenhängt ($r_s = .53$, $p = .01$). In der Annahme, dass erfahrene Lehrende auch mehr Workshops besucht haben, wurde deshalb geprüft, ob die Lehrerfahrung einen Einfluss haben könnte. Allerdings belegten die Befunde, dass die Anzahl der besuchten hochschuldidaktischen Workshops nicht mit der Lehrerfahrung korrelierte ($r_s = .23$, $p = .26$).

6.3 Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen in Bezug auf den Lehransatz, metakognitives Lehrwissen und Selbstregulation

Nachdem die Lehrmotivation als starker Bedingungsfaktor identifiziert werden konnte, wurde ein Vergleich zwischen den Gruppen hinsichtlich der Elemente der Lehrkompetenz durchgeführt. Es war zu erwarten, dass sich die ersten Teilgruppen durch die höhere Lehrmotivation unterschieden. Allerdings zeigte sich (vgl. *Abb. 2*), dass sich alle Teilgruppen ähnlich in Bezug auf lehr- und studierendenzentrierte Lehransätze einschätzten [Lehrzentrierung: $H(2) < 1$, $p = .87$, $\eta^2 = .00$], [Studierendenzentrierung: $H(2) = 1.11$, $p = .57$, $\eta^2 = .01$]. Auch die Befunde zum metakognitiven Lehrwissen zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen Teilnehmenden hochschuldidaktischer Workshops und jenen, die sich für strukturierte Zertifikatsprogramme bewarben oder keine Weiterbildungsmaßnahme besuchten. Die Gruppen unterschieden sich weder in Bezug auf ihr Wissen über Studierende [$H(2) = 2.63$, $p = .27$, $\eta^2 = .03$], noch ihr Wissen über Lernstrategien [$H(2) = 2.35$, $p = .31$, $\eta^2 = .02$], oder ihr Wissen über Lehraufgaben [$H(2) < 1$, $p = .64$, $\eta^2 = .01$].

Abbildung 2: Mittelwerte und Standardabweichungen von Elementen der Lehrkompetenz

Der Besuch hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen war freiwillig. Daher war anzunehmen, dass sich Absolventen hochschuldidaktischer Workshops in der Selbstregulation des eigenen Lernens von Nichtteilnehmenden unterscheiden. Lehrende, die hochschuldidaktische Workshop besuchten, sollten eine höhere Aufmerksamkeit auf ihr Lernen und Lehren sowie dem dazugehörigen Feedback legen. Ein Kruskal-Wallis-Test bezogen auf die drei Bereiche der Selbstregulation zeigte entgegen der Erwartung jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Besucher hochschuldidaktischer Workshops hoben sich im Vergleich zu den anderen Gruppen in den Bereichen des internen Feedback [$H(2)=2.75, p=.25, \eta^2=.03$], des externen Feedback [$H(2)=4.96, p=.08, \eta^2=.04$] und der Einstellung zu kritischen Empfehlungen zum Lernen [$H(2)=3.72, p=.16, \eta^2=.04$] nicht hervor.

7 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Studie untersucht Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden hochschuldidaktischer Workshops in Bezug auf die Elemente der Lehrkompetenz. Der Perspektivwechsel des „*shift from teaching to learning*“, der mit einer verstärkten Etablierung einer studierendenzentrierten Lehre verbunden ist, steht hierbei im Vordergrund. In einem ersten Schritt wurde geprüft, ob sich Lehrende, die an hochschuldidaktischen Workshops teilnehmen, in ihren Ausgangsbedingungen von

Lehrenden unterscheiden, die keine Weiterbildungsveranstaltungen besuchen bzw. sich für ein strukturiertes Zertifikatsprogramm beworben haben. Die Ergebnisse zeigten keine Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich Geschlecht, Mitarbeiterstatus und Qualifikationsphasen. Auch Lehrende ohne hochschuldidaktische Weiterbildungsambitionen bildeten sich mehrheitlich wissenschaftlich weiter. Entsprechend kann angenommen werden, dass sie der Forschung gegenüber der Lehre einen höheren Stellenwert einräumen. Darüber hinaus konnten Unterschiede in Bezug auf die Lehrmotivation und Lehrerfahrung gefunden werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehrende mit einer hohen Lehrmotivation sich auch für hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote interessieren, wobei Lehrende mit einer geringeren Lehrerfahrung längerfristige Zertifikatsprogramme bevorzugen.

Des Weiteren wurde geprüft, ob sich systematische Zusammenhänge zwischen der Lehrerfahrung, der Lehrmotivation und der Anzahl bereits besuchter hochschuldidaktischer Workshops sowie den drei Elementen der Lehrkompetenz feststellen lassen. Die Ergebnisse zeigten für die Lehrerfahrung keine systematischen Zusammenhänge mit Lehransatz, metakognitivem Lehrwissen und Selbstregulation. Für die Interpretation der Ergebnisse sind hierbei zwei Aspekte relevant: Einerseits kann man argumentieren, dass aufgrund der selektiven Stichprobe nicht genügend Varianz in der Lehrerfahrung vorhanden war und sich darüber die geringen Zusammenhänge erklären lassen. Andererseits haben aber andere Studien mit erweiterten Stichproben ähnliche Befunde gezeigt (*Norton et al. 2005; Postareff et al. 2007*). In dieser Hinsicht können die Ergebnisse dieser Studie vorsichtig dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrerfahrung als Begründung für die Nichtteilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung nicht empirisch untermauert ist. Zugleich deuten die Befunde darauf hin, dass mit zunehmender Lehrerfahrung auch die Aufnahmebereitschaft für Rückmeldungen zur eigenen Lehre sinkt, wodurch das Interesse an hochschuldidaktischer Weiterbildung minimiert wird. In Bezug auf die Lehrmotivation lassen sich weitere systematische Zusammenhänge feststellen. So zeigt sich: Je höher die Lehrmotivation ist, desto stärker ausgeprägt sind auch die Studienzentrierung, metakognitives Lehrwissen und selbstregulatorische Fähigkeiten der Befragten. Das deutet darauf hin, dass insbesondere motivierte Lehrende eine höhere Lehrkompetenz besitzen, Studierende beim Erwerb von tieferen Ansätzen des Lernens unterstützen und damit dem Anspruch einer professionellen Lehrkompetenz gerecht werden. Zudem nehmen Lehrende mit einer hohen Lehrmotivation auch häufiger an hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen teil, wodurch sie den Anforderungen zur Schulung der eigenen Lehrkompetenz nachkommen.

In Bezug auf die Teilnahme an hochschuldidaktischen Workshops konnte gezeigt werden, dass die Anzahl der besuchten Workshops positiv mit einem studierendenzentrierten Lehransatz korreliert. Für die hochschuldidaktische Weiterbildung bedeutet

dies, dass sich in den Workshops vermehrt Probanden befinden, die von sich angeben, einen studierendenzentrierten Lehransatz zu verfolgen und ein Interesse am Lernen der Studierenden zu haben. Diese Kohärenz in den Zielen und Inhalten der Workshops und der individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden stellt eine positive Grundlage für die weitere Professionalisierung dar und sollte entsprechend genutzt werden. Im Rahmen dieser Studie konnte aufgrund des Forschungsdesigns nicht geprüft werden, ob eine mehrmalige Teilnahme an Workshops eine studierendenzentrierte Lehre fördern kann. Zentral scheint aber zu sein, auch hier eine Kohärenz zwischen den eigenen Zielen und Vorstellungen sowie lehrenden- und studierendenzentrierten Elementen der Lehre herzustellen (*Johannes/Seidel, 2012*). Darüber hinaus kann aus den Befunden eine Empfehlung für die Berufung von Lehrenden abgeleitet werden, die die Lehrmotivation sowie ein Interesse an hochschuldidaktischen Weiterbildungen anstelle der häufig eingeforderten Lehrerfahrung als entscheidende Kriterien empfiehlt (vgl. *Fendler/Gläser-Zikuda 2013*).

Die abschließende Fragestellung fokussierte drei Gruppen von Hochschullehrenden (Besucher hochschuldidaktischer Workshops, Bewerber strukturierter Zertifikatsprogramme sowie Lehrende ohne Weiterbildungsambitionen) und untersuchte deren Lehrkompetenz tiefergehend. Die Auswahl der drei Gruppen ist für die Hochschulforschung insofern von Interesse, da hier systematisch die Erfahrung bzw. das Lernen in hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen und die Motivation zur Professionalisierung abgebildet ist. Für die erste Gruppe kann man annehmen, dass hochschuldidaktische Workshops Lernprozesse und den Aufbau von Lehrkompetenz unterstützt haben. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass die Gruppe eine Grundmotivation zur Professionalisierung in der Hochschullehre aufweist. Die zweite Gruppe verfügt (noch) nicht über entsprechende Lernerfahrungen, ist aber ähnlich motiviert. Bei der dritten Gruppe, die keine Weiterbildung wahrnimmt, kann man annehmen, dass sie aufgrund eines geringen Interesses an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten nur über eine gering ausgeprägte Lehrkompetenz verfügt, die auf einem „*learning by doing*“ basiert (vgl. *Groth 2007*).

Der Vergleich in Bezug auf die ausgewählten Elemente von Lehrkompetenz (Lehransatz, metakognitives Lehrwissen, Selbstregulation) zeigte keine systematischen Unterschiede zwischen den drei Teilgruppen. Lehrende, die hochschuldidaktische Workshops besuchten, wiesen keine höhere Lehrkompetenz auf. Alle Teilgruppen haben bei den in dieser Studie berücksichtigten Lehrkompetenzaspekten hohe Skalenwerte angegeben. Zu erwartende Unterschiede vor allem zwischen den beiden Gruppen mit bzw. ohne hochschuldidaktische Weiterbildung konnten nicht nachgewiesen werden. Diese Befunde bedürfen einer weiteren Klärung bzw. Interpretation. Aus methodischer Sicht ist zu diskutieren, inwieweit Selektionseffekte aufgetreten sind, die diese Ergebnisse erklären können. So war die Teilnahme an der Befragung freiwillig. Dies kann

bedeuten, dass die Stichprobe eine positiv verzerrte Auswahl von Hochschullehrenden darstellt, insbesondere bei Lehrenden ohne hochschuldidaktische Weiterbildungsambitionen. Hierfür spricht die Erkenntnis, dass es sich bei dieser Gruppe zumeist um Lehrende mit einer hohen Lehrerfahrung handelte, die tendenziell seltener externes Feedback zur eigenen Lehre wahrnehmen und sich daher wohl eher positiv in der eigenen Lehre einschätzen. Darüber hinaus zeigte aber auch ein Vergleich zwischen Besuchern hochschuldidaktischer Workshops und Bewerbern für ein strukturiertes Zertifikatsprogramm keine Unterschiede hinsichtlich der Elemente der Lehrkompetenz. Aus forschungstheoretischer Sicht kann argumentiert werden, dass hochschuldidaktische Workshops aufgrund ihres geringen Zeitumfangs und ihrer primären Ausrichtung auf das Lehrwissen sowie auf studierendenorientierte Lehransätze nur geringe Effekte haben, da sie nicht ausreichend die zugrundeliegenden Lehrkonzepte berücksichtigen (vgl. *Kember 1997*). So ist zu bedenken, dass es sich bei der Professionalisierung im Hochschulbereich um sehr komplexe Prozesse handelt, die das Wissen, das Können und die Motivation von Hochschullehrenden umfassen. Effektive Professionalisierungsmaßnahmen zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie inhaltlich fokussiert sind, über einen längeren Zeitraum stattfinden, kooperatives und aktives Lernen ermöglichen, sowie reflexive Elemente zur Integration von Wissen, Vorstellungen und Handlungen beinhalten. Aufgrund der Komplexität des Professionalisierungsprozesses können bisherige Studien häufig auch nur geringe Effekte hochschuldidaktischer Maßnahmen nachweisen (vgl. *Gilbert/Gibbs 1999*).

Da die Durchführung empirischer Studien im Hochschulbereich häufig auf die Freiwilligkeit der Teilnahme von Probanden beschränkt ist, wäre es für zukünftige Forschung wünschenswert, repräsentative Befragungen aller Hochschullehrenden durchführen zu können. In der vorliegenden Studie war dies trotz intensiver Bemühungen nicht möglich. Die Ergebnisse zum Vergleich der Teilstichproben dieser Studie lassen sich deshalb nur bedingt in Bezug auf die Effektivität hochschuldidaktischer Workshops interpretieren. Sie liefert aber einen Rahmen für die Auswahl unterschiedlicher Zielgruppen in der Hochschullehre und für die Auswahl von Indikatoren für den Erwerb von Lehrkompetenzen. So bietet die deskriptive Analyse der Voraussetzungen der Probanden wichtige Grundlagen für weitere Untersuchungen, die sich beispielsweise auf die Bedeutung der intrinsischen Lehrmotivation und auf die zielgruppenspezifische Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten konzentrieren könnten. Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass insbesondere die Gruppe ohne Weiterbildungsambitionen über eine geringere intrinsische Lehrmotivation verfügt als die beiden anderen Gruppen.

8 Zusammenfassung

Die Befunde dieser Studie deuten darauf hin, dass die Lehrerfahrung kein ausreichender Prädiktor für eine studierendenzentrierte Lehrkompetenz ist. Allerdings zeigte sich, dass die Lehrmotivation positiv mit Aspekten einer studierendenzentrierten Lehrkompetenz korreliert. Zugleich nutzten Lehrende mit einer höheren Lehrmotivation auch eher hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote. In Bezug auf die Effekte hochschuldidaktischer Workshops ist jedoch zu betonen, dass Lehrende, die hochschuldidaktische Workshops besuchten, keine höhere Lehrkompetenz angaben. Eine rein selbstbestimmte (unstrukturierte) Auseinandersetzung mit studierendenzentrierten Lehransätzen, metakognitivem Lehrwissen und Inhalten zur Selbstregulation scheint wenig erfolgreich zu sein (vgl. *Strijbos et al. 2007*). Erste Befunde zu strukturierten Zertifikatsprogrammen und einer Spezifizierung von Themenstellungen belegen dagegen stärkere Effekte auf die Förderung der Lehrkompetenz (*Gibbs/Coffey 2004; Johannes et al. 2012; Postareff et al. 2007*). Hochschuldidaktische Workshops sind in diesem Zusammenhang ein wichtiges Instrument für die Professionalisierung, sollten aber in strukturierte Weiterbildungsangebote integriert werden.

Literatur

Auferkorte-Michaelis, Nicole; Ladwig, Annette; Wirth, David (2007): Anforderungsprofil: Lehrkompetenz – über die Haltung zur guten Lehre. In: Journal Hochschuldidaktik, 18, 2007, 2, S.4–6

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 2006, 4, S. 469–520

Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Bischoff, Sonja; Brühwiler, Christian; Müller, Peter (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Münster

Berendt, Brigitte (2005): The shift from teaching to learning – mehr als eine „Redewendung“: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In: Welbers; Ullrich u. a. (Hrsg.): The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld, S. 35–41

Butler, Deborah/ Winne, Philip (1995): Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. In: Educational Researcher 65, 1995, 3, S. 245–281

Coffey, Martin; Gibbs, Graham (2002): Measuring teachers' repertoire of teaching methods. In: Assessment & Evaluation in Higher Education 27, 2002, S.383–390

Dart, Barry; Clarke, John (1991): Helping students become better learners: a case study in teacher education. In: Higher Education, 22 1991, 3, S. 317–335

Deci, Edward; Kasser, Tim; Ryan, Richard (1997): Self-determined teaching: Opportunities and obstacles. In: Bless, James (Hrsg.): Teaching well and liking it. Baltimore, S. 57–71

Elshout-Mohr, Marianne, Daalen-Kapteijns, Maartje & Meijer, Joost (2004): Awareness of Independent Learning Inventory: AILI (A). Amsterdam

Fendler, Jan; Gläser-Zikuda, Michaela (2013): Angebot und Nachfrage hochschuldidaktischer Weiterbildung – eine Bestandsaufnahme an deutschen Hochschulen. In: Empirische Pädagogik, 27 (2), S. 164–182.

Flavell, John (1979): Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. In: American Psychologist, 34, 1979, 10, S. 906–911

Gibbs, Graham; Coffey, Martin (2004): The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. In: Active Learning in Higher Education, 5, 2004, 1, S. 87–100

Gilbert, Anne; Gibbs, Graham (1999): A Proposal for an International Collaborative Research Programme to Identify the Impact of Initial Training on University Teachers. In: Research and Development in Higher Education 21, 1999, S. 131–143

Groth, Christian (2007): Der Sprung ins kalte Wasser: Praktische Tipps für Anfänger – Erfahrungsbericht eines "Neulings." In: Berendt, Brigitte u.a. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Effektiv lehren und lernen. Berlin, B 2.1.

Helmke, Andreas (2006): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze

Hiebert, James; Gallimore, Ronald; Stigler, James (2002): A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? In: Educational Researcher, 31, 2002, 5, S. 3–15

Johannes, Christine; Fendler, Jan; Hoppert, Antje & Seidel, Tina (2011): Projekt Lehren-Lernen (2008–2010) Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster

Johannes, Christine; Seidel, Tina (2012): Professionalisierung von Hochschullehrenden: Lehrbezogene Vorstellungen, Wissensanwendung und Identitätsentwicklung in einem videobasierten Qualifikationsprogramm. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, 2012, 2, S. 233–251

Johannes, Christine; Fendler, Jan & Seidel, Tina (2012): Teachers' perceptions of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers. In: International Journal of Academic Development, 2012, S. 1–14

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

Kember, David; Kwan, Kam-Por (2000): Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In: Instructional Science, 28, 2000, 5, S. 469–490

Kramer, Kathrin (2002): Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht - Ansatzpunkte und Barrieren. Kiel

Kultusministerkonferenz. (2005): Qualitätssicherung in der Lehre (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaets-sicherung-Lehre.pdf (Zugriff: 24.06.2013)

Kunter, Mareike; u.a. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster

Lipp, Ulrich; Will, Hermann (2008): Das große Workshop-Buch: Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren. Weinheim.

Lübeck, Dietrun (2009): Lehransätze in der Hochschullehre. Berlin

Müller, Florian; Hanfstingl, Barbara; Andreitz, Irina (2007): Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell. Klagenfurt

Norton, Lin; Richardson, John; Hartley, James, Newstead, Stephen; Mayes, Jenny (2005): Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. In: *Higher Education*, 50, 2005, 4, S. 537–571

Pintrich, Paul (2002): The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. In: *Theory into Practice*, 41, 2002, 4, S. 219–225

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

Pötschke, Manuela (2004): Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen. In: *Hochschulwesen*, 3, 2004, S. 94–100

Pratt, Daniel (1992): Conceptions of teaching. In: *Adult Education Quarterly*, 42, 1992, S. 203–220

Seidel, Tina; Rimmele, Rolf; Dalehefte, Inger (2003): Skalendokumentation der Schülerfragebögen. In: Seidel, Tina u.a. (Hrsg.): *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel, S. 317–388

Seidel, Tina; Johannes, Christine (2008): Projektkonzeption LehreLernen. Jena

Seidel, Tina; Hoppert, Antje; Johannes, Christine; Fendler, Jan (2009): Wirtschaftsplan des Universitätsprojekts *LehreLernen für das Haushaltsjahr 2010*. Jena

Strijbos, Jetske; Meeus, Wil; Libotton, Arno (2007): Portfolio assignments in teacher Education: A tool for self-regulating the learning process? In: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1, 2007, 2, S. 1–16

Trigwell, Keith, Prosser, Michael; Ginns, Paul (2005): Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. In: *Higher Education Research & Development*, 24, 2005, 4, S. 349–360

Trigwell, Keith; Prosser, Michael; Taylor, Philip (1994): Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. In: Higher Education, 27, 1994, S. 75–84

Trigwell, Keith; Prosser, Michael; Waterhouse, Fiona (1999): Relations between teachers approaches to teaching and students approaches to learning. In: Higher Education, 37, 1999, S. 57–70

Anschrift der Verfasser:

Dr. Jan Fendler
Fachhochschule Kaiserslautern
Stabsstelle „Qualität in Studium und Lehre“
Morlauterer Str. 31
67659 Kaiserslautern
E-Mail: jan.fendler@fh-kl.de

Professor Dr. Tina Seidel
Technische Universität München
TUM School of Education
Schellingstraße 33
80799 München
E-Mail: tina.seidel@tum.de

Dr. Christine Johannes
Fachhochschule für Gesundheit
Studiengang Gesundheitspsychologie
Hermann-Drechsler-Str. 2
07548 Gera
E-Mail: christine.johannes@srh-gesundheitshochschule.de

Dr. Jan Fendler ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der FH Kaiserslautern und arbeitete zuvor im Projekt LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Prof. Dr. Tina Seidel ist Inhaberin des Friedl Schöller-Stiftungslehrstuhls für Unterrichts- und Hochschulforschung an der Technischen Universität München und war zuvor Leiterin des Projektes LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Dr. Christine Johannes ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang Gesundheitspsychologie an der Fachhochschule für Gesundheit in Gera und arbeitete zuvor im Projekt LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender

Caroline Trautwein, Marianne Merk

Um die Qualität der Lehre zu steigern, bieten viele Hochschulen hochschuldidaktische Weiterbildung an. Für ihre evidenzbasierte Gestaltung bedarf es Erkenntnisse zur Struktur akademischer Lehrkompetenz und zu Entwicklungsprozessen Lehrender. Hier setzt die vorliegende Studie an und entwickelt ein Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz, das Lehr-Lern-Philosophie, hochschuldidaktische Handlungsstrategien, Kontextwissen, formales Lehr-Lern-Wissen und metakognitive Strategien integriert. Außerdem rekonstruiert sie Entwicklungsprozesse Lehrender, indem sie Bereiche und Auslöser lehrbezogener Veränderungen identifiziert und deren Zusammenhänge analysiert. Fast zwei Drittel der von den Untersuchungspersonen berichteten Veränderungen fielen in die Bereiche Konzepte, Lehrperson und Lehrmethoden. Die häufigsten Auslöser waren Lehrpraxis, Seminarbesuche und Metakognition. Die identifizierten Zusammenhänge deuten auf komplexe Entwicklungsprozesse hin, die es in der hochschuldidaktischen Weiterbildung zu berücksichtigen gilt.

1 Einleitung

Angesichts einer sich verändernden Hochschullandschaft, die unter anderem durch eine heterogene Studierendenschaft sowie der im Rahmen des Bologna-Prozesses geforderten Orientierung an der Perspektive der Studierenden und ihres Kompetenzerwerbs gekennzeichnet ist, steigt der Anspruch an die Qualität der Lehre. Diese hat nicht zuletzt das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit den zwei Förderprogrammen „Zukunftswerkstatt Hochschullehre¹“ und „Qualitätspakt Lehre²“ in den Fokus gerückt.

Neben strukturellen Bedingungen hat die Lehrkompetenz der Lehrenden einen gewichtigen Einfluss auf die Qualität der Lehre. Daher bieten immer mehr Hochschulen hochschuldidaktische Qualifikationsangebote für Lehrende an. Ziel solcher Weiterbildungsangebote ist die Förderung akademischer Lehrkompetenz, d. h., dass Lehrende zu qualitativ guter Lehre in hochschulischen Kontexten befähigt werden. Allerdings liegt bisher kein Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz vor, das veranschaulicht, welche Komponenten in akademischer Lehrkompetenz zusammenwirken. Darüber

¹ <http://www.zukunftswerkstatt-hochschullehre.de/> (Zugriff: 5. Januar 2013)

² <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/> (Zugriff: 5. Januar 2013)

hinaus gibt es kaum empirische Befunde zum Verlauf lehrebezogener Entwicklungsprozesse bei Lehrenden. Beides würde wichtige Hinweise liefern für eine evidenzbasierte Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung.

1.1 Strukturmodelle der Lehrkompetenz

Bisher liegen einige normative und praxeologische Modelle hochschulischer Lehrkompetenz vor (für Übersichten siehe: *Brendel/Eggensberger/Glathe 2006; Paetz/Ceylan/Fiehn/Schworm/Harteis 2011; Trautwein/Merkt 2012*). Diese Modelle liefern teilweise differenzierte Zusammenstellungen der (Teil-)Fertigkeiten eines kompetenten Hochschullehrenden, d. h. sie beschreiben professionelle Performanz in ihren Teilfacetten. Damit entwickeln sie eine Zielfolie kompetenten Lehrhandelns, aus der Verantwortliche hochschuldidaktischer Programme Lernziele ableiten können. Allerdings bleibt zumeist offen, welche Komponenten und Prozesse in kompetentem Lehrhandeln zusammenwirken, so dass ein Lehrender in wechselnden hochschulischen Kontexten zieladäquat, situationsangemessen und verantwortungsvoll lehren kann sowie in der Lage ist, das eigene (Lehr-)Handeln weiterzuentwickeln. Für Schullehrkräfte sind solche Komponenten-Modelle, die die Binnenstruktur der Lehrkompetenz explizieren, vorhanden (z. B. *Baumert/Kunter 2006; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008; Bauer/Drechsel/Retelsdorf/Sporer/Rösler/Prenzel/Möller 2010*). Sie verknüpfen die gängige Topologie des Lehrerwissens (*Shulman 1986*) mit weiteren handlungsrelevanten Komponenten. Dabei nehmen Überzeugungen der Lehrenden (englisch: teachers' beliefs), wie beispielsweise Annahmen über den Ablauf von Lernprozessen, eine prominente Rolle ein (*Seifried 2009*), unter anderem deshalb, weil sie wie WahrnehmungsfILTER funktionieren (*Pajares 1992*). Da bisher kein derartiges Modell für den hochschulischen Kontext besteht, muss ein neues Modell entwickelt werden, da sich hochschulisches und schulisches Lehren unterscheiden.

1.2 Lehren im schulischen und hochschulischen Kontext

Obschon sowohl in der Schule wie auch an der Hochschule gelehrt wird, weisen Lehrende in diesen beiden Kontexten entscheidende Unterschiede auf. Während sich Schullehrkräfte z. B. bei der Berufswahl für eine lehrende Tätigkeit entscheiden, entscheiden sich Lehrende an Hochschulen vor allen Dingen für eine Fachdisziplin. Häufig verstehen sie sich daher auch nicht primär als Lehrende, sondern als Fachwissenschaftler bzw. -wissenschaftlerinnen (*Kember 1997*), d. h. sie haben eine andere Berufsidentität. Außerdem ist die didaktische Ausbildung nicht regulärer Bestandteil ihres Werdegangs. Erfolgt sie überhaupt, dann im Anschluss an das fachwissenschaftliche Studium, so dass sich didaktisches und fachwissenschaftliches Wissen nicht

parallel, wie im Lehramtsstudium, sondern nacheinander entwickeln³. Es wird davon ausgegangen, dass sich diese und weitere Unterschiede, die hier nicht abschließend erläutert werden können, in der Struktur der Lehrkompetenz, insbesondere aber in den lehrbezogenen Entwicklungsprozessen widerspiegeln. Daher nutzte die vorliegende Studie zwar Befunde aus dem schulischen Kontext als Heuristiken, untersuchte das Lehren im hochschulischen Kontext aber explorativ, d.h. sie prüfte keine Hypothesen auf Basis schulischer Befunde.

1.3 Befunde zur Entwicklung Lehrender

Eine umfassende Untersuchung dazu, wie sich lehrbezogene Entwicklungsprozesse bei Lehrenden gestalten, ist für den Kontext Hochschule nicht bekannt. Grundlage für eine solche Untersuchung bieten zweierlei theoretische Modelle der Entwicklung Lehrender im Kontext Schule bzw. Hochschule, einzelne empirische Befunde zur Entwicklung Lehrender an Hochschulen sowie eine umfassende Untersuchung der Entwicklungsprozesse von Schullehrkräften.

Für Lehrende im Kontext Hochschule sind erstens *theoretische Modelle* bekannt, die eine Abfolge von Stufen in ihrer Entwicklung beschreiben (z. B. *Kugel 1993*). Danach beginnt die Entwicklung Lehrender bei einer Konzentration auf sich selbst in der Lehrendenrolle, die dann auf Lehrinhalte und -fertigkeiten übergeht und schließlich bei den Studierenden und ihren Lernprozessen endet. Hierin wird die Ähnlichkeit zur Lehrkonzeptionsforschung (engl. *Conceptions of Teaching*) sichtbar, in der grundlegende lehrbezogene Überzeugungen zwischen den Extremen Inhalts- bzw. Lehrzentrierung und Studierenden- bzw. Lernzentrierung beschrieben werden (für Übersichten siehe: *Kane/Sandretto/Heath 2002; Kember 1997*). Eine Metastudie legt nahe, diese Kategorien als Entwicklungsstufen zu interpretieren, allerdings ohne dies empirisch zu belegen (*Kember 1997*). Die Gültigkeit dieser Stufenmodelle wird jedoch grundlegend hinterfragt, nicht zuletzt, weil die Abfolge der Stufen nicht eindeutig empirisch belegt sei (*Dall'Alba/Sandberg 2006*). Eine zweite theoretische Perspektive modelliert den Ablauf lehrbezogener Entwicklungsprozesse. Daraus werden Empfehlungen abgeleitet, wo in der (hochschul-)didaktischen Aus- und Weiterbildung angesetzt werden sollte, um Veränderungsprozesse effektiv zu stimulieren. Neben linearen Modellen, die anregen, an den Konzeptionen der Lehrenden anzusetzen (*Ho 2000*), um das Lehrhandeln zu verändern bzw. umgekehrt (*Guskey 2002*), wurde ein zyklisches Modell ablaufender Entwicklungsprozesse entwickelt (*Clarke/Hollingsworth 2002*). Dieses soll der Individualität und Komplexität professioneller Entwicklung in der Lehre besser gerecht werden als lineare Modelle. Der Nutzen dieser Modelle ist, dass sie Zusammenhänge

³ Eine Ausnahme bilden hier Lehrende pädagogischer Studiengänge, eine Besonderheit, auf die die vorliegende Studie nicht eingeht, da sie solche Personen nicht untersucht hat.

in lehrbezogenen Entwicklungsprozessen aufzeigen, allerdings modellieren sie ideale Prozesse und die beiden letztgenannten entstammen dem Kontext Schule.

Daneben gibt es *empirische Untersuchungen* zu Bereichen der Entwicklung Lehrender und/oder Einflüssen auf die Entwicklungsprozesse Lehrender im Kontext Hochschule. In der *Entwicklung Lehrender* wurden bisher berichtet (a) eine Zunahme an Sicherheit und Selbstvertrauen, (b) der Einsatz neuer Lehrmethoden, die insbesondere auf eine verstärkte Aktivierung Studierender abzielen, (c) die Verschiebung hin zu einer studierendenorientierten Lehrkonzeption sowie (d) metakognitive Veränderungen, d. h. eine Zunahme von Reflexion sowie einem Bewusstsein für lehrrelevante Aspekte (*Åkerlind 2003; Donnelly 2006; Sadler 2012; Weurlander/Stenfors-Hayes 2008*). Als *Einflüsse auf die Entwicklung Lehrender* wurden neben (a) hochschuldidaktischer Weiterbildung, (b) lehrpraktische Erfahrungen, insbesondere Interaktionen mit Studierenden, (c) die Reflexion der eigenen Lehrpraxis sowie (d) Vorgesetzte und Kollegen und Kolleginnen ermittelt (*Knight/Trowler 2000; Martin/Lueckenhausen 2005; McAlpine/Weston 2000; Postareff/Lindblom-Ylänne/Nevgi 2007; Sadler 2012*).

Darüber hinausgehend wurden Lernprozesse erfahrener Schullehrkräfte untersucht und dabei Zusammenhänge zwischen Veränderungen und ihren Auslösern rekonstruiert (*Bakkenes/Vermunt/Wubbels 2010*). Die Lehrkräfte berichteten am häufigsten konzeptuelle Veränderungen in Wissen und Überzeugungen, die am häufigsten durch die Reflexion der eigenen Lehrpraxis ausgelöst wurden. Eine solche umfassende Untersuchung lehrbezogener Entwicklungsprozesse im Kontext Hochschule fehlt bisher. Ein Verständnis der Zusammenhänge zwischen Veränderungen und ihren Auslösern ist allerdings essentiell, um die Entwicklung akademischer Lehrkompetenz effektiv fördern zu können.

2 Vorgehen im Forschungsprojekt „Professionalisierung in der Lehre“ an der Universität Hamburg

2.1 Ziele

Vor diesem Hintergrund entstand das Forschungsprojekt ProfiLe (Professionalisierung in der Lehre) an den Universitäten Dortmund, Freiburg und Hamburg, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in der Linie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ gefördert wurde. ProfiLe hatte zum Ziel, empirische Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre beizutragen. Die Hamburger Teilstudie fokussierte dabei die Entwicklung Lehrender im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung und hatte folgende Ziele:

- Ein integratives Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz zu entwickeln, welches die in ihr zusammenwirkenden Komponenten beschreibt.

- In hochschuldidaktischer Weiterbildung stattfindende Entwicklungsprozesse zu rekonstruieren und dabei
 - Bereiche, die sich in der Entwicklung Lehrender verändern, zu beschreiben,
 - Auslöser dieser Veränderungen zu identifizieren sowie
 - Zusammenhänge zwischen Veränderungsbereichen und Auslösern zu analysieren.

2.2 Kontext

Die Untersuchung fand im Kontext eines strukturierten hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms statt, dem Master of Higher Education. Dieser ist ein berufsbegleitender postgradualer Studiengang des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg. Er bietet Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine systematische didaktische Weiterbildung zur Professionalisierung ihrer Lehrtätigkeit⁴. Die Teilnahme ist freiwillig. Der Master bestand zu Beginn der ProfiLe-Studie aus den vier thematischen Modulen *Planung, Leitung, Methoden* und *Lernen mit digitalen Medien* mit jeweils zwei zu belegenden Veranstaltungen sowie dem Praxisbegleitseminar und einem Abschlussmodul. Im Praxisbegleitseminar reflektierten die Teilnehmenden angeregt durch Reflexionsaufgaben und kollegiales Feedback ihre Lehrpraxis und entwickelten ein Lehrportfolio in einer online-Umgebung. Im Abschlussmodul wurde die Masterarbeit in Form eines theoretisch fundierten Lehrportfolios erstellt. Der Master bietet die Möglichkeit, das Studium entlang des eigenen Lernprozesses zu gestalten, was die Reihenfolge und das Tempo betrifft, in der die Module belegt werden. Weitere Kennzeichen sind eine enge Praxisverzahnung, vielfältige Reflexionsanlässe sowie der interdisziplinäre Austausch.

2.3 Untersuchungsdesign

Da wenig empirisch abgesicherte Annahmen über die in akademischer Lehrkompetenz zusammenwirkenden Komponenten und Entwicklungsprozesse Lehrender existierten, die als Grundlage eines hypothesenprüfenden Verfahrens dienen konnten, wurde ein theoriegenerierendes, d. h. exploratives qualitatives Forschungsvorgehen gewählt (Krotz 2005). Um Prozesse individueller Lehrkompetenzentwicklung rekonstruieren zu können, wurde das Untersuchungsdesign längsschnittlich in zwei Phasen entlang des viersemestrigen Curriculums des Masters angelegt (siehe Abbildung 1).

⁴ Siehe: http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=6 (Zugriff: 5. Januar 2013)

2.3.1 Teilnehmende

An der ProfiLe Studie nahmen acht Studierende des Master of Higher Education teil. Diese unterschieden sich hinsichtlich ihrer disziplinären Herkunft (drei aus den Geisteswissenschaften, drei aus den Sozialwissenschaften sowie zwei aus MINT⁵-Fächern), in ihrer Lehrerfahrung (zwischen ein und 15 Jahren), ihrem Alter (28 bis 49 Jahre) und ihrem Geschlecht (fünf Frauen, drei Männer). Diese Heterogenität war beabsichtigt, da aufgrund theoretischer Vorannahmen davon ausgegangen wurde, dass entlang dieser Dimensionen die Varianz im Untersuchungsfeld, d. h. unterschiedliche Einflüsse und Perspektiven auf akademische Lehrkompetenz und ihre Entwicklungsprozesse, erfasst werden konnten (*Kelle/Kluge 2010*). Durch das variante Sample sollte die Generalisierbarkeit erhöht werden, d. h. vermieden werden, dass die Ergebnisse nur für ganz bestimmte Lehrende, z. B. Lehranfängerinnen, gültig sind.

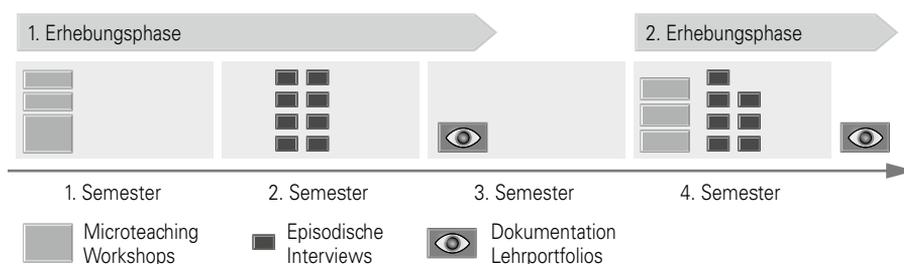
2.3.2 Instrumente

In der *ersten Untersuchungsphase* besuchten alle Untersuchungsteilnehmenden im ersten Studiensemester drei *Microteaching-Workshops*. In diesen zeigten sie zehn- bis dreißigminütige Ausschnitte ihres Lehrhandelns, die auf Video aufgezeichnet wurden. Im zweiten Semester folgten *episodische Interviews* (*Flick 2011*). Diese Interviewform zielte darauf ab, die handlungsleitenden Lehr-Lern-Überzeugungen zu erfassen, die im episodischen Gedächtnis verankert sind (*Pajares 1992*). Der Interviewleitfaden enthielt auf das episodische Wissen abzielende, erzählgenerierende Fragen, wie „*Ich interessiere mich für deine Erfahrungen in der Lehre. Wenn du einmal zurück blickst auf deine ersten Lehrerfahrungen, wie waren die und wie ging es dann weiter für dich in der Lehre?*“ Diese wurden ergänzt durch eher semantisches Wissen erfassende Fragen, z. B. „*Was, würdest Du sagen, kennzeichnet gute Lehre?*“ Daneben wurde die Herangehensweise an Lehre erfragt, indem um die Schilderung einer für die Lehrperson typischen Lehrveranstaltung in Planung und Durchführung gebeten wurde. Außerdem wurden Highlights und Lowlights der eigenen Lehre thematisiert sowie Veränderungen des Lehrhandelns und der Lehrperson. Diese Interviews wurden von der Erstautorin dieses Beitrags geführt. Eine weitere Person war anwesend, um die Interviewinteraktion zu beobachten. Die Interviews dauerten zwischen 70 und 105 Minuten, wurden aufgezeichnet und komplett transkribiert. Am Ende des zweiten Semesters wurde der Stand des *Lehrportfolios* dokumentiert, welches die Teilnehmenden in einer online-Umgebung im Rahmen des Master of Higher Education führten und in welchen sie in Blogs über ihre Entwicklung als Lehrende und gelesene Literatur reflektierten sowie Artefakte, wie Hausarbeiten oder Veranstaltungskonzepte, einstellten.

⁵ Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik

In der *zweiten Erhebungsphase* wurden die gleichen Untersuchungsinstrumente eingesetzt. Für die *Microteaching-Workshops* konnten im zweiten Durchlauf allerdings nur sechs der ursprünglich acht Studienteilnehmenden gewonnen werden. Episodische Interviews konnten mit sieben Teilnehmenden geführt werden. Diesmal diente das ca. 18 Monate zuvor aufgezeichnete erste Microteaching-Video als Anlass, um über die eigene Entwicklung in der Lehre zu reflektieren. Außerdem wurde um die Schilderung der Herangehensweise an eine aktuelle und eine Lehrveranstaltung des Vorjahres gebeten, die die Lehrenden im Anschluss vergleichen sollten. Wieder wurden Erfahrungen in der Lehre, Vorstellungen guter Lehre sowie das Erleben eigener Entwicklungen thematisiert. Diese Interviews dauerten zwischen 100 und 113 Minuten. Sie wurden ebenfalls von der Erstautorin dieses Beitrags geführt, aufgezeichnet und komplett transkribiert. Bei den *Lehrportfolios* stellte sich in der zweiten Erhebungsphase heraus, dass nur zwei Teilnehmende dieses regelmäßig genutzt hatten, um über ihre Entwicklung als Lehrende zu reflektieren, so dass nur diese Daten für die Forschung genutzt werden konnten.

Abbildung 1: Forschungsdesign



2.4 Auswertung

2.4.1 Vorgehen bei der Modellentwicklung

Für die theorie- und empiriegeleitete Entwicklung des Strukturmodells wurde in einem iterativen Prozess überprüft, inwiefern sich auf Basis der Literatur entwickelte Heuristiken hinsichtlich der Struktur akademischer Lehrkompetenz für den Kontext einer hochschuldidaktischen Weiterbildung nutzen ließen. Hierfür wurden zunächst verschiedene Theorien und Befunde aus der Expertise-, Lehrerbildungs- und hochschulischen Forschung analysiert und integriert. Beispielsweise wurde die Annahme entwickelt, dass die Überzeugungen der Lehrenden zentral bedeutsam sind (*Kember 1997, Seifried 2009*) und mit ihren Handlungsstrategien im Einklang stehen müssen, um kompetentes Lehrhandeln zu ermöglichen. Solche Annahmen wurden dann an die empirischen Daten angelegt, um die darin abgebildeten Phänomene zu verstehen. Teilweise reichten sie für das Verständnis aus, teilweise mussten sie modifiziert werden, was einerseits unter Hinzuziehung der Literatur geschah. Beispielsweise wurde in einem

Fall deutlich, dass trotz elaborierter Lehr-Lern-Überzeugungen und einem mit ihnen stimmigen, reichhaltigen Repertoire an Handlungsstrategien kein kompetentes Lehrhandeln möglich war, weil zu wenig Wissen über den Kontext Hochschule vorlag, da der Lehrende zuvor in der betrieblichen Weiterbildung tätig war. Daher wurde die Komponente Kontextwissen ergänzt, auf die *Berliner* (2000) bereits hingewiesen hatte. Andererseits wurden die Annahmen auf Basis der Daten erweitert. Ein Beispiel hierfür ist, dass die Lehr-Lern-Überzeugungen aus den Daten herausgearbeitet und geclustert wurden, um die Bereiche der Lehr-Lern-Philosophie zu bestimmen (siehe 3.1). In dieser Weise entwickelte Vorformen des Modells diskutierten wir mit den Forschenden im Projekt ProFiLe, Lehrenden im Masterstudiengang sowie der Fach-Community auf Konferenzen und Tagungen. Durch diesen kommunikativen Prozess wurde versucht, verschiedenste Perspektiven in den Modellentwicklungsprozess mit einzubeziehen, um eine möglichst hohe intersubjektive Gültigkeit zu erzielen. Außerdem wurde das Modell immer wieder vor dem Hintergrund neu erschlossener Publikationen reflektiert.

2.4.2 Analyse der Entwicklungsprozesse

Um Einblicke in die Entwicklungsprozesse Lehrender zu gewinnen, wurden in den 15 (8+7) episodischen Interviews und vier nutzbaren Lehrportfolios (2+2) beider Erhebungsphasen Abschnitte identifiziert, in denen die Interviewten lehrbezogene Entwicklungen thematisierten. Insgesamt wurden 377 Abschnitte identifiziert, die solche Veränderungen beschrieben. Die Größe der Abschnitte wurde so gewählt, dass alle zu einer Veränderung gehörenden Informationen, insbesondere auch Veränderungsauslöser, sofern erwähnt, enthalten waren. Die Abschnitte wurden in einer thematischen Analyse abduktiv kodiert, d. h. es wurden Codes aus dem Datenmaterial heraus entwickelt (*Kelle/Kluge 2010*). Dem Forschungsparadigma der Grounded Theory entsprechend, konnte ein Abschnitt mehrfach kodiert werden (*Strauss/Corbin 1990*). Um einheitliche Codes für ähnliche Veränderungen und Veränderungsauslöser zu benutzen, wurde der komplette Datensatz mehrfach durchgegangen und anhand von Quervergleichen innerhalb und zwischen den Interviews bzw. Lehrportfolios immer wieder die Stringenz der Codierung überprüft. Anschließend wurden die Codes für Veränderungsauslöser und -bereiche unter Oberbegriffen zu Kategorien gruppiert (*Kelle/Kluge 2010*). Das Kategoriensystem wurde in verschiedenen Foren zur Diskussion gestellt, um seine Nachvollziehbarkeit zu prüfen. Es ist in Anhang A für die Veränderungsbereiche und in Anhang B für die Veränderungsauslöser dargestellt. Die Datenanalyse fand mit Unterstützung der Software Atlas.ti statt. Mit dem darin zur Verfügung stehenden „Co-Occurrence-Tool“ wurde abschließend ermittelt, wo und wie häufig Kategorien gemeinsam auftraten, um Zusammenhänge zu identifizieren.

3 Ergebnisse

3.1 Das Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz

Hinsichtlich des ersten Forschungsziels, die in akademischer Lehrkompetenz zusammenwirkenden Komponenten modellhaft abzubilden, entstand ein drei-ebniges Strukturmodell, welches fünf Komponenten inkorporiert. Das Modell ist in Abbildung 2 dargestellt. Ihm zufolge entsteht akademische Lehrkompetenz *in der Handlungssituation* in der Interaktion der Lehr-Lern-Philosophie, als Summe der Lehr-Lern-Überzeugungen, hochschuldidaktischer Handlungsstrategien, dem Kontextwissen sowie Fachwissen und -überzeugungen. Diese Komponenten werden im Folgenden kurz erläutert⁶:

Lehr-Lern-Überzeugungen Hochschullehrender werden verstanden als affektiv aufgeladene, normativ-evaluative Annahmen, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und an denen sich das Handeln Hochschullehrender orientiert (*Reusser/Pauli/Elmer 2011*). Diese Überzeugungen lassen sich gliedern in die Bereiche Gestalt der Lehre, Prozesse des Lernens, Rollen und Aufgaben Studierender, Rolle und Aufgabe des Lehrenden und die Funktion der Hochschule.

Bei den *hochschuldidaktischen Handlungsstrategien* handelt es sich um das Wissen der Lehrenden darüber, wie sie in den Handlungsfeldern des Hochschullehrenden agieren können (*Borko/Putnam 1996*). Es handelt sich dabei um Wissen zu Lehr-Lern-Methoden und Unterrichtsszenarien, aber auch um Wissen über Prüfungsformate oder Beratungsmethoden. Diese Strategien werden angewandt, um die aus der Lehr-Lern-Philosophie folgenden Ziele zu erreichen, was die Kohärenz mit dieser voraussetzt, um kompetentes Lehrhandeln zu ermöglichen.

Das *Kontextwissen* ist bezogen auf die Handlungsfelder des Hochschullehrenden. Diese sind das Lehren, Beraten, Prüfen, Evaluieren und Innovieren, d. h. das innovative Entwickeln von Studium und Lehre (*Wildt 2009*). Das Kontextwissen ist für die komplexe Tätigkeit des Lehrens äußerst bedeutsam (*Berliner 2000*). Es gibt Hinweise für die situativ angemessene Anwendung von pädagogischen Handlungsstrategien und entsteht durch Felderfahrungen. Auf allen drei Ebenen gibt es sowohl fachspezifische wie auch allgemeine hochschuldidaktische Anteile. Außerdem im Lehrhandeln wirksam sind das *Fachwissen* sowie die *epistemologischen Überzeugungen*, die sich auf das zu unterrichtende Fach beziehen.

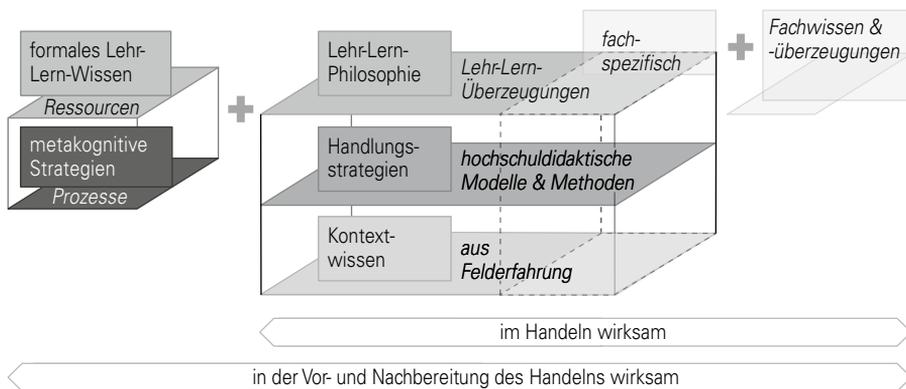
In der *Vor- und Nachbereitung des Lehrhandelns* spielen, insbesondere für die Weiterentwicklung des Lehrenden, zusätzlich formales Lehr-Lern-Wissen sowie metakognitive

⁶ Eine ausführliche Erläuterung der Komponenten, ihrer Interaktion sowie der theoretischen Hintergründe kann in diesem Beitrag nicht erfolgen, hierfür sei auf Trautwein und Merkt (2012) verwiesen.

Strategien eine wichtige Rolle. Unter *formalem Lehr-Lern-Wissen* wird theoretisches Wissen über Lehren und Lernen verstanden, das beispielsweise in Büchern oder Zeitschriften publiziert ist und aus dem Ideen für alternatives Handeln entstehen können. Es ist gegensätzlich zum handlungssteuernden, stark subjektiven, meist impliziten Wissen konzeptualisiert, welches in der Handlungssituation wirksam ist.

Metakognitive Strategien umfassen reflexive Strategien, mittels derer über das eigene Lehrhandeln nachgedacht wird, sowie kritisches Denken, das verfügbares Lehr-Lern-Wissen hinterfragt sowie die Fähigkeit, diese Prozesse an sich evaluieren und optimieren zu können (Wegner/Nückles 2012). Im Zusammenspiel ermöglichen formales Lehr-Lern-Wissen und metakognitive Strategien eine theoretisch fundierte Reflexion, in der erziehungswissenschaftliches Wissen zur Ausdeutung von Erfahrungen genutzt werden, sich Perspektiven erweitern und Denken sich nicht nur am Gegebenen, sondern am Möglichen orientieren kann (Neuweg 2002; Neuweg 2011).

Abbildung 2: Struktur akademischer Lehrkompetenz



3.2 Lehrebezogene Entwicklungsprozesse

In Hinblick auf das zweite Forschungsziel, der Rekonstruktion von lehrbezogenen Entwicklungsprozessen in hochschuldidaktischer Weiterbildung, wurde erstens untersucht, welche Bereiche sich bei der Entwicklung Lehrender verändern. Zweitens wurden Auslöser dieser Veränderungen identifiziert. Drittens wurden Zusammenhänge zwischen Veränderungen und deren Auslöser analysiert.

3.2.1 Veränderungsbereiche

Die Lehrenden berichteten von Veränderungen, die sowohl vor Eintritt in das Masterstudium als auch in den neun bzw. 21 Monaten nach Beginn stattgefunden hatten und

sieben Bereichen zugeordnet werden konnten. Diese sind in Tabelle 1 dargestellt mit der absoluten Häufigkeit ihres Auftretens (f), dem prozentualen Anteil (%) sowie der Anzahl der Lehrenden, die Veränderungen in diesen Bereichen berichtet haben (n). Diese Zahlen sollten nicht in einem objektiven Sinne verstanden werden. Vielmehr geben sie Hinweise darauf, wie subjektiv bedeutsam ein Veränderungsbereich für die Lehrenden war, da eine bedeutsame Veränderung besser erinnert und häufiger berichtet wird.

Am häufigsten berichteten die Lehrenden über Veränderungen in ihren Konzepten. Am zweit häufigsten wurden Veränderungen der Lehrperson und am dritthäufigsten Veränderungen der Lehrmethoden thematisiert. Weiter berichteten die Lehrenden von Veränderungen in der Interaktion mit Studierenden, metakognitiven Veränderungen, Veränderungen beim Lehre planen sowie im Umgang mit dem Lehrkontext. Im Folgenden werden die in der weiteren Diskussion aufgegriffenen Kategorien erläutert. Für eine ausführliche Erläuterung aller Kategorien sei auf *Trautwein, Nückles und Merkt (unter Begutachtung)* verwiesen sowie auf das im Anhang dargestellte Kategorienschema mit Codes und Zitatbeispielen (Anhang A).

Tabelle 1: Häufigkeit des Auftretens (f) und prozentualer Anteil (%) der Veränderungsbereiche sowie Anzahl der Lehrenden (n)

Veränderungsbereiche	f	%	n
(1) Konzepte	179	26,7	8
(2) Lehrperson	141	21,0	8
(3) Lehrmethoden	127	19,0	8
(4) Metakognition	88	13,1	8
(5) Interaktion mit Studierenden	69	10,3	8
(6) Lehre planen	57	8,5	8
(7) Umgang mit Kontext	9	1,3	4
Gesamt	670*	100	

*Die Häufigkeiten summieren sich zu mehr als 377, weil ein Textabschnitt mehrere Veränderungen enthalten konnte.

Konzeptuelle Veränderungen

Die Kategorie der veränderten Konzepte (1) umfasst verändertes formales Wissen und veränderte Lehr-Lern-Überzeugungen. Hier berichteten Lehrende von einer veränderten Konzeption der Lehrendenrolle. Beispielsweise, dass Lehrende nicht alles zu wissen brauchten, nicht die Wahrheit verkündigen und nicht alles kontrollieren müssten. Stattdessen sollten sie studentisches Lernen durch Angebote ermöglichen, könnten dies aber nicht erzwingen, z.B.: *„Ich habe da jetzt auch – das ist auch eine Entwicklung ... – ... ich kann nur Angebote machen. Und lernen müssen die aber*

*selber.“ (Lehrende 5, Interview 1) Viele Lehrende entwickelten ein neues studieren-
denorientiertes und interaktives Lehrideal. Ihre Studierenden nahmen sie heterogener
wahr, und sie berichteten, dass sie ein größeres Vertrauen in deren Selbstorganisa-
tionsfähigkeit hätten und ihnen eine aktivere, selbstverantwortliche Rolle zutrauen
würden. Lernen wurde zunehmend als aktiver Prozess konzeptualisiert. Als Aufgabe
hochschulischer Bildung wurde verstärkt die Kompetenzvermittlung gesehen.*

Veränderungen der Lehrperson

Veränderungen wurden zu dieser Kategorie (2) gruppiert, wenn Lehrende schwer-
punktmäßig über persönliche Entwicklungen berichteten. Sie thematisierten eine
Zunahme von Souveränität und Gelassenheit in der Lehrendenrolle, z. B.: *„... ich [kann]
souveräner und mit mir selbst zufriedener vor den Teilnehmern stehen ... ich [habe] mehr
Sicherheit.“ (Lehrende 5, Interview 1) Viele Lehrende berichteten auch von einer neu
gewonnenen Abgrenzungs- und Durchsetzungsfähigkeit gegenüber den Studierenden.
Vielfach wurde auch das Hineinwachsen in die Lehrendenrolle thematisiert, was
häufig mit einer Selbstwahrnehmung als Lehrperson, einem größeren Vertrauen in die
eigenen Fähigkeiten und das eigene Wissen einherging.*

Neue Lehrmethoden

Diese Kategorie (3) umfasst Veränderungen, die Lehrmethoden betreffen. Viele Leh-
rende sagten, sie setzten vermehrt praktische Elemente in ihrer Lehre ein, wie Exkur-
sionen, Projekte oder kleinere praktische Übungen. Sie würden Fragen von Studieren-
den mehr Raum geben und ihre Lehre prozessorientierter entlang dieser Fragen
strukturieren. Außerdem würden sie die Studierenden häufiger selbstständig lernen
lassen, z. B.: *„...also es gelingt mir immer öfter, mal zu sagen, jetzt erarbeitet euch
das mal, es ist mir gleich, ob ihr das alleine macht oder zu zweit oder zu dritt, ich gebe
euch keine Zeit vor.“ (Lehrende 6, Interview 2)*

Metakognitive Veränderungen

Hinsichtlich metakognitiver Veränderungen (4) berichteten die Lehrenden vor allem
davon, dass sie zunehmend unter neuen Perspektiven über ihre Lehre reflektieren
würden, beispielsweise hinsichtlich der Ziele ihrer Lehre, z. B.: *„Einmal viel stärker
diese Bewusstwerdung ‚Was möchte ich, das der Student hinterher kann? Also, was
ist mir wichtig?‘“ (Lehrende 1, Interview 1). Darüber hinaus sei ihr Bewusstsein für
Dilemmata in der Lehre, z. B. zwischen Lernerfreiheit und notwendigen strukturie-
renden Vorgaben sowie ihre Kontextsensibilität beim Einsatz von Lehrmethoden
gestiegen.*

Veränderte Interaktion mit Studierenden

In dieser Kategorie (5) berichteten die Lehrenden von Veränderungen, die schwerpunktmäßig einen gewandelten Umgang mit Studierenden beschrieben. Hauptsächlich ging es dabei um den Umgang mit kritischem Studierendenverhalten. Dabei berichteten die Lehrenden, dass sie Studierenden klarere Instruktionen geben und ihnen mehr Verantwortung für ihre Lernprozesse übertragen würden, z. B.: „Das [die Dokumentation] möglicherweise auch eher in die Hand der Studierenden oder der Lernenden zu geben – also solche Sachen. Das hat sich da sicherlich verändert.“ (Lehrende 7, Interview 1).

3.2.2 Auslöser von Veränderungen

Die von den Lehrenden angegebenen Auslöser von Veränderungen ließen sich in acht Kategorien gliedern. Diese sind in Tabelle 2 mit der absoluten Häufigkeit ihres Auftretens (f), dem prozentualen Anteil (%) sowie der Anzahl der Lehrenden, die Auslöser von Veränderungen dieser Kategorie berichtet haben (n), dargestellt. Am häufigsten gaben die Lehrenden an, dass ihre eigene Lehrpraxis Veränderungen ausgelöst habe. Weitere häufige Veränderungsauslöser waren Seminarbesuche und Metakognition. Darüber hinaus wurde von Feedback, kollegialem Lernen, Fachliteratur, persönlichen Motiven und Ressourcen als Veränderungsauslösern berichtet. Nur die in der weiteren Diskussion aufgegriffenen Kategorien können erläutert werden. Für eine ausführliche Beschreibung sei auf Trautwein, Nückles und Merkt (unter Begutachtung) sowie auf Anhang B verwiesen.

Tabelle 2: Häufigkeit des Auftretens (f) und prozentualer Anteil (%) der Auslöser von Veränderungen sowie Anzahl der Lehrenden (n)

Veränderungsauslöser	f	%	n
(1) Lehrpraxis	128	28,8	8
(2) Seminarbesuch	84	19,0	8
(3) Metakognition	82	18,6	8
(4) Feedback	44	9,9	5
(5) Kollegiales Lernen	40	9,0	8
(6) Fachliteratur	32	7,2	5
(7) Persönliche Motive	29	6,6	7
(8) Ressourcen	5	1,1	3
Total	444*	100	

*Die Häufigkeiten summieren sich zu mehr als 377, weil ein Textabschnitt mehrere Veränderungen enthalten konnte.

Lehrpraxis

Kritische Ereignisse und sich wiederholende oder neue Anforderungen in der eigenen Lehrpraxis, die als Auslöser von Veränderungen beschrieben wurden, wurden in dieser Kategorie (1) zusammengefasst. Zum Beispiel: *„Und das Wichtigste war, glaube ich, aber dann so zur Vorbereitung einer großen Exkursion. ... nach Madrid ... Und da habe ich irgendwie gemerkt, okay, also ich habe eigentlich noch eine ganz andere Rolle, als hier nur Stoffvermittler zu sein.“* (Lehrende 2, Interview 2) Außerdem berichteten die Lehrenden, das Ausprobieren bzw. die positive Erfahrung mit einer neuen Lehrmethode habe weitere Veränderungen ausgelöst.

Seminarbesuch

Diese Kategorie (2) umfasst Besuche von Seminaren oder Workshops, die laut den Lehrenden Veränderungen ausgelöst haben. Meist handelte es sich dabei um Veranstaltungen des Masterstudiengangs, z. B.: *„Also ganz schön fand ich das Eröffnungseminar. [...] Wir haben uns ... mit Hochschuldidaktik auseinandergesetzt. Und der Horizont geht eigentlich viel weiter ... über mein eigenes Seminar hinaus.“* (Lehrende 5, Interview 1)

Metakognition

In dieser Kategorie (3) handelt es sich um Veränderungsauslöser wie Reflexion oder eine neue Perspektive, z. B. *„So, das habe ich jetzt auch gemerkt in der Reflexion bei diesem Methodenseminar. Ich will ein bisschen mehr die [Studierenden] auch fordern, die Sachen machen lassen.“* (Lehrende 3, Interview 1)

Fachliteratur

Wenn die Lehrenden eine Veränderung auf die Auseinandersetzung mit Fachliteratur zurückführten, wurde diese Kategorie (6) genutzt, z. B. *„Ich habe mich irgendwann in verschiedene – wie hieß denn dieses Lehrbuch? Es ging irgendwie um Didaktik. Und da bin ich auf den Konstruktivismus gestoßen und habe gemerkt – da ging bei mir so ein Licht auf.“* (Lehrende 6, Interview 1)

3.2.3 Zusammenhänge zwischen den Bereichen und Auslösern von Veränderungen

Um Prozesse der Entwicklung Lehrender nachvollziehen zu können, wurden erstens Zusammenhänge zwischen den Veränderungsbereichen, zweitens zwischen den Veränderungsauslösern sowie drittens zwischen Veränderungsbereichen und -auslösern analysiert. Das hierfür genutzte Co-Occurrence Tool ermittelt, welche Kategorien gemeinsam vergeben worden sind und quantifiziert das gemeinsame Auftreten im Co-Occurrence-Koeffizienten, der Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann. Ein Koeffizient von 0,25 drückt z. B. aus, dass in einem Viertel aller Fälle, in denen Kate-

gorie A oder B verwendet wurde, die Kategorien A und B gemeinsam verwendet wurden.

Zusammenhänge zwischen Veränderungsbereichen

Die Analyse des gemeinsamen Auftretens der Kategorien von Veränderungsbereichen ergab Koeffizienten von 0,0 bis 0,25 (siehe Tabelle 3). Die drei stärksten Zusammenhänge zeigten sich zwischen Veränderungen in Konzepten und Lehrmethoden, der Lehrperson und der Interaktion mit Studierenden sowie in Konzepten und der Metakognition.

Tabelle 3: Gemeinsames Auftreten der Kategorien der Veränderungsbereiche

	Konzepte	Lehrperson	Lehrmethoden	Meta-kognition	Interaktion mit Studierenden	Lehre planen	Umgang mit Kontext
Konzepte	—	0,16	0,24	0,20	0,12	0,12	0,03
Lehrperson		—	0,9	0,13	0,25	0,05	0
Lehrmethoden			—	0,08	0,07	0,12	0,02
Metakognition				—	0,08	0,10	0,02
Interaktion mit Studierenden					—	0,02	0
Lehre planen						—	0,06
Umgang mit Kontext							—

Somit scheinen Veränderungen der Konzepte und der Lehrmethoden häufig gemeinsam aufgetreten zu sein, eine Veränderung der Lehrperson mit einer veränderten Interaktion mit Studierenden zusammenzuhängen sowie veränderte Konzepte und Veränderungen der Metakognition miteinander in Verbindung zu stehen.

Zusammenhänge zwischen den Auslösern von Veränderungen

Die Analyse des gemeinsamen Auftretens der Kategorien der Veränderungsauslöser ergab insgesamt schwächere Zusammenhänge mit Koeffizienten von 0,0 bis 0,12 (siehe Tabelle 4). Die drei stärksten Zusammenhänge ergaben sich zwischen den Veränderungsauslösern Lehrpraxis und Metakognition, Seminarbesuch und Metakognition sowie Seminarbesuch und Fachliteratur.

Tabelle 4: Gemeinsames Auftreten der Kategorien der Veränderungsauslöser

	Lehrpraxis	Seminarbesuch	Metakognition	Feedback	Kollegial. Lernen	Fachliteratur	Persönl. Motive	Ressourcen
Lehrpraxis	—	0,08	0,12	0,08	0,06	0,05	0,04	0
Seminarbesuch		—	0,12	0,03	0,07	0,12	0	0
Metakognition			—	0,09	0,10	0,09	0,04	0
Feedback				—	0,04	0,06	0	0
Kollegiales Lernen					—	0,03	0,06	0
Fachliteratur						—	0	0
Persönliche Motive							—	0,06
Ressourcen								—

Damit scheinen die Veränderungsauslöser Lehrpraxis und Metakognition, Seminarbesuch und Metakognition sowie Seminarbesuch und Fachliteratur öfter gemeinsam Veränderungen ausgelöst zu haben.

Zusammenhänge zwischen Bereichen und Auslösern von Veränderungen

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen Veränderungsbereichen und -auslösern ergab Koeffizienten von 0,0 bis 0,26, wie Tabelle 5 dokumentiert.

Tabelle 5: Gemeinsames Auftreten der Kategorien der Veränderungsbereiche und -auslöser

Veränderungsbereiche	Veränderungsauslöser							
	Lehrpraxis	Seminarbesuch	Metakognition	Feedback	Kollegial. Lernen	Fachliteratur	Persönl. Motive	Ressourcen
Konzepte	0,17	0,15	0,23	0,11	0,05	0,10	0,03	0
Lehrperson	0,26	0,09	0,14	0,07	0,05	0,06	0,04	0,01
Lehrmethoden	0,17	0,15	0,10	0,06	0,04	0,07	0,05	0,02
Metakognition	0,15	0,21	0,16	0,05	0,08	0,12	0,04	0
Interaktion mit Studierenden	0,22	0,04	0,12	0,12	0,06	0,02	0,03	0
Lehre planen	0,08	0,07	0,06	0,06	0,02	0,02	0,13	0,05
Umgang mit Kontext	0	0,02	0,02	0	0,02	0	0,03	0

Veränderungen der Lehrperson wurden vor allem durch die Lehrpraxis veranlasst, Veränderungen der Konzepte hingen meistens mit metakognitiven Veränderungsauslösern zusammen. Eine veränderte Interaktion mit Studierenden wurde zumeist durch lehrpraktische Auslöser initiiert. Metakognitive Veränderungen hingen am häufigsten mit Seminarbesuchen zusammen. Hierbei handelt es sich nicht um Kausalitäten im statistischen Sinne, sondern in der Wahrnehmung der Lehrenden, die Veränderungen mit diesen Auslösern begründeten.

4 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Studie hatte erstens zum Ziel, ein integratives *Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz* zu entwickeln, welches die in ihr zusammenwirkenden Komponenten beschreibt. Auf Basis einer Theorieanalyse und eines Datenabgleichs entstand ein drei-ebniges Strukturmodell. Dieses konzeptualisiert akademische Lehrkompetenz in der Handlungssituation als aus der stimmigen Interaktion von *Lehr-Lern-Philosophie*, *hochschuldidaktischen Handlungsstrategien* und *Kontextwissen* sowie dem *Fachwissen und -überzeugungen* heraus entstehend. In der Vor- und Nachbereitung des Lehrhandelns kommen ergänzend *formales Lehr-Lern-Wissen* sowie *metakognitive Strategien* hinzu, die besonders für die Weiterentwicklung Lehrender bedeutsam sind.

Zweites Ziel war es, in hochschuldidaktischer Weiterbildung stattfindende *Entwicklungsprozesse Lehrender* zu rekonstruieren, um erstens Bereiche lehrbezogener Entwicklung zu beschreiben, zweitens Auslöser dieser Veränderungen zu identifizieren sowie drittens Zusammenhänge zwischen Veränderungsbereichen und -auslösern zu analysieren. Fast zwei Drittel der Veränderungen, die die Lehrenden berichteten, machten Veränderungen in den Bereichen *Konzepte*, *Lehrperson* und *Lehrmethoden* aus. Von konzeptuellen Veränderungen bei Hochschullehrenden in Form veränderter Vorstellungen über Lehren und Lernen berichten auch andere Studien (*Åkerlind 2003; Donnelly 2006; Weurlander/Stenfors-Hayes 2008*). Dass die meisten Veränderungen in diese Kategorie fallen, war bereits Ergebnis einer Studie mit erfahrenen Schullehrkräften (*Bakkenes/Vermunt/Wubbels 2010*). Veränderungen durch die (geplante) Einführung neuer Lehrmethoden, häufig zur Förderung der Partizipation der Lernenden, korrespondieren ebenfalls mit Ergebnissen anderer Untersuchungen (*Bakkenes/Vermunt/Wubbels 2010; Donnelly 2006; Weurlander/Stenfors-Hayes 2008*). In die Kategorie *Veränderungen der Lehrperson* fiel in der vorliegenden Studie eine Zunahme an Souveränität und Gelassenheit, die auch andernorts berichtet wurde (*Åkerlind 2003; Donnelly 2006; Weurlander/Stenfors-Hayes 2008*). Zusätzlich enthält diese Kategorie aber auch Veränderungen, die eine Auseinandersetzung mit der Lehrendenrolle beschrieben. Diese wurde zwar in theoretischen Stufenmodellen der Entwicklung bei Hochschullehrenden erwähnt (*Kugel 1993*). Anders als bei Schullehrkräften (für eine

Übersicht siehe: *Beijaard/Meijer/Verloop 2004*) wurde die Bildung einer Lehridentität bei universitär Lehrenden allerdings bisher kaum diskutiert oder empirisch untersucht.

Rund dreißig Prozent der von den Lehrenden berichteten *Auslöser von Veränderungen* waren Anlässe in der *eigenen Lehrpraxis*. Nur zu rund zwanzig Prozent wurde der *Besuch hochschuldidaktischer Seminare* als Veränderungsauslöser angegeben, obwohl die vorliegende Untersuchung im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung stattgefunden hat. Das ist bemerkenswert, deckt sich aber mit Ergebnissen anderer Studien, die die eigene Lehrpraxis als höchst entwicklungsrelevant identifiziert haben (*Martin/Lueckenhausen 2005; Sadler 2012*). Am dritthäufigsten wurden *metakognitive Veränderungsauslöser* mit knapp zwanzig Prozent berichtet, was ebenfalls mit anderen Befunden korrespondiert (*McAlpine/Weston 2000*). In der Analyse der *Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Veränderungskategorien* zeigte sich, dass *konzeptuelle Veränderungen* häufig gemeinsam mit *Veränderungen der Lehrmethoden* auftraten. Außerdem scheinen *Veränderungen der Lehrperson* und ein *veränderter Umgang mit Studierenden* zusammenzuhängen, was schlüssig erscheint, da die Veränderung eines Interaktionspartners die Interaktion insgesamt verändert. Die Kategorien *konzeptuelle Veränderungen* und *metakognitive Veränderungen* traten häufig gemeinsam auf, was darin begründet zu sein scheint, dass, wenn die Lehrenden etwas neu konzeptualisiert hatten, sie in der Folge verstärkt darüber reflektierten. Die insgesamt schwächeren *Zusammenhänge zwischen den Veränderungsauslösern* lassen sich wie folgt interpretieren: Die Veränderungsauslöser *Seminarbesuch* und *Fachliteratur* bzw. *Metakognition* tauchten deshalb öfter gemeinsam auf, weil die Studierenden in Seminaren zum Literaturstudium bzw. zur *Metakognition* angeregt wurden. Ein gemeinsames Auftreten der Veränderungsauslöser *Metakognition* und *Lehrpraxis* deutet an, dass einem kritischen Lehrerlebnis mit reflexiven Strategien begegnet wurde. Hinsichtlich der *Zusammenhänge zwischen Auslösern und Bereichen der Veränderung* ergab sich, dass die *Lehrpraxis* häufig *Veränderungen der Lehrperson* sowie der *Interaktion mit Studierenden* auslöste. Das lässt sich damit erklären, dass viele Lehrende im Zusammenhang mit der Bewältigung kritischer Lehrsituationen und sich wiederholenden Anforderungen über eine zunehmende Sicherheit und Souveränität berichteten, die sich auch auf die Interaktion mit den Studierenden auswirkt. *Metakognitive Auslöser* scheinen häufig zu *konzeptuellen Veränderungen* zu führen, da in reflexiven Prozessen Überzeugungen verändert werden. Der *Veränderungsauslöser Seminarbesuch* trat häufig mit *metakognitiven Veränderungen* auf, was nahelegt, dass in Seminaren häufig metakognitive Strategien entwickelt worden sind. Die empirisch ermittelten Zusammenhänge zwischen und innerhalb von Veränderungsbereichen und -auslösern legen insgesamt nahe, die Entwicklung Lehrender nicht linear zu modellieren. Vielmehr sollte von *komplexen, d.h. interagierenden Entwicklungsverläufen* ausgegangen werden. In diesem Sinne bestätigt die vorliegende Studie eher komplexe Entwicklungsmodelle (z. B. *Clarke/Hollingsworth 2002*) als lineare

(z. B. *Guskey 2002; Ho 2000*). Weiteren Aufschluss über Veränderungsmechanismen sowie Art und Ausmaß der Veränderungen sollen Analysen der Fälle der einzelnen Lehrenden liefern, die derzeit noch andauern.

Bezieht man die rekonstruierten Entwicklungsprozesse auf das Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz, dann wird deutlich, dass die beschriebenen Ebenen des Strukturmodells, Lehr-Lern-Philosophie (1), Handlungsstrategien (2) und Kontextwissen (3) interagieren und Entwicklungsprozesse dynamisch verlaufen. Die untersuchten Lehrenden berichteten von veränderten Konzepten, die sich Ebene eins zuordnen lassen, von Veränderungen der Lehrmethoden, im Umgang mit Studierenden und im Planen von Lehrveranstaltungen, die eher der zweiten Ebene zugeordnet werden können sowie von einem veränderten Umgang mit dem Kontext, der sich auf Ebene drei bezieht. Die Funktion des formalen Lehr-Lern-Wissens sowie der Ausbildung metakognitiver Strategien für die Entwicklung akademischer Lehrkompetenz konnte in der Analyse der Zusammenhänge zwischen den Kategorien der Veränderungsbereiche und -auslöser konkretisiert werden. Hier sind insbesondere die von den Interviewten berichteten Zusammenhänge von Veränderungen mit den Auslösern Lehrpraxis, Metakognition und Seminarbesuch von Interesse. Sie legen nahe, dass die Kombination von eigener Lehrpraxis mit einer begleitenden hochschuldidaktischen Weiterbildung sinnvoll ist. In Seminarbesuchen und dem durch sie angeregten Literaturstudium wurden formales Lehr-Lern-Wissen und metakognitive Strategien erworben. Letztere haben das Bewusstsein der Lehrenden auf die eigene Lehrpraxis gerichtet. Ihrer Lehrpraxis, dem wichtigsten Auslöser von Veränderungen, waren sich die Lehrenden bewusst, so dass sie darüber berichteten. Dies unterstreicht neben der expliziten Erwähnung der Metakognition als Auslöser ihre generelle Bedeutung für Veränderungen. Keinen eindeutigen Bezugspunkt im Strukturmodell haben Veränderungen der Lehrperson. Möglicherweise handelt es sich hierbei um ein Querschnittsthema, das sich über alle drei Ebenen erstreckt. Die erwähnten Einzelfallanalysen könnten hierüber weiteren Aufschluss bieten.

Die Ergebnisse sind aus mehreren Gründen mit Vorbehalt zu betrachten. Die Untersuchung ist als explorative, qualitativ angelegte längsschnittliche Studie mit einer kleinen Samplegröße, in einem spezifischen Kontext durchgeführt worden. Inwiefern die Ergebnisse generalisierbar und auf andere Kontexte transferierbar sind, müsste in anschließenden Untersuchungen überprüft werden. Aufgrund der in der Entwicklung des Strukturmodells integrierten Theorieanalyse, des varianten Samples, der vielerorts geführten Diskussionen sowie vergleichbarer Befunde anderer Studien ist jedoch anzunehmen, dass die Ergebnisse durchaus Transferpotenzial haben.

5 Implikationen der Studie

Die vorliegende Studie liefert wichtige Einblicke in die Entwicklung Hochschullehrender und damit *Ansatzpunkte für weiterführende Forschung*. Ein nächster Schritt wäre, die ermittelten Zusammenhänge in den Entwicklungsverläufen unabhängig von Selbstberichten und bei Lehrenden mit diversen Merkmalen systematisch zu überprüfen. Zusätzlich wäre die Bildung der Lehridentität tiefer gehend zu untersuchen, da anzunehmen ist, dass sie einen erheblichen Einfluss auf die generelle Entwicklung Lehrender hat. Insgesamt kann so weiter zur Evidenzbasierung hochschuldidaktischer Weiterbildung beigetragen werden, um den steigenden Anforderungen an die Qualität der Lehre und damit an die Kompetenz der Lehrenden fundiert begegnen zu können.

Darüber hinaus liefert die vorliegende Studie *Gestaltungshinweise für hochschuldidaktische Weiterbildung*. Erstens bietet das Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz *Orientierung für die inhaltliche Planung und Strukturierung* hochschuldidaktischer Weiterbildung: Die Relevanz von Konzepten auf der Ebene der Lehr-Lern-Philosophie impliziert eine stärkere Fokussierung der Weiterbildungs-Arrangements auf deren Veränderung bei gleichzeitiger Entwicklung der Lehrkompetenz auf allen drei Ebenen. Konkret sollten die Teilnehmenden Gelegenheit haben, sich ihrer Lehr-Lern-Überzeugungen bewusst zu werden und diese kritisch zu hinterfragen, sie sollten geeignete Handlungsstrategien für alle hochschuldidaktischen Felder entwickeln sowie ihr Kontextwissen hinterfragen und erweitern können. Außerdem sollten sie sich formales Lehr-Lern-Wissen erschließen sowie metakognitive Strategien entwickeln können. Die rekonstruierten Entwicklungsverläufe bieten zweitens Hinweise für die *methodisch-didaktische Gestaltung* hochschuldidaktischer Weiterbildung. Hierbei besteht die größte Herausforderung darin, die komplexen und daher nicht standardisierbaren Entwicklungsprozesse sinnvoll zu unterstützen. Hierfür werden vermehrt studienbegleitend einsetzbare Instrumente wie Lehrportfolios genutzt, die reflexive Verknüpfungen verschiedener Veränderungsauslöser und -bereiche fördern. Essentiell ist die Verzahnung der Lernumgebung mit der Lehrpraxis der Teilnehmenden, die bedeutsame Impulse für die Entwicklung liefert. Darüber hinaus sollte die Lernumgebung ein Angebot an diversen Impulsen für Veränderungen bereitstellen, um Entwicklungen in verschiedenen Bereichen zu stimulieren. Punktuelle Seminarangebote können eine solche Lernumgebung nicht bieten. Vielmehr muss hochschuldidaktische Weiterbildung längerfristig angelegt sein, um die Entwicklung akademischer Lehrkompetenz nachhaltig zu fördern. Wenn Hochschulen die Qualität ihrer Lehre erhöhen wollen, müssen sie als eine wichtige Maßnahme ihren Lehrenden solche hochschuldidaktische Angebote zur Verfügung stellen und zeitliche Freiräume schaffen, damit diese wahrgenommen werden können.

Literatur

Åkerlind, *Gerlese* (2003): Growing and developing as a university teacher – variation in meaning. *Studies in Higher Education* 28, 2003, 4, S. 375–390

Bakkenes, Inge; Vermunt, Jan; Wubbels, Theo (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. In: *Learning and Instruction* 20, 2010, 6, S. 533–548

Bauer, Johannes; Drechsel, Barbara; Retelsdorf, Jan; Sporer, Tabea; Rösler, Lena; Prenzel, Manfred; Möller, Jens (2010): Panel zum Lehramtsstudium-PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 32, 2010, 2, S. 34–55

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 2006, 4, S. 469–520

Beijaard, Douwe; Meijer, Paulien; Verloop, Nico (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. In: *Teaching and teacher education* 20, 2004, 2, S. 107–128

Berliner, David (2000): A Personal Response to those Who Bash Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 51, 2000, 5, S. 358–371

Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster

Borko, Hilda; Putnam, Ralph (1996): Learning to teach. In: Berliner, David; Calfee, Robert (Hrsg.): *Handbook of educational psychology*, S. 673–708. New York

Brendel, Sabine; Eggensberger, Petra; Glathe, Anette (2006): Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE* 1, 2006, 2, S. 55–84

Clarke, David; Hollingsworth, Hilary (2002): Elaborating a model of teacher professional growth. In: *Teaching and Teacher Education* 18, 2002, 8, S. 947–967

Dall'Alba, Gloria; Sandberg, Jorgen (2006): Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research* 76, 2006, 3, S. 383–412

Donnelly, Roisin (2006): Exploring lecturers' self-perception of change in teaching practice. In: *Teaching in Higher Education* 11, 2006, 2, S. 203–217

Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Wiesbaden, S. 273–280

Guskey, Thomas (2002): Professional development and teacher change. In: *Teachers and Teaching: Theory and practice* 8, 2002, 3, S. 381–391

Ho, Angela (2000): A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. In: *International Journal for Academic Development* 5, 2000, 1, S. 30–41

Kane, Ruth; Sandretto, Susan; Heath, Chris (2002): Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. In: *Review of Educational Research* 72, 2002, 2, S. 177–228

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden

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

Knight, Peter; Trowler, Paul (2000): Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. In: *Studies in Higher Education* 25, 2000, 1, S. 69–83

Krotz, Friedrich (2005): Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln

Kugel, Peter (1993): How professors develop as teachers. In: *Studies in higher education* 18, 1993, 3, S. 315–328

Martin, Elaine; Lueckenhausen, Gillian (2005): How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. In: *Higher Education* 49, 2005, 3, S. 389–412

McAlpine, Lynn; Weston, Cynthia (2000): Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. In: *Instructional Science* 28, 2000, 5, S. 363–385

Neuweg, Georg (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer ‚Theorie-Praxis-Integration‘ in der LehrerInnenbildung. In: *Erziehungswissenschaft* 22, 2011, 43, S. 33–45

Neuweg, Georg (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 2002, 1, S. 10–29

Paetz, Nadja-Verena; Ceylan, Firat; Fiehn, Janina; Schworm, Silke; Harteis, Christian (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden

Pajares, Frank (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of educational research* 62, 1992, 3, S. 307–332

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

Reusser, Kurt; Pauli, Christine; Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhard, Ewald u. a. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, S. 478–479

Sadler, Ian (2012): The influence of interactions with students for the development of new academics as teachers in higher education. In: *Higher Education* 64, 2012, 2, S. 147–160

Seifried, Jürgen (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. New York

Shulman, Lee (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational researcher* 15, 1986, 2, S. 4–14

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1990): Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Thousand Oakes

Trautwein, Caroline; Merkt, Marianne (2012): Zur Lehre befähigt? - Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In: Egger, Rudolf; Merkt, Marianne (Hrsg.): *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden. S. 83–100

Trautwein, Caroline; Nückles, Matthias; Merkt, Marianne (unter Begutachtung): Complex dynamics in academics' developmental processes in teaching.

Wegner, Elisabeth & Nückles, Matthias (2012). Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule*. Wiesbaden. S. 63–81

Weurlander, Maria; Stenfors-Hayes, Terese (2008): Developing medical teachers' thinking and practice: Impact of a staff development course. In: *Higher Education Research & Development* 27, 2008, 2, S. 143–153

Wildt, Johannes (2009): Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 27, 2009, S. 26–36.

Anhang A**Kategorien, Codes und Zitatbeispiele der Veränderungsbereiche**

Kategorie	Code	Zitatbeispiel
I) Konzepte	Verständnis Lehrendenrolle	Ich habe da jetzt auch – das ist auch eine Entwicklung ... – ... ich kann nur Angebote machen. Und lernen müssen die aber selber (L5-I1*).
	Perspektive auf Lehre	Bei den Vorlesungen hat sich das insofern ... verändert, als dass ich versuche, immer mehr aus der Perspektive des Studenten raus zu denken. (L8-I1)
	Lehrideal	Und wahrscheinlich würde ich sagen, dass ich anfangs ... weg vom rein sozusagen „vorne stehen und lehren“ und immer mehr hin zu dem, wo ich eigentlich hin möchte, nämlich dem, dass der Student viel macht, mehr macht oder so ... (L1-I1).
	Wahrnehmung Studierender	... früher waren es so die, die sich beteiligen und die, die sich nicht beteiligen. ... Und jetzt sehe ich das anders, weil ich das ja sehe ... Menschen ticken anders und haben andere Arten sich zu verhalten in solchen Situationen ... [manche wollen] halt vorm Plenum nichts sagen [aber sind innerlich beteiligt] (L3-I2).
	Vorstellungen von Lernen	[Meine Vorstellung von Lernen hat sich] in die Richtung [verändert], dass das Lernen eigentlich dann erfolgreich stattfindet, wenn die Studenten möglichst aktiviert sind. Also auch selber sehr viel machen. Machen können dürfen. (L2-I2)
	Ziele Hochschullehre	... was sich ganz stark verändert hat ist halt rein weg von dem, was möchte ich, dass derjenige hinterher weiß ... hin zu dem, o.k., was sind ... Ziele über die Lehrveranstaltung hinaus? Selbständigkeit zum Beispiel. Bestimmte Einstellungen, Herangehensweisen, Arten, ein Problem zu lösen, solche Sachen. (L1-I2)
II) Lehrperson	Zunahme Souveränität und Gelassenheit	„... ich [kann] souveräner und mit mir selbst zufriedener vor den Teilnehmern stehen ... ich [habe] mehr Sicherheit (L5-I1).
	Abgrenzungsfähigkeit	Also ich glaube, ich habe objektiv gar nicht so viel anders gemacht, außer für mich innerlich so ... dieses total persönliche Drinsein wegzunehmen (L3-I1).
	Hineinwachsen in die Lehrendenrolle	Wo ich sehr unsicher war, ein bisschen noch bin, aber es ist echt auch schon besser geworden, ist so mit meiner Rolle gegenüber den Studierenden. Also, wie nah bin ich denen und ... bin ich für die mehr so auf einer Ebene oder bin ich schon die Lehrende (L3-I1).
	Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten	Ja, ich bin selbstbewusster, habe mehr Vertrauen in mich und das, was ich tue. (L6-I1)
	Zunahme Wissen	Das Praktikum habe ich dann noch mal betreut. Da war das dann schon etwas besser, dann hatte ich ja schon die Fragen der Studenten vom letzten Mal so ein bisschen im Kopf und wusste dann in etwa von den Kollegen die Antworten bzw. die Hilfen. (L8-I1)
	Zunahme Flexibilität und Lockerheit	[Es] gibt aber immer Lösungen natürlich, ..., da bin ich inzwischen auch ein bisschen cooler. Früher konnte ich nicht gut improvisieren. Also, das geht aber inzwischen. (L2-I1)

Fortsetzung Anhang A nächste Seite

Fortsetzung **Anhang A**

Kategorie	Code	Zitatbeispiel
III) Lehr- metho- den	Mehr praktische Elemente	Der Hauptunterschied war der, dass die Studierenden sehr genossen haben, eben auch selber was machen zu dürfen. ... Ich war mit denen ... mehrmals im Museum, die kriegten dann ... unterschiedliche Aufgaben. (L2-I2)
	Mehr Selbstbestimmung / -steuerung Studierender	„... also es gelingt mir immer öfter, mal zu sagen ‚jetzt erarbeitet euch das mal, es ist mir gleich, ob ihr das alleine macht oder zu zweit oder zu dritt, ich gebe euch keine Zeit vor‘ (L6-I2).
	Aktivierende Methoden	... ich versuche ... nicht [mehr] so stur ... an die Sachen heran zu gehen, sondern die Studenten ein bisschen mit einzubeziehen, dass die mal eine Aufgabe zwischendurch lösen, zusammen etwas machen oder so etwas. (L8-I2)
IV) Meta- kognition	Zunahme Reflexion	Sich da Gedanken drüber zu machen, ‚was macht Sinn in welcher Form auch für die Schüler zu dokumentieren?‘ ... Das hat sich da sicherlich verändert.
	Zunahme Bewusstheit	Einmal viel stärker diese Bewusstwerdung ‚Was möchte ich, das der Student hinterher kann? Also, was ist mir wichtig?‘ (L1-I1).
V) Umgang mit Studie- renden	Umgang mit kritischem Studierendenverhalten	... ich habe es mittlerweile ... so geschafft, mir einen Stand da zu erarbeiten, ... also die wissen, ... ich benote die, und die Note hat dann auch schon seinen Grund, warum ich die gebe. ... Also, da kommt keiner mehr an ..., wenn einer ankommt und da zu diskutieren anfängt, denke ich mal, würde ich damit anders umgehen als in der ersten Situation ... (L4-I1).
	Verantwortung für ihre Lernprozesse übertragen	Das [die Dokumentation] möglicherweise auch eher in die Hand der Studierenden oder der Lernenden zu geben – also solche Sachen. Das hat sich da sicherlich verändert. (L7-I1)
	Klarere Ansagen	Interviewer: ... Was macht die Erfahrung leichter? ... Ich habe genügend Vertrauen, dass ich artikulieren würde, was ich erwarte, dass ich auch artikulieren könnte, wenn mir irgendwas nicht passt, was auf Seiten der Studierenden passiert. Ich denke, das macht das auch sehr viel einfacher – sowohl für mich als auch für sie, weil sie wissen, woran sie sind. (L6-I1)
VI) Lehre planen	Abstimmung Inhalte, Ziele, Methoden und Prüfungsmethoden	Die Wechselwirkung von Inhalten, Zielen und Methoden berücksichtige ich nun bei meiner Seminarplanung ... (L3-TP2).
	Reduktion des Lehrstoffes	Ich habe im Vorfeld meine, die komplette Vorlesung eigentlich noch mal überarbeitet, verschlankt wo es ging, um das möglichst einfach zu halten. (L8-I2)
	Veränderter Seminaraufbau	Interviewer: Was war besser [im Vergleich zum letzten Kurs]? Der ist strukturierter. ... [ich habe] diesen Prozess der Entstehung eines Gebäudes am Beginn aufgenommen .. und der konnte sich jetzt so weiter entwickeln. ... (L6-I2)
VII) Umgang mit dem Kontext	Anderes Verständnis	Dass ich jetzt einfach verstehe, was die im Schlüsselkompetenzzentrum da machen ... [...] einfach zu wissen, wer ist verantwortlich und vielleicht ... noch mehr ins Gespräch zu gehen ... (L5-I1).
	Einflussnahme	... und eigentlich ist mein Ziel auch so ein bisschen, .. die Bewertungskultur am Institut an sich so ein bisschen zu ändern (L6-I1).

* Die Ziffern geben an, von welchen Lehrenden (L1-L8) das Zitat stammt und aus welcher Datenquelle, z.B. Interview 1 (I1) oder Lehrportfolio 2 (LP2).

Anhang B**Kategorien, Codes und Zitatbeispiele der Veränderungsauslöser**

Kategorie	Code	Zitatbeispiel
I) Lehr- praxis	Kritisches Lehrerlebnis	Und das Wichtigste war, glaube ich, aber dann so zur Vorbereitung einer großen Exkursion. ... nach Madrid ... Und da habe ich irgendwie gemerkt, okay, also ich habe eigentlich noch eine ganz andere Rolle, als hier nur Stoffvermittler zu sein. (L2-I2)*
	Neue Anforderungen	Und das habe ich jetzt mal ganz anders angepackt, als die übrigen Seminare. Da habe ich mir überlegt für den Master, da sind auch die Ansprüche anders und ich mache es auch zum ersten Mal. ... und da habe ich jetzt so Expertenteams gebildet mit denen (L2-I2).
	Sich wiederholende Anforderungen	Das heißt also, wenn Du einen Kurs dann mehrmals machst, dann ist natürlich auch schon klar, dass Du dann ... auch weißt, was; wo es hakt oder worauf es hinauslaufen soll, [d.h. der Rote Faden wird klarer] (L4-I2).
	Ausprobieren	... ich [hatte] zunächst ein etwas mulmiges Gefühl [hinsichtlich der Methode Forschendes Lernen], weil mir auf einmal doch bewusst wurde, wie frei die Aufgabenstellung tatsächlich ist. Deshalb war es sehr gut, dies einmal [im Master-Seminar] ... auszuprobieren Jetzt, mit fast einer Woche Abstand, bin ich ... zuversichtlich, dass es gut laufen wird (L3-TP1)
II) Seminar- besuch	Master-Seminar	Also ganz schön fand ich das Eröffnungsseminar [des MoHE]. [...] Wir haben uns ... mit Hochschuldidaktik auseinandergesetzt. Und der Horizont geht eigentlich viel weiter ... über mein eigenes Seminar hinaus. (L5-I1)
	Andere Seminare	Wofür ich ... einen halben Tag Seminar am Medienzentrum z. B. besucht habe, wo man gelernt hat, wie [das] geht ... mit [Name einer Lernplattform] ... Und ... [dann] habe ich ... das ... umgesetzt. (L5-I1)
III) Meta- kognition	Reflexion	So, das habe ich jetzt auch gemerkt in der Reflexion bei diesem Methodenseminar. Ich will ein bisschen mehr die [Studierenden] auch fordern, die Sachen machen lassen. (L3-I1).
	Neue Perspektive	Und ja, dann wird man zwangsläufig sein Lehrverhalten ändern, weil man sich auch bisschen mehr versucht, in den Studenten rein zu versetzen ... (L8-I2)
	Neue Reflexionsstrategie	Ja, also ich nehme ganz viel mit auch jetzt in dem Methodenseminar ..., z.B. das Bewertungsschema ... Daran kann ich ja noch gucken, wie habe ich eigentlich meine Klausurfragen gestellt ‚Frage ich da Wissen ab? Frage ich Verstehen ab?‘... (L5-I1).
IV) Feedback	Feedback Studierender	Also, als klar war, dass die Studenten relativ überfordert sind mit dem Stoff, habe ich versucht, einige Spezialfälle, ..., rauszunehmen ... (L8-I1).
	Feedback im Masterkontext (Lehrende, Mitstudierende)	Dieses Rollenspiel ... in diesem Master-Seminar ... das hat mich, glaube ich, echt weiter gebracht, einfach das mal selber durchzuhalten und dann auch Feedback zu kriegen (L3-I2).

Fortsetzung Anhang B nächste Seite

Fortsetzung **Anhang B**

Kategorie	Code	Zitatbeispiel
V) Kolle- giales Lernen	Kollegialer Austausch	Und später habe ich dann ein anderes Laborpraktikum betreut, ... ich habe eine gute Einführung vorher bekommen. ... die bisherigen Betreuer haben mir einfach gezeigt, wie das alles funktioniert, ... Und von daher war das dann – war das Praktikum dann eigentlich auch kein Problem mehr (L8-I1).
	Austausch mit Master-Mitstudierenden	... ich hatte ganz viel Austausch mit anderen Lehrenden in ... [Master-] Seminaren und auch in ... diesem Master-Cafe, was da angeboten wird. Also natürlich hat mich das voran gebracht. (L5-I2)
	Beobachtung / Modelllernen	... z. B. kommen regelmäßig Leute zu Besuch, die einen Vortrag halten, aus der Industrie oder von anderen Unis. Und ich versuche mir schon immer von dem Vortragsstil generell ein bisschen was abzugucken... (L8-I1).
VI) Fach- literatur	Literaturstudium	Ich habe mich irgendwann in verschiedene – wie hieß denn dieses Lehrbuch? Es ging irgendwie um Didaktik. Und da bin ich auf den Konstruktivismus gestoßen und habe gemerkt – da ging bei mir so ein Licht auf (L6-I1).
VII) Persön- liche Motive	Veränderte Lehrmotivation	... ich war Doktorand. Damit muss man automatisch lehren, meistens mit weniger Lust drauf [...] [Und jetzt] hat man eben ... den Vorteil, dass man eben in den meisten Fällen auch sein Gebiet lehren kann, was natürlich dann die Motivation ... schon sehr stark steigert (L8-I1).
	Wunsch, Lehre zu verbessern	Und das [eine Evaluation] ist aber jetzt für das nächste Mal geplant, egal, wie viele kommen. Einfach, weil der Kurs sich weiter verbessern soll von der Qualität her. (L8-I1)
	Andere persönliche Motive	Also, d. h. ich bin jetzt am Überlegen, ob ich, wenn ich noch mal einen Grundkurs ... mache, ... ob ich nicht mal ein anderes Buch nehme, damit ich auch selber auf Trab bleibe (L4-I1).
VIII) Ressour- cen	Persönliches Netzwerk	Das hat zugenommen [dass ich Experten, in die Lehrveranstaltung einlade], ... weil ich immer mehr kenne lerne. (L4-I2).

* Die Ziffern geben an, von welchen Lehrenden (L1-L8) das Zitat stammt und aus welcher Datenquelle, z.B. Interview 1 (I1) oder Lehrportfolio 2 (LP2).

Anschrift der Verfasserinnen:

Caroline Trautwein
Universität Hamburg
Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung
Vogt-Köllnstr. 30, Haus E
22527 Hamburg
E-Mail: caroline.trautwein@uni-hamburg.de

Dipl.-Psych. Caroline Trautwein ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg. Sie forscht zu akademischer Lehrkompetenz und Entwicklung Lehrender sowie zu Studienkompetenzen Studierender.

Professor Dr. Marianne Merkt
Leiterin Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung
Hochschule Magdeburg-Stendal
Breitscheidstraße 2, Haus 4
39114 Magdeburg
E-Mail: marianne.merkt@hs-magdeburg.de

Professor Dr. Marianne Merkt ist Leiterin des Zentrums für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschulforschung an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Professionalisierung der Hochschullehre und der Hochschuldidaktik.

Lassen sich Studierende durch lernendenzentrierte Lehrsettings in Hochschulen motivieren?

Kristine Nass, Ulrike Hanke

Das Thema Motivation gewinnt im Hochschulkontext immer mehr Bedeutung. Häufig stellt sich die Frage, wie Veranstaltungen gestaltet sein müssen, um die Motivation und damit die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen. Sowohl theoretische als auch empirische Befunde deuten darauf hin, dass diese in lernendenzentrierten, das heißt kooperativen Lehrveranstaltungen besser befriedigt werden als in lehrendenzentrierten. Um diesen Befund zu erhärten, wurden zwei Studien in lehrenden- und lernendenzentrierten Veranstaltungen durchgeführt. Anschließend wurden die Studierenden befragt, inwiefern ihre Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz in den lernendenzentrierten Lehrsettings besser befriedigt wurden, dass sich hinsichtlich der sozialen Eingebundenheit jedoch kein Unterschied zeigte.

1 Einleitung

Es gilt heute weitgehend als gesichert, dass die Motivation während der gesamten Lebensspanne eine enorme Bedeutung im Hinblick auf das Lernen und die Leistungsfähigkeit von Menschen hat (*Krapp 2003*). *Spinath (2011)* geht sogar so weit zu konstatieren, dass die Lernmotivation eine notwendige Voraussetzung für das Lernen sei.

Lernmotivation bezeichnet dabei nach *Dresel und Lämmle (2011)* die Absicht, Zielzustände zu erreichen. Dabei wird zwischen Zielzuständen unterschieden, die außerhalb der Handlung liegen, und Zielzuständen, die innerhalb der Handlung liegen. Handelt ein Mensch auf der Grundlage von Zielzuständen, die außerhalb der Handlung liegen, so gilt dieser als extrinsisch motiviert. Werden dagegen Zielzustände angestrebt, die innerhalb der Handlung liegen, so ist der Mensch intrinsisch motiviert (*Dresel/Lämmle 2011*). Um Zielzustände zu erreichen, konzentriert sich der lernmotivierte Lernende, strengt sich an und behält das Ziel im Blick (*Seel 2003*). Ob jemand ein Ziel anstrebt, d. h. motiviert ist oder nicht, hängt dabei laut *Seel (2003)* einerseits von seinen stabilen Eigenschaften wie beispielsweise seiner Begabung ab, aber auch von den variablen Eigenschaften der jeweiligen Lernsituation, wie z. B. den zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln. Daraus ergibt sich die Frage, welche Ausprägung die variablen Eigenschaften, d. h. z. B. die Lehrsettings/Lehrveranstaltungen haben sollten,

um motivationsförderlich zu sein. Sind es eher Lehrsettings, in denen vorwiegend die Studierenden aktiv sind und sich den Lernstoff selbständig erarbeiten (im Folgenden als lernendenzentrierte Lehrsettings bezeichnet), oder eher Lehrsettings, in denen die Lehrenden den Lernstoff präsentieren und den Lernprozess stark steuern (im Folgenden als lehrendenzentrierte Lehrsettings bezeichnet)? Antworten auf diese Frage gibt die Selbstbestimmungstheorie von *Deci und Ryan (1993)*.

1.1 Selbstbestimmungstheorie

Nach *Deci und Ryan (1993)* ist ein Mensch dann motiviert, wenn seine psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt werden. Demnach kann eine Lernsituation dann als motivationsförderlich angesehen werden, wenn diese psychologischen Bedürfnisse befriedigt werden. Was ist jedoch unter diesen Bedürfnissen genau zu verstehen?

Das Bedürfnis nach Autonomie äußert sich laut *Kramer (2002)* darin, dass Menschen bestrebt sind, Handlungsspielräume und Entscheidungsmöglichkeiten einzunehmen, um sich selbst zu verwirklichen. Deshalb werden Wahlmöglichkeiten angenehmer eingeschätzt als Aufgaben, die auf Grund von äußerem Druck erfüllt werden müssen. Eine Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz erfolgt, wenn ein Mensch in einer bestimmten Situation erfährt, dass sein Handeln zu den gewünschten Ergebnissen führt. Somit richtet sich das Bedürfnis nach Kompetenz darauf, selbst wirksam zu werden, dabei die eigenen Fähigkeiten sowie Fertigkeiten weiterzuentwickeln und während dieser Entwicklung die eigenen Fortschritte auch wahrzunehmen. Damit das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit befriedigt wird, ist es nötig, dass sich der Mensch wertgeschätzt und angenommen fühlt (*Kramer 2002*).

Geht man also aufgrund der Erkenntnisse von *Deci und Ryan (1993)* davon aus, dass diese drei psychologischen Bedürfnisse befriedigt sein müssen, damit ein Mensch motiviert ist, stellt sich nun die Frage, wie Lehrsettings gestaltet sein müssen, damit sie eine Befriedigung dieser Bedürfnisse ermöglichen.

Lehrsettings, die das Bedürfnis nach Autonomie der Lernenden befriedigen sollen, müssen, so ist anzunehmen, den Lernenden Handlungs- und Entscheidungsspielräume eröffnen sowie wenig Druck und Kontrolle auf die Lernenden ausüben (*Kramer 2002; Niemiec/Ryan 2009*). Daher sollten derartige Lehrsettings eher lernendenzentriert und weniger lehrendenzentriert sein. Des Weiteren ist anzunehmen, dass Lehrsettings, die das Bedürfnis nach Kompetenz der Lernenden befriedigen sollen, sicherstellen müssen, dass die Lernenden Erfolgserlebnisse haben, damit sie sich als kompetent erleben können (*Kramer 2002*). So müssen z. B. die nötigen Hilfsmittel zur Verfügung gestellt und die Lernenden unterstützt werden, so dass sie ihre Ziele auch erreichen

können. In diesem Zusammenhang ist es auch notwendig, den Ansprüchen entsprechende Aufgaben und angemessenes Feedback zu geben (*Niemiec/Ryan 2009*). Dazu kommt, dass den Lernenden die Gelegenheit gegeben werden muss, sich zu erproben und etwas auszuprobieren. Es ist deshalb zu erwarten, dass ein Lernender sich in der Rolle des Zuhörenden in einem Vortrag nur schwer als kompetent erleben kann. Im Hinblick auf das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist zu erwarten, dass Lehrsettings, in welchen ein Klima grundlegender Wertschätzung und des respektvollen Umgangs mit den Lernenden vorherrscht, dieses Bedürfnis zu befriedigen vermögen (*Niemiec/Ryan 2009*). Die Lehrenden müssen sich für die Perspektive der Lernenden interessieren und diese ernst nehmen sowie durch Nachfragen aufgreifen. Des Weiteren wird ein unterstützendes soziales Klima durch ein authentisches Auftreten des Lehrenden gefördert (*Kramer 2002*).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ausgehend von den theoretischen Überlegungen von *Deci und Ryan (1993)* Lehrsettings, die die psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigen, stark an den Lernenden orientiert sein müssen. Sie sollten ihnen Handlungs- und Entscheidungsspielräume geben, sie unterstützen, damit sie sich als kompetent erleben können, und sollten von einem respektvollen und wertschätzenden Umgang miteinander geprägt sein. Vor allem das Bedürfnis nach Autonomie kann deshalb wohl in stark lernendenzentrierten Lehrsettings besser befriedigt werden als in frontalen, lehrendenzentrierten Lehrsettings, die durch eine starke Lenkung und Kontrolle von Seiten der Lehrenden geprägt sind. Da der Lehrende in lehrendenzentrierten Lehrsettings gewissermaßen „unantastbar“ vorne steht und im Gegensatz dazu während eines lernendenzentrierten Lehrsettings die Beziehung zwischen Lehrenden und vor allem die Beziehung zwischen den Lernenden enger ist, dürfte in lernendenzentrierten Lehrsettings auch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit größer sein als in lehrendenzentrierten Lehrsettings. Auch im Hinblick auf das Bedürfnis nach Kompetenz ist zu erwarten, dass dieses im Rahmen von lernendenzentrierten Lehrsettings besser befriedigt werden kann, da hier in der Regel mehr Möglichkeiten bestehen, die eigene Kompetenz unter Beweis zu stellen. Durch die direkte Rückmeldung des Lehrenden in einem frontalen Unterrichtssetting kann jedoch auch hier das Bedürfnis nach Kompetenz befriedigt werden. Allerdings führen Wahlmöglichkeiten laut *Katz und Assor (2006)* nicht immer dazu, dass Studierende motiviert sind. Wahlmöglichkeiten wirken nur dann förderlich, wenn diese relevant für Ziele und Interessen (Autonomiebefriedigung) der Lernenden sind, den Lernenden nicht zu komplex erscheinen (Kompetenzbefriedigung) und mit der Kultur der Lernenden übereinstimmen (Befriedigung der sozialen Eingebundenheit) (*Katz/Assor 2006*).

1.2 Forschungsstand

Ganz allgemein konnten *Filak und Shelton (2003)* in einer Studie feststellen, dass der Grad der wahrgenommenen Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit Prädiktoren dafür sind, wie Studierende einen Kurs an Universitäten bewerten. Dies deutet darauf hin, dass sich Studierende dann wohler fühlen, wenn ihre Bedürfnisse befriedigt werden. Zu der Frage, wie stark die Bedürfnisse der Lernenden in unterschiedlich gestalteten Lehrsettings befriedigt werden, liegen ebenfalls einige Untersuchungen vor. Diese zeigen jedoch kein einheitliches Bild.

Seifried (2005) widmete sich z. B. der Fragestellung, ob sich das Ausmaß der wahrgenommenen Unterstützung der Autonomie zwischen lernendenzentrierten Arbeitsphasen und Frontalunterrichtsphasen unterscheidet. Da bereits in der Vergangenheit nachgewiesen wurde, dass selbstorganisiert lernende Untersuchungsgruppen sich von traditionell lernenden Untersuchungsgruppen hinsichtlich der motivationalen Wirkung unterscheiden, wurden in dieser Studie schülerzentrierte Phasen und Phasen des Frontalunterrichts innerhalb einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung¹ gegenübergestellt. Dabei wurden zwei Klassen untersucht, die hinsichtlich der fachdidaktisch-curricularen Ausrichtung Unterschiede aufwiesen. Um Aussagen hinsichtlich der prinzipiellen Eignung des selbstorganisationsoffenen Lernens für den Rechnungswesen-Unterricht zu ermöglichen, erhielt die eine Klasse herkömmlichen Unterricht im Rechnungswesen (Bilanzmethode) ($N = 22$), während die andere anhand des Prinzips des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens ($N = 22$) unterrichtet wurde². Die Lernenden beider Klassen gaben nach dem Unterricht an, sich während der lernendenzentrierten Arbeitsphasen im Gegensatz zu den Frontalunterrichtsphasen autonomer gefühlt zu haben (*Seifried 2005*).

Seifried und Sembill (2005) untersuchten im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft die Frage, ob die Motivation, insbesondere das Autonomieerleben und das Interesse, sowie das Kompetenzerleben sich in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung vom Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Interesse während des traditionellen Frontalunterrichts unterscheiden. Untersucht wurden Industriekaufleute in dem Projekt Selbstorganisiertes Lernen (SoLe) I und Bürokaufleute in dem Projekt SoLe II in den Fächern Materialwirtschaft und Planungswirtschaft. Die Ergebnisse der Studien SoLe I und SoLe II zeigen, dass die selbstorganisiert

¹ Eine selbstorganisationsoffene Lernumgebung ist gekennzeichnet durch die Übertragung der Verantwortung auf die Lernenden und die projektorientierte Kleingruppenarbeit.

² Die Bilanzmethode ist gekennzeichnet durch eine lehrerzentrierte Vorgehensweisen und abstrakte, wenig anschauliche Lerninhalte, während das wirtschaftsinstrumentelle Rechnungswesen hinsichtlich der Handlungsorientierung ausgeweitet ist (*Seifried 2004*).

unterrichteten Lernenden ihre Motivation, hier also ihre Autonomie und ihr Interesse, durchgängig signifikant höher einschätzten als diejenigen, die am Frontalunterricht teilnahmen. Ein weiterer interessanter Befund dieser Studien ist, dass zwischen selbstorganisiertem Unterricht und Frontalunterricht kein Unterschied im Hinblick auf das Kompetenzerleben festgestellt werden konnte (*Seifried/Sembill 2005*).

Eine andere Untersuchung wurde von *Prenzel (1993)* mit Studierenden ($N = 229$) durchgeführt und weist in eine ähnliche Richtung. Hier fühlten sich die Studierenden, die an einer realitätsnahen und problemorientierten Lehrveranstaltung teilnahmen, stärker sozial eingebunden, autonomer und kompetenter.

Eine weitere Studie in diesem Kontext wurde von *Berger und Hänze (2004)* durchgeführt. Sie untersuchte die Wirkung von Frontalunterricht im Vergleich zur Wirkung der Methode „Gruppenpuzzle“³, also einer kooperativen Lehrmethode. Dabei wurden Schülerinnen und Schüler eines Grundkurses der 12. Jahrgangsstufe ($N = 61$) im Rahmen des Gruppenpuzzles und des Frontalunterrichts zu zwei verschiedenen Themen unterrichtet. Phasenweise zeigte sich, dass das Gruppenpuzzle bei beiden Themen in der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler die grundlegenden Bedürfnisse, insbesondere Autonomie und soziale Eingebundenheit, besser befriedigte als der Frontalunterricht. Hinsichtlich des Kompetenzerlebens konnten allerdings in dieser Untersuchung nur bei einem der beiden Themen signifikante Unterschiede festgestellt werden, was möglicherweise laut *Berger und Hänze (2004)* darauf zurückzuführen ist, dass die wahrgenommene Kompetenz themenabhängig ist.

Zusammengefasst deuten die Befunde darauf hin, dass lernendenzentrierte Lehrsettings das Autonomieerleben und die soziale Eingebundenheit besser zu befriedigen scheinen als lehrendenzentrierte Lehrsettings. Im Hinblick auf die Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz sind die Befunde dagegen uneinheitlich. Es könnte sein, dass hier dem Thema des Lehrstoffs eine bedeutende Rolle zukommt (*Berger/Hänze 2004*).

1.3 Weiterer Forschungsbedarf

Sowohl die theoretischen Überlegungen als auch die bisher vorliegenden empirischen Befunde deuten also darauf hin, dass die Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit in lernendenzentrierten Lehrsettings – worunter auch kooperative

³ Bei dieser kooperativen Lehrmethode erarbeiten sich die Lernenden zunächst in Gruppen unterschiedliche Aspekte eines Themas – jede Gruppe einen Aspekt. Danach werden die Gruppen so neu zusammengesetzt, dass in jeder neuen Gruppe ein Gruppenmitglied der ursprünglichen Gruppe vertreten ist. Dann stellen die Lernenden sich gegenseitig ihre in den ursprünglichen Gruppen bearbeiteten Aspekte des Themas vor. Auf diese Weise verfügt schließlich jeder Teilnehmende über Wissen über alle Aspekte (für eine genauere Erklärung siehe: *Macke/Hanke/Viehmann 2012*).

Lehrformen, selbstorganisationsoffene Lernumgebungen und realitäts- sowie problemorientierte Lehrsettings gefasst werden – besser befriedigt werden als in lehrendenzentrierten, frontalen Lehrsettings. Folglich sollten diese Lehrsettings motivationsförderlicher sein und damit auch zu besserem Lernen führen. Allerdings ist es sowohl aus theoretischer als auch aus empirischer Sicht nicht geklärt, ob das Bedürfnis nach Kompetenz in lernendenzentrierten Lehrsettings besser befriedigt wird als in lehrendenzentrierten Lehrsettings. Sollte sich hier durch weitere Untersuchungen herausstellen, dass das Kompetenzerleben in lehrendenzentrierten Unterrichtssettings höher ist als in lernendenzentrierten, so würde dies den Wert lernendenzentrierter Lehrsettings im Hinblick auf die Motivationsförderung etwas schmälern. Es müsste nach Möglichkeiten gesucht werden, wie auch lernendenzentrierte Lehrsettings das Kompetenzerleben stärker fördern könnten, da diese Lehrsettings die beiden anderen Bedürfnisse gut zu befriedigen scheinen. Zuvor sind jedoch die bisherigen Befunde zur Wirkung von lernendenzentrierten und lehrendenzentrierten Lehrsettings im Hinblick auf die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu sichern.

Aus diesem Grund wurden Studien durchgeführt, die die wahrgenommene Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit in lernendenzentrierten Lehrsettings und lehrendenzentrierten Lehrsettings im Hochschulkontext vergleichen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass lernendenzentrierte Lehrsettings die Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit besser befriedigen als lehrendenzentrierte Lehrsettings. Im Hinblick auf das Kompetenzerleben wurde keine gerichtete Hypothese formuliert.

2 Studie 1: Vergleich von zwei Lehrsettings im Zweigruppen-Design

2.1 Methode

Um diese Hypothesen zu prüfen, wurde in der ersten Studie mit 40 Studierenden des Seminars „Verfahren der Datenerhebung“ im Fach „Bildungsplanung und Instructional Design“ (2. Fachsemester) ein Zweigruppen-Design realisiert (vgl. Abb. 1). Eine Gruppe erhielt lehrendenzentrierten, die andere Gruppe lernendenzentrierten Unterricht. Im Anschluss an den Unterricht wurden die Probanden gebeten, einen Fragebogen (Bearbeitungsdauer ca. zehn Minuten) zur Messung der wahrgenommenen Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse auszufüllen.

Abbildung 1: Design der Studie 1

Gruppe 1:	X1	O1
Gruppe 2:	X2	O1

X1: Lehrendenzentrierter Unterricht

X2: Lernendenzentrierter Unterricht

O1: Messung durch Fragebogen

Um die motivationsrelevanten Bedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit zu erheben, wurde eine adaptierte Version eines Fragebogens von *Rakoczy, Klieme und Pauli (2008)* verwendet. Der eingesetzte Fragebogen (siehe Anhang) besteht aus den drei Skalen Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit, wobei jede Skala durch vier Items gemessen wird. Im Vergleich zum ursprünglichen Fragebogen wurde der einleitende Satz („Im Mathematikunterricht ...“) verändert, da die vorliegende Untersuchung nicht im Mathematikunterricht stattfand. Die Aussagen wurden deshalb mit den Worten „In diesem Lehrsetting ...“ eingeleitet. Des Weiteren wurde die Antwortskala von einer 4-stufigen Häufigkeitsskala (nie – selten – manchmal – immer) zu einer 4-stufigen Zustimmungsskala verändert (trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu). Dieser Entschluss wurde getroffen, da von den Probanden nicht bewertet werden sollte, wie oft sie z. B. das Gefühl hatten dazuzugehören (vgl. Item 12), sondern ob sie z. B. die Aussage „In diesem Lehrsetting habe ich das Gefühl dazuzugehören“ für sich persönlich in genau diesem Lehrsetting als zutreffend empfanden oder nicht. Des Weiteren wurde bei den Items 3.1., 3.2. und 3.3. der darin enthaltene Begriff „Klasse“ zu „Kurs“ abgeändert, da die Untersuchung im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität mit Studierenden stattfand, wo Lehrveranstaltungen allgemein als Kurs oder Seminar bezeichnet werden.

Die interne Konsistenz, d. h. die Reliabilität, und somit die Zuverlässigkeit der drei Skalen des Fragebogens kann auch in dieser adaptierten Version des Fragebogens als gut betrachtet werden (Autonomie Cronbachs $\alpha = .85$, Kompetenz Cronbachs $\alpha = .74$, soziale Eingebundenheit Cronbachs $\alpha = .79$). Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte fünf bis zehn Minuten.

Das lehrendenzentrierte Lehrsetting war gekennzeichnet durch einen Vortrag seitens des Lehrenden, der lediglich dreimal für kurze (zwei bis fünf Minuten) Partnerarbeiten unterbrochen wurde, in denen die Studierenden kleine Aufgaben zu bearbeiten hatten. Das lernendenzentrierte Lehrsetting bestand vorwiegend aus kooperativen Lernformen. Am Anfang beschrieb der Lehrende den Ablauf der Sitzung. Anschließend bearbeiteten jeweils zwei Studierende die gestellten Aufgaben. Sie hatten dafür Zugriff auf Computer. Nach der Bearbeitung der Aufgabe folgte eine Ergebnissicherung, während derer der Lehrende die Ergebnisse auf einem Flipchart notierte.

Thema beider Sitzungen war der Mann-Whitney-U-Test und der Wilcoxon-Rangsummen-Test. Als Ziel sollte erreicht werden, dass die Studierenden entscheiden können, welche Fragestellung in Kombination mit welchem Datenmaterial durch diese Tests geprüft werden, und wie die Ergebnisse dieser Tests interpretiert und berichtet werden. Die Sitzungen dauerten 90 Minuten. An der Studie nahmen insgesamt 40 Studierende der Studiengänge „Bildungsplanung und Instructional Design“ und „Erziehungswissenschaft“ teil (20 Prozent weiblich, Alter: *Mittelwert* = 21.93, *Standardabweichung* = 2.37). Die Studierenden waren zwischen dem zweiten und dem zehnten Semester. Die Untersuchung fand im Rahmen des Seminars „Verfahren der Datenerhebung“ statt, das für alle Studierenden eine Pflichtveranstaltung war.

Zum Thema der Studie wurden den Studierenden zwei mögliche Termine angeboten, wobei sie an einem teilnehmen mussten. Die Probanden konnten wählen, an welchem der beiden angebotenen Termine sie teilnehmen wollten. Dabei waren die Studierenden zwar darüber informiert, dass in diesem Kontext eine Studie durchgeführt wurde, es wurde ihnen jedoch nicht mitgeteilt, worin der Unterschied der beiden Settings zu den beiden Terminen bestand. Auf diese Weise wurde ausgeschlossen, dass eine Wahl nach Präferenz erfolgen konnte. Leider verteilten sich durch dieses Vorgehen die Studierenden jedoch sehr ungleich auf die beiden Termine: Am lehrendenzentrierten Unterrichtssetting nahmen 26, am lernendenzentrierten Setting lediglich 14 Studierende teil.

2.2 Ergebnisse der Studie 1

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Lehrsettings zur wahrgenommenen Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit finden sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Skalenmittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der beiden Gruppen (1 = hohe Befriedigung, 4 = geringe Befriedigung)

	Lehrendenzentriertes Lehrsetting <i>N</i> = 26		Lernendenzentriertes Lehrsetting <i>N</i> = 14	
	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
Autonomie	2.86	.54	1.71	.45
Kompetenz	3.03	.58	2.57	.65
Soziale Eingebundenheit	1.54	.43	1.59	.69

Es zeigte sich, dass die Mittelwerte der Bedürfnisausprägungen im lehrendenzentrierten Lehrsetting im Hinblick auf die Autonomie und die Kompetenz augenscheinlich höher waren. Im Hinblick auf die soziale Eingebundenheit lagen die Mittelwerte nah beieinander.

Da die Daten nicht normalverteilt waren, wurde für den Vergleich der beiden Gruppen im Hinblick auf die Autonomie und die soziale Eingebundenheit der Mann-Whitney-U-Test durchgeführt; im Hinblick auf die Skala Kompetenz konnte ein T-Test für unabhängige Gruppen gerechnet werden, da diese Daten normalverteilt waren. Die Analysen ergaben, dass sich die Gruppen in ihrem Autonomieerleben ($U = 20.50$, $z = -4.61$, $p < .001$, $r = -.729$) und in ihrem Kompetenzerleben ($t(38) = 2.27$, $p < .05$) signifikant voneinander unterschieden. Die Studierenden im lehrendenzentrierten Lehrsetting fühlten sich weniger autonom und weniger kompetent als die Studierenden im lernendenzentrierten Lehrsetting. Im Hinblick auf die soziale Eingebundenheit ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($U = 173.00$, $z = -.26$, $p = .79$, $r = -.04$).

3 Studie 2: Vergleich von zwei Lehrsettings im Eingruppen-Design

3.1 Methode

Um die Ergebnisse der ersten Studie zu replizieren, wurde eine weitere Studie durchgeführt, wobei hier mit einem Eingruppen-Design mit Messwiederholung gearbeitet wurde (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Design der Studie 2

Eine Gruppe:	X1	O1	X2	O1
--------------	----	----	----	----

X1: Lehrendenzentrierter Unterricht
 X2: Lernendenzentrierter Unterricht
 O1: Messung durch Fragebogen

Anstatt zwei Gruppen zu ein- und demselben Thema in unterschiedlichen Lehrsettings zu vergleichen, wurde in dieser Studie die gleiche Gruppe zunächst lehrendenzentriert und eine Woche später lernendenzentriert unterrichtet, sowie jeweils anschließend nach ihrer wahrgenommenen Befriedigung der Bedürfnisse, nach Autonomie, Kompetenz und der sozialen Eingebundenheit mit dem bereits in Studie 1 eingesetzten Fragebogen befragt. Auch hier war die interne Konsistenz, d. h. die Reliabilität, sprich die Zuverlässigkeit der Skalen gut (erste Messung: Autonomie Cronbachs $\alpha = .87$, Kompetenz Cronbachs $\alpha = .84$, soziale Eingebundenheit Cronbachs $\alpha = .85$, zweite Messung: Autonomie Cronbachs $\alpha = .77$, Kompetenz Cronbachs $\alpha = .84$, soziale Eingebundenheit Cronbachs $\alpha = .95$).

Das lehrendenzentrierte Lehrsetting wurde auch hier in Form eines Vortrags mit kurzen aktivierenden Aufgaben (dreimal zwei bis fünf Minuten) realisiert. Das Thema dieses Settings war die Varianzanalyse. Auch hier ging es darum, dass die Studieren-

den lernten zu entscheiden, wann dieses Verfahren eingesetzt werden sollte, welche Voraussetzungen zu prüfen sind und wie die Ergebnisse interpretiert und dargestellt werden.

Im lernendenzentrierten Lehrsetting, welches eine Woche später realisiert wurde, arbeiteten die Studierenden nach einem kurzen Advance Organizer in Vierer- bis Fünfer-Gruppen an Aufgaben. Für das Lösen der Aufgabe stand ihnen als Material jeweils ein Poster mit den nötigen Informationen zur Verfügung. Thema dieses Settings war die multivariate Regressionsanalyse. Auch hier sollten die Studierenden lernen, welche Bedingungen eine Analyse mit diesem Verfahren erforderlich machen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, und wie die Ergebnisse interpretiert und dargestellt werden. Beide Sitzungen dauerten 90 Minuten. Auch diese Untersuchung fand in der Veranstaltung „Verfahren der Datenerhebung“ statt und war damit eine Pflichtveranstaltung für alle Probanden. Die Stichprobe bestand aus den gleichen Studierenden wie in Studie 1. Allerdings konnten hier nur 36 Studierende in die Berechnungen eingehen, da nur für diese Probanden Datensätze für beide Messungen vorlagen.

3.2 Ergebnisse der Studie 2

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der jeweiligen Lehrsettings können Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 2: Skalenmittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der beiden Messzeitpunkte (1 = hohe Befriedigung, 4 = geringe Befriedigung)

	Lernendenzentriertes Lehrsetting (Messzeitpunkt 1, Thema: Varianzanalyse) N = 36		Lernendenzentriertes Lehrsetting (Messzeitpunkt 2, Thema: Regressionsanalyse) N = 36	
	MW	SD	MW	SD
Autonomie	2.87	.82	1.82	.67
Kompetenz	3.01	.73	1.82	.66
Soziale Eingebundenheit	1.82	.66	1.57	.77

Es zeigte sich, dass im lehrendenzentrierten Setting alle drei Bedürfnisse augenscheinlich höhere Mittelwerte aufwiesen. Da die Daten zur Autonomie und zur sozialen Eingebundenheit auch in dieser Studie nicht normalverteilt waren, wurde für diese beiden Vergleiche der Mittelwerte auf den Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test zurückgegriffen. Für die Kompetenz wurde der T-Test für gepaarte Stichproben genutzt. Die Berechnungen ergaben einen signifikanten Unterschied der wahrgenommenen Befriedigung in den beiden verschiedenen Lehrsettings im Hinblick auf die Autonomie ($T = 36.5$, $p < .05$) und die Kompetenz ($t(35) = 6.45$, $p < .05$). Die Studierenden im

lehrendenzentrierten Lehrsetting fühlten sich demnach signifikant weniger autonom und kompetent als ihre Kommilitonen bzw. Kommilitoninnen im lernendenzentrierten Lehrsetting. Kein Unterschied konnte im Hinblick auf die soziale Eingebundenheit gefunden werden ($T = 80.0, p > .05$).

4 **Übergreifende Diskussion der beiden Studien**

In den vorliegenden Studien wurde überprüft, ob sich lehrendenzentrierte Lehrsettings von lernendenzentrierten Lehrsettings hinsichtlich der Lernmotivation, die aus der Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit resultiert, unterscheiden.

Bevor jedoch genauer auf die Befunde eingegangen wird, sei hier kurz auf die Einschränkungen im Hinblick auf die Generalisierbarkeit und Aussagekraft der Studien hingewiesen. Auch wenn zwei Studien durchgeführt wurden, waren die beiden Stichproben jeweils recht überschaubar. Hinzu kommt, dass in Studie 1 keine zufällige Verteilung der Probanden auf die beiden Untersuchungsgruppen vorgenommen wurde, was zu Verzerrungen geführt haben könnte. Des Weiteren war in beiden Studien das lehrendenzentrierte Lehrsetting nicht durchgehend lehrendenzentriert, sondern beinhaltete auch Phasen der Partnerarbeit. Diese „Mischung“ der Sozialformen könnte die Ursache dafür sein, dass möglicherweise auch im lehrendenzentrierten Unterricht Faktoren der kooperativen Gruppenarbeit wahrgenommen wurden und diese anschließend die wahrgenommene Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse beeinflussen. Man sollte außerdem in Betracht ziehen, dass die Probanden in ihrem Antwortverhalten möglicherweise durch soziale Erwünschtheit beeinflusst wurden. Da die Befragungen im Rahmen eines Feldexperiments während der regulären Lehrveranstaltung durchgeführt wurden, saßen die Probanden während der Beantwortung der Fragen nebeneinander. In diesem Zusammenhang wäre es denkbar, dass die Probanden aufgrund von Fremdtäuschung oder Selbsttäuschung die Fragen nicht wahrheitsgemäß beantworteten. Diese Einschränkungen sind zu berücksichtigen, wenn nun die Befunde im Einzelnen diskutiert werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Bedürfnis nach Autonomie in beiden lernendenzentrierten Lehrsettings besser befriedigt wurde als in den lehrendenzentrierten Lehrsettings. Die Lernenden der lernendenzentrierten Lehrsettings sahen offensichtlich mehr Entscheidungsspielräume für sich und konnten sich mehr selbstverwirklichen als in den lehrendenzentrierten Lehrsettings. Die Befunde dieser beiden Studien bestätigen damit Befunde aus Forschungsarbeiten von *Seifried (2005)*, *Seifried und Sembill (2005)* sowie *Prenzel (1993)*. Die Autonomie scheint durch lernendenzentrierte Lehrsettings unterstützt zu werden.

Hinsichtlich der Kompetenzunterstützung in lehrenden- und lernendenzentrierten Lehrsettings liegen bisher, wie oben dargestellt wurde, kontroverse Ergebnisse vor (*Berger/Hänze 2004; Seifried/Sembill 2005; Prenzel 1993*). In den vorliegenden Studien gaben die Studierenden an, dass ihr Bedürfnis nach Kompetenz im lernendenzentrierten Lehrsetting stärker befriedigt wurde als im lehrendenzentrierten. Die Ergebnisse stimmen somit mit den Ergebnissen der Studie von *Prenzel (1993)* überein.

Die Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz bedarf Aufgaben, die weder zu schwer noch zu leicht sind (*Kramer 2002; Fries 2002; Nimiec/Ryan 2009*), womit gemeint ist, dass eine optimale Diskrepanz zwischen Fähigkeiten und Anforderungen vorliegen muss (*Deci/Ryan 1993*). Folglich kann vermutet werden, dass im lernendenzentrierten Lehrsetting eine derartige optimale Diskrepanz vorhanden war und darauf gründend das Bedürfnis nach Kompetenz besser befriedigt wurde als in den lehrendenzentrierten Lehrsettings. Die Annahme von *Berger und Hänze (2004)*, wonach das Kompetenzerleben mehr vom Thema als von der Gestaltung des Lehrsettings abhängen könnte, konnte damit für die Seminarthemen dieser Studien nicht bestätigt werden.

Im Hinblick auf die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit konnte in beiden Studien kein Unterschied festgestellt werden. Mit Blick auf die Mittelwerte kann konstatiert werden, dass sich die Lernenden sowohl im lernenden- als auch im lehrendenzentrierten Unterricht sozial eingebunden fühlten, sich folglich mit anderen Personen identifizieren konnten und sich anerkannt gefühlt haben. Sie fühlten sich offensichtlich untereinander wahrgenommen und von den anderen verstanden. Außerdem kann angenommen werden, dass den Lernenden beider Lehrsettings das Gefühl vermittelt wurde, dazuzugehören und Hilfe, falls notwendig, auch zu erhalten.

Diese Ergebnisse stehen im Widerspruch zu Ergebnissen der Studien von *Berger und Hänze (2004)* sowie *Prenzel (1993)*, in deren Studien sich die Lernenden in lernendenzentrierten Lehrsettings sozial eingebundener gefühlt haben. Der in diesen Studien nicht festgestellte Unterschied kann damit erklärt werden, dass beide Studien im Rahmen einzelner Sitzungen gegen Ende einer ganzen Semesterveranstaltung stattfanden und von der gleichen Dozentin geleitet wurden. Es wäre denkbar, dass sich die Lernenden durch ihre bisherigen Erfahrungen in diesem Seminar sozial eingebunden gefühlt haben und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit deshalb unabhängig von der aktuellen Sitzung und damit von der realisierten Form des Lehrsettings allgemein in diesem Seminar befriedigt war. Dafür spricht auch die insgesamt sehr stark wahrgenommene Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit (Mittelwerte jeweils um 1.5 auf einer Skala von 1–4). Diese Erklärung wird durch *Krapps (2003)* Annahme gestützt, wonach die wahrgenommene soziale Eingebundenheit in Lehrsettings durch frühere Erfahrungen geprägt sein kann. Folglich könnte die wahr-

genommene soziale Eingebundenheit in allen vier Lehrsettings deshalb hoch sein, weil sie in der gesamten Semesterveranstaltung bereits als hoch empfunden wurde. Hinzu kommt, dass die Lernenden bis dahin im Semester sowohl bereits lernenden- als auch lehrendenzentrierte Lehrsettings durchlaufen haben, so dass hier keine Veränderung wahrgenommen wurde.

5 Fazit

Zusammengefasst scheinen die Ergebnisse der vorliegenden Studie Evidenz für die Annahme von *Seel (2003)* zu sein, wonach die Lernmotivation unter anderem durch die Eigenschaften des jeweiligen Lehrsettings beeinflusst wird. In Hinblick auf die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz zeigte sich hier im Hochschulkontext eine Überlegenheit der lernendenzentrierten Lehrsettings gegenüber den lehrendenzentrierten. Wird nun davon ausgegangen, dass die Lernmotivation die Voraussetzung für effektives Lernen im Sinne von effektiveren kognitiven Verarbeitungsprozessen ist (*Krapp 1992*), so wären lernendenzentrierte Lehrsettings lehrendenzentrierten auch im Hochschulkontext vorzuziehen, sowie folglich Vorlesungen und auf Referaten basierende Seminare kritisch zu hinterfragen. Dies wurde hier jedoch nicht geprüft, weshalb an dieser Stelle Forschungsergebnisse abzuwarten sind. Zumindest scheint sich im Hochschulkontext jedoch abzuzeichnen, dass lernendenzentrierte Lehrsettings die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz, sowie laut anderen Studien auch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (z. B. *Berger/Hänze 2004*) besser befriedigen und somit Studierende in derartig gestalteten Lehrsettings motivierter sind.

Allerdings sind diese Befunde natürlich in weiteren Fächern zu replizieren, denn Studierende anderer Fächer sind zum Teil lernendenzentrierte Lehrsettings deutlich weniger gewöhnt als der Erziehungswissenschaft, weshalb hier auf der Grundlage dieser Tatsache möglicherweise eine andere Wahrnehmung im Hinblick auf die Bedürfnisbefriedigung vorliegen könnte.

Literatur

Berger, Roland & Hänze, Martin (2004): Das Gruppenpuzzle im Physikunterricht der Sekundarstufe II – Einfluss auf Motivation, Lernen und Leistung In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 10, 2004, S. 205–219

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 1993, S. 223–238

Dresel, Markus & Lämmle, Lena (2011): Motivation. In: Götz, Thomas (Hrsg.). Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Paderborn, S.79–142

Filak, Vincent F. & Shelton, Kennon M. (2003): Student Psychological Need Satisfaction and College Teacher Course Evaluations. In: Educational Psychologist, 23 (3), 2003, S. 235–247

Fries, Stefan (2002): Wollen und Können. Münster

Katz, Idit, & Assor, Avi (2006): When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 2006, S. 429–442

Kramer, Klaudia (2002): Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht - Ansatzpunkte und Barrieren. Dissertation. Christian-Albrechts-Universität Kiel. http://eldiss.uni-kiel.de/macau/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00000752/d752.pdf (Zugriff: 4. Januar 2013)

Krapp, Andreas (1992): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen & Leistung. In Krapp, Andreas u.a. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster, S. 9–52

Krapp, Andreas (2003): Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. In: Politische Studien, Sonderheft 3, 2003, S. 91–105

Macke, Gerd, Hanke, Ulrike & Viehmann, Pauline (2012): Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen, beraten. 2. Auflage. Weinheim

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 2009, S. 133–144

Prenzel, Manfred (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift Pädagogik, 39, 2003, 2, S. 239–253

Rakoczy, Katrin, Klieme, Eckhard & Pauli, Christine (2008): Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte Motivation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22 (1), 2008, S. 25–35

Seel, Norbert M. (2003): Psychologie des Lernens. 2., aktualisierte u. erweiterte Auflage. München

Seifried, Jürgen (2004): Zur Umsetzung der Lehr-Lern-Konzeption des Selbstorganisierten Lernens im Rechnungswesenunterricht. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 52 (1), 2004, S. 68–85

Seifried, Jürgen (2005): Lernmotivation in lehrer- und schülerzentrierten Unterrichtssequenzen – Analyse des Unterrichtserlebens mit Hilfe von Selbstberichts- und Videodaten. In: Gonon, Philip u. a. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. Wiesbaden, S. 237–251

Seifried, Jürgen & Sembill, Detlef (2005): Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, 5, S. 656–672

Spinath, Birgit (2011): Lernmotivation. In Reinders, Heinz u. a. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden, S. 5–56

Anhang:

Fragebogen zur Erhebung der wahrgenommenen Unterstützung sowie demographischer Daten

Studie zur Unterscheidung von Lehrsettings

Liebe Teilnehmerinnen, liebe Teilnehmer,

vielen Dank, dass Sie sich ein paar Minuten Zeit nehmen den folgenden Fragebogen zu bearbeiten.

In dieser Untersuchung soll der Frage nachgegangen werden, wie verschiedene Formen von Lehrsettings auf Lernende wirken.

Für die Beantwortung des Fragebogens benötigen Sie ca. 5–10 min.

Bitte beantworten Sie den folgenden Fragebogen wahrheitsgetreu und vollständig, da ansonsten das Ergebnis verfälscht werden könnte. Es gibt keine falschen Antworten, bei Ihren Antworten handelt es sich um Ihre persönliche Einschätzung..

Natürlich werden Ihre Ergebnisse vertraulich behandelt und es werden auch keine persönlichen Daten an Dritte weiter gegeben.

Viel Spaß bei der Bearbeitung der folgenden Aufgabe und Vielen Dank!

Bitte geben Sie nun in den folgenden Feldern zunächst den Anfangsbuchstagen Ihres Vornamens an, dann die letzten beiden Zahlen Ihres persönlichen Geburtsjahres und zuletzt den Geburtsmonat Ihrer Mutter.

Beispiel: [R] [8] [5] [0] [3]

[] [] [] [] []

Des Weiteren geben Sie bitte Ihr Alter, Ihr Geschlecht, Ihr Studienfach, Ihr Semester, Ihre Muttersprache und den von Ihnen wahrgenommene Termin des Lehrsettings an!

Alter: _____

weiblich

männlich

Studienfach: _____

Semester: _____

Muttersprache: _____

Lehrsetting 1: 21.06.2012 **08:30–10:00 Uhr**

Lehrsetting 2: 21.06.2012 **10:15–11:45 Uhr**

Schätzen Sie ein, in wie fern die Aussage auf Sie zutrifft. Kreuzen Sie die entsprechende Zahl an. Beachten Sie bitte, dass Sie nur ein Feld ankreuzen und dass Sie alle Fragen beantworten.	Trifft zu (1)	Trifft eher zu (2)	Trifft eher nicht zu (3)	Trifft nicht zu (4)
--	------------------	-----------------------	-----------------------------	------------------------

In diesem Lehrsetting ...

... habe ich die Möglichkeit neue Themen selbstständig zu erkunden	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
... habe ich Gelegenheit mich mit interessanten Aufgaben oder Inhalten eingehender zu beschäftigen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
... kann ich selber entscheiden, wie ich arbeiten will	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
... werde ich zu selbständigem Arbeiten ermuntert	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

In diesem Lehrsetting ...

... informiert mich der Lehrer über meine Fortschritte	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
... werde ich für gute Leistungen gelobt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
... sagt mir der Lehrer, was ich noch verbessern könnte	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
... finden meine Leistungen Anerkennung	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

In diesem Lehrsetting ...

... werde ich von den anderen in dem Kurs als Kollege/ Kollegin behandelt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
... habe ich das Gefühl, dass mir die anderen in dem Kurs helfen würden, wenn es nötig wäre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
... fühle ich mich von den anderen in dem Kurs verstanden	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
... habe ich das Gefühl dazuzugehören	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

(Fragebogen in Anlehnung an: *Rakoczy, Klieme und Pauli, 2008*)

Anschrift der Verfasserinnen:

Kristine Nass
Universität Freiburg
Institut für Erziehungswissenschaft
Rempartstraße 11
79085 Freiburg
E-Mail: nass.kristine@gmail.com

Kristine Nass absolviert derzeit den Masterstudiengang „Erziehungswissenschaft“ an der Universität Freiburg.

PD Dr. Ulrike Hanke
Universität Freiburg
Institut für Erziehungswissenschaft
Rempartstraße 11
79085 Freiburg
E-Mail: ulrike.hanke@ezw.uni-freiburg.de

PD Dr. Ulrike Hanke ist akademische Rätin am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Freiburg. Sie lehrt und forscht zum Thema Lehren und Lernen und ist langjährige Dozentin für Hochschuldidaktik an verschiedenen Universitäten.

Buchvorstellungen

Paetz, Nadja-Verena; Ceylan, Firat; Fiehn, Janina; Schworm, Silke; Harteis, Christian: Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, ISBN 978-3-531-17832-5, 179 Seiten

Kernanliegen der Autoren ist, vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses einen Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre zu leisten, indem individuelle und organisatorische Voraussetzungen guter Lehre identifiziert und analysiert werden. In diesem Zusammenhang wird ein Referenzrahmen für die hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung zur Erfüllung der Kompetenzanforderungen der Lehre skizziert und die Rolle der Hochschuldidaktik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin in diesem Feld geklärt. Das Buch enthält zunächst grundlegende Kapitel zum Bologna-Prozess, zur Hochschuldidaktik und zu hochschuldidaktischen Kompetenzmodellen sowie zur Erhebungsmethode der Delphi-Technik als „Ideenfindungs-, Meinungsbildungs- und Prognosemethode“. Im darauf folgenden empirischen Teil werden das Verfahren und die Ergebnisse der Delphi-Studie beschrieben. In vier Runden wurden zunächst 34, später 31 Experten angeschrieben, von denen die meisten sich beteiligten. Auf diese Weisen konnten eine Reihe von als wichtig erachteten Kompetenzen eruiert und anschließend für die Bereiche Lehre, Prüfung und akademische Selbstverwaltung gewichtet werden. Anschließend wurden diejenigen Kompetenzen identifiziert, für die der größte Trainingsbedarf gesehen wurde und Wege gesucht, wie die Hochschuldidaktik möglichen negativen Konsequenzen des Bologna-Prozesses begegnen kann. Am Ende des Delphi-Verfahrens wurde ein Modell hochschuldidaktischer Kompetenz konzipiert. Es folgt eine Diskussion und Interpretation der zentralen Ergebnisse der Delphi-Studie. Tendenziell zeigt sich in allen drei oben genannten Bereichen ein hoher Trainingsbedarf für Kompetenzen im Bereich der Interaktion ab. Fort- und Weiterbildung wird als wichtiger Faktor gesehen, um negativen Konsequenzen des Bologna-Prozess entgegenzuwirken. Das Kapitel „Implikationen aus der Studie und Ausblick“ sowie ein kurzes Fazit runden das Buch ab. Darin wird der Hochschuldidaktik insbesondere ein Beitrag bei der Verbesserung der Kompetenzorientierung von Lehre und Prüfungen sowie bei der Umsetzung der Bologna-Reformen und ihrer verstärkten Gestaltung als bottom-up-Prozess abverlangt.

Fred G. Becker, Georg Krücken, Elke Wild (Hrsg.): Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012, ISBN 978-3-7639-4916-8, 181 Seiten

Angeregt durch den Bielefelder Workshop „Hochschulmanagement und Lehre im Spannungsfeld von Organisation und Individuum“ haben im Rahmen des vorliegenden Sammelbands zahlreiche Expertinnen und Experten der Hochschulforschung die Frage wissenschaftlich erörtert, welche Faktoren maßgeblich die Steuerung „guter Lehre“ beeinflussen. Hierzu wird den drei zentralen Forschungsfragen nachgegangen, inwiefern Hochschulen auf die zunehmenden Anforderungen im Bereich Lehre reagieren, inwieweit Kontextbedingungen die Lehrmotivation und das Lehrenengagement des Einzelnen beeinflussen sowie welche Handlungsempfehlungen sich hieraus für Hochschulen und die Bildungspolitik ableiten lassen. Die Diskussionsbeiträge nähern sich der Beantwortung dieser Fragestellungen durch eine interdisziplinäre Herangehensweise; insbesondere werden theoretisch begründbare Bedingungen „guter Lehre“ aus der Psychologie, Soziologie und den Wirtschaftswissenschaften herangezogen. Deren praktische Relevanz wird mit Hilfe einer breiten Datenbasis empirisch überprüft, die mittels einer Online-Befragung bei Studierenden, Hochschullehrenden sowie Hochschulleitenden erhoben und durch qualitative Interviews ergänzt worden ist. Insgesamt kommen die Autoren zu dem Schluss, dass die Lehre in Hochschulen derzeit noch nicht durchgängig den Qualitätsstand erreicht, den sie erreichen könnte. Ursachen hierfür seien neben der zu geringen Beachtung der Stellgrößen „guter Lehre“ eine zu geringe Thematisierung „guter Lehre“ in Berufungs- und Bleibeverhandlungen seitens der Hochschulleitungen, die Schiefkastigkeit des herrschenden Reputationssystems zu Ungunsten der Lehre, die zum Teil stattfindende Verschulung der Hochschullehre sowie die größere Varianz an Eingangsqualifikationen der Studienanfängerinnen und -anfänger.

Csanyi, Gottfried; Reichl, Franz; Steiner, Andreas (Hrsg.): Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin, 2012, ISBN 978-3-8309-2741-9, 507 Seiten

Digitale Medien können einen wichtigen Beitrag zur Qualität von Lehre und Forschung leisten. Daher hat die Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) den Sammelband „Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre“ herausgegeben. Einhundertvierzig Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sowie Praktiker aus Deutschland, Österreich und der Schweiz thematisieren in sechzig Beiträgen den Nutzen von moderner Informations- und Kommunikationstechnologie für Forschung und Lehre. Die Beiträge sind nach acht Schwerpunktthemen geordnet, die

vom Exzellenz-Begriff in Forschung und Lehre über forschungsbasiertes Lehren und Lernen bis hin zu E-Assessment, Curriculum und Plagiatsprüfung reichen. Viele Beiträge dieses Sammelbands befassen sich mit dem Einsatz von digitalen Medien in der Lehre, wie zum Beispiel Blogs, Open Online Courses oder Videos. Von besonderem Interesse dürften für viele Studierende soziale Medien sein. In mehreren Beiträgen wird deutlich, welche Vorteile soziale Medien bei der Ausbildung von Studierenden und Doktoranden besitzen. Der Sammelband bietet einen sehr guten Überblick über die verschiedenen Einsatzbereiche von digitalen Medien in Forschung und Lehre. Er ist nicht nur für Hochschullehrer, sondern auch für Hochschuldidaktiker eine interessante Lektüre.

Elisabeth Westphal, Margret Friedrich (Hrsg.): Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen an Universitäten. Graz: Grazer Universitätsverlag, 2009, ISBN 978-3-7011-0168-9, 88 Seiten

Das Buch ist das Ergebnis einer Initiative der Österreichischen Rektorenkonferenz, das Thema non-formales und informelles Lernen sowie seine Konsequenzen für den (österreichischen) Universitätssektor zu erschließen. Es umfasst eine ausführliche Einführung der beiden Herausgeber in das Thema, eine Auftragsstudie sowie ein kurzes Positionspapier der Österreichischen Rektorenkonferenz. Die Begriffe des „non-formellen“ und „informellen“ Lernens beziehen sich, grob gesagt, auf Lernen außerhalb formaler Bildungseinrichtungen. Sie sind wissenschaftlich bislang wenig erschlossen und auch im Alltagsgebrauch nicht trennscharf. Über die europäische Diskussion im berufsbildenden Sektor gelangten sie in den Bologna-Prozess und gewannen auf diese Weise für die Hochschulen sukzessive an Bedeutung. Informelles Lernen erfolgt eher beiläufig und häufig unbewusst, während non-formales Lernen durchaus zielgerichtet und strukturiert erfolgen kann. Für die Universitäten, an denen die Thematik eher unter dem Stichwort „prior (experiential) learning“ diskutiert wird, sind diese Formen des Lernens angesichts der wachsenden Bedeutung der akademischen Weiterbildung und des lebenslangen Lernens von Bedeutung. Sie beinhalten Herausforderungen für die Kompetenz- und Eignungsfeststellung unabhängig von vorliegenden anerkannten Bildungszertifikaten (Stichwort: „accreditation of prior learning“). Mit dieser Herausforderung beschäftigt sich auch die in Kapitel 2 dargestellte Auftragsstudie am Beispiel der Kompetenzmessung des „schlussfolgernden Denkens“. Die Österreichische Rektorenkonferenz mahnt im abschließenden Positionspapier die notwendigen rechtlichen und finanziellen Spielräume an, um alternative Zugänge zum Hochschulstudium auszubauen sowie fachlich einschlägige Tätigkeiten auf ein Studium anzurechnen, und warnt zugleich vor einer einseitigen Verengung des Bildungs- auf den Kompetenzbegriff.

Büchter, Karin; Dehnbostel, Peter; Hanf, Georg (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR): Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2012, ISBN 978-3-7639-1155-4

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) ist nach fünfjährigem Diskussionsprozess ein Konzept in Kraft getreten, welches anerkannte Abschlüsse bewertet, den unterschiedlichen Niveaus des DQR zuordnet und innerhalb Europas vergleichbar macht. Der DQR bezieht sich auf Kompetenzen, die sowohl auf schulischem, beruflichen, hochschulischen und betrieblichen wie auch auf non-formalen und informellen Lernwegen erworben worden sind. Sein Ziel ist, Transparenz und Mobilität im europäischen Raum zu fördern sowie die Durchlässigkeit und Chancengleichheit im deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu verbessern. Der Band beruht auf den Beiträgen einer Vortragsreihe an der Helmut-Schmidt-Universität im Wintersemester 2010/2011 in Kooperation mit der Behörde für Schule und Weiterbildung Hamburg und dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Die insgesamt 23 Beiträge befassen sich mit folgenden Leitthemen: (1) Entwicklung des DQR und bildungspolitische Einordnung, (2) Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Chancengleichheit, (3) Konstruktion, Steuerung und Gestaltung, (4) Anerkennungs-, Validierungs- und Qualitätsfragen, sowie (5) Europäische Erfahrungen und Erkenntnisse. Ein Anhang mit wichtigen Dokumenten und der DQR-Matrix sowie einem Glossar und einem Autorenverzeichnis runden diese umfassende Einführung in ein schwieriges bildungspolitisches Thema ab.

Hinweise für Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikeln angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung. Die redaktionelle Betreuung der Zeitschrift liegt bei Mitarbeitern des Instituts.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50.000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt. Weitere wichtige Hinweise zur Gestaltung der Manuskripte finden Sie auf unserer Homepage www.ihf.bayern.de unter Publikationen.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)

Prinzregentenstraße 24

80538 München

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Anke Simon, Yvonne Zajontz, Vanessa Reit: Lehrevaluation online oder papierbasiert? Ein empirischer Vergleich zwischen traditionellem Fragebogen und inhaltsgleicher Online-Erhebung

Jan Fendler, Tina Seidel, Christine Johannes: Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden

Caroline Trautwein, Marianne Merkt: Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender

Kristine Nass, Ulrike Hanke: Lassen sich Studierende durch lernendenzentrierte Lehrsettings in Hochschulen motivieren?