

Lena PÄULER<sup>1</sup> & Regina JUCKS (Münster)

## Direkt erfragt: die Messung von Lehrorientierungen per Fragebogen mit offenem Antwortformat

### Zusammenfassung

Der Text beschreibt die Messung von Lehrorientierungen durch ein offenes Antwortformat. Lehrende (n = 71) und Studierende (n = 276) der Universität Münster führten den Satzanfang „Für gute Lehre ist es aus meiner Sicht wichtig, dass ...“ fort. Die in den Ausführungen genannten Aspekte wurden inhaltsanalytisch (MAYRING, 2010) entlang des Modells zu Konzeptionen des Lehrens von KEMBER (1997) ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende noch stärker als Lehrende eine Lehrendenorientierung aufweisen. Zudem zeigten sich in der Gruppe der Studierenden Fächerunterschiede. In der Diskussion gehen wir auf die Anwendbarkeit der offenen Befragung zu Lehrauffassungen ein und beziehen die Ergebnisse auf – mit anderen Verfahren ermittelte – bisherige Befunde.

### Schlüsselwörter

Lehrorientierungen, Lehrkonzeptionen, Fachdisziplin, Inhaltsanalyse

## Asked directly: On measuring teaching orientation by questionnaire using an open response format

### Abstract

The text describes the measurement of teaching orientations using an open-response format. Teachers (n = 71) and students (n = 276) from the University of Münster were asked to complete the following sentence: “For good teaching it is important that...”. Answers were analysed using qualitative content analysis (MAYRING, 2010) in the context of KEMBER’s (1997) model of teaching conceptions. The results show that student orientations are markedly more teacher-focused than the orientations of the teachers themselves. Moreover, the student sample showed differences between disciplines. The discussion addresses the applicability of an open survey about teaching orientations and compares the current results with previous findings obtained by different methods.

### Keywords

teaching orientations, conceptions of teaching, disciplines, content analysis

---

<sup>1</sup> E-Mail: [lena.paeuler@uni-muenster.de](mailto:lena.paeuler@uni-muenster.de)

## Einleitung

Gute Hochschullehre ist im Fokus (WISSENSCHAFTSRAT, 2008). Die Auseinandersetzung mit der Hochschullehre und ihrer Didaktik geschieht dabei auf individueller und struktureller Ebene (AMUNDSEN & WILSON, 2012; JUCKS, PÄULER, PAUS & THON, 2012). Auf individueller Ebene sind die Lehrorientierungen, die Vorstellungen über Lehre und ihre förderlichen und hinderlichen Bedingungen, interessant. Die Passung der Erwartungen von Lehrenden und Studierenden ist dabei ein wichtiger Faktor für effektive Lehre (VERMUNT & VERLOOP, 1999). Der vorliegende Artikel beschreibt die Erhebung individueller Sichtweisen Lehrender und Studierender auf die Hochschullehre mit einem offenen Antwortformat. Zunächst werden theoretische Bezüge der Vorstellungen über Lehre beschrieben und messtheoretische Überlegungen angestellt. Im empirischen Teil dieses Artikels werden freie Antworten von Lehrenden und Studierenden auf die Frage, was für gute Lehre wichtig ist, theoriegeleitet im Hinblick auf Fachgruppen- und Statusgruppenunterschiede ausgewertet und im Kontext der aktuellen Forschungslage und Messmethoden diskutiert.

## 1 Lehrorientierungen: theoretische Bezüge

Was ist wichtig für gute Lehre? Die Vorstellungen von Lehrenden über gute Lehre werden in der Literatur mit vielfältigen Begriffen verknüpft (LÜBECK, 2009). Bei den übergreifenden Lehrorientierungen, die einen Rahmen für Problem- und Aufgabendefinitionen bilden (FIVES & BUEHL, 2012), werden im Wesentlichen zwei Auffassungen unterschieden: eine Lehrenden- und eine Studierendenorientierung. Zwischen den akademischen Disziplinen lassen sich Unterschiede in den Orientierungen feststellen (z. B. LÜBECK, 2010). Auch die Erwartungen der Studierenden an gute Lehre sowie die Passung mit den Konzeptionen der Lehrenden sind entscheidend für effektives Lehren und Lernen (VIRTANEN & LINDBLOM-YLÄNNE, 2010). Da quantitative Messmethoden zur Erfassung von Lehrorientierungen und ihrer Dimensionalität aus Forschung bei Lehrenden entstanden sind, erscheint es sinnvoll, Vorstellungen über Lehre bei Studierenden mit ungeleitetem offenem Antwortformat abzufragen.

### 1.1 Begriffsklärung und Struktur

Mehrere Begriffe, die Vorstellungen über Lehre beschreiben, stehen in der Literatur teils unverbunden nebeneinander. So findet man „Lehransätze“ (*approaches to teaching*), „Lehrüberzeugungen“ (*beliefs about teaching*), „Lehrorientierungen“ oder „Lehrkonzeptionen“ (*conceptions of teaching*) (LÜBECK, 2009). Struktur in die unterschiedliche Begriffsverwendung bringt LÜBECK (2009, 2010). Sie führt aus, dass Lehrorientierungen den Lehrkonzeptionen und -ansätzen übergeordnet sind und den Wissenserwerb und die Wissensvermittlung im Allgemeinen enthalten. Die in der vorliegenden Studie erhobenen Vorstellungen lassen sich dieser übergeordneten, nicht auf spezifische Situationen bezogenen Ebene zuordnen. Die feiner abgestuften Lehrkonzeptionen beschreiben Überzeugungen über Lehren und Lernen und beziehen sich eher auf die Haltung, das Rollenverständnis der Lehren-

den. Lehransätze hingegen bilden eine kontextspezifische und handlungsnähere Komponente dieses Gefüges. Sie beinhalten Motive, Intentionen und Strategien (LÜBECK, 2010).

Hinsichtlich der Struktur von Lehrorientierungen bzw. -konzeptionen Hochschullehrender fasste KEMBER (1997) 13 Studien zusammen. Die in den meist qualitativen Interview-Studien abgeleiteten Kategorien ließen sich in ein übergreifendes Schema bringen. Das resultierende Schema ist – von WINTELER (2006) um die Rolle der Studierenden erweitert – in *Abbildung 1* dargestellt. Die ersten beiden der fünf konzeptionellen Kategorien bilden dabei eine lehrendenzentrierte/inhaltsorientierte Lehrorientierung (LO), die letzten beiden Kategorien eine studierendenzentrierte/lernorientierte Orientierung (SO) ab (KEMBER, 1997).

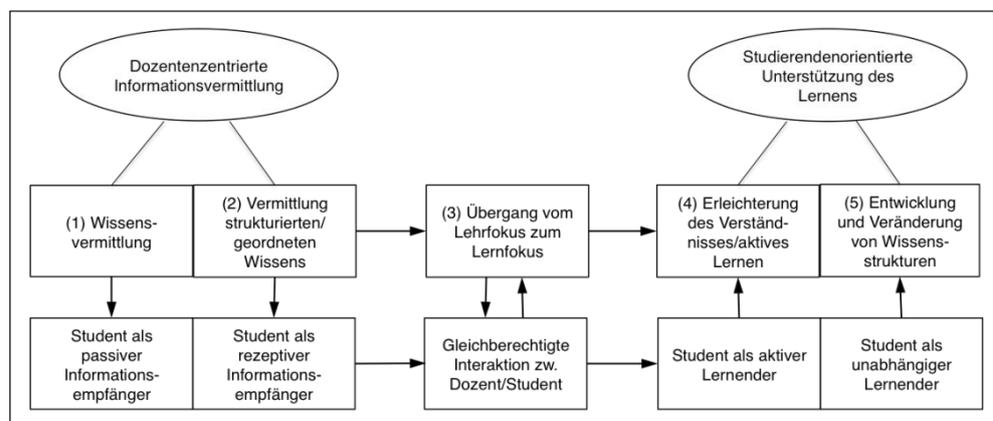


Abb. 1: Lehrorientierungen und Konzeptionen des Lehrens, erweitert nach KEMBER (1997) (WINTELER, 2006, S. 339)

Die im folgenden verwendete Dichotomie der Lehrorientierungen, wie sie sich in bisheriger Forschung und bei quantitativen Messmethoden häufig abbildet (z.B. POSTAREFF & LINDBLOM-YLÄNNE, 2008; SCHOLKMANN, EDER, ROTERS & RICKEN, 2013 (DoBeLe); TRIGWELL, PROSSER & GINNS, 2005 (ATI-R)), dient der Gegenüberstellung und Verdeutlichung. Komplexe Wechselwirkungen (WEGNER & NÜCKLES, 2013) und differenzierte, auf unterschiedliche Lehraktivitäten bezogene Einstellungen (SCHOLKMANN, EDER, ROTERS & RICKEN, 2013) werden für diese Gegenüberstellung nicht im Detail berücksichtigt.

Die beiden Lehrorientierungen unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Aktivität von Lehrenden bzw. Studierenden (KEMBER, 1997). Die lehrendenzentrierte Lehrorientierung zeichnet sich durch eine geringe Lerner- und hohe Lehrendenaktivität aus und geht mit inhaltsorientierter Wissensvermittlung einher (TRIGWELL, PROSSER & GINNS, 2005). Dabei werden die Studierenden von stärker außerhalb der Lehre liegenden Motiven wie der Erfüllung des Lehrplans oder gutem Abschneiden bei den Prüfungen geleitet (KEMBER & KWAN, 2000). Die Lernenden sind passive bzw. rezeptive Empfänger/innen (WINTELER, 2006). Im Gegensatz dazu ist die studierendenzentrierte Lehrorientierung geprägt von einer hohen Lerneraktivität. Der Fokus der Lehrperson liegt stärker auf dem Lernprozess

als dem Lerninhalt. Aufgabe der Lehrperson ist es, die Studierenden darin zu unterstützen, das Wissen selbst zu konstruieren (TRIGWELL, PROSSER & GINNS, 2005), auch die Motivierung der Studierenden sehen sie als Teil ihrer Aufgabe (KEMBER & KWAN, 2000). Dazu schafft die Lehrperson eine geeignete Lernumgebung, in der die Lernenden als aktive bzw. unabhängige Lerner/innen agieren (WINTELER, 2006).

## 1.2 Disziplinspezifische Unterschiede

Welche Lehrorientierung vorherrscht, scheint auch mit der akademischen Disziplin zusammenzuhängen (z. B. LINDBLOM-YLÄNNE, TRIGWELL, NEVGI & ASHWIN, 2006; LÜBECK, 2010; LUEDDEKE, 2003). Angelehnt an die Art ihrer Wissensstrukturierung (paradigmatisch vs. nicht paradigmatisch) werden diese häufig in „harte“ (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften (MINT)) und „weiche“ Domänen (Geistes- und Sozialwissenschaften, z. B. Geschichte, Erziehungswissenschaften (GESO)) eingeteilt (MUIS, BENDIXEN & HAERLE, 2006).

Sowohl im internationalen als auch im deutschsprachigen Raum wurde gezeigt, dass bei Lehrenden weicher Fächer die studierenden- und lernorientierte Vorstellung stärker ausgeprägt war, während Lehrende harter Fächer stärker einen lehrendenzentrierten und inhaltsorientierten Lehransatz vertraten (u. a. LINDBLOM-YLÄNNE, TRIGWELL, NEVGI & ASHWIN, 2006; LÜBECK, 2010).

## 1.3 Lehrorientierungen von Studierenden

Die Perspektive der Studierenden auf das Lehr-Lerngeschehen wird häufig mit ihren Konzeptionen von Lernen verknüpft. Allerdings werden nicht immer eindeutige Zusammenhänge zwischen den Lernkonzeptionen und der Sichtweise auf Lehre gefunden (vgl. KEMBER, JENKINS & NG, 2003; PARPALA, LINDBLOM-YLÄNNE & RYTKÖNEN, 2011).

VIRTANEN & LINDBLOM-YLÄNNE (2010) analysierten offene Aussagen über Sichtweisen auf Lehren von Studierenden und Lehrenden der Biowissenschaften. Die Lehrkonzeptionen der Studierenden konnten inhaltsanalytisch drei Kategorien zugeordnet werden: wissenszentriert, lehrendenzentriert und studierendenzentriert, während die Konzeptionen der Lehrenden sich durch diese Kategorien nicht hinreichend gut beschreiben ließen.

Unterschiede zwischen akademischen Disziplinen fanden PARPALA, LINDBLOM-YLÄNNE & RYTKÖNEN (2011): Studierende der Verhaltenswissenschaften legten mehr Wert auf Interaktion, angeleitete Gruppenarbeit und Anregung zum kritischen Denken als Studierende der Veterinärmedizin oder Rechtswissenschaften. Diese präferierten traditionelle Vorlesungen und legten größeren Wert auf gute Lehrmaterialien. Zurückgeführt werden diese Unterschiede von den Autorinnen auf unterschiedliche Lehrkontexte innerhalb der Fächer, die sich in unterschiedlichen Wahrnehmungen der Lehr-Lern-Umgebung widerspiegeln.

Wichtig, so heben VERMUNT & VERLOOP (1999) sowie KEMBER, JENKINS & NG (2003) hervor, ist die Passung zwischen Lernstilen und Lehransätzen. Weder sollten Studierende mit z. B. wenig entsprechender Erfahrung durch hohe Selbstbestimmung überfordert werden, noch sollten Lehrende denjenigen Studierenden, die

dazu in der Lage sind, diese Funktionen zu übernehmen, Lernaktivitäten abnehmen und diese zu stark kontrollieren (VERMUNT & VERLOOP, 1999).

#### **1.4 Messung von Lehrorientierungen**

Die bereits genannten Lehrorientierungen sind ursprünglich aus phänomenographischen Ansätzen entstanden, bei denen Lehrende in Interviews zu ihren Vorstellungen von Lehren und Lernen befragt wurden (KEMBER, 1997, TRIGWELL, PROSSER & GINNS, 2005). Auch das Approaches to Teaching Inventory (ATI-R), ein etabliertes quantitatives Instrument zur Erhebung von Lehransätzen, ist aus phänomenographischer Forschung bei Hochschullehrenden entstanden. Doch treffen die daraus abgeleiteten Inhaltsbereiche auch die Vorstellungen von Studierenden? Zur Beantwortung dieser Frage sollen Studierende direkt gefragt werden – in einem offenen Frageformat –, was aus ihrer Sicht wichtig für gute Lehre ist. Es soll also untersucht werden, ob ungeleitete, freie Antworten sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden die aus Interviews mit Lehrenden abgeleiteten Lehrorientierungen (nach KEMBER) enthalten.

#### **1.5 Fragestellung**

In der theoretischen Herleitung haben wir mit Bezug auf KEMBER ausgeführt, dass sich zwei verschiedene Orientierungen auf die Lehre unterscheiden lassen. Dies wurde bei Hochschullehrenden durch phänomenographische Ansätze und erprobte Inventare (wie dem ATI-R) gezeigt. Ähnlich wie in der Erhebung von VIRTANEN & LINDBLOM-YLÄNNE (2010) soll durch die Verwendung eines offenen Frageformats die spontane und unmittelbar verfügbare Sichtweise auf Lehren sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden erfasst und zusätzlich hinsichtlich eventueller Status- und Fachgruppenunterschiede untersucht werden. Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung umfasst also drei Aspekte:

1. Zeigen sich in durch dieses offene Antwortformat sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden die von KEMBER postulierten Lehrorientierungen?
2. Wie unterscheiden sich die Sichtweisen der beiden Akteursgruppen?
3. Gibt es Unterschiede zwischen den Fächergruppen GESO und MINT?

## **2 Methode**

### **2.1 Material**

Bei den hier berichteten Daten handelt es sich um den qualitativen Teil einer größeren Erhebung, bei der Lehrende und Studierende der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster zu ihren Vorstellungen über Lehre und Wissen befragt wurden (JUCKS & PÄULER, in Vorb.). Wir berichten an dieser Stelle die inhaltsanalytische Auswertung des qualitativen Datenmaterials aus der Einstiegsfrage der (hand-)schriftlichen Befragung. Die Befragten wurden dabei gebeten, den folgenden Satzanfang fortzuführen: „Für gute Lehre ist es aus meiner Sicht wichtig,

dass...“. Diese Erhebungsform wurde gewählt, weil sie im Vergleich zu detaillierten offenen Erhebungsverfahren wie dem Interview die Befragung einer größeren Anzahl von Personen ermöglicht und im Unterschied zu geschlossenen, quantitativen Erhebungsmethoden artifizielle Befunde verringert.

## 2.2 Stichprobe

### Dozentinnen- und Dozentenstichprobe

73 % der befragten 71 Lehrenden waren männlich. Das Durchschnittsalter lag zum Zeitpunkt der Befragung bei 40,6 Jahre ( $SD = 11.79$ ). Ein Großteil der Lehrenden (63 %) war promoviert, ein Drittel der Befragten waren Hochschullehrer/innen. Die Lehrerfahrung lag durchschnittlich bei fast 12 Jahren ( $Md = 9$ ,  $Min = 1$ ,  $Max = 40$ ,  $SD = 10.83$ ).

Die Lehrenden kamen jeweils zu vergleichbaren Teilen aus der Fächergruppe MINT ( $n = 35$ ) bzw. GESO ( $n = 36$ ). Die befragten Lehrenden beider Fachgruppen unterschieden sich weder hinsichtlich ihres Alters noch hinsichtlich ihrer Lehr- und Forschungserfahrung (beide  $U > 532.50$ ,  $z > -0.75$ ,  $ns$ ), jedoch waren in der MINT-Gruppe signifikant weniger Frauen (6 %) als in der GESO-Gruppe (44 %,  $X^2(1, N = 70) = 13.61$ ,  $p < .001$ ). Darüber hinaus hatten die Lehrenden der GESO häufiger an Weiterbildungsveranstaltungen (im Schnitt 1.7 Veranstaltungen) teilgenommen als die Lehrenden der MINT-Fächer ( $X^2(1, N = 68) = 7.28$ ,  $p = .007$ ), die im Mittel 0.4 entsprechende Veranstaltungen besucht hatten.

### Studierendenstichprobe

Die studentische Stichprobe bestand aus 276 Studierenden, die entweder ein MINT- (55 %) oder ein GESO-Fach studierten. Die Zuordnung zur Fachgruppe erfolgte auf Grundlage des von den Studierenden selbst angegebenen primären Studienfachs. Über beide Fächer hinweg ergab sich ein mittleres Alter von knapp 23 Jahren ( $Min = 17$ ,  $Max = 46$ ;  $SD = 2.78$ ). Die mittlere Studiendauer lag bei 5 Semestern ( $SD = 2.08$ ). Alle befragten Studierenden studierten mindestens seit drei Semestern. Der Frauenanteil in der Stichprobe lag bei 49 %.

Die Studierenden beider Fächergruppen unterschieden sich im Geschlechterverhältnis, Alter und der Studiendauer: In beiden Teilgruppen war das Geschlechterverhältnis 2:1, in den MINT-Fächern mit mehr Männern, in den GESO-Fächern mit mehr Frauen. Die befragten Studierenden aus den GESO-Fächern waren im Schnitt 1,10 Jahre älter als die Studierenden aus den MINT-Fächern ( $U > 5641.50$ ,  $z > -5.88$ ,  $p < .001$ ) und studierten geringfügig länger (im Schnitt 0.5 Fachsemester,  $U > 7729.00$ ,  $z > -3.07$ ,  $p = .002$ ). Weder das Geschlecht, noch Alter oder Studiendauer wirkten sich auf die im Weiteren beschriebenen abhängigen Maße aus und wurden daher nicht als Kovariaten in die statistischen Auswertungen einbezogen.

## 2.3 Kodierschema

Um die Aussagen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Struktur angemessen auszuwerten, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt (MAYRING, 2010). Die Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) ermöglicht es, systematische und intersubjek-

tiv überprüfbare Techniken anzuwenden, die gleichzeitig der Komplexität und Bedeutungsfülle des sprachlichen Materials gerecht werden (S. 10), und nimmt somit eine Zwischenposition zwischen quantitativer Auswertungsmethodik und qualitativer Analyse ein (S. 8). Unter Berücksichtigung herkömmlicher Gütekriterien, insbesondere der Beurteiler/innen-Reliabilität, werden Ergebnisse generiert, die häufig quantitativ, z. B. in Form von Kategorienhäufigkeiten, weiterverarbeitet werden (S. 8). Die eigentliche Zuordnung von Textmaterial zu inhaltsanalytischen Kategorien bleibt jedoch ein interpretativer Prozess (S. 8).

Entsprechend des von MAYRING (2010) beschriebenen Vorgehens wurde auf Grundlage des Modells von KEMBER (1997) ein Kategoriensystem abgeleitet. Es wurden fünf Kategorien unterschieden, davon drei Kategorien der Lehrorientierung, eine Kategorie „Rahmenbedingungen guter Lehre“ und eine Kategorie „Sonstiges“.

1. Die Kategorie „Lehrenden-/Inhaltsorientierung“ (LO) bezieht sich auf die gleichnamige von KEMBER postulierte Orientierung. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, Wissensinhalte, die den aktuellen Erkenntnisstand des Faches widerspiegeln, an passive bzw. rezipierende Studierende weiterzugeben. Im Vordergrund stehen demnach die Lehrperson mit ihrer Fachkompetenz und ihren didaktischen Fertigkeiten sowie die Qualität der fachlichen Inhalte der Lehrveranstaltung (vgl. WINTELER, 2006).
2. Bei der Kategorie „Studierenden-/Lernorientierung“ (SO) rücken, ebenfalls angelehnt an KEMBER (1997), die Studierenden in den Fokus des Lehrgeschehens. Aufgabe der Lehrperson ist es, das studentische Lernen zu ermöglichen und zu erleichtern (vgl. WINTELER, 2006). Den Studierenden wird Verantwortung für das Lerngeschehen übertragen. Diese Lehrorientierung betont den Lernprozess, das Verstehen, den Erwerb von Kompetenzen und die Selbststeuerung der Studierenden.
3. Diejenigen Aussagen, die nicht eindeutig den Kategorien LO bzw. SO zuzuordnen waren, jedoch das Lehr-Lerngeschehen betrafen, wurden in einer Kategorie „Lehrgestaltung (ohne eindeutige Orientierung)“ zusammengefasst (Kat. LG).
4. Darüber hinaus ergab sich eine Kategorie „Rahmenbedingungen“, in die alle Aussagen zu äußeren Bedingungen wie Raum, Ausstattung, Zeit, Seminargröße etc. fielen (Kat. RB).
5. Die Aussagen, die keiner dieser Kategorien zugeordnet werden konnten, entfielen auf eine Restkategorie „Sonstiges“ (Kat. Sonst).

Innerhalb der Aussagen wurden Sinneinheiten (Aspekte) getrennt kodiert, wenn die/der Befragte selbst die Äußerungen mit einem Absatz trennte, wenn Teil- und Nebensätze gebildet wurden oder Aufzählungselemente innerhalb dieser Absätze unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen waren. Die Erstautorin (L.P.) und eine weitere Person nahmen die Auswertungen vor. Unabhängig voneinander kodierten die Beurteiler/innen einen Teil der Daten (Aussagen von 20 Lehrenden und 20 Studierenden, 119 Aspekte). Die Einteilung der Antworten in Aspekte erfolgte mit guter Übereinstimmung zwischen den Beurteilenden (Übereinstimmung:  $\alpha =$

0.816; 95 % CI [0.653, 0.853]). Die Zuordnung der Aspekte zu einer der fünf Kategorien ergab ebenfalls eine gute Beurteiler/innen-Übereinstimmung,  $\alpha = 0.746$ ; 95 % CI [0.607, 0.884] (vgl. KRIPPENDORFF, 2004). *Abbildung 2* zeigt exemplarisch von Lehrenden und Studierenden genannte Aspekte, die den Kategorien LO bzw. SO zugeordnet wurden.

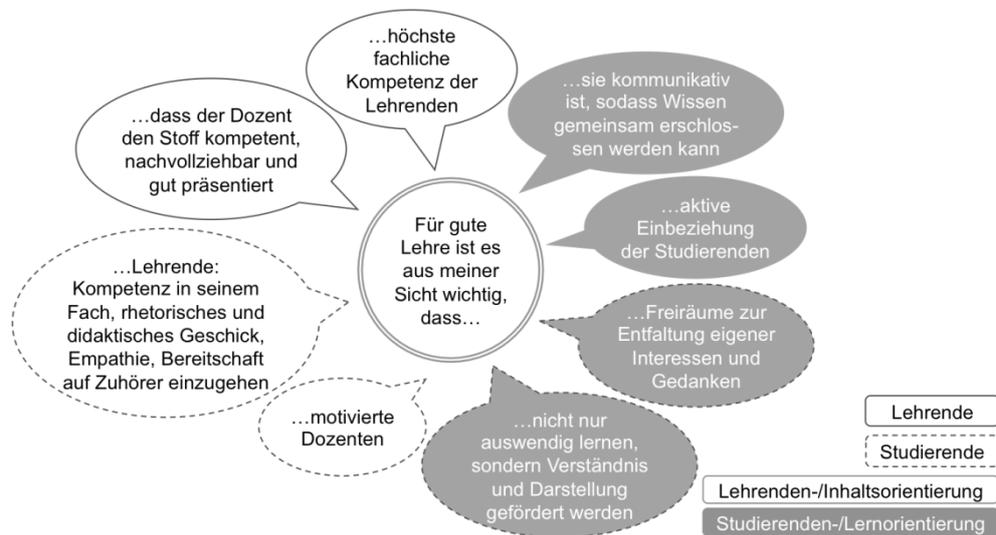


Abb. 2: Beispiel-Aspekte aus Aussagen von Lehrenden und Studierenden

## 2.4 Intensitätsanalyse der Lehrenden- und Studierendenorientierung (Kategorien LO und SO)

Für die den Kategorien LO oder SO zugeordneten Inhalte wurde in einem zweiten Kodiervorgang eine Intensitätsanalyse (MAYRING, 2010) durchgeführt. Die Ausführungen zu den beiden Lehrorientierungen wurden hinsichtlich ihrer Intensität der jeweiligen Orientierung eingeschätzt (von 1 = schwach bis 3 = stark). Dabei wurden die im ersten Schritt kodierten Aspekte hinsichtlich ihrer Repräsentativität für die Orientierungen (vgl. *Abb. 1*, KEMBER, 1997; KEMBER & KWAN, 2000) eingeschätzt. Mit 0 kodiert wurden Aspekte, wenn sie zwar eindeutig als lehrenden- bzw. studierendenorientiert kategorisiert werden konnten, eine Intensität entsprechend der Kriterien aber nicht ermittelt werden konnte (z. B. bei einer Aussage wie „wenn keine PowerPoint-Folien verwendet werden“). *Tabelle 1* stellt Kriterien für die Intensitätsbestimmung der Lehrendenorientierung dar.

Pro Person wurde auf Basis dieser Werte ein durchschnittlicher Intensitätswert für die jeweilige Orientierung ermittelt.

Die Beurteiler/innen-Übereinstimmung war für zufällig ausgewählte 100 Aspekte für die Lehrendenorientierung mit  $\alpha = 0.88$  und für die Studierendenorientierung mit  $\alpha = 0.93$  sehr gut (KRIPPENDORFF, 2004).

<b>Lehrenden-/Inhaltsorientierung</b>		
stark/viel (3)	mittel (2)	schwach/wenig (1)
Aspekte, die	Aspekte, die	Aspekte, die
– die Lehrperson mit Fachwissen/fachlicher Kompetenz	– Doziereneigenschaften/-verhalten (außer die bei 1 bzw. 3 genannten, z. B. (allg.) Kompetenz, Inhalte strukturieren)	– pädagog./didakt. Fähigkeiten der Lehrperson (z. B. verständlich erklären, motivieren)
– die Lehrinhalte	– Mischformen aus 1 & 3 beschreiben.	– die Studierenden (z. B. Motivation, Begeisterung soll überspringen)
– den Forschungsbezug (der/des Dozierenden oder der Inhalte) beschreiben.		beschreiben.
<b>Studierenden-/Lernorientierung</b>		
stark/viel (3)	mittel (2)	schwach/wenig (1)
Aspekte, die	Aspekte, die	Aspekte, die
– die (Eigen-) Motivation, Begeisterung, Selbständigkeit	– Studierenden-eigenschaften & -verhalten (außer die bei 3 genannten; z. B. Ernsthaftigkeit, verstehen, wiederholen, üben/Übungen)	– eine aktive Lehrperson (z. B. Dialog/Interaktion mit Dozent/in)
– die Befähigung, den Lerngewinn oder Kompetenzerwerb	– Mischform aus 1 & 3 beschreiben.	– Eigenschaften des Inhalts/Lehrstoffes (z. B. Anwendungsbezug, Relevanz, verständlich)
– Sozialformen/Aktivierung (z. B. Diskussion, Interaktion miteinander) beschreiben.		– Eigenschaften des Materials beschreiben.

Tab. 1: Kategorien der Intensität für die Lehrenden-/Inhaltsorientierung sowie für die Studierenden-/Lernorientierung

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Statusgruppenvergleich

Die Lehrenden nannten mit durchschnittlich 3.30 ( $SD = 0.74$ ) Aspekten signifikant mehr als die Studierenden ( $M = 2.99$ ,  $SD = 0.85$ ;  $U = 7773.50$ ,  $z = -3.05$ ,  $p = .002$ ).

*Tabelle 2* zeigt die absolute und mittlere Anzahl der genannten Aspekte pro kodierter Kategorie sowie die Ergebnisse der Intensitätsanalyse getrennt nach Statusgruppen. Es wird deutlich, dass sich der Hauptteil der genannten Aspekte den beiden Lehrorientierungen zuordnen ließ. Entsprechend der ersten Untersuchungsfrage spricht dies dafür, dass die Daten sich durch das entwickelte Kategoriensystem, welches sich der theoretischen Grundlage der Orientierungen von KEMBER bediente, gut analysieren ließen.

Zwei multifaktorielle Varianzanalysen (MANOVA) beinhalteten als Zwischensubjektfaktor *Statusgruppe* (Lehrende vs. Studierende) und als abhängige Variablen die Indikatoren für die Lehrenden- (*Anzahl genannter Aspekte aus Kategorie LO* sowie *Intensität der Lehrendenorientierung*) bzw. für die Studierendenorientierung

(Anzahl genannter Aspekte aus Kategorie SO, Intensität der Studierendenorientierung). Weder *Geschlecht* noch *Alter* wiesen in der Gesamtstichprobe signifikante Korrelationen mit einer der abhängigen Variablen auf, weshalb sie nicht als Kovariaten in die Analyse einbezogen wurden.

Um die Robustheit der varianzanalytischen Ergebnisse trotz nicht normalverteilter Daten zu überprüfen, wurden alle Analysen zusätzlich mit winsorisierten Daten gerechnet (ERCEG-HURN & MIROSEVICZ, 2008). Die hier berichteten Ergebnisse unterscheiden sich, sofern nicht anders berichtet, in Richtung und Signifikanz nicht von den mit winsorisierten Daten berechneten Ergebnissen.

Abhängige Variable	Lehrende		Studierende	
	M (SD)	Anzahl Aspekte	M (SD)	Anzahl Aspekte
Anzahl Kat. LO	1.46 (0.95)	104	1.87 (0.85)	515
Anzahl Kat. SO	0.92 (0.92)	65	0.53 (0.65)	146
Anzahl Kat. LG	0.15 (0.44)	11	0.14 (0.38)	40
Anzahl Kat. RB	0.75 (0.97)	53	0.43 (0.70)	118
Anzahl Kat. Sonst	0.01 (0.12)	1	0.02 (0.15)	6
Intensität LO <sup>a</sup>	1.59 (0.98)	-	1.56 (0.70)	-
Intensität SO <sup>a</sup>	1.39 (1.28)	-	1.01 (1.23)	-

Anmerkungen: LO = Lehrendenorientierung, SO = Studierendenorientierung, LG = Lehrgestaltung (ohne eindeutige Orientierung), RB = Rahmenbedingungen, Sonst = Sonstiges;  
<sup>a</sup> Wertebereich 0 (keine Lehrenden- bzw. Studierendenorientierung) bis 3 (starke Lehrenden- bzw. Studierendenorientierung).

Tab. 2: Deskriptive Statistiken für die abhängigen Variablen getrennt nach Statusgruppen sowie absolute Häufigkeiten der Aspekte pro Kategorie

Die MANOVA für die Lehrendenorientierung mit den abhängigen Variablen *Anzahl an Kategorie LO* und *Intensität der LO* ergab einen signifikanten Haupteffekt für die *Statusgruppe* ( $F(2, 344) = 6.88, p = .001, \eta_p^2 = .04$ ). Auf univariater Ebene zeigte sich, dass Studierende im Schnitt mehr lehrendenorientierte Aspekte nannten als Lehrende ( $F(1, 345) = 11.98, p = .001, \eta_p^2 = .03$ ).

Die MANOVA zur Studierendenorientierung mit den beiden abhängigen Variablen *Anzahl an Kategorie SO* sowie *Intensität der SO* zeigte ebenfalls einen signifikanten Haupteffekt für *Statusgruppe* ( $F(2, 344) = 9.58, p < .001, \eta_p^2 = .05$ ). Lehrende nannten mehr studierendenorientierte Aspekte als Studierende ( $F(1, 345) = 16.70, p < .001, \eta_p^2 = .05$ ) und die Intensität der Studierendenorientierung war in ihren Äußerungen höher als bei der Gruppe der Studierenden ( $F(1, 345) = 5.20, p = .023, \eta_p^2 = .02$ ).

Darüber hinaus nannten Lehrende mehr Rahmenbedingungen als Studierende ( $U = 8154.50, z = -2.58, p = .010$ ).

### 3.2 Fächervergleich

Aufgrund der ungleichen Stichprobengrößen berichten wir die Auswertungen zum Fächervergleich separat für beide Teilgruppen der Befragung.

### Lehrendenstichprobe

Die Auswertung möglicher Fächerunterschiede erfolgte mit zwei multifaktoriellen Kovarianzanalysen (MANCOVAs) mit dem Zwischensubjektfaktor *Fachgruppe* (MINT vs. GS) und Anzahl der genannten Aspekte Lehrenden-/Inhaltsorientierung (Kat. LO) sowie der Intensität der LO bzw. der Anzahl studierendenorientierter Aspekte (Kat. SO) und der SO-Intensität als abhängigen Variablen berechnet. Da sich von den erhobenen Kontrollvariablen, für die sich Fachgruppenunterschiede ergeben hatten, nur für *Geschlecht* eine signifikante Korrelation mit abhängigen Variablen vorlag, wurde diese Variable als Kovariate in die Analyse einbezogen.

Die MANCOVAs der Lehrendenstichprobe zeigten weder für die Lehrendenorientierung ( $F(2, 67) = 1.07, p = .348$ ) noch für die Studierendenorientierung ( $F(2, 67) = 0.04, p = .961$ ) signifikante multivariate Haupteffekte für den Faktor *Fachgruppe*.

Die Kovariate *Geschlecht* wurde in der MANCOVA zur Lehrendenorientierung signifikant ( $F(2, 67) = 3.86, p = .026, \eta_p^2 = .10$ ). Frauen nannten mehr lehrendenorientierte Aspekte als Männer ( $F(1, 68) = 6.31, p = .014, \eta_p^2 = .09$ ). In den MANCOVAs mit winsorisierten Werten zeigte diese Kovariate jedoch keinen signifikanten Effekt, was darauf hindeutet, dass der signifikante Effekt auf Extremwerte zurückzuführen ist.

### Studierendenstichprobe

Es wurden MANOVAs mit den gleichen Variablen berechnet, die auch in die MANCOVAs der Lehrendenstichprobe gingen mit dem Unterschied, dass keine Kontrollvariablen in die Analyse gingen, da diese keine signifikanten Korrelationen zu den abhängigen Variablen zeigten.

Die MANOVA zur Lehrendenorientierung ergab keinen signifikanten Haupteffekt für *Fachgruppe* ( $F(2, 273) = 1.19, p = .31$ ). Die MANOVA zur Studierendenorientierung wies einen signifikanten Haupteffekt dieses Faktors auf ( $F(2, 273) = 4.78, p = .01, \eta_p^2 = .03$ ). Auf univariater Ebene zeigten beide abhängigen Variablen jedoch gegenläufige Werte, die für sich genommen nicht signifikant wurden. Naturwissenschaftler nannten mehr SO-Aspekte als Studierende der GESO ( $F(1, 274) = 1.78, p = .183, \eta_p^2 = .01$ ), während diese eine größere Intensität in ihren SO-Aspekten aufwiesen als Studierende der MINT-Fächer ( $F(1, 274) = 0.23, p = .630$ ).

Bezüglich der Anzahl genannter Aspekte insgesamt wiesen die Studierenden der GESO-Fächer höhere Werte auf als die Studierenden der MINT ( $M_{\text{GESO}} = 3.12, SD = 0.76, M_{\text{MINT}} = 2.88, SD = 0.92; U = 8069.50, z = -2.38, p = .017$ ). Um einen Einfluss dieses Unterschiedes in der Gesamtanzahl der Aspekte auf den signifikanten Haupteffekt der MANOVA zur Studierendenorientierung auszuschließen, wurde eine weitere MANOVA berechnet. In diese ging statt der Anzahl der studierendenorientierten Aspekte der an der Gesamtzahl genannter Aspekte pro Person relativierte Anteil dieser Aspekte ein. Dabei wurde der Befund der MANOVA mit absoluten Aspektanzahlen bestätigt: Studierende der MINT nannten auch anteilig mehr studierendenorientierte Aspekte.

## 4 Diskussion

Hinsichtlich der messtheoretischen Untersuchungsfrage hat sich die Methode der offenen Befragung für eine theoriegeleitete Auswertung als geeignet erwiesen. Die gebildeten Kategorien sind reliabel und – durch die enge Anbindung an die Theorie – als valide einzustufen. Sie ließen sich gut sowohl auf die Lehrenden- als auch auf die Studierendenstichprobe anwenden, was dafür spricht, dass sich die Konzeptionen von Lehrenden und Studierenden grundlegend vergleichen lassen. Dass hier im Gegensatz zu den Ergebnissen von VIRTANEN & LINDBLOM-YLÄNNE (2010) hinsichtlich der Komplexität in den Aussagen keine Unterschiede zwischen Studierenden und Lehrenden gefunden wurden, könnte mit der unterschiedlichen Vorgehensweise bei der Kategorienbildung (induktiv vs. deduktiv) zusammenhängen. Welche Unterschiede sich durch die Wahl der hier verwendeten Methode der offenen Befragung im Vergleich zu den üblicherweise verwendeten Methoden zur Erfassung von Lehrorientierungen ergeben, ist Anlass für weitere Forschung.

Die zweite Untersuchungsfrage bezog sich auf den Vergleich der Antworten von Lehrenden und Studierenden. Wir fanden, dass das Hauptaugenmerk beider befragten Akteursgruppen auf den Lehrenden bzw. dem Inhalt der Lehre lag. Das zeigt für sich genommen, dass bei Studierenden die/der Lehrende überwiegend als Haupthandelnde/r wahrgenommen sowie die behandelten Inhalte als für eine gute Lehrveranstaltung entscheidend angenommen werden. Nicht einmal ein Fünftel der genannten Aspekte entfiel auf die Studierenden- und Lernorientierung. Dies mag vor dem Hintergrund der formulierten Aufgabe trivial erscheinen. Die Aufgabe betont schon vom Wort her eher das Lehren „der Lehre“ als das Lernen (und damit eine Studierendenorientierung).

Dennoch zeigen die Ergebnisse interessante Unterschiede zwischen den beiden Statusgruppen: Die Studierenden nennen nicht nur absolut am meisten, sondern auch im Vergleich zu den befragten Lehrenden mehr Aspekte der Kategorie *Lehrenden-/Inhaltsorientierung*. Bei ihnen ist die Lehrperson noch stärker im Fokus. Die befragten Lehrenden nennen ihrerseits mehr studierendenorientierte Aspekte als die Studierenden. Zudem sind die der Kategorie *Studierenden-/Lernorientierung* zugeordneten Aspekte der Lehrenden von stärkerer Intensität als diejenigen der Studiendengruppe. Mit Blick auf den oft geforderten *Shift from Teaching to Learning* (BERENDT, 2005) können die Lehrenden als stärker auf diese Perspektivenverschiebung vorbereitet betrachtet werden. Der Vergleich von Sichtweisen auf gute Lehre von Lehrenden und Studierenden zeigt: Lehrende berücksichtigen Studierende und ihren Lernprozess stärker als Studierende dies selbst tun. Die Aussage einer Lehrperson macht die Schwierigkeit, die aus diesem Umstand entsteht, deutlich. Sie ergänzt die Aussage „Für gute Lehre ist es aus meiner Sicht wichtig, dass ...“ mit „Eigenverantwortlichkeit gefördert wird und auf Verständnis und Akzeptanz bei den Studierenden trifft.“ Die Passung zwischen Vorstellungen und Erwartungen von Lehrenden und Studierenden ist relevant für eine konstruktive Lehratmosphäre, da sich deutliche Unterschiede zwischen den Akteursgruppen destruktiv auf Lernprozesse auswirken können (VERMUNT & VERLOOP, 1999).

Der Fächervergleich zeigte für die Gruppe der Lehrenden keine Unterschiede zwischen den Gesellschafts- und Sozialwissenschaftlern und den Lehrenden in den

Bereichen Mathematik, Naturwissenschaft, Technik. In der Gruppe der Studierenden zeigten sich Unterschiede zwischen den Fächergruppen. Die Auswertungen auf Ebene einzelner abhängiger Variablen lassen jedoch keine substantielle Beschreibung der Art der Unterschiede zu. Insgesamt scheinen bei der hier gewählten Methode der Messung von Lehrorientierungen – anders als in anderen Untersuchungen bei Hochschullehrenden – keine deutlichen Fächerunterschiede zwischen Angehörigen der GESO- und MINT-Fächer aufzutreten. Mögliche Erklärungen sind, dass die hier dargestellte Auswertung gröber als die über z. B. den ATI im Fragebogen erfassten Angaben ist, oder dass sich Unterschiede nicht bei der Nennung der Aspekte, sondern bei der Ausgestaltung innerhalb der Aspekte ergeben. Letzteres wurde in dieser Erhebung nicht untersucht.

## 5 Literaturverzeichnis

- Amundsen, C. & Wilson, M.** (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126.
- Berendt, B.** (2005). The Shift from Teaching to Learning – mehr als eine ‚Redewendung‘: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In U. Welbers & O. Gaus (Hrsg.), *The Shift from Teaching to Learning* (S. 35-41). Bielefeld: wbv.
- Erceg-Hurn, D. M. & Mirosevich, V. M.** (2008). Modern Robust Statistical Methods – An Easy Way to Maximize Accuracy and Power of Your Research. *American Psychologist*, 63(7), 591-601.
- Fives, H. & Buehl, M. M.** (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471-499). Washington, DC, US: APA Psychological Association.
- Jucks, R. & Päuler, L.** (in Vorb.). Perspektiven auf die Lehre: Wissens- und lehrbezogene Vorstellungen von Lehrenden und Studierenden im Fächervergleich. Manuskript in Vorbereitung.
- Jucks, R., Paus, E., Päuler, L. & Thon, F.** (2012). Zwischen Dienstleistung und Erkenntnisgewinn: Weiterqualifizierung für die Lehre als Forschungsperspektive. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IX* (S. 155-162). Aachen: Shaker.
- Kember, D.** (1997). A reconceptualisation of the research into university academics’ conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kember, D. & Kwan, K.-P.** (2000). Lecturers’ approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5-6), 469-490.
- Kember, D., Jenkins, W. & Ng, K. C.** (2003). Adult Students’ Perceptions of Good Teaching as a Function of their Conceptions of Learning – Part 1. Influencing the development of self-determination. *Studies in Continuing Education*, 25(2), 239-251.

- Krippendorff, K.** (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433.
- 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.
- Lübeck, D.** (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Lübeck, D.** (2010). Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(2), 7-24.
- Lueddeke, G. R.** (2003). Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228.
- Mayring, P.** (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim: BELTZ.
- Muis, K. R., Bendixen, L. D. & Haerle, F. C.** (2006). Domain-General and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Reflections in the Development of a Theoretical Framework. *Educational Psychology Review*, 18(1), 3-54.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S. & Rytönen, H.** (2011). Students' conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 549-563.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S.** (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109-120.
- Scholkmann, A., Eder, F., Roters, B. & Ricken, J.** (2013). Kompetenzförderliche Lehreinstellungen beschreiben: Die Dortmunder Befragung für Lehrende DoBeLe. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 30-44.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P.** (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N.** (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Virtanen, V. & Lindblom-Ylänne, S.** (2009). University students' and teachers' conceptions of teaching and learning in the biosciences. *Instructional Science*, 38(4), 355-370.
- Wegner, E. & Nückles, M.** (2013). Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Metaphern des Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 15-29.
- Winteler, A.** (2006). Lehrende an Hochschulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Bd. 5, S. 232-245). Weinheim: Beltz.
- Wissenschaftsrat** (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin: Wissenschaftsrat 2008.

## Autorinnen



Lena PÄULER || Westfälische Wilhelms-Universität Münster,  
Zentrum für Hochschullehre || Fliegerstraße 21, D-48149 Münster

[www.uni-muenster.de/zh/](http://www.uni-muenster.de/zh/)

[lena.paeuler@uni-muenster.de](mailto:lena.paeuler@uni-muenster.de)



Prof. Dr. Regina JUCKS || Westfälische Wilhelms-Universität  
Münster, Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung || Flieger-  
straße 21, D-48149 Münster

[www.jucks.de](http://www.jucks.de)

[jucks@uni-muenster.de](mailto:jucks@uni-muenster.de)

Anmerkungen: Wir danken Amelie Schultheis und Jana Kampe für die Unterstützung bei der Datenerhebung und Julia Wichelmann und Nathalie Dettmer für die Unterstützung der Auswertung.