

---

Dietrun LÜBECK<sup>1</sup> (Berlin)

## **Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt?** Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen

### **Zusammenfassung**

Lehrende verfolgen bei der Planung und Durchführung ihrer Lehrveranstaltungen unterschiedliche Ansätze, die letztendlich auch die Qualität ihrer Lehre beeinflussen. Darüber hinaus wird immer wieder postuliert, dass sich die Art zu lehren unterscheidet in Abhängigkeit davon, welcher Fachdisziplin die jeweiligen Lehrenden angehören, wengleich hierzu kaum aktuelle Erhebungen aus dem deutschsprachigen Raum vorliegen. In diesem Beitrag wird eine Studie vorgestellt, bei der die Lehransätze von Hochschullehrenden an vier Hochschulen erhoben wurden. Im Rahmen der Auswertung wird dargestellt, in welcher Weise sich fachspezifische Unterschiede in den Lehransätzen und damit zusammenhängender Merkmale anhand der Daten zeigen lassen. Abschließend wird diskutiert, welche Implikationen sich daraus für die Sicht auf hochschulische Lehransätze und hochschuldidaktische Qualifizierungsansätze ergeben.

### **Schlüsselwörter**

Lehransätze, Lehrkonzeptionen, Fachdisziplin, Fachkultur, Lehrqualität

## **Are there Discipline Specific Teaching Approaches?**

Empirical Results to Teaching Approaches in Different Disciplines of Higher Education

### **Abstract**

In planning and realisation of their courses teachers pursue different approaches which affect the quality of their teaching. Furthermore it is frequently postulated that these approaches to teaching differ with the discipline although there is rarely any research data from German-speaking countries. In this article a study is presented, for which the approaches to teaching of university teachers at four universities were evaluated. It will be shown where discipline-specific differences of the approaches to teaching can be found in the data. The implications of the results for the view of approaches to teaching in higher education as well as for lecturers' qualification programs will be discussed.

### **Keywords**

Teaching approaches, teaching conceptions, disciplines, faculty culture

---

<sup>1</sup> E-Mail: [luebeck@eh-berlin.de](mailto:luebeck@eh-berlin.de)

# 1 Lehransätze in der Hochschullehre

Nicht selten wird festgestellt, dass Studierende unterschiedlich lernen, wenn sie von verschiedenen Personen unterrichtet werden, wobei als Grund oft herangezogen wird, dass manche Lehrende mehr Fachwissen hätten und/oder mehr Lehrkompetenz aufweisen würden. Eine alternative Argumentation wäre, nicht auf das Fachwissen oder die Lehrkompetenz zu fokussieren, sondern darauf, welche Lehrabsichten (Intentionen) Lehrende verfolgen und wie sie ihre Rolle im hochschulischen Lehr/Lerngeschehen sehen.

Dahinter steckt die Annahme, dass, wenn Lehrende sich entscheiden, was gelehrt und wie gelernt werden soll, sie dies im Einklang mit ihren zugrundeliegenden Überzeugungen beziehungsweise impliziten Theorien über Lehren und Lernen tun. Auf welche Weise Hochschullehrende ihren Unterricht gestalten, hängt demzufolge wesentlich von ihren subjektiven Theorien über Lehre ab, die sie (implizit oder explizit) vertreten (WINTELER, 2001; vgl. Überblick auch bei RHEINBERG & BROMME, 2001). Wir sehen die Welt demzufolge durch die Brille unserer kognitiven Schemata und handeln in Übereinstimmung mit unserem Verständnis von der Welt (PRATT, 1998). Solche Lehrkonzeptionen und Lehransätze führen zu qualitativ unterschiedlichem Lehrverhalten und somit auch zu unterschiedlichem Lernerfolg bei den Studierenden (WINTELER, 2002a, 2002b).

Die Untersuchung speziell von Lehransätzen basiert im Grunde genommen auf folgender Argumentation (MARTIN, PROSSER, TRIGWELL, RAMSDEN & BENJAMIN, 2000): Lehrende haben unterschiedliche Intentionen in Bezug darauf, was Studierende lernen sollen. Dementsprechend setzen sie die Themen, die Gegenstand der Lehre sein sollen, und deren Umsetzung verschieden. Die unterschiedlichen Intentionen hängen dabei stark damit zusammen, was die jeweiligen Lehrenden selbst erwarten, wie Studierende lernen und wie man ihnen dabei im Rahmen der Lehre helfen kann. Wenn sich Lehrende dabei auf ein spezifisches Lehr-Lernsetting beziehen, dann gibt es eine enge Beziehung zwischen ihren jeweiligen Lehrintentionen und ihrem Lehrhandeln<sup>2</sup>.

In den 1990er-Jahren arbeiteten vergleichsweise unabhängig voneinander verschiedene Forschergruppen daran, die sog. *beliefs about teaching* von Hochschullehrenden herauszuarbeiten, wobei viele feststellten, dass es eine Beziehung zwischen den *Lernkonzeptionen*, den *Lernansätzen* und den *Lernergebnissen* der Studierenden gibt (u.a. KEMBER & GOW, 1994; SHEPPARD & GILBERT, 1991; TRIGWELL, PROSSER & WATERHOUSE, 1999). Die Suche nach parallelen Beziehungen zwischen *Lehrkonzeptionen*, *Lehransätzen* und *Lehrergebnissen* schien demzufolge nur als logische Entwicklung. Was aber wird in der Literatur unter Lehransätzen verstanden?

---

<sup>2</sup> Diese Annahme einer Kongruenz zwischen Absicht und tatsächlichem Handeln ist allerdings auch in der Pädagogik sehr umstritten. Exemplarisch sei auf ein umfassendes Review von KANE et al. (2002) verwiesen, die feststellten, dass in vielen Studien nicht unterschieden wird zwischen den *espoused theories of action* und den *theories-in-use* (vgl. ARGYRIS & SCHÖN, 1996), einer Problematik, mit der Forschende konfrontiert sind, wenn sie sich ohne Beobachtungsdaten auf die Selbstberichte der Lehrenden verlassen (müssen).

Lehransätze setzen sich aus Motiven bzw. Intentionen (als internale Faktoren) und Strategien (als beobachtbare Anteile) zusammen und speisen sich aus Lehrkonzeptionen und Lehrorientierungen (als ihnen zugrunde liegenden Überzeugungen). Lehrkonzeptionen wiederum sind feinere Abstufungen von allgemeineren Lehrorientierungen. Abbildung 1 veranschaulicht diese Zusammenhänge.

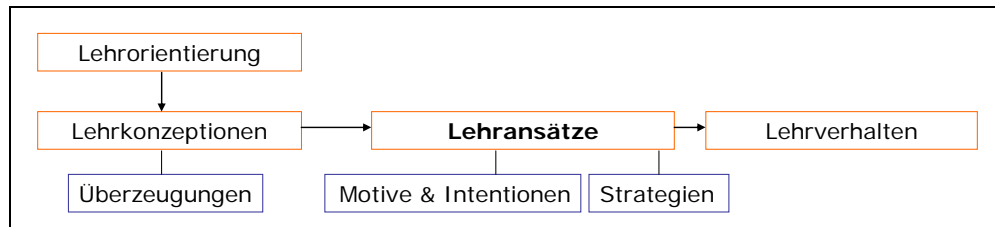


Abbildung 1: Zusammenhänge zwischen Lehrkonzeptionen, Lehransätzen und Lehrverhalten

TRIGWELL & PROSSER (1996; 2004) ordnen Lehransätze als intrapsychische Variablen ein und verstehen auch die Teilkomponente der Lehrstrategien nur als *Beschreibung* von Lehrverhalten, nicht jedoch dessen tatsächliche Ausführung (das reale Lehrverhalten). Darüber hinaus sei anzumerken, dass aufgrund der starken inhaltlichen Verknüpfung der Konstrukte der Lehrkonzeptionen/-orientierung/-ansätze diese in der Literatur häufig vermischt beziehungsweise nicht sauber getrennt werden (vgl. LÜBECK, 2009). Vom Schwerpunkt her könnte man sagen, dass *Lehrkonzeptionen* sich eher auf die Haltung, das Rollenverständnis und die zugrunde liegenden Überzeugungen zu Lehren und Lernen konzentrieren. Die *Lehransätze* hingegen umschreiben eher, welche Rolle die Motivierung der Studierenden spielt und welche Lehrstrategien Lehrende im Rahmen des jeweiligen Ansatzes einzusetzen intendieren. Sie sind also handlungsnäher konzeptualisiert, unterscheiden sich aber noch mal vom realen, tatsächlich sichtbaren *Lehrverhalten*.

In der Literatur werden zwei Lehransätze postuliert (vgl. Abbildung 2).

### 1.1 Inhaltsorientierter Lehransatz

Ein inhaltsorientierter (*content-centered*) Lehransatz zeichnet sich dadurch aus, dass die Motivation der Studierenden als extrinsisch im Lehrplan, den Prüfungen oder Abschlüssen begründet liegend gesehen wird. Von der Unterrichtsstrategie her legen Lehrende mit diesem Ansatz allein fest, was für die Studierenden wichtig zu lernen ist und versorgen sie dementsprechend mit einer Fülle an Material. Die Aufmerksamkeit ist eher auf die Studierendengruppe als Ganzes gerichtet und darauf, dass diese die extern gesetzten Standards erreicht.

Die Haltung gegenüber (eher häufigen) Prüfungen ist dementsprechend geprägt von den zu lernenden Inhalten und dem Vertrauen auf die eingangs erwähnten externalen Motivatoren für Studierende. Die Studierenden werden hinsichtlich ihrer Unterschiedlichkeit entweder gleich behandelt oder es findet eine Orientierung an den Schwächeren statt. Die Lehre baut insbesondere auf den Kenntnisstand und die Erfahrungen (Fälle und Beispiele) der Lehrenden auf. Man spricht in diesem Zusammenhang von einem *lehrendenzentrierten Lehransatz*.

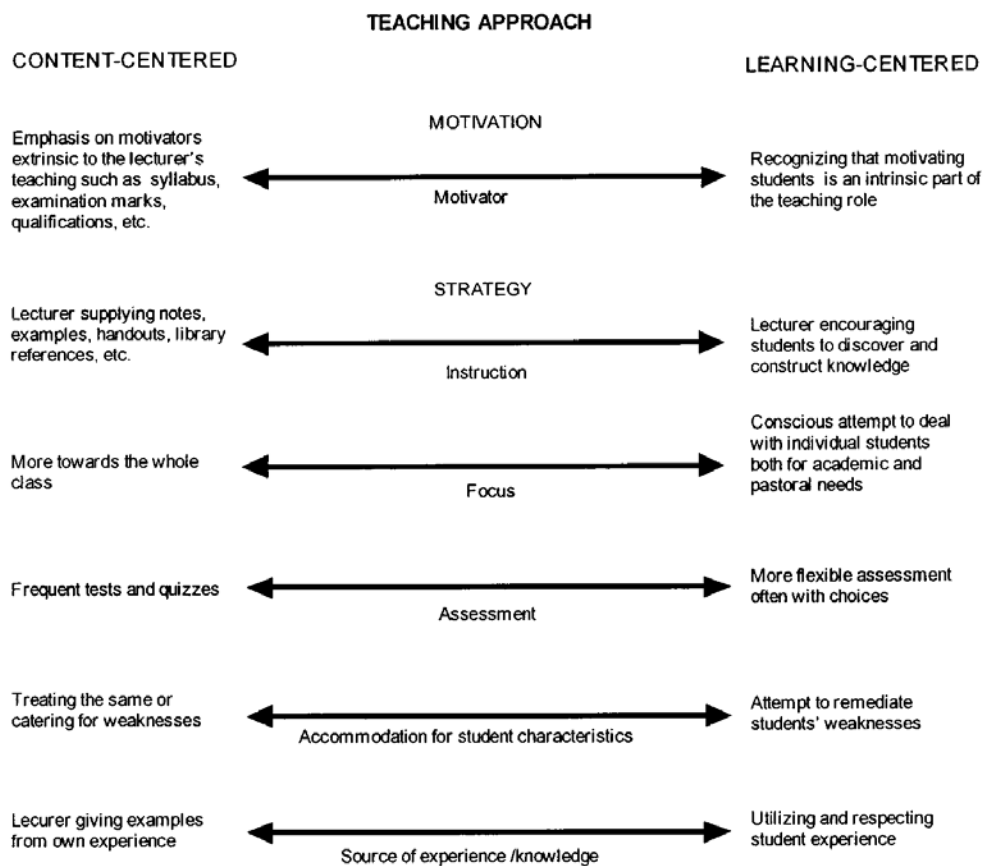


Abbildung 2. Komponenten und Dimensionen von Lehransätzen (KEMBER & KWAN, 2002)

## 1.2 Lernorientierter Lehransatz

Ein lernorientierter (*learning-centered*) Lehransatz hingegen ist von der Auffassung der Lehrenden geprägt, dass die Motivierung der Studierenden zum intrinsischen Rollenverständnis des/der Lehrenden gehört und diese dementsprechend durch die Betonung von Interessen und der Relevanz der Lehre die Studierenden durchweg zu motivieren versuchen. Beim Unterrichten legen die Lehrenden den Schwerpunkt weniger auf Inhalte und Materialien, sondern betonen mehr die Erkenntnisse und Erfahrungen der Studierenden, indem sie ihnen entsprechend aktivierende Aufgaben zur eigenen Erfahrungsbildung geben.

Studierende werden vermehrt als Individuen betrachtet und dementsprechend wird stärker auf ihre persönlichen und lernbezogenen Bedürfnisse geachtet. Bewertungsverfahren sind hier eher so angelegt, dass den Studierenden Wahlmöglichkeiten gegeben werden, die zu ihren Interessen und Bedürfnissen passen. Die Lehrenden versuchen, die Schwächen der Studierenden zu beseitigen oder zu korrigieren, indem sie ihnen Möglichkeiten bieten, ihre Erfahrungen zu erweitern und Erkenntnisse und Fähigkeiten jenseits ihrer Stärken zu erwerben. In der Lehre und für den Lernprozess werden verstärkt die Erfahrungen der Studierenden genutzt. Daher spricht man hier auch von einem *studierendenzentrierten Lehransatz*.

### 1.3 Einbettung der Lehransätze

Zur Einbettung von hochschulischen Lehransätzen in die allgemeine lehr-lernpsychologische Theoriebildung sind insbesondere zwei Ansätze als fruchtbare Anknüpfungspunkte zu sehen, die allerdings auf unterschiedlichen Ebenen argumentieren. Zum einen erweist sich als passend die Bezugnahme auf die Lehr-Lernparadigmen in der Pädagogischen Psychologie, zum anderen dienen motivationspsychologische Lerntheorien und sozialpsychologische Ansätze einer sinnvollen Begründung für die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Lehransätze.

Hierzu lässt sich vorwegnehmen, dass in der einschlägigen Literatur zu Lehransätzen und -konzeptionen weitgehend Einigkeit darüber herrscht, dass eine *studierendenzentrierte, lernorientierte Lehre* im Hinblick auf die Lernstile und das Lernverhalten der Studierenden *als höherwertig eingeschätzt* wird als eine lehrendenzentrierte, inhaltsorientierte Lehre.

Dafür lassen sich zum einen mehrere empirische Belege finden (BIGGS, KEMBER & LEUNG, 2001; GIBBS & COFFEY, 2004; GOW & KEMBER, 1993; SHEPARD & GILBERT, 1991; TRIGWELL, PROSSER & WATERHOUSE, 1999; WINTELER, 2002a,b) und zum anderen sowohl motivations- als auch sozialpsychologisch verortete Lehr-Lerntheorien heranziehen (vgl. CSIKSZENTMIHALYI & SCHIEFELE, 1993; DECI & RYAN, 1993; GOLD, 2008; KRAPP, 1993; PRENZEL, 1993; REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 1998; RENKL, 2008; SCHIEFELE, 2008; SIEBERT, 2000). Einen zusammenfassenden Überblick zur Diskussion um den Zusammenhang zwischen der Lehrqualität der Lehrenden und Lernqualität der Studierenden geben WINTELER (2002a, 2002b) und LÜBECK (2009).

Die aufgeführten Quellen lassen resümieren, dass insbesondere solchen Lehransätzen hohes lerneffektives Potenzial zugeschrieben wird, die aufbauend vor allem auf das konstruktivistische Paradigma die intrinsische Motivation der Lernenden – in diesem Fall: der Studierenden – zu ihrem Ziel machen, Interessen fördern und wecken sowie im Rahmen von kooperativen Lernsettings die Ermöglichung von Lernerfahrungen sowohl auf *sozial-affektiver* als auch *kognitiver Ebene* strategisch verfolgen, was sich mit der Beschreibung eines *studierendenzentrierten, lernorientierten Lehransatzes* deckt. DECI & RYAN (1993) bringen die Ausführungen folgendermaßen auf den Punkt (S. 233): „Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen“.

## 2 Hochschulische Fachkulturen

Wenngleich es nur wenige Untersuchungen gibt, die speziell den Zusammenhang zwischen Lehransätzen und Fachrichtungen beziehungsweise Disziplinen zum Gegenstand haben, so gibt es jedoch weit mehr theoriebildende Forschung zu den epistemologischen Überzeugungen und dem Umgang mit Wissensstrukturen in den verschiedenen Disziplinen (z.B. BECHER, 1994; NEUMANN, PARRY & BECHER, 2002) sowie zu disziplinspezifischen Denkstrukturen und deren Effekte auf Lehren, Lernen und Forschen (NEUMANN, 2001; SMEBY, 1996). SMEBY (1996) stellt dazu beispielsweise fest, dass sich die Disziplinen darin unterscheiden, wie viel Zeit für die Vorbereitung von Lehre und die eigentliche Durchführung von

Lehre aufgebracht wird. NEUMANN (2001) fasst die Präferenzen der Lehrenden so zusammen, dass in den „harten Disziplinen“ Forschung und in den „weichen Disziplinen“ Lehren stärker präferiert wird, und weist ferner darauf hin, dass sich diese disziplinbegründeten Paradigmen auch auf die Lehrpläne und die Prüfungsabläufe auswirken.

Ursprünglich BIGLAN (1973) und darauf aufbauend Becher (1994) postulierten in diesem Zusammenhang vier Gruppen, denen Einzeldisziplinen zugeordnet werden könnten: *pure hard*, *applied hard*, *pure soft* und *applied soft*. NEUMANN, PARRY & BECHER (2002) arbeiten hierzu aus, wie sich die Disziplinen in der Art der Wissensstrukturierung unterscheiden, je nachdem zu welcher Gruppe sie gehören:

- So wird *pure hard knowledge* als kumulativ, quantitativ und disparat (*atomistic*) bezeichnet und werden die Mathematik, Physik, Chemie als Beispieldisziplinen dafür aufgeführt. Das Wissen sei hier quantifizierbar und mit exakten Definitionen von Phänomenen darstellbar, die forschungsbezogene Wissensgemeinschaft ist hier tendenziell wettbewerbsorientiert, aber kontaktfreudig, und publiziert wird üblicherweise in Mehrautorenschaft. Die Wissensvermittlung geschieht überwiegend in Vorlesungen mit Übungen, wobei in den Vorlesungen die Lehrenden den Stoff liefern, den die Studierenden dann in den Übungen anwenden sollen.
- Demgegenüber wird *pure soft knowledge* als sich ständig wiederholend, holistisch, sich mit Einzelheiten befassend und qualitativ beschrieben, wobei die Geisteswissenschaften, Geschichte und Ästhetik hierfür als Beispieldisziplinen zählen. Überaltertes Wissen gibt es hier nicht wie bei den *pure hard sciences*, das Wissen wird eher durch das Streben einzelner Personen aufgebaut und überlappende Forschungsinteressen sind dementsprechend seltener. Die Lehre hat eine stärkere Gewichtung auf Diskussionen und studentischen Lernvorhaben.
- Die *applied hard sciences* berufen sich auf die Methoden der *pure-hard*-Disziplinen, jedoch ist hier das Ziel der Forschung die Bewältigung der physischen Umwelt (Natur, menschlicher Körper und Geist). Beispielfächer wären hier die Medizin und Ingenieurwissenschaften. Das Wissen dieser Disziplinen wird als kumulativ und anwendbar aufgefasst, wobei empirische Beweise als essentiell gelten.
- Demgegenüber zeichnen sich die *applied soft sciences* dadurch aus, dass sie ihre Theorien hauptsächlich aus dem *pure soft knowledge*-Bestand ableiten, jedoch befassen sie sich eher mit deren praktischer Anwendung im Feld und sie beziehen Forschung und Lehren interaktiver aufeinander. Beispielfächer hierfür wären die Rechtswissenschaft, Theologie und Verhaltenswissenschaften.

Die Disziplinen scheinen die sozialen Identitäten, aber auch konkreter die lehrbezogenen Überzeugungen und den Umgang mit Wissen zu beeinflussen. BECHER (1994) spricht in diesem Zusammenhang von *academic tribes* und YLIJOKI (2000) beschreibt den Kern jeder Disziplin als eine *moral order*, die die Grundüberzeugungen, Werte und Normen der Fachkultur definiert.

### 3 Studie zur Ausprägung der Lehransätze in den verschiedenen Fachdisziplinen

Was weiß man bereits über Lehransätze (und die verwandten Konstrukte, s.o.) in den verschiedenen Fachdisziplinen? Hierzu liegen einige Studien vor, die allerdings nicht aus dem deutschsprachigen Raum stammen. So zeigte LUEDDEKE (2003) in einer Studie, dass Lehrende in den so genannten *hard disciplines* mit höherer Wahrscheinlichkeit einen lehrendenzentrierten Ansatz verfolgen, wohingegen bei so genannten *soft disciplines* mehr studierendenzentriert gelehrt wurde. Auch LINDBLÖM-YLÄNNE, TRIGWELL, NEVGI & ASHWIN (2006) fanden in zwei Studien, dass Lehransätze systematisch über verschiedene Disziplinen hinweg variieren, ebenso wie NEVGI et al. (2004) dahingehend, dass Lehrende der *hard disciplines* höhere Werte in der Lehrendenzentrierung und niedrigste Werte in der Studierendenzentrierung aufwiesen.

KEMBER & GOW (1994) hingegen konnten keine offensichtlichen Beziehungen zwischen den Lehrorientierungen (*teaching orientations*) der Lehrenden eines Fachbereichs und dem Lehrgebiet aufdecken, wohingegen SINGER (1996) signifikante Zusammenhänge zwischen den Disziplinen und den Lehrüberzeugungen (*teaching beliefs*) dahingehend berichtet, dass Lehrende der „harten Disziplinen“ (wie Biologie oder Mathematik) mit höherer Wahrscheinlichkeit inhaltsorientierte Überzeugungen annahmen. STES, GIJBELS & VAN PETEGEM (2008) wiederum fanden keine Unterschiede in den Lehransätzen zwischen den Disziplinen. NORTON et al. (2005) ermittelten Unterschiede in einigen Subskalen (interaktives Lehren, Berufsvorbereitung, Medieneinsatz), mithilfe derer sie die *learning facilitation*- versus *knowledge transmission*- Überzeugungen und Intentionen zu erfassen versuchten, zwischen den Disziplinen, welche sie den drei Gebieten *arts*, *science* und *social science* zugeordnet hatten.

Resümierend zeigt sich also ein eher uneinheitliches Bild, inwiefern die Lehransätze mit der Disziplinzugehörigkeit der Lehrenden zusammenhängen, wenngleich der (nicht meta-analytisch überprüfte) Eindruck entsteht, dass es einen Zusammenhang zu geben scheint.

Bei der hier vorgestellten Studie (LÜBECK, 2009) wurden die Lehransätze mithilfe des *Approaches to Teaching Inventory* in seiner revidierten Version (ATI-R; TRIGWELL, PROSSER & GINNS, 2005) erhoben. Die Entscheidung fiel auf diesen Fragebogen, weil er das bislang am weitesten untersuchte und entwickelte Instrument speziell zur Erfassung von Lehransätzen darstellt. Mit dem ATI-R werden Lehransätze als zweidimensionales Konstrukt behandelt, indem auf zwei Subskalen sowohl die Ausprägung der Lehrendenzentriertheit / Inhaltsorientierung als auch der Studierendenzentriertheit / Lernorientierung erfasst werden (vgl. Abbildung 3).

Zwei Subskalen mit je 11 Items:

<p><b>ITTF</b></p> <p><i>Beispiel:</i> Es ist wichtig, den Studierenden möglichst viele Fakten zu präsentieren, damit sie wissen, was sie für dieses Fach lernen müssen. In dieser Lehrveranstaltung versorge ich die Studierenden mit den Informationen, die sie zum Bestehen der Prüfungen brauchen werden.</p>	<p><b>Information Transmission Intention / Teacher Focused Strategy</b></p>
<p><b>CCSF</b></p> <p><i>Beispiel:</i> In dieser Lehrveranstaltung soll viel Zeit dafür genutzt werden, die Überlegungen der Studierenden zu hinterfragen. In den Lehrveranstaltungssitzungen provoziere ich absichtlich Debatten und Diskussionen.</p>	<p><b>Conceptual Change Intention / Student Focused Strategy</b></p>

Abbildung 3: Das Approaches to Teaching Inventory nach TRIGWELL, PROSSER & GINNS (2005)

Das fünfstufige Antwortformat reicht von „trifft (fast) nie zu“ (=1) bis „trifft (fast) immer zu“ (=5). Daraus ergibt sich, dass für jede/n Lehrende/n zwei Werte für die Auswertung vorliegen: einmal die Ausprägung der Studierendenorientiertheit und zum anderen die Ausprägung der Lehrendenorientiertheit bezogen auf eine konkrete Lehrveranstaltung, auf die sich die Lehrenden aufgrund der angenommenen Situationsspezifität von Lehransätzen (TRIGWELL & PROSSER, 2004) beim Ausfüllen des Fragebogens beziehen sollten.

In der umfangreichen Befragung (insgesamt 112 Items) wurde neben den Lehransätzen auch erhoben, welcher Studienrichtung die Lehrenden ihr Fach am ehesten zuordnen würden. Vorgegeben waren dabei 6 Kategorien: Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozial-/Geisteswissenschaften sowie Medizin/Gesundheitswissenschaften und Rechtswissenschaften.

An der Erhebung, die im Sommersemester 2006 stattfand, nahmen insgesamt 696 Lehrende aus vier Hochschulen im deutschsprachigen Raum teil (Universität Zürich, Universität Duisburg-Essen, Technische Universität Berlin, Hochschule Neubrandenburg). Die Daten wurden mithilfe eines webbasierten Fragebogens mit dem Programm Grafstat erhoben, sodass sie anonymisiert gesammelt und ausgewertet werden konnten. Die Rücklaufquote betrug 14%, was zwar als recht gering einzuschätzen ist, jedoch einer Höhe entspricht, die Studien mit vergleichbarem Erhebungsdesign aufweisen (vgl. COUPER, 2000; SOLOMON, 2001; Diskussion in LÜBECK, 2009).

Als auswertungsleitende Hypothese wurde angenommen, dass stärker studienorientiert, lernorientiert Lehrende häufiger den Sozial-/Geisteswissenschaften als *soft sciences* angehören, wohingegen bezogen auf die Natur-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaftler als *hard sciences* häufiger hohe Werte in der Lehrendenorientiertheit / Inhaltsorientierung vermutet wurden.



## 4 Ergebnisse

Die Stichprobe setzte sich aus 58 % Lehrenden aus der Schweiz und 42 % Lehrenden aus Deutschland zusammen. 31 % der Lehrenden waren weiblich. Hinsichtlich der Dienstverhältnisse ergab sich folgende Verteilung: 31 % Professor/innen, 52 % wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und 16 % Lehrbeauftragte.

Die Zugehörigkeit zu den Fachrichtungen sah folgendermaßen aus:

37 % Sozial-/ Geisteswissenschaften	21 % Naturwissenschaften
19 % Medizin / Gesundheitswissenschaften	15 % Ingenieurwissenschaften
2 % Rechtswissenschaften	5 % Wirtschaftswissenschaften

### 4.1 Lehransatz

Die Verteilung der Mittelwerte der Lehrenden auf beiden Skalen kann Abbildung 4 entnommen werden. Hierbei zeigt sich für beide Subskalen eine leicht schiefe Verteilung und dass die Studierendenzentriertheit in dieser Stichprobe etwas höher ausfällt (SF-Ansatz:  $M=3,44$ ;  $SD=0,74$ ;  $Median=3,54$ ) als die Lehrendenzentriertheit (TF-Ansatz:  $M=3,20$ ;  $SD=0,70$ ;  $Median=3,27$ ).

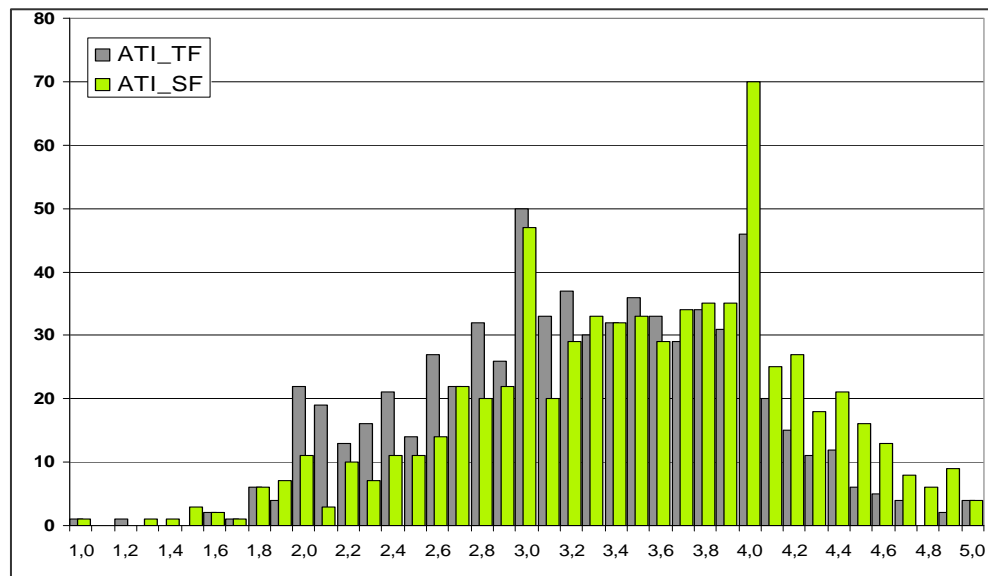


Abbildung 4: Verteilung der Lehransätze auf den beiden Subskalen (TF=Lehrendenzentriertheit; SF=Studierendenzentriertheit; Skalenmittelwerte)

Setzt man nun die Lehransätze in Beziehung zu den Fachrichtungen, denen sich die Lehrenden zuordnen, so ergibt sich folgende aufschlussreiche Verteilung, wie sie in Abbildung 5 dargestellt ist. Anzumerken sei hierbei, dass in dieser Darstellung genau jene Lehrenden aufgenommen wurden, die *per Mediansplit die höheren Werte* auf den beiden Subskalen „Lehrendenzentriertheit“ (TF für *teacher focused*) und „Studierendenzentriertheit“ (SF für *student focused*) aufwiesen. Der Median als Gruppenteilungswert der zentralen Tendenz wurde hier gewählt, weil die Werte nicht normalverteilt sind (vgl. Abbildung 4) und der Median weniger anfällig für Ausreißerwerte als der Mittelwert ist.

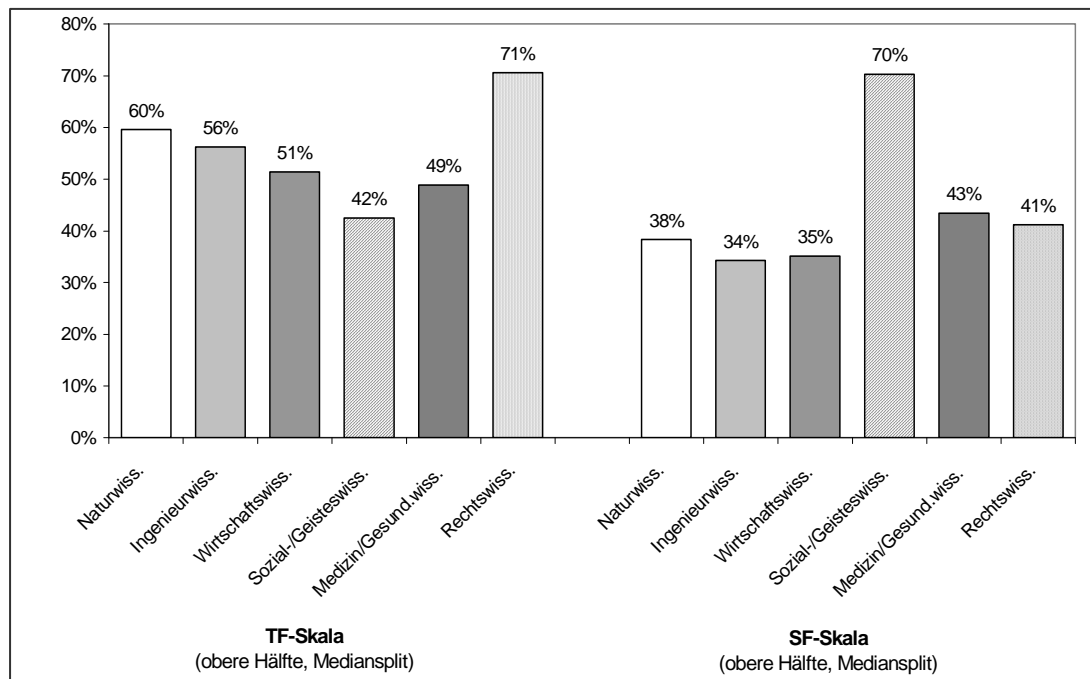


Abbildung 5: Lehransätze und Fachrichtung

Der linke Teil von Abbildung 5 zeigt, dass beispielsweise in den Naturwissenschaften 60 Prozent der Lehrenden hohe Werte in der *Lehrendenzentriertheit* (TF-Skala) aufweisen, bei den Rechtswissenschaften sind es sogar 71 Prozent der Lehrenden, die eine starke Lehrendenzentriertheit bei der Ausfüllung des ATI-R zeigten. Komplementär dazu haben entsprechend 40 Prozent der Naturwissenschaftler/innen und 29 Prozent der Rechtswissenschaftler/innen niedrige Werte in der Lehrendenzentriertheit.

Der rechte Teil von Abbildung 5 verdeutlicht die lehriansatzbezogenen Unterschiede in den Fachdisziplinen bezogen auf die Skala der *Studierendenzentriertheit* (SF-Skala): In den Geistes- und Sozialwissenschaften weisen 70 Prozent der Lehrenden hohe Werte in der Studierendenzentriertheit auf und entsprechend 30 Prozent niedrige Werte. Anders bei den Natur-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, wo nur circa ein Drittel der Lehrenden eine starke Studierendenzentriertheit und entsprechend zwei Drittel eine eher schwache Studierendenzentriertheit von sich bezogen auf eine konkrete Lehrveranstaltung beschreiben.

Dieses Ergebnis entspricht insofern der Hypothese, als die stärker studierendenzentriert Lehrenden weit häufiger den (zu den *soft sciences* zählenden) Sozial-/Geisteswissenschaften angehören, wohingegen die Natur-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften als *hard sciences* auf dieser Subskala weniger ausgeprägt vertreten sind ( $\chi^2=66,83$ ;  $df=5$ ;  $p<,001$ ).

Als erwartungswidrig wird der hohe Anteil an Rechtswissenschaftler/innen bei den ausgeprägt lehrendenzentriert Lehrenden gewertet, da diese Studienrichtung in der Theorie eher unter die (*applied*) *soft sciences* subsumiert wird (vgl. NEUMANN et al., 2002), wenngleich dieses Ergebnis in Anbetracht der kleinen Teilstichprobe der Rechtswissenschaftler/innen (2 %) mit Vorsicht zu genießen ist (s.u.).

Nichtsdestotrotz zeigen sich bei den anderen Fachrichtungen erwartungskonforme Unterschiede bezüglich der Lehrendenzentriertheit und den *hard sciences* ( $\chi^2=15,76$ ;  $df=5$ ;  $p<,01$ ). Zusammenfassend betrachtet: Hinsichtlich des Lehrens unterscheiden sich die Lehrenden in den definierten Fächergruppen. Die Unterteilung nach BECHER in *soft* und *hard sciences* erweist sich hier als weitgehend, aber nicht durchgängig brauchbares Kategorisierungsschema.

## 4.2 Rollenverständnis und Kompetenzerwerbsziele

Zur Validierung der erhobenen Lehrensätze und des soeben vorgestellten Ergebnisses sollen im Folgenden noch zwei Variablen hinzugenommen und bezogen auf die Fachdisziplinen ausgewertet werden: zum einen das Rollenverständnis und zum anderen die intendierten Kompetenzerwerbsziele der Lehrenden.

Das Rollenverständnis der Lehrenden wurde über ein Item abgefragt, bei dem die Lehrenden sich für eines der fünf vorgegebenen Rollenverständnisse (siehe Tabelle 1) entscheiden sollten. Das Rollenverständnis wurde erhoben, um einen Aspekt der Lehrorientierung, also der zugrunde liegenden, lehrebezogenen Überzeugungen, abzufragen (vgl. Abbildung 6). Dabei ergab sich folgende Verteilung:

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

Tabelle 1: Lehrkonzeptionen als Rollenverständnis der Lehrenden

Setzt man diese Verteilung durch Kreuztabellierung in Bezug zu den Fachrichtungen der Lehrenden, so ergeben sich folgende Unterschiede (Abbildung 6):

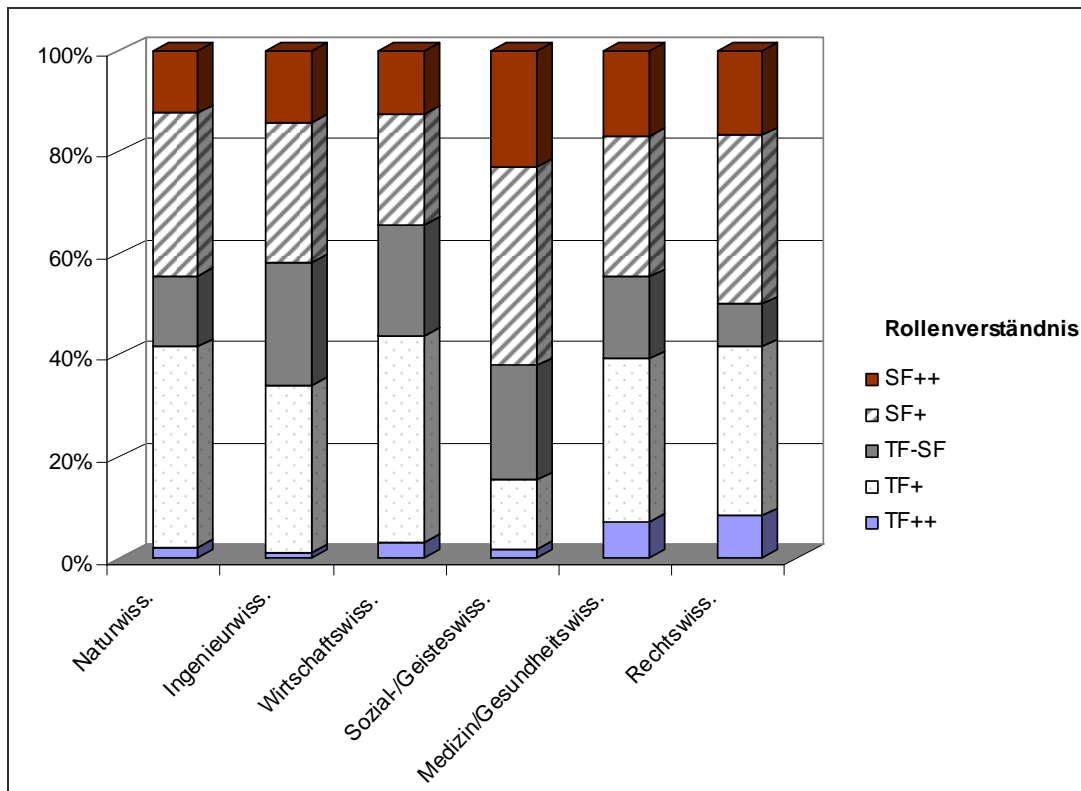


Abbildung 6: Rollenverständnis und Studienrichtung

Die Geistes-/Sozialwissenschaftler/innen haben demnach anteilig am häufigsten ein studierendenzentriertes Rollenverständnis (SF+ und SF++). Die Medizin/Gesundheitswissenschaften und die Rechtswissenschaftler/innen haben prozentual häufiger ein deutlich lehrendenzentriertes Rollenverständnis (TF+).

Die Kompetenzerwerbsziele wurden erfragt, indem die Lehrenden gebeten wurden anzugeben, welche Kompetenzen die Studierenden in der Lehrveranstaltung, auf die sich die Lehrenden bezogen, erwerben sollten. Dabei wurde auf die Verteilung in Fach-, Methoden, Sozial- und Personalkompetenzen zurückgegriffen (z.B. WILDT, 2006) und den Lehrenden die Möglichkeit der Mehrfachantwort gegeben<sup>3</sup>. Folgende Verteilung ergab sich bei der Auszählung der Nennungen und Kombinationen:

<sup>3</sup> „Was sollen die Studierenden in dieser Lehrveranstaltung lernen?“

- A Wissen erwerben, bewerten, anwenden und übertragen können (=Fachkompetenzen);
- B Lern- und Arbeitstechniken erwerben (Recherche, Präsentation etc.) (=Methodenkompetenzen);
- C Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit erwerben (=Sozialkompetenzen) (auch eigene Meinung einbringen, Verantwortung übernehmen etc.);
- D Interesse, Motivation und Leistungsbereitschaft für das Studium entwickeln. (=Personalkompetenzen)

- alleinige Nennung Personalkompetenzen: 30%
- alleinige Nennung Fachkompetenzen: 24%
- alle vier Kompetenzbereiche: 19%
- Kombination aus Fach- und Personalkompetenzen: 10%.
- Kombination aus Fach-, Methoden- und Personalkompetenzen: 6%

Alle weiteren Kombinationen wurden von weniger als 3% der Lehrenden gewählt und werden daher im nächsten Auswertungsschritt außer Acht gelassen. Das In-Beziehung-Setzen der Kompetenzerwerbsziele zu den Fachrichtungen der Lehrenden ergab folgende aufschlussreiche Verteilung (Abbildung 7), bei der sich zeigt, dass der alleinige Erwerb von Fachkompetenzen in den Sozial-/Geisteswissenschaften und in den Rechtswissenschaften weniger von Bedeutung zu sein scheint. Der alleinige Erwerb von Personalkompetenz spielt vor allem in den Rechtswissenschaften eine auffallende Rolle. Der Erwerb aller vier Kompetenzbereiche scheint in den Sozial-/ Geisteswissenschaften am wichtigsten, in den Medizin/ Gesundheitswissenschaften am unwichtigsten.

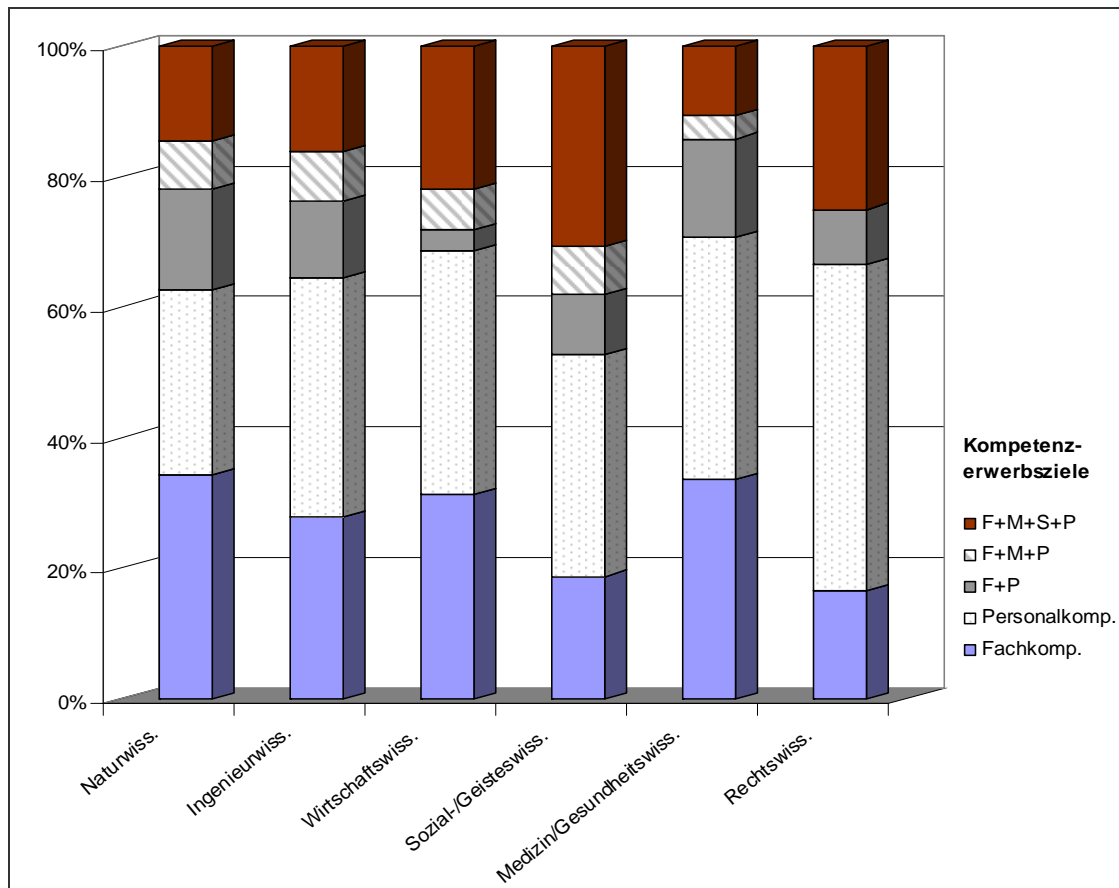


Abbildung 7: Kompetenzerwerbsziel und Studienrichtung

Somit lässt sich zusammenfassen, dass die Angehörigkeit der Lehrenden zu einer bestimmten Fachdisziplin beziehungsweise Studienrichtung sich nicht nur in Unterschieden in der Stärke der Ausprägung ihrer Lehrendenzentriertheit und Studierendenzentriertheit niederschlägt, sondern auch mit fachspezifischen Rollenverständnissen und Kompetenzerwerbszielen einher zu gehen scheint.

## 5 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

In der vorgestellten Studie wurden Unterschiede zwischen den Ausprägungen der hochschulischen Lehransätze zwischen Lehrenden verschiedener Fachrichtungen gefunden. Inwiefern es sich hierbei um gerichtete Zusammenhänge (d.h. die eine Variable ist ursächlich für die andere) handelt, kann aufgrund der vorliegenden Querschnitts-Erhebung nicht abschließend geklärt werden. Ferner kann auch in so komplexen Gefügen, wie dem hochschulischen Lehr-Lerngeschehen und dessen Wirkung auf das studentische Lernen, weder ein einzelner Kausalstrang noch eine Korrelation als alles erklärende Konstellation angenommen werden.

Aus diesem Grund wurde in den vorausgehenden Erklärungen auf die Situationspezifität von Lehransätzen hingewiesen, d.h. den Umstand, dass dieselben Lehrenden in unterschiedlichen Settings, zum Beispiel in verschiedenen Lehrveranstaltungstypen, unterschiedliche Lehransätze verfolgen (vgl. LINDBLÖM-YLÄNNE et al. 2006; LÜBECK, 2009). Intrapyschische Variabilität in den Lehransätzen ist demzufolge möglich.

Dieser Gedanke passt zu den Ausführungen von PROSSER & TRIGWELL (2006) dahingehend, dass das ATI nicht konstruiert wurde, um Lehrende als inhalts- oder lernorientiert zu klassifizieren, sondern sie legten dem Instrument die Prämisse zugrunde, dass es Lehransätze kontextbezogen und relational erfasst. Dementsprechend sehen die Autoren zwei Haupteinsatzbereiche des ATI: Zum einen können mit dem ATI-R Veränderungen der individuellen Lehransätze über einen Zeitraum verfolgt werden (intrapyschische Variation) und zum anderen können mithilfe des ATI-R Analysen vorgenommen werden, mit welchen anderen Konstrukten und Variablen Lehransätze in vergleichbaren Lehrumgebungen zusammenhängen.

Als ein solches Korrelat erwies sich hypothesenkonform die Fachrichtung, der die Lehrenden angehörten. Die Daten sprechen dafür, dass in den sog. *soft sciences* eher studierendenzentriert und lernorientiert gelehrt wird und in den sog. *hard sciences* häufiger stark lehrendenzentriert und inhaltsorientiert, wenngleich die weitere Unterteilung von BECHER (1994) in *pure* und *applied sciences* weniger ins Gewicht fällt, was unter Umständen den Erhebungsmodalitäten (keine klare Zuordnung aller Fachrichtungen zu den vier Kategorien) geschuldet ist, und wenngleich die Ergebnisse bezüglich der Rechtswissenschaften sehr mit Vorsicht zu interpretieren sind, da diese Substichprobe mit 2 Prozent (dabei 94% von der Universität Zürich) vergleichsweise gering vertreten ist. Repräsentativität kann bezüglich dieser Teilstichprobe also nicht angenommen werden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass es in allen Fachrichtungen auch viele Lehrende gibt, die entgegen der *Hard-Soft-Science*-Hypothese lehren. So geben die hier vorgestellten Daten wider, dass beispielsweise 38 Prozent der Naturwissenschaftler/innen, die an der Erhebung teilgenommen haben, hohe Werte auf der SF-Skala aufweisen, d.h. deutlich studierendenorientiert lehren (zumindest in der Lehrveranstaltung, auf die sie sich bezogen).

Welchen Implikationen ergeben sich aus diesen Ergebnissen? Hierzu erscheint es begrüßenswert, was in vielen „hochschuldidaktisch stark aktiven“ Bundesländern

bzw. Zentren bereits geschieht: Es werden zum einen Qualifizierungsangebote sowohl gemischt für Lehrende aller Fachrichtungen angeboten, um den Lehrenden die Reflexion ihres individuellen Rollenverständnisses, ihrer Kompetenzerwerbsziele und ihrer Lehrensätze sowie deren Auswirkungen auf die Qualität der Lehre zu ermöglichen. Zum anderen werden vermehrt Formate auch offeriert, die sich an spezifische Zielgruppen, beispielsweise Lehrende einer oder mehrerer „verwandter“ Fachrichtung/en, richten.

Ob nun unbedingt die Bechersche Zwei-/Vierteilung als Zielgruppendifferenzierungsgrundlage hinzugenommen werden sollte, sei dahingestellt beziehungsweise sollte weniger ausschlaggebend sein als die Feststellung an sich, dass sich eine differenzierte Betrachtung der Teilnehmer beziehungsweise Zielgruppen hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote in jedem Falle lohnt: Zum einen, weil zielgruppenspezifische Lehre (im Sinne des sog. „pädagogischen Doppeldeckers“) auch für Hochschullehrende in ihrer Eigenschaft als Lernende als ertragreicher einzuschätzen ist und zum anderen weil diesem Artikel gerade die Prämisse zugrunde liegt, dass eine studierendenzentrierte, lernorientierte Lehre (zu der eben auch zielgruppenspezifisches Lehren gehört) einer lehrendenzentrierten, inhaltsorientierten Lehre (die tendenziell alle Studierenden gleich behandelt) überlegen ist.

Nichtsdestotrotz sollte der eingangs gemachte Hinweis berücksichtigt werden, dass Lehrensätze situativ variieren können (im Gegensatz zu Lehrorientierungen, die als zugrundeliegende Überzeugungen „schwerfälliger“ sind im Hinblick auf ihre Veränderbarkeit). Auch dieser Gedanke findet mittlerweile in verschiedenen hochschulischen Qualifizierungsangeboten seinen Niederschlag, indem beispielsweise speziell für klassisch lehrendenzentrierte Formate (wie Vorlesungen) Möglichkeiten der Motivierung, Aktivierung und Studierendenzentrierung diskutiert werden. Ein Vorschlag hierzu wäre, zugrundeliegende, fest verankerte Lehrorientierungen mit Bezug auf den individuell angelegten sog. *conceptual-change*-Ansatz (HO, WATKINS & KELLY, 2001) in heterogenen Lehrendengruppen zu reflektieren und bearbeiten, die situationsspezifischen Lehrensätze jedoch stärker zielgruppenspezifisch (z.B. fachkultur- und/ oder lehrrveranstaltungsformat-orientiert) anzugehen.

## 6 Literatur

**Argyris, C. & Schön, D.** (1996). *Organizational Learning II*. Reading: Addison-Wesley.

**Becher, T.** (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19, 151-161.

**Biggs, J., Kember, D. & Leung, D.** (2001). The revisited two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

**Biglan, A.** (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 195-203.

**Couper, M.** (2000). Web Surveys. A review of issues and approaches. *Public Opinion Quarterly*, 64 (4), 464-494.

**Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U.** (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 207-221.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Gibbs, G. & Coffey, M.** (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87-100.
- Gold, A.** (2008). Lehrstrategien. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Reihe: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 245-255). Göttingen: Hogrefe.
- Gow, L. & Kember, D.** (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M.** (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C.** (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.
- Kember, D. & Gow, L.** (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65 (1), 58-74.
- Kember, D. & Kwan, K.** (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-240). Dordrecht: Kluwer.
- Krapp, A.** (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 187-206.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P.** (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285-298.
- Lueddeke, G.** (2003). Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28 (2), 213-228.
- Lübeck, D.** (2009). Lehransätze in der Hochschullehre. Dissertationsschrift. Verfügbar unter (mit Stand vom 21.07.2010): [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000011078](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000011078).
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. & Benjamin, J.** (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28, 387-412.
- Neumann, R.** (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 2, 135-146.
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T.** (2002). Teaching and learning in their disciplinary context: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 4, 405-417.
- Nevgi, A., Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S.** (2004, June). *The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers*. A paper presented at the EARLI SIG Higher Education Conference. Verfügbar unter: [http://www.lime.ki.se/uploads/images/500/Nevgi\\_A\\_et\\_al.pdf](http://www.lime.ki.se/uploads/images/500/Nevgi_A_et_al.pdf) (11.03.2008).



- Norton, L., Richardson, J., Hartley, J., Newstead, S. & Mayes, J.** (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571.
- Pratt, D.D.** (1998) (Ed.). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: Krieger Publ.
- Prenzel, M.** (1993). Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 239-253.
- Prosser, M., & Trigwell, K.** (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.
- Sheppard, C. & Gilbert, J.** (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 229-249.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Wissen* (Enzyklopädie der Psychologie, Themengebiet C/II/6) (S. 457-500). Göttingen: Hogrefe.
- Renkl, A.** (2008). Kooperatives Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Reihe: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 84-94). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Bromme, R.** (2001). Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Wiedenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 295-332). Weinheim: Beltz PVU.
- Schiefele, U.** (2008). Lernmotivation und Interesse. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Reihe: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Siebert, H.** (Ed.). (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Singer, E.** (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*, 37, 659-679.
- Smeby, J.** (1996). Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education*, 21 (1), 69-79.
- Solomon, D.J.** (2001). Conducting Web-based Surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (19). Verfügbar unter: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=19> (10.11.2008).
- Stes, A., Gijbels, D. & van Petegem, P.** (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55 (3) 255-267.
- Trigwell, K. & Prosser, M.** (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell, K. & Prosser, M.** (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 409-424.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P.** (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research and Development*, 24 (4), 349-360.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F.** (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.

**Wildt, J. (2006).** Kompetenzen als „Learning Outcome“. *Journal Hochschuldidaktik*, 17 (1), 6-9.

**Winteler, A. (2001).** Lehrende an Hochschulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 332-345). Weinheim: Beltz PVU.

**Winteler, A. (2002a).** Lehrqualität = Lernqualität? *Das Hochschulwesen*, (2), 42-49.

**Winteler, A. (2002b).** Lehrqualität = Lernqualität? (Teil 2). *Das Hochschulwesen*, (3), 82-88.

**Ylijoki, O.-H. (2000).** Disciplinary cultures and the moral order of studying – a case study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39 (3), 339-362.

## Autorin



Professorin Dr. Dietrun LÜBECK || Evangelische Hochschule  
Berlin || Lehrstuhl für Psychologie || Teltower Damm 118-122,  
14167 Berlin

[www.eh-berlin.de](http://www.eh-berlin.de)

[luebeck@eh-berlin.de](mailto:luebeck@eh-berlin.de)