
Jan FENDLER¹ & Eva-Katharina BRAUER (Jena)

Können Studierende die Lehrkonzepte und das Lehrhandeln ihrer Dozierenden einschätzen?

Zusammenfassung

Mit dem New-Public-Management und dem „Shift from teaching to learning“ veränderte sich das Personalmanagement an deutschen Hochschulen. Zunehmend finden Lehrevaluationen eine stärkere Beachtung bei der Auswahl qualifizierten Personals, die eine studierendenzentrierte Lehre etablieren sollen. Offen bleiben jedoch die Fragen nach der Validität und Reliabilität dieser Fremdeinschätzungen hinsichtlich der Lehrkonzepte und des Lehrhandelns der Dozentinnen und Dozenten. Daher wurde im folgenden Beitrag mittels einer Fragebogenerhebung in Lehrveranstaltungen von 43 Dozentinnen und Dozenten sowie ihren 696 Studierenden untersucht, welche Aussagekraft Studierendeneinschätzungen hinsichtlich Lehrkonzept und Lehrhandeln ihrer Lehrenden haben und wie diese mit den Selbsteinschätzungen der Dozentinnen und Dozenten übereinstimmen.

Schlüsselwörter

Lehrkonzept, Lehransatz, Lehrhandeln, Shift from teaching to learning

Are students qualified to evaluate the teaching approach and teaching activities of their teachers?

Abstract

The New Public Management and the shift from teaching to learning changed the human resource management system at German universities. Student evaluations have become more important for the recruitment of student-centred teachers. However, the validity and reliability of student evaluations of teaching approaches and teaching activities have still not been fully explored or verified. For the present article, 696 students filled out questionnaires about teaching approaches and activities, and their answers were then compared to the self-assessments of the 43 relevant lecturers.

Keywords

teaching concept, teaching approach, teaching activity, shift from teaching to learning

¹ E-Mail: jan.fendler@fh-kl.de

1 Veränderung an deutschen Hochschulen

Mit dem „New-Public-Management-Model“ hat sich die Steuerung des Hochschulsystems durch Bund und Länder verändert (HÜTHER, JACOB, SEIDLER & WILKE, 2011; KOSMÜTZKY & KRETEK, 2012). Durch die Föderalismusreform, die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes² und die Etablierung landesspezifischer Hochschulgesetze wurden Hochschulen in ihrer Autonomie und Eigenverantwortlichkeit gestärkt, insbesondere beim Personalmanagement (LHG M-V §12; MBWK-MV, 2010). Zugleich treten sie in einen intensiveren Wettbewerb um Studierende und damit um finanzielle Mittel, was zur Differenzierung, Diversifizierung und Profilierung der Hochschulen führen soll (GARBADE, GERLOF & SCHIWEK, 2008; HÜTHER et al., 2011). Hierfür bedarf es Dozentinnen und Dozenten, die ihre Studierenden optimal auf eine spätere berufliche Praxis vorbereiten und ihre Hochschulen im Wettbewerb unterstützen. Entsprechend gewinnen Lehrqualitätsnachweise bei Stellenbesetzungen von Dozentinnen und Dozenten zunehmend an Beachtung.

2 Shift from teaching to learning

Neben der Steuerung des Hochschulsystems hat sich auch das Lehr-Lern-Paradigma in der Hochschullehre gewandelt – „Shift from teaching to learning“ (BERENDT, 2004). Aus dem Reiz-Reaktions-Modell wurde ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Paradigma. Diesem Verständnis folgend konstruieren Studierende ihr Wissen selbst, wodurch sie ihre Lernprozesse individuell initiieren, regulieren und kontrollieren (BROWN & ATKINS, 1990; ZIMMERMAN & SCHUNK, 2001; ZIMMERMAN, 2000). Hierfür bedürfen sie entsprechender Lernstrategien, Zugänge zu neuen Inhalten und einer Motivation, sich mit diesen auseinanderzusetzen (BOLHUIS, 2003; SCHIEFELE, STREBLOW, ERMGASSEN & MOSCHNER, 2003). Lehren kann daher nicht nur als ein kumulativer und linearer Prozess verstanden werden, welcher durch die Effektivität der Instruktion von Dozentinnen und Dozenten gekennzeichnet ist, sondern auch als Aufgabe, eine lernorientierte Lernumgebung für die Studierenden zu schaffen, um das selbstregulierte Lernen zu fördern (BOLHUIS, 2003). Entsprechend sollten Hochschulen bei der Stellenbesetzung Dozentinnen und Dozenten präferieren, die sich selbst als Lerncoachs verstehen und mittels ihrer didaktischen Fähigkeiten das selbstregulierte Lernen der Studierenden optimal unterstützen.

2.1 Lehrkonzepte, Lehransätze und Lehrorientierungen

Für die Etablierung eines „Shift from teaching to learning“ werden als wichtige Stellgröße die Überzeugungen von Dozentinnen und Dozenten über eine gute Lehre betont (ENTWISTLE, SKINNER & ENTWISTLE, 2000; HAVITA & GOODYEAR, 2002; NORTON, RICHARDSON, HARTLEY, NEWSTEAD &

² Das Hochschulrahmengesetz sollte zum 1.10.2008 durch den Entwurf des „Gesetzes zur Aufhebung des Hochschulrahmengesetz“ aufgehoben werden. Allerdings wurde über dieses Gesetz im Bundestag bisher noch nicht entschieden.

MAYES, 2005; TRIGWELL, PROSSER & TAYLOR, 1994). Es wird angenommen, dass sie einen Einfluss auf das Lehrhandeln haben (KORTHAGEN, 2004; TRIGWELL, PROSSER & WATERHOUSE, 1999). „*The beliefs teachers hold with regard to learning and teaching determine their actions[...]*“ (KORTHAGEN, 2004, 81). In der aktuellen Literatur sind unterschiedliche Begrifflichkeiten wie „Teaching beliefs“ (CALDERHEAD, 1996; NORTON et al., 2005), Lehrkonzepte (DUNKIN, 2002; ENTWISTLE et al., 2000), Lehransätze (FENDLER, 2012; LÜBECK, 2009; TRIGWELL et al., 1999) und Lehrorientierungen (BRAUN & HANNOVER, 2008) gebräuchlich³. Inhaltlich fokussieren sie auf eine Differenzierung zwischen lehrzentrierten und studierendenzentrierten Überzeugungen zur Gestaltung von Lernumgebungen. So beschreiben KEMBER, KWAN & LEDESMA (2001) die Lehrzentrierung als eine Überzeugung, dass Wissen durch Dozentinnen und Dozenten übertragen werden muss, in der die Studierenden eine rezeptive Grundhaltung gegenüber der Wissensvermittlung einnehmen. Eine strukturierte und gut aufbereitete Vermittlung der Fachinhalte gilt als wesentliches Kriterium für den Lernerfolg der Studierenden. Keine oder nur geringe Beachtung wird der Heterogenität, dem Vorwissen und dem selbstregulierten Lernen der Studierenden durch die Dozentin/den Dozenten geschenkt. Die Studierendenzentrierung fokussiert hingegen die Eigenaktivitäten der Studierenden. Der Lernerfolg basiert auf einer vielfältigen Förderung des selbstregulierten Lernens. Dozentinnen und Dozenten verstehen sich als Lerncoachs, die Lerngelegenheiten schaffen, Lernmaterialien bereitstellen und die individuellen Voraussetzungen der Studierenden berücksichtigen.

Für einen „Shift from teaching to learning“ scheint insbesondere eine Studierendenzentrierung förderlich. So zeigen Studien, dass bei Dozentinnen und Dozenten mit studierendenzentrierten Lehrkonzepten die Studierenden von eher tieferen Ansätzen des selbstregulierten Lernens berichteten und einen höheren Kompetenzzuwachs wahrnahmen (BRAUN & HANNOVER, 2008; TRIGWELL et al., 1999).

2.2 Lernbegleitung, Zielorientierung und Methodeneinsatz

Bei der Auswahl geeigneter Dozentinnen und Dozenten gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass Lehrkonzepte nicht zwingend mit dem tatsächlichen Lehrhandeln übereinstimmen müssen (KORTHAGEN, 2004). So können neben den Lehrkonzepten auch weitere Aspekte, wie die Wissenschaftsdisziplinzugehörigkeit und Veranstaltungsform, einen Einfluss auf das tatsächliche Lehrhandeln ausüben. Entsprechend wichtig ist es, das Lehrhandeln in der konkreten Lehrsituation zu berücksichtigen und in Beziehung zur Förderung des selbstregulierten Lernens zu stellen. In Anlehnung an die IPN-Videostudie (SEIDEL, PRENZEL, DUIT & LEHRKE, 2003) können die Lernbegleitung, Zielorientierung und der Methodeneinsatz von Dozentinnen und Dozenten als wichtige Aspekte des Lehrhandelns zur Unterstützung des selbstregulierten Lernens erachtet werden (BRAUN &

³ Aufgrund der vielfältigen Begrifflichkeiten wird im Weiteren versucht, nur eine Differenzierung zwischen Lehrzentrierung und Studierendenzentrierung vorzunehmen. Als übergeordneter Begriff wird Lehrkonzept verwendet.

HANNOVER, 2008; KOBARG & SEIDEL, 2007; TREPKE, SEIDEL & DALEHEFTE, 2003).

Die Lernbegleitung fokussiert die Förderung und Weiterentwicklung des selbstregulierten Lernens der Studierenden (BOLHUIS, 2003; KOBARG & SEIDEL, 2007). Durch die Implementierung aktiver Lernphasen in die Lehrveranstaltung und ein Angebot weiterführender Lehrinhalte (Skripte, Literatur etc.) können Studierende entsprechend ihren eigenen Interessen neue Lernstrategien und neues Wissen erwerben. Allerdings zeigen empirischen Studien, dass Phasen zur eigenständigen Erarbeitung neuer Lehrinhalte an Hochschulen ähnlich gering sind wie im schulischen Kontext (SEIDEL & HOPPERT, 2011; SEIDEL et al., 2003). Überwiegend gestalten und steuern Dozentinnen und Dozenten die Lehrsituation und übernehmen somit den aktiven Part in Form einer Wissensvermittlung. Entsprechend wichtig ist es, dass Dozentinnen und Dozenten ihre Lehrziele für die Studierenden öffentlich machen (FELDMAN, 1989; HATTIE, 2008). Beispielsweise können Dozentinnen und Dozenten zu Beginn einer Lehrveranstaltung durch die Darstellung ihrer eigenen Lehrziele einen Einfluss auf die selbstgesetzten Lernziele und Lernstrategien der Studierenden ausüben (RINDERMANN, 1997; SEIDEL, RIMMELE & PRENZEL, 2005). Im Verlauf einer Lehrveranstaltung kann durch die Rekapitulation von Lehrzielen ein „roter Faden“ geknüpft werden, der eine Anbindung der Lehrinhalte an das bestehende Vorwissen ermöglicht und es den Studierenden erleichtert, dem Verlauf der Lehrveranstaltung zu folgen (HATTIE, 2008). Eine abschließende Zusammenfassung der Lehrinhalte unter Rückbezug auf die jeweiligen Lehrziele kann zudem das neu erworbene Wissen sichern.

Dem Verständnis des konstruktivistischen Lehr-Lern-Paradigmas folgend ist zu betonen, dass Studierende ihre eigenen Lernstrategien entwickeln, um Wissen selbst zu konstruieren (BOLHUIS, 2003; SCHIEFELE et al., 2003). Daher erscheint es naheliegend, dass Dozentinnen und Dozenten ihre Studierenden beim selbstregulierten Lernen unterstützen, indem sie ihnen durch geeignete Methoden die Lehrinhalte aufbereitet darbieten. Zudem kann der Wechsel von Lehrmethoden die Studierenden aktivieren und motivieren (YOUNG, ROBINSON & ALBERTS, 2009). Hierbei wird unter dem Begriff des Methodeneinsatzes die Auswahl und Variation geeigneter Lehrmethoden in Bezug auf die Lehrziele und Lehrinhalte verstanden. Die Verfügbarkeit eines breiten Methodenrepertoires ermöglicht es Dozentinnen und Dozenten, auf die Heterogenität ihrer Studierenden zu reagieren (BRENDEL, EGGENSBERGER & GLATHE, 2006). Befunde deuten darauf hin, dass Dozentinnen und Dozenten, die stärker studierendenzentrierte Lehrkonzepte aufwiesen, auch häufiger ihre Lehrmethoden wechselten und auf das Lernen der Studierenden ausrichteten (BRAUN & HANNOVER, 2008; KEMBER, KWAN & LEDESMA, 2001).

Für einen „Shift from teaching to learning“ in der Hochschullehre erscheinen Dozentinnen und Dozenten am ehesten geeignet, die ihre Lehre auf das Lernen der Studierenden ausrichten und sie begleiten, ihre Ziele in Lehrveranstaltungen transparent halten und mittels verschiedener Methoden ihre Studierende an neue Lernstrategien und -inhalte heranführen, um sie für ein selbstreguliertes Lernen zu motivieren und sie für eine spätere berufliche Praxis zu qualifizieren.

3 Gewachsenes Interesse an der Evaluation

Um Dozentinnen und Dozenten zu beurteilen, wurden in den letzten Jahren verstärkt Lehrevaluationen eingesetzt (FEDERKEIL & BUCH, 2007; RINDERMANN, 2009; WINTELER, 2002). Hierbei ist jedoch zu betonen, dass diese Instrumente entsprechend ihren Zielstellungen auf Lehrveranstaltungen, ihre organisatorischen Rahmenbedingungen, Dozentinnen und Dozenten sowie Inhalte gesamt fokussieren. Daher beurteilen Studierende in einer Lehrevaluation ihre Dozentinnen und Dozenten nicht ohne diese Rahmenbedingungen (RINDERMANN, 2002). Darüber hinaus weist RINDERMANN (1997) auf eine nur mittlere RetestReliabilität bei der studentischen Evaluation von Dozentinnen und Dozenten sowie ihren Lehrveranstaltungen hin, und dass in verschiedenen Studien die Urteile von Studierenden nur gering mit den Angaben ihrer Kommilitonen korrelierten (zwischen $r = .15$ und $r = .29$). Zudem fehlt eine Überprüfung der Aussagekraft hinsichtlich einer Ausrichtung von Dozentinnen und Dozenten auf den „Shift from teaching to learning“ bislang. In der Forschung zu Lehrkonzepten werden daher häufig Selbsteinschätzungen von Dozentinnen und Dozenten herangezogen (KEMBER & KWAN, 2000; LÜBECK, 2009; TRIGWELL, PROSSER & GINNS, 2005). Mittels Interviews bzw. Fragebögen werden Dozentinnen und Dozenten zu ihren Überzeugungen über gute Lehre befragt. Eines der bekanntesten Instrumente stellt das Approaches to Teaching Inventory (TRIGWELL et al., 2005) dar. Offen bleibt jedoch die Frage, inwiefern die Selbstauskunft von Dozentinnen und Dozenten mit den Fremdeinschätzungen ihrer Studierenden übereinstimmen.

4 Fragestellung

Daher soll die Übereinstimmung bei der Beurteilung von relevanten Aspekten des „Shift from teaching to learning“ mittels eines Vergleichs von Fremd- und Selbsteinschätzungen analysiert werden. Im Fokus stehen die folgenden Fragestellungen:

- Über welche Aussagekraft verfügen Befragungen von Studierenden hinsichtlich des Lehrkonzeptes und des Lehrhandelns ihrer Dozentinnen und Dozenten?
- Inwieweit stimmen die Fremdeinschätzungen der Studierenden mit den Selbsteinschätzungen ihrer Dozentinnen und Dozenten überein?

5 Methode

5.1 Stichprobe

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden an der Friedrich-Schiller-Universität Jena vom Sommersemester 2010 bis zum Wintersemester 2012/2013 43 Dozentinnen und Dozenten und ihre 696 Studierenden befragt. Überwiegend stammten die Dozentinnen und Dozenten aus dem naturwissenschaftlichen Bereich (44,20 %), während 41,90 % dem geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich und 14,00 % dem medizinischen Bereich zugeordnet werden konnten. Hierbei war

der wissenschaftliche Mittelbau (51,40 %) am stärksten vertreten, aber auch Stipendiaten mit eigenen Lehrveranstaltungen (11,40 %), Lehrbeauftragte (5,70 %), Professoren (2,90 %) und sonstige Lehrende (5,70 %), wie z. B. Akademische Räte, nahmen an der Befragung teil. Am häufigsten wurden Dozentinnen und Dozenten und Studierende in Seminaren (41,90 %) befragt, gefolgt von Tutorien (32,60 %) und Vorlesungen (25,60 %).

	Vorlesung (n)	Seminar (n)	Tutorium (n)
Naturwissenschaften	5	4	10
Geistes- und Sozialwissenschaften	3	12	3
Medizin	2	3	1
Gesamt	10	19	14

Tab. 1: Zuordnung zu Wissenschaftsbereich und Veranstaltungsform

5.2 Instrumente

Für die Erhebung des Lehrkonzeptes und des Lehrhandelns (Lernbegleitung, Zielorientierung und Methodeneinsatz) beantworteten die Dozentinnen und Dozenten einen Fragebogen mit 48 Items auf einer 6-Punkt-Likert-Skala von „*stimmt überhaupt nicht*“ bis „*stimmt genau*“. Für die Erfassung des Lehrkonzeptes erhielten sie eine adaptierte Version des Approaches to Teaching Inventory (TRIGWELL et al., 2005) mit 19 Items zu den Skalen „Lehrzentrierung ITTF_D“ ($\alpha = .62$) und „Studierendenzentrierung CCSF_D“ ($\alpha = .87$). Das Lehrhandeln wurde mit selbstkonstruierten Skalen erhoben, die drei Items für „Lernbegleitung LB_D“ ($\alpha = .55$), sechs Items für „Zielorientierung ZO_D“ ($\alpha = .69$) und sechs Items für „Methodeneinsatz ME_D“ ($\alpha = .78$) beinhalteten (JOHANNES, FENDLER, HOPPERT & SEIDEL, 2011). Auch die Studierenden erhielten einen Fragebogen mit einer angepassten Fassung des Approaches to Teaching Inventory und der selbstentwickelten Skalen. Im Folgenden wird dieser detailliert dargestellt.

6 Ergebnisse

Über die 19 Items des angepassten Approaches to Teaching Inventory wurde mit den Daten der Studierenden eine konfirmatorische Faktorenanalyse⁴ für die Skalen Lehrzentrierung ITTF_S ($\alpha = .815$) und Studierendenzentrierung CCSF_S ($\alpha = .911$) durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten für den χ^2 -Test signifikante Unterschiede: $\chi^2(151) = 590.56$, $p = .00$. Allerdings kann die Signifikanz auf die hohe Stichprobenzahl zurückgeführt werden. Die FIT-Indizes CFI = .0.96, SRMR = .06

⁴ Aus Platzgründen musste auf eine detaillierte Darstellung der einzelnen Items und ihrer Passung verzichtet werden. Bei weiteren Fragen wenden Sie sich bitte an die Autorin/den Autor.

und RMSEA = .07 sprechen für eine akzeptable Passung der Items zu ihren Skalen, weshalb die Zuordnung beibehalten wurde (BÜHNER, 2006).

Über die 15 Items zu Lernbegleitung, Zielorientierung und Methodeneinsatz wurde ebenfalls eine konfirmatorische Faktorenanalyse gerechnet. Wie beim angepassten Approaches to Teaching Inventory zeigte der χ^2 -Test signifikante Unterschiede: $\chi^2(87) = 542.47$, $p = .00$. Die FIT-Indizes CFI = 0.94, SRMR = .06 und RMSEA = .09 sprechen für eine noch annehmbare Passung der Items (BÜHNER, 2006). Mehrheitlich fanden sich klare Ladungsmuster. Allerdings ergab ein modifizierter Indizes für Methodeneinsatz auffällige Ladungen. Daher wurde für diese Skala zusätzlich eine explorative Varianzanalyse mit Varimaxrotation durchgeführt. Die Items der Skala konnten in zwei weitere Subkategorien geordnet werden (vgl. Tab. 2: Faktorladung, Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl und Trennschärfe für die Skalen zum Lehrhandeln). Die ersten zwei Items können als Subkategorie Methodenwechsel beschrieben werden, während die letzten drei Items als Methodenauswahl zusammenfassbar sind. Das dritte Item „*Mir wird in den Veranstaltungssitzungen selten die Zeit zu lang*“ lädt auf beide Subkategorien.

Lernbegleitung LB_S ($\alpha = .602$)	Faktorladung	M	SD	N	$r_{(it)}$
Die Lehrperson bietet außer sich selbst verschiedene Informationsquellen (Texte, Abbildungen, Internet ...) an.	,67	4,53	1,460	622	,497
Die Aufgabenstellung der Studierendenarbeitsphase bietet viele Freiräume, um eigene Lernschwerpunkte zu setzen.	,59	3,50	1,455	622	,372
Die Lehrperson stellt den Studierenden umfangreiche Aufzeichnungen und Begleitmaterialien für die einzelnen Sitzungen zur Verfügung.	,48	4,51	1,408	622	,366
<i>Zielorientierung ZO_S ($\alpha = .791$)</i>					
In der Lehrveranstaltung wurde ich über die Ziele der Veranstaltung informiert.	,50	5,03	1,120	631	,470
Es gab einen roten Faden durch die Veranstaltung.	,74	5,10	,988	631	,630
Mir wurde klar gemacht, was wir am Ende der Sitzung können sollten.	,59	4,52	1,252	631	,529
Ich konnte den Anleitungen der Lehrperson folgen.	,69	5,02	1,022	631	,551
Die Lehrperson hat einen Überblick über den Lernstoff gegeben.	,60	4,70	1,207	631	,565
Mir war klar, was wir tun sollten.	,63	4,87	1,085	631	,537

<i>Methodeneinsatz ME_S ($\alpha = .802$)</i>						
Die Lehrperson wechselt im Laufe einer Lehrveranstaltung mehrfach die Lehrmethode.	,40	5,03	1,120	631	,470	
Die Lehrperson gestaltet die Veranstaltungssitzungen abwechslungsreich.	,64	5,10	,988	631	,630	
Mir wird in den Veranstaltungssitzungen selten die Zeit zu lang.	,67	4,52	1,252	631	,529	
Ich glaube, die in der Veranstaltung gewählte Lehrmethode ist für die Vermittlung dieses Stoffs die beste.	,79	5,02	1,022	631	,551	
Ich glaube, mit anderen Lehrmethoden könnte der Stoff schwerer erlernt werden.	,81	4,70	1,207	631	,565	
In dieser Sitzung fand ich die Methodenwahl schlüssig.	,57	4,87	1,085	631	,665	

Tab. 2: Faktorladung, Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl und Trennschärfe für die Skalen zum Lehrhandeln

Methodeneinsatz ME_S ($\alpha = .802$)	Faktorladung 1	Faktorladung 2	M	S	N	$r_{(it)}$
Die Lehrperson wechselt im Laufe einer Lehrveranstaltung mehrfach die Lehrmethode.	,036	,893	3,28	1,634	630	,400
Die Lehrperson gestaltet die Veranstaltungssitzungen abwechslungsreich.	,356	,807	4,01	1,485	630	,639
Mir wird in den Veranstaltungssitzungen selten die Zeit zu lang.	,614	,412	4,10	1,524	630	,583
Ich glaube, die in der Veranstaltung gewählte Lehrmethode ist für die Vermittlung dieses Stoffs die beste.	,842	,206	4,43	1,262	630	,656
Ich glaube, mit anderen Lehrmethoden könnte der Stoff schwerer erlernt werden.	,776	,011	4,02	1,387	630	,471
In dieser Sitzung fand ich die Methodenwahl schlüssig.	,824	,241	4,57	1,199	630	,665

Eigenwert Faktor 1 & 2: 3,137 & 1,078 erklärte Gesamtvarianz 70,24 %

Tab. 3: Faktorladungen, Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl und Trennschärfe für die Skala Methodeneinsatz

Darüber hinaus wurde untersucht, welche Einflüsse bei der Beurteilung von Lehrkonzepten und dem Lehrhandeln der Dozentinnen und Dozenten auf Wissenschaftsdisziplin und Veranstaltungsformat zurückzuführen sind. Mit Hilfe eines Random-Intercept-Models wurde geprüft, wie viel Varianz bei der Beurteilung maximal durch die drei Ebenen (Wissenschaftsdisziplin, Veranstaltungsformat und Dozent/in) erklärbar ist.

	ρ (W)	ρ (V)	ρ (D)
Lehrzentrierung ITTF_S	0.00 %	0.00 %	19.09 %
Studierendenzentrierung CCSF_S	4.88 %	13.75 %	24.10 %
Lernbegleitung LB_S	9.13 %	0.00 %	13.28 %
Zielorientierung ZO_S	1.52 %	7.83 %	20.24 %
Methodeneinsatz ME_S	0.00 %	0.00 %	19.29 %

Tab. 4: Aufklärungskraft der Ebenen Wissenschaftsdisziplin (W), Veranstaltungsform (V) und Dozent/in (D)

Auf Grundlage der Befunde kann davon ausgegangen werden, dass die Ebene der Wissenschaftsdisziplin und des Veranstaltungsformat einen geringeren Einfluss auf die Beurteilung der Lehrkonzepte und des Lehrhandelns haben. Für die Untersuchung der zweiten Fragestellung wurde daher ein Vergleich auf der Dozentinnen- und Dozentenebene durchgeführt.

Zur Untersuchung der zweiten Fragestellung wurden die Studierendenangaben auf der Dozentinnen- und Dozentenebene aggregiert (MAYR & NEUWEG, 2006). Die Übereinstimmung zwischen den Fremdeinschätzungen der Studierenden und den Selbsteinschätzungen ihrer Dozentinnen und Dozenten wurden mittels Pearson-Korrelationen kontrolliert. Es zeigte sich, dass die Studierenden ihre Dozentinnen und Dozenten ähnlich einschätzten wie diese sich selbst. Lediglich für die Einschätzung der Lehrzentrierung und der Zielorientierung konnten keine Übereinstimmungen gefunden werden.

	ITTF_S	CCSF_S	LB_S	ZO_S	ME_S
ITTF_D	$r = .246$, $p = .112$	$r = -.411$, $p = .006$	$r = -.422$, $p = .005$	$r = .016$, $p = .918$	$r = -.302$, $p = .049$
CCSF_D	$r = .007$, $p = .963$	$r = .711$, $p = .000$	$r = .351$, $p = .023$	$r = .239$, $p = .123$	$r = .450$, $p = .002$
LB_D	$r = -.125$, $p = .426$	$r = .302$, $p = .049$	$r = .325$, $p = .035$	$r = -.019$, $p = .903$	$r = .202$, $p = .194$
ZO_D	$r = .088$, $p = .578$	$r = -.200$, $p = .203$	$r = -.114$, $p = .447$	$r = .264$, $p = .091$	$r = -.084$, $p = .598$
ME_D	$r = -.019$, $p = .907$	$r = .501$, $p = .001$	$r = .184$, $p = .249$	$r = .228$, $p = .146$	$r = .490$, $p = .001$

Tab. 5: Korrelationen zwischen den Angaben der Dozentinnen und Dozenten (D) und ihren Studierenden (S)

Aufgrund der Befunde des Random-Intercept-Models ist davon auszugehen, dass die Veranstaltungsform bei der Studierendenorientierung CCSF_S und der Zielorientierung ZO_S einen Einfluss ausüben könnte. Insbesondere die Vorlesung als Veranstaltungsform könnte die Befunde verzerren. Daher wurden die Angaben von Dozentinnen und Dozenten und Studierenden in Vorlesungen in einer weiteren Analyse nicht berücksichtigt. Es zeigte sich, dass die Übereinstimmungsstärke zwischen Dozentinnen und Dozenten ($n = 35$) und Studierenden bei der Skala Studierendenorientierung CCSF_S leicht abnahmen ($r = .634$, $p = .000$). Für die Skala Zielorientierung ZO konnten jedoch signifikante Korrelationen gefunden werden ($r = .381$, $p = .035$).

7 Diskussion & Ausblick

Mit der ersten Fragestellung wurde untersucht, ob Lehrkonzepte und das Lehrhandeln von Dozentinnen und Dozenten durch Studierendenbefragungen erfasst werden können. Die Faktorenanalyse über die Skalen zum Lehrkonzept zeigte eine noch akzeptable Passung. Die Faktorenanalysen zum Lehrhandeln zeigten darüber hinaus eindeutige Ladungen und eine gute interne Konsistenz. Mehrheitlich war auch die Trennschärfe der jeweiligen Items genügend bis sehr gut. Lediglich bei der Skala Lernbegleitung wiesen die Items eine geringe Trennschärfe auf. Allerdings war die interne Konsistenz mit $\alpha = .602$ noch ausreichend. Für die Skala Methodeneinsatz zeigte sich, dass die Items in zwei Subskalen inhaltlich klassifizierbar sind. So bildeten die ersten zwei Items die Subskala Methodenwechsel, welche auf die aktivierende Variation von Lehrmethoden zielt, während die drei Items der Subskala Methodenauswahl den Bezug der Lehrmethode zum jeweiligen Lehrstoff hervorhoben. Das Item „*Mir wird in den Veranstaltungssitzungen selten die Zeit zu lang.*“ wies Ladungen für beide Subskalen auf. Zukünftig ist zu überlegen, dieses Item zu entfernen und die Subskala Methodenwechsel durch weitere Items zu ergänzen.

Darüber hinaus konnte geprüft werden, wie viel Varianz bei der Fremdeinschätzung der Lehrkonzepte und des Lehrhandelns maximal durch die jeweilige Wissenschaftsdisziplin, Veranstaltungsform und Zugehörigkeit zu Dozentinnen und Dozenten erklärbar ist. Es war zu erwarten, dass die Einflüsse der Wissenschaftsdisziplin und der Veranstaltungsform auf die Lehrkonzepte und das Lehrhandeln stark sind. Zumindest für die Studierendenorientierung, die Lernbegleitung und Zielorientierung konnte gezeigt werden, dass die Zugehörigkeit zur Wissenschaftsdisziplin und die Veranstaltungsform Einfluss haben. Allerdings belegen die Befunde auch, dass die wahrgenommenen Lehrkonzepte und das Lehrhandeln mehrheitlich auf die jeweilige Dozentin bzw. den jeweiligen Dozenten zurückzuführen sind. Entsprechend wichtig ist es, dass sie für eine Neuausrichtung ihrer Lehre auf das Lernen der Studierenden entsprechende Unterstützung finden, bspw. durch fächerübergreifende hochschuldidaktische Weiterbildungen.

Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass eine vollständige Analyse der Selbsteinschätzungen von Dozentinnen und Dozenten nicht möglich war. Zukünftig sollte auf eine größere Stichprobe ($n \geq 60$) zurückgegriffen werden, um eine Faktorenanalyse durchzuführen. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass auch die Studierendenspopulationen in den jeweiligen Veranstaltungssitzungen und der Umfang an verschiedenen Veranstaltungsformen für eine aussagekräftige Einschätzung zu gering waren. Mit einer größeren Stichprobe würde sich eine Mehrebenenanalyse anbieten, um diese Einflüsse zu kontrollieren.

Die zweite Fragestellung fokussierte die Analyse der Übereinstimmungsqualität von Fremd- und Selbsteinschätzungen hinsichtlich des Lehrkonzeptes und des Lehrhandelns von Dozentinnen und Dozenten. Die Fremdeinschätzungen der Studierenden korrelierten hinreichend mit den Selbsteinschätzungen der Dozentinnen und Dozenten. Hierbei zeigte sich insbesondere, dass die Studierendenorientierung von den Studierenden besonders gut wahrgenommen wurde, wohingegen die Lehrzentrierung nicht korrelierte. Eine Interpretation hinsichtlich möglicher Einflüsse durch die Wissenschaftsdisziplin oder aber Veranstaltungsform wurde verworfen. Allerdings weist die geringe interne Konsistenz der Skala Lehrzentrierung im Dozentinnen- und Dozentenfragebogen auf Schwierigkeiten bei der Beantwortung hin. Zukünftig empfiehlt sich daher eine inhaltliche Überarbeitung dieser Skala. Für die Skala der Zielorientierung konnten nur tendenzielle Korrelationen gefunden werden. Jedoch zeigten sich signifikante Zusammenhänge, wenn nur die Antworten von Dozentinnen bzw. Dozenten und Studierenden aus Seminaren und Tutorien beachtet wurden.

Neben den Übereinstimmungen der jeweiligen Skalen konnten weitere Korrelationen gefunden werden, die die dargestellten theoretischen Annahmen bestätigen. So existiert eine mittlere negative Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der Dozentinnen und Dozenten hinsichtlich Lehrzentrierung und der Fremdeinschätzung der Studierenden zu Studierendenorientierung. Darüber hinaus korrelierte die Studierendenorientierung mit der Lernbegleitung und dem Methodeneinsatz (vgl. Tab. 5). Die Lehrzentrierung der Dozentinnen und Dozenten korrelierte hingegen signifikant negativ mit dem wahrgenommenen Methodeneinsatz und der Lernbegleitung aus Studierendensicht. Die Befunde deuten darauf hin, dass eine Studierendenorientierung durch gezielten Methodeneinsatz und -auswahl sowie durch die

Schaffung von Lernräumen und die Bereitstellung von Lernmaterialien gekennzeichnet ist. Für die Zielorientierung konnte kein Zusammenhang gefunden werden. Anscheinend empfinden Dozentinnen und Dozenten und ihre Studierenden die Zielorientierung nicht als alleiniges Element einer Lehrzentrierung. Eine strukturierte bzw. gut aufbereitete Vermittlung der Fachinhalte, wie sie für die Lehrzentrierung beschrieben wurde, konnte nicht wahrgenommen werden. Vielmehr wurden die Methodenauswahl und deren Einsatz mit steigender Lehrzentrierung als unangemessen empfunden. Entsprechend wichtig sind hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote für Lehrende mit einer hohen Lehrzentrierung, um den Anforderungen des „Shift from teaching to learning“ gerecht zu werden.

Auch für die Befunde der zweiten Fragestellung ist zu betonen, dass die Korrelationen geringer ausfielen als erwartet. Erklärbar wäre dies durch den möglichen Einfluss der Wissenschaftsdisziplin und Veranstaltungsform in den jeweiligen Skalen. Zudem war die Stichprobe mit 43 Dozentinnen-/Dozenten- und den aggregierten Studierendenangaben gering. Zukünftig bietet sich auch hier eine Mehrebenenanalyse mit einer größeren Population an.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Studierende sowohl das Lehrkonzept wie auch das Lehrhandeln ihrer Dozentinnen und Dozenten wahrnehmen und einschätzen können. Daher sollten Lehrevaluationen auch verstärkt Fragen zum Lehrkonzept bzw. zum Lehrhandeln der Dozentinnen und Dozenten beinhalten. Der Rückgriff auf Lehrevaluationen bei der Auswahl von Dozentinnen und Dozenten bei Stellenbesetzungen scheint annehmbar. Zudem zeigte sich, dass das wahrgenommene Lehrhandeln eng mit dem selbstberichteten Lehrkonzept der Dozentinnen und Dozenten verknüpft ist. Hierbei werden Dozentinnen und Dozenten mit einer Studierendenorientierung auch stärker als Lerncoaches wahrgenommen, die durch einen vielfältigen Methodeneinsatz die Studierenden aktivieren können. Sie scheinen für einen „Shift from teaching to learning“ am ehesten geeignet.

8 Literaturverzeichnis

Berendt, B. (2004). *The shift from teaching to learning – mehr als eine „Redewendung“: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung*. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals* (S. 35-41). Bielefeld: Bertelsmann.

Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3), 327-347.

Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (Perspektiven der Didaktik, Sonderheft), 277-291.

Brendel, S., Eggensperger, P. & Galthe, A. (2006). Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden Einleitung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(2), 55-84.

Brown, G. & Atkins, M. (1990). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.

- Bühner, M.** (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Addison-Wesley Verlag.
- Calderhead, J.** (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 709-725). New York: Macmillan.
- Dunkin, M. J.** (2002). Novice and award-winning teachers' concepts and beliefs about teaching in higher education. In N. Havita & P. Goodyear (Hrsg.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (S. 41-57). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Entwistle, N., Skinner, D. & Entwistle, D.** (2000). Conceptions and Beliefs About "Good Teaching": An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19(1), 37-41.
- Federkeil, G. & Buch F.** (2007). Fünf Jahre Juniorprofessur – Zweite CHE-Befragung zum Stand der Einführung. Gütersloh.
http://www.che.de/downloads/CHE_Juniorprofessur_Befragung_AP_90.pdf, Stand vom 26. Februar 2013
- Fendler, J.** (2012). Arbeit mit Videoaufzeichnungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung – Perspektivwechsel des eigenen Lehrhandelns durch Reflexion. In B. Berendt, J. Wildt & Birgit Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (D 2.9). Berlin: Raabe-Verlag.
- Feldman, K. A.** (1989). The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement. *Research in Higher Education*, 30(6), 583-645.
- Garbade, S., Gerlof, K. & Schiwiek, H.** (2008). Zusammenspiel von Zielvereinbarungen und formelgebundenen Mittelvergabemodellen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3(1), 105-122.
- Hattie, J.** (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Havita, N. & Goodyear, P.** (2002). Research on teacher thinking, beliefs, and knowledge. In N. Havita & P. Goodyear (Hrsg.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (S. 335–359). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hüther, O., Jacob, A. K., Seidler, H. H. & Wilke, K.** (2011). Hochschulautonomie in Gesetz und Praxis. Speyer.
http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/deregulierte_hochschule/hochschulautonomie_in_gesetz_und_praxis_kurzversion.pdf, Stand vom 26. Februar 2013.
- Johannes, C., Fendler, J., Hoppert, A. & Seidel, T.** (2011). *Projekt LehreLernen (2008-2010): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Johannes, C., Fendler, J. & Seidel, T.** (2012). Teachers' perceptions of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers. *International Journal for Academic Development*, 1-14.
- Kember, D. & Kwan, K.-P.** (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.

- Kember, D., Kwan, K.-P. & Ledesma, J.** (2001). Conceptions of good teaching and how they influence the way adults and school leavers are taught. *Journal of Lifelong Education*, 20(5), 393-404.
- Kobarg, M. & Seidel, T.** (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 148-168.
- Korthagen, F. a. J.** (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Kosmützky, A. & Kretek, P.** (2012). *Forschung an Hochschulen*. Kassel. http://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2012/StuDIS_17_Incher.pdf, Stand vom 26. Februar 2013.
- Lübeck, D.** (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H.** (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Münster: LIT Verlag.
- Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern** (2010). *Minister Tesch: Neues Landeshochschulgesetz stärkt Hochschulautonomie*. Pressemeldung. <http://bildungsklick.de/pm/76445/minister-tesch-neues-landeshochschulgesetz-staerkt-hochschulautonomie/>, Stand vom 26. Februar 2013.
- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S. & Mayes, J.** (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537-571.
- Rindermann, H.** (1997). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen. In R. S. Jäger, R. H. Lehmann, & G. Trost (Hrsg.), *Tests und Trends. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik*, 11 (S. 12-53). Weinheim: Beltz.
- Rindermann, H.** (2002). Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studierende. In R. S. Jäger, R. H. Lehmann & G. Trost (Hrsg.), *Tests und Trends. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik*, 11 (S. 12-53). Weinheim: Beltz.
- Rindermann, H.** (2009). *Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Verlag für Empirische Pädagogik.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U. & Moschner, B.** (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3), 185-198.
- Seidel, T. & Hoppert, A.** (2011). Merkmale von Lehre an der Hochschule. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 154-172.
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R. & Lehrke, M.** (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel: IPN.
- Seidel, T., Rimmele, R. & Prenzel, M.** (2005). Clarity and Coherence of Lesson Goals as a Scaffold for Student Learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539-556.

- Trepke, C., Seidel, T. & Dalehefte, I. M.** (2003). Zielorientierung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 201-228). Kiel: IPN.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P.** (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P.** (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F.** (1999). Relations between teachers approaches to teaching and students approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Winteler, A.** (2002). Evaluation – und was dann? *Forschung & Lehre*, 10, 529-531.
- Young, M. S., Robinson, S. & Alberts, P.** (2009). Students pay attention! Combating the vigilance decrement to improve learning during lectures. *Active Learning in Higher Education*, 10(1), 41-55.
- Zimmerman, B. J.** (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H.** (Hrsg.) (2001). *Selfregulated learning and academic achievement*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Autor/in



Dr. Jan FENDLER || Fachhochschule Kaiserslautern, Stabsstelle „Qualität in Studium und Lehre“ || Morlauerer Str. 31, D-67659 Kaiserslautern

Jan.fendler@fh-kl.de



Eva-Katharina BRAUER, B.A. || Friedrich-Schiller-Universität Jena, Servicestelle LehreLernen || Carl-Zeiss-Platz 1, D-07743 Jena

www.lehrelernen.uni-jena.de