



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und
Pädagogik

Knoedler, Elisa:

"Gute Lehre ist ..."

Subjektive Vorstellungen von Dozierenden und
Studierenden

Masterarbeit, Sommersemester 2014

Gutachter: Eckert, Thomas

Fakultät für Psychologie und Pädagogik

„Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsmanagement

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.40300>

LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN

Fakultät für Pädagogik und Psychologie

Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung



„Gute Lehre ist...“ -

Subjektive Vorstellungen von Dozierenden und Studierenden

Masterarbeit im Studiengang „Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsmanagement“

Sommersemester 2014

23. Juni 2014

Vorgelegt von:

Elisa Knödler

Gutachter:

Prof. Dr. Eckert

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildungsverzeichnis | 5 |
| 1 Einleitung | 6 |
| 1.1 Bezugsrahmen..... | 6 |
| 1.2 Projektbeschreibung - Das Multiplikatoren-Projekt an der LMU | 9 |
| 1.3 Zielstellung der Arbeit | 13 |
| 2 Theorie..... | 14 |
| 2.1 Qualität im Bildungsbereich | 14 |
| 2.2 Qualität an Hochschulen nach dem Wissenschaftsrat | 22 |
| 2.3 Was ist gute Lehre?..... | 24 |
| 2.3.1 Befunde aus der Lehr-Lernforschung | 24 |
| 2.3.1.1 Bezugsrahmen | 24 |
| 2.3.1.2 Lernpsychologie | 28 |
| 2.3.1.3 Lehr-/Lernansätze..... | 35 |
| 2.3.2 Modelle und Ansätze aus der Hochschuldidaktik..... | 41 |
| 2.3.2.1 Gute Lehre nach der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)..... | 41 |
| 2.3.2.2 Aspekte guter Lehre nach Berendt | 42 |
| 2.3.2.3 Kriterien einer exzellenten universitären Lehre nach Böttger und Gien | 44 |
| 2.3.2.4 Zehn Thesen zu guter Hochschullehre nach Sethe..... | 48 |
| 2.3.2.5 Gute Hochschullehre nach Winteler..... | 51 |
| 2.3.2.6 „Constructive Alignment“ Modell nach Biggs..... | 52 |
| 2.3.2.7 Gute Lehre nach Prosser und Trigwell | 54 |
| 2.3.2.8 Aspekte guter Lehre nach Koch | 57 |
| 2.3.2.9 Gute Lehre nach Rindermann..... | 59 |
| 2.3.2.10 Creating Significant Learning Experiences nach Dee Fink | 60 |
| 2.3.2.11 „Visible Teaching and Learning“ nach Hattie..... | 63 |
| 2.3.2.12 Fazit | 66 |
| 2.4 Subjektive Theorien..... | 68 |

| | |
|--|-----|
| 3 Methodik..... | 71 |
| 3.1 Einzelfallstudie | 71 |
| 3.2 Triangulation..... | 72 |
| 3.3 Methodisches Vorgehen..... | 73 |
| 3.3.1 Sampling..... | 73 |
| 3.3.2 Ablauf und Durchführung | 74 |
| 3.3.3 Interviewstudie | 76 |
| 3.3.3.1 Erhebungsmethode (qualitativ) | 77 |
| 3.3.3.2 Auswertungsverfahren (qualitativ)..... | 78 |
| 3.3.4 Fragebogen | 82 |
| 3.3.4.1 Erhebungsmethode (quantitativ) | 82 |
| 3.3.4.1 Auswertungsverfahren (quantitativ)..... | 83 |
| 4 Ergebnisdarstellung | 84 |
| 4.1 Studierende | 84 |
| 4.2 Dozierende | 86 |
| 4.3 Kontakt/Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden..... | 90 |
| 4.4 Didaktik und Methodik..... | 97 |
| 4.5 Rahmenbedingungen | 105 |
| 4.6 Forschung..... | 110 |
| 4.7 Evaluation | 113 |
| 4.8 Berufsvorbereitung | 113 |
| 4.9 Individuelle Aspekte | 117 |
| 4.10 Stimmungsbild | 119 |
| 4.11 Leitbild..... | 120 |
| 4.12 Auswertung des ATI und R-SPQ-2F | 120 |
| 5 Diskussion und Entwicklung des Prozessmodells..... | 123 |
| 6 Ausblick und Implikationen | 134 |
| Literaturverzeichnis | 140 |

Anhang.....A-E

Anhang A: Interviewleitfäden

Anhang A.1: Interviewleitfaden für Dozierende

Anhang A.2: Interviewleitfaden für Studierende

Anhang B: Transkriptionsregeln

Anhang C: Kodierleitfäden

Anhang C.1: Kodierleitfaden für Dozierende

Anhang C.2: Kodierleitfaden für Studierende

Anhang D: Fragebögen

Anhang D.1: Fragebogen für Dozierende

Anhang D.2: Fragebogen für Studierende

Anhang E: Fragebögen zur Lehrveranstaltungsevaluation

Anhang E.1: Fragebogen zur Lehrveranstaltungsevaluation für Vorlesungen

Anhang E.2: Fragebogen zur Lehrveranstaltungsevaluation für Seminare

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1. Ablauf des Multiplikatoren-Projekts. | 10 |
| Abbildung 2. Aspekte des Lernens (Edelmann, 2000, im Einband). | 28 |
| Abbildung 3. Schematische Darstellung der technologischen Position zum Lernen und Lehren (Krapp, 2006, S. 618). | 35 |
| Abbildung 4. Schematische Darstellung des konstruktivistischen Position zum Lernen und Lehren (Krapp, 2006, S. 626). | 37 |
| Abbildung 5. Eine praxisorientierte Position zum Lernen und Lehren (Krapp, 2006, S. 637). | 39 |
| Abbildung 6. Phasenmodell hochschuldidaktischer Veranstaltungen (Berendt, 2000, S. 254). | 43 |
| Abbildung 7. 3P-Model of Learning and Teaching (Biggs, 2003, S.19). | 53 |
| Abbildung 8. Presage-process-product model of student learning (Prosser & Trigwell, 1999, S. 12). | 54 |
| Abbildung 9. Ziel-Mittel-Modell einer guten und effektiven Lehre (Koch, 2004, S. 220). | 58 |
| Abbildung 10. Multifaktorielles Modell der Lehrveranstaltungsqualität (Rindermann, 2009, S. 66). | 59 |
| Abbildung 11. Grundkomponenten der integrierten Lehrveranstaltungsplanung (Dee Fink, 2003, S. 3). | 62 |
| Abbildung 12. Mittelwertsvergleich der studierenden- und lehrendenfokussierten Lehr-Orientierung. | 120 |
| Abbildung 13. Mittelwertsvergleich des deep und surface approach. | 121 |
| Abbildung 14. Prozessmodell. | 131 |

1 Einleitung

1.1 Bezugsrahmen

In den letzten beiden Jahrzehnten gewann das Thema „Qualität der Hochschule“ in Deutschland immer mehr an Bedeutung. Dies ist zu einem nicht unerheblichen Anteil auf den Bologna-Prozess zurückzuführen, bei dem durch den geförderte Paradigmenwechsel “shift from teaching to learning” vor allem der Begriff der Lehrkompetenz (Battaglia, 2011) und die Qualifizierung des Hochschulpersonals an Bedeutung gewinnt (Lübeck, 2009).

Anfangs wurde unter „Qualität der Hochschullehre“ fast ausschließlich die Qualitätssicherung der Lehre durch Lehrveranstaltungsevaluationen, der Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems sowie die Akkreditierung von Studiengängen verstanden. Derzeit wird das Thema umfassender diskutiert (HRK, 2003) und vielfach bemängelt. Zur Sprache kommt das zu geringe Engagement von Lehrenden, ausufernde Stoffpläne, lustlose Lehre, schlechte Betreuung, aber auch falsche Schwerpunktsetzungen, mangelnde Ressourcen und schlechte Rahmenbedingungen. Wo Studierende Lehrleistungen erwarten, fordern Geldgeber Forschungen und Publikationen. Dabei besteht eine hohe Diskrepanz zwischen den neueren hochschulpolitischen Forderungen, der Forschungsaktivität und dem damit verbundenen aktuellen Wissensstand zu Bedingungen für gute Hochschullehre.

Diese derzeit misslungene Umsetzung der Forderungen an deutschen Hochschulen verlangt eine Klärung des Begriffs der Qualität von Hochschullehre. Der zugrunde liegende Qualitätsbegriff selbst wird je nach Kontext unterschiedlich verwendet, was weiterhin zu einer unscharfen und schweren Präzisierung führt. Zwar existieren zahlreiche Veröffentlichungen, jedoch wenige über den Qualitätsbegriff selbst (Harvey & Green, 2000). Auch Forschungen und Forschungsergebnisse über die Bedingungen und die Art, wie auf individueller und institutioneller Ebene gelehrt wird, sind in Deutschland derzeit nicht ausreichend vorhanden, um den aktuellen hochschulpolitischen Forderungen angemessen nachzukommen. Dies spiegelt sich in der geringen Anzahl an publizierten empirischen Studien wider (Lübeck, 2009). Der Wissenschaftsrat (2008) formuliert zwar Aspekte von qualitativ hochwertiger Lehre, dennoch sind diese sehr allgemein gehalten und nicht so einfach auf jeden Bereich anzuwenden. Auch die aktuellen Ansätze und Modelle aus der Hochschuldidaktik, die versuchen Faktoren guter Lehre festzuhalten, geben nicht ausreichend Aufschluss über gute Lehre im speziellen Lehrzusammenhang. Aus der aktuellen Lehr-

Lernforschung lassen sich erfolgsversprechende Lehrformen ableiten, dennoch müssen auch diese auf den einzelnen Kontext übertragen werden.

Um diese Probleme anzugehen, sollte „gute Lehre“ als solche erkannt und im konkreten Bezugsrahmen von „schlechter“ oder „mittelmäßiger“ Lehre abgegrenzt werden. Dafür sind fach-, stoff- und lernzielunabhängige Kriterien notwendig. Zudem werden Verfahren benötigt, die diese Qualität abfragen und somit gewährleisten. Befragungen von Studierenden als Empfänger der Lehre mit standardisierten Fragebögen ist dabei nur eine Möglichkeit Qualität zu beurteilen (Kromrey, 1994).

Zu Recht ist also die Qualität von Studium und Lehre in der hochschulpolitischen Diskussion ein Dauerthema. Die von den zuständigen Ministerien auf Bundes- und Länderebene initiierten Aktionsprogramme zu guter Lehre wie der „Qualitätspakt Lehre“ sind logische Konsequenzen darauf (Kromrey, 1995). Auf dieser Grundlage wurde auch das Multiplikatoren-Projekt ins Leben gerufen, innerhalb dessen diese Arbeit verfasst wird. Dabei werden die Vorstellungen der Lehrenden und Studierenden zu erfassen versucht, um ein für die Fakultät 11 adäquates Leitbild guter Lehre zu erarbeiten und somit die Qualität der Lehre für diesen Bereich zu definieren. Die institutionellen Formen der Qualitätssicherung sollten dabei dem hochschuleigenen Verständnis von Qualität dienen und mit Instanzen des Akkreditierungsverfahrens abgestimmt werden (HRK, 2008). Deshalb ist die an der Fakultät 11 nicht zufriedenstellende Evaluationspraxis in einem weiteren Schritt mit Hilfe des Leitbilds zu überarbeiten.

Eine einheitliche Vorstellung über *die* gute Lehre gibt es nicht. Damit die Qualität von Lehre beurteilt werden kann, muss vorab festgelegt werden, was im speziellen Fall oder Bereich unter Qualität der Lehre verstanden wird (Kromrey, 1995). Dafür sind präzise Definitionen und ein eindeutiges Verständnis des Untersuchungsgegenstands notwendig (Klinger, 2011). Dies ist Ziel dieser Arbeit.

Im theoretischen Teil wird in *Kapitel 2* zunächst der Qualitätsbegriff im Bildungsbereich erläutert und anschließend durch den Wissenschaftsrat auf den Hochschulkontext bezogen. Unterschiedliche und perspektivenspezifische Anforderungsschwerpunkte werden dabei berücksichtigt. Die darauf folgenden Befunde aus der Lehr-Lernforschung stellen den derzeitigen Forschungsstand dar und bilden die Grundlage zum tieferen Verständnis. Dazu wird erst der Bezugsrahmen, anschließend die Lernpsychologie und darauf aufbauend die unterschiedlichen Lehr- und Lernansätze beschrieben, die die Anforderungen an Lehrende

und den Paradigmenwechsel „shift from teaching to learning“ verdeutlichen. Durch die Darstellung der beiden Extrempositionen kann anschließend eine Bewertung der Lehransätze theoretisch begründet und ein Versuch, die Ansätze zu kombinieren, herausgearbeitet werden. Anschließend werden für das Projekt relevante hochschuldidaktische Ansätze und Modelle dargestellt und die Subjektiven Theorien auf theoretischer Ebene erläutert.

Im empirischen Teil der Arbeit wird in *Kapitel 3* zunächst die Methodik, sprich die Vorgehensweise und Beschreibung der Studie vorgestellt. *Kapitel 4* beinhaltet die Ergebnisdarstellung der erhobenen Daten, wobei sich die Reihenfolge an der Struktur des Kodierleitfadens orientiert. Dabei wird erst die Sicht der Dozierenden, dann die der Studierenden und anschließend eine zusammenfassende Gegenüberstellung vorgenommen.

Die Diskussion kritischer Befunde, sowie die Einordnung in den theoretischen Hintergrund erfolgt in *Kapitel 5*, in dem zugleich das Prozessmodell und somit das Leitbild der Fakultät 11 entwickelt wird. Dieses wird dann im *Kapitel 6* mit dem aktuellen Evaluationsinstrument der Fakultät 11 verglichen. Unter der Leitfrage, was vom erarbeiteten Verständnis guter Lehre an der Fakultät 11 im Evaluationsbogen abgebildet wird, werden Implikationen zu Verbesserung gegeben, die in anschließenden Schritten in neue Items und einen optimierten Evaluationsbogen überführt werden können. So findet das entwickelte Modell Anwendung.

Sämtliche personen- und berufsbezogene Bezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen und ohne Wertung auf beide Geschlechter zu beziehen.

Ethische Richtlinien wurden durch die Freiwilligkeit, Anonymität und Transparenz des Ziel und Zwecks der Forschung gewährleistet (Raab-Steiner und Benesch, 2012).

1.2 Projektbeschreibung - Das Multiplikatoren-Projekt an der LMU

Im Wintersemester 2012/13 startete im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ von Bund und Ländern das „Multiplikatoren-Projekt“ im integrierten Maßnahmenprogramm „Lehre@LMU“, das an das „Center for Leadership and People Management“ der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) angegliedert ist. Das gesamte Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung von 2012 bis 2016 mit rund 23 Millionen Euro gefördert.¹

Das Multiplikatoren-Projekt mit seinem Leitgedanke „Für Lehre begeistern. Kompetent lehren.“ möchte den Rahmen schaffen, in dem Ideen und Überlegungen engagierter Lehrender zu guter Lehre umgesetzt werden können. Vision und Idee ist die Förderung einer gemeinsamen Vorstellung und Bewusstseins, wofür die Etablierung einer Lehrkultur an der LMU nötig ist, die durch Exzellenz in Innovation, Lehrleistung und Wertschätzung des Individuums geprägt wird.

Der aus dem lateinischen stammende Begriff „Multiplikator“ bedeutet „Vervielfältiger“ und wird in der Wirtschaft, Philosophie, Mathematik und den Sozialwissenschaften verwendet. Im Rahmen dieses Projekts wird der Multiplikator als Qualifizierer oder Mobilisator aufgefasst, der im Bereich Lehre über einen Wissensvorsprung verfügt und dadurch Initiative ergreift, Lernprozesse anstößt und Engagement zeigt, um andere Lehrende mitzureißen, zu motivieren und zu höheren Leistungen zu verhelfen. Der im hochschulischen und vor allem im deutschen Kontext neue Ansatz, Multiplikatoren für gute Lehre auszubilden und einzusetzen, ermöglicht einen fakultätsübergreifenden Austausch, bei dem Wissen über gute Lehre interdisziplinär genutzt und transportiert werden kann.² Deshalb werden an den einzelnen Fakultäten jährlich herausragende Lehrende als Multiplikatoren ausgewählt, die Multiplikatoren-Tandems bilden, welche sich meist aus einem Professor und einem Lehrenden des Mittelbaus zusammensetzen. Im Idealfall kommen diese aus unterschiedlichen Fachbereichen der Fakultät. Unter der Berücksichtigung von fakultätsspezifischen Eigenheiten führen sie selbstständige Projekte durch und fungieren als Ansprechpartner. Durch die Gestaltungsfreiheiten können die Multiplikatoren Projekte bedarfsorientiert gestalten und sie dort implementieren, wo sie effizient wirken können.

¹ http://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/ueber_uns/foerderung/index.html
[23.04.14]

² <http://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/programm/multiplikator/index.html>
[23.04.14]

Im Dezember 2012 startete der erste Multiplikatoren-Jahrgang, der aus 15 Multiplikatoren-Tandems besteht, welche an den unterschiedlichen Fakultäten zusammenarbeiten. Im Mai 2013 kamen 15 weitere Tandems hinzu.³ Dr. Angela Kuonath und Dr. Simone Kaminski sowie die Doktorandinnen Julia Specht und Daniela Pachler bilden die Teamleitung des Projekts, wobei die Gesamtverantwortung von Prof. Dr. Dieter Frey und PD Dr. Silke Weisweiler getragen wird. Das Team wird von Petra Oppermann, der Teamassistentin, unterstützt.⁴

Konzept und Projektbausteine

Die Bausteine „Weiterbildung“, „Projekte“ und „Multiplizieren“ sollen Handlungs- und Wissenskompetenzen sowie die Realisierung der Vision des Projekts zu guter Lehre an der LMU fördern. Der Ablauf des Projekts ist wie folgt organisiert⁵:

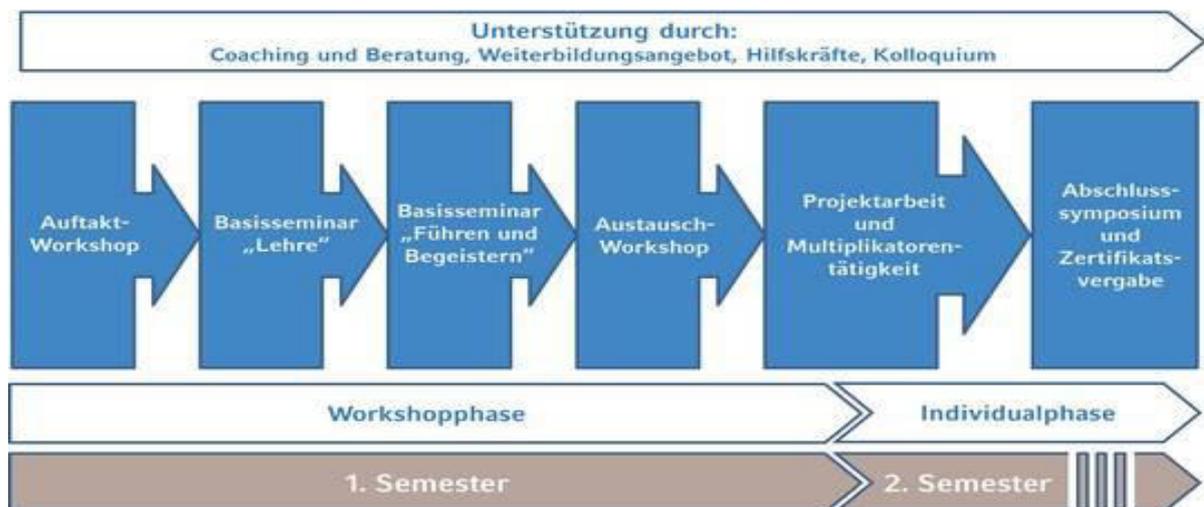


Abbildung 1. Ablauf des Multiplikatoren-Projekts.

Die Workshops im Rahmen des Projekts sollen die Multiplikatoren in ihrer Tätigkeit schulen und unterstützen. Dabei dient in der Workshopphase der „Auftaktworkshop“ der Vermittlung organisatorischer Grundlagen und Details, der „Austauschworkshop“ mehr der Diskussion und Reflexion eigener Projektideen. Die beiden Basisseminare behandeln die Themenbereiche „Führen und Begeistern“ und „Lehre“. Den Wissenstransfer und interdisziplinären Austausch zu ermöglichen ist Ziel aller Veranstaltungen, welche Grundlage für die darauffolgende Individualphase darstellen.

³ <http://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/index.html> [23.04.14]

⁴ http://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/ueber_uns/index.html [23.04.14]

⁵ <http://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/programm/ablauf/index.html> [23.04.14]

Durch die Angliederung des Projekts an das LMU „Center for Leadership and People Management“ können je nach Bedarf weiterführende überfachliche und hochschuldidaktische Weiterbildungen der Multiplikatoren zu Themen wie Motivation, Führung, Beratungs- und Lehrkompetenz ermöglicht und in Anspruch genommen werden.⁶ Für diese Weiterbildungsangebote sind auch die Kooperationspartnern „ProfiLehre Plus/PROFiL“ sowie die „Virtuelle Hochschule“ zuständig. Die Evaluation der Weiterbildungsprogramme gewährleistet eine kontinuierliche Verbesserung des Projekts. Darüber hinaus wird das Multiplikatoren-Programm durch die Forschung zu relevanten Schwerpunktthemen auf wissenschaftlicher Ebene begleitet.⁷ Die Multiplikatoren werden zu dem breiten auf sie abgestimmten Weiterbildungsangebot durch Begleitung und Beratung des Projekt-Teams, Hilfskräfte, finanzielle Mittel und professionelles Coaching, unterstützt.⁸ Seminare, Workshops und das monatlich stattfindende Kolloquium ermöglichen den fakultätsübergreifenden Austausch und die Vernetzung.⁹

Das Multiplikatoren-Projekt an der Fakultät 11 für Psychologie und Pädagogik

Die Förderung der Lehre an der Fakultät 11 gründet auf dem durch den Bologna-Prozess entstandenen Spannungsfeld, in dem sich deutsche Universitäten derzeit befinden. Evaluation, Akkreditierungen sowie die Qualität von Lehre und Studium bestimmen diese Entwicklung maßgeblich. Die Interessenverschiebung, die durch die Verteilung öffentlicher Gelder für gute Forschung und Lehre zugunsten der Lehre sichtbar wird, ziehen den Qualitätspakt Lehre sowie großangelegte Projekte mit sich. Im Rahmen des Multiplikatoren-Projekts möchte der Fachbereich für Pädagogik und Psychologie zur Bedeutung guter Lehre für den Erfolg deutscher Universitäten beitragen. Ausgangslage liefert die Frage nach der Bedeutung von Qualität im universitären (Lehr-)Kontext und die Möglichkeit ihrer Operationalisierung. Qualität als schwer definierbares Konstrukt hat sich in Form unterschiedlicher Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren als ein Steuerungsinstrument im Hochschulbereich etabliert. Besonders gängig sind Lehrveranstaltungsevaluationen, bei denen die Validität sowie die Aussagekraft studentischer Bewertungen kritisiert werden. Deshalb ist es Anliegen des Studiendekans, diese an der Fakultät 11 bestehende Lehrveranstaltungsevaluation im Gesamtprozess zu optimieren und zu innovieren. Für ein

⁶ <http://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/programm/konzept-und-projekt-bausteine/index.html> [23.04.14]

⁷ http://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/ueber_uns/index.html [23.04.14]

⁸ http://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/programm/auf_einen_blick/index.html [23.04.14]

⁹ <http://www.multiplikatoren-projekt.peoplemanagement.uni-muenchen.de/programm/vision-und-idee/index.html> [23.04.14]

methodisch sauberes Instrument ist ein fakultätsinternes Leitbild erforderlich, das das gemeinsame Verständnis guter Lehre aller Beteiligten adäquat abbildet. Der Einbezug aller Meinungen erhöht die Akzeptanz des daraus abgeleiteten Erhebungsinstruments und stößt im Idealfall eine Diskussion an, die sich mit dem allgemeinen Verständnis von Lehrqualität beschäftigt.¹⁰

Dafür wurden neben dem Multiplikatoren-Tandem zwei studentische Hilfskräfte für die Projektlaufzeit von Februar bis Dezember 2013 angestellt. Mithilfe eines Folgeantrags wurde das Projekt bis Juli 2014 verlängert.

¹⁰ http://www.fak11.lmu.de/lehre_studium/studienbuero/lehrveranstaltungsevaluation/index.html [23.04.14]

1.3 Zielstellung der Arbeit

Das Ziel des gesamten Multiplikatoren-Projekts besteht darin, neben der Forschung an der LMU den Fokus auf die Lehre zu legen und somit dazu beizutragen, die gute Lehre als Basis für eine exzellente Forschung anzuerkennen. Darüber hinaus sind Ziele, wie der Ausbau des zielgruppenspezifischen Betreuungs- und Beratungsangebots, die Verstärkung der Praxis- und Forschungsorientierung sowie die Weiterqualifizierung des Personals der LMU in Beratungs- und Lehrkompetenzen, festgesetzt.

In Hinblick auf den Stand der Forschung ist Qualität sowie die Vorstellung qualitativ hochwertiger Lehre kontextabhängig und sollte deshalb individuell festgesetzt werden. Folglich stellt sich die Frage, was an der Fakultät 11 unter guter Lehre verstanden wird.

Im hypothesengenerierenden Verfahren dieser Arbeit mit der Fragestellung:

„Gute Lehre ist...“ – Individuelle Vorstellungen von Dozierenden und Studierenden

wird durch exploratives Vorgehen (Raab-Steiner & Benesch, 2012) versucht, das oben beschriebene Leitbild guter Lehre durch die Herausarbeitung individueller Vorstellungen von Dozierenden und Studierenden zu generieren. Darunter soll kein genuines Leitbild verstanden werden, sondern ein Leitbild, das die Heterogenität und Eigenheiten der Fachbereiche berücksichtigt. Erstrebenswert ist deshalb ein Kernkonzept, das veränderbar, flexibel und von den unterschiedlichen Fachbereichen modifizierbar ist. Den spezifischen Vorstellungen und Perspektiven zum Thema Qualität soll so Rechnung getragen werden. Dafür wurden Vertreter der Interessengruppen, die etwas zur Lehrqualität beisteuern können (Studierende und Dozierende), angehalten mitzudenken und eigene Ideen einzubringen. Zudem soll das Leitbild auf gewonnenen empirischen Ergebnissen, Lehr- und Lerntheorien und interdisziplinären Qualitätsansätzen aufbauen. Darüber hinaus sind strukturelle Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Auf dieser Grundlage können anschließend Implikationen und Verbesserungsvorschläge für die Optimierung des aktuell existierenden Instruments der Lehrveranstaltungsevaluation abgeleitet werden. Das Leitbild, sowie das darauf basierende Evaluationsinstrument sollen als Vorbild für andere Fakultäten fungieren. Als übergeordnetes Projektziel ist deshalb die Verstärkung der positiven Außenwirkung der Fakultät 11 zu sehen.

2 Theorie

Als theoretische Grundlage soll im Folgenden zuerst der Qualitätsbegriff erläutert und auf den Bildungssektor angewandt werden. Anschließend wird versucht, das Verständnis guter Lehre zu erfassen. Dafür werden Befunde aus der Forschung sowie hochschuldidaktische Ansätze und Modelle herangezogen. Die Subjektiven Theorien sind grundlegend bei der Rekonstruktion des Lehrverständnisses und werden deshalb angeführt.

2.1 Qualität im Bildungsbereich

Die Diskussionen über Qualität und deren Messbarkeit ist kein neues Phänomen und noch lange nicht ist ein gemeinsamer Konsens in Sicht. Da ein gemeinsames Verständnis von Qualität Grundlage für diese Arbeit ist, wird Qualität in diesem Kapitel ausführlich erläutert.

Qualität trägt abhängig von den Kontexten, in denen der Begriff verwendet wird sowie abhängig von der Person, die ihn verwendet unterschiedliche Bedeutungen, was unterschiedliche Perspektiven und Verstehenszusammenhänge zur Folge hat. Zudem ist Qualität abhängig vom Maßstab. Im Kontext von Bildung und Erziehung wurde bereits einiges über Qualität geschrieben. Allerdings beziehen sich diese Schriften meist auf die Sicherung, Kontrolle, Einschätzung, Management, Finanzierung oder Verwaltung von Qualität, weniger auf den Begriff selbst. So bleibt der Qualitätsbegriff weiterhin ein unscharfer und schwer zu präzisierender. Dennoch wird Qualität subjektiv immer mit etwas Gutem verbunden, was das Handeln legitimiert, unabhängig davon was inhaltlich darunter verstanden wird.

Nach dem Einzug der Qualitätsdebatte in die Industrie und Wirtschaft, haben Harvey und Green (2000) versucht, die Begrifflichkeiten auf den Bildungssektor zu übertragen. Sie untersuchten den Begriff der „Qualität“ im Bildungsbereich. Dazu wurden verschiedene Denkweisen und das Verhältnis dieser zueinander analysiert, um ihre Bedeutung für den Bildungssektor zu erschließen. Da der Qualitätsbegriff im Bildungsbereich ganz unterschiedlich verwendet wird, werden fünf miteinander in Beziehung stehenden Kategorien gebildet.

1 Qualität als Ausnahme

Bei diesem Verständnis von Qualität werden Prozesse nicht berücksichtigt.

1.1 Traditionelles Verständnis von Qualität

„Traditionell wird der Begriff der Qualität mit der Vorstellung von Herausgehobenheit, von etwas sehr Speziellem oder irgendwie Hochklassigem verbunden“ (Harvey & Green, 2000, S.19). Ein derartiges Qualitätsprodukt verleiht einen bestimmten Status. Damit wird eine Exklusivität impliziert, die Qualität für den größten Teil der Bevölkerung unerreichbar macht. Maßstäbe werden dazu nicht geliefert, auch auf Definitionen wird verzichtet, da das Wissen über die Qualität instinktiv vorhanden ist. In Hinblick auf Bildungsinstitutionen verkörpern diese nach diesem Verständnis Qualität und brauchen diese somit nicht zu demonstrieren. Soll Qualität jedoch näher bestimmt oder eingeschätzt werden, liefert dieses Verständnis keine Anhaltspunkte und ist somit unbrauchbar.

1.2 Exzellenz I

Das Einhalten hoher Standards wird unter Exzellenz I verstanden. Im Gegensatz zum traditionellen Verständnis werden Bestandteile der Exzellenz benannt, diese sind jedoch beinahe unerreichbar. Das Erreichen dieser Standards ist somit nur unter speziellen und unwahrscheinlichen Bedingungen möglich. Es geht darum das Beste einzubringen, um Herausragendes sowohl beim Resultat als auch bei den Voraussetzungen zu erreichen. Bildungseinrichtungen, die personell sowie materiell bestens ausgestattet sind und nur die besten Studierenden aufnehmen, müssen demzufolge zu vortrefflichen Ergebnissen kommen. Die Exzellenz ist vorhanden, wie auch immer der Prozess abläuft. Bei diesem Verständnis wird somit lediglich die Ausstattung und Reputation der Institution beurteilt, was sich wechselseitig beeinflusst. Qualität wird folglich durch qualitativen Input gewährleistet. „Insofern ist dieses Qualitätsverständnis mit seiner Betonung eines bestimmten Niveaus von Input und Output ein „absolutistisches“ Konzept“ (Harvey & Green, 2000, S. 20).

1.3 Übereinstimmung mit Standards

Hierunter wird ein Qualitätsprodukt als ein solches verstanden, das verschiedene Qualitätskontrollen durchlaufen hat. Diese Kontrollen basieren auf erreichbaren Kriterien, die durch einen Kriteriensatz definiert wurden und das Ziel haben, „defekte Stücke“ auszusortieren. Qualitative Ergebnisse entsprechen somit einem festgelegten Standard. So können Dienstleitungen oder Produkte in Hinblick auf deren Qualität verglichen und bewertet

werden. Durch eine Erhöhung der Standards steigt hier auch die Qualität. Zudem können nicht-universale Standards im Bildungsbereich formuliert werden, was ermöglicht, dass unterschiedliche Institutionen nach Qualität streben können, weil bei den unterschiedlichen Arten der Bildungseinrichtungen auch unterschiedliche Standards festgelegt werden können. Diese relativen Standards sind dann jedoch nicht mehr vergleichbar, da sie nichts über die Kriterien aussagen, die zu diesen Standards geführt haben.

2 Qualität als Perfektion oder Konsistenz

Dieser Ansatz befasst sich mit der näheren Beschreibung und den Prozessen, die beim Erreichen von Qualität nötig sind.

2.1 Exzellenz II

Ein Qualitätsprodukt ist hier ein Produkt, das exakt konform mit seinen Spezifikationen ist. Diese Spezifikationen wurden im Voraus definiert, sind messbar und von Standards zu unterscheiden. Das Augenmerk richtet sich dabei nicht auf das Input und Output, sondern auf den Prozess selbst. Dieser soll von Beginn an und kontinuierlich fehlerfrei ablaufen (Philosophie der Prävention), um nachträgliche Kontrollen des Outputs überflüssig zu machen. Im Gegensatz zu „Exzellenz I“ kann hier jedermann in den Genuss von Qualität kommen.

2.2 Kultur der Qualität

Die Übergabe von Verantwortlichkeiten für Qualität an alle Mitarbeiter einer Organisation ist charakteristisch für diesen Ansatz. Einzelne Einheiten (Personen, Teams) mit ihren In- und Outputs, sind Knotenpunkte für Qualität und haben eine dreifache Rolle inne. Sie fungieren als Prozessor, als Kunde sowie als Lieferant und sind verantwortlich dafür, dass „ihre Outputs den angeforderten Inputs für die anschließend aufnehmende Einheiten entsprechen“ (Harvey & Green, 2000, S. 22). Deshalb muss jede Einheit wiederum ihre Anforderungen an die Inputs der anderen Einheiten spezifizieren. So ist Qualität für jedes Element oder jede einzelne Phase der Produktion, aber auch für die Anforderungen der Konsumenten von Bedeutung. Auch hier ist eine Kontrolle des Ergebnisses nicht nötig, da das Ziel darin liegt, alles gleich von Beginn an richtig zu tun. Nötige Korrekturen werden lediglich nach einer Analyse eines Prozesses in jenem vorgenommen. Dadurch, dass alle beteiligten Instanzen und Personen in die Verantwortung gezogen werden, kann von einer „Demokratisierung“ der Verantwortung von Qualität“ (Harvey & Green, 2000, S. 23) gesprochen werden. Durch die

Konzentration auf den Prozess und die Spezifikationen wird ein Vergleich verwehrt. Im Bildungssektor passt dieser Ansatz nur in wenigen Fällen, da dort selten von Fehlerlosigkeit gesprochen werden kann. Bei der Hochschulbildung geht es vielmehr darum das kritische und analytische Vermögen der Studierenden zu stärken, was mit einer kontinuierlichen Beschäftigung mit der „Spezifikation“ sowie möglichen Neukonzeptionen und Überarbeitungen einhergeht.

3 Qualität als Zweckmäßigkeit

Dieser Ansatz geht weg von der Perfektion als Maß und konzentriert sich auf den Zweck eines Produktes. Qualität wird deshalb nach dem Ausmaß, in dem ein Ergebnis oder Produkt seinen Zweck erfüllt, beurteilt. Dabei handelt es sich anstelle des exzeptionellen um ein funktionales Verständnis von Qualität. Qualität ist somit inklusiv, was bedeutet, dass jede Dienstleistung oder jedes Produkt ein Qualitätsprodukt sein kann, insofern es zweckmäßig ist.

3.1 Zweckmäßigkeit I: Anforderungen des Konsumenten

Aus den Bedürfnissen des Kunden leiten sich Anforderungen (Spezifikationen) an das Produkt ab. Es liegt also ein Qualitätsprodukt vor, „wenn die vom Konsumenten benannten Anforderungen erfüllt sind“ (Harvey & Green, 2000, S. 24) und zuverlässig dessen Bedürfnisse befriedigt werden. Dieser Ansatz ist entwicklungsorientiert und berücksichtigt die sich verändernden Bedürfnisse und Zwecke des Produktes. Dennoch ist dies kritisch zu hinterfragen, denn Kundenbedürfnisse werden nicht selten durch die Werbung, Marktforschung und letztendlich durch die Einschätzung des Erzeugers festgelegt, bei der Kostenargumente, Zeit oder verfügbare Technologien eine Rolle spielen. Am Ende entscheidet der Produzent, was hergestellt wird. Qualität wird dabei am Ergebnis nicht am Prozess festgemacht. In Hinblick auf den Bildungskontext kann dieser Ansatz herangezogen werden, um Qualität auf unterschiedlichen Ebenen zu analysieren. Der Begriff Kunde ist in diesem Zusammenhang jedoch strittig und auch nicht eindeutig definierbar, da Kunden im universitären Bereich sowohl die Arbeitgeber als auch die Studierenden sein können. Diese Kunden sind nicht immer in der Lage exakt zu benennen, was verlangt wird. Zudem bestimmt letztendlich auch hier der Dienstleister das Produkt. Anders als im industriellen Sektor beeinflussen im Bildungssektor sowohl der Produzent (Dozierende) als auch der Kunde (Studierende) den Produktionsprozess. Dieser Prozess wird so personell und individuell, was dazu führt, dass Qualitätsstandards schwer aufrecht zu erhalten und festzulegen sind. Die

Frage, wessen Zweck das Produkt erfüllen soll und wie diese Zweckmäßigkeit eingeschätzt werden kann, ist deshalb durchaus berechtigt.

3.2 Zweckmäßigkeit II: Auftrag der Institution

Um der Frage, wer nun die Konsumenten von Hochschulbildung sind, auszuweichen, wird hier die Betonung auf die Institution gelegt. Dabei geht es darum, eigene Ziele, Standards und Missionen festzulegen, um diese anschließend zu erfüllen. „Qualität als Zweckmäßigkeit bedeutet dann Marktgängigkeit und Markttauglichkeit“ (Harvey & Green, 2000, S. 26), sprich die eigene Marktnische durch Profilbildung zu finden. Für die Erfassung der Zweckmäßigkeit des selbstgesetzten Auftrags ist Qualitätssicherung mit Hilfe von Qualitätssicherungssystemen notwendig, um sicherzustellen, dass die festgelegte Qualität auch zustande kommt. So läuft Qualität der Gefahr, allein „durch die Existenz angemessener Mechanismen der Qualitätskontrolle definiert zu werden“ (Harvey & Green, 2000, S. 27). Zertifizierungen durch unterschiedliche Normen setzen keine Standards für die Qualität von Produkten, sondern lediglich für derartige Systeme fest. Das unterschiedliche Qualitätsverständnis von Produzenten und Konsumenten, bei dem am Ende der Konsument der ausschlaggebende Part ist, der über die Qualität entscheidet, da ohne ihn kein Geschäft zustande kommt, führt zu Kundenzufriedenheit als ein klarer Indikator von Qualität. Inwieweit das Produkt mit den Erwartungen der Kunden übereinstimmt, spielt folglich eine entscheidende Rolle. Deshalb ist in die Qualitätssicherung eine vermittelnde Instanz einzubauen.

In Hinblick auf die Hochschulbildung kommen zusätzliche Probleme auf. Studierende sind meist in der Lage kurzfristige Bedürfnisse zu benennen, dennoch fehlt ihnen das Wissen, um langfristige Bedürfnisse zu identifizieren. Dadurch können sie häufig nicht beurteilen, ob ihre Bedürfnisse getroffen wurden, denn Bedürfnisbefriedigung heißt noch lange nicht, dass die Wünsche erfüllt wurden. Dennoch beeinflusst die Zufriedenheit der Studierenden das Produkt und sollte aufgenommen und berücksichtigt werden. Qualitätsstandards an Hochschulen basieren deshalb bestenfalls auf einer Analyse von Kundenbedürfnissen und -wünschen. „Das entscheidende Problem mit jeder zweckmäßigkeitsbezogenen Definition von Qualität im Rahmen von (Hochschul-)Bildung liegt in der Schwierigkeit klar zu bestimmen, worin der Zweck von (Hochschul-)Bildung eigentlich liegen sollte“ (Harvey & Green, 2000, S. 28).

4 Qualität als „adäquater Gegenwert“

Hohe Standards bei niedrigen Kosten (value for money) ist hierbei der Leitsatz. Qualität soll durch günstige Produkte bezahlbar sein. Durch Verantwortlichkeiten sind öffentliche Dienste

verpflichtet, sich gegenüber ihren Kunden und Finanziers zu erklären. Im Bildungsbereich bedeutet dies, dass um Gelder und Ressourcen konkurriert wird. „Es wird stillschweigend angenommen, daß [sic] der Markt langfristig für Qualität sorgen wird und daß [sic] es den Institutionen überlassen bleiben kann, die Qualität ihrer Produkte sicherzustellen“ (Harvey & Green, 2000, S. 29). Die Effektivität wird durch quantifizierbare Ergebnisse (Leistungsindikatoren), den Einbau von Kontrollmechanismen (Qualitätsstandards), die Einschätzung und Erfassung von Forschungsleistungen sowie durch Ratings von Lehrqualität erfasst.

4.1 Leistungsindikatoren

„Leistungsindikatoren sind entwickelt worden, um Effizienz kenntlich zu machen“ (Harvey & Green, 2000, S. 29). Dazu werden grobe Maßzahlen wie Personal-Studierenden-Relation, Marktanteile, oder das Verhältnis von privater und öffentlicher Finanzierung für die Messung institutioneller Effizienz herangezogen. Effizienzindikatoren, bei denen es sich vielmehr um Indikatoren der Qualität und Gesundheit von Kursen und Seminaren handelt, dürfen nicht mit Leistungsindikatoren verwechselt werden. „Leistungsindikatoren sind Werkzeuge, die zur Erledigung einer Aufgabe eingesetzt werden – sie dürfen nicht mit der Aufgabe selbst verwechselt werden“ (Harvey & Green, 2000, S. 30). Die häufig mangelnde Definition der Funktion von Leistungsindikatoren führt dazu, den leicht zu messenden Faktoren, die höchste Bedeutung zuzuweisen. So können wichtige qualitative Aspekte von Entwicklung und Leistung (z.B. Prüfungsergebnisse) unterbewertet oder vergessen werden.

4.2 Consumer Charters

„In Consumer Chartas wird spezifiziert, was Kunden für ihr Geld erwarten dürfen. Sie sind im öffentlichen und privaten Versorgungsbereich mit Monopolcharakter entwickelt worden, um das Fehlen von Marktmechanismen zu kompensieren“ (Harvey & Green, 2000, S. 30). Die beinhalteten Service-Listen stellen, wenn sie erfüllt werden, einen Qualitätsservice für die Nutzer sicher. Um die Kunden im Zweifelsfall zu unterstützen, stehen Chartas häufig mit Überwachungsgremien im Zusammenhang. Durch die Veröffentlichung von „Bestenlisten“ informieren sie die Nutzer über ein adäquates Preis-Leistungs-Verhältnis, um so die Entscheidung der Kunden zu erleichtern. Aufgrund der Ranglisten, Verbraucherorganisationen und Kundeninformationen soll ein Pseudo-Markt entstehen, der zu „Wandel durch Konkurrenz führen soll“ (Harvey & Green, 2000, S. 30). Im Bildungsbereich ist der Einsatz solcher Chartas auf Qualität umstritten.

5 Qualität als Transformation

Qualität als Transformation gründet auf der Vorstellung einer grundlegenden Veränderung der Form, des „qualitativen Wandels“. Im Gegensatz zu anderen Dienstleistungen wird im Bildungssektor etwas am Konsumenten vollzogen, weshalb Erziehung auf eine kontinuierliche Transformation des Konsumenten zielt. Sie ist keine Dienstleistung für den Kunden, vielmehr ist der transformative Prozess eine individuell ausgehandeltes Geschehen.

5.1 Weiterentwicklung des Teilnehmers

Positive Veränderungen der Teilnehmer können durch qualitativ anspruchsvolle Entwicklungen bewirkt werden, was zu einer „Wertsteigerung“ also einer Steigerung gegenüber der Ausgangssituation führt. In Hinblick auf den Bildungssektor werden Fertigkeiten, Fähigkeiten und das Wissen durch die Teilnahme erhöht, was hier ein Maß für Qualität darstellt. Qualitativ hochwertige Bildungseinrichtungen bewirken eine hohe Steigerung auf Seiten der Teilnehmer. Die Festlegung, was als wertvoll verstanden wird, sowie die Methodik haben Einfluss auf die Ergebnisse der „Steigerung“. Generell sollten mehrere Dimensionen und Faktoren, die zu einer Weiterentwicklung führen, mit einbezogen werden, um sowohl einen quantitativen Indikator des Zuwachses als auch Aussagen über die qualitative Transformation zu erhalten. Die Bildungsinstitutionen haben zudem die Aufgabe, zu gewährleisten, dass die Lernenden vollständig zum Lernprozess beitragen, an diesem teilnehmen und somit selbst für ihren Zuwachs verantwortlich sind. Deshalb sollten Lernende sowohl im Zentrum des Lernprozessen als auch der Evaluation von Lernen stehen, denn indem „man den Lernenden in den Mittelpunkt stellt, wird die Aufmerksamkeit vom Ausmaß der Weiterentwicklung zum Ausmaß an Ermächtigung der Teilnehmer verschoben“ (Harvey & Green, 2000, S. 32). Qualitative Erfassungsmethoden eignen sich dabei zur Exploration der Wahrnehmung von Qualität durch die Lernenden besser.

5.2 Ermächtigung der Teilnehmer

Den Lernenden wird die Macht übertragen (Empowerment), ihre eigene Transformation zu beeinflussen. So können die Fähigkeiten und das Wissen der Teilnehmer in den Entwicklungsprozess mit einbezogen und die Teilnehmer hinsichtlich ihrer eigenen Transformation in die Entscheidungsprozesse integriert werden. Zudem ermöglicht der Transformationsprozess eine Selbst-Ermächtigung, was zur Folge hat, dass auf Entscheidungsprozesse Einfluss genommen werden kann, welche von Bedeutung für den Lernenden sind. „Potentiell handelt es sich um einen spiralförmigen Prozeß [sic], in dessen

Verlauf der Grad an Selbstbestimmung wächst“ (Harvey & Green, 2000, S. 32). Insgesamt können vier Formen der Ermächtigung von Lernenden unterschieden werden. Die erste Form ähnelt der Strategie die Lernzufriedenheit zu erfassen und besteht darin, auf die Evaluation durch Lernende zu verweisen. Den Lernenden Minimalstandards zu garantieren, die mit der Verantwortung diese zu überwachen verbunden ist, ist die zweite Form, wobei die Übertragung der Organisation und Kontrolle des eigenen Lebens die dritte Form darstellt. Darunter ist eine eigenständige Zusammenstellung von Lernangeboten innerhalb der Modularisierung oder Lernverträge zu verstehen. Die vierte Form beinhaltet die Entwicklung kritischer Fähigkeiten von Lernenden für das Leben. Dazu gehört kritisches Denken, Reflektieren sowie das Hinterfragen von Voreinstellungen. Die Lernenden sollen befähigt werden selbstkritisch zu sein, ihre eigene Meinung zu begründen, Unwissen zugeben zu können, gute Arbeit zu liefern und zu erkennen, sowie sich selbst einzuschätzen und einen eigenen Stil zu entwickeln. Deshalb sollten Studierende als Intellektuelle anerkannt werden, was auch bedeutet, dass das Beurteilungssystem öffentlich und klar gestaltet werden muss. „In diesem letztgenannten, kritischen Sinne von Ermächtigung liegt Qualität von Bildung in dem Maße vor, wie eine Bildungseinrichtung bzw. das Bildungssystem insgesamt die begrifflich-konzeptuellen und die Selbstbeobachtungsfähigkeiten von Lernenden transformiert“ (Harvey & Green, 2000, S. 33). Dieser Prozess kann für Lehrende durchaus als Bedrohung wahrgenommen werden, da sie an Kontrolle über Inhalt und Organisation des Lernens verlieren und sich die Kontrollmöglichkeiten im intellektuellen Prozess minimieren. Im Gegenzug erhalten Lernende als integraler Teil des Transformationsprozesses mehr Verantwortung und Mitsprache. Qualität wird nicht am Produkt, sondern an der Demokratisierung des Prozesses gemessen. Qualität als Transformation beinhaltet somit auch Charakteristiken und Überschneidungen der im Vorigen beschriebenen Qualitätsvorstellungen (z.B. Konzept der Exzellenz I).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Qualität ein sehr philosophischer Begriff ist. Die Definitionen unterscheiden sich und sind von unterschiedlichen Perspektiven auf die Gesellschaft und das Individuum abhängig. Durch diese unterschiedlichen Sichtweisen gibt es keine einheitlich richtige Definition von Qualität. Qualität kann nicht als ein einheitliches Konzept verstanden werden, was dazu führt, dass Definitionen interessenabhängig sind. Eine pragmatische Haltung ist deshalb erstrebenswert, in der präzise und klar definiert wird, welche Interessengruppe welche Kriterien bei der Beurteilung und Einschätzung von Qualität verwendet. „Wenn wir einen Kern von Qualitätskriterien im Bildungsbereich erarbeiten wollen, so ist es unerlässlich [sic], daß [sic] wir die verschiedenen Verständnisse von Qualität

verstehen, an denen sich die Interessengruppen bei ihren Bewertungen orientieren“ (Harvey & Green, 2000, S. 37).

2.2 Qualität an Hochschulen nach dem Wissenschaftsrat

Aufgrund der Vielzahl an Qualitätsdefinitionen wird für diese Arbeit das Qualitätsverständnis des Wissenschaftsrats (2008) angeführt. Dabei bestimmen unterschiedliche Festlegungen des Zwecks von Hochschullehre die Auffassungen des Qualitätsverständnisses. In den Augen von Arbeitgebern und Studierenden ist das Kriterium von qualitativ hochwertiger Lehre die angemessene Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, auf Seiten der Lehrenden eher die Vermittlung des wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisfortschritts. Qualitätskriterien von Geldgebern, Öffentlichkeit, Politik und Staat sind hingegen die Aussagekraft und Verlässlichkeit von Abschluss- und Studienniveau. Zudem erwarten sie von Hochschulen, dass sie ihre Studierenden dazu befähigen, die soziale, kulturelle, wirtschaftliche und technologische Weiterentwicklung der Gesellschaft zu gewährleisten.

Diese Erwartungshaltungen müssen sich keineswegs ausschließen. Jedoch ist das Qualitätsverständnis somit kontextgebunden und bemisst sich nach den Wirkungen, Vorstellungen und Zielen von Studium und Lehre sowie der Umsetzbarkeit und Erreichbarkeit von Vorgaben.

Nach dem Qualitätsverständnis des Wissenschaftsrats (2008) steht die bestmögliche Unterstützung der Studierenden in ihrem Lernen im Mittelpunkt der Anstrengung der Hochschule und der Lehrenden, wofür fachliche aber auch persönliche Beratung und Betreuung nötig sind. Aufgabe der Lehrenden ist, aktives selbstorganisiertes Lernen zu fördern sowie die Studienprozesse auf den Erwerb von fachlichen als auch überfachlichen Kompetenzen auszurichten. Veranstaltungsformen, die aktives Lernen unterstützen und förderliche Lern- und Lehrsituationen schaffen, sind anzustreben. Ein weiteres Qualitätskriterium ist die Einübung von selbstständigem wissenschaftlichem Arbeiten und Denken. Lernende sollen in Veranstaltungen die Haltung eines Forschers einnehmen, um vermitteltes Wissen stets weiterzuentwickeln und zu prüfen. Dabei soll von den Studierenden Eigenverantwortung und Eigeninitiative gleichermaßen eingefordert und gefördert werden. Auch die Vorbereitung auf Tätigkeits- und Berufsfelder ist ein Kriterium guter Lehre. Diese verlangt durch ein breites Aufgabenspektrum, praktische Anwendungsmöglichkeiten und eine offene Gestaltung methodische, fachliche und theoretische Kompetenzen, mit denen selbstständig und eigenverantwortlich Probleme definiert, beurteilt, gelöst und reflektiert werden können. Zudem bedarf es hoher Einsatzbereitschaft, verbesserter

Hochschulausbildung mit einer verbesserten professionellen Entwicklung der Lehrkompetenz, fachlicher Qualifikation auf Seiten der Lehrenden sowie entsprechender Forschungspotentiale innerhalb der Institution. So kann nach dem Humboldt'sche Leitgedanke die Verknüpfung von Lehre und Forschung realisiert werden.

Angesichts der aktuell existierenden Rahmenbedingungen (Knappheit sachlicher, personeller und zeitlicher Ressourcen) sind nach dem Wissenschaftsrat (2008) auch Effizienz und Effektivität Qualitätsaspekte von Studium und Lehre.

Die Annahme, dass Qualität in Studium und Lehre mehrdimensional ist und sich auch so entwickeln sollte, liegt der systematischen und nachhaltigen Qualitätsentwicklung zugrunde. Alle beteiligten Akteure, staatliche Steuerungs- und Finanzierungsstrategien sowie institutionelle Rahmenbedingungen sollten dabei berücksichtigt werden. Empfehlungen richten sich an politische Entscheidungsträger, die Leitungsebenen der Hochschulen, an die Lehrenden, aber auch an die Studierenden, die ihr Studium mit Konzentration und Verbindlichkeit angehen sollen, um ein erfolgreiches Studium zu absolvieren. Ressourcen sollen dafür effizient und effektiv genutzt werden, zudem sollen die Hochschulen eine auszeichnende und anerkennende Lehrkultur etablieren, sie sowohl in der Forschungs- als auch in der Lehrleistung in vergleichendem Maße zur Reputation beitragen. Um diesen Forderungen gerecht zu werden, ist die Bedeutung von Lehre für die Institution und die individuelle Karriere aber auch die Reputation der Lehrtätigkeit zu erhöhen. Andernfalls bleibt eine Qualitätssicherung in Lehre und Studium schwierig. Ziel ist es, die Qualität von Lehre und Studium zu steigern und weiter zu entwickeln und die hohen Qualitätsstandards aufrecht zu erhalten (Wissenschaftsrat, 2008). Das gleichrangige Anliegen die Qualität der hochschulischen Ausbildung und Bildung sowie der universitären Forschung aber auch der Finanzierung hinreichender Studienplatzkapazitäten zu verbessern, stehen aufgrund der begrenzten Ressourcen im Spannungsfeld zueinander.

Alle Anstrengungen zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre stehen im Kontext wichtiger hochschulpolitischer Handlungsfelder: Dazu gehören die Aufgabe, Qualitätsverbesserungen gleichzeitig mit einem (1.) Ausbau der Studienplatzkapazitäten zu realisieren, (2.) die Forschungsleistung der Hochschulen nicht zu beeinträchtigen, (3.) den Bologna-Prozess erfolgreich umzusetzen sowie (4.) die Differenzierung des Hochschulsystems voranzubringen. (Wissenschaftsrat, 2008, S. 17)

Nur so kann das deutsche Hochschulsystem im internationalen Wettbewerb mithalten.

2.3 Was ist gute Lehre?

Für die Beantwortung der Frage, was nun gute Lehre ist, sind Befunde aus der Lehr- und Lernforschung relevant. Anfangs ist die Erläuterung der Begriffe „Lehr-Lernforschung“ und „Allgemeine Didaktik“ sowie deren Unterschiede wichtig. Die aktuelle Lernpsychologie, die beschreibt, wie lernen stattfindet, wird daraufhin angeführt. Anschließend werden Lehr- und Lernansätze dargestellt. Die darauf folgenden, für die Arbeit relevanten und aktuell existierenden Modelle und Ansätze aus der Hochschuldidaktik, sollen einen Überblick schaffen.

2.3.1 Befunde aus der Lehr-Lernforschung

2.3.1.1 Bezugsrahmen

Bei der Verwendung der Begrifflichkeiten Lehr-Lernforschung und Allgemeine Didaktik kommt es häufig zu Unklarheiten und Abgrenzungsschwierigkeiten. Aufgrund ähnlicher Arbeitsgebiete ist eine synonyme Verwendung nicht selten, was definitorisch nicht ganz richtig ist. Da beide Begriffe für die Arbeit relevant sind, sollen sie im Folgenden kurz erläutert sowie deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede dargestellt werden.

Lehr-Lernforschung

Unter Lehr-Lernforschung werden Forschungsprogramme der Pädagogischen Psychologie und der empirischen Bildungsforschung verstanden, welche sich mit der Darstellung und Analyse von Prozessen, Voraussetzungen und Ergebnissen des menschlichen Lernens in unterschiedlichen Lehrsituationen befassen (Arnold, 2009).

Die Kernfragen sind die nach dem Wie (Interaktionsforschung) und Was (Kontentanalyse) des Unterrichts, wohingegen die Funktion die Generierung von Zusammenhängen zwischen Kontext-, Prozess und Produktvariablen sowie von empirisch begründetem Wissen über das unterrichtliche Handeln im komplexen Handlungsfeld Unterricht ist (Arnold, 2009). Dabei existieren die Dimensionen deskriptiver, normativer sowie präskriptiver Forschung. Die deskriptive Forschung (z.B. empirische Unterrichtsforschung) beschäftigt sich mit der Erklärung der Realität und geht deshalb deskriptiv-explanativ vor. Durch das Erforschen von Gesetzmäßigkeiten sollen Sachverhalte erklärt werden. Hier geht es besonders um die Bedingungen, die Lernen und Lehren beeinflussen. Die normative Forschung ist eine normsetzende Disziplin, wobei normative Entscheidungen nicht auf der Grundlage empirischer Forschung möglich sind. Dennoch kann empirische Forschung zu sinnhaften normativen Entscheidungen beitragen. Sind übergeordnete Ziele normativ vorgegeben, kann

eine detaillierte Planung auf einer wissenschaftlich prüfbaren Basis vonstatten gehen. Die präskriptive (vorschreibende) Forschung (z.B. Instruktionspsychologie) liefert Anleitungen, also Handlungswissen, um bestimmte Ziele zu erreichen, Probleme zu lösen und Aufgaben zu erledigen. Zudem entwickelt sie Hilfsmittel (Klauer & Leutner, 2007). „Verantwortbare präskriptive Forschung und Entwicklung setzen deskriptive Forschung einerseits und normative Festlegungen andererseits voraus“ (Klauer & Leutner, 2007, S. 13) und beziehen so beide Bereiche mit ein.

Die Lehr-Lern-Forschung hat sich von der Erforschung der Wirksamkeit von Unterricht und Lehrmethoden hin zur Erforschung des Prozesses von Lernen und Lehren und dessen Wirksamkeit stark weiterentwickelt und ausdifferenziert (Treiber & Weinert, 1982), dennoch besteht noch immer ein Mangel an theoretischem Hintergrund, an methodischem Reflexionsniveau sowie an den Messverfahren (Arnold, 2009). Für eine Optimierung der Vorgehensweise in der Lehr-Lern-Forschung bedarf es vermehrt theoretische Modelle. „Zugleich wird die Tauglichkeit von Lehr-Lern-Erklärungen aber von der theoretischen Entwicklung, methodischen Verbesserung und empirischen Bewährung geeigneter Beschreibungsmodelle bestimmt“ (Treiber & Weinert, 1982, S. 258).

Instruktionspsychologie

Die Instruktionspsychologie ist noch recht jung, stützt sich auf empirische Forschung und wird deshalb häufig als Synonym zur Lehr-Lernforschung verwendet. In diesem Rahmen wird die Frage, wie vorzugehen ist, um ein vorgegebenes Lehrziel zu erreichen, beantwortet (präskriptive Forschung). Die Instruktionspsychologie kann daher unter dem Dach der Lehr-Lernforschung verortet werden. Allgemeine Gültigkeit erlangt sie dadurch, dass sie allen Lernenden, abgestimmt auf das Alter, Vorwissen und Interesse, Anleitung geben und so jeden Lerninhalt wirksam vermitteln kann. Die experimentelle Instruktionsforschung nach dem Prozess-Produkt-Modell hat in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Dieser Produkt-Prozess-Zusammenhang besteht, wenn sich bestimmte Lerneffekte, also die Produkte, auf Prozessvariablen, die durch den Lehrenden beeinflussbar sind, zurückführen lassen (Klauer & Leutner, 2007). Zentrale Aufgabe der Instruktionspsychologie sind analog zur Lehr-Lernforschung die konkrete Gestaltung und Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen (Wie-Frage) sowie die Curriculumskonstruktion (Was-Frage), die um die vorgegebenen Zielvorgaben zu erreichen, Inhalte und Teilziele herausarbeitet. Dabei sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die Instruktion realisieren. Besonders bekannt ist der programmierte Unterricht, der behavioristische Lernkonzepte anwendet (Klauer & Leutner, 2007).

Allgemeine Didaktik

Durch die didaktische Reformbewegung im 17. Jahrhundert tauchte zusammen mit dem Fachbegriff Pädagogik auch der Begriff der Didaktik auf, der ein Gebiet der Pädagogik bildet und somit eng mit dieser verbunden ist. Didaktik bezeichnet die „Kunst des Lehrens“ und kann in unterschiedliche Bereiche unterteilt werden, was unterschiedliche Definitionen des Begriffes zur Folge hat. „Didaktik, als interdisziplinäre Wissenschaft vom Lehren, befasst sich nicht nur mit „Methoden“, sondern insgesamt mit der sinnvollen, effektiven und effizienten Gestaltung von Lehrangeboten“ (Battaglia, 2011, S. 62). Alle Lehrprozesse an Hochschulen, die das Lernen dort gestalten, lassen sich als Hochschuldidaktik bezeichnen. Zusammengefasst ist Didaktik also die Praxis und Theorie des Lernens und Lehrens.

Matic (2006, S. 51) definiert Didaktik deshalb durch die Fragen:

- „Was (Inhalt)
- wer (Beziehung zwischen Lehrender und Lernenden)
- wann
- mit wem
- wo (Alle Institutionen, die mit Bildung in irgendeiner Weise tangieren)
- wie (Vermittlung)
- wodurch (Medien)
- warum (Begründung)
- und wofür (Zielfrage)

gelernt werden soll“. Die Methodik wird dabei integriert.

Da alle didaktischen Theorien und Modelle durch den Autor geprägte Wertungen und Normen beinhalten, entsteht ein Normproblem und viele unterschiedliche didaktische Ansätze wie beispielsweise die bildungstheoretische Didaktik (Herbart und Humboldt), die lehr-/lerntheoretische Didaktik (Schulz, Heimann und Otto) oder die Didaktik der arbeitsorientierten Exemplarik (AOEX) (Huisinga und Lisop), die in Matic (2006) nachzulesen sind.

Die Aufgabe der Allgemeinen Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht ist:

Wissen über erfahrene, vermutete und/oder mehr oder weniger gut bestätigte Zusammenhänge zwischen Prozess-, Kontext- und Produktvariablen im komplexen Handlungsfeld Unterricht in tragfähiges professionelles *Handlungs- und Reflexionswissen*

zur Gestaltung von Unterricht zu überführen. Mit anderen Worten: Durch die Allgemeine Didaktik müssen Bausteine zum Aufbau der benötigten unterrichtsbezogenen Kompetenzen gewonnen und lehrbar gemacht werden. (Arnold, 2009, S. 65)

Zudem sollte die Allgemeine Didaktik auf Grundlage bildungstheoretischer Überlegungen konkrete Anregungen und Hilfen für die zahlreichen Möglichkeiten der guten Unterrichtsgestaltung sowie für die Planung eines guten Unterrichts geben. Dabei sind fachspezifische Konkretisierungen und Begriffsdefinitionen vorzunehmen, um das Einordnen und Erkennen von lernrelevanten individuellen Besonderheiten und unterrichtlichen Phänomenen zu ermöglichen (Arnold, 2009).

Gegenüberstellung

Die Lehr-Lernforschung, inbegriffen die Instruktionspsychologie, und Allgemeine Didaktik überschneiden sich in ihren Arbeitsgebieten sehr und besonders dann, wenn Didaktik im Sinne der „Wissenschaft von Lernen und Lehren“ verstanden wird (Arnold, 2009). Dennoch lassen sich einige Unterschiede herausarbeiten. Primär unterscheiden sich die empirische Lehr-Lernforschung und die Allgemeine Didaktik in ihren Methoden und Theorien (Klauer & Leutner, 2007). „Lehr-Lernforschung ist relativ zur Allgemeinen Didaktik Grundlagenforschung, Allgemeine Didaktik relativ zu Lehr-Lernforschung angewandte Wissenschaft“ (Arnold, 2009, S. 69), was ganz andere methodische Herangehensweisen zur Folge hat. Zudem hat die pragmatisch-ethische Dimension in der Allgemeinen Didaktik einen deutlich höheren und anderen Stellenwert als in der Lehr-Lernforschung (Arnold, 2009).

Die Lehr-Lernforschung nimmt derweilen nur sehr eingeschränkt Bezug auf didaktische Theorien und Konzepte, hingegen ist in neueren Publikationen zur Allgemeinen Didaktik ein Einbezug empirischer Orientierungen bereits zu finden. Um der durch die Modernisierung geforderten Notwendigkeit der Empirie in der Allgemeinen Didaktik nachzukommen, sind Ergebnisse der empirischen Lehr-Lernforschung auf das Handeln von Lehrenden im Unterricht vermehrt einzubeziehen. Diese sind mit Themen der Allgemeinen Didaktik zu verknüpfen, die Handlungs- und Reflexionswissen über Unterricht, seine Gestaltung und seinen Sinn guten Unterrichts in lehrbarer und komprimierter Form beinhaltet (Arnold, 2009).

Die Lehr-Lernforschung kann weder die notwendigen Inhaltsentscheidungen für Unterricht liefern, noch kann sie die Verknüpfung von erzieherischen, allgemeinbildenden und fachlich qualifizierenden Prozessen des Unterrichts in einem übergreifenden Modell abbilden. Fehlende Normativität degradiert die Lehr-

Lernforschung zu einer Vermittlungstechnologie. Fehlende Empirie reduziert die Allgemeine Didaktik auf eine Bildungsrhetorik. Das Faszinierende an dieser Konstellation besteht darin, dass just das andere Fachgebiet jene Ergänzungskomponenten enthält, die dem einen fehlen. (Arnold, 2009, S. 42, zitiert nach Arnold, 2007, S. 10)

2.3.1.2 Lernpsychologie

Gute Lehre basiert auf dem Verständnis von Lernen, weshalb dieses Kapitel für diese Arbeit notwendig ist. Edelman (2000) versteht die Lernpsychologie als zentraler Bestandteil der Pädagogischen Psychologie. Oft wird eine Trennung zwischen behavioristischer und kognitivistischer Psychologie vorgenommen, die grundlegende Lernformen wie instrumentelles Lernen, Reiz-Reaktions-Lernen, Wissenserwerb und Begriffsbildung sowie Problemlösen und Handeln, unterscheiden. Mittlerweile haben sich die Grenzen jedoch verwischt weshalb die Lernpsychologie als ein relativ umfassendes Gesamtkonzept von Veränderungsprozessen verstanden werden kann. Sie vermischt sich zudem mit der Gedächtnispsychologie, Lerntheorie, Motivationspsychologie und Kognitionspsychologie. Im Folgenden werden diese, in der Abbildung 2 visualisierten, Grundformen näher erläutert. Die Entwicklung und Vorstellung einer vernetzten Grundstruktur ist eines der wichtigsten Prinzipien kognitiven Lernens. Neben abstrakten Begriffen sind in den Kreisen Fallbeispiele angeführt.

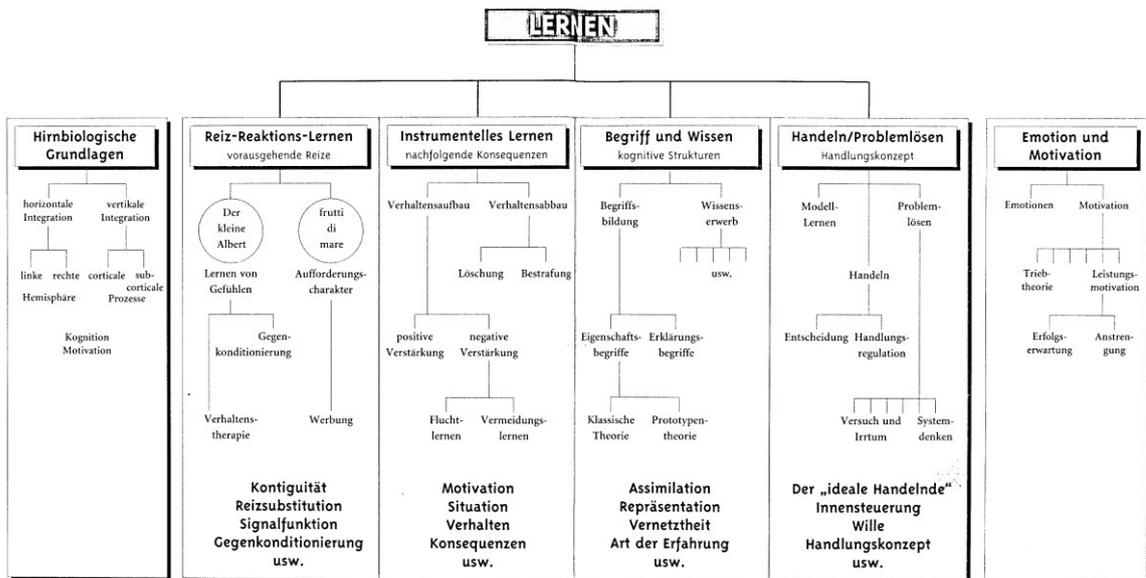


Abbildung 2. Aspekte des Lernens (Edelman, 2000, im Einband).

Hirnbioologische Grundlagen

Das menschliche Nervensystem lässt sich in das Zentralnervensystem (Gehirn und Rückenmark) und das periphere Nervensystem untergliedern. Die zwei Grundfunktionen des Zentralnervensystems (ZNS) sind die Regulation der biologischen Lebensbedingungen im Körperinneren und die Steuerung der Organismus-Umwelt-Interaktion. Für die letzte Aufgabe sind vor allem das limbische System (Emotionen und Motivation) und die Großhirnrinde (kognitive Leistung) von Bedeutung. Die Großhirnrinde ist in zwei Hemisphären geteilt, wobei die meisten Funktionen beiden Hemisphären symmetrisch zugeordnet sind. Dann sind die motorischen und sensorischen Rindfelder für die jeweils gegenüberliegenden Körperhälften zuständig. Die Sprachzentren sind auf der linken Hemisphäre zu finden und somit asymmetrisch. Die linke Hemisphäre ist grundsätzlich für die Verbindung zum Bewusstsein, für sprachliches, arithmetisches, begriffliches, analytisches und abstraktes zuständig. Die rechte Hemisphäre hingegen hat kein klares Bewusstsein, aber die Funktion der Muster- und Bilderkennung und ist zuständig für musikalisches, räumliches, geometrisches, einheitliches sowie konkretes. Diese Hemisphären ergänzen sich und stehen somit in einem komplementären Verhältnis zueinander (Edelmann, 2000). Folglich läuft auch Denken und Lernen im ZNS ab, wobei Denken von der Wahrnehmung des Menschen beeinflusst wird und individuell variiert. Die Gedächtniselemente Ultrakurzzeitgedächtnis (UKZG), Arbeitsgedächtnis (KZG) und Langzeitgedächtnis (LZG) spielen dabei eine wichtige Rolle (Matic, 2006). Der Abruf einer dieser drei Gedächtnisspeicher hängt stark von der Art der Verarbeitung ab (Edelmann, 2000). Ziel ist es, die Lerninhalte ins LZG zu bekommen, wo sie mit unbegrenzter Speicherdauer und -platz abrufbar sind. Um Lerninhalte langfristig zu speichern, müssen sie erlebt oder öfters wiederholt werden. Neue Informationen müssen sich mit bestehenden verknüpfen, indem unterschiedliche Synapsen beteiligt sind und Assoziationen ermöglicht werden. Werden bestimmte Synapsen häufig genutzt, können diese Wissensinhalte schneller abgerufen und zugänglich gemacht werden. Lernen fördert folglich die Zunahme synaptischer Strukturen. Um eine Reiz- oder Informationsüberflutung zu verhindern, selektiert das Gedächtnis die Reize der Umwelt, was als Aufmerksamkeit verstanden werden kann (Matic, 2006).

„Menschliche Informationsverarbeitung ist nur eine andere Bezeichnung für Lernen und Gedächtnis. Lernen meint mehr die Prozesse der Aneignung und Gedächtnis mehr die Vorgänge der Speicherung“ (Edelmann, 2000, S. 169).

Reiz-Reaktions-Lernen (vorausgehende Reize)

Es lassen sich die Assoziationstheorie der „direkten assoziativen Verknüpfung von Bewusstseinsinhalten“ (Reiz-Reaktions-Lernen) und das „klassische Konditionieren oder Bedingen“ unterscheiden. „Der Begriff „klassisches Bedingen“ meint die ursprüngliche, streng behavioristische Auffassung und der Begriff „Reiz-Reaktions-Lernen“ schließt neben dem Verhalten auch das Erleben mit ein“ (Edelmann, 2000, S. 33).

Das klassische Reiz-Reaktions-Lernen ist eine bewusstseinsunabhängige Verknüpfung von Reizen und Reaktionen. Faktoren wie Bewusstsein, Absicht oder Motivation spielen keine Rolle, da der Organismus sich überwiegend reaktiv verhält. Durch die Berührung zweier Reize (Kontiguität) sowie dem damit häufig verbundenen Aufbau einer Signalfunktion kommt es zu einer Reizsubstitution (Reizersetzung) des ursprünglich neutralen Reizes. Reize sind in Vorstellungen vorhanden oder wahrgenommene Umweltergebnisse und können eine Auslöse- und Hinweisfunktion haben. Sie können gelernte sowie ungelernete (angeborene) Reiz-Reaktions-Verbindungen sein. Durch die Reizsubstitution kann ein ursprünglich neutraler Reiz die gleiche oder ähnliche Reaktion auslösen wie ein angeborener. Auch Reaktionen können sowohl erschlossene Erlebnisse als auch direkt beobachtbare Verhaltensweisen sein. Die Reaktion ist die Antwort auf den Reiz als Auslöser. Auf diese Weise lässt sich auch das Erlernen von Gefühlen erklären. Jedoch gibt es beim Reiz-Reaktions-Lernen der Menschen, welches eine große Rolle für die Motivation spielt, individuelle Unterschiede. Im Motivationsgeschehen kommt vor allem dem emotionalen Aufforderungscharakter, der häufig erlernt ist, eine große Bedeutung zu, da Ziele mit negativem Aufforderungscharakter vermieden und die mit positivem angestrebt werden. Viele emotional-motivationale Reaktionen können deshalb nur durch eine Gegenkonditionierung gelöscht werden (Edelmann, 2000). „Bei der Gegenkonditionierung kann einmal eine als angenehm erlebte Reiz-Reaktions-Verbindung durch die Darbietung eines starken aversiven Reizes abgebaut oder eine als aversiv erlebte Reiz-Reaktions-Verbindung durch die Verwendung eines starken Sicherheitsreizes unterbrochen werden“ (Edelmann, 2000, S. 42).

Instrumentelles Lernen (nachfolgende Konsequenzen)

Beim instrumentellen Verhalten ist das Verhalten das Mittel oder Instrument, welches die entsprechende Konsequenz hervorruft. Stabiles instrumentelles Verhalten wird durch gleichförmig wiederkehrende Konsequenzen erlernt. Hier entscheiden daher die folgenden Konsequenzen (Reize) über die Auftretenswahrscheinlichkeit. Als Kontingenz wird der

Zusammenhang zwischen folgender Konsequenz und Verhalten verstanden. Instrumentelles Verhalten ist motivations- und situationsabhängig. Ob ein bestimmtes Verhalten auftritt hängt somit von der Ähnlichkeit der Lernsituation und der neuen Situation sowie der Stärke der Motivation ab. Zudem kann beim instrumentellen Lernen zwischen der positiven und negativen Verstärkung (Verhaltensaufbau) sowie zwischen der Bestrafung und Löschung (Verhaltensabbau) unterschieden werden (Edelmann, 2000). „Instrumentelles Lernen führt zu gewohnheitsmäßigem Verhalten“ (Edelmann, 2000, S. 76), wobei die Außensteuerung des Verhaltens durch den Einsatz angemessener Konsequenzen vom Lerner selbst aber auch andere Personen durchgeführt werden kann. Dabei ist zu beachten, dass Verstärker unmittelbar auf das Verhalten folgen und motivationsadäquat sein sollten.

„Beim instrumentellen Lernen handelt es sich häufig um wechselseitige Lernprozesse, d.h. alle Beteiligten lernen etwas“ (Edelmann, 2000, S. 97). Wird instrumentelles Lernen systematisch angewendet kann von Verhaltensmodifikation¹¹ gesprochen werden, wobei die Anwendung positiver Verhaltenskontrolle im Lehralltag leider noch nicht verbreitet ist (Edelmann, 2000).

Wissenserwerb und Begriffsbildung (kognitive Strukturen)

Wissenserwerb. Kognitionen sind Vorgänge, „durch die ein Organismus Kenntnis von seiner Umwelt erlangt“ (Edelmann, 2000, S. 114), folglich der Wissenserwerb einer Person. Dabei handelt es sich vor allem um Vorstellungen, Wahrnehmungen, Urteile, Denken und die Sprache. Kognitive Prozesse können emotional (gefühlsmäßig) und motivational (aktivierend) sein. Kognitive Strukturen sind geistige Konstruktionen und somit kein Abbild der Umwelt. Bei der Informationsverarbeitung handelt es sich deshalb um subjektive und aktive Strukturierungsprozesse. Beim Wissenserwerb können entweder mehr die relevanten Strukturen der Umweltsituation (situierte Kognition) oder die geistige Leistung (mentale Konstruktion, kognitive subjektive Strukturierungsprozesse) betrachtet werden. Generell lassen sich die Grundformen Sach- und Handlungswissen unterscheiden, wobei der Erwerb von Sachwissen durch sprachliches Lernen¹² als der Aufbau kognitiver Strukturen gesehen werden kann. Darüber hinaus sind zwei Arten Wissen zu erwerben zu differenzieren: Unter sinnvollem Lernen wird die Assimilation, bei der neues Wissen im Vorwissen verankert wird,

¹¹ Voraussetzung für jede Verhaltensmodifikation ist das Formulieren einer Hypothese vom Zustandekommen des (Problem-)Verhaltens. Kann dieses als erlernt erklärt werden, können unterschiedliche Verfahren eingesetzt werden, die zum Umlernen führen.

¹² Sprachliches Lernen kann auf den Dimensionen „mechanisch/sinnvoll“ und „entdeckend/rezeptiv“ verstanden werden, wobei die Übergänge fließend sind.

verstanden. Diese zieht eine große Verarbeitungstiefe mit sich, da das allgemeine Vorwissen einer Person in unterschiedlichen Bereichen mit speziellem Einzelwissen assimiliert wird. Mechanisches Lernen als Gegenmodell (Nürnberger Trichter) beinhaltet das Auswendiglernen und Lernen sprachlicher Ketten, was eine geringe Verarbeitungstiefe zur Folge hat.

Wissen kann durch Erfahrungen erworben, aber auch sozial vermittelt werden. Der Wissenserwerb kann sich durch relative Selbststeuerung (z.B. Problemlösen, planvolles eigenverantwortliches Handeln) auszeichnen, aber auch einer starken Lenkung unterliegen (z.B. sinnvolles rezeptives Lernen), wobei der Motivation eine große Bedeutung zukommt. Beim Verwendungszweck wird zwischen Alltags- und Expertenwissen unterschieden. Wissen ist unterschiedlich bewusst, weshalb sich das intuitive Denken vom analytischen abheben lässt.

Begriffsbildung. Begriffe sind häufig unscharf und können erst durch Einbezug des Kontextes sinnvoll verwendet werden, da die Zweckgebundenheit bei der alltäglichen Begriffsbildung im Vordergrund steht. Bei der Begriffsbildung sind die beiden Hauptklassen Erklärungs- und Eigenschaftsbegriffe zu unterscheiden. Durch menschliche Klassifizierung und Strukturierung bei der Wahrnehmung der Umwelt werden Begriffen Merkmale und Kategorien zugeteilt (Eigenschaftsbegriffe), die dann neue Objekte mit dem festgelegten Kategorie-Prototyp verbinden. Auch Erklärungs-begriffe sind Kategorien, jedoch wird dabei versucht, durch Annahmen das Phänomen zu erklären. Begriffe sind in Begriffshierarchien vorzufinden und stehen nie isoliert. „Die ausschlaggebende intellektuelle Leistung bei der Bildung von Begriffen ist die Kategorisierung bzw. das Erfassen einer Theorie und nicht der Erwerb des Begriffsnamens“ (Edelmann, 2000, S. 132). Der Aspekt der Hierarchie wird vor allem bei Begriffsnetzwerken deutlich. „Vernetztes Wissen weist eine Oberflächenstruktur und verschiedene Dimensionen in einer Tiefenstruktur auf“ (Edelmann, 2000, S. 162).

Vorgänge des Wissenserwerbs und der Begriffsbildung sind alltäglich gegenwärtig, da wir ununterbrochen Informationen aufnehmen, speichern und verarbeiten. Im Bildungskontext geht es um den klaren Aufbau von kognitiven Strukturen, die durch sprachliche Bezeichnungen etikettiert werden sollen.

Handeln/Problemlösen (Handlungskonzept)

Das Modell-Lernen kann nach Edelmann (2000) als stellvertretende Verstärkung und Vorläufer von Handlungstheorien aufgefasst werden. Als Modelle können Personen, aber auch Medien wie Bücher und Filme fungieren.

Unter *Handlungen* versteht Edelmann (2000) Aktivitäten mit „mittlerem“ Komplexitätsgrad. Der ideale Handelnde zeichnet sich deshalb durch folgende Merkmale aus:

- subjektiver Sinn
- autonomes Subjekt
- Entscheidung über Alternativen
- Bewusstsein
- Intentionalität (Zielgerichtetheit)
- Wissenserwerb
- Verantwortlichkeit
- flexibles Handlungskonzept

Werden viele dieser Merkmale sichtbar, kann nach Edelmann (2000) von Handeln gesprochen werden. Effektives Handeln ist stabil-flexibel, organisiert und realistisch.

Einzelne konkrete Handlungspläne können als Handlungskonzept verstanden werden. Handlungspläne für Kategorien von Handlungen sind Handlungsschemata. Die Gesamtheit dieser Handlungsschemata und -konzepte wird Handlungskompetenz genannt. Freiräume und Handlungsmöglichkeiten sind für die Entwicklung eigenständiger Handlungsregulationen notwendig.

Ein *Problem* entsteht mit einer Barriere zwischen dem erwünschten Zielzustand und dem unerwünschten Ausgangszustand. Die kognitive Struktur unterteilt sich in Wissens- und Problemlösestruktur. Beim Problemlöseprozess, der durch die Phasen Problem- und Suchraum, Situationsanalyse sowie Lösung und Evaluation gekennzeichnet ist, unterscheidet Edelmann (2000) verschiedene Formen: Problemlösen durch:

- Umstrukturieren
- Versuch und Irrtum
- Systemdenken
- Kreativität
- Anwendung von Strategien

In Hinblick auf den Bildungsbereich sollten sich Lehrende über ihre Funktion als Modelle bewusst sein und die Förderung von Lernen durch positiven Transfer anstreben. Zudem sollte problemlösendes Denken der Lernenden erlernt, geübt und gefordert werden.

Emotionale und motivationale Aspekte des Lernens

Gefühlsregungen beeinflussen Informationsverarbeitungsvorgänge (Edelmann, 2000). Unter der Informationsverarbeitung wird das Zusammenwirken von emotionalen und kognitiven Prozessen verstanden. Positive Emotionen im Lernprozess sind folglich enorm wichtig, hingegen können negative Emotionen wie Stress und Angst den Lernprozess behindern.

Motivationale Vorgänge sind in der Regel von Gefühlen begleitet, wobei diese selbst (de-)motivierend wirken. Grundlegende Annahme der Motivation ist das Bestreben des Gleichgewichts (Homöostase) von Mangelzuständen und Energieüberschüssen. „Die anreiztheoretische Auffassung von Motivation besteht aus zwei Komponenten: Dem Motiv als Persönlichkeitsdisposition und dem emotionalen Aufforderungscharakter des Objekts. Dieser regt das latente Motiv an und es kommt so zu dem aktuellen Vorgang der Motivation“ (Edelmann, 2000, S. 250). Für Motivationsprozesse lassen sich daher die Determinanten Anreiz, Motiv und kognitive Prozesse nennen. Extrinsische Motivation setzt sich aus der negativen (Zwang) und positiven (Belohnung) Verstärkung, intrinsische aus dem Anreiz (positive Emotion), dem Sachinteresse (Neugier), sowie der Erfolgserwartung zusammen. Die Neugiermotivation, als Prototyp der intrinsischen Motivation, unterscheidet zwischen gerichtetem und diversiven Neugierverhalten. Leistungsmotivation ist nach Edelmann (2000) kulturabhängig.

Motivation ist die unerlässliche Grundlage für den Wissenserwerb. Im Bildungsalltag wird die Neugiermotivation von Kindern oft nicht erkannt. Spezifische Vorkenntnisse sind bei den Lernvoraussetzungen häufig bedeutsamer als allgemeine Fähigkeiten. Um die Leistungsmotivation zu fördern, sollten Lehrende an dem Erfolgsanreiz, der subjektiven Wahrscheinlichkeit und wenn nötig an extrinsischen Komponenten ansetzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Erfahrungsbildung, die sozial vermittelt oder unmittelbar gewonnen wird, als gemeinsames Merkmal der Lernprozesse gesehen werden kann. „Die Auseinandersetzung mit der Umwelt ist entweder mehr außen- oder mehr innengesteuert. Beim Lernen kommt es zur Ausbildung von Dispositionen, d.h. zur Fähigkeit, bestimmte Leistungen zu erbringen“ (Edelmann, 2000, S. 278). Bei den oben beschriebenen vier Lernformen (Reiz-Reaktions-Lernen, instrumentelles Lernen, Wissenserwerb und Begriffsbildung sowie Problemlösen und Handeln) ist bei den ersten beiden Formen die Außensteuerung durch Reize, bei den letzten beiden die Innensteuerung durch die Person ausschlaggebend.

2.3.1.3 Lehr-/Lernansätze

„Lernen ist von ganz unterschiedlichen Kontextfaktoren abhängig, die in unterschiedlichem Ausmaß planvoll gestaltet werden können“ (Krapp, 2006, S. 615). In der Literatur werden Unterricht, Gestaltung der Lernumgebung und Lehren häufig synonym verwendet. Damit „sind im Allgemeinen solche Situationen gemeint, in denen professionell tätige Lehrende innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens mit pädagogischer Absicht und in organisierter Weise Lernprozesse initiieren, fördern und erleichtern“ (Krapp, 2006, S. 615). Eine Lernumgebung, die durch den Unterricht hergestellt wird, besteht aus dem Arrangement von Lernmaterialien, Unterrichtstechniken und -methoden sowie Medien. Räumliche, zeitliche und soziale Aspekte sowie der kulturelle Kontext der aktuellen Lernsituation kennzeichnen die Qualität dieses Arrangements. Die Unterrichtsgestaltung und ihr Verlauf hängen, unabhängig von verwendeten Techniken und Methoden, häufig von pädagogischen Grundorientierungen und von Vorstellungen der Rolle des Lernenden und Lehrenden sowie von Bedingungen des Lernens und Lehrens ab (Krapp, 2006).

Im Folgenden sollen zwei Extrempositionen der gegenwärtigen Unterrichtsforschung zum Lernen und Lehren sowie eine daraus abgeleitete Kombination dargestellt werden. Anzumerken ist, dass die Grenzen weder in der Forschung noch in der Praxis klar trennbar sind, es handelt sich häufig um fließende Übergänge.

Instruktion - Technologische Position

„Quer durch die verschiedensten Bildungseinrichtungen ist die Erfahrung vieler Lernender davon geprägt, dass Lehren und Lernen in Umgebungen stattfindet, in denen der Lehrende den aktiven und der Lernende den passiven Part übernimmt“ (Krapp, 2006, S. 618).

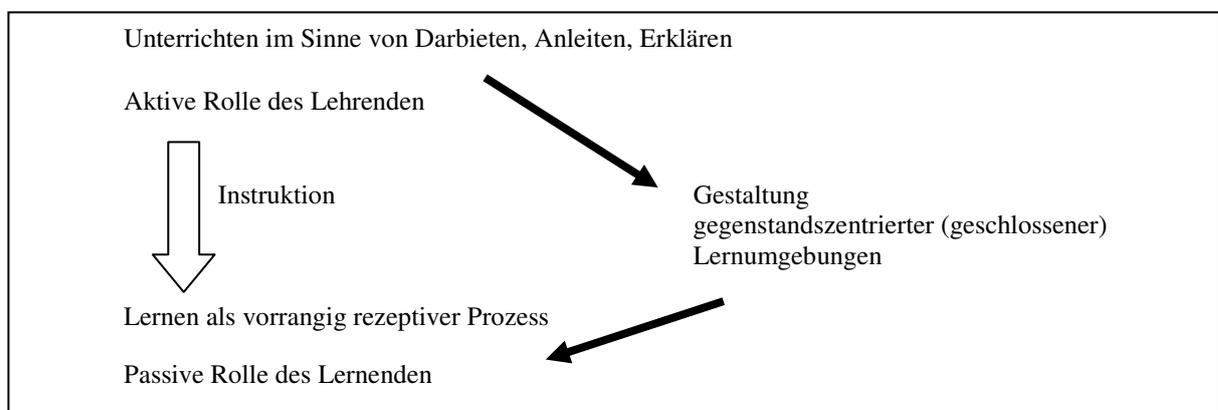


Abbildung 3. Schematische Darstellung der technologischen Position zum Lernen und Lehren (Krapp, 2006, S. 618).

Ziel der technologischen Lehrstrategie ist nach Kapp (2006) die Vermittlung des Lehr- und Lerngegenstandes als fertiges System. Deshalb wird häufig auch von einer gegenstandszentrierten Lernumgebung gesprochen. Merkmale des gegenstandszentrierten Unterrichts sind Frontalunterricht, systematisch-schrittweise konstruiertes und geplantes Vorgehen, strikte Lernerfolgskontrollen am Ende in Form von Evaluationen sowie strenge Fächergrenzen. Lernergebnisse oder -erfolg können durch vorab definierte Lehr-Lern-Ziele gemessen und bestimmt werden. Instruktion im Unterricht muss so organisiert, geplant und gesteuert werden, dass die Lernenden die präsentierten Inhalte in der Systematik verstehen und sie sich entsprechend dieser Struktur aneignen. Der Lehrende vermittelt im Prozess des Lehr-Lern-Geschehens die objektiven Inhalte so, dass der Lernende das vermittelte Wissen (Lerngegenstand) am Ende in ähnlicher Form wie der Lehrende besitzt (Wissenstransport).

Lernen wird hinter dieser sehr systematisierten Leitidee des Unterrichts als ein streng regelhaft ablaufender Prozess des Wissenserwerbs aufgefasst, der sich exakt beschreiben und so auch erfolgreich steuern lässt. Der Lehrende nimmt dabei eine aktive Rolle ein, versucht die Inhalte gut zu erklären und zu präsentieren, leitet die Lernenden an und überwacht den Lernfortschritt. Die Lernenden sind in dem weitgehend rezeptiven Lernprozess passive Teilnehmer. Danach sind Lernumgebungen, die die vom Lehrplan festgehaltenen Inhalte möglichst organisiert und systematisiert darbieten, optimal. Es wird von einer technologischen oder systemvermittelnden Lehrstrategie gesprochen (Krapp, 2006). Beispielhaft für diese Perspektive ist der ID-Ansatz, der dem Behaviorismus zugrunde liegt, mittlerweile jedoch schon durch kognitive Aspekte erweitert wurde. Dabei handelt sich um eine Technologie, die auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse versucht, Verfahrensvorschriften und Regeln für praktisches Handeln zu entwickeln.

Zu kritisieren ist der Mangel an empirischen Befunden über die Effekte der Instruktionsmaßnahmen. Zudem werden praktische Probleme wie die reduktionistische Vorgehensweise durch die Aufteilung der Inhalte in Einzelsequenzen kritisiert. Die vorgegebenen Verfahrensvorschriften setzen eine genaue Vorhersage der Wirkung durch einzelne Methoden voraus, die de facto nicht gegeben ist. Anzumerken ist die ungleiche Rollenverteilung von Lernenden und Lehrenden, die eine Reduktion der Selbstverantwortung und Eigeninitiative zur Folge hat, was wiederum zu Demotivation, Disziplinproblemen, Leistungsverweigerung und „trägem Wissen“ führen kann (Krapp, 2006).

Konstruktivismus - Konstruktivistische Position

Mittelpunkt dieser Perspektive ist der Lernende und die in ihm ablaufenden Prozesse. Der Kontextbezug und die konstruktivistische Eigenaktivität stehen beim Lernen im Vordergrund. „Das Lehren tritt zugunsten des Lernens in den Hintergrund. Oder anders ausgedrückt: Es findet ein paradigmatischer Wechsel vom Primat der Instruktion zum Primat der Konstruktion statt“ (Krapp, 2006, S. 628).

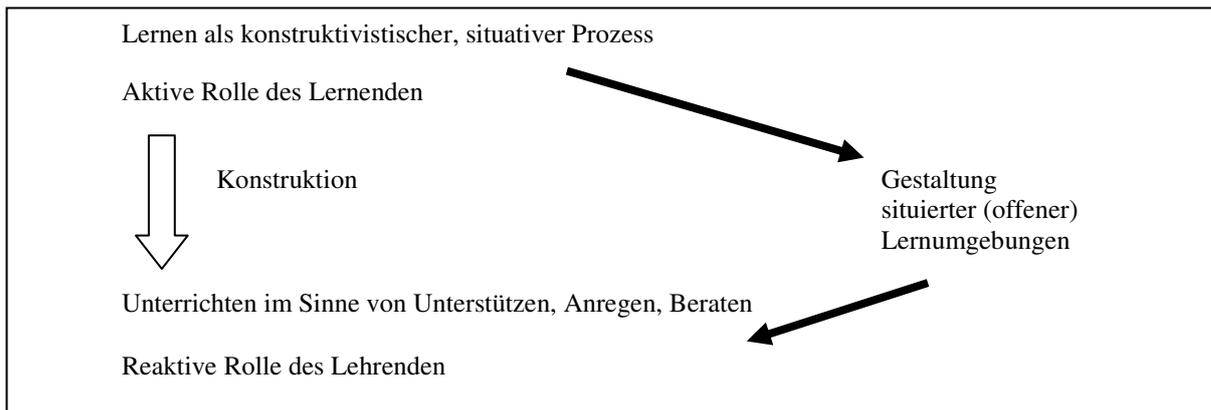


Abbildung 4. Schematische Darstellung des konstruktivistischen Position zum Lernen und Lehren (Krapp, 2006, S. 626).

Der Begriff des Konstruktivismus ist vieldeutig, vielschichtig und diffus. Er dient nicht nur als Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, sondern auch als theoretisches Paradigma. Nach dem „radikalen Konstruktivismus“ beruht alles was ein Mensch wahrnimmt auf Konstruktionen und Interpretationen, was die Wirklichkeit zu einem kognitiv konstruierten Phänomen macht. Der „neue Konstruktivismus“, der in der pädagogischen Psychologie anzusiedeln ist, beschäftigt sich mit Prozessen des Lernens und Denkens handelnder Subjekte. Danach ist auch Wissen kein äußerer Gegenstand, der sich von einem auf den anderen übertragen lässt und eine Kopie der Wirklichkeit darstellt, sondern eine individuelle Konstruktion von Menschen (Krapp, 2006). „Wenn Wissen stets eine individuelle Konstruktion und Lernen ein aktiver, konstruktiver Prozess in einem bestimmten Handlungskontext ist, muss die Lernumgebung den Lernenden Situationen anbieten, in denen eigene Konstruktionsleistungen möglich sind und kontextgebunden gelernt werden kann“ (Krapp, 2006, S. 626). Situiertere oder auch offene Lernumgebungen bieten dem Lernenden durch eigene Entscheidungsmöglichkeiten wie die Wahl des Lernstils, der Lernstrategie oder der Inhalte, eine Art innere Offenheit. Ziel ist es, „dass die Lernenden nicht nur neue Inhalte verstehen und die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten flexibel anwenden können, sondern darüber hinaus Problemlösefähigkeiten und andere kognitive Strategien entwickeln und selbstorganisiert zu lernen vermögen“ (Krapp, 2006, S. 627).

Der Lehrende nimmt im Lernprozess eine eher passive Rolle ein, indem er Problemsituationen und „Handwerkszeug“ zur Verfügung stellt und den Lernenden gegebenenfalls unterstützt. Er beschäftigt sich mit der Frage, in welcher Verbindung Handeln und Wissen steht und wie das Wissen konstruiert wird. Der Lernende nimmt die aktive Rolle ein, die viel Eigenverantwortung erwartet. Auch im Prozess der Evaluation ist der Lernende zu beteiligen. Dabei sind formative Evaluationen, bei denen der Prozess des Lernens betrachtet und beurteilt wird, sinnvoll. Dafür sind ökologisch valide Instrumente gefordert, die eine wirksame Anwendung und Umsetzung von Wissen erfassen sollen (Krapp, 2006).

Mehrere Ansätze des neuen Konstruktivismus wurden in den 1980er Jahren entwickelt und stützen sich „auf die theoretischen Annahmen zur Situiertheit von Wissen und Lernen“ (Krapp, 2006, S. 629). Sie stimmen vor allem in Anwendungsgesichtspunkten weitgehend überein, wo die Lernprozesse mit der Bearbeitung authentischer und bedeutungshaltiger Probleme verbunden werden. Lernende sollen sich darüber hinaus normative Regeln, Überzeugungen und Denkmuster der entsprechenden Kultur aneignen. Für besseres Lehren und Lernen sind die neuen Kommunikations- und Informationstechniken sehr geeignet (Krapp, 2006). Der Anchored-Instruction-Ansatz sowie die Cognitive-Flexibility-Theorie können hier beispielhaft angeführt werden.

Zu kritisieren ist die mangelnde empirische Untermauerung der postulierten Effekte. Viele Studien erforschten schlechtere Leistungen nach einer konstruktivistischen Vorgehensweise in anschließenden Wissenstests. Jedoch zeigten sich positive Effekte in späteren Anwendungsüberprüfungen. Ein zusätzliches Problem ist die Auffassung, dass es keine objektive Realität gibt, was dazu führt, dass das Anregen zielorientierter Lernprozesse schwierig ist. Zudem sind Begrifflichkeiten wie Authentizität der Lernumgebung oder Eigenaktivität zu vage, was zu praktischer Ineffektivität und theoretischer Beliebigkeit führen kann. Da diese Verfahren nachweislich besseren Erfolg bei leistungsstarken Schülern haben, ist die Anwendung bei niedrigem Leistungsniveau zu überdenken sowie auf Schereneffekte zu achten. Zudem kommt das schlechte Kosten-Nutzen-Verhältnis immer wieder zur Sprache. Dieses, sowohl für den Lehrenden als auch für den Lernenden, sehr zeitaufwendige Vorgehen verwehrt nicht selten dessen Implementation (Krapp, 2006).

Integrationsversuch – Praxisorientierte Position

Aufgrund mangelnder eindeutiger empirischer Befunde beider Extremsituationen ist eine praktische Umsetzung schwierig. Zudem sollte angemerkt werden, dass wissenschaftliche Theorien und Prinzipien nicht ohne weiteres in der Praxis verwirklicht werden können. Anzustreben ist eine stetige Reflexion des Handelns und Denkens einer Lehrperson auf Basis theoretischen Wissens. Reichhaltige praktische Erfahrungen sowie eine sinnvolle Integration von praktischem und theoretischem Erfahrungswissen sind dafür hilfreich. Eine Verknüpfung der oben beschriebenen Primaten in der Praxis aufgrund der zeitgleich ablaufenden Prozesse des Lernens und Lehrens ist deshalb sinnvoll. Der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz, „der trotz konstruktivistischer Grundlage explizit Instruktionmethoden in sein Unterrichtsmodell aufnimmt“ (Krapp, 2006, S. 638), ist ein schönes Beispiel für einen Versuch der Integration von Konstruktion und Instruktion (Krapp, 2006).

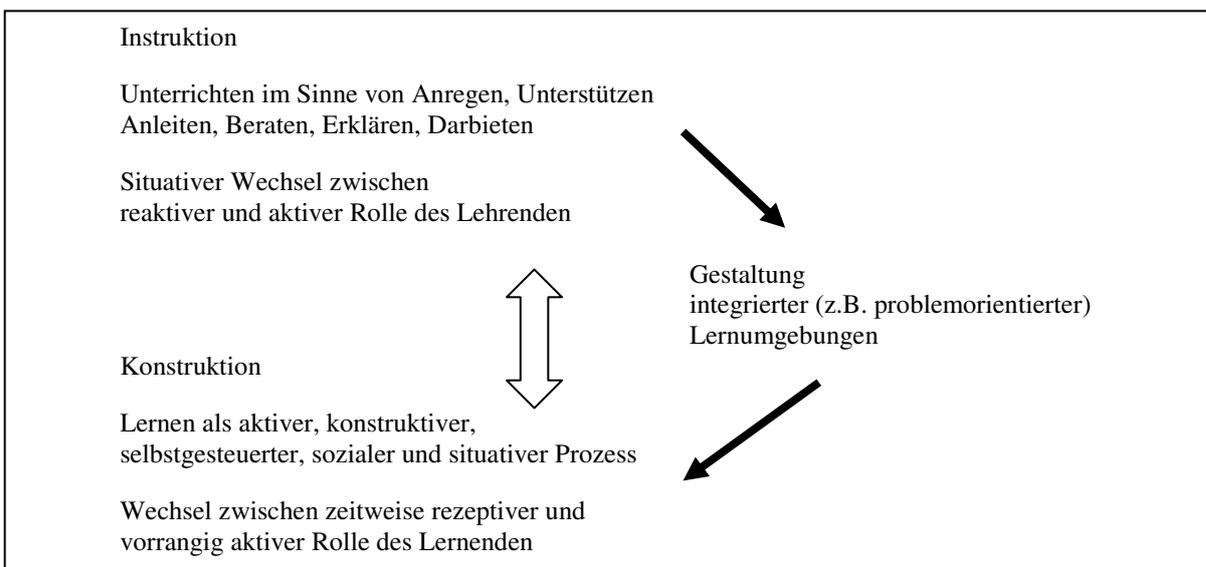


Abbildung 5. Eine praxisorientierte Position zum Lernen und Lehren (Krapp, 2006, S. 637).

Diese in Abbildung 5 dargestellte praxisorientierte Position beschreibt Lernen als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, emotionalen, situativen und sozialen Prozess. Lernen erfordert von den Lernenden immer Eigenaktivität, Interesse sowie Motivation, aber auch Hilfe, Anleitung und Orientierung. Dies führt zu dem Ziel, eine Balance zwischen konstruktiver Aktivität auf Seiten des Lernenden und expliziter Instruktion auf Seiten des Lehrenden zu finden (Krapp, 2006). Die Aufgabe des Unterrichts ist es, Konstruktionsleistungen zu ermöglichen und anzuregen.

„Neuere Lehr- und Lernkonzepte wenden sich in der Regel gegen die sogenannte direkte Instruktion“ (Edelmann, 2000, S. 289). Eine Weiterentwicklung bisheriger Modelle ist

deshalb erstrebenswert. Besonders kooperatives, selbstgesteuertes, problemlösendes und lebenslanges Lernen, das in authentischen Situationen stattfindet, könnte zukünftig von Bedeutung sein (Edelmann, 2000).

Aus der Lernforschung sowie den angeführten Lehr-Lernansätzen lassen sich Implikationen guten Lehrens ableiten. Biggs (2003) unterscheidet drei Ebenen Lehren zu verstehen. Die erste Ebene ist mit der eben beschriebenen Instruktion, die zweite mit der Konstruktion und die dritte mit einer optimalen Mischung dieser beiden Extrempositionen zu vergleichen. Generell liegt das Verständnis von Lehren Lehrkonzeptionen („conceptions of teaching“) zugrunde, die entscheidend und für die konkrete Umsetzung kompetenzorientierter Lehre verantwortlich sind (Wegner & Nückels, 2013). Diese in den letzten Jahren durch zahlreiche Studien entwickelten Lehr-/Lernkonzeptionen sind teilweise schwer voneinander abzugrenzen. Dennoch besteht ein Kontext über die zwei Grundorientierungen.

Bei der *lehrendenzentrierten Konzeption* nehmen die Studierenden die vom Lehrenden vermittelten Inhalte passiv auf. Primäres Ziel ist Wissen zu vermitteln, unabhängig von der Hörschaft, was in Richtung der Instruktion anzusiedeln ist. Bei der *studierendenzentrierten Konzeption* hingegen konstruieren die Lernende das Wissen aktiv mit. Die studierendenfokussierte Lehr-Orientierung, bei der dem Lehrenden die Aufgabe Lernen zu unterstützen und ermöglichen zukommt, wird üblicherweise als hochwertiger angesehen und ist im konstruktivistischen Bereich zu verorten. In diesem Sinne ist gute Lehre studienzentriert mit dem Ziel Studierenden zu tiefergehenden Herangehensweisen anzuregen und zu ermutigen (Wegner & Nückels, 2013). Ergebnisse der Hochschul- und Unterrichtsforschung bestätigen dies und verweisen auf die höhere Effektivität von studienzentrierter Lehre, Lehrstrategien und -methoden im Vergleich zur reinen und traditionellen Wissensvermittlung (HRK, 2008).

2.3.2 Modelle und Ansätze aus der Hochschuldidaktik

In der Literatur sind unzählige Modelle und Ansätze aus der Hochschuldidaktik wie beispielsweise der TEACH-Q-Ansatz nach Hansen, Henning-Thurau und Wochnowski (2000) und der FACULTY-Q-Ansatz (Hansen, Henning-Thurau & Langer, 2000), Merkmale guter Lehre nach Rindermann (2009), Leistungsindikatoren der Lehre nach Pasternack (2006), Merkmale guter Lehre nach Koch (2004) Lehrqualitätsdimensionen nach Owilia und Aspinwall (1996) zu finden. Im folgenden Kapitel werden ausgewählte und für die Arbeit relevante Ansätze und Modell näher erläutert. Für einen umfassenden Überblick werden diese nach Autor getrennt dargestellt, was eine Abgrenzung sowie Unterscheidung erleichtert, um anschließend im Fazit einander gegenübergestellt und verglichen werden zu können. Der Überblick über die didaktischen Ansätze erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient vielmehr dazu, die in dieser Arbeit vermittelten Erkenntnisse einzuordnen.

2.3.2.1 Gute Lehre nach der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Nach der HRK (2008) besteht gute Lehre darin, eigenständiges Lernen von Studierenden zu unterstützen und zu ermöglichen. In diesem Sinne ist gute Lehre studierendenzentriert, was durch die Hochschul- und Unterrichtsforschung bestätigt wird. Zudem machen der Lehrende und dessen Gestaltung der Lernumgebung den entscheidenden Unterschied zwischen guter und eher weniger guter Lehre aus. Die individuelle Lehrkompetenz ist wesentlicher Bestandteil guter Lehre und sollte deshalb einen höheren Stellenwert erhalten. Weiterbildungen, Feedback der Studierenden und der Austausch mit Kollegen steigern die studienzentrierte Lehrkompetenz und eine systematische, praxisnahe und didaktische Qualifizierung der Lehrpersonen. Lehrkonzepte und -strategien müssen Studierende als eigenverantwortliche und selbstständige Lerner herausfordern und ansprechen. Gute Lehre beinhaltet Lern- und Lehrformen mit intensiver Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden sowie Kooperation zwischen den Studierenden untereinander. Ein weiterer Indikator guter Lehre sind Zusatz- und Beratungsangebote (z.B. zu Diskussions- und Arbeitstechniken). Studienprogramme müssen den Studierenden, mit Berücksichtigung des Vorwissens und des aktuellen Lernstands, Orientierungshilfen anbieten und gleichzeitig individuelle Entfaltungsmöglichkeiten zulassen. Regelmäßiges und systematisches Feedback über die Studienleistungen, Lernfortschritte, aber auch Probleme der Studierenden ist unerlässlich und unterstützt selbstständiges und aktives Lernen. Die Gestaltung des Prüfungswesens ist für gute Lehre ebenso bedeutsam wie die Auswahl der Lehr- und Lernformen. Dabei sollten sich Lehrende untereinander abstimmen, um Klarheit und

Transparenz sowie die Vermittlung der übergeordneten Ziele und inhaltlichen wissenschaftlichen Zusammenhänge zu gewährleisten. Darüber hinaus ist die Bereitstellung personeller, räumlicher, finanzieller und institutioneller Ressourcen für studienzentrierte Lehre erforderlich. Betreuungsrelationen (z.B. kleinere Gruppen) sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote sind dabei zu optimieren.

Die Qualität der Lehre wird durch den Lernfortschritt der Studierenden sowie der Qualität der erreichten Lernergebnisse (z.B. Abschlussarbeiten) sichtbar. Dafür setzt gute Lehre ausreichende Ressourcen voraus, um komplexe Lernumgebungen (z.B. Medien und Praktikumsplätze) zu gestalten. Institutionelle Formen der Qualitätssicherung sollten dem hochschuleigenen Verständnis von Qualität dienen und mit Instanzen des Akkreditierungsverfahrens abgestimmt werden.

2.3.2.2 Aspekte guter Lehre nach Berendt

Berendt (2000) formuliert vier Ausgangsfragen, die als Qualitätskriterium „fitness für purpose“ zugrunde liegen:

- Welche Inhalte entsprechen den Standards der jeweiligen Disziplin nach dem aktuellen Forschungsstand?

Diese Antwort können Fachkollegen beantworten, wobei die Ziele bei der Auswahl bestimmter Lehrveranstaltungen maßgeblich sind.

- Was sind die Ziele von Hochschulausbildung und Lehre?

Jene Ziele lassen sich in Deutschland in Studien- und Prüfungsordnungen sowie Hochschulgesetzen finden. Im Zusammenhang mit der formulierten „educational chain“ wurden in der Rektorenkonferenz/CRE 1997 und der UNESCO-Weltkonferenz 1998 weitere Ziele festgelegt, die jedoch identisch mit den in der Hochschuldidaktik benannten sind.

- Inwieweit können Arbeits- und Forschungsergebnisse über studentisches Lernen die Erreichung der genannten Ziele unterstützen?

Durch zahlreiche Forschungsergebnisse hat die Erkenntnis, dass gute Lehre für studentisches Lernen bedeutsam ist, seit 1967 ständig zugenommen. Der Paradigmenwechsel „shift from teaching to learning“, also vom stoff- zur lernzentrierten Lehre wird durch einige Forschungsergebnisse untermauert und soll vor allem träges Wissen vermeiden. Die aktuelle Theorie, welche den Lernenden als einen aktiven Prozessor von Informationen versteht, speist

aus empirischen und konzeptionellen Quellen. Daraus wurden Handlungsorientierungen für Lehrende in Hinblick auf die Durchführung und Planung von Veranstaltungen abgeleitet.

- Welche pädagogischen Wertvorstellungen (educational beliefs) auch über die Rolle der Lehrenden sind adäquat?

Diese adäquaten Wertvorstellungen stellen den Studierenden und seinen Lernprozess in den Mittelpunkt. Dabei spielt die Motivation der Studierenden sowie die Förderung von selbstbestimmten und interessierten Lernen eine bedeutende Rolle. Lehrende sollen folglich prozessorientiert Lehren statt nur Wissen zu vermitteln.

Unter einer guten Veranstaltung versteht Berendt (2000) folgendes:

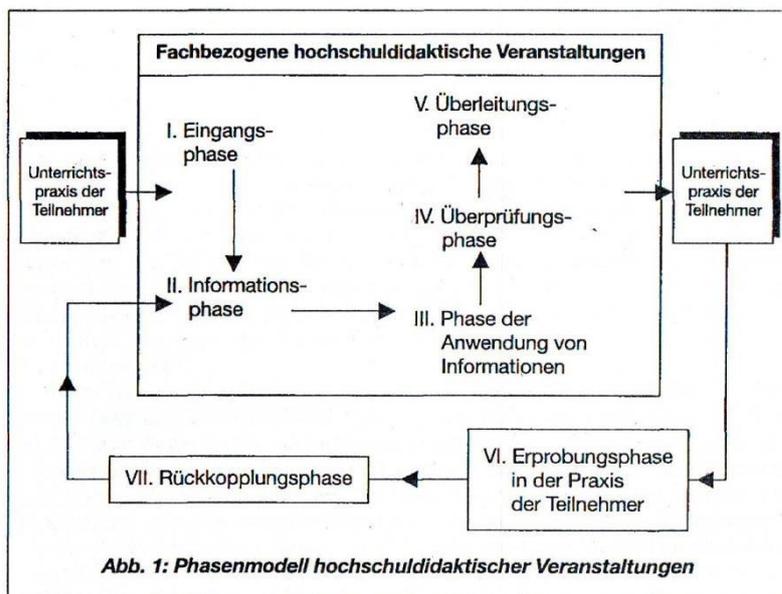


Abbildung 6. Phasenmodell hochschuldidaktischer Veranstaltungen (Berendt, 2000, S. 254).

Zudem stellt Berendt (2000, S. 255) Thesen für studentisches Lernen auf. Danach wird studentisches Lernen gefördert durch:

- die Einbeziehung der Teilnehmervoraussetzungen
- Inhalte und Ziele, die diesen Voraussetzungen entsprechen
- Formen des Lernens und Lehrens, die eine aktive Einbeziehung der Lernenden ermöglichen
- ein Lehrverhalten, das durch einen mittleren Führungsgrad und emotionale Wertschätzung gekennzeichnet ist
- angstfreies Lernklima
- den Einsatz von Medien, die eine aktive studentische Beteiligung ermöglichen.

2.3.2.3 Kriterien einer exzellenten universitären Lehre nach Böttger und Gien

Nach Böttger und Gien (2011) sollen folgende Kriterien auf dem Weg zu exzellenter Lehre an Hochschulen aufgestellt werden:

1 Hochwertige Lernumgebung

In Bezug auf die Findung von Kriterien für exzellente Lehre, ist die Gestaltung eines universitären Lern- und Lehrraums von Bedeutung. „Hochwertige Lernumgebungen umfassen den gesamten räumlichen und sozio-kulturellen Kontext, in dem Studierende, Lehrende und andere Mitarbeiter interagieren“ (Böttger & Gien, 2011, S. 10).

1.1 Lehr-/Lernförderndes Universitätsklima

- Ein respektvoller und offener Umgang aller am Lehr-/Lernprozess Beteiligten miteinander ist Grundlage für ein positives Klima. Das Gefühl von Dazugehörigkeit, Gemeinschaft und Wertschätzung ist für exzellente Lehre von Bedeutung. Dafür ist Kommunikation und Transparenz auf allen Ebenen Voraussetzung, um Entscheidungen gemeinsam zu diskutieren, zu treffen und zu respektieren.
- Neben aktuellen Aushangbrettern und Homepageseiten sowie festen Sprechzeiten, sind flexible Zeiten und Möglichkeiten der Kontaktaufnahme nötig. Kompetente Beratungsangebote sowie virtuelle Kommunikationsmöglichkeiten sind zusätzlich sinnvoll.
- Geplante Zeitfenster vor und nach der Veranstaltung, die kurze Gespräche zulassen, sowie implizite und explizite Aufforderungen zur aktiven Teilnahme sind wünschenswert. Gesprächsbereitschaft sowie informelle Orte sind zudem anzustreben.
- Teamgeist und Kooperationsbereitschaft sollten sowohl innerhalb als auch außerhalb der Universität Anerkennung finden.
- Um hochwertige Lernumgebungen sicher zu stellen, sind ästhetische Gestaltungen (Sitzverhältnisse, Farbgebung in den Seminarräumen und Vieles mehr) angebracht.

1.2 Adäquate Ausstattung

„Teil der hochwertigen Lernumgebung ist eine adäquate Ausstattung, die Voraussetzung für eine exzellente Lehre schafft und vor allem das kompetenzorientierte Selbstlernen zum Ziel hat“ (Böttger & Gien, 2011, S. 11). Dazu gehören:

- Bibliotheken mit aktueller Literatur und Medien sowie studentenfreundlichen Öffnungszeiten
- eine mediale Ausstattung und innovative Technologien
- digitale ausleihbare Aufnahmemedien und mobile Arbeitsplätze mit Notebooks
- Gruppenräume für Kooperationssitzungen
- Vorlesungssäle und Seminarräume, die mit Verdunklungsmöglichkeiten, Beamer und flexiblen Präsentationsoptionen gut ausgestattet sind.

1.3 Vielfältige Angebote für ein effizientes Studium

Derartige Angebote können institutionell verankert werden und über die Fakultät hinausreichen wie:

- der Ausbau zentraler/dezentraler und differenzierte Beratungsangebote
- Kompetenzbausteine (überfachliche Kompetenzen, die in die Studienfächer mit eingebracht werden)
- eine exzellente Förderung exzellenter Studierender (z.B. spezielle Trainingsseminare)
- Forschungsangebote für Studierende
- Zusatzangebote für Studierende mit außerordentlichen Bedingungen
- differenzierte Formen der Leistungsbewertung.

2 Kompetente Lehrende

In einer universitären Lerngemeinschaft entstehen durch Interaktion und Verbindungen von Individuen gemeinsame Werte, Überzeugungen und Ziele. Diese Beziehungen innerhalb der Gruppe führen in Kombination mit fachlichem Input bestenfalls zu einem kreativ-innovativen Output und somit zu guter Lehre. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Lehrenden zu, die Verständnis, gewünschte Werte und Einstellungen sowie Darstellungsfähigkeiten in didaktischen und pädagogische Aktionen und Darbietungen übertragen sollen.

Solche sind u.a. die Art miteinander zu reden, sich gegenseitig etwas zu zeigen oder durch Handeln zu erläutern und andere Ideen einzusetzen, sodass dem Nichtwissenden, dem Lerner also, zu Wissen und Können verholfen werden kann und auch Außenstehende es verstehen und erkennen können. (Böttger & Gien, 2011, S. 14)

Die Selbstreflexion der eigenen Lehrrolle sowie der Lehr- und Lernprozesse stellt die Basis dafür dar. Dennoch sind Studierende größtenteils selbst für ihren Lernprozess verantwortlich, da gute Lehre mehr als eine Verbesserung des Verständnisses gesehen wird.

2.1 Erwartungshaltung erwachsener Lerner

Danach sollen sich Lehrende durch folgendes auszeichnen:

- die Innovation an der Durchführung und dem Design von Lernaktivitäten
- die Fähigkeit, Kursmaterialien anschaulich zu präsentieren und zu organisieren
- sympathische und effiziente Führungsqualitäten, periodische Beurteilungen und Evaluationen der Lernenden, welche auf allen Ebenen zu Lernfortschritten führen sowie Supervision
- die Unterstützung des Lernprozesses sowie dessen reflexive Herangehensweise, um Selbstentwicklung zu ermöglichen
- die Fähigkeit, zu explorativem, unabhängigem Lernen anzuregen, Neugier zu wecken, um die Entwicklung kritischer Denkweisen zu fördern
- den Zusammenhang von Lehren, Lernen und Fachwissen erkennen
- die Teilnahme an berufsorientierter Lehr-Lernforschung und professionellen Aktivitäten
- die Individualität von Studierenden wertschätzen
- die Fähigkeit im Rahmen von Konferenzen, Publikationen und Workshops für gute Lehre einzustehen

2.2 Lebenslange professionelle Weiterentwicklung

Berufliche Haltungen, Fähigkeiten und Kenntnisse für eine gute und effektive Lehre hängen zwar von der Lehrpersönlichkeit ab, werden aber erst durch permanente reflexive Fortbildung und langjährige Praxiserfahrung erworben, was Lehren zu einem Prozess der Identitätsbildung werden lässt.

Während Persönlichkeitsmerkmale die Wahrnehmung bzw. auch Nicht-Wahrnehmung wirksamer Lehrverfahren beeinflussen können und dazu führen können, dass sich individuelle Präferenzen für Lehr- und Lernmethoden entwickeln, werden die wesentlichen Qualitäten und Aspekte eines Lehrenden im Zusammenhang mit effizientem Lehren zunächst erworben, ausprobiert, in eine Lehrroutine übergeführt und

dann während der Lehrkarriere immer weiter verfeinert, individualisiert und zusätzlich immer wieder erneuert. (Böttger & Gien, 2011, S. 15)

Ein derartig professioneller Prozess vollzieht sich durch:

- individuelle Reflexion und Information über Lehr-/Lernmethoden in der Fachliteratur
- kollegialen Erfahrungs- und Informationsaustausch, intensive Gespräche über das Lernen und Lehren an der Universität sowie in den einzelnen Fachdisziplinen
- die aus den erworbenen Erfahrungswerten resultierenden Überlegungen zur Verbesserung der Lehrmethoden
- sprachliche Weiterentwicklung (z.B. durch den Erwerb von Fremdsprachen)
- die Verwendung des Feedbacks der Kollegen und Studierenden zu Lehraspekten
- die Entwicklung und Genese von Veränderungen hinsichtlich Inhalte, Ziele, Werkzeuge der Leistungsmessung, studentischen Lernerfahrungen sowie der Interaktion mit Kollegen und Studierenden
- Verbesserungsworkshops/-projekte von Lehrplänen und Kursen (allein/mit der Gruppe)
- die Teilnahme an Workshops, Konferenzen und Lehr-Seminaren (intern und extern)
- erhaltende und angebotene Lehr-Konsultationen
- im Zusammenhang mit Lehr-/Lernmethoden stehende Veröffentlichungen und Vorträge
- die professionelle Entwicklung mit dem Schwerpunkt auf Lehren und Lernen sowie eine Reflexionsmöglichkeit ohne Zeitdruck.

2.3 Resultierende Zielkompetenzen

„Neben einem Mindestmaß an Beherrschung der Techniken und Werkzeuge für die Lehre beinhaltet die berufliche Entwicklung als Hochschullehrkraft permanent reflektierte wissenschaftliche Untersuchungen zur pädagogischen und fachdidaktischen Praxis sowie deren Auswirkungen auf den Lernprozess und die Entwicklung der Studierenden“ (Böttger & Gien, 2011, S. 16). Pädagogische, sprachliche, diagnostische, fachdidaktische, therapeutische, methodische und interkulturelle Kompetenzbereiche sind dabei wichtig.

Durch die Berücksichtigung relevanter didaktischer Merkmale initiiert exzellente Lehre nach Böttger und Gien (2011) effiziente Lernprozesse:

- *Aktives, prozessorientiertes und ganzheitliches Lernen* kann durch die Organisation herausfordernder und angemessener Lernprozesse innerhalb der entsprechenden Lernumgebung ermöglicht werden.
- Durch entsprechende (Aktion-)Forschungsinstrumente entsteht *reflektiertes Erfahrungslernen*.
- *Modelllernen* macht das entsprechende Berufsfeld anschaulich erfahrbar, wobei prozess- und projektorientiertes sowie selbstständiges und kooperatives Lernen eine wichtige Rolle spielt.
- Durch die innovative Gestaltung fachabhängiger Lernprozesse, welche experimentelle Phasen miteinbeziehen, wird *entdeckendes und forschendes Lernen* initiiert.
- Gute Lehre wird durch die *Teilnahme am professionellen Austausch* innerhalb und außerhalb der Hochschule ermöglicht.

Da Lehren stark vom Prozess des Lernens abhängt, sind die meisten Lehrentwicklungen auf die Lernenden zu übertragen. Auch für Studierende gilt es eine reflexive, aktive, offene, kritische und konstruktive Arbeits- und Lernhaltung zu entwickeln, da sonst die größten pädagogischen und didaktischen Anstrengungen nichts verändern.

3 Methodik der hervorragenden Lehre

Die Methodik setzt an Lehrstrategien, Lehrwerkzeuge, Gemeinsamkeit und Individualität sowie Großgruppendynamik an.

„Der Kreis der Lehrexzellenz-Entwicklung schließt sich dort, wo wertvolle autodidaktische Erfahrungen hochschuldidaktisch reflektiert werden und mit empirisch abgesicherten Lernarrangements für erwachsene Lerner zu best-practice-Konzepten vereint werden. Der Weg dahin liegt nahezu einzig und allein im Engagement des Einzelnen“ (Böttger & Gien, 2011, S. 17).

2.3.2.4 Zehn Thesen zu guter Hochschullehre nach Sethe

Sethe (2007, S. 1-5) formuliert zehn Thesen guter Lehre:

1. „Gute Lehre knüpft an die Beziehungsebene an“.

Gute Lehre ist eine Frage der Kommunikation und Beziehungsebene. Ein Dialog mit den Studierenden ist erstrebenswert, um den Vorlesungsstoff aktiv anzuwenden und so die Behaltensquote zu erhöhen. Das Reflektieren und Überdenken der inneren Haltung gegenüber

der Lehre und den Studierenden spielt dabei eine tragende Rolle. Dafür sind verlässliche Dozierende, die die Studierenden fordern, Wissensinhalte vermitteln sowie kritisches Denken und Hinterfragen fördern, Ziele klar definieren sowie nachvollziehbare Lösungswege aufzeigen, nötig.

2. „Nicht jeder, der gut forscht, lehrt auch gut“.

Um kritisches Weiter- und Nachdenken zu fördern, müssen Studierende an die aktuelle Forschung herangeführt werden. „Forschung ist wichtig für die Inhalte der Lehre, garantiert aber noch keine gute Vermittlung der Forschungsergebnisse“ (Sethe, 2007, S. 1). Da es nicht nur Aufgabe des Dozierenden ist, sein Spezialgebiet zu unterrichten, sondern auch Grundwissen zu vermitteln, ist didaktisches Geschick und eine didaktische Ausbildung unerlässlich. Studierende sollen fähig sein, selbstständig zu lernen, um im Verlauf des Studiums anspruchsvollen wissenschaftlichen Vorlesungen folgen zu können und das vermittelte Wissen zu verarbeiten und anzuwenden. Die Studieneingangsphase ist dafür der Grundstock, denn „wer am Anfang des Studiums gute Lehre erfährt, kann im Laufe des Studiums gut forschen“ (Sethe, 2007, S. 2).

3. „Gute Lehre ist mehr als das souveräne Beherrschen des zu vermittelnden Unterrichtsstoffes“.

Um Lehrstoff effektiv vermitteln zu können, ist die Didaktik wichtig. Generell sollte zwischen Methode und Inhalt der Vermittlung unterschieden werden.

4. „Gute Lehre lenkt die Aufmerksamkeit vom Lehren auf das Lernen“.

Eine zentrale Rolle spielen die innere Haltung des Dozierenden sowie die Adressatenbezogenheit des Unterrichts. Es ist wichtig, dass Studierende erfahren, wie sie souverän lernen können. Das Erschließen von Themen ist mit guter Lehre deutlich einfacher und wirkt der Studienabbrucherquote entgegen. Zudem ist der Übergang von Schule an die Hochschule genauer in den Blick zu nehmen.

5. „Gute Lehre setzt Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung der Lehrenden voraus“.

Hochschuldidaktikzentren, die international bereits existieren, sind in Hinblick auf die Qualität von Lehre sinnvoll. Individuelles Coaching mit besserer Personalausstattung ist zu implementieren, um auch für fortbildungsferne Professoren individuelle Fortbildungen zu ermöglichen.

6. „Gute Lehre lässt sich nur erreichen, wenn sich die Einstellung der Hochschullehre langfristig ändert. Forschung und Lehre müssen gleichberechtigt sein“.

Derzeit dominiert die Forschung, da Ressourcen häufig an Drittmittel gekoppelt sind. Forschung und Lehre sollte gleichrangig nebeneinander stehen, da sie notwendigerweise zusammen gehören. Dafür ist ein Bewusstseinswandel in Hinblick auf die Bedeutung guter Lehre notwendig, der unter anderem mit Preisen signalisiert werden kann. Eine Verbesserung der Personalausstattung könnte zudem zu einer stärkeren Anerkennung der Lehre beitragen. Neue Stellentypen wie Dauerstellen für die Lehre, bei denen spezielle Lehrkompetenzen nachgewiesen werden müssen, wären eine zusätzliche Option.

7. „Die Hochschulen müssen Anreize schaffen, damit sich gute Lehre lohnt“.

Wenn bei einer Bewerbung die Dozierenden statt wissenschaftlichen Schriften und Fachvorträgen Unterrichtsmaterialien einsenden und eine Probevorlesung halten, wäre dies ein Signal für die Wertschätzung der Lehre. Regelmäßige Evaluationen sollten nicht nur am Ende des Semesters stattfinden und bei guten Ergebnissen zu Vorteilen des Bewerteten führen.

8. „Gute Lehre setzt entsprechende Rahmenbedingungen voraus, die in vielen Fächern aufgrund der Massenuniversität nicht gegeben sind“.

Dabei stellt sich die Frage nach dem Sinn reiner Vorlesungen, wo die Bedeutsamkeit von praktischen Anwendungen bereits nachgewiesen wurde.¹³ Eine angemessene und anschauliche Visualisierung des Stoffes ist wichtig. Die Studierenden sollten den Stoff zudem vorab zur Verfügung gestellt bekommen, um gleichzeitig sehen und hören zu können. Darüber hinaus ist der Medieneinsatz vom Dozierenden abhängig und kann im schlechten Fall auch vom Lehrinhalt ablenken, was eine sorgfältige Planung des Medieneinsatzes fordert.

9. „Gute Lehre bedeutet nicht eine Verschulung der Universität“.

Studierende sollten bestenfalls die nötigen Methoden an die Hand bekommen, um in der Lage zu sein, selbst organisiert und selbst gesteuert zu lernen. So bekommen sie einen schnelleren Zugang zur Forschung und können ihren Beitrag dazu leisten.

10. „Gute Lehre ist notwendig, um den Standort Deutschland zu erhalten und zu fördern“.

¹³ Behaltensquote: 10% was wir lesen; 20% was wir hören; 30% was wir sehen; 50% was wir hören und sehen; 70% was wir selbst sagen; 90% was wir selbst tun (Sethe, 2007).

„Die Zukunftsfähigkeit Deutschlands hängt entscheidend davon ab, ob es uns gelingt, junge Menschen in ausreichender Qualität und Zahl auszubilden und zu kritischem und kreativem Denken anzuregen“ (Sethe, 2007, S. 5). Staatliche Förderungen sollten deshalb nicht allein die Forschung berücksichtigen.

2.3.2.5 Gute Hochschullehre nach Winteler

Winteler (2011) hat sieben Grundsätze guter Lehre zusammengestellt. Gute Lehre

- fördert den Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden.

Eine persönliche Beziehung zwischen Studierenden und Dozierenden und die Verfügbarkeit der Lehrenden sind wichtige Faktoren für das Engagement und die Motivation von Lernenden.

- fördert Kooperation zwischen den Lernenden.

Durch Teamaufgaben oder Lerngruppen lernen die Studierenden miteinander zu arbeiten, was auch für das spätere Arbeitsleben von Bedeutung ist, denn effektives Lernen ist sozial und kollaborativ. Zudem wird die Denkfähigkeit, ein tieferes Verständnis und somit der Lernprozess gefördert.

- gibt prompte Rückmeldung.

Direkte Rückmeldungen über Gelerntes und das vorhandene Wissen versetzen Studierende in die Lage ihr zukünftiges Lernen auf das zu konzentrieren, was wichtig ist.

- fördert aktives Lernen.

Um nachhaltig zu lernen, müssen Studierende das Gelernte an ihre eigenen Erfahrungen knüpfen und auf alltagsnahe Situationen beziehen können. Auch Diskussionen und der Austausch mit Kommilitonen sind dazu hilfreich.

- legt großen Wert auf studienbezogene Tätigkeiten.

Anforderungen an Studierende sollten immer mit Berücksichtigung anderer Lehrveranstaltungen und dem dazu nötigen Zeitaufwand geplant und gestellt werden.

- respektiert verschiedene Lernwege und Fähigkeiten.

Lernende verfügen über verschiedene Lernstile und Lernstrategien, denn für effektives Lernen gibt es zahlreiche Möglichkeiten. Durch Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Lern- und

Lehrstrategien sowie der Prüfungsformen kann der Dozierende den verschiedenen Herangehensweisen gerecht werden.

- stellt hohe Ansprüche.

Erwartungen, die zwar hoch aber dennoch erreichbar sind, stellen für Lernende eine Herausforderung dar, der sie sich, wenn sie richtig vermittelt und authentisch verkörpert werden, gerne stellen. Dies führt zu hohen Leistungen.

Ein faires System der Notenvergabe und Leistungsbeurteilung, bei dem Zensuren, die in den unterschiedlichen Lernaktivitäten erreichte Leistung widerspiegeln, ist zudem von Bedeutung für gute Lehre. Das Notensystem muss reliabel und objektiv sein, zudem sollten die Noten schriftlich begründet werden.

Auf Seiten der Lehrenden beinhaltet effektive Hochschullehre zwei Dimensionen:

1. intellektuelle Begeisterung (Fachkompetenz, Humor, Enthusiasmus, Inspiration, Klarheit, interessante Darstellung, Organisation)
2. effektive Motivation bzw. interpersonale Fähigkeiten (Freundlichkeit, Verfügbarkeit, Hilfsbereitschaft, Zugänglichkeit, Ermutigung, Unterstützung, Herausforderung)

Didaktische Fertigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Freundlichkeit) sowie soziale Verhaltensmerkmale (z.B. Motivierung, Kooperation) sind Voraussetzungen für einen guten Lehrenden. Die Vorbereitung des Dozierenden, sowie dessen Organisation der Lehrveranstaltung durch Klarheit und Verständlichkeit fördern studentisches Lernen maßgeblich. Auch die wahrgenommene Effizienz des Unterrichts, die Offenheit des Dozierenden für andere Meinungen sowie die Aufforderung des Dozierenden zu diskutieren und Fragen zu stellen sind Merkmale, die vom Lehrenden abhängig sind und die Qualität der Lehre beeinflussen, denn eine gute Veranstaltung wird häufig über gutes Dozierendenverhalten definiert.

2.3.2.6 „Constructive Alignment“ Modell nach Biggs

Das „Constructive Alignment“ Modell basiert auf zwei Annahmen: der Konstruktivismus im Lernen sowie die Anpassung im Lehren und bedeutet: „A good teaching system aligns teaching method and assessment to the learning activities stated in the objectives, so that all aspects of this system act in accord to support appropriate learning“ (Biggs, 2003, S. 11).

Nach dem „Constructive Alignment“ sind die drei Kernkomponenten Lehraktivitäten, Lehr-Lernziele und Prüfungsformen ausschlaggebend für die Qualität der Lehre. Dafür müssen diese transparent gemacht werden, aufeinander abgestimmt und voneinander abhängig sein. Lernaktivitäten und Lernergebnisse hängen von den Voraussetzungen der Lernenden (Vorwissen, Interesse am Thema, Motivation) ab. Eine gute Lehrperson gestaltet die Lehr-Lernsituation deshalb im Sinne des „Constructive Alignment“ so, dass die Studierenden durch die Strukturierung der Didaktik und Prüfungsform in der Lage sind, die Lehr-Lernziele zu erreichen und die Prüfungsform das Erreichen dieser Lehr-Lernziele abprüft.

Im von Biggs (2003) entwickelten „3P Model of Learning and Teaching“ gibt es drei Phasen, in die lernrelevante Faktoren eingeordnet werden können. Die erste Phase der Voraussetzungen können in studentische (student factors) und lehrkontextbezogene¹⁴ (teaching context) Voraussetzungen unterteilt werden. Diese Voraussetzungen bestimmen die Herangehensweise der Studierenden sowie Dozierenden (teaching and learning activities), welche wiederum großen Einfluss auf das Ergebnis (learning outcome) des Lernprozesses hat, bei dem der Wissenszuwachs das Ziel ist.

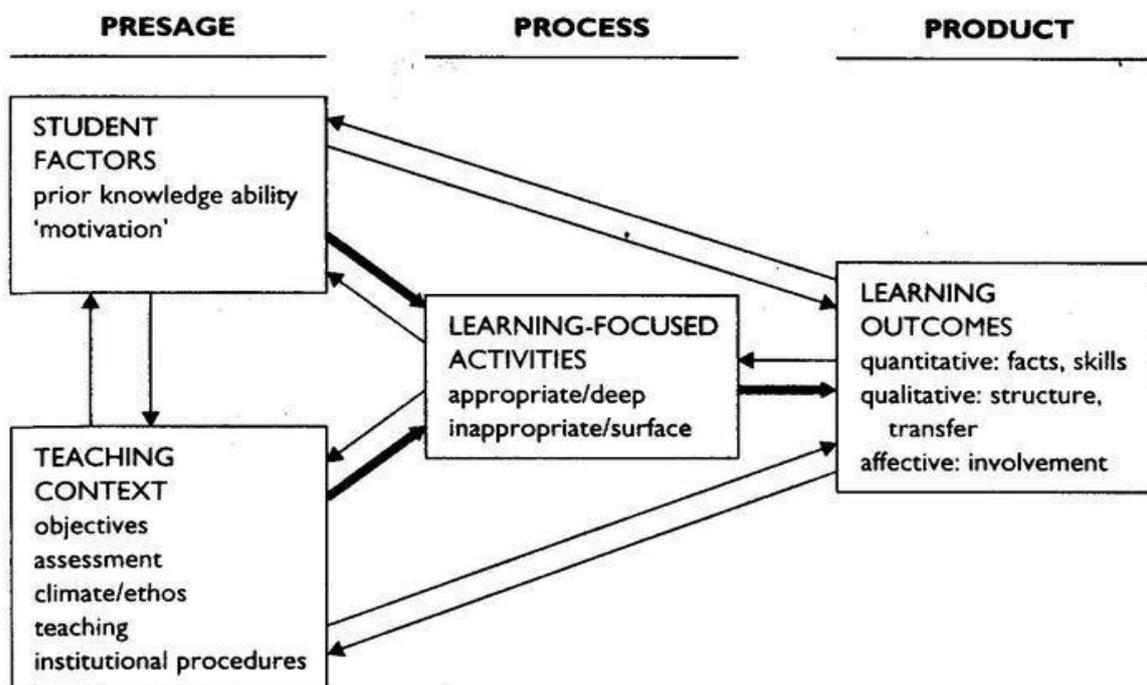


Abbildung 7. 3P-Model of Learning and Teaching (Biggs, 2003, S.19).

¹⁴ Der Lehrkontext (teaching context) umfasst die Charakteristika der Lehrperson (fachliche Expertise, Lehrkompetenz, Motivation), lehrveranstaltungsspezifische (Ziele, der Veranstaltung, Prüfungsmodalitäten, Lehrklima) und organisatorische (technische und personelle Ausstattung, Lernkultur, Wertschätzung von Lehre) Merkmale.

Das 3P-Modell beschreibt Lehren als ein ausgewogenes System in dem alle Komponenten sich gegenseitig unterstützen. Abgesehen von der Lehrperson und den Studierenden spielen die Komponenten Lehrplan, Lehrmethoden, die Bewertungsprozesse, die Art der Leistungsnachweise, die Atmosphäre und Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden, die institutionellen Vorgaben sowie Regeln eine Rolle. Alle Komponenten sollten gemeinsam auf das Ziel tiefergehenden Lernens („deep approach“) hinarbeiten. Eine Unausgewogenheit dieser Faktoren kann zu schlechter Lehre und oberflächlichem Lernen („surface approach“) führen. „Good teaching is getting most students to use the higher cognitive level process that the more academic students use spontaneously“ (Biggs, 2003, S. 5).

Derzeit haben traditionelle Vorstellungen, strukturelle und organisatorische Aspekte sowie das Unwissen über den „Constructive Alignment“ Ansatz und dessen Anwendung zur Folge, dass dieser in der universitären Lehre noch nicht verbreitet ist.

2.3.2.7 Gute Lehre nach Prosser und Trigwell

Die Grundlage, auf der die Idee von gutem Lehren und Lernen nach Prosser und Trigwell (1999) liegt, liegt das „Presage-process-product model of student learning“:

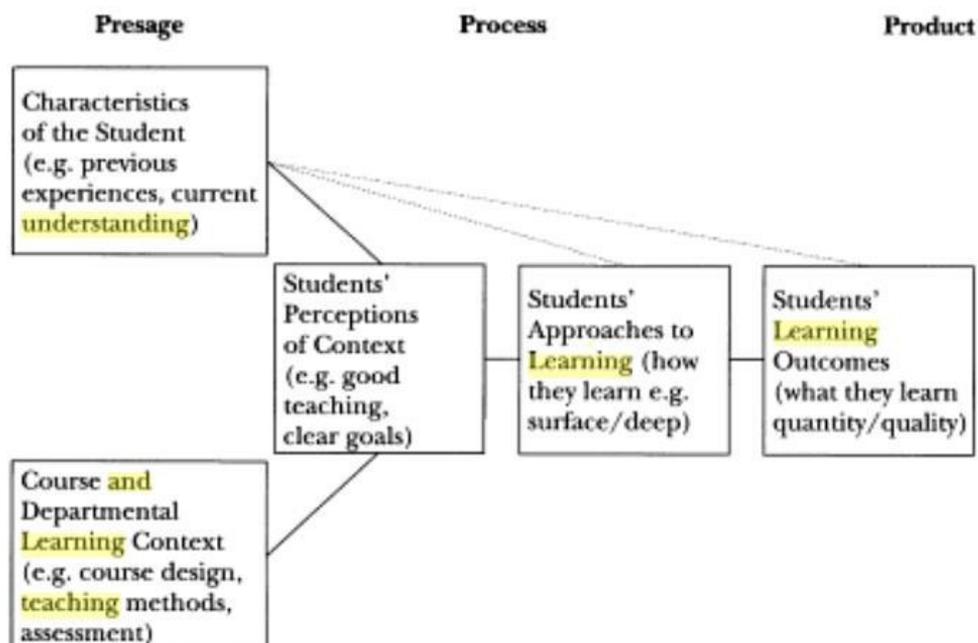


Abbildung 8. Presage-process-product model of student learning (Prosser & Trigwell, 1999, S. 12).

Die Herangehensweise von Studierenden an das Studium oder jeweilige Fach ist abhängig von den eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Vorstellungen zum Lernen („characteristics of the student“), mit denen sie in die Universität oder eine Veranstaltung starten, sowie den vorgegebenen Lehr- und Lernzielen. Durch eine Veranstaltung und deren Lernumgebung („course and departmental learning context“) werden dann je nach Fachgebiet, Kontext, Rahmenbedingungen und Situation unterschiedliche Vorerfahrungen sowie Hintergrundwissen geweckt. Diese beiden Voraussetzungen haben Einfluss auf die Vorstellungen der Studierenden über das Studium und die Lehre („students' perceptions of context“), die wiederum die Lernergebnisse („students' learning outcomes“) bedingen.

Damit das Vorwissen mit den Erwartungen der Studierenden an die Situation interagieren kann und die Herausbildung einer tieferehenden („deep“) oder oberflächlichen („surface“) Herangehensweise an das Studium in Gang gesetzt wird, muss eine Lehrveranstaltung genau geplant werden. Qualitative hochwertige Lehre, Wahlmöglichkeiten sowie Transparenz und eine klare Kommunikation der Lernziele und Leistungserwartungen sind ausschlaggebend für die jeweilige Herangehensweise („surface/deep approach“), die großen Einfluss auf das Lernergebnis hat. Die tieferehende Herangehensweise („deep approach“) wird mit qualitativ höheren Lernergebnissen assoziiert. Studierende, die Lernen als Wissenserweiterung sehen und Gelerntes in den bestehenden Wissenskontext integrieren um Zusammenhänge zu verstehen, neigen zu einer tieferehenden Herangehensweise, als Studierende, die den Stoff nur zum Bestehen der Klausur auswendig lernen. Die Herangehensweise kann so von Fach zu Fach variieren.

Auch Lehrende gehen mit gewissen Vorerfahrungen und Vorstellungen des Lehrens und Lernens in eine Veranstaltung, wo in unterschiedlichen Situationen verschiedene Vorerfahrungen geweckt und aktiviert werden. Anhand dieser Vorerfahrungen und Erwartungen an die Situation sowie an die Lernergebnisse entwickeln auch sie eine gewisse Herangehensweise zu lehren. Die Herangehensweise, die entweder eher themenzentriert oder studierendenzentriert ist, hängt von dem Schwerpunkt, den der Lehrende in seiner Lehre setzt, ab. Die Erfahrungen der Studierenden und Lehrenden stehen daher in einem engen Zusammenhang und haben großen Einfluss auf die Qualität von Lehre.

The relation between teacher's experience and their student's experiences is such that university teachers who adopt a conceptual change/student-focused approach to teaching are more likely to teach students who adopt a deep approach to their learning, while teachers who adopt an information transmission/teacher-focused approach to teaching are

more likely to teach students who adopt surface approaches to their study. (Prosser & Trigwell, 1999, S. 162)

Da jeder Mensch also auf unterschiedliche Art und Weise in unterschiedlichen aber auch in gleichen Kontexten lernt oder lehrt, ist die Lehr-Lernqualität situationsabhängig. Lehrende, Lernende sowie deren Vorerfahrungen stehen deshalb im Mittelpunkt.

Somit ist gute Lehre abhängig von:

- Vorerfahrungen, die in die Situation mit einfließen
- unterschiedlichen Herangehensweisen an Lehren und Lernen in der Situation
- den Ergebnissen, die in der Situation entstehen.

Zu guter Lehre gehört danach die:

- allgemeine Fähigkeiten zu Lehren lernen
- Perspektive der Lernenden einnehmen zu können
- akademisch unterstützte Entwicklung der Lehre.

Gutes Lehren beinhaltet deshalb ein kontinuierliches Bewusstsein von:

- der aktuellen Lernsituation der Lernenden
- der kontextabhängigen Art des Lehrens
- studentischen Vorstellungen von verwendeten Lehrmethoden
- studentischer Diversität
- der Notwendigkeit der kontinuierlichen Evaluation und Verbesserung der Lehre.

Daraus stellen sich folgende Anforderungen an die Lehrenden:

- Lehrende müssen sich ihrer Auffassung von Lehren und Lernen in ihrem Fach bewusst sein: „We believe that one of the primary roles of academic development is to work with university teachers in expanding their awareness of their learning and teaching situations“ (Prosser & Trigwell, 1999, S. 173).
- Lehrende sollten ihren Lehrkontext reflektieren, um Effekte, die durch diesen entstehen können, wahrzunehmen und zu berücksichtigen.
- Lehrende sollten ein Bewusstsein bekommen, wie Studierende die Lehr-Lernsituation wahrnehmen, um darauf flexibel reagieren zu können.
- Lehrende sollte ihre Lehre kontinuierlich reflektieren, korrigieren, verbessern und weiterentwickeln.

Neben Lehrfähigkeiten sollten übergeordnete Entwicklungen zunehmend forciert werden, um die Einseitigkeit der Entwicklung zu qualitativ hochwertiger Lehre zu entschärfen. Dafür müssen Strukturen geschaffen werden, die das Arbeiten mit den Lehrenden ermöglicht, weshalb Lehrerfortbildungen Folgendes beinhalten sollten:

- Das eigene Konzept und die Herangehensweise von Lehren in konkreten Lehr-Lernsituationen thematisieren, reflektieren und bearbeiten.
- Herausarbeiten, inwieweit die Vorerfahrungen und aktuellen Lehr-/Lernkontexte auf die eigene Art zu lehren Einfluss nehmen.
- Lehrpläne, Lehrziele, Vorgaben sowie die Art der Prüfungen aus der Sicht der Studierenden analysieren und die Lehrende dadurch unterstützen und befähigen die Perspektive von Studierenden einnehmen zu können.
- Das Lehrkonzept so zu entwickeln, dass eine Übereinstimmung der eigenen und studentischen Vorstellungen von guter Lehre gewährleistet werden kann.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass es nicht den einen richtigen Weg zu Lehren oder Lernen gibt: „There are certain principles for good teaching and good learning, but the practice of learning and teaching needs to be continually invented“ (Prosser & Trigwell, 1999, S. 175). Deshalb sollten Lehrende ein Bewusstsein über die Unterschiedlichkeit der Studierenden und ihren Lerngewohnheiten bekommen, diese anerkennen und ihnen mit Begeisterung das eigene Fach nahebringen: „There can be no good learning or teaching without a sense of excitement, without an awareness that we are all, students, teachers and academic developers, on a path of continuous discovery“ (Prosser & Trigwell, 1999, S. 175).

2.3.2.8 Aspekte guter Lehre nach Koch

Die im Hochschulrahmengesetz definierten Ziele eines universitären Studiums werden in den Studienordnungen der unterschiedlichen Universitäten und Fächer konkretisiert. Auf Grundlage der universitären Lehrziele macht Koch (2004) Herleitungen einer guten Lehre durch gutes Lehrverhalten. Häufig sind dabei folgende Forderungen eingeschlossen. Studierende sollen im Studienverlauf:

- gründliche und notwendige Fachkenntnisse erwerben, die für die berufliche Praxis notwendig sind
- mit wissenschaftlichen Methoden Probleme des Fachgebiets erkennen, lösen und analysieren können
- Beschreibungen und Zusammenhänge kritisch zu betrachten lernen.

Als Primärziel universitären Lehren und Lernens sieht Koch (2004) jedoch kompetentes und selbstbestimmtes wissenschaftliches Arbeiten. Voraussetzung dafür ist die Vermittlung von inhaltlichem deklarativem methodischen Fachwissen (z. B. wissenschaftliche Theorien und Methoden) sowie die Vermittlung dieses selbstbestimmten bzw. selbstgesteuerten Arbeitens und Lernens. Jenes setzt zum einen selbstbestimmte Motivationsformen und zum anderen spezifische prozedurale Fertigkeiten und Wissen (z.B. Techniken der mündlichen und schriftlichen Darbietung, Arbeits- und Lernstrategien) voraus. Um diese Ziele zu erreichen, ist der adäquate Einsatz von Lernstrategien auf Seiten der Lehrenden wichtig, der durch spezifische Handlungsmuster erreicht werden kann. Bei der Vermittlung von Fachwissen ist die konkrete Auswahl der Lehrinhalte relevant. Diese Auswahl sollte in Kooperation mit anderen Lehrenden des Faches getroffen werden.

Relevante Dimensionen des Lehrendenverhaltens basieren nach Koch (2004) auf der Instruktionspsychologie. Hingegen stützt er sich bei der Herleitung von adäquaten Formen der Vermittlung der Inhalte auf die kognitionswissenschaftliche Perspektive, aus dessen Ansatz relevante Lehrdimensionen extrahierbar sind. Die aus verschiedenen Theorien hergeleiteten Lehrdimensionen sollen in sein Ziel-Mittel-Modell guter und effektiver universitärer Lehre überführt werden:

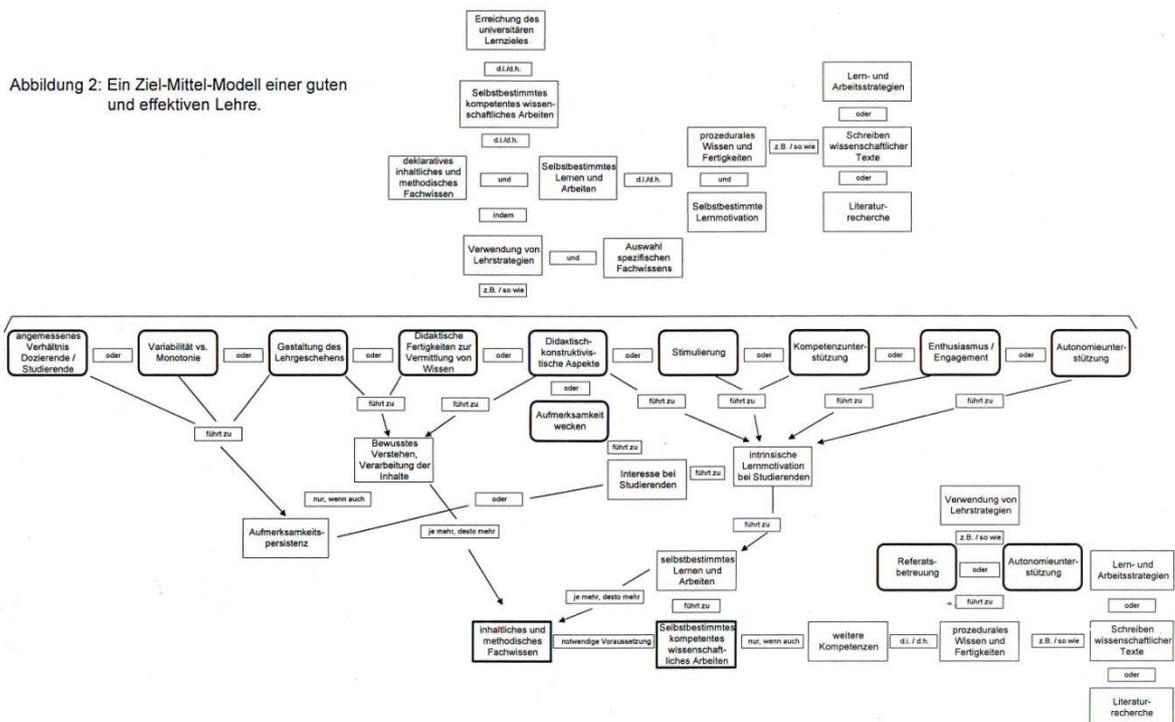


Abbildung 9. Ziel-Mittel-Modell einer guten und effektiven Lehre (Koch, 2004, S. 220).

Die fett markiert und abgerundete Ecken sind verschiedene Lernstrategien, die „entweder eher zu einem methodischen bzw. inhaltlichen Fachwissen oder eher zu einer intrinsischen (fachbezogenen) Lernmotivation bei Studierenden führen, die ihrerseits wiederum ein wesentlicher Aspekt selbstbestimmten Lernens und Arbeitens ist, und zusammen letztlich in einem kompetenten selbstbestimmten wissenschaftlichen Arbeiten enden“ (Koch, 2004, S. 218) sollen. Einige Teilaspekte oder Dimensionen sind für beide Teilziele (selbstbestimmte Motivationsformen und transferfähiges Fachwissen) von Bedeutung.

Die verschiedenen Lehrdimensionen sind in unterschiedlichen Veranstaltungsarten nicht gleich umsetzbar und sinnvoll. Dies bedeutet, dass „sich aufgrund der Natur der Veranstaltungstypen eine gute Lehre auf den Lehrdimensionen unterschiedlich abbilden sollte“ (Koch, 2004, S. 221). Bei der Bewertung der Lehrveranstaltung ist zu beachten, dass Studierende nur beobachtbares Verhalten objektiv bewerten können. Unpräzise Fragen können daher zu Verzerrungen oder falschen Schlussfolgerungen führen (Koch, 2004).

2.3.2.9 Gute Lehre nach Rindermann

Für die Bestimmungen von Kriterien guter Lehre nennt Rindermann (2009) mehrere Herangehensweisen, wie beispielsweise die Definition von Lehrzielen, die in einer „guten“ Veranstaltung mit „guten“ Lehrenden erreicht werden sollten, die Auswertung von Evaluationen und direkten Befragungen, aber auch die Orientierung an Gesetzestexten, Curricula und Bildungsidealen. Das Multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität wurde auf Basis empirischer Ergebnisse und theoretischer Annahmen entworfen:

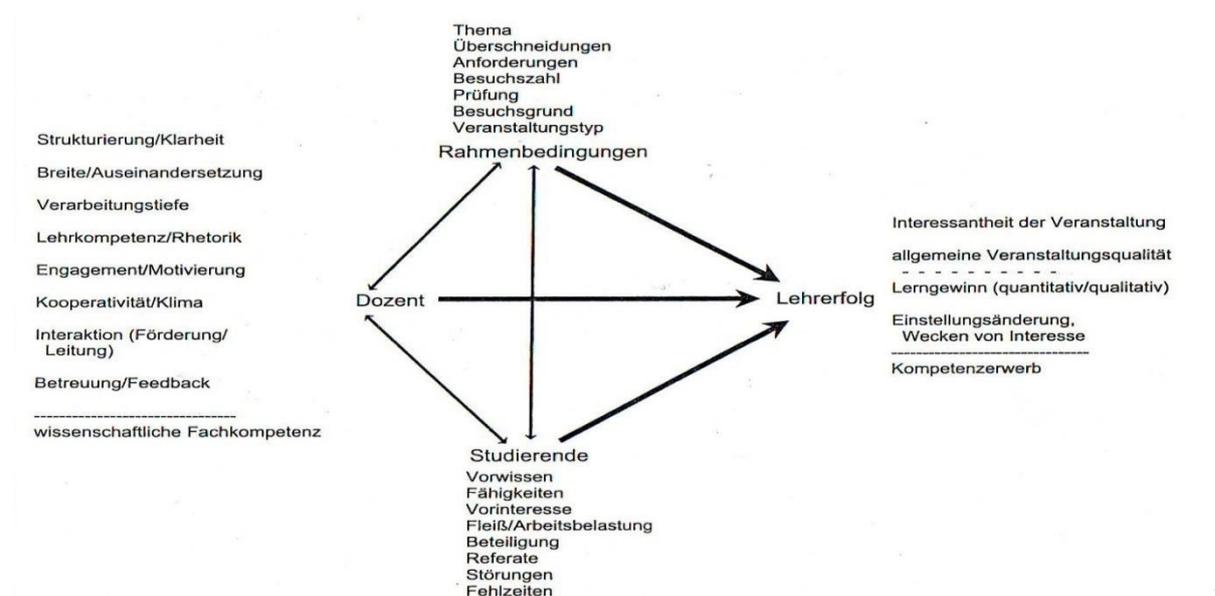


Abbildung 10. Multifaktorielles Modell der Lehrveranstaltungsqualität (Rindermann, 2009, S. 66).

Der Lehrprozess ist eine intentionale interpersonale Aktivität die die Modifikation von nichtkognitiven und kognitiven Strukturen zum Ziel hat. Er ist in curriculare, institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen eingebettet und verlangt darüber hinaus bestimmte Voraussetzungen von Seiten der Lehrenden und Lernenden, die zum Gelingen beitragen. Im Modell werden deshalb die Komponenten Studierende, Dozierende, Lehrerfolg und Rahmenbedingungen unterschieden. Erst das Zusammenspiel interessierter, engagierter und vorgebildeter Studierenden mit einem didaktisch, kommunikativ und fachlich kompetenten Dozierenden, inhaltsangemessenen Veranstaltungsformen, adäquater Anforderungshöhe sowie günstigen Rahmenbedingungen hinsichtlich ausreichendem Platz und Zeit können mit hoher Wahrscheinlichkeit Lernerfolg bewirken. Als Prozess- und Bedingungsvariablen werden die drei Hauptfaktoren, „Studierende“, „Dozierende“ und „Rahmenbedingungen“, in Beziehung gesetzt mit der Produkt-Variable „Lehrerfolg“. Sowohl zwischen als auch innerhalb einzelner Faktoren herrschen Kausalbeziehungen, die positiv aber auch negativ sein können (Rindermann, 2009). „Neben unidirektionalen Effekten sind ebenso auch kompensatorische und wechselseitige, sich gegenseitig fördernde oder hemmende Beeinflussungen zu kontrastieren“ (Rindermann, 2009, S. 67).

2.3.2.10 Creating Significant Learning Experiences nach Dee Fink

Durch neue Erkenntnisse in der Forschung zu Studium und Lehre wurden auch neue Maßstäbe gesetzt, an denen sich gute Hochschullehre misst. Anforderungen wie die Gewährleistung von nachhaltigem¹⁵ und aktiven Lernen und die Evaluation hinsichtlich des Erreichens gesetzter Entwicklungs- und Studienziele der Studierenden stellen neue Herausforderungen an Lehrende. Um gute Lehre zu machen, müssen nach Dee Fink (2003) deshalb zwei Aspekte erfüllt sein. Zum einen die Planung der Lehrveranstaltung, bei der Entscheidungen über die Inhalte und die Art der Vermittlung getroffen werden müssen, zum anderen die Arbeit, der Kontakt und Umgang mit den Studierenden, der in jedem Veranstaltungsformat aber auch bei Betreuungstätigkeiten stattfindet. Dee Fink (2003) stellt eine systematische und praxisorientierte Vorgehensweise bei der Planung von Lehrveranstaltungen unter diesen neuen Gesichtspunkten vor. Das integrierte Modell verbindet vorkommende Komponenten und liefert klare Kriterien, was eine Bestimmung der

¹⁵ Unter nachhaltigem Lernen werden nach Dee Fink (2003) dauerhafte und nachweisbare Veränderungen kognitiver Strukturen, emotionaler Grundeinstellungen und motivationaler Handlungen sowie Lernerfahrungen, die in Hinblick auf die Quantität und Qualität der eigenen Verarbeitung und Entwicklung von fachlichen Inhalten aber auch auf den Grad des resultierenden Engagements und Motivation einen Unterschied machen verstanden.

Qualität eines Veranstaltungskonzeptes ermöglicht. Der ersten Phase mit ihren vier Grundkompetenzen (Schritt 1-4) ist dabei besondere Bedeutung zuzumessen.

1. Phase: Planungsphase – starke Grundkomponenten erstellen

Schritt 1: Kontextbedingungen klären (Rahmenbedingungen, Vorwissen der Studierenden, situative Einflüsse)

Schritt 2: Lernziele festlegen (nachhaltiges Wissen, praktische Fähigkeiten, Denkweisen)

Schritt 3: Bewertungskriterien und Formen für Rückmeldung und Prüfung bestimmen (Klausuren, Seminararbeiten, andere Aktivitäten)

Schritt 4: Effektive Lehr-/Lernaktivitäten planen (auch Formen aktiven Lernens)

Schritt 5: Die Grundkomponenten integrieren (Abgestimmtheit und wechselseitige Unterstützung der Komponenten prüfen)

2. Phase: Konsolidierungsphase – die Grundkomponenten zu einem kohärenten Ganzen verbinden

Schritt 6: Eine thematische Struktur für die Lehrveranstaltung erstellen (Themen in vier bis sieben Phasen unterteilen und in eine logisch aufeinander aufbauende Reihenfolge bringen)

Schritt 7: Eine Lehrstrategie wählen (Serie von Lernaktivitäten bei der sich die Energie des Lernens verdichtet und erhöht)

Schritt 8: Veranstaltungsstruktur und Lehrstrategie miteinander verbinden, um ein Grundschemata für Lernaktivitäten zu erstellen (Unterschiedlichkeit durch Entwicklung und Abwechslung herstellen)

3. Phase: Abschlussphase der Planung – Wichtige Restaufgaben

Schritt 9: Ein Benotungssystem entwickeln

Schritt 10: Mögliche Probleme identifizieren und beseitigen

Schritt 11: Einen Lehrveranstaltungsplan schreiben (Transparenz)

Schritt 12: Die Evaluation¹⁶ der Lehrveranstaltung und Lehre planen.

Generell sollte ein derartiges Modell zur Orientierung dienen. Flexible Änderungen und Nachsteuerungen sind jederzeit möglich.

Dieser integrierten Lehrveranstaltungskonzeption liegen Grundkomponenten zugrunde:

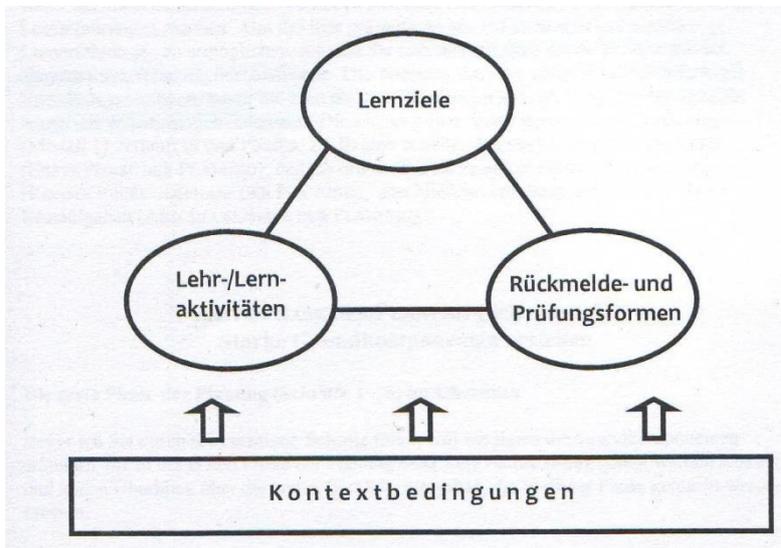


Abbildung 11. Grundkomponenten der integrierten Lehrveranstaltungsplanung (Dee Fink, 2003, S. 3).

„Der Unterschied zu anderen Modellen liegt darin, dass bei diesem Modell die Komponenten so zusammengefügt werden, dass ihre Interdependenz sichtbar wird“ (Dee Fink, 2003, S. 3).

Wichtig ist, die unterschiedlichen Planungsdimensionen aufeinander abzustimmen. Ist eine Schlüsselverbindung unterbrochen, wird automatisch auch eine andere unterbrochen. Werden hingegen zwei Verbindungen unterbrochen, „dann ‘bricht’ die ganze Veranstaltung ‘auseinander’“ (Dee Fink, 2003, S. 5). Eine integrierte Veranstaltungsplanung, bei der alle Komponenten sich wechselseitig unterstützen, ist aus diesem Grund unerlässlich. Zudem sind die Phasen zwischen den Einheiten mit Vor- und Nachbereitungsaktivitäten zu füllen. Diese sollten, wie auch Prüfungsleistungen, so konzipiert werden, dass sie mit Blick auf die Zukunft, Entscheidungen und Probleme in einem Kontext enthalten, der lebensnahe Situationen der Studierenden abbildet, so dass sie aufgefordert werden, das Gelernte anzuwenden. Dabei sind Standards und Kriterien bei der Bewertung klar und transparent zu kommunizieren. So lernen Studierende die Qualität der eigenen Leistung einzuschätzen und

¹⁶ Dies ermöglicht eine Verbesserung und Weiterentwicklung der Lehrperformanz und der Lehrveranstaltung selbst. Diese Rückmeldung kann am Ende aber auch während des Semesters eingeholt werden und auf unterschiedliche Arten (z.B. durch die Studierende, durch Video- und Audioaufzeichnungen, durch externe Beobachter, durch Prüfungsergebnisse) erfolgen.

ihr Lernen zu reflektieren. Sofortige und qualitativ hochwertige Rückmeldungen sind zusätzlich wichtig.

Nach Fink (2003) und seinem „FIDeLity Feedback“ sollte eine gute Rückmeldung folgende Komponenten enthalten (Dee Fink, 2003, S. 16):

- *Häufig (frequent)*: Studierende sollten so oft wie möglich Rückmeldungen erhalten. Bestenfalls in jeder Veranstaltung oder wöchentlich
- *Unmittelbar (immediate)*: Feedback sollte so schnell wie möglich erfolgen
- *Kriterienorientiert (discriminating)*: Unterschiede zwischen ausgezeichneter, mittelmäßiger und schlechter Arbeit sollten transparent und klar gemacht werden
- *Empathisch (loving)*: Rückmeldung sollte auf eine empathische Art und Weise gegeben werden.

2.3.2.11 „Visible Teaching and Learning“ nach Hattie

„Visible teaching and visible learning“ bedeutet soviel wie erkennbares, erfahrbares, aber auch sichtbares Lernen und Lehren.

Nach Hattie (2012, S. 5) findet dieses Lernen und Unterrichten statt wenn:

- das aktive Lernen jedes einzelnen Lernenden das explizite Ziel ist
- es angemessen herausfordert
- der Lehrende und der Lernende (auf ihren unterschiedlichen Wegen) überprüfen, ob und auf welchem Niveau die Ziele auch wirklich erreicht werden
- es eine bewusste Praxis gibt, die auf eine gute Qualität der Zielerreichung gerichtet ist
- Feedback gegeben und nachgefragt wird
- aktive, leidenschaftliche und engagierte Menschen am Lernprozess teilnehmen.

Zudem sind erfolgreiche Lernprozesse von störungsarmen und geordneten Verhältnissen, von inhaltlichen Ordnungsstrukturen, von vielseitigen Anregungen und herausforderndem Lernen, von einem lernerzugewandten Klima sowie davon, ob Fragen gut geklärt werden können, abhängig. Dabei sind spezifische Zielsetzungen bei der Planung von Maßnahmen zu berücksichtigen.

Hattie (2012) unterscheidet vier Ebenen des Lernens (Hattie, 2012, S. 6):

1. Faktenwissen (mit der Disziplin vertraut werden und in ihr Probleme lösen)

2. konzeptuelles Wissen (Zusammenhänge zwischen Elementen in einer großen Struktur erkennen)
3. prozedurales Wissen (Methoden erkennen und anwenden können)
4. meta-kognitives Wissen (Wissen über das Verstehen selbstreflexiv anwenden können).

Er plädiert für ein ausgewogenes Verhältnis von Lernaktivitäten zwischen Tiefenverstehen im Bereich von Denkfertigkeiten und Informationen auf der Faktenoberfläche. Daraus lässt sich ein Unterrichtsarrangement herauslesen, bei dem Lernen dann erfolgreich ist, wenn „es dem Lernenden gelingt, über die Ebene neuer Wissensinformationen (Oberflächenstruktur: „surface“) hinauszukommen und ein Verständnis zugrunde liegender Zusammenhänge (Tiefenstruktur: „deep“) zu erreichen, das seinerseits in bereits vorhandenen Theoriekonzepten (Weltbildstruktur: „conceptual“) sinnvoll integriert werden kann“ (Hattie, 2012, S. 22). Um langfristig wirksam zu unterrichten, sollten Lehrpersonen deshalb darauf achten, wie Lernende lernen, wo sie in ihrem Lernprozess stehen um dann flexibel, sicher und schnell darauf eingehen zu können. „Je mehr der Lernende dabei selbst zum Lehrenden und der Lehrende zum Lernenden werden, desto erfolgreicher verlaufen die jeweiligen Lernprozesse“ (Hattie, 2012, S. 5). Darüber hinaus fordert er eine „intensive Ausrichtung auf die Fähigkeiten zum erfolgreichen Konstruieren von Theorien des Wissens und der Realität“ (Hattie, 2012, S.5).

Der Lehrperson sowohl in ihren unterrichtlichen Verhaltensweisen, als auch hinsichtlich personaler Merkmale, kommt so eine enorme Bedeutung zu, die Hattie (2012) fast doppelt so hoch eingeschätzt wie strukturell-organisatorische Faktoren. Sein Bild eines nachweislich wirksamen Lehrers ist stark geprägt von emotionalen Aspekten. Über das Engagement hinaus, ist für ihn leidenschaftliches Handeln, das ansteckend wirken soll, sowie die Begeisterung des eigenen Fachs unerlässlich. Dafür sind ständige Selbstreflektion des eigenen Handelns sowie der Einbezug von empiriegestütztem Feedback und Zielen vonnöten. Das Wissen über die Vorgänge innerhalb der Klasse ist zusätzliche Voraussetzung guter Lehre. Der Lehrende sollte in Anbetracht der Einzigartigkeit jedes Schülers den Lernprozess mit allen Perspektiven der Lernenden wahrnehmen:

Dabei sind es entscheidende Grundlagen eines erfolgreichen Lernens, dem Unterricht eine Wahrnehmung der individuellen Lernentwicklungen zugrunde zu legen, angemessene Herausforderungen vorzugeben und das Vertrauen in deren Erreichbarkeit

zu vermitteln sowie Rückmeldungen zum Lern- und Lehrprozess systematisch zu geben und einzuholen. (Hattie, 2012, S. 6)

Diese Anforderungen an Lehrende gehen weit über handwerklich erfolgreiches Handeln und reines inhaltliches Wissen hinaus. Generell legt Hattie (2012) den Schwerpunkt jedoch nicht auf die Lehrerpersönlichkeit, sondern auf das Lehrhandeln („What teachers do matters“). Lehrenden spielen eine aktive Rolle im Lernprozess und sollten in der Lage sein, vielfältige Lernstrategien zu vermitteln. Flexible gezielte und aktive Interventionen bedarf es bei Verständnisproblemen, die Fehler als Lernanlass angehen und selbstgesteuertes Lernen zum Ziel haben. Unterschiede im Lernerfolg sind deshalb nach Hattie (2012) häufig auf die Lehrperson, nicht auf die Schulen zurückzuführen. Erfolgreiche Bildungseinrichtungen sind folglich von guten Lehrenden bestimmt. Dies verweist auf fortbildnerische Maßnahmen in diesem Bereich.

Aufgrund der enormen Bedeutsamkeit von Lehrerverhalten zielt Hattie (2012) auf die Identifikation besonders wirksamer Konzepte, Komponenten und Verhaltensweisen von Lehrern. Drei Dimensionen lassen dabei sich erschließen:

1. Evaluative Vorgehensweisen („providing formative evaluation“ und „Feedback“) – im Interesse einer Bereitstellung oder Verfügbarkeit von Informationen, die Auskunft über Lernstand, Lernmöglichkeiten, Lernerträge und Lernprozesse der Schüler liefern – formative Evaluation;
2. Klassenführung, Strukturierung und Regelklarheit (direkte Instruktion, „classroom management“) – positives Lernklima;
3. aktivierende Lernstrategien wie meta-kognitive Strategien, reziprokes Lernen, problemlösendes und kooperatives Lernen, „self-questioning“ oder „peer tutoring“.

Auch durch Feedback werden Lern- und Lehrprozesse sichtbar. Dieses sollte sowohl von den Lehrenden an die Lernenden beispielsweise in Form einer Rückmeldung über deren Lernstand, als auch von den Lernenden an die Lehrenden über unterrichtliches Verhalten und den Unterricht gegeben werden. Zudem geht Hattie (2012) in seinem pädagogischen Konzept von einer aktiven Schülerrolle aus. Der Lernende soll dabei zunehmend Verantwortung für seine Lernprozesse übernehmen, selbstregulative Strategien einsetzen und phasenweise in die Lehrerrolle schlüpfen. Als eine der wichtigsten Faktoren zur Vorhersage von Lernerfolg erweisen sich dabei kognitive Grundfähigkeiten und das Vorwissen der Lernenden. Diese

stehen meist in Verbindung mit anderen Faktoren wie dem Engagement, dem sozioökonomischen Status oder schülerbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen.

Hatties Anliegen ist es, dass Lehrpersonen ihren Unterricht mit den Augen der Schüler gestalten und so die Lernprozesse und deren Wirksamkeit, im Sinne von belegbar, erkennbar, einsehbar aber auch verhandelbar und thematisierbar, für sie sichtbar werden. Dabei sollten sie ihre eigene Wirkung verstehen und ihr Handeln stetig danach reflektieren. Das Ziel, durch das Sichtbarmachen von Lern- und Lehrprozessen Schülerleistungen zu verbessern, geschieht durch das Aufzeigen von Wirksamkeit im Unterricht in der praktischen Perspektive. Die Aussage „feedback to teachers helps make learning visible“ (Hattie, 2012, S. 17) ist somit Programm.

Zusammenfassend formuliert Hattie mit dem Fokus auf die Hochschullehre „three claims for higher education“:

1. Transparente Leistungserwartungen
2. Aktivierende Lehrstrategien
3. Evaluation und Feedback

2.3.2.12 Fazit

Alle dargestellten Modelle und Ansätze haben eins gemeinsam, sie sind mehrdimensional, was bedeutet, dass verschiedene Faktoren für die Erfassung guter Lehre herangezogen werden. Die Grundelemente „Rahmenbedingungen“, „Dozierende“ und „Studierende“ sind bei jedem Autor in irgendeiner Form zu finden. Dennoch weisen sie in unterschiedlichen Aspekten Differenzen auf und werden durch verschiedene Merkmale und weitere Faktoren ergänzt.

Die HRK (2008) beschreibt deren Auffassung und die Voraussetzungen guter Lehre, die sehr viele und unterschiedliche Aspekte beinhaltet. Hingegen stellt Berendt (2000) anhand von vier Fragen Qualitätskriterien für gute Lehre sowie ein Modell einer guten Lehrveranstaltung auf. Auch Böttger und Gien (2011) sowie Sethe (2007) beschreiben deren Auffassung in dem sie Kriterien oder Thesen aufstellen. Böttger und Gien (2011) führen dafür Aspekte für Rahmenbedingungen, Lehrende sowie die Methodik an. Sethe (2007) legt den Schwerpunkt auf die übergeordneten Rahmenbedingungen und die Gewichtung von Forschung und Lehre. Winteler (2011) erarbeitet Grundsätze, die seine Vorstellungen guter Lehre abbilden und legt

seinen Schwerpunkt dabei auf die Gestaltung der Interaktion, die anschließend zu Implikationen eines guten Lehrverhaltens führen. Alle Ausarbeitungen haben die Forderung nach einer Studierendenorientierung gemeinsam. Diese ändert das Grundverständnis von Lehre in den Hochschulen und ist Grundlage der Umgestaltung von Lernumgebungen. Jener Wandel hat eine strategische Aufgabe der Hochschulen zur Folge, stellt eine Herausforderung für jeden einzelnen Lehrenden sowie für Studierende dar und nicht zuletzt Forderungen an die Politik nach zusätzlichen Spielräumen und Ressourcen bei der Gestaltung von Lehre und Studium. Im Studiengang konkretisiert sich jener Wandel für alle Beteiligten (HRK, 2008). Zudem handelt es sich bei diesen Ansätzen um eine reine Auflistung relevanter Faktoren, die nicht in Beziehung zueinander gesetzt werden. Sie sind anhand ihrer Schwerpunktsetzungen differenzierbar.

Hingegen stellen die anglistischen Ansätze von Trigwell und Prosser (1999) sowie Biggs (2003) eine Art Wirkmodelle dar. Dabei setzen sie die für sie relevanten Faktoren in Beziehung zueinander. Diese Modelle ähneln sich in Anbetracht ihres Aufbaus, da beide in drei Phasen (Voraussetzung, Prozess und Produkt) aufgeteilt werden. Die Voraussetzungen bestehen jeweils aus kontextbezogenen und studierendenbezogenen Faktoren. Trigwell und Prosser (1999) verstehen das Subjekt und seine Umwelt jedoch als nicht voneinander unabhängige Einheiten, da Individuum und Umwelt intern durch die Wahrnehmung des Individuums von der Welt verbunden sind und die Umwelt folglich eine wahrgenommene Umwelt ist. Diese „constitutionalist perspective“ geht also nicht von einem Dualismus des Menschen und seiner Umwelt aus, sondern sieht die beiden Elemente als integralen Teil bei der Untersuchung von Phänomenen, Zusammenhänge oder Beziehungen. Der Unterschied zu Biggs Perspektive (2003) besteht darin, dass Trigwell und Prosser (1999) Kausalzusammenhänge im Prozess zwischen den konstruierten Einheiten annehmen und nicht wie Biggs (2003) eine stetige Interaktion dieser Einheiten untereinander.

Die darauf folgenden deutschen Modelle von Koch (2004) und Rindermann (2009) versuchen auch Beziehung der in ihren Vorstellungen relevanten Faktoren zu visualisieren. Rindermanns Modell wurde für den Evaluationskontext entwickelt, ist aber auch in diesem Kontext durchaus hilfreich. Dee Fink (2003) konzentriert sich in seinem Verständnis auf die Formulierung der Vorgehensweise, um eine für ihn optimale Lehrveranstaltung zu planen. Hattie (2012) mit seinem Modell des sichtbaren Lernens stützt sich auf die Erkenntnisse vieler Studienergebnisse. Die Existenz des „surface approach“ und „deep approach“ und das

Bestreben Studierende zu einem „deep approach“ zu bewegen, lässt sich neben Prosser und Triggwell (1999) sowie Biggs (2003) auch hier finden.

Aufgrund dieser Vielfalt von Definitionen und Vorstellungsmodellen über die Qualität von Lehre und ihren Merkmalen ist es wichtig, sich ein auf den eigenen Kontext abgestimmtes Modell von guter Lehre zu erarbeiten, das die existierenden Rahmenbedingungen und Gegebenheiten adäquat erfasst und integriert. So kann ein individuelles, für den eigenen Kontext adäquates, Verständnis guter Lehre definiert werden.

2.4 Subjektive Theorien

Die Rekonstruktion der individuellen Vorstellungen von Dozierenden und Studierenden über gute Lehre basiert auf Subjektiven Theorien, die im Folgenden erläutert werden.

Unter dem Konstrukt der Subjektiven Theorie wird ein Teil des Phänomenbereichs der Kognitionen bezeichnet (Scheele & Groeben, 1988). Subjektive Theorien gründen auf der Annahme, dass „das komplexe, argumentative Denken des Alltagstheoretikers vergleichbare Funktionen erfüllt wie das Theoretisieren des Wissenschaftlers: nämlich die der Erklärung, Prognose und Veränderung von Welt (Technologie)“ (Scheele & Groeben, 1988, S. 2). Jene Funktionen können sich sowohl auf die Umwelt als auch auf das eigene Ich beziehen (Groeben, 1988).

Generell kann zwischen einer weiteren und einer engeren Variante der Begriffsdefinition unterschieden werden. Die weitere Begriffsdefinition hat den Vorteil des größeren Integrationspotentials anderer Theorienansätze (z.B. Attributionstheorien¹⁷), dennoch ist folgende engere Variante als die stärkere zu verstehen und wird als Grundlage für weitere Explikationen verwendet (Scheele & Groeben, 1988). Subjektive Theorien können dabei durch folgende Merkmale beschrieben werden (Scheele & Groeben, 1988, S. 7):

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- die im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt,
- deren Akzeptierbarkeit als ‘objektive’ Erkenntnis zu prüfen ist.

¹⁷ Attributionstheorien wie die von Debler (1984) werden in dieser Arbeit nicht angeführt, da die Erläuterung der Subjektiven Theorien für den Gegenstand ausreichend ist.

Sollen mit Hilfe Subjektiver Theorien wissenschaftliche Erklärungs- und Beschreibungsversuche vorgenommen werden, muss in Hinblick auf menschliche Phänomene erst das Handeln, dann das Tun und im letzten Schritt das Verhalten beschrieben werden (Scheele & Groeben, 1988). Beim Handeln ist die Motivation und Intention dem Handelnden durchaus bewusst oder zumindest reflexiv erreichbar. Der Sinn des Tuns hingegen muss der Person nicht vollständig bewusst sein und kann auch ungewollt stattfinden. Das Verhalten, im Behaviorismus begründet, ist eine Reaktion, die von der Umwelt kontrolliert wird und durchaus eine Funktion erfüllen kann (Scheele & Groeben, 1988). Für die Rekonstruktion Subjektiver Theorien ist es folglich sinnvoll, wenn das Erkenntnis-Objekt Selbstinterpretationen und -auskünfte über die internen Bezugspunkte und Bedingungen seines Handelns gibt (Groeben, 1988), denn Gründe für menschliches Handeln sind im Handeln selbst häufig nicht erkennbar. Die Selbstbeschreibung einer Person über ihr Handeln als Selbstinterpretation kann so Aufschluss über die Intentionen geben, die hinter diesem Handeln stecken (Scheele & Groeben, 1988). Um eine umfassende und präzise Beschreibung zu bekommen, sind fördernde Rahmenbedingungen zu realisieren und bereitzustellen. Zu unterscheiden sind dabei der Bereich des Überzeugungs- und der des Motivsystems. Aussagen des Überzeugungssystems sind von den Handlungsfolgen des Handelns abhängig und beziehen sich auf die Erreichbarkeit des angestrebten Handlungsergebnisses. Aussagen des Motivsystems hingegen beziehen sich auf die Handlungsgründe. Aufgrund dieser Annahmen des Überzeugungs- und Motivsystems hinsichtlich Subjektiver Theorien des Handelns ist zu prüfen, ob diese so rational sind, dass sie als objektive Erkenntnis akzeptiert werden können. Voraussetzung dafür ist, dass diese subjektiv-theoretischen und hochkomplexen Annahmen des Überzeugungs- und Motivsystems vom Wissenschaftler sprachlich abgebildet und adäquat verstanden werden. Dafür ist die Kommunikation mit dem Handelnden (Erkenntnis-Objekt) notwendig, der beurteilen kann, ob die vorgelegte Handlungsbeschreibung des Wissenschaftlers adäquat ist. Eine Rekonstruktion sollte deshalb immer im Dialog zwischen Forscher und Erkenntnis-Objekt stattfinden, bei der in einer argumentativen Auseinandersetzung und Verständigung eine für beide angemessene Beschreibung entsteht (Scheele & Groeben, 1988). Die methodenbedingte Gegenstandsmitkonstruierung kann hier nicht vermieden, sondern durch die Überprüfung der Rekonstruktionsadäquanz der Subjektiven Theorien im Dialog bestenfalls konstruktiv gesteuert werden. Dies sollte als Chance verstanden und wahrgenommen werden, da es ein Konstrukt möglich macht, dessen Qualität und Beschreibung auf der Innensicht des Handelnden basiert und dadurch dessen Intentionen und Sinnbezüge einschließt. Auf

Grundlage der Sprachverwendung des Erkenntnis-Objekts rekonstruieren beide Parteien im Dialog eine Sprachebene, die sich im Überschneidungsbereich der beiden Sprachverwendungen befindet und somit zugleich die adäquate Innensicht des Handelnden abbildet sowie eine wissenschaftlich brauchbare Fassung für den Forscher ermöglicht, um die Ergebnisse anschließend für wissenschaftliche Zwecke verwenden zu können (Groeben, 1988). Grundsätzlich stellt sich dabei die Frage, ob die angesetzten Motive und Intentionen des Handelnden tatsächlich handlungsleitend sind. Deshalb ist zusätzlich zu prüfen, ob die Gründe des Handelns auch die Ursachen sind. Um die Monismus-Dualismus-Dichotomie zu überwinden, benötigen Subjektive Theorien folglich „eine dialog-hermeneutische Methodik der Handlungsbeschreibung und eine falsifikationstheoretisch orientierte Beobachtungsmethodik der Handlungserklärung“ (Scheele & Groeben, 1988, S. 8). So können eng empiristisch-monistische Wissenschaftskonzeptionen durch den Einbezug hermeneutischer Erkenntnismethoden aufgelockert werden. Die beiden Forschungsphasen entsprechen dem empirischen und hermeneutischen Wahrheitskriterium und haben dadurch unterschiedliche Funktionen. Die Verschränkung von Empirismus und Hermeneutik ermöglicht eine Erklärung durch Verstehen und die Erkenntnisgewinnung erreicht so eine neue Qualität (Groeben, 1988). Das aus dieser Annahme entstandene Zwei-Phasen-Modell ist in Scheele & Groeben (1988) zu finden und wird hier nicht angeführt, da es für die Arbeit nicht von Bedeutung ist.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Subjektive Theorien eine strukturierte und hochkomplexe Form der Reflexion von eigenem und fremden Handeln, Tun und Verhalten sind. Bei der Erforschung menschlichen Handelns muss folglich der Handelnde selbst diese Subjektive Theorien erst einmal verstehen. Denn die Innenperspektive, die sich auf die Gründe, Ziele und Intentionen des eigenen Handelns beziehen, erfordert ein beschreibendes Verstehen dieser Gründe, Ziele und Intentionen bei der Rekonstruktion von Subjektiven Theorien. Ziel ist es übereinstimmende Auffassungen des Handelnden und des Beobachters zu erhalten (Scheele & Groeben, 1988).

In diesem Projekt wurden die Subjektiven Theorien nur im Interview selbst berücksichtigt. Dies geschah durch das Erfragen und Erfassen der eigenen in jedem Befragten vorherrschenden subjektiven Vorstellungen des Forschungsgegenstandes.

Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT) zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien und ihr Regelsystem des Konstruktionsverfahrens sind in Scheele & Groeben (1988) nachlesbar. In dieser Arbeit wurde diese Art der Rekonstruktion nicht angewandt.

3 Methodik

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den methodischen Grundlagen und Vorgehensweisen. Die Einzelfallstudie, um die es sich in diesem Projekt handelt, wird als erstes beschrieben. Unterschiedliche Erhebungsmethoden führen zur Notwendigkeit, die Triangulation anzuführen. Darauf folgt das methodische Vorgehen selbst, in dem die Erhebungsmethoden und deren Auswertungsverfahren in „Interviewstudie“ und „Fragebogen“ unterteilt wurden.

3.1 Einzelfallstudie

Eine Einzelfallstudie betrachtet Einzelpersonen oder (soziale) Aggregate (z.B. Familie, Kultur, Betriebe) unter dem Aspekt des menschlichen Handelns und versucht Zugang zu deren sozialen Wirklichkeit und subjektiven Vorstellungen zu erlangen. Sie stellt nach Lamnek (2010) einen Forschungsansatz dar, der zwischen methodologischem Paradigma und konkreter Erhebungstechnik angesiedelt wird und prinzipiell für alle Techniken der empirischen Sozialforschung offen ist. Eine Einzelfallstudie ist keine isolierte oder spezifische Technik, sondern vielmehr die gesamte sozialwissenschaftliche Erhebungsmethode, die sich zugleich verschiedener Erhebungstechniken bedient.

Die Fakultät 11 stellt in diesem Projekt den Einzelfall dar, dessen individuelle Vorstellungen von guter Lehre es durch die Befragung von Studierenden und Dozierenden zu erfassen gilt. Die soziale Wirklichkeit und die subjektiven Vorstellungen sollen durch die alltagsweltlichen Interpretationen und Deutungen der Personen wissenschaftlich fremdverstanden werden, um das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren und typischer Vorgänge herauszuarbeiten. Dafür wurden Personen ausgewählt, die entweder als typische Beispiele der zu untersuchenden Phänomene oder eben als besonders aussagekräftige Extremfälle gelten. Um all die bedeutsamen Facetten, Dimensionen und Aspekte des Untersuchungsobjekts hinsichtlich des Untersuchungsziels zu erfassen, ist auch diese Einzelfallstudie multimethodisch (Triangulation) angelegt. Die zentralen Prinzipien qualitativer Forschung wie Kommunikativität, Offenheit, Interpretativität und Naturalistizität wurden berücksichtigt (Lamnek, 2010).

3.2 Triangulation

Unter dem Begriff Triangulation ist ein Methodenmix zu verstehen, der versucht, durch mehrere Bezugspunkte die Genauigkeit von Erkenntnissen zu erhöhen, um zu detaillierteren sowie weiterführenden Ergebnissen und Antworten zu kommen. Diese können sich ergänzen, ineinander fügen oder auf einer Ebene liegen, müssen jedoch nicht konvergent sein (Lamnek, 2010).¹⁸ Generell kann zwischen der „between method“ (Anwendung verschiedener Methoden) und der „within method“ (Anwendung verschiedener Techniken innerhalb einer Methode) unterschieden werden. In diesem Projekt handelt es sich um ein „between-method-design“, bei dem quantitative und qualitative Methoden miteinander verbunden wurden, da die Befragung der Probanden zum selben Zeitpunkt sowohl durch ein Interview, als auch durch einen Fragebogen statt fand.

Die Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden ist deshalb so vielversprechend, weil durch den Einsatz verschiedener Methoden „festgestellte empirische Befunde bei multipler Operationalisierung weniger auf die Methoden als auf die Realität“ (Lamnek, 2010, S. 248) zurückgeführt werden können. Zudem können mögliche Schwächen einzelner Methoden mit dem Einsatz anderer kompensiert werden. So wird Messartefakten vorgebeugt und eine Validierung der Ergebnisse sowie die Reabilität gewährleistet. Qualitative und quantitative Methoden können sich ergänzen, keinesfalls jedoch ersetzen. Der Schwerpunkt in diesem Projekt liegt auf den qualitativen Erkenntnissen, die durch die quantitativen Ergebnisse ergänzt und untermauert werden sollen.

Bei der Auswertung der unterschiedlichen Ergebnisse wurden die Eigenarten der jeweiligen Methode und deren Schwächen berücksichtigt (Lamnek, 2010). Hinsichtlich der Merkmale sowie Vor- und Nachteile qualitativer und quantitativer Methoden ist auf die Fülle einschlägiger Publikationen zu verweisen. In Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010) sind die in der Arbeit berücksichtigten Gütekriterien der Methoden ausführlich beschrieben und nachzulesen.

¹⁸ Sich widersprechende Befunde führen häufig zu weiteren empirischen Untersuchungen der gleichen oder anderer Forscher, oder haben zur Folge, dass problematische Erkenntnisse weggelassen werden.

3.3 Methodisches Vorgehen

Eine Darstellung der methodischen Vorgehensweise ist für die Beurteilung der Verwendbarkeit und Verlässlichkeit von enormer Bedeutung (Gläser & Laudel, 2010). Der Forschungsprozess einer Einzelfallstudie verläuft in drei Phasen: Populationswahl (Sampling), Datenerhebung (Ablauf und Durchführung) und Auswertung des Materials (Lamnek, 2010). Dieser Prozess soll im Folgenden beschrieben werden.

3.3.1 Sampling

Die Interviewpartner wurden nach der Idee des „Theoretical Sampling“ (Lamnek, 2010) im Prozess durch Erkenntnisse und Erfahrungen über einen längeren Zeitraum akquiriert. Da die Probanden primär nach ihrer jeweiligen Gruppenzugehörigkeit sowie theoretischen Annahmen ausgewählt wurden, ist keinesfalls von einer zufälligen Stichprobe auszugehen. Durch die Auswahl von Studierenden und Dozierenden unterschiedlicher Fachrichtungen (Pädagogik, Psychologie, Lehramt) und Ebenen (Professoren, Mittelbau, Bachelor, Master, Staatsexamen) wurde jedoch versucht, die unterschiedlichen Bereiche zu „repräsentieren“. Somit ist eine Verallgemeinerung eher möglich, wobei die Mitglieder eines Bereiches dennoch nicht als homogene Masse gesehen werden können, bei der ein Befragter in der Lage ist, die Vorstellungen aller zu repräsentieren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Ziel war, aus den unterschiedlichen Vorstellungen ein generelles Vorstellungsmuster zu entwickeln, das sich durch den Einbezug mehrerer Fälle exakter, differenzierter, aber auch verallgemeinerbarer generieren lässt. Die Repräsentativität spielt eine untergeordnete Rolle, da es um relevante Vorstellungen, nicht um Häufigkeiten geht. Weitere, als relevant erwiesene Fälle, wurden im Laufe des Erhebungsprozesses zusätzlich akquiriert und erhoben (Lamnek, 2010). Aus allen Lehrenden an der Fakultät 11 nahmen 16 Dozierende an der Befragung teil. Die Akquirierung erfolgte per Mail durch den Studiendekan, der die Leitung des Projekts inne hat. Die 11 Studierenden wurden über die Fachschaft oder persönlich angesprochen. Nach einer Zusage fand eine individuelle Terminvereinbarung statt.

Die Festlegung der Interviewzahl ergab sich aus dem Ziel der theoretischen Sättigung des ineinander verschränkten Prozesses von Auswertung und Erhebung sowie der Bereitschaft der Angesprochenen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010).

Von den 16 befragten Dozierenden liegen 14 Fragebögen vor. Danach wurden fünf weibliche (31,3%) und neun männliche (56,3%) Dozierende befragt, die alle in Vollzeit an der

Universität beschäftigt sind. Dabei sind sechs als Professoren, zwei als Hochschuldozenten, fünf als wissenschaftliche Mitarbeiter und ein Befragter sowohl als Hochschuldozent als auch als wissenschaftlicher Mitarbeiter beschäftigt. Die Hälfte arbeitet am Department für Psychologie, die andere Hälfte am Department für Pädagogik und Rehabilitation. Die Beschäftigungsdauer der Dozierenden an der LMU reicht von einem bis über zehn Jahre und ist ausgeglichen verteilt. Die Lehrerfahrung liegt zwischen vier und über zehn Jahren, wobei die Hälfte der Befragten mehr als zehn Jahre Lehrerfahrung vorzuweisen hat. Die Dozierenden haben zum Zeitpunkt der Befragung ein Lehrdeputat zwischen 6 und 24 Semesterwochenstunden.

Von den 11 befragten Studierenden liegen alle Fragebögen vor. Die sechs weiblichen (54,5%) und fünf männlichen (45,5%) Studierenden sind zwischen 18 und 29 Jahre und im Schnitt 23 ($M = 22,64$) Jahre alt. Sie studieren bereits seit zwischen zwei und sechs Semestern ($M = 3,82$), zwei (18,2%) auf Bachelor, drei (27,3%) auf Master und sechs (54,5%) auf Lehramt und somit Staatsexamen, wobei es sich um unterschiedliche Formen des Lehramts handelt.

Kritisch anzufügen ist die freiwillige Teilnahme, die zur Folge haben kann, dass die Auswahl von Befragten sich auf einen Kreis beschränkt, der offen für eine derartige Forschung ist. Meinungen oder Eigenschaften von Randgruppen, die sich nicht bereit erklären an der Befragung teilzunehmen, können deshalb keine Berücksichtigung finden, was zu Verzerrungen führen kann.

3.3.2 Ablauf und Durchführung

Im Folgenden wird die Vorgehensweise der Erhebung chronologisch dargestellt.

Aktueller Forschungsstand erarbeiten und Studienordnungen analysieren

Zu Beginn fand die Erhebung des Forschungsgegenstands anhand der Literatur statt, was in *Kapitel 2* zu finden ist. Aufgrund der Überlegung, ob es möglich ist, aus den Studien- und Prüfungsordnungen der Fakultät Kriterien für gute Hochschullehre abzuleiten, wurden diese analysiert sowie deren Ziele und Kernkompetenzen verglichen und einander gegenübergestellt. Sie erwiesen sich als nicht geeignet, was einen Einbezug im Laufe des Prozesses erübrigte. Dennoch wurde eine Frage hinsichtlich der Kenntnis und Verwendung von Studien- und Prüfungsordnung in den Interviewleitfaden aufgenommen.

Interviewleitfaden und Fragebogen entwickeln

Die Entwicklung des Interviewleitfadens und Fragebogens sind in *Kapitel 3.3.3.1* und *Kapitel 3.3.4.1* aufgeführt.

Interviews durchführen und aufnehmen

Die Interviews wurden von Mai bis Ende Juni 2013 ausschließlich von Mitarbeitern des Projekt-Teams durchgeführt. Dies gewährleistete, dass alle Interviewer über ausreichende Kenntnisse des Gegenstands verfügten, um auf aufkommende Fragen angemessen reagieren zu können. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin übernahm acht Dozierenden-Interviews, der Studiendekan selbst eines. Die restlichen 18, darunter alle Studierenden, wurden von den beiden wissenschaftlichen Hilfskräften im Büro des Projekt-Teams interviewt. So wurde ein Machtverhältnis vermieden. Die Interviews mit den Dozierenden fanden in deren Räumlichkeiten statt, was ein vertrautes und natürliches Umfeld schaffte, den Aufwand für die Befragten minimierte, und dadurch auf ergiebigeren Daten hoffen ließ.

Während der Befragung war eine ungestörte Atmosphäre wichtig (Telefonweiterleitung, Zettel an der Tür). Für jedes Interview wurden 60 Minuten Zeit angesetzt. Die Studierenden, deren Interviews meist kürzer waren, füllten den standardisierten Fragebogen im Voraus aus, was den Vorteil hatte, dass Gedächtnisinhalte aktiviert wurden und eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema stattfand. So wurde der Einstieg erleichtert. Die Dozierenden füllten den Fragebogen im Anschluss aus und konnten ihn dann im dafür vorgesehenen Briefkasten abgeben oder zur Abholung bereit legen (Lamnek, 2010).

Nach der Begrüßung durch die Vorstellung des Interviewer und Projekts sowie der Aufklärung der Ziele, des Zwecks und der Vorgehensweise, konnten offene Fragen und die Einwilligung zur Tonbandaufzeichnung geklärt werden. Die Tonbandaufzeichnung ermöglichte eine adäquate Auswertung sowie die wörtliche und unverfälschte Transkription und Wiedergabe der Daten. So konnte sich der Interviewer auf den Interviewpartner konzentrieren, ohne ständig Notizen machen zu müssen (Kuckartz, Dresing, Rädiker, & Stefer, 2007). Der Einsatz von Postskripts geschah lediglich bei Auffälligkeiten (Lamnek, 2010). Dem Befragten wurde Vertraulichkeit sowie die anonyme Behandlung seiner Daten und deren ausschließliche Verwendung zum Forschungszwecke zugesichert. Alle stimmten einer Aufzeichnung mithilfe eines digitalen Aufnahme- oder Diktiergerätes zu. Eine Probeaufnahme, um die korrekte Funktionsweise sicherzustellen, fand vor jedem Interview

statt. Die Platzierung des Geräts zwischen den Interviewpartnern gewährleistete eine optimale Aufnahme (Kuckartz et al., 2007).

Nach den organisatorischen Punkten folgte die Befragung. Der Interviewleitfaden diente der Gedächtnisstütze, Strukturierung des Gesprächsverlaufs sowie als Orientierung und stellte sicher, dass alle relevanten Themenbereiche und Fragen in jedem Interview gleich behandelt wurden.¹⁹ Dennoch konnten die Reihenfolge wie auch die Frageformulierungen variieren und Ad-hoc-Fragen zu jeder Zeit eingebunden werden (Gläser & Laudel, 2010). Bei widersprüchlichen Antworten oder unklaren Äußerungen waren Verständnis- und Präzisierungsfragen flexibel möglich, um später zu einer präziseren und gültigeren Interpretation zu gelangen. Auf Zurückspiegelungen und Konfrontationsfragen wurde größtenteils verzichtet (Lamnek, 2010). Die Grundhaltung gegenüber dem Interviewpartner war von Beginn an offen und interessierend. Innerhalb des Interviews blieb dem Befragten die Bedeutungsstruktur allein überlassen. Durch die offenen Fragen wurden Erzählungen angeregt und der Problembereich eingegrenzt. Um Verzerrungen zu vermeiden, wurde dem Befragten das zugrunde liegende theoretische Konstrukt nicht sichtbar gemacht (Lamnek, 2010).

Die Bereitschaft einer möglichen Anschlussbefragung wurde nach dem Interview erfragt, jedoch bis jetzt noch nicht durchgeführt, so auch die Audio-Dateien auf dem Rechner gesichert und die Fragebögen in SPSS eingegeben.

3.3.3 Interviewstudie

Das Forschungsziel sowie die in Lamnek (2010) beschriebenen Eigenschaften, Merkmale und Vorteile qualitativer Erhebungen führten zur Entscheidung, diese Methode als Schwerpunkt zu wählen. Aufgrund der Eigenheiten der Befragten („Experten“ zum Thema Lehre), theoretischen Prämissen (Befunde aus der Lehr-Lernforschung und Hochschuldidaktik, subjektive Theorien) sowie spezifischen Erkenntniszielen (individuelle Vorstellungen guter Lehre), erwies sich die Technik des „Problemzentrierten Experteninterviews“ als ideale Herangehensweise (Lamnek, 2010).

¹⁹ Zu berücksichtigen ist, dass ein Interviewer im Laufe mehrerer Interviews automatisch eine subjektive Theorie über das Forschungsproblem entwickelt, was dazu führen kann, dass Fragen anders gestellt oder unbewusst so umformuliert werden, dass sie lediglich eine Bestätigung einholen. Der Informationsgehalt der Interviews nimmt dadurch ab. Die kontinuierliche Verwendung und Orientierung am Interviewleitfaden schützt vor derartigen vorzeitigen Schlussfolgerungen (Gläser & Laudel, 2010).

„Experte‘ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 12).

Generell werden unter Experten Menschen verstanden, die über ein spezielles Wissen verfügen. Dieses Wissen kann sich neben Faktenwissen auch auf die sozialen Kontexte der Personen beziehen. Der Expertenbegriff ist folglich ein relationaler, der sich in Hinblick auf das bestimmte Wissensgebiet postuliert (Przyborski & Wohrab-Sahr, 2010). Die Studierenden und Dozierenden werden hier als Experten ihrer Vorstellungen von guter Lehre verstanden. Aufgrund persönlicher Beobachtungen und Erfahrungen sowie individueller Positionen hat dabei jeder eine bestimmte Perspektive auf den einen Sachverhalt. Experteninterviews versuchen diese sozialen Prozesse und Situationen zu rekonstruieren (Gläser & Laudel, 2010).

Problemzentriert ist das Interview aufgrund eines auf der Basis theoretischen Wissens speziell festgelegten Themas, das es zu erforschen gilt. Der „Problembereich“ wird anhand unterschiedlicher Methoden analysiert und betrachtet. Das bereits vorhandene wissenschaftlich theoretische Konzept soll durch die Äußerungen der Befragten modifiziert werden. So entsteht eine Kombination aus Deduktion und Induktion (Lamnek, 2010).

3.3.3.1 Erhebungsmethode (qualitativ)

Um sich auf die einzelnen Meinungen, Vorstellungen und das Wissen der Experten zu konzentrieren, boten sich halbstandardisierte Einzelinterviews an (Gläser & Laudel, 2010), bei denen die Fragen des Interviewten vorgegeben sind (Handlungen des Interviewers), die Antwortmöglichkeiten jedoch nicht.

Auf Grundlage der bestehenden Theorie wurde der Interviewleitfaden generiert, der die Eigenheiten und theoretischen Überlegungen qualitativer Interviews berücksichtigt und den zu erforschenden Gegenstand möglichst detailliert erfasst und abfragt (Lamnek, 2010). Er enthält die im Interview zu stellenden Fragen und stellt somit ein Erhebungsinstrument dar (Gläser & Laudel, 2010). Die acht Themenbereiche wurden auf die beiden Befragungsgruppen (Studierende und Dozierende) angepasst. Einzelne Fragen unterscheiden sich deshalb oder sind nur in einer der beiden Versionen zu finden²⁰.

²⁰ Die Interviewleitfäden der Studierenden und Dozierenden sind im Anhang A zu finden.

Der erste Themenblock besteht aus offenen Fragen zu guter Lehre, die als „Icebreaker“ dienen und einen Einstieg sowie eine erste Heranführung ermöglichen sollen. Ziel ist es, intuitive und unvoreingenommene Vorstellungen zu erhalten, die nicht durch die Formulierung der Frage bereits Antworten implizieren. Daran schließen sich die Themenblöcke „Studierende“, „Dozierende“, „Studien- und Prüfungsordnung“, „Rahmenbedingungen“, „Theorien/Methodik/Didaktik“ sowie „Evaluation“. Die „abschließenden Fragen“ regen zu Ideen für ein Leitbild an, erfassen die derzeitige Stimmung und ermöglichen, ergänzende Gedanken einzubringen.

Der Leitfaden wurde durch je ein Probeinterview mit Studierenden und Dozierenden in einer konkreten Interviewsituation getestet, um die Zeitdauer einschätzen sowie mögliche Ergänzungen und Änderungen vornehmen zu können. Präzisierungen und Hinweise zu bestimmten möglicherweise kritischen oder ungenauen Fragen konnten notiert und beim Aufkommen von Missverständnissen im Interviewverlauf zusätzlich gegeben werden.

3.3.3.2 Auswertungsverfahren (qualitativ)

Durch Schreiben und Sprechen drücken Menschen Einstellungen, Absichten, Vorstellungen, Annahmen und Wissen über deren Umwelt aus, die es durch Interviews zu erkennen gilt. Diese können in den Persönlichkeitsmerkmalen, aber auch in Merkmalen ihrer Umwelt postuliert sein. Bei der Inhaltsanalyse geht es folglich darum, Rückschlüsse auf diese nicht sprachlichen Phänomene zu ziehen. Deshalb gilt es bei Interpretationen und Bedeutungszuweisungen methodisch kontrolliert fremd zu verstehen und das anschließende Systematisieren an Einzelfällen zu überprüfen (Lamnek, 2010).

Transkriptionsregeln und Transkription

Transkriptionen, die „Verschriftlichung menschlicher Kommunikation, meist auf der Grundlage von Tonband- oder anderen Aufzeichnungen“ (Kuckartz et al., 2007, S. 27), können je nach Untersuchungszweck mehr oder weniger umfassend sein. Das Regelsystem dieser Transkriptionen wurde an die Absichten der Daten ausgerichtet. Da im Auswertungsprozess mehrere Personen involviert waren, wurde so eine klare Nachvollziehbarkeit sowie eine einheitliche Gestaltung und Generierung des schriftlichen Datenmaterials gewährleistet. Die an Kuckartz et al. (2007) angelehnten Transkriptionsregeln sind im Anhang B zu finden.

Für die Transkription von Mai bis Ende August 2013 wurde mit dem Transkriptionsprogramm F4 gearbeitet, welches das automatische Einfügen von Zeitmarken, eine Verlangsamung der Abspielgeschwindigkeit sowie ein kurzes Zurückspulen nach dem Betätigen der Stopp-/Weiter-Taste (F4) ermöglicht. Mit diesem Programm war je nach Verständlichkeit eine Dauer vom vier- bis sechsfachen der Interviewlänge möglich. Die Interviews wurden einzeln unter dem codierten Kennnamen (z.B. D4 oder S6) abgespeichert und von einer zweiten Person auf Fehler hin überprüft. F4 speichert die Dateien im rtf-Format oder wahlweise in einem Word Dokument, was für die weitere Auswertung mit dem computergestützten Auswertungsprogramm qualitativer Daten MAXQDA nötig war, in das die transkribierten Texte importiert wurden. Die aus F4 als Word Dokumente exportierten Interviews wurden dort zeilenweise durchnummeriert. Eine sequentiell numerische Textfassung, die MAXQDA automatisch vornimmt, ist vor allem bei der Arbeit im Team empfehlenswert. So sind eine einfachere Verständigung sowie ein schnelleres Finden von Textpassagen möglich (Kuckartz, 2007). In den Auswertungen wurden beim Zitieren deshalb auch die Zeilenangaben aus MAXQDA verwendet. Zusätzlich wurden die Variablen des ersten Fragebogens („Demographische Daten“) in die Variablenmatrix von MAXQDA eingefügt, was eine Verknüpfung dieser mit bestimmten Kategorien oder Aussagen ermöglicht. Beispielsweise können so die Aussagen aller Psychologen oder weiblichen Dozierenden zum Thema „Rahmenbedingungen“ analysiert werden.

Qualitative Inhaltsanalyse

Die durch qualitative Erhebungen erzeugten Texte sind generell mit Unschärfe behaftet, was gewollt ist und durch das Prinzip der Offenheit zustande kommt. Dieses unscharfe Datenmaterial ist schwer zu interpretieren und kann widersprüchliche sowie irrelevante Informationen enthalten.

Das in diesem Projekt praktizierte Auswertungsverfahren orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010), welche als systematisches und regelgeleitetes Verfahren den Text anhand eines vorher festgelegten Analyserasters und Ordnungsschemas auf relevante Informationen untersucht.

Kodierleitfaden

Auf Grundlage theoretischer Vorüberlegungen, des Interviewleitfadens und in Hinblick auf die Fragestellung, Ziele und Ergebnisdarstellung wurde der Kodierleitfaden mit seinen

Kategorien (Codes) und Unterkategorien (Subcodes) entwickelt. Um Trennschärfe zu gewährleisten und Zuordnungsprobleme zu vermeiden, wurden die Kategorien definiert²¹. Sie sind in diesem Projekt sowohl durch einzelne Wörter („Leitbild“), Mehrwortkombinationen („Kontakt/Kommunikation zwischen Dozierenden und Studierenden“), als auch Phänomene („Individuelle Vorstellungen guter Lehre“) benannt und müssen als Begriffe nicht von den Befragten verwendet worden sein (Kuckartz, 2007).

Kodierung der Interviews

Kodierungen sind das Resultat menschlicher Klassifikations- und Interpretationsleistung. Dabei lassen sich verschiedene Kodierformen unterscheiden²², die in Kuckartz (2007) aufgeführt werden. Codes können darüber hinaus auf unterschiedliche Weise entstehen. Bei der deduktiven Variante wird ein Phänomen aus dem Text „als Indikator für einen theoretischen Tatbestand genommen. Neben dem Text entsteht so quasi eine Sequenz von Codes, die das wiedergibt, was unter theoretischen Gesichtspunkten, unter den analytischen Perspektiven der definierten Kategorien, von diesem Text zu halten ist“ (Kuckartz, 2007, S. 60). Diese Variante wurde in diesem Projekt primär eingesetzt. Die induktive Variante²³ als eher explorative Herangehensweise (Kuckartz, 2007) wurde als Ergänzung herangezogen. Induktive und deduktive Vorgehensweisen wurden folglich kombiniert, vor allem wurden induktive Verfahren dort angewandt, wo das Detailwissen oder Vorwissen über den Analysegegenstand nicht ausreichte. War theoretisches Wissen vorhanden, war es sinnvoll, sich darauf zu beziehen (Kuckartz, 2007).

Im ersten Schritt wurden die aus den Transkripten erhaltenen Informationen im Kodierleitfadefaden, der als Analyseraster fungiert, den Kategorien zugeordnet. Dabei war es möglich, Textpassagen bei inhaltlichen Überschneidungen mehreren Kategorien zuzuordnen. Die Kategorisierung geschah immer allein, nicht in Partnerarbeit. Kodiert wurden Sinneinheiten, einzelne Wörter, Sätze, aber auch ein ganzer Absatz oder mehrere. Wichtig dabei war, dass die Textstellen ohne den umgebenden Text verstanden werden konnten. Interview-Fragen wurden nur kodiert, wenn die Antwort ohne diese nicht

²¹ Die Definitionen/Beschreibungen der im Projekt verwendeten Kategorien samt Ankerbeispiel sind im Kodierleitfaden im Anhang C zu finden.

²² Paraphrasierendes (zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring), thematisches (Hopf), theoretisches (Grounded Theory), episodisches, bewertendes und Codieren von Fakten, sowie die Typenbildung und typologische Analyse, die qualitative und quantitative Verfahren verbindet (Kuckartz, 2007).

²³ Bei der induktiven Variante werden die „Kategorien erst im Laufe der Analyse aus den Texten“ (Kuckartz, 2007, S. 60) entwickelt. Textpassagen werden Kategorien zugeordnet, die es dann im Verlauf zusammenzufassen, weiterzuentwickeln, auszudifferenzieren und zu dimensionalisieren gilt.

verständlich war. Der gleichwertige Einbezug des gesamten Datenmaterials in die Analyse war unumgänglich, sodass über jeden Textausschnitt entschieden werden musste, ob seine Informationen relevant für die Fragestellung und Auswertung waren oder nicht.

Anders als in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist dieses Kategoriesystem offen, und konnte während des Kodiervorgangs um Kategorien induktiv erweitert oder verändert werden. Bei Abweichungen oder Widersprüchen wurden entwickelte Kategorien nicht verworfen, sondern lediglich ergänzt. Dies führt dazu, dass das Kategoriesystem den Eigenarten und Besonderheiten des Materials gerecht wird, Merkmalausprägungen adäquat darstellt und den Bezug zur Fragestellung gewährleistet. Probedurchläufe, die das Kategoriesystem testen, werden dadurch überflüssig.

Die Erarbeitung des Kategoriesystems im Projekt-Team führte zu einem gemeinsamen Verständnis und einer großen Übereinstimmung bei der Kategorisierung. In Hinblick auf die Interkoderreliabilität wurden Interviews dennoch von mindestens zwei Projektmitarbeitern kodiert und Widersprüche oder Uneinigkeiten diskutiert (Gläser & Laudel, 2010). Bei verbalen Beschreibungen und Zuordnungen zu den Kategorien ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Verstehensprozesse und Interpretationen der Forscher mit einfließen. Um die Auswertungs- und Analysevorgänge jederzeit rekonstruieren und nachvollziehen zu können, blieben Zwischenschritte und -dokumente erhalten (Gläser & Laudel, 2010), die den Auswertungsprozess nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar machen. Voreilige Interpretationen, Schlussfolgerungen oder Spekulationen sowie das Einfließen lassen von Kontextwissen durfte keinesfalls ohne dessen Kennzeichnung vorgenommen werden.

Aufbereitung

Nach der Kodierung erfolgte eine unabhängige Darstellung der Textausschnitte in ihren Kategorien, die aus MAXQDA exportiert und in tabellarischer Form dargestellt wurden. Die kodierten Aussagen wurden in Partnerarbeit nach inhaltlichen Gesichtspunkten mit Hilfe von Plakaten strukturiert und zusammengefasst, um den Umfang des Materials zu reduzieren. Dabei wurden Fehler korrigiert, Redundanzen beseitigt und so die Qualität verbessert. Der Bezug zum Text sowie die Möglichkeit, kategorisierte Textpassagen mit dem Originaltext zu vergleichen, wurden durch Quellenangaben gewährleistet (Gläser & Laudel, 2010).

Die strukturierte Informationsbasis sollte die Rekonstruktion vereinfachen und Aufschluss über interessierende Kausalmechanismen geben. Inhaltliche Widersprüche wurden

gekennzeichnet (Gläser & Laudel, 2010), Ergebnisse digitalisiert und elektronisch weiterentwickelt.²⁴ Sie dienen als Grundlage bei der Verschriftlichung der Ergebnisse.

Auswertung – Verschriftlichung der Ergebnisse

„Die Auswertung hat zum Ziel, die empirische Frage zu beantworten, die Bestandteil der Untersuchung war“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 246). Dieser Vorgang wird in *Kapitel 4 und 5* beschrieben. Allgemeine Regeln bei der Auswertung gibt es nicht, wichtig ist, dass sie der Untersuchungsstrategie und Forschungsfrage Rechnung tragen.

3.3.4 Fragebogen

Der Fragebogen, als quantitatives Instrument der Datenerhebung, ist in der Lage, weniger aufwendig Daten einer größeren Probandengruppe zu erfassen und auszuwerten.

3.3.4.1 Erhebungsmethode (quantitativ)

Die beiden für Studierende und Dozierende entwickelten standardisierten Fragebögen sind im Anhang D zu finden, wurden auf Grundlage von theoretischem Wissen und als Ergänzung zur qualitativen Erhebung konstruiert und in einem Pre-Test durch Kollegen des Projekt-Teams getestet.

Der Fragebogen der Dozierenden besteht aus drei Teilen, der der Studierenden aus zwei. Im ersten Teil werden die soziodemographischen Daten sowie Angaben zur Lehre oder zum Studium erfasst. Im zweiten Teil ist bei den Dozierenden der vom Projekt-Team ins Deutsche übersetzte ATI, bei den Studierenden der R-SPQ-2F zu finden. Der dritte Teil ist lediglich im Dozierenden-Fragebogen vorhanden und enthält 30 ergänzende Items zum Thema Evaluation, die für diese Arbeit nicht relevant sind und deshalb nicht weiter erläutert werden.

Der **ATI** (Approaches to Teaching Inventory) ist ein Messinstrument, das die Lehr-Orientierung von Hochschuldozierenden erfasst. Prosser und Trigwell (*Kapitel 2.3.2.7*) unterscheiden hierbei zwischen studierenden- und lehrendenfokussierten (auch studierenden- und lehrendenzentrierten, oder studienzentrierten und inhaltsorientierten) Lehr-Orientierungen (*Kapitel 2.3.1.3*), wobei die studierendenfokussierte Lehr-Orientierung als die effektivere angesehen wird (Braun & Hannover, 2008).

²⁴ Dieser Auswertungsschritt ist unter „Abgetippte Plakate“ im digitalen Anhang zu finden. „Alte Versionen“ dokumentieren den Analyseprozess.

Die hier verwendete Version besteht aus 22 Items, von denen 11 die lehrendenfokussierte und 11 die studierendenfokussierte Lehr-Orientierung messen, was zu zwei Skalenwerten führt. Neuere empirische Ergebnisse sprechen für eine Unabhängigkeit dieser Faktoren, sodass jeder Dozierende zwei Werte erhält, die nur sehr schwach korrelieren (Braun & Hannover, 2008). Da dieses Instrument derzeit die Lehr-Orientierungen von Hochschullehrenden am besten erfasst, wurde es trotz diesem Kritikpunkt für die Auswertung herangezogen.

Der **R-SPQ-2F** (Revised Two-Factor Study Process Questionnaire) erfasst die beiden Herangehensweisen von Studierenden („deep/surface approach“) und ist auf Grundlage des im Theorieteil beschriebenen Modells von Biggs (*Kapitel 2.3.2.6*) entwickelt worden. Er besteht aus 20 Items, die in vier Subskalen mit je fünf Items („deep motive“, „deep strategy“, „surface motive“, „surface strategy“) unterteilt sind (Biggs, Kember & Leung, 2001). Diese werden letztendlich in zwei Werten („deep approach“ und „surface approach“) dargestellt. Lernende mit einem „*surface approach*“ beschäftigen sich mit einzelnen Fakten des Textes und konzentriert sich beim Lernen auf das, was im Examen möglicherweise erfragt werden könnte, um den gesetzten Anforderungen (oft Multiple-Choice-Klausuren) gerecht zu werden. Studierende mit einem „*deep approach*“ versuchen den Inhalt des Textes zu verstehen und herauszufinden, was der Autor sagen will. Sie reflektieren und hinterfragen Inhalte kritisch (Wegner & Nückles, 2013).

Diese überarbeitete Version hat die vier Subskalen bereits zu einem bipolaren Konzept zusammengefasst. Die zwei als Ergebnis unabhängig voneinander stehenden Werte führen zu ähnlichen kritischen Anmerkungen wie es beim ATI der Fall ist. Aufgrund des Mangels an Alternativen sowie der hohen Aussagekraft des Instruments wurde der R-SPQ-2F für diese Arbeit dennoch verwendet.

3.3.4.1 Auswertungsverfahren (quantitativ)

Für diese Arbeit waren lediglich die soziodemographischen Daten sowie die beiden Skalenwerte des ATI und R-SPQ-2F relevant. Diese wurden zusätzlich in die Variablenmatrix von MAXQDA eingespeist. Der dritte Teil des Dozierenden-Fragebogens findet in dieser Arbeit keine Verwendung.

4 Ergebnisdarstellung

In der Ergebnisdarstellung ist eine Präsentation aller Daten aufgrund ihrer Komplexität nicht möglich und auch nicht sinnvoll. Wichtig ist, relevante Hauptaussagen herauszukristallisieren.

Im Folgenden werden deshalb die in Partnerarbeit produzierten Plakate ausgewertet, zusammenfassend dargestellt und mit Beispielzitate untermauert. „Zitate sind meist unverzichtbarer Bestandteil der Ergebnisdarstellung eines qualitativen Projekts. Sie sollen der Verdeutlichung dienen, insbesondere den Bericht mit der Originalsprache der Interviewten anreichern, indem die Befragten ‚Selbst zu Wort kommen‘“ (Kuckartz et al., 2007, S. 45).

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an der Struktur des Kodierleitfadens. Da die Themenblöcke des Interviewleitfadens jedoch nicht eins zu eins mit den Kategorien des Kodierleitfadens übereinstimmen, ist es möglich, dass Fragen in unterschiedliche Kategorien und Unterkategorien geordnet werden. Jede Kategorie und somit das komplette Material wurde zusätzlich mit „Ist-/Soll-Zustand“ kodiert. Dieser dient der Differenzierung zwischen aktuellen Gegebenheiten und Wunschvorstellungen, wird in der Ergebnisdarstellung aber nur in einzelnen Fällen herangezogen. Die Unterkategorien der Themenblöcke sind im Fließtext dick gekennzeichnet. Die zitierten Transkriptionsausschnitte sind kursiv herausgehoben und gewährleisten die intersubjektive Überprüfbarkeit (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010). Generell wird erst die Sicht der Dozierenden, dann die Sicht der Studierenden dargestellt und anschließend eine Gegenüberstellung sowie Zusammenfassung vorgenommen.

Der Umgang mit Häufigkeiten von Nennungen wurde vorab besprochen. Verwendet werden quantifizierbare Aussagen die Minder- oder Mehrheiten verdeutlichen (z.B. „fast alle“, „die Hälfte“, „eine Person“).

4.1 Studierende

Abgefragt wurden die Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden, um gute Lehre zu ermöglichen.

Dozierende

Als erste Grundvoraussetzung sehen die Dozierenden **kognitive und (psycho-)soziale Fähigkeiten**. Beispielhaft werden dafür mehrfach soziale Kompetenzen (sozial, kommunikativ), „*Umgangsformen*“ (z.B. D16, Abs. 17), „*Motivation*“ (D10, Abs. 14), (Fremd-)Sprachkompetenz, Aneignungsstrategien sowie die Selbstwahrnehmung und die

Fähigkeit Feedback zu geben und einzuholen genannt: „*Als Studente würde ich sagen, also (...) Feedback und sich Feedback einholen*“ (S3, Abs. 32). Darüber hinaus ist die **Einstellung**, die einige Dozierende in Form der Lernzielorientierung und Offenheit (für Neues) nennen, wichtig:

Also leicht zu sagen Interesse, das ist klar. Also Anstrengungsbereitschaft auch, auch Bereitschaft sich auf zunächst eine ungewöhnliche Sache einzulassen. Geduld zu haben schon noch merken zu können, warum man das jetzt macht und wozu. Und auch durchaus (.) also ein hohes Maß an Bereitschaft sich auch ja (.) anzustrengen hab ich schon gesagt, also anzustrengen, also sich da auch darauf einzulassen auf das, was einem geboten wird... . (S2, Abs. 4)

Eigenaktivität/Selbststudium und Anstrengungsbereitschaft („*Der Wille zu harter Arbeit.*“ (S6, Abs. 6)) wird hinsichtlich der **Investitionsbereitschaft** von knapp der Hälfte der Dozierenden genannt. Als vierte Voraussetzung kann das **Interesse am Fach** selbst gesehen werden, welches mehr als die Hälfte der Befragten von den Studierenden erwartet. Dabei ist vielen die Aufmerksamkeit, Mitarbeit sowie das Mitdenken wichtig.

Studierende

Studierende sehen Voraussetzungen ihrerseits in **Fähigkeiten** wie „Motivation“ (S7, Abs. 66; „*müssen motiviert sein*“ (S2, Abs. 10 und S3, Abs. 6)), guten Manieren und sozialen Umgangsformen, was von der Hälfte der Befragten angeführt wird. Auch Vorkenntnisse werden von einigen genannt. Als zweite Voraussetzung wird die **Einstellung**, die sich nach mehreren Befragten in der Offenheit und vorurteilsfreien Herangehensweise an ein (neues) Thema sowie Engagement und dem Bewusstsein, für sich und die eigene Zukunft zu lernen, zeigt:

Interesse. Gute Manieren. (...) Ja und einfach (.) ich glaube die Wenigsten haben kapiert, dass sie studieren, um das später zu machen. Und einfach dieses, ja dieses “Klick“ im Kopf, dass sie das quasi nicht nur auswendig lernen müssen, sondern, dass sie das ja für später brauchen. Das sollten (.) also dieses Wissen sollten sie haben. (S7, Abs. 10)

Investitionsbereitschaft als weitere Voraussetzung sehen die Studierenden mehrfach in der gezielten Vor- und Nachbereitung, bei der die Vorlesung als Grundlage, um sich darüber hinaus weiter zu informieren, gesehen werden soll. Von nahezu allen wird die Eigenaktivität benannt: „*Engagement. Bereitschaft auch selber was zu tun. Eigenaktiv zu werden. Und ja*

Vorwissen beziehungsweise dann gezielte Vorbereitung, wenn es im Vorhinein klar ist“ (S11, Abs. 6). Auch die Anwesenheit wird als Investition gesehen. Das **Interesse** (z.B. S7, Abs. 10 und 66) wird als vierte Voraussetzung von mehr als der Hälfte der Befragten angemerkt:

„Sie sollten grundsätzlich mal Interesse an ihrem Fach haben, weil wenn man irgendwas nur studiert, weil einem nichts Besseres einfällt das ist wahrscheinlich schwierig, dass die Lehre dann auch gut ist, wenn eben das Interesse schon mal nicht da ist“ (S1, Abs. 6).

Dabei ist mehreren Studierenden die bewusste Beschäftigung und Mitarbeit wichtig.

Gegenüberstellung

Hinsichtlich der Vorstellungen über die Voraussetzung der Studierenden für gute Lehre herrscht Konsens. Beide Parteien kommen zusammenfassend auf **vier Voraussetzungen** (kognitive und (psycho-)soziale Fähigkeiten, Einstellung, Investitionsbereitschaft und Interesse), die mit nahezu identischen Beispielen belegt werden (z.B. Motivation, Eigenaktivität, Offenheit für Neues). Lediglich in den Ausführungen zu den kognitiven und (psycho-)sozialen Fähigkeiten antworten die Dozierenden etwas detaillierter.

4.2 Dozierende

Im Themenblock „Dozierende“ wurden die beiden Gruppen nach den Voraussetzungen von Dozierenden für gute Lehre sowie das Eingehen auf unterschiedliche Lernstrategien befragt.

Dozierende

Als eine Voraussetzung von Dozierenden sehen mehrere die **Einstellung zur Lehre**. Dabei werden mehrfach die Motivation, die Freude und Begeisterung an der Lehre sowie deren Anerkennung (*„Und dann glaube ich müsste man halt, also insgesamt die Lehre höher bewerten“* (D9, Abs. 50).) genannt:

Also ich denke, diese Hauptvoraussetzung ist eigentlich schon, dass ich selber gerne lehre, also wie gesagt, ich war ja selber auch Lehrerin oder habe das studiert, weil ich Lehrerin sein will und sehe mich jetzt eigentlich irgendwo immer noch als Lehrerin für die Studenten, als Dozentin. Also ich denke einfach, die Freude an der Lehre und auch die Motivation, weil wenn ich die Motivation nicht habe, dann kann ich auch die [...] Studenten nicht motivieren. Also ich denke, dass muss einfach so überspringen. (D10, Abs. 20-22)

Komplementär zu den **Fähigkeiten** der Studierenden können verschiedene Fähigkeiten von Dozierenden angeführt werden. Häufig genannt wird die **fachliche Expertise**, die mehrfach durch Beispiele wie „*umfangreiches Fachwissen*“ (D8, Abs. 14), Spezialwissen sowie methodisches, pädagogisches und technologisches Wissen belegt wird: „*Das Auskennen, die Kompe (.) also die Kompetenz im eigenen Fachgebiet*“ (D6, Abs. 8). **Didaktische Kompetenzen** werden als weitere Fähigkeit vorausgesetzt und mehrfach in Form der Präsentationskompetenz (z.B. eine anschauliche Darstellung) sowie des Eingehens auf die Studierenden genannt. Dabei erwähnen die Dozierenden vor allem die Empathie und Offenheit sowie die Flexibilität:

„Ein hohes Maß an Eigenaktivität, an Mitdenken von, von den Dozenten aus auch dann die Flexibilität auf eigene Ideen, also die die aufzunehmen auch wenn das was Überraschendes (.) kommt von Studenten [...]“ (D5, Abs. 6).

Auch die Studierenden zu erreichen, in dem Mitdenken und aktive Teilnahme gefördert wird und Fragen zugelassen werden, wird mehrfach genannt: „*Dann ein guter Vortragsstil, der einfach angepasst ist an die Gegebenheiten der Vorlesung selbst. Das heißt, ich muss auf mein Auditorium einfach auch eingehen. Ich muss ihnen die Möglichkeit geben mitzudenken, das heißt auch immer offen sein für Zwischenfragen*“ (D6, Abs. 10). Der Anwendungsbezug sowie das Wecken von Interesse und Motivation tauchen vereinzelt auf. Für die Hälfte der Befragten gehört die **Selbstreflexion** zu einem guten Dozierenden: „*Naja, also ich persönlich habe die für mich indem ich mich in Frage stelle. Also in dem ich offen bin für, für Rückmeldungen sage ich mal. Jetzt egal von welcher Seite*“ (D9, Abs. 14). Diese kann auf unterschiedliche Weise vonstatten gehen (z.B. Videoanalysen, Offenheit für Rückmeldung, sich selbst in Frage stellen) und sollte mit Veränderungen gekoppelt werden: „*[...] und immer mit dieser Frage "Okay, und was heißt das jetzt für meine Lehre? Was kann ich besser machen?"*“ (D7, Abs. 27).

Die **Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten und Aneignungsstrategien** ist eine Fähigkeit, die nicht jeder der Befragten als wichtig und umsetzbar ansieht, was zu ganz unterschiedlichen Antworten führt. Ungefähr die Hälfte gibt an, diese nicht zu berücksichtigen oder nicht berücksichtigen zu können, was mehrfach mit einer zu hohen Teilnehmerzahl begründet wird:

Da kann ich viel besser in den Seminaren eingehen, [...] weil in der Vorlesung ist da wenig Platz, das sind einfach viel zu viel Menschen. Wir haben 200 Leute in den (.) in der

Vorlesung. Ist sehr schwierig und es werden auch immer je nach Persönlichkeit sich Leute melden oder nicht melden, ja. (D6, Abs. 14-16)

Viele verweisen vor allem in Seminaren auf die Möglichkeit der Berücksichtigung durch Wahlfreiheiten oder Methodenwechsel: *„Die Frage ist, wie gehe ich insgesamt darauf ein. Einfach auch durch ein breites Angebot an Methoden, die, die ich anwende in einem Kurs“* (D7, Abs. 35).

Als Investition auf Seiten der Dozierenden kann die **Vorbereitung** gesehen werden: *„In dem ich mich gut vorbereite. [...] Punkt eins. Möglichst gute Voraussetzungen schaffe. Motiviere. Hoffentlich, manchmal gelingt es mir, manchmal nicht. Aber insbesondere durch meine eigene Vorbereitung“* (D8, Abs. 18-20). Die Vorgehensweise bei der Vorbereitung einer Veranstaltung wird von den Dozierenden teilweise sehr detailliert beschreiben. Wichtig ist dabei vor allem eine regelmäßige Überarbeitung der Inhalte, um Aktualität zu gewährleisten.

Die **Persönlichkeit** ist ein weiterer Faktor. Dabei spielt für über die Hälfte der Befragten die Förderung der Begeisterungsfähigkeit (*„dieses Mitreißen ist wichtig“* (D4, Abs. 10)) eine Rolle. Darüber hinaus werden beispielhafte Persönlichkeitsmerkmale, wie Organisationsfähigkeit, Zuverlässigkeit, Strukturiertheit, Anstrengungsbereitschaft, Souveränität, Menschlichkeit, Geduld und Authentizität sowie intuitives Handeln genannt:

Was ich auch noch als guten Unterricht sehe, oder gute Lehre ist von der Persönlichkeit des Dozenten her, also ich habe gemerkt, man muss schon relativ vertrauensvoll auch sein, irgendwie auch Sicherheit ausstrahlen, dass man den roten Faden auch einhält, da was so inhaltlich zusammenhängt gleichzeitig muss man sich auch interessieren für die Studenten, ja? (D14, Abs. 2)

Studierende

Die **Einstellung zur Lehre** stellt eine erste Voraussetzung auf Seiten der Dozierenden dar. Viele Studierenden wünschen sich von den Dozierenden Motivation (S2, Abs. 2 und 18) sowie mehr Freude und Begeisterung an der Lehre. Mehrfach wird die fehlende Anerkennung der Lehre und Lust der Dozierenden bemängelt:

Ja. Also ich glaube, dass viel von der eigenen Einstellung abhängt und das finde ich eben so schade, weil ich finde bei manch(.) vielen Professoren merkt man einfach, dass sie keine Lust darauf haben und dass wir überflüssig sind (.) und (.) das ist mein großer Kritikpunkt allgemein. (S2, Abs. 28)

[...] ja, also viele Dozenten, denen ist es auch egal, weil sie ja eigentlich nichts davon haben, wenn sie gute Lehre machen, weil wenn sie gute Forschung machen, da haben sie was davon, aber davon dass sie gute Lehre haben, da kriegen sie nicht mehr Geld, oder mehr Ansehen oder so (.) vielleicht bei den Studenten, aber das ist ihnen anscheinend egal (lacht). (S6, Abs. 12)

Unter **Fähigkeiten** von Dozierenden wird die **fachliche Expertise** genannt, worunter nahe zu alle Befragten Fachwissen (z.B. S2, Abs. 18) verstehen. Vereinzelt wird Methoden- und Medienkompetenz sowie Erfahrungswissen genannt. **Didaktische Kompetenzen** als weitere Fähigkeit nennen alle Studierenden in Form einer guten Aufbereitung und Vermittlung des Stoffes („dass sie ihren Inhalt richtig rüber bringen“ (S1, Abs. 10)), der diesen zugänglich macht. Zudem werden mehrfach das Eingehen auf Wünsche und Bedürfnisse sowie ein angemessener Umgang mit Fragen gewünscht. Die Selbstreflexion als Fähigkeit von Studierenden wird nur von einem Befragten genannt: „[...] und ja sie sollen oder sie müssen meiner Meinung nach auch über ihr eigenes Vorgehen reflektieren können“ (S2, Abs. 24). Die Frage, ob eine **Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten und Aneignungsstrategien** stattfindet wird von zwei Drittel der Befragten verneint. Wenn eine Berücksichtigung stattfindet, geschähe dies in Seminaren durch den Einsatz verschiedener Methoden:

Also in Vorlesungen gar nicht und in Seminaren teilweise (.) also in der Didaktik schon (.) ich meine klar sie wollen ja auch versuchen, die Theorie irgendwie anzuwenden und dadurch (.) wenn man verschiedene Lehr(.) Lerntypen durchnimmt, dann bietet es sich ja auch an da verschiedene Methoden dazu zu machen, aber ansonsten eigentlich nicht. (S2, Abs. 50)

Die **Vorbereitung** als Investition der Dozierenden wird vereinzelt im Wunsch einer regelmäßig vorbereiteten und aktuellen Sitzung geäußert. **Persönlichkeit** wird für Studierende als Voraussetzung gesehen:

„Er muss auf jeden Fall eine gewisse Kompetenz in einem sozialen Bereich mitbringen, also wie gesagt mit Menschen interagieren können. Er muss eine Offenheit mitbringen“ (S3, Abs. 8).

Dabei sind vielen die Begeisterung des Dozierenden sowie deren Übertragung auf die Studierenden wichtig. Vereinzelt werden andere Merkmale wie „Energie. Interesse. Spaß. Viel Wissen. Und viel Geduld. Und ein gewisses Maß an Toleranz. Ja, also, ja Toleranz

natürlich. Nicht nur ein gewisses Maß“ (S7, Abs. 8) genannt.

Gegenüberstellung

Die **Einstellung zu Lehre** wird von beiden Parteien als Voraussetzung guter Lehre benannt. Die Anerkennung der Lehre, die Motivation und die Freude am Lehren sind dafür für beide ausschlaggebend. Dennoch werden diese Punkte von den Studierenden als überwiegend nicht vorhanden eingestuft. Die Dozierenden nennen dies hingegen als Soll-Zustand, wobei nicht deutlich wird, ob dieser aus ihrer Sicht vorhanden ist oder sein sollte. Die **fachliche Expertise** als Fähigkeit und somit Voraussetzung für gute Lehre wird im Konsens als wichtig erachtet. Das Fachwissen wird auf beiden Seiten von über der Hälfte angeführt. Hinsichtlich **didaktischer Kompetenzen** besteht Übereinstimmung in einer angemessenen Aufbereitung und Vermittlung der Inhalte sowie der Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden bei der Gestaltung der Veranstaltung. Die **Selbstreflexion** wird fast ausschließlich von Dozierenden als wichtige Fähigkeit genannt. Auch hinsichtlich der **Vorbereitung** wünschen sich lediglich vereinzelt Studierende eine gute und aktuelle Vorbereitung der Veranstaltungen. Hingegen beschreiben die Dozierenden detaillierte Vorgehensweisen bei ihrer Vorbereitung. Die **Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten und Aneignungsstrategien** sehen sowohl Studierende als auch Dozierende vor allem in den Vorlesungen als nicht gegeben oder möglich an, abgesehen von der eigenen Bedeutung. In Seminaren geschieht die Umsetzung hauptsächlich durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden. Auch hinsichtlich der **Persönlichkeit**, die als weitere Voraussetzung für gute Lehre gesehen wird, unterscheiden sich die Aussagen nicht. Neben unterschiedlichen Merkmalen wird Begeisterung sowohl von den Studierenden als auch Dozierenden am häufigsten genannt.

4.3 Kontakt/Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden

Diese Kategorie setzt sich vor allem durch Fragen aus dem Themenblock „Dozierende“ hinsichtlich der Bedeutung des Kontaktes sowie der Existenz und Nutzung von Betreuungs- und Zusatzangeboten zusammen.

Dozierende

Die **Beziehung zwischen Studierenden und Dozierenden** wird durch die Bedeutung des persönlichen Kontakts (z.B. D2, Abs. 20), den zwei Drittel der Befragten anmerken, deutlich:

Aus meiner Perspektive ist es wichtig einen Kontakt zu haben, ja? Auch so ein, ein positives Miteinander, dass man, ja, sich auch kennt und ich hatte auch von Studierenden mal die Rückmeldung, dass es sehr wohl was ausmacht, wenn die Dozenten einen persönlich kennen, ja? Sogar auch den Namen kennen. (D14, Abs. 50)

Knapp die Hälfte verweist zusätzlich auf die Wichtigkeit einer guten Atmosphäre („Also dass so eine gute Atmosphäre herrscht“ (D12, Abs. 106).) durch persönliche Beziehungen: „Der ist wichtig, weil mir das Atmosphärische immer mitteilt, gibt es Probleme“ (D6, Abs. 18). Dabei werden Menschlichkeit und Erreichbarkeit der Dozierenden aber auch das bestehende Abhängigkeits-/Machtverhältnis („[...] eine Art Abhängigkeitsverhältnis ist es ja irgendwo. [...] Das ist ja auch ein Machtverhältnis irgendwo und das lässt sich nicht wegkriegen“ (D4, Abs. 24).) sowie hindernde Faktoren (z.B. zu große Gruppen) angeführt.

Zum **Feedback** werden hauptsächlich unterschiedliche Formen (schriftliches (z.B. D14, Abs. 117), mündliches (z.B. D3, Abs. 114) und nonverbales (z.B. D4, Abs. 94-96) Feedback, Feedbackrunden/Peer-Feedback (z.B. D11, Abs. 169-175)) zu unterschiedlichen Zeitpunkten (direkt nach Referaten (z.B. D12, Abs. 86), in (z.B. D5, Abs. 78) oder außerhalb (z.B. D1, Abs. 28) der Sprechstunde angeführt. Genanntes Feedback ist ausschließlich zweckgebunden und bezieht sich lediglich auf konkrete (Prüfungs-)Leistungen. Nahezu alle Befragten erwähnen das Feedback von den Studierenden an die Dozierende:

„[...] da auch die Rückmeldung zu bekommen von Studenten [...]“ (D5, Abs. 2).

„Also Studenten haben mir die Rückmeldung gegeben [...]“ (D6, Abs. 118).

Knapp die Hälfte nennt zudem das Einholen und Einfordern eines Feedbacks als Aufgabe der Studierenden:

„Und auch dass man sich ein Feedback einholen muss“ (D3, Abs. 40).

„Also ich gib(.) gebe Feedback, wenn es nachgefragt wird. Und es wird aber selten nachgefragt, also gebe ich auch selten Feedback“ (D9, Abs. 67).

Lediglich ein Befragter gibt an, aufgrund der Masse an Studierenden kaum Feedback zu geben: „Ich betreue manch (.) manchmal zwischen (.) im, im Wintersemester ungefähr fünf- bis sechshundert Studenten. Da ist nicht viel Feedback drin“ (D8, Abs. 96).

Beratung und Unterstützung existiert laut Dozierenden sowohl für persönliche, als auch für allgemeine und studienbezogene Belange und wird beispielsweise durch Tutorien oder deren Betreuung (D6, Abs. 83-85), Zusatzangebote sowie offene Sprechstunden gewährleistet:

Also ich biete quasi ständig an, die Studenten zu unterstützen, egal wie. Auch wenn die Fragen haben zu Sachen außerhalb der, der Veranstaltung, ja? [...] Sage ich immer, ihr könnt mich immer alles fragen so und ich habe auch immer Zeit für euch sozusagen. (D13, Abs. 96)

„Beratungsangebote, also Fragen stellen können sie immer, danach, nach der Vorlesung, ich habe auch immer gesagt per Mail, inhaltlich, beantworte ich immer alles zeitnah, sie können immer in meine Sprechstunde“ (D12, Abs. 28).

Fachgebundene Kommunikation existiert aus Sicht mehrerer Dozierenden in Form von flexibel vereinbarten Besprechungen („Na ja wir haben natürlich wenn wir zum Beispiel Referate vorbereiten lassen oder so, dann werden die schon auch nochmal ja, wenn es sein muss außerhalb der Sprechstunde besprochen“ (D2, Abs. 116).) und einer gemeinsamen Gestaltung von Lehrveranstaltungen:

„[...] wo ich dann mit den Studenten in der ersten Sitzung abstimme [...]“ (D10, Abs. 211).

„[...] oder wenn jetzt auch Vorschläge von den Studenten kommen, dann versuche ich das auch umzusetzen [...]“ (D10, Abs. 227).

„[...] und wir besprechen gemeinsam wie wir ein Seminar gestalten“ (D8, Abs. 91).

Dafür ist das Abfragen und Abgleichen von Erwartungen, um die Passung der Vorstellungen zu gewähren, Voraussetzung. Hinsichtlich der **Kommunikationswege** erwähnen mehr als die Hälfte die Sprechstunde („Sprechstunden. Auch flexible Sprechstunden [...]“ (D5, Abs. 49)) den Mail-Kontakt (z.B. D12, Abs. 28) sowie die Möglichkeit der individuellen und persönlichen Nachfrage:

Ich denke vor allem individueller Studentenkontakt, dass man Studenten die Möglichkeit gibt (...) dass sie ihre, ihre Fragen in irgendeiner Form stellen, sei das per Mail oder dass man Zeit in der Sprechstunde hat, egal und dass die auch eine Offenheit (.) dass die Studenten auch eine Offenheit haben, zu, zu fragen, weil auch wenn sie die Furcht haben, es ist banal. (D5, Abs. 2)

Mehrfach werden „*Termine außerhalb der Sprechstunde*“ (D1, Abs. 28) sowie Treffen für Referatsbesprechungen (z.B. D11, Abs. 58) erwähnt.

Studierende

Studierenden ist die **Beziehung zwischen Studierenden und Dozierenden** wichtig:

„*Ja, also klar. Per se natürlich sehr wichtig [...]*“ (S9, Abs. 29).

„*Der persönliche Kontakt ist wichtig [...]*“ (S5, Abs. 28).

Beispielhaft wird dafür mehrfach der persönliche und direkte Kontakt erwähnt:

„*Ist, ist mir schon sehr wichtig, weil meiner Meinung nach Beziehung (.) also Lernen funktioniert nicht ohne Beziehung, das heißt ich muss auch mit einem Dozenten ein gewisses persönliches Gespräch haben [...]*“ (S11, Abs. 18).

Dozierende sollen darüber hinaus als Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Den Studierenden ist dabei eine ehrliche und transparente Kommunikation wichtig, bei der sie Abmachungen vertrauen und sich darauf verlassen können:

Den halte ich schon sehr wichtig. Vor allen Dingen der Dozent ist ja Ansprechpartner, in den gewissen (.) zu den gewissen Themen auch gerade wenn es um Referate geht. Und ich finde es daher so wichtig, weil es momentan nicht so ist. Und man sieht was wie Folgen das hat. Zum Beispiel wenn man Referate gibt und der Dozent gibt keine Rückmeldung, aber dann bekommt im Feedback irgendwie eine schlechtere Note, weil man irgendwas nicht mit berücksichtigt hat, was wichtig gewesen wäre, aber wenn der Kontakt nicht da ist, dann weiß man das als Student ja auch nicht. Oder auch so eine Art, weiß nicht Vertrauen würde ich jetzt zu hoch gestochen sagen, aber dass man schon so eine gewisse Beziehung zu einander hat, dass man sich auch traut mal was zu sagen und seine eigene Meinung darzustellen. Dementsprechend finde ich die (.) das Verhältnis und der (.) des (.) die Beziehung schon wichtig (lacht). (S3, Abs. 16)

Bezüglich des **Feedbacks** ist ein einheitliches Antwortverhalten zu erkennen. Vorwiegend werden Noten angeführt, die als Feedback keine angemessene Form darstellen („*Ja ich würde mir einfach erstens wünschen, dass einfach die Noten das besser abbilden, was man weiß und was man kann [...]*“ (S6, Abs. 57).), um sich einzuschätzen, zu verbessern oder weiterentwickeln zu können:

Also das ist auch so, dass wenn man eine Seminararbeit oder ähnliches abgibt, im LSF dann seine Note bekommt und ansonsten keine Rückmeldung vom Dozenten. Das ist was, was man selbst einfordern muss und Feedback geschieht eigentlich nur auf Aufforderung und nicht auf Eigeninitiative in aller Regel. (S11, Abs. 65)

In den Vorlesungen glaube ich erhält man überhaupt keine Feedback außer am Schluss halt auf eine Multiple Choice Klausur. [...] Und das Feedback auf die Klausur ist halt für mich auch kein Feedback, weil es weder direkt ist noch ist es auf irgend(.) noch sagt es was Tiefgreifendes aus. Es sagt nur aus, wie gut du dein Kreuzchen gesetzt hast. (S8, Abs. 89)

Feedback wird grundsätzlich auf Nachfrage und vor allem auf (Prüfungs-)Leistungen gegeben. Dafür werden fast ausschließlich die Referate im Seminar angeführt:

Also so während dem ganz normalen Seminar eigentlich so gut wie gar nicht. Halt wenn man irgendwie ein Referat gehalten hat sind eigentlich schon alle so, dass sie dann, wenn man nach Feedback fragt, auch eins geben. Aber ansonsten weniger jetzt eigentlich (.) bei den Seminararbeiten ist ja auch oft so, dass man dann konkret zu dem hingehen muss und fragen wie war die jetzt, wenn man mehr als nur die Note erfahren will. (S1, Abs. 78)

„Ich finde Feedback prinzipiell gut (.) je mehr (.) also konstruktives Feedback (.) je mehr desto besser. In Vorlesungen kriegen wir es gar nicht. In Seminaren, wenn wir ein Referat gehalten haben (...) dann kriegen wir eins, aber ansonsten nicht“ (S2, Abs. 149).

In der Vorlesung wird kein Feedback gegeben („In den Vorlesungen glaube ich erhält man überhaupt keine Feedback“ (S8, Abs. 89).), was von der Mehrzahl auch nicht bemängelt oder erwartet und häufig mit dem Zeitmangel und der Masse an Studierenden begründet wird:

Also ich denke mir, es ist halt auch wahnsinnig schwer für so Dozenten wirklich jedem Studenten konkret Rückmeldung zu geben. Deswegen finde ich es eigentlich ganz okay, dass wenn man Rückmeldung will man eben hingehen soll und dann auch welche bekommt [...]. (S1, Abs. 80)

Vereinzelt wird unmittelbares Feedback auf Mitarbeit in der Veranstaltung genannt, was neben direktem, persönlichen und schriftlichen als eines der einzigen Feedbackformen auftaucht:

Also klar, was natürlich fällt, das nimmt man dann auch als Feedback, wo man dann sich so ein bisschen be(.) toll fühlt, aber das ist ja auch nichts, was am Ende irgendwie in eine Art von Note eingeht (.) klar, wenn es natürlich heißt: "Gute Frage" so. Steht man da und sagt: "Hoi, gute Frage"[...]. (S9, Abs. 72)

Auch die Möglichkeit des Feedbacks von Studierenden an Dozierende wird unter anderem in Form von aktiver Mitarbeit sowie Evaluationen genannt:

Und man kann sich dann eine aktive Mitarbeit vielleicht den Dozenten dazu begeistern auch weiterhin so zu arbeiten. Ihm signalisieren, es ist gut so wie du es machst und das gefällt uns und wir sind auch offen dafür und man sieht ja auch einfach, dass das Erlernte das (.) das Lernen einfach leichter fällt. Das kann man selber tun in de(.) wie gesagt dem Dozent das signalisieren das er auf einem guten Weg ist. (S3, Abs. 10)

Im Evaluationsbogen (lacht) auf jeden Fall. Da kann man dem (.) den Dozenten wirklich eigentlich eine Rückmeldung geben über (.) wie denn seine Vorlesung, oder sein Seminar war (.) genauso kann man das aber auch im persönlichen Feedbackgespräch machen [...] und generell einfach, wenn man aktiv, glaube ich, in einer Vorlesung mitarbeitet, dann ist das auch schon wieder eine Rückmeldung an den Dozenten, wie denn seine Veranstaltung wahrgenommen wird. (S4, Abs. 18)

Laut Studierenden wäre eine Feedbackkultur wünschenswert, in der direktes und konstruktives Feedback jederzeit und in beide Richtungen möglich ist. Dafür sind Rahmenbedingungen zu schaffen, die dies ermöglichen:

Und deswegen müssen dann die Rahmenbedingungen dafür dann auch geschaffen werden, dass dann eben die Möglichkeit für den Dozierenden bestehen kann Feedback zu geben. (...) Also das heißt dann auch, dass der Dozent vielleicht nicht überladen wird mit irgend(.) also mit zu viel (.) mit zu vielem. (S5, Abs. 133)

Auf die Frage nach **Beratungs- und Unterstützungsangeboten** wird primär die Sprechstunde (z.B. S2, Abs. 58 oder S5, Abs. 30) der Dozierenden angeführt:

„Also offiziell gibt es natürlich immer die Sprechstunde und Sprechstunde hat ja jeder“ (S9, Abs. 31).

Ja gut ich meine Sprechstunden haben sie alle (.) Zeit, weniger (lacht) ja, also ich denke, dass ist eher nicht das, was (.) was es wahrscheinlich besser machen würde, sondern

vielleicht eher, wenn man so (.) einfach mehr Seminare hat und weniger so große Vorlesungen, wo so Faktenwissen kommt. (S6, Abs. 26)

Dabei werden häufig die Zeiten, das Kontingent sowie die Hemmschwelle negativ angemerkt:

„[...] die Hemmschwelle, in eine Sprechstunde zu gehen ist enorm hoch“ (S9, Abs. 31).

Die haben Sprechstunden, aber zum einen sehr wenig Zeit dafür und dadurch glaube ich wird das eher Massenabfertigung als Beratung. Also wenn wir dann hier in der Ste(.) Sprechstunde haben, die hat einen Umfang von zwei Stunden und da wollen 20 Studierende rein. Dann ist nur für jeden einzelnen Studierenden sehr wenig Zeit und viele Studierende haben ja Anliegen, die sind ein bisschen größer. (S8, Abs. 38)

Die Studierenden sehen die Existenz und Nutzung derartiger Angebote als empfehlenswert:

„Also generell finde ich, dass auf jeden Fall die Angebote da sein müssen und man auch gut damit fährt die Angebote zu nutzen“ (S5, Abs. 37).

Fachgebundene Kommunikation ist nach vielen Studierenden durch die Sprechstunde (z.B. S10, Abs. 30), das persönliche Gespräch bezüglich Referate (z.B. S2, Abs. 60), Fragen (S1, Abs. 21) sowie in Seminaren (S7, Abs. 22-24) möglich. Die Sprechstunde wird von nahe zu allen als primärer **Kommunikationsweg** genannt (vgl. „Beratung und Unterstützung“). Vereinzelt wird der persönliche („[...] mit dem Dozent ins Gespräch zu kommen [...]“ (S4, Abs. 22) sowie der elektronische Kontakt („per Email“ (S2, Abs. 6)) erwähnt.

Gegenüberstellung

Die **Beziehung zwischen Studierenden und Dozierenden** sehen beide Gruppen als wichtigen Faktor guter Lehre an. Dabei ist dem persönlichen und direkten Kontakt besondere Bedeutung beizumessen. Die Dozierenden sehen dies in Hinblick auf eine gute Atmosphäre, Studierende eher als Grundlage einer vertrauensvollen, verlässlichen und transparenten Kommunikation. Bei der Frage nach **Feedback** nennen Dozierende überwiegend zweckgebundene Feedbackformen. Dies wird von Studierenden in sehr geringem Maße angeführt. Dozierende sehen es als Aufgabe der Studierenden sich Feedback einzuholen und auch einzufordern und empfinden Feedback von den Studierenden an die Dozierenden wichtig. Dies stimmt mit den Wahrnehmungen der Studierenden überein. Sie geben an, Feedback nur auf Nachfrage und vor allem auf Referate zu erhalten. Ihrer Ansicht nach sind Noten derzeit die gängigste Feedbackform, was die Studierenden selbst aufgrund mangelnder Aussagekraft nicht zufrieden stellt. Auch sie erwähnen das Feedback ihrerseits an die

Dozierenden, allerdings hauptsächlich in indirekter Form (z.B. aktive Mitarbeit, Evaluationsbögen), nicht im direkten Gespräch. Als sinnvoll empfinden beide Parteien direktes und konstruktives Feedback, dessen mangelnde Existenz mit strukturellen Problemen begründet wird (Zeitmangel, zu viele Studierende). Hinsichtlich der **Beratung und Unterstützung** geben Dozierende eher den Inhalt an, bei dem sie beratend und unterstützend tätig werden (Fragen, Studieninhalte, persönliche Belange, Betreuung von Tutorien), Studierende hingegen nennen mehr die Formen (Sprechstunden, individuelle Termine) sowie strukturelle Probleme (Zeitmangel der Dozierenden, Hemmschwelle). **Fachgebundene Kommunikation** entsteht auf Seiten der Studierenden vor allem durch Besprechungen und eine gemeinsame Gestaltung der Lehrveranstaltung. Studierende nennen die Sprechstunde, Referate und Fragen als Möglichkeiten fachgebundener Kommunikation. Als primären **Kommunikationsweg** sehen alle die Sprechstunde, danach den persönlichen oder elektronischen Kontakt. Im gesamten Block verweisen die Studierenden häufig auf das bestehende Machtverhältnis, was den Kontakt und die Kommunikation (Feedback geben, Unterstützung einholen) vor allem durch Angst vor eventuellen Sanktionen behindert.

4.4 Didaktik und Methodik

Hier wurden Methoden erfragt, die eine gute Veranstaltung ausmachen und besonders gut funktionieren. Zudem wurde der Einsatz von Medien, die Kommunikation von Lernzielen und Leistungserwartungen sowie die Förderung der Kooperation zwischen Studierenden erfasst. Die erwähnten **Veranstaltungsformen** (z.B. Vorlesung, Seminar) geben Aufschluss über die bestehende Differenziertheit von Lehrveranstaltungen, sagen jedoch nichts über gute Lehre aus und werden deshalb nicht ausführlich erläutert. Generell werden Seminare positiver und effektiver eingeschätzt sowie deren Ausbau gewünscht.

Dozierende

Als eigene Kategorie kodiert wurden Aussagen zu **Lehransätzen**. Von der Hälfte der Dozierenden wird dabei kooperatives Lernen genannt, das durch kooperative Aufträge, Methoden, Lernformen und der Bewertung von Kooperation umgesetzt wird:

„[...] also jede Stundengestaltung der Studierende hat mindestens ein kooperative Auftrag, aber auch plenäre Diskussionen und so weiter [...]“ (D3, Abs. 130).

„Ja ich bin ein, ein absoluter F(.) Anhänger von kooperativen Lernformen. Und entwickle auch gerade in einem Projekt, das nennt sich I-Message Methoden wie iPads in kooperativen Lernformen integriert werden können“ (D8, Abs. 87).

Zudem wird mehrfach problemorientiertes Lernen, vereinzelt Blended Learning und E-Learning genannt:

Also diese Kriterien und das sind verschiedene Fälle aus der Praxis, die da erhoben worden und wir gucken, oder oder in solchen Seminaren schlagen wir einen Lösungsweg vor und schlagen vor, was gibt es für verschiedene Ideen, was könnte man da jetzt einbeziehen, aber es ist so, dass das jeder für sich selbst erarbeitet, oder sie in Gruppen erarbeiten und da können sie natürlich auch ihre ganz, also wirklich völlig individuellen Erfahrungen, Vorlieben und so weiter auch einfließen lassen, weil wir ja vorgeben, sie sollen den Fall so lösen, dass er für sie passt. (D7, Abs. 49)

„Dann ist halt (.) ich meine man kann halt viel machen und das machen wir ja zum Teil auch mit, also in der Verbindung virtuelle Lehre nicht-virtuelle Lehre, obwohl ich da vorsichtig bin“ (D9, Abs. 50).

Andere Lehransätze wie Exkursionen werden vereinzelt angeführt: „Was ich schon oft gemacht habe sind halt experimentelle Praktika“ (D13, Abs. 207).

In den Augen der Befragten gibt es eine Menge sinnvoller und gut funktionierender **Lehrmethoden**. Von nahe zu allen werden (Klein-)Gruppenarbeiten meist in Form (plenärer) Diskussionen („Diskussionen sind immer sehr gut“ (D6, Abs. 99).) genannt:

„[...] wenn ich dann auch zu den Gruppen gehen kann und mit denen dann diskutier, wo stehen sie gerade, was machen sie gerade und so [...]“ (D2, Abs. 130).

„Da gibt es Verschiedenes, also wir haben jetzt, was diese Gruppenarbeit betrifft, alle möglichen Methoden kooperativen Lernens. Also ob das jetzt Placement ist oder Gruppenpuzzle“ (D4, Abs. 74).

Die Hälfte gibt an Powerpointpräsentationen als primäres Hilfsmittel bei der Vermittlung der Inhalte zu verwenden: „Also. Da bin ich unglaublich, also ziemlich variationslos. [...] Ich nutze in aller Regel Powerpoint und ja, weil ich halt auch viele Vorlesungen mache“ (D9, Abs. 81-83).

Darüber hinaus wird die Verwendung von Aufgabenstellungen, die in Einzelarbeit zu erledigen sind (z.B. Übungsblätter, Erarbeiten individueller Lösungswege), „Uniklassen“ (D2, Abs. 116) sowie viele verschiedene spezielle Methoden (z.B. „Videobeispiel, Audiobeispiele, Fallbeispiele“ (D14, Abs. 129), „Lernstraßen oder Lerntheken oder Stationenarbeit“ (D10, Abs. 73)) benannt.

Das Anführen aller benannten Methoden würde den Umfang der Arbeit sprengen und kann im digitalen Anhang (Qualitative Erhebung → Auswertung → Abgetippte Plakate → Dozierende → 4.2 Lehrmethoden) nachgelesen werden.

Bei der Durchführung der Lehrveranstaltung ist sehr vielen das Herstellen von Verknüpfungen, „Fragen dazu stellen“ (D1, Abs. 83) und zuzulassen sowie die regelmäßige Wiederholung und das Zusammenfassen der Inhalte wichtig. Zudem verweisen die Dozierenden mehrfach auf die Balance von Sprechanteilen durch Studierende, Dozierende und gegebenenfalls Experten, die Abwechslung von passiven und aktiven Phasen - „Rhythmisierung“ (D10, Abs. 34) sowie eine Mischung von unterschiedlichen Methoden:

„Also ich glaube schon, dass es Möglichkeiten gibt, Methoden gibt auch Vorlesungen abzuwechseln und abwechslungsreich zu gestalten. Das (zögert), dass das es weniger ermüdend ist da zu zuhören“ (D4, Abs. 84).

Die schriftliche Dokumentation der Ergebnisse durch die Studierenden wird von einem Viertel erwähnt: „Also ich habe einige Kurse, wo die Studenten dann am Ende quasi zusammenfassen und Prüfungsfragen stellen und wir gehen halt dann in einer Stunden dann auf(.) darauf ein“ (D7, Abs. 61).

Lernziele wie auch die **Leistungserwartungen** sollen laut der Mehrheit von Dozierenden im Voraus klar definiert („Zu Beginn sehr explizit“ (D16, Abs. 105).) und durch einen strukturierten „Seminarplan“ (D3, Abs. 134), „Kriterienkatalog“ (D12, Abs. 86) oder Bewertungsbogen transparent und nachvollziehbar gemacht werden. Angepasst an die Studienordnung sollen Inhalte auf die Lernziele und Leistungserwartungen abgestimmt werden. Zudem ist auf relevante Inhalte während der Sitzung zu verweisen sowie die Bewertung zu dokumentieren:

„Das kommuniziere ich tatsächlich relativ offen in den Seminaren. In dem ich zum Beispiel sage, „okay das ist wichtig“. [...] Oder (.) und auch begründe, warum es wichtig ist oder auch immer darauf hinweise [...]“ (D6, Abs. 107-109).

Die **angestrebten Lernziele der Dozierenden** können in Fachwissen und Kompetenzen unterteilt werden. Hinsichtlich des Wissens wird häufig Grundlagenwissen, die Anwendung, Verbindung und der Transfer („*Verstehen und Transfer*“ (D6, Abs. 111)) des Wissens, kritisches Beurteilen und Reflektieren („*kritisch auseinandersetzen damit*“ (D3, Abs. 68)) sowie Methodenwissen („*[...] aber dass man eben verschiedene Methoden kennenlernt. Das wäre wichtig*“ (D4, Abs. 20).) und wissenschaftliches Denken genannt. Zu den Kompetenzen werden vereinzelt Recherche- und Präsentationskompetenz (Rhetorik und argumentatives Überzeugen), soziale Kompetenz (Kooperation), „*Metakompetenzen*“ (D11, Abs. 132), sowie Interessensteigerung, Motivationszuwachs, Förderung der Eigenaktivität und aktiven Mitarbeit, angeführt: „*Und dann, dann hat man gemerkt, dass da so langsam das Interesse auch kam und die Begeisterung [...]*“ (D13, Abs. 4). Viele dieser Lernziele finden sich in den Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden wieder.

Auf die Frage nach dem **Medieneinsatz** unterscheiden die Befragten häufig zwischen dem Einsatz von Studierenden und Dozierenden. Differenzierungen können hinsichtlich der Materialien („*Tablets*“ (D8, Abs. 113), Beamer, Rechner, Kameras, Radio), den Aushändigungen (Handouts, Skripte, „*Literatur bereitzustellen*“ (D9, Abs. 58)), den Visualisierungen („*Tafel*“ (D6, Abs. 10), Plakate, Overhead, Powerpoint) sowie den Plattformen vorgenommen werden, wobei Zugänge und Aushändigungen, bis auf Handouts („*Und da gehört eben immer ein (.) ein Handout dazu*“ (D1, Abs. 103).), lediglich auf Seiten der Dozierenden genannt werden:

[...] also es war ein Anliegen, dass alle Dozenten ihre Materialien auf das gleiche System hochladen. Also es gibt manche machen his lsf, manche machen moodle, manche machen, wie heißt das? Diese virtuellen Teams. Ich persönlich mache auch mal Dropbox, weil es einfach am aller schnellsten geht [...]. (D1, Abs. 20)

Zur **Förderung der Kooperation zwischen den Studierenden** herrscht Uneinigkeit. Ungefähr die Hälfte fördert keine Kooperation („*Wenn ich selbstkritisch bin, gar nicht*“ (D9, Abs. 56).) und sieht dies nicht als Aufgabe des Dozierenden:

„[...] ansonsten sollen die sich selber organisieren und kooperieren wie es ihnen gut tut (lacht) und ihre Seilschaften bilden. Also das sehe ich jetzt auch nicht unbedingt als meine Aufgabe [...].“ (D1, Abs. 79).

Die andere Hälfte nennt unterschiedliche Lehrmethoden (z.B. Gruppenarbeit), um die Förderung zu unterstützen:

„Aber ansonsten kann ich nur zu Gruppenarbeit anregen. Ich habe aber auch den Eindruck, dass das gut funktioniert“ (D4, Abs. 72).

Die dürfen Prüfungen mündl(.) also ich (.) mündliche Prüfungen in (.) als Gruppe sozusagen (.) also vorbereiten und dürfen sozusagen dieselben Spezialthemen gemeinsam erarbeiten und mir dann auch dasselbe Thesenpapier abgeben und ich fordere dann im Prüfungsvor(.)vorgespräch auch auf zusammen zu arbeiten und sich gemeinsam sozusagen auf eine Prüfung vorzubereiten und gebe also auch noch Zeit, Gelegenheit danach, dass sich Gruppen finden sozusagen. (D5, Abs. 57)

„Wie ich gesagt habe jetzt im Rahmen so einer Vorlesung sicherlich dadurch dass ich Diskussionen zulasse“ (D12, Abs. 60).

Studierende

Zur Kategorie **Lehransätze** sind bei den Studierenden sehr wenige Antworten zu finden. Vereinzelt werden Lehransätze wie Blended Learning, themenbezogene Exkursionen, interaktives Unterrichten sowie problemorientiertes Lernen genannt:

Was wir hier ja in der Fakultät 11 jetzt in Zukunft näher überlegen ist (zögert) nach dem wir nicht die Ressourcen dafür haben die Studierenden direkt zu betreuen, so in das Blended Learning rein zugehen, also immer noch die Vorlesungen (?) bei (.) dabei zu haben, aber die Studierenden in eine Lernumgebung neben her zu sitz(.) zu setzen, die sie dann auch machen können, in der sie dann das direkte Feedback vom Programm bekommen. (S8, Abs. 4)

Und auch da, zum Thema was kann es auch sein, Unterrichtsgänge im klassischen Sinn quasi möglich sind, also wenn man Biodidaktik hat, dass man mal in Zoo geht, wenn man (.) wenn man so was hat, dass man mal in eine Museum geht und sich das anschaut und auch mal die Räume verlässt und die öffnet. (S11, Abs. 51)

Bei den **Lehrmethoden** werden vor allem gruppenbezogene Methoden (Murmelgruppen, Diskussionsrunden) mehrfach genannt: „Also so was wie, wie Gruppenarbeiten, wie (.) also in verschiedensten Varianten. Gruppenpuzzle, Lerntheken von mir auch aus mal eine Stationenarbeit“ (S11, Abs. 51). Darüber hinaus werden Uniklassen sowie spezielle Lehrmethoden („Gastvorträge“ (S8, Abs. 49), Rollenspiele) und Implikationen für den Aufbau einer guten Lehrveranstaltung erwähnt. In diesem Kontext werden die Verzahnung der Theorie und Praxis durch praktische Bezüge von knapp der Hälfte gewünscht: „Und für

mich ist in der Lehre speziell jetzt im Lehramt wichtig, dass eine gute Theorie-Praxis-Verzahnung stattfindet [...]“ (S11, Abs. 2). Zusätzlich tauchen Anregungen wie das Wiederholen und Zusammenfassen zu Beginn und während der Veranstaltung sowie der Einsatz von Methoden, die auch für die Zukunft einsetzbar sind und zu Interaktion während der Veranstaltung beitragen auf:

[...] und der hat halt seine Stunde generell einfach aufbereitet indem er halt am Anfang nochmal wiederholt hat, was in der letzten Vorlesung war und dann hat er auch in der Vorlesung selber immer kl(.) kurz Pause gemacht und nochmal kurz zusammengefasst, was denn da war (.) hat das nicht irgendwie als Vortrag gehalten, sondern hat auch immer wieder angeregt dazu, zu fragen (.) also dass die Studenten nachfragen. Und das war bei 200 Leuten und das ist ja nicht immer so ganz einfach da (.) kein Student fragt gerne, oder fragt gerne nach vor 200 Leuten und das hat der irgendwie sehr gut rüber gebracht. (S4, Abs. 4)

Ein (.) schön ist es immer, wenn man so einen Praxisbezug herstellen kann, wenn es nicht zu theorielastig ist. Wobei ich aber jetzt nicht sagen würde, dass, dass es jetzt immer (.) dass jetzt immer Praxisbezug da sein muss. (...) Ja die Vielseitigkeit des Methodeneinsatzes. (...) Wünschenswert. (...) Gruppenarbeit und der Einbezug der Teilnehmenden. Aktiv auch sich zu zeigen, also das wäre dann wie gesagt in Gruppenarbeiten möglich. (S5, Abs. 85)

Zum Thema **Lernziele und Leistungserwartungen** entstehen viele negativ gefärbte Antworten wie beispielsweise:

Von den Dozenten zu [...] den Studenten. Eigentlich kaum. Also manche Dozenten versuchen es und dann ist aber die Klausur trotzdem ganz anders. Und eigentlich hatte ich bis jetzt fast nur Veranstaltungen, wo ich keinen blassen Schimmer hatte, was die wollen. (S7, Abs. 80-82)

Lediglich ein Viertel der Befragten gibt an, dass transparente Kommunikation stattfindet, allerdings nur in Seminaren. Die restlichen Befragten verweisen auf eine mangelnde Kommunikation und Mitbestimmung sowie das Fehlen von Kriterien für die Bewertung und Prüfungsleistungen, die die Lernziele und Leistungserwartungen gerecht abbilden:

Es gibt manchmal Veranstaltungen, wo man sich bis zwei Wochen vor der (.) also wo man sich teilweise erst in der vorletzten Seminarsitzung darüber klar wird, was eigentlich

die Leistungserhebung ist [...]. Aber insgesamt ist es so, dass zwar die Form der Leistungserhebung kommuniziert wird, aber keinerlei darau(.) kommuniziert wird inwiefern das benotet wird. Dass irgendwie Kriterien für eine Benotung erscheinen, habe ich bisher in keinem einzigen Seminar erlebt, wo wirklich offen gelegt wird worauf es dann ankommt. (S11, Abs. 61)

Dennoch wird mehrfach auf die Abhängigkeit vom Fach und Lehrenden verwiesen: „Auch wieder total individuell vom Dozenten abhängig oder von der Dozentin“ (S11, Abs. 61).

Auf die Frage, welche Lernziele kommuniziert werden, wird die Art und Länge (nicht der Inhalt) und dies nur auf Nachfrage der Studierenden, sowie das Bestehen der Klausur genannt: „(lacht) Also ich fand eigentlich nicht. Das Lernziel war: besteht die Klausur“ (S2, Abs. 101). Gewünscht werden jedoch die Vermittlung von Fachwissen und berufsrelevantem Wissen (z. B. Methoden zur Anwendung im Beruf, Transferwissen):

„[...] also zum einen auch nicht nur Wissen sondern Kompetenzen. Dass es nicht darum geht wirklich Fakten zu lernen, sondern mit diesen umzugehen, arbeiten zu können und dann den sinnvollen Bezug dazu herzustellen anstatt sowas auswendig zu lernen“ (S11, Abs. 47).

Hinsichtlich des **Medieneinsatzes** nennen Studierende viele verschiedene Visualisierungsformen („Filmausschnitte“ (S2, Abs. 135), „Skripte“ (S6, Abs. 51), Texte und Foliensätze (S1, Abs. 65), „Tafel oder ein Flipchart“ (S1, Abs. 71)). Als Hauptmedium gilt die Powerpoint-Präsentation: „Hauptsächlich, ja viel Powerpoint und viel Folien“ (S10, Abs. 82).

Die **Förderung studentischer Kooperation** sehen alle Studierenden innerhalb von Seminaren durch Referate (als gemeinsamer Auftrag einer Gruppe), wobei die Meinungen darüber auseinander gehen:

„In Seminaren wird sie finde ich schon ziemlich gefördert, also wir müssen auch oft Referate halten (.) eigentlich fast immer in Partnerarbeit. Das fördert die ja sowieso [...]“ (S2, Abs. 127).

„Ja gefördert vielleicht über Gruppenreferate, aber das (.) finde ich das (.) nicht der richtige Weg“ (S10, Abs. 69).

Zudem führen die Hälfte der Studierenden an, dass eine Kooperation innerhalb der Vorlesung nicht gefördert und vorhanden ist („Also in den Vorlesungen gar nicht [...]“ (S4, Abs. 55)),

was wiederum auch vom Dozierenden abhängig sei („*Ist ganz personenabhängig*“ (S11, Abs. 53)).

Die Relevanz, Kooperation zwischen Studierenden zu fördern, wird unterschiedlich eingeschätzt. Einige sehen Kooperationskompetenz als relevante Fähigkeit für das Berufsleben („*Also das finde ich schon auch wichtig [...]*“ (S10, Abs. 69) weil „*auch später auf dem Arbeitsmarkt wird es nicht anders sein*“ (S5, Abs. 101)) und wünschen sich mehr Kooperation: „*Also ich würde mir auf jeden Fall viel mehr Kooperation zwischen den Studenten untereinander irgendwie wünschen [...]*“ (S4, Abs. 57). Andere wiederum sehen dies nicht als Aufgabe des Dozierenden: „*[...] wobei da jetzt nicht weiß, ob (.) warum der Dozent das irgendwie motivieren müsste*“ (S9, Abs. 60) und somit im Ermessen jedes einzelnen.

Gegenüberstellung

Hinsichtlich der **Lehransätze** sind bei den Dozierenden deutlich differenziertere Antworten zu finden. Das problemorientierte Lernen wie auch das Blended Learning wird auf beiden Seiten angemerkt, wobei darauf zu verweisen ist, dass alle Antworten zu diesem Lehransatz von je einem Dozierenden und einem Studierenden kommen und somit eine Einzelmeinung darstellen. Besonderen Wert legen die Dozierenden auf kooperative Lernformen, Studierende führen häufiger interaktives Unterrichten an, was sich in gewisser Hinsicht ähnelt. Eine Bandbreite an **Lehrmethoden** wird auf beiden Seiten genannt, wobei die Gruppenarbeiten, vor allem in Form von Diskussionen, am meisten auftauchen. Hinsichtlich der **Lernziele und Leistungserwartungen** sind sowohl den Studierenden, wie auch den Dozierenden, eine klare Definition und Kommunikation zu Beginn sowie die Transparenz durch Kriterien- und Bewertungsbögen wichtig. Inhaltlich sollen sowohl Fachkenntnisse wie auch Anwendungswissen vermittelt werden. Auf Seiten der Studierenden wird dies bemängelt, da ihrer Ansicht nach keine klare Definition sowie Transparenz stattfindet. Die Lernziele sowie Leistungserwartungen würden lediglich auf Nachfrage in der Art und der Länge der Prüfungsleistung definiert werden, alles andere bliebe unklar.

Ein angemessener **Medieneinsatz** ist beiden Seiten wichtig, wofür viele unterschiedliche Medien angeführt werden. Das Hauptmedium ist Powerpoint.

Die **Förderung der Kooperation** sehen die meisten Dozierenden nicht als ihre Aufgabe und geben an, dies nicht explizit zu tun. Wenn, dann findet sie durch den Einsatz gezielter Methoden wie Gruppenaufträge ausschließlich in Seminaren statt. Einige Studierende teilen

diese Meinung, wobei sich knapp die Hälfte mehr Kooperation wünscht, da sie in Vorlesungen nicht gefördert wird und in Seminaren lediglich durch Gruppenreferate und -arbeiten. Die Meinung über deren Relevanz geht auf Seiten der Studierenden wie auch Dozierenden stark auseinander.

4.5 Rahmenbedingungen

Die Frage nach den Rahmenbedingungen für gute Lehre wurde sehr allgemein gestellt, bei der Kategorisierung jedoch stark differenziert.

Dozierende

Die **Hochschulpolitischen Rahmenbedingungen**, die sich hauptsächlich auf den Bologna-Prozess und die Modularisierung beziehen, werden nicht angeführt, da sie im Rahmen dieser Arbeit und dieses Projektes nicht verändert werden können. Sie bilden den Gesamtrahmen, in den das Projekt und deren Ergebnisse einzubetten sind.

Zu den **Räumlichkeiten** werden überwiegend Soll-Zustände geäußert. Rund zwei Drittel fordern eine Verbesserung der bestehenden Räumlichkeiten in Form der technischen Ausstattung („[...] gute räumliche und technische Voraussetzungen“ (D10, Abs. 2)), der Anpassung der Raumgröße an die Teilnehmerzahl sowie dem Mobiliar, um eine flexible Raumgestaltung zu ermöglichen:

„[...] flexiblere Möglichkeiten erwarte jetzt, was das Mobiliar zum Beispiel betrifft [...] Sitzordnung und so mal verändern, ohne dass man da jetzt diese Riesentische umstellen muss (lacht)“ (D4, Abs. 28-30).

Zudem werden ausreichend zu Verfügung stehende Räumlichkeiten für Seminare, Gruppenarbeiten und informelles Lernen gewünscht. Einige merken die Bedeutung gut ausgestatteter Bibliotheken als gegeben an: *„Wir haben super tolle Bibliotheken, ja. Also das (...) also was wir hier für Möglichkeiten haben, also das ist glaube ich in Deutschland ziemlich einmalig“ (D6, Abs. 154).*

Zum **Lehr- und Lernklima** fordern nahezu alle eine angemessene Gruppengröße:

„[...] ein ausgewogenes Aktivitätsverhältnis zwischen Studenten und Dozenten und sage ich mal auch von der Gruppengröße her, ja, eine akzeptable Anzahl [...] an Studenten“ (D10, Abs. 2-5).

Mehrfach wird störungsfreies Lehren und Lernen sowie eine gute Atmosphäre („*Also dass da so eine gute Atmosphäre herrscht*“ (D12, Abs. 106).) als Rahmenbedingung gesehen:

„Und das ist eine Bedingung von guter Lehre, dass man als Lehrender ungestört lehren kann [...] und als Lernender, die ja zuhören wollen, ja, dass man da ungestört dabei sein kann“ (D4, Abs. 57-59).

Strukturelle und organisatorische Aspekte sind nur teilweise veränderbar, sollen hier dennoch angeführt werden. Einige Dozierende wünschen sich eine Abstimmung der Lehrinhalte, die durch den Austausch und die Kooperation zwischen den Dozierenden Doppelungen meiden, an den Wissenstand der Studierenden anknüpfen und die Lehrangebote auf die Fachgebiete der Dozierenden abstimmen soll. Eine einheitliche Plattform („*[...] eine Plattform für alle Seminare [...]*“ (D11, Abs. 153)), die die Materialien für die Studierenden zugänglich macht, wird zudem gefordert. Darüber hinaus ist mehreren Dozierenden die Gewährleistung ausreichender Seminarplätze wichtig:

[...] es müssten gar nicht vielfältige Angebote, sondern einfach sozusagen dass alle Studenten unterkommen (.) es werden immer noch zu viele (.) einfach Studenten abgewiesen, die man dann unter der Hand auch aufnimmt, das bedeutet aber, dass die Kurse zu groß sind, dass die zum Teil auch die, die Raumgegebenheiten nicht da sind [...]. (D5, Abs. 41)

Zudem wird ein zeitlich machbarer Raumwechsel bei den Veranstaltungen gewünscht:

[...] dass die einen, einen Takt haben in ihrem Studiengang, wo sie die einzelnen Veranstaltungen erreichen können ohne, dass es immer heißt, „ja ich muss jetzt früher gehen“ oder „ich kann später kommen“ oder so und das ist schon manchmal hinderlich, auch für gute Lehre. (D4, Abs. 53)

Ressourcen können in zeitliche („*Es braucht Zeit*“ (D8, Abs. 77) oder „*Also gute Lehre braucht einfach Zeit*“ (D11, Abs. 54)), personelle („*Das ist ja dann letztlich auch ein Personalproblem*“ (D9, Abs. 50) oder „*Also es müssten mehr Dozenten da sein*“ (D5, Abs. 41)) sowie finanzielle („*[...] das hat was mit Geldern zu tun [...]*“ (D9, Abs. 44) oder „*[...] und mein Deputat ist voll mit Pflichtlehre [...]*“ (D1, Abs. 76)) Ressourcen unterteilt werden. Diese drei Aspekte werden von der Hälfte der Befragten angeführt, die zeitliche Komponente von nahezu allen.

Hinsichtlich der **Studien- und Prüfungsordnung** wird mehrfach genannt, dass es wichtig ist, den Studierenden Wahlfreiheiten und Wahlmöglichkeiten zu geben. Dies soll durch einen flexiblen („Ja vielleicht mehr Flexibilität in der Studien- und Prüfungsordnung“ (D11, Abs. 153).), an die vorhandenen Ressourcen angepassten Umgang mit den Studien- und Prüfungsordnungen realisiert werden:

Und die Frage ist halt, wie man die ausgestaltet. Das ist relativ flexibel. Also wenn man zum Beispiel sagt, es gibt einen (.) ist ja auch teilweise redundant. [...] und irgendwie muss man dann ja auch mal gucken, wie man das sinnvoll macht und das ist die eine Sache, dass man sagt, wir gucken einfach mal, was was jetzt sinnvoll ist im Rahmen der Studienordnung aber und das Zweite ist, dass man sich aber dann auch fragt, wer ist denn überhaupt da um diese Veranstaltung zu machen? (D13, Abs. 130)

Die vorgegebenen Arten der Prüfungsleistung sowie der Aufbau des Seminars durch Referate werden mehrfach kritisiert:

Also (...) Prüfungs (.) Stud (.) Natürlich, also wir machen das, was im Rahmen der Studienordnung, der Prüfungsordnung erlaubt ist (.) wie gesagt manche Sachen (.) diese Referate von 30 Minuten, die vorgeschrieben sind, das ist Blödsinn, die halten nur 10-15 hab ich jetzt immer gesagt, weil anders kann man keine andere (.) keine gute Lehre mehr machen und die werden dann eben auch nicht benotet [...]. (D1, Abs. 37)

Studierende

Zu **hochschulpolitischen Rahmenbedingungen** ist lediglich in zwei Interviews eine kleine Bemerkung zu finden, die aufgrund mangelnder Relevanz nicht erläutert werden. Im Kontext der **Räumlichkeiten** herrscht Uneinigkeit hinsichtlich des Platzes. Ausreichend Platz („Tja was haben wir an guten Rahmenbedingungen, um vielleicht auch da mal was zu sagen. Wir haben Räumlichkeiten, okay. Die sind groß genug, damit die Studierenden darin Platz finden“ S8, Abs. 61.) wird von gleich vielen genannt wie die Kritik, dass die Räumlichkeiten zu klein seien („Vor allen Dingen, weil die Räume zum Teil für die Massen an Studenten zu klein sind“ (S3, Abs. 55).). Generell werden einladende und gut ausgestattete Räume (Tageslicht, Mobilar, angenehme Raumtemperatur, technische Ausstattung) sowie mehr Arbeitsräume für Studierende gewünscht:

Also Rahmenbedingungen (.) von den Räumlichkeiten (.) das braucht nicht viel (.) Tische, Stühle (...) Tische, Stühle [...] es sollten offene Räume sein finde ich, also wo viel

Tageslicht reinkommt [...] Ausstattung, klar, technische Ausstattung sollte da sein (...) was ich mir generell noch wünschen würde sind einfach Arbeitsräume für die Studenten (.) das ist einfach eine Katastrophe, wenn man sich immer in der überfüllten Zeitungslesehalle treffen muss [...]. (S4, Abs. 53)

Im Kontext des **Lehr- und Lernklimas** wünschen sich eine Vielzahl der Befragten eine positive Atmosphäre und gute Kommunikation:

„Also es muss halt immer die Kommunikation stimmen zwischen Dozent und den St(.) Studenten. Und grundsätzlich eine gute Atmosphäre herrschen, aber da kann man glaube ich, irgendwie institutionell kaum drauf einwirken, dass das dann auch wirklich passiert“ (S1, Abs. 52).

Bei der **Struktur und organisatorischen Aspekten** wird von knapp der Hälfte eine angemessene Seminargröße gefordert: *„Kleine Seminare sind natürlich immer optimal. (...) Praxisbezug“ (S11, Abs. 47).* Die befragten Lehramtsstudierenden führen Überschneidungen an, die durch Abstimmung, Kommunikation und Verknüpfungen vermieden werden können:

„Man könnte vielleicht eine Verknüpfung der Fakultäten anstreben, eine bald (.) eine größere Zusammenarbeit. Eine ver(.) eine größere Verflechtung der Teilbereiche auch innerhalb einer Fakultät. Synergieeffekte besser nutzen“ (S5, Abs. 78).

Mehrfach wird die Lehrkompetenz der Dozierenden angesprochen, die durch Fort- und Weiterbildungen sowie Einstellungsbedingungen und nötigen Rahmenbedingungen verbessert werden sollte. Darüber hinaus wünschen sich einzelne Studierende mehr Wahlfreiheit:

„Und an sich, was ich auch schön fände, wenn in der Lehre sehr viel Wahlfreiheit für Studierende gegeben ist. In Seminaren finde ich auch Anwesenheitspflicht nicht sinnvoll“ (S11, Abs. 2).

In Hinblick auf den Praxisbezug finden einige *„kleinere Seminare in der Regel viel sinnvoller [...] als große Vorlesungen“ (D11, Abs. 2).* Auch Beratungsstellen und Ansprechpartner bei strukturellen Problemen innerhalb der Lehre (*„[...] fände ich eine Beratungsstelle sehr, sehr sinnvoll [...]“ (S11, Abs. 24).*) werden gewünscht. Mehrere Studierende kritisieren den zu komprimierten Stoff, sowie inkompetente Tutoren, was im Gegenzug **Ressourcen**, wie mehr Lehrdeputat oder alternative Formen des Lehrens (E-Learning, Blended Learning), fordert:

„Man könnte überlegen, ob dieses Blended Learning und E-Learning eine Möglichkeit wäre, aber ich finde man darf auch durchaus überlegen, ob man nicht dafür mehr Lehrdeputat verlangen sollte“ (S8, Abs. 67).

Das knappe Lehrdeputat wird beispielhaft als Grund für den Mangel an individueller Betreuung und Sprechzeiten angeführt. Neben personellen Ressourcen werden die Bereitstellung von Zeit (S7, Abs. 56), Finanzmittel sowie Investitionen gefordert: „Investition. Die Finanzmittel entsprechend bereit zustellen“ (S5, Abs. 77).

Dass die **Studien- und Prüfungsordnung** als Orientierung und Anhaltspunkt dienen soll, wird von zwei Drittel der Befragten genannt: „Also, es schafft auf jeden Fall Transparenz. Man kann darin nachlesen, wie was strukturiert ist und es gibt einem eine Orientierung auf jeden Fall“ (S5, Abs. 44). Zudem wird mehrfach eine flexible Anpassung und Umsetzung gewünscht:

Die Prüfungsform, steht auch in der Prüfungsordnung, muss eine MC-Klausur sein und er muss ungefähr dieses Themengebiet umreißen. Wie er das macht steht ihm glücklicherweise völlig frei. [...] Glücklicherweise, deswegen ist das jetzt eigentlich ein positives Beispiel, was ich da bringen will, hat die Studienordnung sehr viel Spielraum. (S8, Abs. 45)

Vereinzelt wird die Kenntnis und Verwendung der Studien- und Prüfungsordnung bemängelt: „Gar nicht. Weil kein Dozent weiß, was drin steht“ (S3, Abs. 33).

Prüfungsmodalitäten werden von der Hälfte der Befragten kritisch hinsichtlich der MC-Klausuren angeführt, die auf Auswendiglernen statt auf Verständnis abzielen:

„Multiple Choice Klausuren, wo man dann doch geneigt ist die Folien auswendig zu lernen, weil es nicht anders geht“ (S10, Abs. 59).

„[...] also ich lerne immer viel, aber ich lerne mehr so, so "Bulimielernen" für diese MC-Klausuren und das finde ich einfach schade und das (.) ja. Ist ein großer Kritikpunkt“ (S2, Abs. 195).

Gewünscht werden Prüfungsformen mit hilfreichen Feedback, die das Wissen adäquat abfragen und Transparenz gewährleisten.

Gegenüberstellung

Bezüglich der **Räumlichkeiten** wünschen sich beide Gruppen einladende und ausreichend große Räume sowie mehr freie Arbeitsräume. Auch die Bedeutung der (technischen) Ausstattung wird von beiden als notwendig gesehen. Die Bibliotheken werden von Dozierenden positiv angeführt. Beim **Lehr- und Lernklima** legen die Dozierenden Wert auf eine angemessene Gruppengröße, die Interaktion zulässt, sowie auf eine positive Atmosphäre, die störungsfreies Lernen und Lehren ermöglicht. Studierenden ist zusätzlich die Kommunikation mit Dozierenden wichtig. Hinsichtlich **struktureller und organisatorischer Aspekte** wünschen sich Dozierende Kooperation und Austausch untereinander sowie mit Studierenden. Hingegen fordern Studierende Abstimmungen und Verflechtungen zwischen Dozierenden, Teilbereichen und Fakultäten sowie den Ausbau von Seminaren. Zeitliche, personelle und finanzielle **Ressourcen** bereitzustellen wird übereinstimmend als notwendig betrachtet. Die **Studien- und Prüfungsordnung** sehen beide befragte Parteien als Orientierung und Anhaltspunkt mit bestenfalls flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten und Wahlfreiheiten. Studierende plädieren zusätzlich auf adäquate Prüfungsformen.

4.6 Forschung

Die Frage nach der Verknüpfung zwischen Forschung und Lehre ist im Interviewleitfaden unter dem Themenbereich Studien- und Prüfungsordnung angesiedelt. Aufgrund umfangreicher Antworten wurde dieser Punkt im Kodierleitfaden als eigene Kategorie mit drei Unterkategorien aufgenommen.

Dozierende

Der Appell, Forschungsarbeiten/-studien/-projekte in die Lehre zu integrieren und somit forschungsbasierte Lehre zu betreiben, ist hinsichtlich der **Verknüpfung von Forschung und Lehre** in nahezu allen Antworten zu finden: „*Deswegen Lehre und Forschung gehören zusammen*“ (D15, Abs. 39). Zudem wird die Verbindung und das Betreiben von beiden von der Hälfte gefordert, da aktuelle Lehre nur mit aktueller Forschung möglich ist:

Also ich glaube sehr wichtig, wenn eine Universität aktuelle Lehre machen möchte, dann muss sie auch aktuelle Forschung betreiben und muss einfach so nah dran sein, dass die Lehre auch nicht aus dem letzten Jahrzehnt kommt sondern eben aktuell ist. (D4, Abs. 41)

Beispielhaft wird die Verknüpfung durch Abschlussarbeiten, das Lehren von Forschung, Jobs für Studierende in der Forschung („*Also es gibt halt für Studenten Jobs*“ (D9, Abs. 40).) und das „Humboldt-Ideal“, bei dem aus der Lehre Forschungsideen gesammelt werden, genannt. Hinsichtlich der **persönlichen Einstellung** sehen Dozierende, trotz vorhandenem Interesse, keine Möglichkeit beides qualitativ hochwertig zu betreiben:

„Aber so wie es bei uns zurzeit läuft ist es auch suboptimal. Weil die Lehre einfach auf der Strecke bleibt in vielen Fällen“ (D6, Abs. 29).

[...] also bei uns ist es ja so, dass wir sehr sehr viel Lehrverpflichtung haben und das wirklich schwer zu vereinbaren ist mit den was wir einfach noch an Forschung machen möchten auch (lacht) ist ja nicht so, dass wir müssen sondern wir möchten ja auch forschen und das behindert sich brutal. Also ich lehre unglaublich gerne, aber dann funktioniert es nicht, dass ich eben gleichzeitig noch wirklich (.) also ich kann nicht beides richtig gut machen, da muss ich dann immer abwägen. (D7, Abs. 61)

Bei der **Gewichtung** ist der Ist- und Soll-Zustand zu differenzieren. Zur aktuellen Situation (Ist-Zustand) wird vor allem der Zeitfaktor: „*Aber ist natürlich auch Lehre (...) die viel Zeit braucht*“ (D1, Abs. 61), die durch das zu hohe Lehrdeputat und Publikationsdruck nicht gegeben ist, weshalb die Qualität der Lehre auf der Strecke (D6, Abs. 29) bleibt:

„Wir müssen super viel forschen und da kommt die Lehre oft zu kurz und ich muss immer gucken, wie mache ich das jetzt?“ (D12, Abs. 16).

Die Relevanz von Publikationen und Drittmittel und das daraus resultierende Machtverhältnis von Forschung und Lehre zu Gunsten der Forschung, spiegeln die derzeit geringe Bedeutung der Lehre wider und sie werden dabei mehrfach angeführt:

„[...] wenn man halt wirklich mal Karriere machen will an der Uni, macht, macht die gute Lehre (.) die Qualität der Lehre irgendwie 3-4% aus, von dem, ob man eine Stelle kriegt oder nicht“ (D1, Abs. 67).

„Weil im Moment sind es nur Publikationen, Drittmittel, die relevant sind, ob ich meine Professur kriege oder nicht“ (D11, Abs. 146).

„Bei uns zählt hier halt eben nur bestimmtes Forschungsverständnis“ (D2, Abs. 202).

Der Wunsch die Anerkennung der Lehre zu steigern (Soll-Zustand) fällt mehrfach:

„Also wenn, wenn ich wüsste, dass gute Lehre irgendeine Rolle spielen würde bei meiner späteren Bewerbung, würde ich mehr Zeit und Energie darauf verwenden“ (D11, Abs. 151).

Dass ich es ganz ganz wichtig finde dass mal auch mehr Fokus auf die Lehre gesetzt wird. Weil wie gesagt, wir sind als Professoren nicht nur Forscher, sondern auch Lehrende und sie als Studenten sind auch irgendwie angewiesen auf die Lehre, also auf uns, also auf Lehrende [...]. (D12, Abs. 114)

Fächerunterschiede hinsichtlich der Einstellung zur Forschung sind nicht festzustellen.

Studierende

Die **Verknüpfung von Forschung und Lehre** wird nach Ansichten mehrerer Studierenden durch den Einbezug aktueller Forschungsergebnisse sowie das Einfließen eigener Forschungsschwerpunkte des Dozierenden realisiert und gewährleistet die Aktualität beider Bereiche. Zudem geben einige Studierende an, durch eigene Forschungsprojekte und -arbeiten selbst forschend tätig zu werden und dadurch eine Verknüpfung zur Lehre herstellen zu können:

„Von Lehre und Forschung. (...) Also es wird bei uns immer wieder die aktuellen Forschungsergebnisse angesprochen, aber das wir selber Forschung durchführen geschieht zwar im Raum unserer Zulassungsarbeiten [...]“ (S11, Abs. 35).

Ein kleiner Teil der Befragten bemängelt jedoch, dass kein Bezug aufeinander genommen und die Forschung nicht anwendungsbezogen vermittelt wird: „Ich kann keine sehr ausgeprägte Verknüpfung feststellen muss ich sagen [...]“ (S8, Abs. 51).

Hinsichtlich der **persönlichen Einstellung** empfindet die Hälfte der Studierenden die Forschung als wichtigen Bestandteil der Universität, der dazu gehört. Dennoch herrscht bei der Frage nach der **Gewichtung** Uneinigkeit. Wo der eine Teil die Forschung als Ergänzung und den Schwerpunkt auf der Lehre sieht, wünschen sich andere eine Balance zwischen Forschung und Lehre:

Also ich finde es natürlich wichtig, dass man das macht (.) keine Frage ich meine wir sind an der Uni, allerdings finde ich man sollte nicht den Schwerpunkt ausschließlich auf die Forschung setzen, oder dann mehr Mitarbeiter einstellen, die sich dann auf die Lehre konzentrieren können, oder keine Ahnung (.) also (.) was es da für Lösungskonzepte gibt

weiß ich jetzt nicht konkret, aber es muss irgendwo eine Balance sein. Es kann nicht sein, dass man nur forscht und nichts weitergibt. Das bringt genauso wenig, wie wenn man nichts weiterentwickelt und nur lehrt. (S2, Abs. 43)

Gegenüberstellung

Dass eine **Verknüpfung zwischen Lehre und Forschung** stattfinden muss, sehen sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden. Dabei ist eigene Forschungen der Dozierenden in die Lehre mit einzubeziehen, um beides auf einem aktuellen und hochwertigen Stand zu betreiben sowie sich gegenseitig zu befruchten. Der Einbezug Studierender ist zudem wichtig. Auch die **Einstellung**, dass beide Teile zu guter Lehre beitragen und dazugehören, teilen die Befragten. Lediglich in Hinblick auf die gewünschte **Gewichtung** bestehen unterschiedliche Meinungen. Einigkeit herrscht in der aktuellen Schwerpunktsetzung auf der Forschung, die vor allem von den Dozierenden durch Rahmenbedingungen begründet wird.

4.7 Evaluation

Die Auswertung dieser Kategorie ist in einer gesonderten Ausarbeitung dargestellt und wird hier der Vollständigkeit wegen erwähnt.

4.8 Berufsvorbereitung

Die Frage, inwiefern das Studium auf den Beruf vorbereiten kann und soll, ist im Interviewleitfaden im Themenblock „Studien- und Prüfungsordnung“ zu finden, wurde im Kodierleitfaden jedoch als eigene Kategorie angelegt.

Dozierende

Bei den Antworten der Dozierenden sind vier Perspektiven differenzierbar, die durch Schwerpunktsetzungen (Theorie/Praxis) zu unterschieden sind.

Das Studium als **Ausbildung für den Beruf** zu sehen, kann als erste und praxisnahe Perspektive verstanden werden: „[...] also das Studium wie eine Ausbildung sehen würde“ (D13, Abs. 168).

Die **Verzahnung von Theorie und Praxis** innerhalb des Studiums (z.B. „Uniklassen“ (D2, Abs. 116)) und die damit verbundene Anwendung von erlernten Inhalten und Methoden, ist eine weitere eher praxisnahe Perspektive:

Also das muss so (.) also die Inhalte müssen so gewählt werden, dass sie immer ein Bezug zur Praxis haben. Immer. Auch wenn wir natürlich Theorien nicht vernachlässigen, aber dann immer die Brücke. Ah das ist die Theorie (klatscht), das ist das (klatscht) statistische Verfahren. Es funktioniert (klatscht) so, weil das Konzept so ist. Aber wir benutzen es, weil wir das und das dann herausfinden können. Ganz wichtig. (D6, Abs. 61)

Das Studium als **theoretische Grundlage für die Praxis** wahrzunehmen, in dem berufsrelevante Inhalte und Methoden, Grundwissen sowie Metawissen vermittelt und die Reflexionsfähigkeit (Selbstwahrnehmung, Wahrnehmung der eigenen Rolle) trainiert wird, ist die dritte Perspektive, die ihren Schwerpunkt eher auf die Theorie legt, beides jedoch noch zu verbinden versucht:

„Von daher glaube ich, dass die beste Berufsbereit(.) Vorbereitung wirklich die ist, die sich an Theorien orientiert, die sich an Methoden orientiert und am Strukturieren und am Denken“ (D9, Abs. 46).

Die vierte und sehr theoretische Perspektive sieht das Studium als Vorbereitung für eine **universitäre Karriere**, das heißt für die anschließende Promotion und Habilitation:

Also wie man das universitäre Studium sieht. Sieht man das eher über die universitäre Schleife, ja? Und dass es zu ein Doktorarbeit führt und vielleicht weiter, oder eher auf die Praxis und berufliche Ausbildung. Und ich bin eher ein klassischer Forscher und sehe den den (.) sehe den (.) ei(.) eher den über (.) den den den universitäre Schleife [...]. (D3, Abs. 113)

Es dient somit der eigenen Weiterentwicklung nicht der konkreten Berufsvorbereitung. *„Ich meine, wer eine Berufsausbildung haben will, der soll eine Berufsausbildung machen“ (D15, Abs. 68).*

Die beiden Monopolvorstellungen einer gelungenen Berufsausbildung werden lediglich von Einzelpersonen vertreten. Der Großteil der Befragten vertritt, mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, die Vorstellung, die Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Generell werden häufig Veränderungen der Aufgaben von Universitäten im Bezug auf die Berufsvorbereitung angeführt, die mit dem Bologna-Prozess einhergehen und neue Anforderungen an Lehrende aufwerfen.

Studierende

Ob das eigene Studium die Studierenden auf ihren späteren Berufsalltag vorbereitet, hängt ganz stark vom Ziel ab. Parallel zu den Dozierenden lassen sich drei Perspektiven bei den Studierenden wiederfinden, wobei die Verteilung der Meinungen ähnlich ist.

Studierende, die angeben, sich gut vorbereitet zu fühlen, nennen beispielhaft dafür hauptsächlich die **Theorie-Praxis-Verzahnung** (z.B. durch Praktika oder Didaktik- und Methodikseminare), wobei dies ihrer Meinung nach von Fach zu Fach variiert:

Da geht es mir als Grundschullehrerin noch relativ gut muss ich sagen, also ich, ich beschäftige mich ja sehr viel mit den anderen Lehramtsarten, bei denen ich sehe, dass die ihr Fach studieren, ihre Fachwissenschaft und nicht das Lehramt. Die haben nahezu keine pädagogischen, erziehungswissenschaftlichen Anteile. [...] und die keinerlei praktisches Handwerkszeug mit an die Hand bekommen. Die nahezu aufgeschmissen sind, die auch selber, wenn man sie fragt, was sie studieren ihr Fach angeben und nicht dass sie Lehramt studieren. Da geht es uns Grundschulpädagogen relativ gut, weil wir tatsächlich so was wie Methodenseminare haben, weil wir uns tatsächlich die Kinder anschauen. (S11, Abs. 41)

[...] zum Beispiel ich werde jetzt Lehrerin und für mich ist gute Lehre, wenn ich in der Uni auch lerne, was ich für später brauche, also nicht nur irgendwelche Faktenwissen, oder irgendwelches Hintergrundwissen, was ich einfach haben muss, jetzt zum Beispiel in der Psychologie, sondern dass ich dann auch einfach (.) dass ich lerne, wie ich Lehrer bin, dass ich lerne, wie ich Schulpsychologe bin (.) so was wie Beratung oder so was (.) also dass man grundsätzlich (.) dass sich quasi alles in der Uni irgendwie mitkriege, was ich brauche, oder mir auch irgendwie zur Verfügung gestellt wird [...]. (S6, Abs. 2)

Zudem geben Befragte mehrfach eine gute **theoretische Vorbereitung durch Fakten- und Hintergrundwissen** sowie die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an:

Also (zögert) diese ganzen (zögert) diese ganzen Schlüsselkompetenzen fallen mir jetzt ein. Und (.) also Teamfähigkeit, das denk(.) die Fähigkeit zum abstrakten Denken und noch etliche andere Kompetenzen werden da schon (.) also wird auch, auch wenn es nicht jetzt auf den ersten Blick gleich so ersichtlich ist, werden die auf jeden Fall vermittelt [...]. (S5, Abs. 72)

Die dritte Perspektive sieht das Studium als Selbststudium an, dessen Aufgabe nicht die Vorbereitung auf einen Beruf ist. Es soll vielmehr zur Vermittlung von Grundlagen dienen und somit auf die **universitäre Laufbahn** vorbereiten:

Also (zögert) ich möchte mir die Tür offen halten (zögert), meinen (zögert) meinen Beruf an der Hochschule fortzuführen, als wissenschaftliche Mit(.) Mitarbeiter als Einstieg und von dem her sind da denke ich die Voraussetzungen da, um da gut vorbereitet zu werden. (S5, Abs. 70)

Berufsrelevantes Wissen sei im Beruf oder an Fachhochschulen erlernbar:

Ich glaube die eine Crux ist schon mal zu (.) festzustellen, dass unser Studiengang eben forschungsorientiert ist. Jemand, der vielleicht später als Pädagoge arbeiten will, sollte nicht hier Pädagogik studieren. Weil er es hier nicht lernt. Der sollte an einer Fachhochschule Pädagogik oder Soziale Arbeit studieren. Da hat er mehr von. Jemand, der hier studiert, der wird in erster Linie darauf vorbereitet, später in das wissenschaftliche Feld zu gehen. (S8, Abs. 57)

Die Befragten, die keine Berufsvorbereitung durch das Studium wahrnehmen, kritisieren vor allem den Mangel an der Verzahnung von Theorie und Praxis, welche wichtig ist: „[...] aber der Bezug zur Schule wird überhaupt nicht (.) also hergestellt [...]“ (S7, Abs. 48). „Und für mich ist in der Lehre speziell jetzt im Lehramt wichtig, dass eine gute Theorie-Praxis Verzahnung stattfindet [...]“ (S11, Abs. 2).

Gegenüberstellung

Bei den Dozierenden ist keine übereinstimmende Meinung hinsichtlich der richtigen Berufsvorbereitung zu erkennen. Je nach Vorstellung wird der Schwerpunkt eher auf die Theorie oder auf die Praxis gelegt. Dennoch ist der Großteil, unabhängig vom Schwerpunkt, für eine Verzahnung. Auch die Studierenden sehen eine optimale Vorbereitung überwiegend in einer möglichst **praxisnahen Vermittlung von Kenntnissen**. Zwar nennen einzelne die Bedeutung von Theoriewissen und Schlüsselkompetenzen sowie die universitäre Schleife als Ziel des Studiums, dennoch bleibt dies der Einzelfall. Als berufliche Ausbildung wird das Studium von keinem Studierenden wahrgenommen.

4.9 Individuelle Aspekte

Unter „individuelle Aspekte“ wurden alle Aussagen gefasst, die durch persönliche Faktoren Einfluss auf die Qualität der Lehre haben. Diese Kategorie speist aus der ersten offenen Einstiegsfrage, bei der das Ziel eine unvoreingenommene Antwort hinsichtlich subjektiver Vorstellungen war. Da anschließend theoriegeleitet Themenbereiche abgefragt wurden, tauchen alle Antworten dort wiederholt auf.

Dozierende

Biographische Vorstellungen guter Lehre wurden vor allem durch eigene Erfahrungen konstruiert, weshalb hier Beispiele aus der eigenen Lehrtätigkeit, bewährte Methoden sowie die eigene Schul- und Studienzzeit angeführt werden:

„Mein Chef. Professor XY. Also mei(.) mein Chef lebt, er ist auch authentisch und es ist kein Mensch, der Folien abliest. Und das möchte ich auch nicht. Ich möchte keine Vorlesung, sondern den Stoff lebendig vermitteln“ (D12, Abs. 4).

Die **individuellen Vorstellungen** enthalten die in den anderen Kategorien bereits angeführten Aspekte, wie auch die Kategorie „**persönliche Einstellung zu guter Lehre**“, die mit der „Einstellung“ in der Kategorie „Voraussetzungen von Seiten der Dozierenden“ zu vergleichen ist.

Möglichkeiten der Einflussnahme sehen die Dozierenden in ihrem Verhalten:

„Naja, also ich persönlich habe die für mich indem ich mich in Frage stelle. Also in dem ich offen bin für, für Rückmeldungen sage ich mal. Jetzt egal von welcher Seite“ (D9, Abs. 14).

„In dem ich mich gut vorbereite“ (D8, Abs. 18).

Die Frage nach motivierenden und demotivierenden Aspekten in der Lehre wurde ausschließlich den Dozierenden gestellt. **Motivierende Aspekte** lassen sich in extrinsische und intrinsische unterteilen, wohingegen die demotivierenden Aspekte lediglich extrinsischer Natur sind. Unter intrinsischen Faktoren, die motivierend wirken, werden die persönliche Einstellung und Vorstellung guter Lehre („*Also was mich motiviert ist sicher meine Begeisterung für das Fach*“ (D1, Abs. 34).), eine gute Ausbildung durch nachhaltige Vermittlung („*Es, es motiviert mich, wenn ich einen Studenten ein Jahr später wieder treffe*“

und er weiß noch was von dem Seminar [...]“ (D11, Abs. 56).) sowie positive Rückmeldungen und Evaluationen mehrfach genannt.

Extrinsischen Faktoren, die motivieren, sind nach Angaben der Dozierenden Freiheiten, wenig Druck durch gute Vorgesetzte sowie Studierende:

„Ich habe Gott sei Dank wirklich einen Chef, der mir in der Hinsicht extrem freie Hand lässt. Ich werde jetzt weniger als andere gezwungen viel zu publizieren“ (D6, Abs. 20).

„Ich würde sagen, Umgang mit den Studenten macht Spaß und ist vielfältig und motiviert auch“ (D5, Abs. 101).

[...] die sind größtenteils motiviert, interessiert, stellen Fragen, diskutieren, stellen Verbindungen her zu dem (.) „Ich hab da aber was (.) das gelernt.“ Das ist natürlich immer, dass die anfangen das auch zu hinterfragen. In richtig guten Fällen fangen die Leute an, aber das kann man so nicht machen und dann entstehen die guten Diskussionen. (D1, Abs. 34)

Studierende werden aber auch unter den **demotivierenden Aspekten** angeführt. Mehrfach bemängeln Dozierende dabei nicht vorhandene Eigenschaften (fehlendes Interesse, Demotivation, Notenorientierung):

„So ein Teil meiner mangelnden Motivation habe ich schon genannt, irgendwie wenn, wenn ich merke, dass Studierende sich nicht interessieren, demotiviert mich das wirklich“ (D7, Abs. 57).

Als zweiten großen demotivierenden Faktor werden die existierenden Rahmenbedingungen, primär die Modularisierung („*Hindern tut mich die Modularisierung*“ (D8, Abs. 38).), das System (zu wenig Ressourcen/Stellenabbau trotz hohen Anforderungen auch von Seiten der Politik, keine Nachhaltigkeit) sowie der Zeitmangel hinsichtlich der Lehre (zu hohes Lehrdeputat, Korrektur- und Prüfungsaufkommen, hohe Anforderungen) benannt:

„Genau, also ich ich verzweifel dann eher auch an dem System, was die Studenten dann eben auch dazu bringt dann auch so zu sein ja?“ (D13, Abs. 72).

Studierende

Biographisch geprägte Vorstellungen guter Lehre basieren bei den Studierenden ausschließlich auf Veranstaltungen sowie Beispielen von Lehrenden in der schulischen und

universitären Laufbahn. Bei den **individuellen Vorstellungen guter Lehre und einer guten Veranstaltung** sind lediglich bereits erwähnte Antworten zu finden. **Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Qualität von Lehre** sehen die Hälfte der Studierenden in Rückmeldeformen (studentische Lehrveranstaltungsevaluationen, Diskussionsrunden) vor allem in persönlichen Feedbackgesprächen:

„Im Evaluationsbogen (lacht) auf jeden Fall. Da kann man dem (.) den Dozenten wirklich eigentlich eine Rückmeldung geben über (.) wie denn seine Vorlesung, oder sein Seminar war (.) genauso kann man das aber auch im persönlichen Feedbackgespräch machen“ (S4, Abs. 18).

Mehrere nennen persönliches Engagement und aktive Mitarbeit:

„Also ich sehe das ganz viel durch die Hochschulpolitik, durch Engagement in Fachschaften, in Referaten, wo man konkret sowohl auf Dozierende in Einzelfällen zugehen kann und ihnen Vorschläge zu unterbreiten [...]“ (S11, Abs. 10).

Jedoch geben ein Drittel an, keine oder wenig Einflussmöglichkeiten zu sehen, was beispielsweise durch das Macht- und Kompetenzgefälle und die Hemmung Kritik zu äußern, begründet wird:

„[...] wobei ich bei sehr vielen Kommilitonen weiß, dass sie sich das manchmal nicht trauen [...]“ (S11, Abs. 10).

Gegenüberstellung

Die **biographisch geprägten Vorstellungen** sind auf studierender wie auch auf dozierender Seite von eigenen Erfahrungen geprägt. Auch bezüglich den **individuellen Vorstellungen guter Lehre und einer guten Veranstaltung** herrscht weitgehend Konsens, da die Antworten bereits in anderen Kategorien zu finden sind und auch dort übereinstimmen. **Persönliche Möglichkeiten der Einflussnahme** sehen die Dozierenden und Studierenden vor allem durch ihr eigenes Handeln, die Studierenden zusätzlich durch Feedback und Engagement in Fachschaften und Gremien.

4.10 Stimmungsbild

Das Stimmungsbild wurde im Interview abgefragt, um einen Gesamteindruck zu erlangen. Viele Aussagen doppeln sich mit der Ausarbeitung anderer Kategorien. Für die Vorstellung guter Lehre beeinflusst die Stimmung die subjektive Beurteilung durchaus. Tendenziell kann

die Stimmung der Dozierenden und Studierenden „positiv“ bis „zufrieden“ eingestuft werden, wobei alle Meinungen vertreten sind. Eine detaillierte Auswertung der Aussagen wird in dieser Arbeit nicht vorgenommen.

4.11 Leitbild

Die Frage nach Inhalten, die in ein Leitbild gehören sollten, wurde am Ende bei den abschließenden Fragen gestellt. Alle Aussagen, die dort enthalten sind, sind doppelt kodiert und somit bereits erwähnt worden. Dies lässt sich durch das theoriegeleitete Abfragen relevanter Themenbereiche erklären. Eine nähere Darstellung wird deshalb nicht vorgenommen.

4.12 Auswertung des ATI und R-SPQ-2F

„Verschiedene Studien sprechen dafür, dass Lehrende, die Wissenserwerb als Ergebnis eines aktiven Konstruktionsprozesses verstehen (studierendenfokussierte Lehr-Orientierung), Lernprozesse wirkungsvoller unterstützen können, als Lehrende, die Wissenserwerb als Ergebnis des Transports von Wissen vom Lehrenden zum Lernenden verstehen (lehrenden-fokussierte Lehr-Orientierung)“ (Braun & Hannover, 2008). So verhält es sich auch mit dem „deep approach“, der im Vergleich zum „surface approach“ als effektivere Form angesehen wird.

Auf Grundlage dieser Annahmen wurde der ATI sowie der R-SPQ-2F herangezogen, um die Vorstellungen guter Lehre der Befragten anhand eines weiteren Instruments aus einer anderen Sicht zu betrachten.

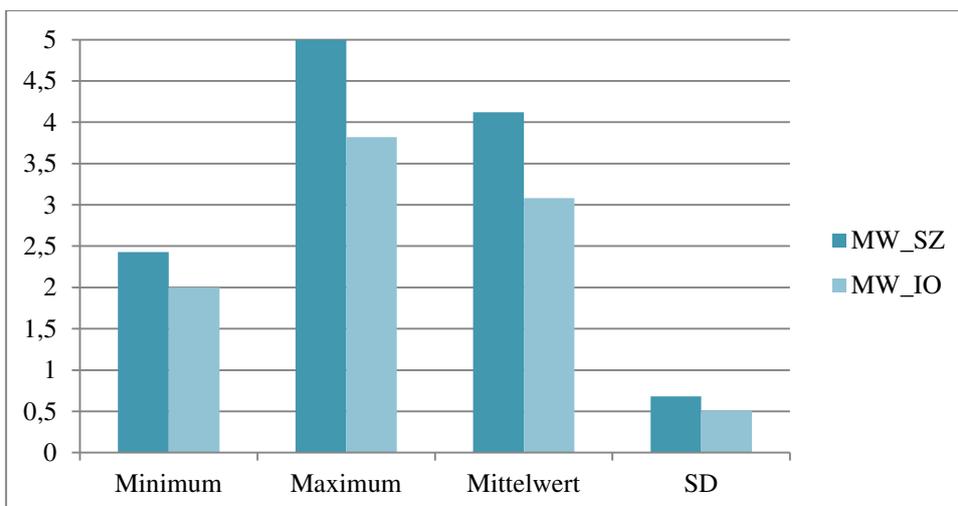


Abbildung 12. Mittelwertsvergleich der studierenden- und lehrendenfokussierten Lehr-Orientierung.

Der Mittelwert der studierendenfokussierten Lehr-Orientierung liegt mit einer Spanne von 2,43, bis 5,00, bei **4,12** ($SD = 0,68$). Die Werte der lehrendenfokussierten Lehr-Orientierung befinden sich zwischen 2,00 und 3,82 mit einem Durchschnittswert von **3,08** ($SD = 0,51$). Dies ist in folgender Tabelle graphisch dargestellt, wobei MW_SZ für den Mittelwert der studierendenfokussierten Lehr-Orientierung (Studierendenzentrierung) und MW_IO für den Mittelwert der lehrendenfokussierten Lehr-Orientierung (Inhaltsorientierung) steht.

Bei der studierendenfokussierten Lehr-Orientierung sind größere Unterschiede zwischen den Dozierenden erkennbar. Dabei weisen die männlichen ($M = 4,36$) einen deutlich höheren Mittelwert auf, als die weiblichen Dozierenden ($M = 2,99$), was gegen die Annahmen vieler Autoren spricht, die eher Frauen studierendenfokussiertes Lehrverhalten zuschreiben. Die lehrendenfokussierte Lehr-Orientierung ist bei den weiblichen Dozierenden ($M = 3,12$) nicht viel größer, als die der männlichen ($M = 3,05$). Hinsichtlich des Departments unterscheiden sich die Mittelwerte der studierendenfokussierten Lehr-Orientierung mit 4,10 in der Pädagogik und 4,13 in der Psychologie nicht. Auch die lehrendenfokussierte Lehr-Orientierung ist im Department Psychologie mit 3,09 nahezu identisch mit dem Department Pädagogik von 3,07²⁵.

Bei den Studierenden reicht der „deep approach“ (DA) mit einem Mittelwert von **3,56** ($SD = 0,35$) von 2,8 bis 4,1. Hingegen bewegen sich die Werte des „surface approach“ (SA) innerhalb einer relativ kleinen Spanne (1,5 - 2,5) mit einem Mittelwert von **2,02** ($SD = 0,38$), wie die Abbildung zeigt.

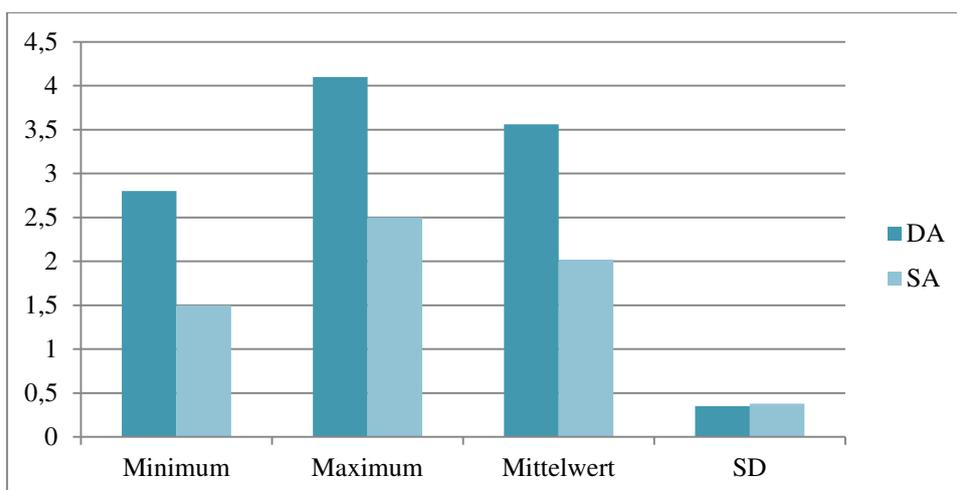


Abbildung 13. Mittelwertsvergleich des deep und surface approach.

²⁵ Die Berechnungen und Outputs der hier dargestellten Ergebnisse sind im digitalen Anhang unter „Quantitativer Erhebung“ → Datensatz und Berechnung zu finden.

Auch hier haben die männlichen Studierenden mit einem Wert von 3,62 einen höheren „deep approach“, im Vergleich zu den weiblichen mit 3,52. Der „surface approach“-Wert bei den männlichen Studierenden ($M = 1,72$) ist zudem geringer, als der der weiblichen ($M = 2,27$).

Interessant zu betrachten ist, ob die Werte der Lehr-Orientierung im Zusammenhang mit der Lehrerfahrung stehen. Wäre dies der Fall, würde es für eine Weiterentwicklung der Dozierenden sprechen, die bestenfalls zu höheren Werten in der studierendenfokussierten Lehr-Orientierung und niedrigeren in der lehrendenfokussierten Lehr-Orientierung führt. Dies bestätigen die Ergebnisse. Die drei Dozierenden mit niedrigen studierendenfokussierten Werten (2,43 - 7,73) haben auch die wenigsten Berufserfahrungsjahre (4 - 8). Hingegen hat das Mittelfeld auch mittlere Werte und die Dozierenden mit mehr als zehn Jahren Lehrerfahrung die drei höchsten studierendenfokussierten Lehr-Orientierungswerte (4,82 - 5,00). In Hinblick auf die lehrendenfokussierte Lehr-Orientierung ist kein eindeutiges Muster zu erkennen.

Bei den Studierenden lässt sich kein Zusammenhang zwischen ihrer Herangehensweise und der Anzahl an Fachsemestern erkennen. Hingegen ist ein Zusammenhang zwischen dem Alter und der Herangehensweise zu erahnen. Ältere Studierende weisen tendenziell einen höheren „deep approach“-Wert und einen niedrigeren „surface approach“-Wert auf als jüngere. Das Alter der Dozierenden wurde nicht erfragt und kann daher nicht als Variable herangezogen werden.

5 Diskussion und Entwicklung des Prozessmodells

Im Folgenden werden die im vorherigen Kapitel dargestellten und in der Gegenüberstellung zusammengefassten Ergebnisse diskutiert. Um wiederholende Aufführungen weitgehend zu vermeiden, sollen hier, auf Grundlage der Struktur der Ergebnisdarstellung, hauptsächlich widersprüchliche und uneindeutige Aussagen angeführt werden. Ziel ist die Entwicklung eines Modells, das die subjektiven Vorstellungen guter Lehre der Fakultät 11 repräsentiert. Durch den Bezug und Vergleich der eigenen empirischen Daten mit der bestehenden Theorie, kann diese für das Projekt teilweise widerlegt sowie ihr Geltungsbereich erweitert oder eingeschränkt und zugleich Befunde in die bestehende Theorie eingeordnet werden (Gläser & Laudel, 2010). Die theoretische Grundlage der Auswertungskategorien schafft einen Zusammenhang zwischen dem existierenden Wissen und dem aus den Daten gewonnenen Wissen, der zu Übereinstimmungen in den Grundaspekten führt (Kuckatz, 2007).

Studierende stellen einen der Hauptfaktoren dar, die zu guter Lehre beitragen. Der Konsens über die vier grundlegenden Voraussetzungen verdeutlicht das gemeinsame Verständnis eines „**guten Studierenden**“. Diese Voraussetzungen werden von den Studierenden mehrfach angeführt. Hingegen verweist die detailliertere Darstellung der Dozierenden hinsichtlich kognitiver und (psycho-)sozialer Fähigkeiten auf unterschiedliche Vorstellungen innerhalb der Dozierendengruppe, wie sich in beispielhaften Einzelnennungen zeigt, die jedoch alle unter diesem Aspekt zusammengefasst werden können. Motivation wurde in unterschiedlichen Kontexten erwähnt und bei der Kodierung unterschiedlich zugeordnet. Ob sie nun als eine Einstellung, eine Fähigkeit oder eine eigenständige Voraussetzung gesehen werden sollte, wird hier nicht diskutiert. Fest steht, dass sie als bedeutsamer Prädiktor bei den Studierenden sowie bei den Dozierenden erwähnt und als weitere Voraussetzung aufgenommen wird.

Der in der Literatur als erstrebenswert angesehene „deep approach“ wurde durch den Fragebogen erfasst und ist mit einem Mittelwert von 3,56 ($SD = 0,35$) deutlich höher als der Mittelwert des „surface approach“ mit 2,02 ($SD = 0,38$). Der „deep approach“, die Art der Studierenden zu lernen, trägt im Prozess durchaus zu guter Lehre bei und beeinflusst diese maßgeblich. Das Verhalten der Studierenden sollte deshalb innerhalb des Prozesses Berücksichtigung finden, was zu einer Unterteilung der Studierenden führt.

Diese Notwendigkeit der Differenzierung zwischen Voraussetzungen von Studierenden und ihren Verhaltensweisen im Lehrprozess selbst, führt in Anlehnung an die anglistischen

Modelle von Biggs (2003) oder Prosser und Trigwell (1999) zur Entscheidung, die auf Grundlage der Literatur entwickelten Faktoren/Themenblöcke in einem Prozessmodell darzustellen, bei dem sich die einzelnen Komponenten gegenseitig beeinflussen und in drei Phasen (Input, Prozess, Output) unterteilt sind. Eine Einordnung in die jeweilige Phase wird im Folgenden vorgenommen, wobei die Beziehungen der Faktoren untereinander in einem weiteren hypothesen- und zusammenhangsüberprüfenden Verfahren erarbeitet werden sollte.

Dozierende, als weiteren grundlegenden Prädiktor, können als Pendant zu den Studierenden betrachtet werden. Auch hinsichtlich der Vorstellung eines „**guten Dozierenden**“ herrscht grundsätzlich Einigkeit. Im Prozessmodell werden die in der Ergebnisdarstellung angegebenen Aspekte wie bereits bei den Studierenden in Voraussetzungen, die Dozierende mitbringen müssen, sowie Kompetenzen und Fähigkeiten (fachliche Expertise und didaktische Kompetenz), die während des Prozesses relevant und ausschlaggebend für gute Lehre sind, unterteilt. Neben ähnlichen Voraussetzungen (Motivation, positive Einstellung), spielt bei Dozierenden die Persönlichkeit und Vorbereitung eine Rolle, die als Voraussetzungen auf Studierendenseite nicht erwähnt werden, was zu hinterfragen wäre, da sie auch dort Einfluss auf die Lehre haben könnten. Denn die Persönlichkeit der Studierenden wirkt sich auf das Studienverhalten aus, so auch deren Vorbereitungen, die quasi die Grundlage für die Art zu lernen und somit den angestrebten „deep approach“ legt. Weitere Fragestellungen wären hier deshalb sinnvoll.

Die Vorgehensweise bei der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung wurde lediglich bei den Dozierenden abgefragt. Dennoch verweisen Studierende bei anderen Fragen mehrfach auf die Bedeutung einer aktuellen und regelmäßigen Vorbereitung durch den Dozierenden. Hier ist die Frage durchaus berechtigt, ob derartig detaillierte Beschreibungen von Dozierenden der Realität entsprechen, oder lediglich Ideal- und Wunschvorstellungen darstellen, die aufgrund sozialer Erwünschtheit geäußert werden. Dies würde jedoch nichts an der Bedeutung der Vorbereitung selbst ändern, weshalb sie im Modell integriert wird.

Mit Hilfe des Fragebogens wurde bei den Dozierenden die Lehr-Orientierung abgefragt. Der Mittelwert der studienzentrierten Orientierung von 4,12 ($SD = 0,68$) ist höher als die lehrendenzentrierte Orientierung mit 3,08 ($SD = 0,51$), was auf ein besseres und effektiveres Lehrverhalten deutet und deshalb im Prozessmodell zu finden ist.

Auffallend ist, dass die Dozierenden auch in diesem Themenblock weit mehr Antworten geben. Liegt dies am Anspruch, den sie an sich und Lehrende selbst haben? Oder daran, dass

wie bereits bei den Studierenden, differenzierter und unterschiedlicher geantwortet wird? Beides ist hier der Fall. Dozierende antworten weit differenzierter, führen darüber hinaus aber auch Aspekte an, die bei Studierenden vereinzelt oder gar nicht auftauchen. Die Selbstreflexion wird beispielsweise lediglich von einem Studierenden genannt, wobei sie bei Dozierenden in nahezu jedem Interview als Voraussetzung auftaucht und somit Berücksichtigung im Prozessmodell erhält. Doch sehen Dozierende reflektiertes Handeln wirklich als wichtig an? Haben sie die Erfahrung gemacht, dass dies zur Entwicklung beiträgt? Oder nennen sie diese Aspekte lediglich, weil sie wissen, dass sie in der Literatur und Gesellschaft gefordert und gewünscht werden? Diese Fragen sollten durch weitere Untersuchungen mit Berücksichtigung des Phänomens der sozialen Erwünschtheit erforscht werden, so auch die Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten durch Dozierende. Sie stellt einen von Uneinigkeit geprägten und zu diskutierenden Aspekt dar. Von Studierenden wird sie durchweg als mangelhaft bis nicht vorhanden wahrgenommen. Dozierende hingegen vertreten unterschiedliche Meinungen. Wo die einen angeben, dies als nicht relevant und nötig einzuschätzen, begründen andere die mangelnde Berücksichtigung mit strukturellen Gegebenheiten. Möglichkeiten der Berücksichtigung durch Methodenvielfalt werden durchaus angeführt. Fest steht, dass so gut wie keine Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten stattfindet. Bei den Dozierenden besteht jedoch nicht nur Uneinigkeit hinsichtlich einer Berücksichtigungspraxis, sondern in der grundlegenden Einstellung selbst. Mehrere sind der Meinung, dass es nicht in deren Aufgabenbereich fällt Lerngewohnheiten zu berücksichtigen, unabhängig von strukturellen Hindernissen, andere betonen deren Notwendigkeit. Deshalb wird der Aspekt vorerst nicht in das Modell aufgenommen und sollte in weiteren Forschungen aufgegriffen werden, um eine nachträgliche Aufnahme fundiert begründen zu können. Interessant wäre, die Aussagen der Berücksichtigung von studentischen Lerngewohnheiten mit den Werten der Lehr-Orientierung zu vergleichen. Bestünde ein Zusammenhang zwischen einem niedrigen Wert in der studierendenzentrierten Lehr-Orientierung und einer ablehnenden Haltung zur Berücksichtigung von Lerngewohnheiten, gäbe dies Anlass zu differenzierteren Zusammenhangsforschungen.

„**Kontakt/Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden**“ ist ein weiterer Faktor guter Lehre, der den Prozess beeinflusst. Die gemeinsamen Vorstellungen der Bedeutung von Kommunikation, direktem Kontakt und persönlichen Beziehungen unterscheiden sich vor allem im Zweck. Hier werden verschiedene Perspektiven deutlich, denn wo sich Dozierende durch die persönliche Beziehung zu den Studierenden eine bessere Atmosphäre beim Lehren wünschen, erhoffen sich Studierende eine transparente und vor

allem verlässliche Kommunikation, die im Themenblock „Didaktik und Methodik“ Berücksichtigung findet.

Einigkeit besteht auch in der Notwendigkeit von beidseitigem Feedback durch angemessene und unterschiedliche Formen. Dennoch bemängeln die Studierenden die aktuelle Situation, in der eben solches nicht stattfindet, was auf die Einstellung vieler Dozierender zurückzuführen ist, die das Einholen und Einfordern als Aufgabe der Studierenden sehen. Da dies von beiden Seiten wahrgenommen und häufig auf strukturelle Probleme zurückgeführt wird, herrscht hier Entwicklungsbedarf. Wünschenswert wäre die Schaffung einer Feedbackkultur, bei der direktes und vielfältiges Feedback jederzeit und in beide Richtungen möglich ist.

Studierende nennen trotz identischer Fragestellungen in diesem Themenblock fast ausschließlich vorhandene Formen der Kontaktaufnahme und wiederholen sich bei den unterschiedlichen Fragen, wohingegen Dozierende detaillierter zwischen Art, Inhalt und Nutzen differenzieren und beispielsweise auf die Themen in der Beratung und Unterstützung eingehen. Ist der Grund dafür die Hemmschwelle, die Studierende bei der Nutzung von Unterstützungsmöglichkeiten allein schon wahrnehmen, wogegen Dozierende eher Grenzen und Differenzierungen der Inhalte problematisieren? Dies würde die angeführten Anmerkungen zu den Machtverhältnissen und die Angst vor negativen Konsequenzen begründen. Unterschiedliche Unterstützungsmöglichkeiten, die an die Bedarfe angepasst sind, fordern beide Gruppen. Anzumerken ist, dass die Studierenden bewusst nach fehlenden und benötigten Angeboten gefragt wurden, daraufhin aber lediglich auf bereits existierende verwiesen und nahezu keine Kritik oder Wünsche äußerten. Angebote scheinen folglich vorhanden zu sein, viel mehr scheitert es an der Nutzung und einem erleichternden Zugang.

Die **Didaktik und Methodik** ist ausschlaggebend für gute Lehre und wird häufig mit dem Lehrverhalten von Dozierenden gleichgesetzt oder vermischt. In diesem Modell soll dieser Themenblock als eigener Prädiktor innerhalb des Prozesses fungieren, was Zusammenhänge keineswegs ausschließt.

Gefragt wurde nach gut funktionierenden Methoden. Die darunter kodierten Lehransätze werden hauptsächlich von Dozierenden durch kooperative Lernformen beschrieben. Das von den Studierenden gewünschte interaktive Unterrichten lässt sich in Ansätzen mit kooperativem Lernen vergleichen. Bei der Kodierung von „kooperativem Lernen“ tauchten Probleme auf, da einige Befragte kooperatives Lernen ausdrücklich, andere hingegen

Teilaspekte oder Methoden dieses Ansatzes, benannten. Kooperatives Lernen wurde deshalb im Kodierleitfaden definiert und lediglich bei expliziter Nennung kodiert.

Generell sind Aussagen hinsichtlich Lehransätze und Lehrmethoden schwer zu differenzieren. Grund dafür könnte eine unpräzise Formulierung der Fragestellung sein, aber auch fehlendes Wissen der Unterschiede von Lehrmethoden und -ansätzen. Die weitaus geringere Antwortzahl der Studierenden zu Lehransätzen kann aber auch damit begründet werden, dass diese von Studierenden nicht beeinflussbar und somit nicht direkt in ihrem Bewusstsein sind.

Welche der genannten Lehransätze an der Fakultät 11 hilfreich sowie effektiv sind und deshalb angewendet werden sollten, wird anhand der Interviews nicht deutlich. Lehransätze werden deshalb vorerst nicht in das Modell aufgenommen, jedoch der Einsatz unterschiedlicher, an das Lehrformat angepasster, interaktiver und kooperativer Lehr- und Lernmethoden (z.B. Gruppenarbeiten, Diskussionen), die das in unterschiedlicher Form genannte kooperative Unterrichten erfassen. Die Transparenz und Kommunikation von Lernzielen und Leistungserwartungen wird nicht von beiden Seiten als vorhanden erlebt, dennoch herrscht Übereinstimmung über deren Relevanz.

Ein vielfältiger Medieneinsatz sehen Studierende wie auch Dozierende als hilfreich an, was allein nichts über eine gute Lehrveranstaltung aussagt und deshalb immer mit weiteren Faktoren gekoppelt werden sollte (z.B. Präsentationskompetenz). Dabei ist ihnen vor allem der Anwendungsbezug wichtig.

Die genannten Lernziele (z.B. Fachkenntnisse, Anwendungswissen) werden unter „Studienerfolg“ in der Output-Phase verortet.

Hinsichtlich der Förderung studentischer Kooperation bestehen innerhalb der Gruppen, ähnlich wie bei der Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten, grundlegend unterschiedliche Meinungen. Dass Kooperation generell nützlich für die Entwicklung und den Studienerfolg ist, wird nicht bestritten. Dennoch ist fraglich, ob es Aufgabe der Dozierenden ist, diese zu fördern. Da die Bedeutung von Kooperation, unabhängig von deren Förderung durch Dozierende, feststeht, wird sie nicht unter Didaktik aufgenommen, sondern im Verhalten der Studierenden, die letztendlich kooperieren sollen. Kooperation und deren Förderung sollten in anschließenden Untersuchungen genauer erforscht werden.

Rahmenbedingungen haben großen Einfluss auf alle anderen Faktoren und legen deshalb den Grundstein guter Lehre. Generell herrscht hinsichtlich der in das Modell aufzunehmenden

Aspekte Übereinstimmung, wobei von den Studierenden deutlich mehr Punkte angeführt und hauptsächlich in Form von Wunschvorstellungen geäußert werden. Lediglich bei politischen Rahmenbedingungen ist eine geringe Anzahl an studentischen Antworten vorhanden, was auf Unwissen zurückgeführt werden kann, aber auch darauf, dass Studierende von hochschulpolitischen Bedingungen nicht in gleicher Form betroffen sind wie Dozierende und sich deshalb nicht primär damit beschäftigen. Zwar können Dozierende selbst nicht viel an den übergeordneten Vorgaben ändern, dennoch werden sie direkt mit ihnen konfrontiert und müssen einen Weg finden, damit umzugehen und ihre Lehre daran auszurichten. Hochschulpolitische Rahmenbedingungen sind richtungsweisend, in ein fakultätsinternes Prozessmodell jedoch nicht zu integrieren.

Grundsätzlich nennen Studierende und Dozierende vorwiegend behindernde Aspekte, die zu unterschiedlichen Forderungen führen, da kein Perspektivenwechsel stattfindet. Beispielsweise wurden Prüfungsmodalitäten bei den Studierenden im Auswertungsprozess als Unterkategorie hinzugenommen. Die häufigen Nennungen verweisen auf die große Unzufriedenheit mit der derzeitigen Prüfungspraxis, weshalb diese im Modell festgehalten wird. Dass Prüfungsmodalitäten von den Dozierenden nicht genannt werden, kann wieder auf die unterschiedliche Perspektive zurückgeführt werden, da Dozierende lediglich bei der Konstruktion der Klausur und bei der Korrektur damit in Berührung kommen. Sie führen folglich ein zu hohes Korrekturaufkommen als negativen Aspekt an. Auch die Notwendigkeit der Abstimmung und des Austauschs wird lediglich von Studierenden genannt, um Überschneidungen zu meiden, was Dozierenden nicht direkt betrifft. Sie nennen parallel dazu das Zuspätkommen von Studierenden als demotivierenden Aspekt und begründen dies mit strukturellen Bedingungen. Die Notwendigkeit von Abstimmungen wird somit auch implizit von Dozierenden gefordert und in das Modell miteinbezogen.

Bemerkenswert ist, dass weder in den Interviews noch in der beschriebenen Literatur das Thema Inklusion, unter anderem in Form von barrierefreien Räumlichkeiten und entsprechenden Zugängen, auftaucht. Das in den letzten Jahren breit diskutierte Thema findet im Hochschulbereich anscheinend noch keine Berücksichtigung, was sich zeitnah ändern müsste.

Die **Forschung** beeinflusst im Prozess sowohl diesen selbst als auch das Output und wird deshalb phasenübergreifend integriert. Ungereimtheiten sind vor allem hinsichtlich der Gewichtung von Forschung und Lehre zu finden. Ob eine Balance oder eine Schwerpunktsetzung in eine Richtung sinnvoll ist, wird nicht deutlich, weshalb die Gewichtung nicht aufgenommen wird und aufgrund übergeordneter Vorgaben auch nicht

aufgenommen werden kann. Wichtig ist vielmehr, dass beides gleichwertig angesehen wird, unabhängig von individuellen Vorstellungen. Diese beidseitige Anerkennung wird überwiegend von Dozierenden gefordert, die direkt davon betroffen sind. Auch die Sichtweisen zur Verknüpfung sind unterschiedlich. Beides nicht gleichwertig betreiben und somit verknüpfen zu können begründen Dozierende mit Rahmenbedingungen, die von den Studierenden nicht angemerkt werden. Sie sehen eher den Sinn in der Verbindung, da sie die Forschung der Dozierenden als deren motivierenden Faktor für gute Lehre wahrnehmen. Eine Verknüpfung, wie auch immer diese letztendlich aussehen mag, ist folglich wichtig. Darüber hinaus wird der Einbezug von Studierenden in Forschungsabläufe in verschiedener Hinsicht gefordert, was wiederum eine Verflechtung vorantreiben würde und deshalb zu fördern ist.

Unterschiede zwischen den Fachbereichen wurden explizit und gesondert analysiert. Alle Befragten, die den Schwerpunkt auf die Lehre setzen oder diese Schwerpunktsetzung fordern, sind im Lehramtsbereich tätig. Die Dozierenden verweisen zwar auf den Sinn einer Verknüpfung, dennoch geben mehrere an, ihren Schwerpunkt auf der Lehre zu haben und Forschung weniger bis gar nicht zu betreiben.

Die **Evaluation** als prozessbegleitendes Qualitätssicherungsinstrument wird hier aufgrund der Existenz einer detaillierten Ausarbeitung nicht diskutiert. Die in das Prozessmodell aufgenommenen Aspekte wurden im Projekt-Team erarbeitet.

Die **Berufsvorbereitung** als weiterer Output kann trotz unterschiedlicher Meinung in einer sinnvollen Verzahnung von Theorie und Praxis zusammengefasst werden, wobei theoretische Grundlagen sowohl für eine universitäre Laufbahn als auch für eine gute Berufsvorbereitung dienen. Bei den bereits beschriebenen vier abgestuften Meinungen sind Extremmeinungen in beiden Gruppen nur vereinzelt zu finden. Auch hier wären weitere Analysen, in denen die unterschiedlichen Einstellungen zur Berufsvorbereitung mit den Werten der Lehr-Orientierung verglichen werden, interessant, um herauszufinden, ob subjektive Vorstellungen über Studienziele sich im Lehrverhalten der Dozierenden widerspiegeln.

Mit Hilfe der Variablenmatrix wurden die Aussagen unterschiedlicher Gruppen gesondert analysiert, um herauszufinden, ob die verschiedenen Einstellungen zur Berufsvorbereitung im Zusammenhang mit den Fächergruppen stehen. Denn es liegt nahe zu glauben, dass Dozierende des Lehramts mehr Wert auf eine Theorie-Praxis-Verzahnung legen, als Dozierende aus Bereichen mit explizitem Forschungsschwerpunkt. Dies ist nicht der Fall. Zwar ist die beschriebene Extremposition der reinen Vorbereitung auf eine universitäre

Laufbahn nicht in den Kreisen der Lehramtsdozierenden zu finden, dennoch vertreten dort mehrere die Meinung, dass eine theoretische Grundlage die beste und flexibelste Vorbereitung für das spätere Berufsleben darstellt, mehr als die direkte Theorie-Praxis-Verzahnung oder die Weitergabe von konkretem Anwendungswissen für die Praxis. Die Annahme einer Verzerrung der unterschiedlichen Einstellungen zur Berufsvorbereitung durch die Fachbereiche lässt sich deshalb nicht halten.

Der Block „**individuelle Aspekte**“ erfasst vor allem die offene Einstiegsfrage, weshalb deren Antworten doppelt kodiert und somit bereits erläutert wurden. Dennoch werden biographisch geprägte Vorstellungen in das Modell mit aufgenommen, da sie die Studierenden und Dozierenden durchaus beeinflussen, so auch die demotivierenden und motivierenden Aspekte auf Seite der Dozierenden. Möglichkeiten der Einflussnahme sehen beide Gruppen lediglich im eigenen Handeln, welches im Prozess selbst stattfindet. Zudem ist auch hier die soziale Erwünschtheit zu erwähnen, vor allem in Hinblick auf die demotivierenden Aspekte, die laut Dozierenden rein extrinsischer Natur sind. Denn demotivierende Aspekte könnten durchaus auch die eigene Abneigung zur Lehre und Hang zur Forschung sein, was jedoch von keinem benannt wird. Diese Aspekte wirken auf die Voraussetzungen von Studierenden und Dozierenden ein und werden deshalb vor dem eigentlichen Prozess verortet. Anzumerken ist, dass die Studierenden selbst demotivierende Aspekte in Form von Rahmenbedingungen, vor allem aber den oben beschriebenen Prüfungsmodalitäten (z.B. MC-Klausuren) nennen, obwohl sie nicht explizit danach gefragt wurden. Da diese Rahmenbedingungen bereits aufgenommen wurden und sich eher auf ihr Verhalten auswirken, werden den Voraussetzungen keine zusätzlichen Faktoren vorangestellt.

Das **Stimmungsbild** wie auch das **Leitbild** wurde vor allem aufgrund der Doppelungen nicht ausgewertet. Die Stimmung beeinflusst die Vorstellungen guter Lehre und somit auch die Antworten der Befragten, was jedoch nie verhindert werden kann. Generell ist sie für ein Prozessmodell irrelevant, da die Implementation eines derartigen Modells auch die Stimmungsverbesserung zum Ziel hat. Auf die abschließende Frage von Vorstellungen eines Leitbilds, folgen häufig zusammenfassende Antworten des Interviews, was darauf schließen lässt, dass wichtige Aspekte bereits genannt wurden.

Das folgende Prozessmodell visualisiert nun die in *Kapitel 4* herausgearbeiteten und hier diskutierten Aspekte und Faktoren der subjektiven Vorstellungen guter Lehre an der Fakultät 11. Lila markierte Aspekte sind Aussagen, die rein von Dozierenden genannt wurden und für das Modell wichtig sind, blau markierte für derartige Aussagen der Studierenden.

Modell guter Lehre an der Fakultät 11

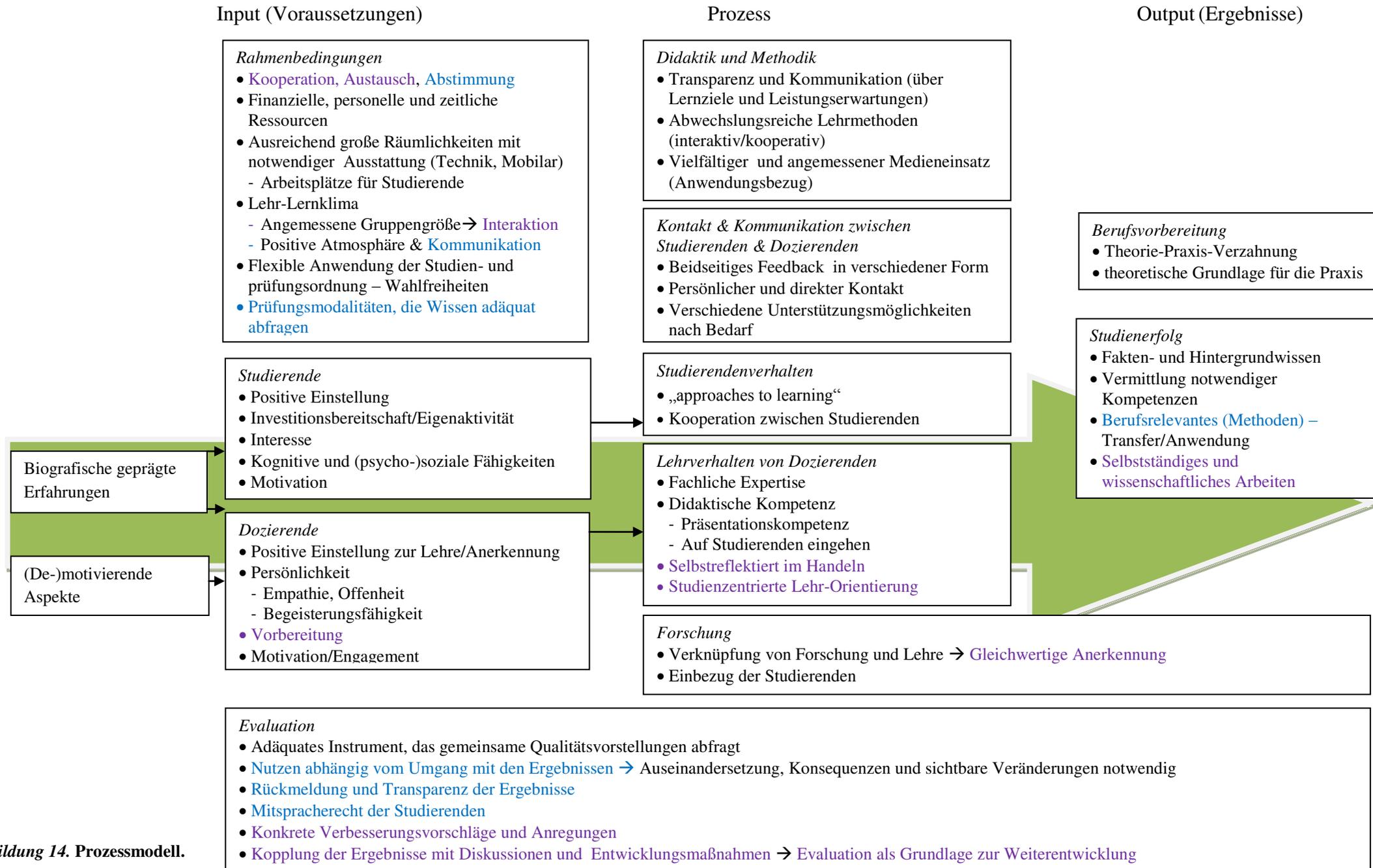


Abbildung 14. Prozessmodell.

Das für den Geltungsbereich „Fakultät 11“ entwickelte Prozessmodell soll nun mit dem theoretischen Hintergrund verglichen und in diesen eingebettet werden, um Übereinstimmungen und Widersprüche darzustellen. Da die Kategorien und somit Themenblöcke aus der in *Kapitel 2* beschriebenen Literatur entnommen wurden, decken sie sich mit deren Annahmen. Die einzelnen Aspekte sind vor allem in den Thesen von Sethe (2007) oder Winteler (2011) sowie ausformulierten Vorstellungen guter Lehre der HRK (2008) wiederzufinden.

Wie bei Koch (2004) und Rindermann (2009) oder den anglistischen Autoren Biggs (2003) sowie Prosser und Trigwell (1999) wurde ein Modell entwickelt, das die unterschiedlichen Aspekte miteinander in Verbindung setzt, diese ordnet und strukturiert. Wo Rindermann (2009) und Koch (2004) lediglich Beziehungen darstellen, bei denen sich einzelne Aspekte beeinflussen, stellen die anglistischen Autoren eine Art Ablaufmodell auf, das, wie auch dieses, in drei Phasen unterteilt wird. Jedoch bezieht Biggs (2003) beispielsweise lediglich die Rahmenbedingungen/Lehrkontext und die Voraussetzungen der Studierenden im Input mit ein, jedoch nicht die Dozierenden selbst. Der Prozess wird durch die Aktivitäten von Studierenden und Dozierenden charakterisiert, wohingegen dieses Prozessmodell den Kontakt und die Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden sowie die Didaktik, Methodik und Forschung mit einfließen lässt. Das Output besteht wie bei Biggs (2003) aus dem Studienerfolg, wobei im Prozessmodell die Berufsvorbereitung hinzugenommen wurde. Auch Prosser und Trigwell (1999) haben ein Prozessmodell entwickelt, legen ihren Fokus jedoch noch stärker auf die Studierenden, was den „deep approach“ als Ziel hat, der im Prozessmodell und auch bei Biggs (2003) im Prozess selbst Berücksichtigung findet. Bis auf Koch (2004) setzen alle entwickelten Modelle die Grundaspekte Dozierende, Studierende, Rahmenbedingungen sowie den Studienerfolg in irgendeiner Weise in Beziehung zueinander. Jedoch werden die in anderen Arbeiten zu findenden Aspekte (Forschung, Evaluation, Methodik und Didaktik oder Kontakt und Kommunikation) nicht aufgenommen, in diesem Modell jedoch ergänzt.

Diskutierte kritische Aspekte wie die Notwendigkeit der Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten und die Förderung der Kooperation durch den Dozierenden werden auch in der Literatur nicht angeführt. Zwar wird das Anknüpfen an das Vorwissen der Studierenden bei Ausarbeitungen der HRK (2008), Berendt (2000) oder Biggs (2003) erwähnt, jedoch nicht explizit die Berücksichtigung ihrer Lerngewohnheiten. Das Anknüpfen an den aktuellen Wissensstand wird von den Befragten in diesem Projekt nicht genannt und somit auch nicht

im Modell aufgenommen. Winteler (2011) sowie die HRK (2008) erwähnen die Bedeutung studentischer Kooperation, ob diese jedoch von Dozierenden zu fördern und fordern ist, wird auch dort nicht deutlich.

Was in der Literatur häufig zu finden ist, in diesem Modell jedoch nicht auftaucht, ist die Notwendigkeit der Weiterbildung von Dozierenden. Dies erwähnen in der Befragung weder die Dozierenden noch die Studierenden, wobei darauf zu verweisen ist, dass nicht ausdrücklich danach gefragt wurde. Durch Weiterbildungen können nach Berendt (2000) Kompetenzen erworben werden, mit denen Lehrveranstaltungen weg vom Stil des Frontalunterrichts abgehalten werden können. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung an Hochschulen ist somit ein entscheidender Faktor der Qualitätssicherung, weshalb dieser Aspekt und dessen Aufnahme in das Prozessmodell in der Zukunft diskussionswürdig sind.

Auch die in *Kapitel 2.3.1.3* beschriebenen sowie bereits bei Harvey und Green (*Kapitel 2.1*) erwähnten Lehransätze und die derzeit empfohlene Kombination aus Instruktion und Konstruktion werden in keinem Interview erwähnt. Zwar werden Fragmente eines derartigen Lernansatzes beispielhaft genannt, dennoch wird deutlich, dass kein theoretisches Wissen dahintersteht. Ob explizite Vorschläge zu Lehransätzen für die Fakultät 11 hilfreich sind, ist in der Zukunft vor allem in Hinblick auf die unterschiedlichen Fachbereiche sowie deren Schwerpunkt- und Zielsetzungen zu diskutieren. Fest steht, dass abwechslungsreiche Methoden durchaus zur Annäherung an einen, in der Literatur als optimal beschriebenen, Lehransatz beitragen.

Zusammenfassend kann eine hohe Übereinstimmung des aktuellen Forschungsstandes mit den Ergebnissen des Projektes festgehalten werden. Diese ist in der theoretische Grundlage begründet, kann aber auch auf übereinstimmende Vorstellungen guter Lehre zurückgeführt werden. Ob diese Vorstellungen durch theoretisches Wissen oder Erfahrungswissen zustande kommen, spielt in diesem Kontext keine Rolle. Die Generalisierung führte zu einem gemeinsamen in die Theorie eingebetteten Verständnis guter Lehre an der Fakultät 11, weshalb hauptsächlich Mehrfachnennungen einbezogen wurden, was dazu führt, dass einzelne Meinungen unter den Tisch fallen können. Durch die Erhebung konnte die Theorie für den konkreten Kontext weiterentwickelt und spezifiziert werden. Dieses Projekt führt somit zu einem differenzierteren Kausalmodell als die Literatur es hergibt. Eine Übertragung auf andere Fakultäten ist deshalb nicht ohne weiteres möglich.

6 Ausblick und Implikationen

Abschließend soll das in den Stand der Theorie eingeordnete Prozessmodell mit dem derzeitigen Evaluationsbogen der Fakultät 11 verglichen werden, um Widersprüche und Ungereimtheiten zu identifizieren und daraus Implikationen für eine Überarbeitung des Bogens abzuleiten.

An der Fakultät für Pädagogik und Psychologie wird unter der Leitung des Studiendekans seit 2007 zum Wintersemester turnusmäßig eine departmentübergreifende Lehrveranstaltungs-evaluation durchgeführt. In den jährlichen Befragungen kommt ein quantitativer wie auch ein qualitativer Fragebogen mit offenen Antwortmöglichkeiten zum Einsatz. Um den Dialog zwischen Dozierenden und Studierenden sowie Verbesserungen im noch laufenden Semester zu ermöglichen, erfolgt die Rückmeldung der Ergebnisse vor Semesterende.²⁶

Der qualitative Fragebogen enthält neun offene Antwortfelder, in denen positive und negative Aspekte sowie Verbesserungsvorschläge zu den Kategorien „Dozent & Didaktik“, „Lehrinhalte“ und „Medien & Veranstaltungsmaterielaien“ abgegeben werden können. Dieser wird generell als effektiver und aussagekräftiger beschrieben.

Im Folgenden soll jedoch der quantitative standardisierte Fragebogen und dessen Items diskutiert werden, um anhand der Ergebnisse Implikationen zur Verbesserung zu formulieren. Es existierten Bögen für Vorlesungen und Seminare, die sich in einzelnen Fragen sowie Themenblöcke unterscheiden. Eine Differenzierung der beiden Lehrformen ist aufgrund der unterschiedlichen Struktur durchaus sinnvoll und sollte beibehalten werden, jedoch ist die Auswahl der Fragen zu diskutieren. Die Fragebögen sind im Anhang E zu finden und in sechs Themenblöcke unterteilt, die nun nacheinander besprochen werden.

Der erste Block enthält **Angaben zur Person** und fragt darüber hinaus das **Interesse** und die **Vorkenntnisse** der Studierenden ab. Zudem wird die **Teilnahmebedingung**, also ob die Studierenden die Veranstaltung freiwillig besuchen oder ob es sich um eine Pflichtveranstaltung handelt, erfragt. Zu berücksichtigen sind dabei die grundlegenden Vor- und Nachteile von Evaluationen, speziell von Bewertungen durch Studierende, die enorm von den im Prozessmodell beschriebenen Voraussetzungen (z.B. Freiwilligkeit des Besuchs einer Lehrveranstaltung, dem persönlichen Interesse der Studierenden, der Erfahrung der Studierenden) abhängen. Diese Aspekte sind lehrunabhängig, fließen dennoch in die

²⁶http://www.fak11.lmu.de/lehre_studium/studienbuero/lehveranstaltungsevaluation/index.html [13.04.14]

Bewertung des Dozierenden ein. Das individuelle Urteil der Studierenden bezieht sich folglich immer auf das komplexe gesamte Beziehungsfeld und beschränkt sich nicht nur auf den Sachverhalt Lehre (Kromrey, 1995). Die Aspekte dienen daher als Prädiktoren auf dessen Grundlage die studentischen Beurteilungen besser eingeschätzt werden können, weshalb diese Abfrage durchaus sinnvoll ist.

Der zweite Block widmet sich dem **Dozierenden** und der **Didaktik**. Abgefragt werden dabei die Motivation, die Struktur, die Verständlichkeit, das Mitdenken der Studierenden sowie der Vortragsstil des Dozierenden. Motivation als relevante Voraussetzung sollte weiterhin beibehalten werden. Die restlichen vier Items sind unter dem Punkt der didaktischen Kompetenz sowie dem Themenfeld „Methodik und Didaktik“ zu verorten. Anstelle des Vortragstils tritt im Seminarbogen die Freundlichkeit des Dozierenden als eine Persönlichkeitseigenschaft. Impliziert wird dadurch, dass Vorlesungen automatisch frontal abgehalten werden, es in Seminaren mehr um die Beziehung geht.

Generell ist eine Vermischung von Didaktik und Dozierenden zu hinterfragen. Alternativ könnten im ersten Schritt, korrespondierend zum Prozessmodell, die Voraussetzungen des Dozierenden, anschließend sein Lehrverhalten und darauf folgend die Didaktik und Methodik abgefragt werden. Dabei wären Items, die sich an den im Prozessmodell dargestellten Aspekten orientieren, sinnvoll und erfolgsversprechend. Zum Dozierenden könnten folglich Items zur

- Motivation und zum Engagement
- Einstellung hinsichtlich der Lehre
- Persönlichkeit (Offenheit, Begeisterungsfähigkeit)
- Vorbereitung

formuliert werden und durch Items zum Dozierendenverhalten wie

- fachliche Expertise
- didaktische Kompetenzen (Vortragsstil, Einbezug der Studierenden, Präsentationskompetenz) ergänzt werden.

Die Methodik und Didaktik sollte einen extra Block erhalten, in dem

- Transparenz und Kommunikation (über Lernziele und Leistungserwartungen) und somit die Struktur

- der Einsatz abwechslungsreicher und hilfreicher Lehrmethoden (interaktiv/kooperativ) sowie
- der vielfältige und angemessene Medieneinsatz erfragt werden.

Die **Lehrinhalte** stellen den dritten Themenblock des Fragebogens dar. Dabei werden die Menge und die Schwierigkeit abgefragt, die in der Regel festgelegt sind und durch subjektive Einschätzungen sowie Voraussetzungen der Studierenden unterschiedlich wahrgenommen werden. Sie sind somit nicht objektiv messbar und haben wenig Aussagekraft hinsichtlich der Qualität der Lehre. Diese Items sollten im Verbesserungsprozess auch deshalb verstärkt diskutiert werden. Hingegen ist die Abfrage des Anwendungsbezugs in Hinblick auf das Output durchaus sinnvoll, ergänzend dazu eventuell weitere Items zum Studienerfolg und zur Berufsvorbereitung. Beispielsweise ob und inwiefern

- Fakten- und Hintergrundwissen vermittelt wird
- eine Theorie-Praxis-Verzahnung stattfindet
- theoretisches Wissen für die Praxis vermittelt wird
- selbstständiges und wissenschaftliches Arbeiten gefördert wird.

Im vierten Block werden die **Medien und Veranstaltungsmaterialien** erfasst. Der abgefragte Umfang gibt keinen Aufschluss über die Nützlichkeit, da der Einsatz von Medien allein nichts über den Nutzen aussagt. Mehr Medien sind nicht automatisch besser. Zudem beruht die Einschätzung auf reiner, subjektiver Wahrnehmung, da keine Definition zugrunde liegt (z.B. ein Medium pro Veranstaltung). Besser ist deshalb das zweite Item, das eine Optimierung der Verständlichkeit durch den Medieneinsatz abfragt. Ergänzend dazu könnte die Verwendung für den Kontext angemessener und hilfreicher Lehrmethoden erfragt werden.

Die Items zur Existenz, dem Nutzen und der Verwendung von Skripten, ist aufgrund der Definition kritisch zu betrachten, abgesehen von den verschiedenen Meinungen darüber. Viele der Befragten gaben beispielsweise an, Foliensätze online zur Verfügung zu stellen, was eine Verneinung dieses Items zu Folge hätte, da es sich nicht um ein Skript handelt. Ziel dieser Frage ist jedoch das Vorhandensein von Veranstaltungsmaterialien (nicht nur Skripte) zu erfassen, weshalb Skripte vorab definiert werden sollten. Ein Item zur Existenz von verschriftlichten Inhalten der Veranstaltung wäre folglich sinnvoller.

Im Fragebogen für Seminare werden anstelle von Skripten die Interessantheit und der Anspruch verwendeter Texte erfragt. Texte stellen nur eine Lehrmethode dar und implizieren durch die Frage, dass ihr Einsatz in jedem Seminar vorausgesetzt wird. Die Abfrage

unterschiedlicher und vor allem kooperativer und interaktiver Lehrformen und -methoden wäre an dieser Stelle sinnvoller. Dieser Block könnte mit dem oben beschriebenen Vorschlag eines Methodik- und Didaktikblocks verbunden werden und sollte unbedingt in die Bögen für Vorlesungen wie Seminare integriert werden.

Block fünf fragt im Vorlesungsbogen **Rahmenbedingungen** ab, wobei außer dem Gesamturteil lediglich hindernde Faktoren in Form organisatorischer Aspekte und räumlichen Gegebenheiten erfasst werden, die nichts über die Lehre eines Dozierenden aussagen. Räumlichkeiten und organisatorische Gegebenheiten sind vom Dozierenden selbst nicht beeinflussbar. Die Forderung nach gut ausgestatteten und angemessen großen Räumlichkeiten sowie der flexible Umgang mit der Studien- und Prüfungsordnung und Prüfungsmodalitäten, müsste an einer anderen Stelle eingebracht werden. Vielmehr könnte hier

- die Kooperation und der Austausch unter den Dozierenden,
- Abstimmungen (zwischen Dozierenden aber auch Fakultäten) sowie
- das Lehr- und Lernklima erfasst werden.

Anstelle der Rahmenbedingungen wird im Seminarfragebogen die **Moderation und Betreuung** erfragt. Erfasst werden die Arbeitsatmosphäre, das Einbringen von Wissen und Ideen, die Kompetenz der Dozierenden sowie die Betreuung selbst. Diese Aspekte sind auch im Prozessmodell zu finden und sollten zudem Teil des Fragebogens für Vorlesungen werden. Die Arbeitsatmosphäre, also das Lehr- und Lernklima, wird im Prozessmodell wie auch im Vorlesungsfragebogen unter den Rahmenbedingungen eingeordnet, was auch im Seminarbogen anzudenken ist. Wissen und Ideen einzubringen, impliziert die aktive Mitarbeit von Studierenden und eine tiefgehende Herangehensweise, die nach Auffassung des Bogens nur in Seminaren möglich sind, was kritisch hinterfragt werden sollte. Zudem trägt die Kompetenz des Dozierenden zu guter Lehre bei, könnte jedoch wie oben benannt auch im Themenblock „Dozierenden“ verortet werden. Auch die Frage nach Betreuungsmöglichkeiten entspricht dem Prozessmodell, in dem dieser Aspekt bei „Kontakt und Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden“ auftaucht. In diesem Kontext wäre eine Aufnahme weiterer Themenblöcke aus dem Prozessmodell, wie „Kontakt/Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden“ oder „Forschung“ zu diskutieren, die an der Fakultät 11 ihren Beitrag zu guter Lehre leisten.

Zum Kontakt und der Kommunikation zwischen Studierenden und Dozierenden wären Items

- zur Feedbackpraxis (beidseitiges Feedback)

- zur Existenz unterschiedlicher Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten
- sowie zum persönlichen und direkten Kontakt anzudenken.

Hinsichtlich der Forschung könnte die

- Verknüpfung von Lehre und Forschung sowie
- der Einbezug von Studierenden in die Forschungspraxis erfasst werden.

Die einzelnen Items weisen eine sechsstufige Likert-Skala auf, wobei die Antwortmöglichkeiten variieren (z.B. „stimmt völlig“, „trifft voll zu“). Zudem besteht das Gesamturteil aus einer zehnstufigen Skala. Darüber hinaus existieren ja/nein Antwortmöglichkeiten sowie ein Item mit der Möglichkeit von Mehrfachnennungen. Generell wäre ein einheitliches Antwortsystem empfehlenswert. Auch die derzeit an die Dozierenden weitergegebenen arithmetischen Mittelwerte führen aufgrund der hohen Variation der Antworten durch die Heterogenität der Studierenden meist zu Verzerrungen der Aussagen und sollten überdacht werden (Kromrey, 1995).

Am Ende jedes Blocks wird ein Gesamturteil zum Themenbereich erfragt, wobei der letzte Block zusätzlich dazu dient, ein umfassendes Urteil zu erhalten und die zu evaluierende Lehrveranstaltung in Relation zu anderen zu bewerten. Dies ist aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit kritisch zu hinterfragen, denn die Einschätzungen der Studierenden können den jeweiligen Dozierenden Informationen über dessen Veranstaltungen übermitteln, sind jedoch nicht für einen Vergleich von Veranstaltungen verwendbar (Kromrey, 1995). Dabei ist anzumerken, dass die Erhebung von Akzeptanz keinesfalls mit Evaluation als methodisch kontrollierte empirische Qualitätsbewertung gleichzusetzen ist. Reine Akzeptanzurteile sagen nichts über die Lehrqualität aus. Lehre sollte Interesse und Motivation bei den Studierenden wecken. Dies erweist sich bei Studierenden, die lediglich durch die Prüfungsordnung zum Besuch einer Lehrveranstaltung gezwungen wurden, als eine sehr schwierige Aufgabe. Neutrale Lernumwelten, die durch verschiedene Motivationskonstellationen der Studierenden geprägt sind, ermöglichen einen Blick auf die Qualität und Wirkung von Lehre. Dies weist darauf hin, dass die Chancen der Lehrenden durch die individuelle Bemühung ihre eigene Lehre zu verbessern, begrenzt sind, da sie stark von der Einstellung und Motivation der Teilnehmer abhängig ist. Wahlmöglichkeiten innerhalb des Lehrstoffbereichs erhöhen die Lehrmotivation und sollten deshalb ausgebaut werden. Die Verdeutlichung der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit des Lernstoffes oder Unterrichtsfaches für die berufliche Zukunft trägt zudem zu steigenden Akzeptanz des Angebots oder der Lehrveranstaltung bei. Dabei muss

Platz für unterschiedliche Qualitäten und Formen von Didaktik und Lehre geschaffen werden. Veranstaltungsübergreifende Befragungen, die auf die Gestaltung und Verbesserung eines gesamten Programms des Studiengangs abzielt, sind daher erfolgsversprechender (Kromrey, 1995).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass der derzeitige Fragebogen zur Lehrveranstaltungs-evaluation auf Grundlage der Ergebnisse, des Prozessmodells und den daraus abgeleiteten Implikationen zu diskutieren und zu verbessern ist. Dafür wären fachübergreifende Diskussionsrunden mit Vertretern aller Bereiche und Ebenen notwendig. Nur so kann ein gemeinsames Verständnis guter Lehre entstehen und das daraus abgeleitete Evaluationsinstrument Akzeptanz finden. Ein, an der Struktur des Prozessmodells und somit den subjektiven Vorstellungen guter Lehre orientiertes, erarbeitetes Evaluationsinstrument wäre in der Lage, diese Vorstellungen adäquat zu erfassen, um im nächsten Schritt Verbesserungen anzustoßen.

Denn es gibt keine allumfassende Antwort auf die Frage nach der Qualität von Lehre, vielmehr sollte Lehre als ständiger Verbesserungsprozess, der sich mit den Zuhörern und zu vermittelnden Inhalten verändert (Sethe, 2007), verstanden werden.

Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H. (2007). Generalisierungsstrukturen der kategorialen Bildung aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung. In: Koch-Priewe, B., Stübiger, F. & Arnold, K.-H. (Hrsg.). *Das Potential der Allgemeinen Didaktik* (S. 10-24). Weinheim: Beltz.
- Arnold, K.-H. (Hrsg.). (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Battaglia, S. (2011). „Exzellenz der Lehre“ – hochschuldidaktische Gedanken zum aktuellen Hype. In Böttger, H. & Gien, G. (Hrsg.). *Aspekte einer exzellenten universitären Lehre* (S. 53-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berendt, B. (2000). Was ist gute Hochschullehre? *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 247-260.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (2. Auflage). Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Böttger, H. & Gien, G. (Hrsg.). (2011). *Aspekte einer exzellenten universitären Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(9), 277-291.
- Debler, W. F. (1984). *Attributionsforschung. Kritik und kognitiv-funktionale Reformulierung*. Salzburg: AVM.
- Dee Fink, L. (2003). *Leitfaden zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen, die nachhaltiges Lernen fördern*. Verfügbar unter http://www.deefinkandassociates.com/German_SelfDirected_Guide.pdf [08.04.14]
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS).

- Groeben, N. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hansen, U., Henning-Thurau, T. & Langer, M. (2000). Qualitätsmanagement von Hochschulen: FACULTY-Q als Erweiterung von TEACH-Q. *Die Betriebswirtschaft*, 1, 23-38.
- Hansen, U., Henning-Thurau, T. & Wochnowski, H. (2000). TEACH-Q: Ein valides und handhabbares Instrument zur Bewertung von Vorlesungen. In: Strauss, B., Balderjahn, I. & Wimmer, F. (Hrsg.). *Dienstleistungsorientierung in der universitären Ausbildung* (S. 311-345). Stuttgart: DBW. Verfügbar unter https://www.wiwi.uni-muenster.de/lmm/research/publications/download/G1_Hansen_Hennig-Thurau_Wochnowski_DBW_1997.pdf [05.04.14]
- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 17-39.
- Hattie, J. (2012). *Die Hattie-Studie – Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven*. Verfügbar unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf [05.04.14]
- Hochschulrektorenkonferenz (2008). *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Entschließung der 3. HRK-Mitgliederversammlung vom 22.04.2008*. Verfügbar unter <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/fuer-eine-reform-der-lehre-in-den-hochschulen/> [08.04.14]
- Hochschulrektorenkonferenz (2003). Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen. *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 7. Verfügbar unter http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2003-07_Wegweiser_2003.pdf [08.03.14]
- Klauer, K. J. & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie* (1. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klinger, M. (2011). Merkmale guter Hochschullehre: Definitionsversuche und Operationalisierbarkeit. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 21, 1-23. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe21/klinger_bwpat21.pdf [08.03.14]

- Koch, E. (2004). *Gute Hochschullehre. Theoriebezogene Herleitung und empirische Erfassung relevanter Lehraspekte* (1. Auflage). Hamburg: Dr. Kovac.
- Krapp, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kromrey, H. (1994). Wie erkennt man “gute Lehre“? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen. *Empirische Pädagogik*, 8(2), 153-168.
- Kromrey, H. (1995). Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In P. P. Mohler (Hrsg.) , *Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung* (S. 105–127). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS).
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (1. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (VS).
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lübeck, D. (2009): *Lehransätze in der Hochschullehre*. Berlin: Freie Universität Berlin.
Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:188-fudissthesis000000011078-3> [08.03.14]
- Matic, M. (2006). *Mögliche Beiträge der Neurobiologie zur Lehr-, Lernforschung und Didaktik*. Marburg: Tectum.
- Owilia, M. & Aspinwall, E. (1996). A framework for dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 2, 12-20.
- Pasternack, P. (2006). *Qualität als Hochschulpolitik. Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Bonn: Lemmens.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. Auflage). München: Oldenbourg.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2012). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (3. Auflage). Wien: Facultas.wuv.
- Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts* (2. Auflage). Landau: Empirische Pädagogik.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.
- Sethe, R. (2007). *Zehn Thesen zu guter Hochschullehre*. Verfügbar unter http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/ars_legendi/2007/rolf_sethe_zehn_thesen_zu_guter_hochschullehre.pdf [06.03.14]
- Treiber, B. & Weinert, F. E. (1982). *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Wegner, E. & Nückles, M. (2013). Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Metaphern des Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 15–29.
- Winteler, A. (2011). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch* (4. Auflage). Darmstadt: WBG.
- Wissenschaftsrat. (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [02.04.14]

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen verwendet habe. Die Arbeit wurde nicht zu sonstigen Prüfungszwecken verwendet.

München, den 23.06.2014



Anhang A: Interviewleitfäden

Anhang A.1: Interviewleitfaden Dozierende

Leitfaden für Interviews zum Thema “Gute Lehre“ mit Dozierenden

Datum:

Ort:

Uhrzeit:

Name:

Interviewer/in:

Einleitende Bemerkungen

- Kurze eigene **Vorstellung**.
- Diese Interviews führen wir **im Rahmen des Multiplikatoren-Projekts** durch. Dieses ist an das Center for Leadership and People Management der LMU angegliedert und wird im Rahmen von Lehre@LMU (Qualitätspakt Lehre, BMBF) gefördert. Ziel des Projekts ist es, den Fokus an der LMU neben exzellenter Forschung auf die Lehre zu legen und dazu beizutragen, gute Lehre als Grundlage für exzellente Forschung zu sehen. Zu diesem Zweck werden unter dem Motto - **Für Lehre begeistern. Kompetent lehren** - jährlich **engagierte Lehrende aus allen Fakultäten als Multiplikatoren ausgewählt**.
- Die Interviews dienen als Basis für die Entwicklung eines theoriegeleiteten und empiriegestützten Leitbildes zu guter Lehre der Fakultät 11.
- Das Interview wird maximal **eine Stunde** dauern.
- Ihre Angaben werden von uns streng **vertraulich** behandelt. Die Daten werden ausschließlich in anonymisierter Form verwendet und erlauben keinen Rückschluss auf die Interviewpartner/die Interviewpartnerin.
- Zur Erleichterung der Auswertung würden wir das Interview gerne **aufzeichnen**, wenn Sie nichts dagegen haben.
- **Ergänzender Fragebogen:** Bitte zeitnah ausfüllen (ca. 15 min)

1 Offene Fragen

- Was zeichnet aus Ihrer Sicht gute Lehre aus?
- Wodurch wurden Ihre Vorstellungen von guter Lehre besonders beeinflusst? Können Sie ein Beispiel erzählen, an dem dies deutlich wird?

2 Studierende

- Welche Voraussetzungen sehen Sie auf Seiten der Studierenden, um gute Lehre möglich zu machen?

3 Dozierende

- Welche Voraussetzungen sehen Sie auf Seiten der Dozierenden, um gute Lehre möglich zu machen?

Motivation

- Was motiviert und demotiviert gute Lehre zu machen?

Betreuung/Kontakt/Unterstützung

- Inwiefern/wie gehen Sie auf unterschiedliche Lerngewohnheiten und Aneignungsstrategien der Studenten ein?
- Welche Bedeutung messen Sie dem persönlichen Kontakt zu den Studierenden bei?
- (Bieten Sie Beratungs- und Zusatzangebote an?)

4 Studien- und Prüfungsordnung

Studienziele

- Inwiefern dient die Studienordnung der Orientierung für die Planung/Inhalte der Lehrveranstaltung?

Forschung

- Wie wichtig ist die Forschung der Universität für die Hochschullehre?
- Inwiefern sehen Sie eine Verknüpfung zwischen Lehre und Forschung?

Vorbereitung Beruf

- Inwiefern soll oder kann das Studium auf den Beruf vorbereiten?

5 Rahmenbedingungen

- Welche Rahmenbedingungen braucht gute Lehre? Welche sollten noch geschaffen werden?

6 Theorien/Methodik/Didaktik

- Inwiefern fördern Sie die Kooperation zwischen den Studierenden?
- Haben Sie bestimmte Methoden, die Ihrer Erfahrung nach besonders gut funktionieren?

Wenn ja, warum?

Medien/Skripte

- (Welche Medien setzen sie ein (z.B. Skript, PPT...)?)

Vorbereitung

- Wie gehen Sie bei der Vorbereitung Ihrer Veranstaltungen vor?

Strukturierung

- Inwiefern werden in ihren Lehrveranstaltungen Lernziele und Leistungserwartungen an die Studenten kommuniziert?

Feedback/Rückmeldung

- Wie oft und in welcher Form geben sie Feedback an die Studierenden?

7 Evaluation

- Inwiefern kann Lehrveranstaltungsevaluation ihrer Meinung nach zu guter Lehre beitragen?/ Welchen Nutzen sehen Sie in der Evaluation der Lehre?

8 Abschließende Fragen

- Angenommen, Sie würden aufgefordert, mit einigen Ihrer Kolleginnen und Kollegen in einem Gremium ein Leitbild für gute Lehre für Ihre Fakultät auszuarbeiten: Bitte nennen Sie Ihre Grundgedanken, die Sie in einer solchen Konzeption unbedingt aufgegriffen wissen möchten.
 - Stimmungsbild über Lehre an der Fakultät 11 (Bezug auf Fragen davor)
 - Wenn Sie auf das Interview zurückblicken, gibt es dann etwas, was Sie von sich aus noch ansprechen/ergänzen möchten?

Abschließende Bemerkungen

- **Vielen Dank**, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview.
- Wären Sie bereit ggf. an einer **schriftlichen Anschlussbefragung** im kommenden Semester teilzunehmen?
- Inwiefern werden die Befragten über die Ergebnisse informiert? – Vorstellung des Leitbildes bzw. des Zwischenstandes im Sommer in der Fakultät, Information erfolgt gesondert durch den Studiendekan

Anhang A.2: Interviewleitfaden Studierende

Leitfaden für Interviews zum Thema “Gute Lehre“ mit Studierenden

Datum:

Ort:

Uhrzeit:

Name:

Interviewer/in:

Einleitende Bemerkungen

- Kurze eigene **Vorstellung**.
- Diese Interviews führen wir **im Rahmen des Multiplikatoren-Projekts** durch. Dieses ist an das Center for Leadership and People Management der LMU angegliedert und wird im Rahmen von Lehre@LMU (Qualitätspakt Lehre, BMBF) gefördert. Ziel des Projekts ist es, den Fokus an der LMU neben exzellenter Forschung auf die Lehre zu legen und dazu beizutragen, gute Lehre als Grundlage für exzellente Forschung zu sehen. Zu diesem Zweck werden unter dem Motto - **Für Lehre begeistern. Kompetent lehren** - jährlich **engagierte Lehrende aus allen Fakultäten als Multiplikatoren ausgewählt**.
- Die Interviews dienen als Basis für die Entwicklung eines theoriegeleiteten und empiriegestützten Leitbildes zu guter Lehre der Fakultät 11.
- Das Interview wird maximal **eine Stunde** dauern.
- Ihre Angaben werden von uns streng **vertraulich** behandelt. Die Daten werden ausschließlich in anonymisierter Form verwendet und erlauben keinen Rückschluss auf die Interviewpartner/die Interviewpartnerin.
- Zur Erleichterung der Auswertung würden wir das Interview gerne **aufzeichnen**, wenn Du nichts dagegen hast.
- **Ergänzender Fragebogen:** Bitte im Anschluss ausfüllen (ca. 10 min)

9 Offene Fragen

- Was zeichnet aus Deiner Sicht gute Lehre aus?

- Wodurch wurden Deine Vorstellungen von guter Lehre besonders beeinflusst? Kannst Du ein Beispiel erzählen, an dem dies deutlich wird?

10 Studierende

- Welche Voraussetzungen siehst Du auf Seiten der Studierenden, um gute Lehre möglich zu machen?

11 Dozierende

- Welche Voraussetzungen siehst Du auf Seiten der Dozierenden, um gute Lehre möglich zu machen?

Wo siehst Du Möglichkeiten auf die Qualität in der Lehre Einfluss zunehmen?

Betreuung/Kontakt/Unterstützung

- Inwiefern/wie gehen Dozierende auf unterschiedliche Lerngewohnheiten und Aneignungsstrategien der Studierenden ein?
- Für wie wichtig hältst Du den persönlichen Kontakt zu den Dozierenden?
- Was für Beratungs- und Zusatzangebote gibt es von Seiten der Dozierenden? Nehmen Sie diese in Anspruch? Welche Angebote fehlen Ihnen?

12 Studien- und Prüfungsordnung

Studienziele

- Inwiefern glaubst Du, dient die Studienordnung der Orientierung für die Planung/Inhalte der Lehrveranstaltungen?

Forschung

- Inwiefern kannst Du in der Hochschullehre, die Du kennst, eine Verknüpfung zwischen Lehre und Forschung beobachten?

Vorbereitung Beruf

- Inwiefern soll oder kann das Studium Dich auf den Beruf vorbereiten?

13 Rahmenbedingungen

- Welche Rahmenbedingungen braucht gute Lehre? Welche sollten noch geschaffen werden?

14 Theorien/Methodik/Didaktik

- Inwiefern wird die Kooperation zwischen den Studierenden in den Lehrveranstaltungen gefördert?
- Was macht eine gute Veranstaltung aus? (z.B. bestimmte Methoden, die Deiner Erfahrung nach besonders gut funktionieren? Wenn ja, warum?)

Medien/Skripte

- Welche Medien sind für Sie hilfreich (z.B. Skript, PPP,...)?
- Welche Medien werden vorrangig eingesetzt?

Strukturierung

- Inwiefern werden Dir in Deinen Lehrveranstaltungen Lernziele und Leistungserwartungen kommuniziert?

Feedback/Rückmeldung

- Wie oft und in welcher Form bekommst Du Feedback von den Dozierenden?

15 Evaluation

- Inwiefern kann Lehrveranstaltungsevaluation ihrer Meinung nach zu guter Lehre beitragen?/ Welchen Nutzen siehst Du in der Evaluation der Lehre?

16 Abschließende Fragen

- Angenommen, Du würdest aufgefordert, mit einigen Deiner Kommilitoninnen und Kommilitonen in einem Gremium ein Leitbild für gute Lehre für Ihre Fakultät auszuarbeiten: Bitte nenne Deine Grundgedanken, die Du in einer solchen Konzeption unbedingt aufgegriffen wissen möchtest.
 - Stimmungsbild über Lehre an der Fakultät 11 (Bezug auf Fragen davor)
 - Wenn Du auf das Interview zurückblickst, gibt es dann etwas, was Du von Dir aus noch ansprechen/ergänzen möchtest?

Abschließende Bemerkungen

- **Vielen Dank**, dass Du Dir die Zeit genommen hast für dieses Interview.
- Wärest Du bereit ggf. an einer **schriftlichen Anschlussbefragung** im kommenden Semester teilzunehmen?

Anhang B: Transkriptionsregeln

- Es wird wörtlich transkribiert, nicht zusammenfassend oder lautsprachlich. Vorhandene Dialekte werden nicht transkribiert.
- Interpunktion und Sprache werden leicht geglättet, also an das Schriftdeutsch angenähert. (z.B. „So war´s.“ → „So war es.“)
- Alle Angaben werden anonymisiert, um keine Rückschlüsse auf Befragte zu ermöglichen.
- Längere, deutliche Pausen werden mit Auslassungspunkten (...) gekennzeichnet.
- Auffällig betonte Begriffe werden unterstrichen.
- Deutliche Planungspause, (betonter) Pausenfüller sowie bestätigende oder zustimmende Lautäußerungen werden mit „mhm“ transkribiert, Satzfüller („ähm“) jedoch nicht.
- Lautäußerungen sowie auffällige nicht sprachliche Vorfälle (seufzen, zögern, lachen) werden in Klammern notiert.
- Gleichzeitige Sprachphasen werden durch „gleichzeitig:“ gekennzeichnet.
- Der Interviewte wird durch „B“, der Interviewer durch „I“ gekennzeichnet.
- Sprecherwechsel setzen für eine bessere Lesbarkeit eine neue Zeile voraus.
- Satzumdisponierungen (inhaltlicher Neuanfang, Änderung) der Befragten wurden mit (.) gekennzeichnet
- Satzumformulierungsprozesse mit vermutlich inhaltlicher Bedeutung werden mit (zögert) gekennzeichnet
- Zitate andere Personen werden durch („)(“ vor und nach dem Zitat erkennbar gemacht
- Externe oder inhaltliche Störungen, werden mit knappen Hinweis auf Sachverhalt in Klammern gesetzt (kurze Störung)
- Völlig unverständliche Wörter/Sätze werden mit Angabe der Anzahl gekennzeichnet (###?, X Worte)
- Unverständliche, nach Vermutung transkribierte Wörter werden kursiv geschrieben

Anhang C: Kodierleitfäden

Anhang C.1: Kodierleitfaden Dozierende

Kodierleitfaden: Gute Lehre aus Sicht der Dozierenden

I. Gliederung der Codes

1. Studierende

Was ist auf Studierendenseite wichtig, um gute Lehre möglich zu machen?

- 1.1. Kognitive und (psycho-)soziale Fähigkeiten
- 1.2. Einstellung
- 1.3. Investitionsbereitschaft
- 1.4. Interesse am Thema/Fach
- 1.5. Abgleich Ist-Soll Zustand-Studierende
 - 1.5.1. Ist-Zustand-Studierende
 - 1.5.2. Soll-Zustand-Studierende

2. Dozierende

Was ist auf Dozierendenseite wichtig, um gute Lehre möglich zu machen?

- 2.1. Einstellung zur Lehre
- 2.2. Motivation
- 2.3. Fachliche Expertise
- 2.4. Didaktische Expertise
- 2.5. Selbstreflexion
- 2.6. Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten und Aneignungsstrategien
- 2.7. Vorbereitung
- 2.8. Persönlichkeit
- 2.9. Abgleich Ist-Soll Zustand-Dozierende
 - 2.9.1. Ist-Zustand-Dozierende
 - 2.9.2. Soll-Zustand-Dozierende

3. Kontakt/Kommunikation zwischen Dozierenden und Studierenden

Auf was kommt es auf den unterschiedlichen Beziehungsebenen (fachlich und persönlich) an?

- 3.1. Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden
- 3.2. Feedback
- 3.3. Beratung und Unterstützung
- 3.4. Fachgebundene Kommunikation
- 3.5. Organisatorisches
- 3.6. Kommunikationswege
- 3.7. Abgleich Ist-Soll Zustand-Beziehung
 - 3.7.1. Ist-Zustand-Beziehung
 - 3.7.2. Soll-Zustand-Beziehung

4. Didaktik und Methodik

Wie sollten Methodik und Didaktik gestaltet werden?

- 4.1. Lehransätze
 - 4.1.1. Problemorientiertes Lernen
 - 4.1.2. Kooperatives Lernen
 - 4.1.3. Blended Learning / E-learning
 - 4.1.4. sonstige Lehransätze
- 4.2. Lehrmethoden
- 4.3. Veranstaltungsform
- 4.4. Lernziele und Leistungserwartungen
 - 4.4.1. Transparenz
 - 4.4.2. Angestrebte Lernziele der Dozierenden
- 4.5. Medieneinsatz
- 4.6. Förderung der Kooperation zwischen Studierenden
- 4.7. Abgleich Ist-Soll Zustand Didaktik und Methodik
 - 4.7.1. Ist-Zustand Didaktik und Methodik
 - 4.7.2. Soll-Zustand Didaktik und Methodik

5. Rahmenbedingungen

Welche Rahmenbedingungen sollten vorhanden sein?

- 5.1. Hochschulpolitische Rahmenbedingungen
- 5.2. Räume
 - 5.2.1. Platz
 - 5.2.2. Ausstattung
- 5.3. Lehr-/Lernklima
- 5.4. Struktur und organisatorische Aspekte
- 5.5. Ressourcen
- 5.6. Studien- und Prüfungsordnung
 - 5.6.1. Prüfungsmodalitäten
 - 5.6.2. Umgang mit inhaltlichen Vorgaben
- 5.7. Abgleich Ist-Soll Zustand Rahmenbedingungen
 - 5.7.1. Ist-Zustand Rahmenbedingungen
 - 5.7.2. Soll-Zustand Rahmenbedingungen

6. Forschung

Welche Bedeutung hat Forschung für gute Lehre?

- 6.1. Verknüpfung von Forschung und Lehre
- 6.2. Persönliche Einstellung zur Forschung
- 6.3. Gewichtung
- 6.4. Abgleich Ist-Soll Zustand Forschung
 - 6.4.1. Ist-Zustand Forschung
 - 6.4.2. Soll-Zustand Forschung

7. Evaluation

Welche Bedeutung/welchen Nutzen hat Evaluation für die Lehre?

- 7.1. Nutzen
- 7.2. Verwendung
- 7.3. Arten
- 7.4. Persönliche Einstellung zur Evaluation
- 7.5. Abgleich Ist-Soll Zustand Evaluation
 - 7.5.1. Ist-Zustand Evaluation
 - 7.5.2. Soll-Zustand Evaluation

8. Berufsvorbereitung

Wie sollte das Studium auf den Beruf vorbereiten?

- 8.1. Allgemein
- 8.2. Abgleich Ist-Soll Zustand Berufsvorbereitung
 - 8.2.1. Ist-Zustand Berufsvorbereitung
 - 8.2.2. Soll-Zustand Berufsvorbereitung

9. Individuelle Aspekte

- 9.1 Biographisch geprägte Vorstellung von guter Lehre
- 9.2 Individuelle Vorstellung von guter Lehre
- 9.3 Persönliche Einstellung zur Lehre
- 9.4 Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Qualität der Lehre
- 9.5 Persönlicher Movers
 - 9.5.1 Motivierende Aspekte
 - 9.5.2 Demotivierende Aspekte

10. Stimmungsbild

- 10.1. Ist
- 10.2. Soll

11. Leitbild

II. Definition und Beispiele

| Code | Definition | Ankerbeispiele |
|--|---|--|
| 1. Studierende | Was ist auf Studierendenseite wichtig, um gute Lehre möglich zu machen? | |
| 1.1 Kognitive und (psycho-) soziale Fähigkeiten | Alle Fähigkeiten von Studierenden, die dazu beitragen, dass gute Lehre möglich ist. Dies können bestimmte Kenntnisse, Begeisterung, bestimmte Lernstrategien und Lernwege sein. | Ein hohes Maß an Eigenaktivität, an Mitdenken [...]also einmal diese Eigenaktivität darüber aber auch so (.) Grundkenntnisse. Und ich sage (.) ich nenne mal nur ein Beispiel. Wenn man Seminararbeiten schreibt, oder irgendwas aufbaut (.) Referate aufbaut oder so etwas (.) dass man Deutschgrundkenntnisse hat und das haben nicht alle. Also ich würd mal sagen, sowas von logischem Aufbau und und und sprachlicher Kompetenz haben (.) haben zum Beispiel nicht <u>alle</u> Studenten. |
| 1.2 Einstellung | Einstellung/Haltung gegenüber dem Studium, die der Studierende mitbringen muss, damit gute Lehre umsetzbar wird. <ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzung des Studiums • Lernverhalten • Spaß am Lernen und am Studium | Ich denke zum einen muss man natürlich auch eine gewisse Offenheit mitbringen, ein Grundinteresse. Sich erstens einigermaßen wach am, am Geschehen auch vor Ort zu beteiligen und natürlich auch anwesend zu sein. Also wir haben keine Anwesenheitspflicht in dem Sinn jetzt, die ich kontrolliere und von daher <u>muss</u> niemand kommen, aber das ist natürlich die Voraussetzung, dass man erstens da ist und zweitens auch sich einigermaßen drauf einlässt. |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| 1.3 Investitionsbereitschaft | <p>Hier geht es um Investitionen, die der Studierende leisten muss. Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeitaufwand • Lernbereitschaft • Bereitschaft zur Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen | <p>Die Sachen, die angegeben sind zu lesen, wirklich lesen.</p> |
| 1.4 Interesse am Thema/Fach | <ul style="list-style-type: none"> • Interesse für das Thema und das Fach | <p>Also in erster Linie mal, würde ich sagen, Interesse am Thema. Wir erleben bei uns in den Veranstaltungen schon immer wieder (.) und ich habe auch gefragt die Studierenden, warum habt ihr das Seminar genommen und dann sagen die in erster Linie wegen der Uhrzeit. Und vielleicht dann auch, weil wir gehört haben, dass es bei dem und dem Dozenten so und so gut ist oder so. Und das Thema kommt eigentlich immer erst relativ am <u>Schluss</u>. Also <u>war</u> bei der Abfrage, die ich gemacht habe so. Und da habe ich mir gedacht, das ist <u>sehr</u> schade. Also da würde ich mir wünschen, dass das Interesse für das Thema ganz oben steht, weil gute Lehre ist ohne gute Lerner sozusagen ja auch gar nicht möglich. Es muss ja, wie gesagt, eine Kooperation stattfinden.</p> <p>Interesse. In erster Linie Interesse und es <u>regt mich kolossal</u> auf, dass die Modularisierung dazu beiträgt, dass man immer weniger aus Interesse studiert.</p> |
| 1.5 Abgleich Ist-Soll Zustand | | |

| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| Studierende | | |
| 1.5.1 Ist-Zustand Studierende | | |
| 1.5.2 Soll-Zustand Studierende | | |
| 2. Dozierende | Was ist auf Dozierendenseite wichtig, um gute Lehre möglich zu machen? | |
| 2.1 Einstellung zur Lehre | Darunter ist die persönliche Auffassung der Bedeutung von Lehre, die Wertschätzung, das Engagement und die Herangehensweise verstehen. | Das hat auch damit zu tun, dass ich (.) also ich sehe das (.) ich sehe den Bachelor nicht als ein Endpunkt, ja? Also ich sehe den Bachelor als Vorbereitung auf einen Master und einen Master auf Vorbereitung auf ein, ein Doktorandenstudium, ja? Also das ist wirklich die eher universitäre Schleife, Sichtweise zur was man in der Lehre macht und wie man sich das vorstellt, statt eher eine praxisorientierte oder oder fachhochschulorientierte Schleife. |
| 2.2 Motivation | Alle Aussagen, die zur Motivation des Dozenten generell getroffen werden, wie die Motivation, die der Dozent mitbringen muss | Also ich glaube das allerwichtigste ist Motivation (lacht) das aller aller wichtigste. Ich glaube, wenn man nicht motiviert ist gute Lehre zu machen, dann wird sie auch nicht, oder schw(.) kaum gut werden (.) kann ich mir nicht wirklich vorstellen. |
| 2.3 Fachliche Expertise | Alle fachlichen Kompetenzen, die ein Dozierender mitbringen muss, um gute Lehre zu machen. Dazu zählen auch Wissensbestände wie Fach- und Allgemeinwissen. | Ich kann auch das andere (.) die andere Position vertreten, das man sagt, ich bin da in meinem Fachgebiet zu Hause, ich hab ne klare Vorstellung von der Strukturierung meines |

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>Angebots.</p> <p>Das Auskennen, die Kompe(.) also die Kompetenz im eigenen Fachgebiet.</p> |
| 2.4 Didaktische Kompetenz | | <p>Dann ein guter Vortragsstil, der einfach angepasst ist an die Gegebenheiten der Vorlesung selbst. Das heißt, ich muss auf mein Auditorium einfach auch eingehen. Ich muss ihnen die Möglichkeit geben mitzudenken, dass heißt auch immer offen sein für Zwischenfragen.</p> |
| 2.5 Selbstreflexion | <p>Alles Aussagen, die sich auf die Selbstreflexion der Dozierenden beziehen.</p> | <p>Oder, was mich auch mal beeinflusst hat, ist wenn wenn man sich einfach aufnimmt und sich selbst sieht. Also in einem Video, wenn (.) weil man es dann einfach dann merkt, dass die Vorstellung, die man von <u>sich</u> hat, wie man rüber kommt, in vielen Dingen nicht übereinstimmen mit dem, was dann am Bildschirm ist. Und das, das ist halt einfach überzeugend, ja? Viel überzeugender also wenn irgendwie, irgendjemand einem was sagt. Und dann (.) ich weiß nicht, ob das dann gute Lehre ist, aber es ist halt einfach (.) das hat dann was mit mir zu tun, wie ich mir halt vorstelle, was ich blöd finde an mir, also so bestimmte Bewegungen, oder bestimmte Sachen.</p> |
| 2.6 Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten und Aneignungsstrategien | <p>Alles Aussagen darüber, die sich darauf beziehen auf welche Art und Weise und ob überhaupt die Lerngewohnheiten und</p> | <p>Also ich glaube, da kommt es natürlich darauf an, ob man eine Vorlesung hat oder ein Seminar. Ich habe jetzt nur Seminare und da kann ich das</p> |

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| | <p>Aneignungsstrategien der Studierenden durch die Dozierenden berücksichtigt werden.</p> | <p>natürlich <u>total</u> berücksichtigen, also wir haben (.) <u>zum Beispiel</u>, wenn ich einen Arbeitsauftrag <i>gebe und sage</i>, „<i>lesen Sie diesen Text und fassen den in einer geeigneten Weise zusammen</i>“. Dann bleibt es den Studenten vollkommen selber überlassen, <u>wie</u> sie das zusammenfassen, ob die das jetzt in Stichpunkten, Mindmap, wie auch immer, ob sie sich dazu in einer Gruppenarbeit, Partnerarbeit austauschen. Das ist mir völlig egal, Hauptsache sie haben diesen Text gelesen und einigermaßen verinnerlicht</p> <p>Insofern, als dass die meisten meiner Seminare sehr projektorientiert sind und sich die Studierenden gemäß vielleicht ihrer entsprechenden Lernvoraussetzungen, Lernstrategien, ihre Interessen einbringen können</p> |
| <p>2.7 Vorbereitung</p> | <p>Wie sollte die Vorbereitung aussehen, ist Vorbereitung für gute Lehre wichtig?</p> | <p>Aber in der Vorbereitung eines Seminars <u>make ich</u> eigentlich immer am Anfang oder in den Semesterferien dann ein Seminarplan für das ganze Semester erstmal, wo ich grob strukturiere wie teilt sich dieses Seminar jetzt auf. Wo sind unsere theoretischen Schwerpunkte, wo sind unsere praktischen Schwerpunkte, wo probieren wir Unterricht aus? An welchen Terminen muss ich Lehrer organisieren und so ist es (.) halt so eine, so eine grobe Organisation dieser vierzehn oder fünfzehn Sitzungen.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| 2.8 Persönlichkeit | . | Und das Zweite, was ich glaube was wichtig ist, dass gute Lehre auch durch den Lehrenden lebt, durch die Person des Lehrenden, dass der einfach eine Art haben muss zu präsentieren, die jetzt irgendwie so ein bisschen mitreißen und begeistern kann. |
| 2.9 Abgleich Ist-Soll Zustand Dozierende | | |
| 2.9.1 Ist-Zustand Dozierende | | |
| 2.9.2 Soll-Zustand Dozierende | | |
| 3. Kontakt/Kommunikation zwischen Dozierenden und Studierenden | Auf was kommt es auf den unterschiedlichen Beziehungsebenen (fachlich und persönlich) an? | |
| 3.1 Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden | | Dass der Zugang, oder überhaupt die, die Beziehung zwischen Dozent und Student gut ist, dass die Studenten das Gefühl haben, zu dem Dozenten kann gehen, weil das beeinflusst die Lehre einfach gleich positiv, als wenn man Angst hat, wenn man denkt "Oh Gott, wenn ich mich melde ist es jetzt blöd" oder, wie auch immer. Also dass da so eine gute Atmosphäre herrscht. |
| 3.2 Feedback | Die Art und Weise der Gestaltung des Feedbacks | Ich mache auch Termine <u>außerhalb</u> meiner Sprechstunde, dass sie kommen können, sich die Arbeit angucken, was hab ich reingeschrieben, nochmal Feedback bekommen (.) |
| 3.3 Beratung/ Unterstützung | Damit ist die Art und Intensität von Beratungs- | Beratung ja und zwar zu <u>allem</u> (.) also was, was |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>und Unterstützungsangeboten gemeint. Welche Angebote sind hilfreich? Wie sollten sie gestaltet sein? Als wie wichtig werden solche Angebote gesehen?</p> | <p>halt kommt (lacht) mein klar ich bin jetzt ja eben auch noch Therapeutin, da haben die auch manchmal Fragen, die einfach (.) ne? Man hat Verwandte, Bekannte (.) wie auch immer (.) also das ist auf jeden Fall (.) also Beratung von Studenten gehört dazu (.) ist halt immer unterschiedlich, wie viel die Leute brauchen (.) also das kann halt auch ganz schön viel Zeit kosten, wenn (.) so Bachelorarbeiten betreuen.</p> |
| <p>3.4 Fachgebundene Kommunikation</p> | <p>Damit ist der Austausch zwischen Dozent und Student gemeint, der sich auf fachliche Aspekte bezieht wie zum Beispiel auf Inhalte von Veranstaltungen.</p> | <p>Das heißt ich bespreche mit den Studierenden, versuche sie in das Thema einzubinden, zu motivieren für das Thema und wir besprechen gemeinsam wie wir ein Seminar gestalten. Versuche sie also auch mit in die Organisation miteinzubinden.</p> |
| <p>3.5 Organisatorisches</p> | <p>Erwartungsabgleich, Ziele, Wünsche, Anregungen</p> | <p><i>[...] in dem sie eigentlich direkt bei den Studenten abfragen, was die Studenten brauchen und das abzustimmen mit dem, was jetzt so die Intension von den Dozenten ist, was sie <u>liefern</u> wollen, also das ist ja nicht unbedingt immer deckungsgleich.</i></p> |
| <p>3.6 Kommunikationswege</p> | <p>Form (persönlich, Mail), Erreichbarkeit, Zeit</p> | <p><i>[...] also, soviel persönlicher Kontakt ist mir auf jeden Fall wichtig und die können jeder Zeit kommen.</i></p> |
| <p>3.7 Abgleich Ist-Soll Zustand Beziehung</p> | | |

| | | |
|---|--|---|
| 3.7.1 Ist-Zustand Beziehung | | |
| 3.7.2 Soll-Zustand Beziehung | | |
| 4. Didaktik und Methodik | Wie sollten Didaktik und Methodik gestaltet werden? | |
| 4.1 Lehransätze | | Da gibt es Verschiedenes, also wir haben jetzt, was diese Gruppenarbeit betrifft, alle möglichen Methoden kooperativen Lernens. Also ob das jetzt Placement ist oder Gruppenpuzzle. |
| 4.1.1 Problemorientiertes Lernen | Alle Lehrformen, die ein Problem in den Mittelpunkt stellen, für das die Studierenden weitgehend selbständig eine Lösung finden sollen. | Also diese Kriterien und das sind verschiedene Fälle aus der Praxis, die da erhoben worden und wir gucken, oder oder in solchen Seminaren schlagen wir einen Lösungsweg vor und schlagen vor, was gibt es für verschiedene Ideen, was könnte man da jetzt einbeziehen, <u>aber</u> es ist so, dass das jeder für sich selbst erarbeitet, oder sie in Gruppen erarbeiten und <u>da</u> können sie natürlich auch ihre <u>ganz</u> , also wirklich <u>völlig</u> individuellen Erfahrungen, Vorlieben und so weiter auch einfließen lassen, weil wir ja vorgeben, sie <u>sollen</u> den Fall so lösen, dass er für sie <u>passt</u> . |
| 4.1.2 Kooperatives Lernen | Lernformen, die die Zusammenarbeit der Studierenden fördert und fordert. Gemeint sind damit Unterrichtsstrategien, in denen neben fachlichen auch persönliche, soziale und methodische Kompetenzen erworben werden | Ja ich bin ein, ein absoluter F(.) Anhänger von kooperativen Lernformen. Und entwickel auch gerade in einem Projekt, das nennt sich Eyemassage Methoden wie iPads in kooperativen Lernformen integriert werden können. Warum |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>sollen. Ziele und Ergebnisse sollen gemeinsam erreicht werden.</p> <p><i>Kooperatives Lernen ist „eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“ (Konrad / Traub 2005, S. 5).</i></p> | <p>finde ich das gut? Weil es mir selber gut tut. Weil es mir Spaß macht. Weil ich ansonsten nur als Hampelmann da vorne stehe und ein Haufen Leute zu <u>schlafen</u> anfangen. Und ich weiß auch nicht alles. Und wenn ich dazu beitragen kann, dass ich sozusagen das Mitarbeiten, Mitlernen der Studierenden aktivieren kann, dann, dann ist es glaube ich für alle gut. Und insofern, ja daran orientier(.) dass ist (.) ist so ein, ein roter Faden in meiner Lehre. Selbst in einer Vorlesung mit vierhundert Leuten</p> |
| 4.1.3 Blended Learning/ E-learning | <p>Alles Aussagen, die sich auf jegliche Form von E-learning beziehen. Mit Blended learning ist eine Lernform, in der Präsenzveranstaltungen mit E-learning verknüpft/kombiniert werden.</p> | <p>Dann ist halt (.) ich meine man kann halt viel machen und das machen wir ja zum Teil auch mit, also in der Verbindung virtuelle Lehre nicht-virtuelle Lehre, obwohl ich da vorsichtig bin. Zu viel virtuelle Lehre, da macht man sich schnell überflüssig, das geht auch nicht, also da, da muss man irgendwie so ein Weg finden.</p> |
| 4.1.4 Sonstige Lehransätze | | <p>Das ist diese Murmelgruppen heißt das oft in der Theorie. Dass, dass die Studenten einfach sich kurz zu zweit zusammensetzen und über irgendwas austauschen. Und das ist so eine Miniintervention, die oft nicht lange dauert.</p> |
| 4.2 Lehrmethoden | <p>Lehrmethoden sind Verfahren, mit denen Studenten geholfen werden kann, von vorhandenen Verhaltensweisen zu solchen zu gelangen, die dem jeweiligen Unterrichtsziel entsprechen. Beispiele sind Gruppendiskussion,</p> | <p>Das hängt auch von den Veranstaltungsformen ab. Bei den Vorlesungen experimentier ich immer mit allen möglichen Zusatzerweiterungen. Da hat sich ganz gut bewährt, glaube ich, so in den letzten Jahren, dass ich so Präsenzaufgaben</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | Vortrag oder selbstständiges Lernen, aber auch z.B. der programmierte Unterricht. | stelle (.) nenne ich die, wo ich dann so zwei Leute (.) also nachbarschaftlich dann, an einer Frage zehn Minuten, Viertelstunde mal zusammenarbeiten lasse und mir dann aber auch die Ergebnisse dieser Arbeit in einem Portfolio am Ende der Vorlesung nochmal vorlegen lasse, also die gucken dann die Tutoren durch. |
| 4.3 Veranstaltungsform | Welche Veranstaltungsformen bieten sich für gute Lehre an? | Ja es kommt darauf an (.) also kommt auf die Lehrveranstaltungsform drauf an. Das ist in einer Vorlesung was anderes als im Seminar und in einem Seminar mit achtzig Teilnehmern, einem sogenannten Seminar, wieder was anders als wenn ich fünfzehn habe und auch vom Studienfortschritt natürlich abhängig. |
| 4.4 Lernziele und Leistungserwartungen | | Das kommuniziere ich tatsächlich relativ offen in den Seminaren. In dem ich zum Beispiel sage, „okay das ist wichtig“. |
| 4.4.1 Transparenz | Alles Aussagen zur Transparenz von Lernzielen, Leistungserwartungen und Benotungskriterien. | Also das ist <u>sehr wichtig</u> , muss gemacht werden. Weil die Studierenden ja, jetzt gerade in modularisierten Studium mit den <u>Noten</u> , genau wissen wollen, wie komme ich zu guten Noten. Bei bestanden, nicht bestanden, wenn es darauf ankommt, sind wir ein bisschen entspannter. Da sind die Studenten auch entspannter und wir müssen jetzt nicht so <u>genau</u> sagen, was wir <i>wollen</i> . Sondern wir <i>können einfach sagen</i> , „das und das sind die Voraussetzungen“, „die und die Aufgaben müssen gemacht sein“, „in der und der |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p><i>Form“, dann hätten sie das Seminar bestanden. Und bei der Benotung geht es doch <u>sehr</u> detailliert da drum, wie schaffe ich das, eine möglichst gute Note zu bekommen. Also da haben wir zum Beispiel <u>gute</u> Erfahrungen gemacht jetzt mit Plakaten, die die Studierenden anfertigen müssen zu bestimmten Themen und da geht es dann natürlich schon bis hin zu den einzelnen Kriterien, <u>was</u> muss ich beachten um ein Plakat besonders ansprechend gut zu gestalten. Und da verwendet man dann schon einige Zeit drauf, <u>auch Lehrzeit</u> jetzt ja drauf, um dieses Plakat dann auch so (.) oder die Kriterien so zu besprechen, dass die Studierenden auch sagen, ja jetzt weiß ich, wie ich eine gute Note kriege.</i></p> |
| <p>4.4.2 Angestrebte Lernziele der Dozierenden</p> | <p>Was soll durch gute Lehre vermittelt werden, welche Lernziele sollen erreicht werden?</p> <p>Zum Beispiel Verständnis fördern, Eigenaktivität fördern, kritisches Hinterfragen und Denken, langfristiges Lernen.</p> | <p>Es sind schon die, die Methoden wo St(.) die Studenten Eigenaktivität entwickeln können.</p> |
| <p>4.5 Medieneinsatz</p> | <p>Alle Aussagen, die sich auf die Verwendung von Medien in den Veranstaltungen beziehen.</p> <p>Auch Skripte sind darunter zu fassen.</p> | <p>Also dadurch, dass wir jetzt in der Uniklasse (.) oder ich mit meinen Veranstaltungen grundsätzlich in der Uniklasse bin, haben wir da relativ viele Medien zur Verfügung. Wir haben da Rechner, also sowohl Applerechner als auch Windowsrechner, die da stehen. Wir haben ein iPads zur Verfügung. Die <u>Kamera</u> ist ein ganz</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>wichtiges Medium das wir brauchen. Der <u>Beamer</u> natürlich, weil diese Aufzeichnung dann direkt dann eben auch groß projiziert wird im Nebenraum. Wir haben da auch eine Präsenterkamera, die die Studierenden immer wieder einsetzen, wir haben da eine interaktive Tafel, die da eingesetzt wird. Aber auch die ganzen konventionellen Medien natürlich auch, also Bilder, Bücher, alles Mögliche. Da kommt also sehr viel zum Einsatz.</p> <p>Und letztendlich habe ich das über viele Instruktionsmaterialien, die ich teilweise jetzt auch noch verwende, alles erarbeitet und ersichtlich gemacht, klar gemacht und so weiter und dann gibt es eigentlich sehr wenig Fragen. Also ich sehe das jetzt auch in in (.) also ich habe jetzt jedes Mal in meine Veranstaltungen in moodle ein FAQ, wo Fragen gestellt werden <u>können</u>. ??</p> |
| <p>4.6 Förderung der Kooperation zwischen den Studierenden</p> | <p>Alle Aussagen dazu ob und wie die Kooperation von Studenten in den Lehrveranstaltungen gefördert wird.</p> | <p>Das ist ja eine Frage auch der Arbeitsaufträge, die man in den Veranstaltungen vergibt. Also ich (.) wir können gar nicht anders, also zumindest gilt das für den Bereich, den ich überschauen kann, als dort auch immer wieder anzuregen in Gruppen zuarbeiten und auch drauf zu achten, dass sie in Gruppen arbeiten.</p> |
| <p>4.7 Abgleich Ist-Soll Zustand Didaktik</p> | | |

| | | |
|--|--|---|
| und Methodik | | |
| 4.7.1 Ist-Zustand Didaktik und Methodik | | |
| 4.7.2 Soll-Zustand Didaktik und Methodik | | |
| 5. Rahmenbedingungen | Welche Rahmenbedingungen sollten vorhanden sein? | |
| 5.1 Hochschulpolitische Rahmenbedingungen | Darunter werden alle Rahmenbedingungen gefasst, die auf hochschulpolitischer Ebene gegeben sein müsse. | Genau. Aber das, das ist der <u>einzig</u> e Vor (.), na ja der zwei (.) zweite Vorteil, den ich von dieser blöden Bologna-Reform sehe, das hätte man eigentlich auch mal vorher machen können. |
| 5.2 Räume | Alle Merkmale und Anmerkungen, die die Gestaltung oder Ausstattung von Räumen betreffen. | Die Akustik allein schon in manchen Hörsälen ist <i>zum, zum schreien. [...] Es gibt Hörsäle, die sind von der Akustik <u>elendig schlecht</u> bei uns.</i> |
| 5.2.1 Platz | Hier geht es um alle Aussagen, die die Größe, das Platzangebot in Räumen sowie das allgemeine Platzangebot betreffen. Zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> • Ausreichend Sitzplätze • Sicht für alle gut • Genügend Räume | Die Zeit ist sicher ein Aspekt, aber der Raum ist eben auch ein Aspekt, also gute Lehre kann eigentlich nur in Räumen stattfinden, die auch jetzt Lehre ermöglichen, also das <u>genug Platz</u> ist zum Beispiel für die Studierenden, dass alle sitzen können, dass alle sehen können, alle irgendwie auch mitbekommen was wird da präsentiert, dass alle lesen können und so weiter. Das wäre eine Voraussetzung für die <u>dann</u> eigentlich die Uni sorgen muss. |
| 5.2.2 Ausstattung | Hier geht es um die Ausstattungsmerkmale von | Was hindert (.) was mich <u>hier</u> in diesem Haus |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| | <p>Räumen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Technische Ausstattung • Material • Möblierung | <p>hindern würde, wären tatsächlich die Räume, weil ich mir da gerade für unsere (.) für das Lehramt jetzt eine flexiblere (.) flexiblere Möglichkeiten erwarte jetzt, was das Mobiliar zum Beispiel betrifft. Sitzordnung und so mal verändern, ohne dass man da jetzt diese Riesentische umstellen muss (lacht). Das wäre schön, das Problem habe ich aber nicht, weil ich in einem Schulraum bin. Also in diesen Uniklassen eben und die haben alle Möglichkeiten und sind einfach auch <u>angenehmer</u> als Raum.</p> |
| <p>5.3 Lehr-/ Lernklima</p> | <p>Alle Aussagen, die sich auf das Lehr-/ Lernklima beziehen.</p> <p>Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Störungsfrei • Persönlich | <p>Na und das ist aber was, was ich brauche (###? 1 Wort) für meine Arbeit und da stelle ich fest (.) da, <u>da</u> kann ich wirklich beobachten, wie sich das mit der Lehre verhält, also zum Teil gehen die Studierenden früher, <u>kommen</u> später. Da müssen alle aufstehen und, und die Tische quietschen und es ist totale Unruhe. Da kann man eigentlich auch nicht aufpassen. Also da (zögert) (.) das ist mir jetzt nur gerade eingefallen. D(.) Da kommt (.) da kann ich ganz <u>vieles</u> beobachten von dem, was ich vorhin gesagt habe, was das Interesse betrifft (.) wenn Leute dann da drinnen ihre Bücher lesen, ja. Belletristik, wo ich dann denke, dann sollen sie lieber daheim bleiben. Oder wenn sie surfen oder so. Oder dann eben später kommen oder früher gehen müssen, aus welchen Gründen auch</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | immer, <u>aber das stört</u> . Und das ist eine Bedingung von guter Lehre, dass man als Lehrender <u>ungestört</u> lehren kann. |
| 5.4 Struktur und organisatorische Aspekte | <p>Welche strukturellen Voraussetzungen braucht gute Lehre?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeit • Umgang mit Anwesenheitspflicht • Seminargröße | Was mir dann noch wichtig wäre ist, dass die Studierenden (.) aber das betrifft eigentlich eher die Organisation des Studiums, dass die einen, einen <u>Takt</u> haben in ihrem Studiengang, wo sie die einzelnen Veranstaltungen erreichen können <i>ohne dass es immer heißt, „ja ich muss jetzt früher gehen“ oder „ich kann später kommen“</i> oder so und das ist schon manchmal <u>hinderlich</u> , auch für <u>gute</u> Lehre. |
| 5.5 Ressourcen | <p>Ressourcen, die gewährleistet sein müssen, um gute Lehre zu ermöglichen zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung • Austauschmöglichkeiten • Personalausstattung • Zeit für Vorbereitung etc. | <i>Also es müssten mehr Dozenten da sein [...]</i> Wobei die, die Zahlen, die Verhältnisse Lehre (.) Lernende – Lehrende, die sind schon in Bayern ziemlich mies. |
| 5.6 Studien- und Prüfungsordnung | Wie muss diese aussehen, damit man gute Lehre umsetzen kann? | Also die ist natürlich maß (.) maßgeblich. |
| 5.6.1 Prüfungsmodalitäten | Art der Leistungsnachweise. | Also die Studienordnung hat Einfluss auf die Prüfung. Also da wird halt vorgeschrieben, welche Art von Prüfung, wie lang sie ist. Aber in der Hinsicht sind wir ziemlich frei, also wir können auswählen zwischen offener Klausur und MC Klausur und wir können auch die Bewertungskriterien festlegen. Also da bin ich (.) |

| | | |
|--|---|---|
| | | sind wir (.) find ich (.) finde ich haben wir eine große Freiheit. |
| 5.6.2 Umgang mit inhaltlichen Vorgaben | | <p>[...] und natürlich hat man immer so ein bisschen Spielraum (.) was ist mir besonders wichtig, was mach ich besonders lang und so, aber es gibt schon einen klaren Plan, was gemacht werden muss und dann sind wir halt auch mal durch ein Thema durch, was einen jetzt nicht so interessiert.</p> <p>Also die ist natürlich maß (.) maßgeblich. [...]<i>Und die Studienordnung gibt ja vor, dass in diesen Bereichen Seminare gewählt werden müssen. Und welche Themen wir dann wieder aus diesen Bereichen auch anbieten, da sind wir relativ frei.</i></p> |
| 5.7 Abgleich Ist-Soll Zustand Rahmenbedingungen | | |
| 5.7.1 Ist-Zustand Rahmenbedingungen | | |
| 5.7.2 Soll-Zustand Rahmenbedingungen | | |
| 6. Forschung | Welche Bedeutung hat Forschung für gute Lehre? | |
| 6.1 Verknüpfung von Forschung und Lehre | Wie muss eine Verbindung aussehen? Welche Verknüpfungen und Bezüge müssen hergestellt werden? | (...) <i>Also ich glaube <u>sehr wichtig</u>, wenn eine Universität aktuelle Lehre machen möchte, dann muss sie auch aktuelle Forschung betreiben und</i> |

muss einfach so nah dran sein, dass die Lehre auch nicht aus dem letzten Jahrzehnt kommt sondern eben aktuell ist.

Speziell jetzt für das was meine Lehre betrifft, hat die aktuelle Forschung, meine aktuelle Forschung auch einen Einfluss und natürlich sieht man (.) wenn man jetzt zum Beispiel Texte verwendet, verwendet man natürlich auch aktuelle Texte, aktuelle Forschung, aber sie hat wahrscheinlich in Vorlesungen noch eine größere Bedeutung als in Seminaren. Weil Seminare jetzt bei uns im Lehramt doch eben diese, diese Theorie Praxis Verbindung versuchen herzustellen und da ist es wichtiger, dass ein Text sehr gut ist (.) der kann dann aber auch von 2010 sein und nicht die aktuelle Forschung (.) aktuellste Forschung enthält, aber vielleicht wahnsinnig schwer zu verstehen oder, oder so. Da wäre es dann eben wichtig, dass man da wieder interessenorientiert mit den Studenten bleibt.

Sehen Sie da noch eine weitere Verknüpfung zwischen Lehre und Forschung? Bis auf die Texte?

Na ja klar also die, die Inhalte, die in der Lehre präsentiert werden, müssen natürlich aktueller Forschung entsprechen. Das ist (.) das ist klar. Und was, glaube ich, schon auch noch wichtig

| | | |
|---|--|---|
| | | <p>ist, (zögert) wenn man beides <u>betreibt</u>, dann kann man auch beides miteinander besser verbinden, also wäre jetzt der Forscher nur Forschender und würde nicht in der Lehre sein, dann würde er diesen (.) den Kontakt dazu verlieren, also sozusagen die <u>Präsentations-möglichkeiten</u> und, und die, die Weitergabe der, der Forschungsergebnisse und die Weitergab(.) Weitergabe der Wissenschaft irgendwo würde ja dann gehemmt werden und wenn ein Lehrender nur in der Lehre und nicht in der Forschung ist, würde er auch da den (.) die Verbindung verlieren.</p> |
| <p>6.2 Persönliche Einstellung zur Forschung</p> | | <p>Ich glaub, dass die meisten Kollegen auch (.) und es gibt natürlich welche, die irgendwie sagen, das ist jetzt wirklich eine Unterpriorität (.) dass die jetzt nicht sagen, ist mir Wurscht und ich will meinen Studenten Böses, aber es ist halt immer die Frage, wie geht das und ist es sinnvoll. Also (.) auch die Zeit da rein zu stecken. Ich mache es wahnsinnig gerne (.) also ich mache einfach gerne Lehre und das ist es mir dann auch Wert. <i>Natürlich wird's auch einfacher, wenn man Sachen schon gemacht hat (.) aber (.) ja natürlich auch was mit, mit der Wertschätzung zu tun, die das Ganze bekommt.</i></p> |
| <p>6.3 Gewichtung</p> | <p>Wie muss eine Gewichtung von Lehre und Forschung aussehen, wie sieht sie aus?</p> | <p>Also das ist vielleicht (.) <u>wäre</u> noch eine Voraussetzung für gute Lehre, dass sich das Maß</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>an Lehre, wenn sie <u>gut</u> sein soll, natürlich auch jetzt für die Lehrenden in (.) irgendwie in einem beschränkten Maß halten muss, weil wir vorhin gesagt habe, Forschen und Lehre steht nebeneinander und <u>muss</u> sich auch gegenseitig immer wieder befruchten irgendwo so und das geht nicht, wenn die Leute mit Lehre <u>so voll</u> (.) zugedeckt sind, dass sie nicht mehr forschen können oder Organisationsaufgaben, Verwaltungsaufgaben, was weiß ich, was da alles zusammenkommt.</p> |
| 6.4 Abgleich Ist-Soll Zustand Forschung | | |
| 6.4.1 Ist Zustand Forschung | | |
| 6.4.2 Soll-Zustand Forschung | | |
| 7. Evaluation | Welche Bedeutung/welchen Nutzen hat Evaluation für die Lehre? | |
| 7.1 Nutzen | Welchen Nutzen hat Evaluation? Wie muss Evaluation aussehen damit sie einen Nutzen hat? | Also bisher war das immer ganz motivierend (lacht) so (.) also, dass im Großen und Ganzen, <i>dass das irgendwie gut gelaufen ist [...]</i> |
| 7.2 Verwendung | Wie kann man Evaluation für gute Lehre verwenden? (Wie) Wird sie verwendet? | Wenn man Ansätze bekommt zur Änderung und Umsetzung, also also, dann ist Umsetzung auch wichtig und dass man sich nochmal überlegen kann „ok, wie könnte ich das besser machen“ und so weiter. |

| | | |
|--|--|--|
| 7.3 Arten | Welche Arten werden als hilfreich angesehen? Und welche Arten sind tatsächlich hilfreich? | Persönlich dahingehend, dass man ernst nimmt, was die Studenten da schreiben, vor allem das Offene. Also da gibt es ja so einen offenen Teil. Das finde ich eigentlich schon ganz gut. |
| 7.4 Persönliche Einstellung zu Evaluation | Welche Einstellung besteht gegenüber Evaluation? Wie sollte die Einstellung sein? | <p>[...] <u>also dieses gleich machen</u> von nicht Gleichem und die Listen und das Zensieren und das Bepunkten suggeriert ja eine Gleichheit, die aber gar nicht da ist.</p> <p>Ich glaube, dass Lehre evaluiert werden <u>muss</u>. Also das ist ganz klar. Dass man eine Form finden muss, abzufragen und, und rauszufinden wie (.) was können wir verbessern. Ich habe nur den Eindruck eigentlich bei <u>vielen</u> Evaluationen die gestartet werden, jetzt nicht bloß in unserer Lehre, sondern auch, wenn es um Schulleistungstests geht irgendwie, VERA und was weiß ich, wie sie alle heißen. Das erhoben wird, aber letztendlich mit der Veränderung, die einzeln in Fakultäten oder Departments oder was auch immer, dann alleine gelassen werden.</p> |
| 7.5 Abgleich Ist-Soll Zustand Evaluation | | |
| 7.5.1 Ist-Zustand Evaluation | | |
| 7.5.2 Soll-Zustand Evaluation | | |
| 8. Berufsvorbereitung | | |

| | | |
|--|---|--|
| 8.1 Allgemein | Wie sollte das Studium auf den Beruf vorbereiten? | Wäre mir ein Anliegen. Also ich möchte gerne etwas machen, was (.) woran man sich im Beruf erinnern kann und was dann auch hilfreich ist. Also das wäre für mich sozusagen eine Zielvorstellung. Das heißt jeden Stoff überdenken darauf hin, wie kann ich vermitteln, dass es für den Beruf wichtig ist. |
| 8.2 Abgleich Ist-Soll Zustand Berufsvorbereitung | | |
| 8.2.1 Ist-Zustand Berufsvorbereitung | | |
| 8.2.2 Soll-Zustand Berufsvorbereitung | | |
| 9. Individuelle Aspekte | | |
| 9.1 Biographisch geprägte Vorstellung von guter Lehre | Was hat einen selbst bezüglich guter Lehre beeinflusst und geprägt? | Mhm. Jetzt habe ich natürlich so viel Theorie gelesen, dass mich das ganz wesentlich auch geprägt hat, natürlich auch über Hochschuldidaktik, über über Didaktik, Schuldidaktik auch ganz, ganz regulär, aber auf der anderen Seite hat mich natürlich auch meine eigenen Erfahrungen geprägt und ein ein wesentliches Erlebnis hatte ich da mit einer Lehrkraft, Mathematiklehrkraft. Mathe hat mich <u>nie</u> interessiert (lacht) ich war auch nicht wirklich eine gute Schülerin irgendwie, habe dann auch irgendwann gewechselt eben vom Gymnasium auf die Realschule, weil ich irgendwie mir auch ein <u>bisschen</u> an dem Sinn |

von Latein und so weiter gezweifelt habe (lacht) und war da nicht so unglaublich motiviert und hatte dann irgendwann eine Mathematiklehrkraft bekommen, die einfach begeistert war von ihrem Fach und wo ich das Gefühl habe, wir arbeiten miteinander (lacht) und die stand an der Tafel und war so unglaublich motiviert und so: "Und seht ihr, es kommt eine Zahl raus, eine gerade (lacht)" und das war irgendwie einerseits total albern, auf der anderen Seite habe ich gemerkt, dass lernen Spaß machen kann und sogar sowas abstraktes wie Mathematik unglaublich Spaß machen kann und (.) also meine Lernerfahrungen zuvor wie beispielsweise, ich habe mich unglaublich für Physik interessiert bis zu dem Zeitpunkt, wo ich es hatte. Also ich habe Physikbücher vorher gewälzt, ich hatte alles mögliche, also mich hat es wirklich interessiert, bis zu dem Zeitpunkt wo ich Physik hatte und ich hatte da, glaube ich, auch eine echt eine schlechte Note und ich war unglaublich unmotiviert ich auch einen wirklich schlechten Lehrer und das sind so zwei Sachen, die sich einfach gegenüber stehen, wo ich mir denke, wenn, wenn eine Lehrkraft eben selbst einerseits natürlich motiviert ist, aber auch auf der anderen Seite eben auch auf der Seite der Schüler irgendwie mit denen arbeitet, dann kann soviel Gutes erst(.) entstehen, dass ich es unglaublich schade finde, wenn man das einfach

| | | |
|---|--|--|
| | | nicht nutzen |
| 9.2 Individuelle Vorstellung von guter Lehre | Eigene und persönliche Vorstellung wie gute Lehre auszusehen hat. Umfasst vor allem die erste allgemeine Frage dazu. | <p>Ich habe es mir abgewöhnt in den Bachelorkursen mit den vielen Referaten überhaupt Literatur aufzugeben, weil es ist <u>keine</u> Zeit die zu besprechen und das habe ich wirklich gelernt, <i>wenn man es nicht bespricht wird's auch nicht gelesen</i>, Punkt um. Und dann kann man es auch lassen, da brauche ich mich nicht ärgern und wir brauchen nicht alle so tun, also ob die irgendwas lesen, sondern dann ist es einfach so. ??</p> <p>Also höchstens durch das Verteilen von <u>manchen</u> Referatsthemen, die eben auch als Gruppenarbeit gemacht werden können, aber ganz ehrlich, ich bin selber jemand, ich arbeite gerne selber. Also in Gruppen ja, wenn die Aufgaben ganz klar verteilt sind, aber mein Eindruck war immer so selber in der Uni, dass diese Referatsgruppen, das war oft ein sehr langer, sehr mühsamer Prozess und das Ergebnis nicht <u>unbedingt</u> besser, als wenn jeder sein eigenes Ding gemacht hätte und, ich glaub da ist so ein bisschen meine persönliche Erfahrung, die einfach dann (.) so (.)</p> <p><i>[...] also in einem Satz würde ich sagen, gute Lehre ist die wo was gelernt wird.</i></p> |
| 9.3 Persönliche Einstellung zu Lehre | | Ich mache es wahnsinnig gerne (.) also ich |

| | | |
|---|---|--|
| | | mache einfach gerne Lehre und das ist es mir dann auch Wert. |
| 9.4 Möglichkeiten zur individuellen Einflussnahme auf die Qualität der Lehre | | In dem ich mich gut vorbereite. Punkt eins. Möglichst gute Voraussetzungen schaffe. Motiviere. Hoffentlich, manchmal gelingt es mir, manchmal nicht. Aber insbesondere durch meine eigene Vorbereitung |
| 9.5 Persönlicher Movens | | |
| 9.5.1 Motivierende Aspekte | Alle Auslöser, die den Dozierenden dazu motivieren gute Lehre zu machen. . | Also motivier (.) was mich motiviert sind immer wieder die Themen dadurch, dass ich mir die Themen selber aussuchen kann, bin ich natürlich immer motiviert auch das, was ich mir raussuche, auch motiviert rüber zu bringen. Was mich weiter motiviert sind die Freiheiten, die ich habe, was die Gestaltung der Seminare betrifft. Was mich motiviert sind die Studierenden, die dann trotz (.) was ich vorhin gesagt habe, sie sich nicht unbedingt für das Thema entschieden haben, dann doch, ja in (.) bei den Seminaren ganz oft toll dabei sind. |
| 9.5.2 Demotivierende Aspekte | Alle Auslöser, die den Dozierenden demotivieren gute Lehre zu machen. | Hindern tut mich die Modularisierung. Muss ich ganz deutlich machen, ja. Weil die (.) hinter der Modularisierung steht auch ein, ein, ein Leistungserheb(.) Leistungskonzept, dass <u>nicht</u> dem entspricht, das ich persönlich für meine Lehre praktizieren will. Ich soll Lehrer |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| | | <p>ausbilden die eine (.) ein pädagogisches Leistungskonzept realisieren. Sie erfahren aber in dreizehn Jahre oder zwölf Jahre Schule und dann noch in vier Jahren Universität alles andere als ein pädagogisches Leistungskon(.)</p> <p>Wie soll ich dann erfahren (.) erwarten, dass sie das <u>jemals</u> als Lehrkräfte dann tun. Das ist ein Aberwitz. <u>Und</u> verschiedene sozusagen (.) die, die Modularisierung schafft Enge. Inhaltliche Enge, zeitliche Eng(.) Enge(.) Engpässe, weil alles in irgendwelchen <u>Schienen</u> sein muss. Es lässt (.) es nimmt mir den Freiraum die (.) den ich brauche, um gute Lehre zu machen. Es <u>verlangt</u> von mir <u>Benotung</u> von Seminaren, die einfach nicht benotet werden können.</p> |
| 10. Stimmungsbild | | |
| 10.1 Ist-Zustand | <p>Aussagen dazu, wie die momentane Lehre an der Fakultät von den Dozierenden wahrgenommen wird.</p> | <p>Also so weit <u>wie ich</u> Einblick habe. (...)Würde ich sagen, die Fakultät macht eine, macht eine gute Lehre. Also ich bin ja selber, wie gesagt, in einer Vorlesung drinnen. Statistik ist ein trockenes Thema (lacht), aber ich finde es eigentlich als Veranstaltung <u>sehr gut</u>. Ich finde den Vorlesungssaal da unten, jetzt vom Raum her, eigentlich toll. Auch von der Größe her gut passend. Ich finde die Räumlichkeiten hier ganz in Ordnung mit Verbesserungsbedarf, aber es gibt wesentlich Schlimmeres. Und (Störung, Telefon klingelt) ich glaube, dass zumindest bei</p> |

| | | |
|--------------------------|--|---|
| | | <p>uns im Moment die personelle Ausstattung auch gut passt.</p> <p>Insofern bin ich insgesamt eigentlich damit ganz zufrieden</p> |
| 10.2 Soll-Zustand | Aussagen dazu, wie die Lehre an der Fakultät aussehen sollte und was man noch ändern muss, um diesen Zustand zu erreichen. | Dass manche Kollegen sehr, sehr viel Lehre haben und sehr wenig noch außen rum dazu kommen für Beratung, oder für Forschung und andere wiederum eben sehr wenig Lehre haben, sehr viel Forschungsanteil. Vielleicht kann man da so ein Ausgleich schaffen |
| 11. Leitbild | Hier geht es darum, welche Aspekte von Seiten der Dozierenden in ein Leitbild mit aufgenommen werden sollten. | |

Anhang C.2: Kodierleitfaden Studierende

Kodierleitfaden: Gute Lehre aus Sicht der Studierenden

I. Gliederung der Codes

1. Studierende

Was ist auf Studierendenseite wichtig, um gute Lehre möglich zu machen?

- 1.1. Kognitive und (psycho-)soziale Fähigkeiten
- 1.2. Einstellung
- 1.3. Motivation
- 1.4. Investitionsbereitschaft
- 1.5. Interesse am Fach/Thema
- 1.6. Abgleich Ist-Soll Zustand Studierende
 - 1.6.1. Ist-Zustand Studierende
 - 1.6.2. Soll-Zustand Studierende

2. Dozierende

Was ist auf Dozierendenseite wichtig, um gute Lehre möglich zu machen?

- 2.1. Einstellung zur Lehre
- 2.2. Motivation
- 2.3. Fachliche Expertise
- 2.4. Didaktische Kompetenz
- 2.5. Selbstreflexion
- 2.6. Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten und Aneignungsstrategien
- 2.7. Vorbereitung
- 2.8. Persönlichkeit
- 2.9. Abgleich Ist-Soll Zustand Dozierende
 - 2.9.1. Ist-Zustand Dozierende
 - 2.9.2. Soll-Zustand Dozierende

3. Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden

Auf was kommt es auf den unterschiedlichen Beziehungsebenen (fachlich und persönlich) an?

- 3.1. Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden
- 3.2. Feedback
- 3.3. Beratung und Unterstützung
- 3.4. Fachgebundene Kommunikation
- 3.5. Organisatorisches
- 3.6. Kommunikationswege
- 3.7. Abgleich Ist-Soll Zustand Beziehung
 - 3.7.1. Ist-Zustand Beziehung
 - 3.7.2. Soll-Zustand Beziehung

4. Didaktik und Methodik

Wie sollten Methodik und Didaktik gestaltet werden?

- 4.1. Lehransätze
 - 4.1.1. Problemorientiertes Lernen
 - 4.1.2. Kooperatives Lernen
 - 4.1.3. Blended learning
 - 4.1.4. Sonstige Lehransätze
- 4.2. Lehrmethoden
- 4.3. Studentische Kooperation
 - 4.3.1. Förderung durch den Dozierenden
 - 4.3.2. Relevanz aus Sicht der Studierenden
- 4.4. Veranstaltungsform
- 4.5. Lernziele und Leistungserwartungen
- 4.6. Medieneinsatz
- 4.7. Abgleich Ist-Soll Zustand Didaktik und Methodik
 - 4.7.1. Ist-Zustand Didaktik und Methodik
 - 4.7.2. Soll-Zustand Didaktik und Methodik

5. Rahmenbedingungen

Welche Rahmenbedingungen sollten vorhanden sein?

- 5.1. Hochschulpolitische Rahmenbedingungen
- 5.2. Räume
 - 5.2.1. Platz
 - 5.2.2. Ausstattung
- 5.3. Lehr-/Lernklima
- 5.4. Struktur und organisatorische Aspekte
- 5.5. Ressourcen
- 5.6. Studien- und Prüfungsordnung
 - 5.6.1. Prüfungsmodalitäten
 - 5.6.2. Umgang mit inhaltlichen Vorgaben
- 5.7. Abgleich Ist-Soll Zustand Rahmenbedingungen
 - 5.7.1. Ist-Zustand Rahmenbedingungen
 - 5.7.2. Soll-Zustand Rahmenbedingungen

6. Forschung

Welche Bedeutung hat Forschung für gute Lehre?

- 6.1. Verknüpfung von Forschung und Lehre
- 6.2. Persönliche Einstellung zur Forschung
- 6.3. Gewichtung
- 6.4. Abgleich Ist-Soll Zustand Forschung
 - 6.4.1. Ist-Zustand Forschung
 - 6.4.2. Soll-Zustand Forschung

7. Evaluation

Welche Bedeutung/ welchen Nutzen hat Evaluation für die Lehre?

- 7.1. Nutzen
- 7.2. Verwendung
- 7.3. Arten
- 7.4. Persönliche Einstellung zur Evaluation
- 7.5. Abgleich Ist-Soll Zustand Evaluation

- 7.5.1. Ist-Zustand Evaluation
- 7.5.2. Soll-Zustand Evaluation

8. Berufsvorbereitung

Wie sollte das Studium auf den Beruf vorbereiten?

- 8.1. Allgemein
- 8.2. Abgleich Ist-Soll Zustand Berufsvorbereitung
 - 8.2.1. Ist-Zustand Berufsvorbereitung
 - 8.2.2. Soll-Zustand Berufsvorbereitung

9. Individuelle Aspekte

- 9.1. Biographisch geprägte Vorstellung von guter Lehre
- 9.2. Individuelle Vorstellung von guter Lehre/einer guten Veranstaltung
- 9.3. Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Qualität von Lehre

10. Stimmungsbild

- 10.1. Ist
- 10.2. Soll

11. Leitbild

II. Definition und Beispiele

| Code | Definition | Ankerbeispiele |
|------------------------|---|---|
| 1. Studierende | Was ist auf Studierendenseite wichtig, um gute Lehre möglich zu machen? | |
| 1.1 Fähigkeiten | Alle Fähigkeiten von Studierenden, die dazu beitragen, dass gute Lehre möglich ist. Dies können bestimmte Kenntnisse, Begeisterung, bestimmte Lernstrategien und Lernwege sein. | Studenten also (.) klar Vorkenntnisse hat jeder irgendwie schon, vor allen im, im (.) meinem Studiengang jetzt ist es (.) sind viele Themen, die Allgemeinbildung und so(.) sonstige Sachen betreffen (.) von daher hat man (.) hat da jeder Student eigentlich immer eine Meinung, |
| 1.2 Einstellung | Einstellung/Haltung gegenüber dem Studium, die der Studierende mitbringen muss, damit gute Lehre umsetzbar wird. <ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzung des Studium • Einstellung zum lernen • Spaß am Lernen und am Studium | Sie müssen motiviert sein sag(.) also zumindest (.) also zum einen müssen sie anwesend sein (lacht) dann müssen sie, sagen wir mal <u>gewillt</u> sein, sich mit dem Thema auseinander zu setzen, ob das jetzt wirklich ihrem Interesse entspricht oder nicht ist, glaube ich, jetzt nicht so wahnsinnig wichtig. |
| 1.3 Motivation | Die Motivation, die Studierende mitbringen müssen. | Ja die Studenten müssen natürlich da auch motiviert sein (.) also man (.) also es ist (.) ist oft so, dass ja nur dann irgendwie auf die Klausuren gelernt wird und dann kommen dann so Fragen in der Vorlesung: "Ja ist das jetzt für die Klausur nicht relevant, oder ist das jetzt (.)" dann denke ich mir so: "Ja okay, hm, naja ist vielleicht für dein Leben, oder so relevant und ist vielleicht |

| | | |
|--------------------------------------|--|--|
| | | wichtig" und dass man dann einigermaßen motiviert ist |
| 1.4 Investitionsbereitschaft | <p>Hier geht es um Investitionen, die der Studierende leisten muss. Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anstrengungsbereitschaft • Zeitaufwand • Lernbereitschaft • Bereitschaft zur Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen | <p>Und ja, sich einfach auch bisschen dafür anstrengen das sie auch was lernen und nicht nur denken des fliegt ihnen alles zu.</p> <p>sonst für gute Lehre (.) ja im Idealfall vor- und nachbereiten (lacht) ja.</p> <p>Ja die Bereitschaft zu lernen. Einfach. Die Bereitschaft zu lernen.</p> <p>und sich dann auch mal hinsetzt und ein bisschen was nachliest oder so und wenn man sagt, okay gut so eine Vorlesung ist ein Überblick und, wenn ich mich jetzt da weiter informieren will, dann lese ich einfach nach (.) dass ich mir (.) dass ich eben auch Zeit reinstecke als Student und dass ich mir nicht alles (.) also dass ich nicht erwarte, dass mir vom Dozenten alles geboten wird, was ich brauche.</p> |
| 1.5 Interesse am Fach / Thema | Interesse für das Thema und das Fach | Sie sollten grundsätzlich mal Interesse an ihrem Fach haben, weil wenn man irgendwas nur studiert, weil einem nichts Besseres einfällt des ist wahrscheinlich schwierig, dass die Lehre dann auch <u>gut</u> ist, wenn eben das Interesse schon mal nicht da ist. |
| 1.6 Abgleich Ist-Soll Zustand | | |

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Studierende | | |
| 1.6.1 Ist-Zustand Studierende | | |
| 1.6.2 Soll-Zustand Studierende | | |
| 2. Dozierende | Was ist auf Dozierendenseite wichtig, um gute Lehre möglich zu machen? | |
| 2.1 Einstellung zur Lehre | Darunter ist die persönliche Auffassung der Bedeutung von Lehre, die Wertschätzung, das Engagement und die Herangehensweise zu verstehen. | <p>Ja. Also ich glaube, dass viel von der eigenen Einstellung anhängt und das finde ich eben so schade, weil ich finde bei manch(.) vielen Professoren merkt man einfach, dass sie keine Lust darauf haben und dass wir überflüssig sind (.) und (.) das ist mein großer Kritikpunkt <u>allgemein</u>.</p> <p>ja das ist natürlich auch schwierig und (.) ja, also viele Dozenten, denen ist es auch egal, weil sie ja eigentlich nichts davon haben, wenn sie gute Lehre machen, weil wenn sie gute <u>Forschung</u> machen, da haben sie was davon, aber davon dass sie gute Lehre haben, da kriegen sie nicht mehr Geld, oder mehr Ansehen oder so (.) vielleicht bei den Studenten, aber das ist ihnen anscheinend egal (lacht).</p> |
| 2.2 Motivation | Motivation der Dozierende | Und man merkt ganz klar, ob der Dozent motiviert ist, oder nicht. |
| 2.3 Fachliche Expertise | Alle fachlichen Kompetenzen, die ein Dozierender mitbringen muss, um gute Lehre | Also zum einen müssen sie das Wissen selber haben wenn das ein Dozent nicht hat, dann merkt |

| | | |
|---|---|---|
| | zu machen. Dazu zählen auch Wissensbestände wie Fach- und Allgemeinwissen. | man das ziemlich schnell Fachwissen |
| 2.4 Didaktische Kompetenz | | also es bringt uns ja nichts, wenn dann ein Professor dort steht und <u>unendlich</u> viel Text auf seiner Powerpointfolie hat, die er nur vorliest (.) dafür brauche ich nicht in die Vorlesung gehen, also das <u>bringt nichts</u> (.) |
| 2.5 Selbstreflexion | | [...] und ja sie sollen oder <u>müssen</u> meiner Meinung nach auch ihr eigenes Vorgehen reflektieren können. |
| 2.6 Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten und Aneignungsstrategien | Alle Aussagen dazu, inwieweit die unterschiedlichen Lerngewohnheiten und Aneignungsstrategien der Studenten durch die Dozenten berücksichtigt werden. | Eigentlich gar nicht. (lacht) Also die meisten Dozenten, die ich habe sind schon noch so nach diesem Schema, dass sie eben irgendein Thema vorstellen und wir müssen es uns halt dann irgendwie aneignen, wie es uns gerade am besten passt. Und konkret von den Dozenten aus drauf eingegangen wird eigentlich kaum. |
| 2.7 Vorbereitung | Wie sollte die Vorbereitung aussehen, ist Vorbereitung für gute Lehre wichtig? | also dass der Dozent einfach, ja, gut vorbereitet ist |
| 2.8 Persönlichkeit | Alle Persönlichkeitsmerkmale die Dozierende mitbringen sollten. | Die Fähigkeit haben (...) Begeisterung zu wecken (...) allgemein formuliert. |
| 2.9 Abgleich Ist-Soll Zustand Dozierende | | |
| 2.9.1 Ist-Zustand Dozierende | | |

| | | |
|---|---|--|
| 2.9.2 Soll-Zustand Dozierende | | |
| 3. Kontakt/Kommunikation zwischen Dozierende und Studierende | Auf was kommt es auf den unterschiedlichen Beziehungsebenen (fachlich und persönlich) an? | |
| 3.1 Beziehung zwischen Studierenden und Dozierenden | | Der persönliche Kontakt ist wichtig, weil so der Dozent dann zusätzliche Informationen und zwar auf einer Verhalt(.) auf so einer (zögert) Ebene eben bekommt, die von Vertrauen dann ja auch geprägt sein sollte. Und das sind dann noch mal tiefere Einblicke (zögert) über (zögert) Emotionen als nur oberflächliches Faktenwissen. Dass er sich auch so in Büchern aneignen kann. Deswegen ist (.) also der <u>direkte Kontakt</u> mit den Studierenden schon auch wichtig, damit, damit der Dozent dann eben auch einen tieferen Einblick bekommt in das was, was den Studierenden jetzt beschäftigt im Bezug auf den Stoff, aber auch generell, weitergefasst. ??? |
| 3.2 Feedback | Die Art und Weise der Gestaltung des Feedbacks, das die Studenten erhalten. Bedeutung von Feedback. | Also so während dem ganz normalen Seminar eigentlich so gut wie gar nicht. Halt wenn man irgendwie ein Referat gehalten hat sind eigentlich schon alle so, dass sie dann, wenn man nach Feedback fragt, auch eins geben. Aber ansonsten weniger jetzt eigentlich (.) bei den Seminararbeiten ist ja auch oft so, dass man dann konkret zu dem hingehen muss und fragen wie war die jetzt, wenn man mehr als nur die Note erfahren will |

| | | |
|---|---|---|
| <p>3.2 Beratung und Unterstützung</p> | <p>Damit ist die Art und Intensität von Beratungs- und Unterstützungsangeboten gemeint. Welche Angebote sind hilfreich? Wie sollten sie gestaltet sein? Als wie wichtig werden solche Angebote gesehen?</p> | <p>Es gibt bestimmte Te(.) also jeder hat vorgeschriebene Sprechzeit (.) Sprechstunde (.) habe ich aber noch nie wirklich in Anspruch genommen.</p> <p>(...) Für mich als Mann in dem Studiengang natürlich viel einfacher, (lacht) ob ich den jetzt wichtig finde (.) das kommt ganz darauf an (...) also da sehe ich einen großen Unterschied zwischen Vorlesungen und Seminar auf jeden Fall (.) im Seminar ist es natürlich viel leichter, erstens aufzufallen, zweitens mit dem Dozenten ins Gespräch zu kommen.</p> <p>Der persönliche Kontakt ist wichtig, weil so der Dozent dann zusätzliche Informationen und zwar auf einer Verhalt(.) auf so einer (zögert) Ebene eben bekommt, die von Vertrauen dann ja auch geprägt sein sollte. Und das sind dann noch mal tiefere Einblicke (zögert) über (zögert) Emotionen als nur oberflächliches Faktenwissen. Dass er sich auch so in Büchern aneignen kann. Deswegen ist (.) also der <u>direkte Kontakt</u> mit den Studierenden schon auch wichtig, damit, damit der Dozent dann eben auch einen tieferen Einblick bekommt in das was, was den Studierenden jetzt beschäftigt im Bezug auf den Stoff, aber auch generell, weitergefasst.</p> |
| <p>3.3 Fachgebundene Kommunikation</p> | | <p>Ja. Zum Teil. Also das ist halt (.) also dieses Seminar ist mit so einem Projekt in Verbin(.</p> |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| | | <p>Verbindung und wenn ich halt Fragen habe oder mich mal auskotzen will oder so dann nehme ich das war.</p> <p>Da finde ich das auch viel wichtiger, weil man da viel tiefer in irgendwelche Inhalte ein(.) einsteigen kann und auch sich dann nochmal austauschen kann oder Nachfragen stellen kann, als es dann in der Vorlesung tatsächlich ist, also ich muss jetzt aber nicht mit jedem Dozenten ein gutes Verhältnis haben, um dann auch interessiert an seinem Thema zu sein.</p> |
| 3.4 Organisatorisches | Erwartungsabgleich, Ziele, Wünsche, Anregungen | <i>...wo es kein Problem ist und wenn ich jetzt mal in einer Sprechstunde nicht kann, dann hatte ich auch schon Dozenten, die dann mit mir einen individuellen Termin ausgemacht haben.</i> |
| 3.5 Kommunikationswege | Form (persönlich, Mail), Erreichbarkeit, Zeit | Die haben Sprechstunden, aber zum einen <u>sehr</u> wenig Zeit dafür und dadurch glaube ich wird das eher Massenabfertigung als Beratung. Also wenn wir dann hier in der Ste(.) Sprechstunde haben, die hat einen Umfang von zwei Stunden und da wollen 20 Studierende rein. Dann ist nur für jeden einzelnen Studierenden sehr wenig Zeit und viele Studierende haben ja Anliegen, die sind ein bisschen größer. Über die könnte man theoretisch schon locker zwanzig Minuten reden. Und dann wird man halt in dem Fall nur ein Fünftel der Studierenden durchbekommen, wenn man das so umfangreich behandelt. Und in der Folge muss |

| | | |
|--|--|---|
| | | <i>man halt den Studierenden dann sagen, „boah wir haben ungefähr acht Minuten, was hast du auf dem Herzen. Ah ja genau das können wir so und so machen und ja schreib doch mal da eine Mail an den und den“. Fertig. Und daher glaube ich nicht, dass Dozierende da den (.) die Zeit haben, zu helfen. Die merken gar nicht wie viel Beratung die Studierenden überhaupt brauchen.</i> |
| 3.6 Abgleich Ist-Soll Zustand Beziehung | | |
| 3.6.1 Ist-Zustand Beziehung | | |
| 3.6.2 Soll-Zustand Beziehung | | |
| 4. Didaktik und Methodik | Wie sollten Didaktik und Methodik gestaltet werden? | |
| 4.1 Lehransätze | Lehransätze, die hilfreich für gute Lehre sind und die relevante Lernstrategien bei Studierenden anregen und fördern. Welche Veranstaltungsformen bieten sich für gute Lehre an? | |
| 4.1.1 Problemorientiertes Lernen | Alle Lehrformen, die ein Problem in den Mittelpunkt stellen, für das die Studierenden weitgehend selbständig eine Lösung finden sollen. | |
| 4.1.2 Kooperatives Lernen | Lernformen, die die Zusammenarbeit der Studierenden fördert und fordert. Aber auch wie Dozierende die Kooperation fördern. | Also was du schon eben grad gemeint hast dieses kooperative Lernen. Dass man wirklich zu bestimmten Themen sich in Lerngruppen |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>zusammenfindet und das erarbeitet und man weiß, man hat einen Dozent als Ansprechpartner und der ist auch immer da, wenn man Fragen hat. Und das man halt zu bestimmten Themen Experte einfach ist und dass die Experten sich dann untereinander austauschen. Das finde ich viel sinnvoller, als wenn jemand vor dir steht und das erzählt. Weil wenn du selber Experte bist und das noch mal wieder weitergibst dann verankert sich das ja auch noch ein bisschen fester bei dir im Kopf</p> |
| <p>4.1.3 Blended-Learning/E-learning</p> | | <p>Was wir hier ja in der Fakultät 11 jetzt in Zukunft näher überlegen ist (zögert) nach dem wir nicht die Ressourcen dafür haben die Studierenden direkt zu betreuen, so in das Blended Learning rein zugehen, also immer noch die Vorlesungen (?) bei (.) dabei zu haben, <u>aber</u> die Studierenden in eine Lernumgebung neben her zu sitz(.) zu setzen, die sie dann auch machen können, in der sie dann das direkte Feedback vom Programm bekommen. Das heißt da braucht man halt niemanden mehr, der mit den Studierenden eins zu eins interagiert, aber sie können trotzdem noch was mitnehmen.</p> |
| <p>4.1.4 sonstige Lehransätze</p> | | <p>B: Also ich sag mal in Seminaren (.) finde ich es gut, wenn die Studenten selber auch was machen. Also es ist immer so eine gewisse Überwindung am Anfang, wenn man da aktiv mitmachen muss,</p> |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| | | <p>das weiß ich, aber man lernt mehr und es bleibt einfach wesentlich mehr hängen und tut sich ja dann auch einfacher in der Prüfung. Deswegen zum Beispiel (.) also ich mag das Gruppenpuzzle (lacht) ganz gerne (.) weiß nicht, ob ihr das kennt?</p> |
| <p>4.2 Lehrmethoden</p> | <p>Lehrmethoden sind Verfahren, mit denen Studenten geholfen werden kann, von vorhandenen Verhaltensweisen zu solchen zu gelangen, die dem jeweiligen Unterrichtsziel entsprechen. Beispiele sind Gruppendiskussion, Vortrag oder selbstständiges Lernen, aber auch z.B. der programmierte Unterricht.</p> | <p>... <i>aber grundsätzlich finde</i> ich es auch gut wenn man halt selbst irgendwie aktiv wird, weil man sich dann Sachen um einiges leichter merken kann, wie wenn man es einfach nur <u>vorgebetet</u> kriegt.</p> <p>Ja so <u>bestimmte</u> Methoden jetzt eigentlich nicht. Ich finde es immer ganz gut, wenn irgendwie grad ein bestimmtes Thema war, wenn man sich dann für zwei Minuten grad noch mal mit seinen Nachbarn drüber unterhalten kann wie man selbst das sieht oder die anderen das sehen. Dass das einfach schon mal gefestigt wird das Wissen</p> <p>Also generell eine gute Veranstaltung ist für mich ein (.) ein interessanten Einstieg, also der irgendwie, ja die Leute ein bisschen aufweckt und irgendwie ein bisschen aus der Reserve lockt (.) das kann auch mit einer kontroversen Fragestellung sein (...) so als Einstieg dann vielleicht damit dann irgendwie wieder (.) vielleicht die letzt(.) die vorherige Vorlesung ein bisschen anschneiden, da kurz ein/zwei Sätze darüber verlieren, was da gemacht wurde, damit</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | man das einfach wieder (.) einfach wieder hervorruft bei den Studenten |
| 4.3 Studentische Kooperation | Wie sollte die Kooperation zwischen Studierenden gestaltet werden. | hinsichtlich der Kooperation zwischen Studierenden ist es immer sehr unterschiedlich würde ich sagen. Also Kooperation findet dann statt, wenn Referate in Gruppen gemacht wird. Aber so außerhalb wie jetzt ein Referatstreffen oder so ist Kooperation eher ein bisschen geringer |
| 4.3.1 Förderung durch den Dozierenden | Wird die Kooperation zwischen den Studierenden gefördert? | Wenn dann nur in so Seminaren, wo man Referate halten muss. Aber ansonsten eigentlich nicht. In Seminaren wird sie finde ich schon ziemlich gefördert, also wir müssen auch oft Referate halten (.) eigentlich fast immer in Partnerarbeit. <u>Das</u> fördert die ja sowieso und ansonsten in der Vorlesung eigentlich weniger, weil das sind die, die ich gerade genannt habe, die Ausnahmen, die irgendwie so was machen und normalerweise sitzt man ja nur drin und schreibt möglichst schnell mit und möglichst viel mit (.) |
| 4.3.2 Relevanz aus Sicht der Studierenden | Wie wichtig ist den Studenten Kooperation in Lehrveranstaltungen. | Ich finde es schon wichtig, gerade am Anfang, also ich finde am Anfang, wenn man gar niemanden kennt und dann wirklich mal krank ist, oder so was (.) also mich hat das irgendwie gestresst. Klar man findet ja schon relativ bald Freunde, aber so ganz am Anfang kommt man |

| | | |
|---|--|---|
| | | sich ja an der riesen Uni total verloren vor und da finde ich ist es halt schon praktisch und wenn es nur so einen Partnerarbeit ist, aber man kennt zumindest den <u>Nachbarn</u> . Und wenn man gut ist merkt man sich noch den <u>Namen</u> und dann sieht man sich vielleicht irgendwo mal wieder. Und das finde ich dann schon ganz praktisch und <u>jetzt</u> hat man ja im Prinzip sein soziales Netz schon bisschen (.) und (.) aber ich meine das schadet nie. Also nicht durchgehend Kooperation, das bringt auch nichts, aber so immer wieder mal einfach zur Auflockerung auch. |
| 4.4 Veranstaltungsformen | | Also was natürlich <u>ganz</u> fatal ist, ist dieses Frontalting. |
| 4.5 Lernziele und Leistungserwartungen | Zum Beispiel transparente Lernziele Transparente Leistungserwartungen wie Benotungskriterien. | Ja die Leistungserwartung ist immer das einzige, was (.) was für eine Klausur, welche Art von Klausur, wie lange die Klausur und welche Inhalte (.) allein (.) das ist eigentlich das einzige, aber das kommt eigentlich mehr von Studentenseite als von Dozentenseite, weil meistens die Dozenten am Anfang gar nicht wissen wa(.) wann denn überhaupt die Klausur ist oder so, weil das noch viel zu weit weg ist. An <u>Lernzielen</u> habe ich das eigentlich (.) das (.) da gibt es große Unterschiede zwischen Vorlesungen und Seminare, aber das ist eigentlich schon normal (.) in Vorlesungen habe ich es noch nicht erlebt, dass da wirklich Lernziele besprochen |

| | | |
|--|--|---|
| | | wurden, was man denn am Ende einer Vorlesung gelernt haben sollte (.) das ist schon eher in Seminaren Gang und Gebe, denn in Seminaren da kann man einfach vertiefter in ein (.) in ein Gebiet (.) ja in einen Bereich irgendwie hinein schauen und in der Vorlesung ist das nicht wirklich möglich, deswegen hat man auch im Seminar mehr Zeit sich über so was sich Gedanken zu machen, oder mit den Studenten zusammen zu erarbeiten, wie es jetzt bei Evaluation zum Beispiel war. |
| 4.6 Medieneinsatz | Alle Aussagen, die sich auf die Verwendung von Medien in den Veranstaltungen beziehen. Auch die Verwendung von Skripten zählt dazu. | Also ich bin mehr so der visuelle Lerntyp, glaube ich, also mir ist immer ganz wichtig, dass ich das irgendwo geschrieben habe um was geht. Also Texte zum noch mal nachlesen finde ich gut und grundsätzlich finde ich auch Folien immer ganz hilfreich bei Vorlesungen oder auch in Seminaren, je nachdem. Und klar kommen Bilder auch immer ganz gut an, aber die bräuchte es jetzt nicht unbedingt, die machen (.) lockern das ganze halt ein bisschen auf, aber. Ja mir ist hauptsächlich das Visuelle wichtig, dass ich irgendwas vor mir habe das ich auch sehe. |
| 4.7 Abgleich Ist-Soll Zustand Didaktik und Methodik | | |
| 4.7.1 Ist Zustand Didaktik und Methodik | | |

| | | |
|--|--|---|
| 4.7.2 Soll-Zustand Didaktik und Methodik | | |
| 5. Rahmenbedingungen | Welche Rahmenbedingungen sollten vorhanden sein? | |
| 5.1 Hochschulpolitische Rahmenbedingungen | | Okay. Also da sollte auf jeden Fall (zögert) weil ja immer die Politik sozusagen das Zepter in der Hand hat, sollte natürlich auch Einfluss auf die Politik gegeben werden, damit die entsprechende Voraussetzung für gute Lehre geschaffen werden kann. |
| 5.2 Räume | Alle Merkmale und Anmerkungen, die die Gestaltung oder Ausstattung von Räumen betreffen. | Es sollten offene Räume sein finde ich, also wo viel Tageslicht reinkommt |
| 5.2.1 Platz | <p>Hier geht es um alle Aussagen, die die Größe, das Platzangebot in Räumen sowie das allgemeine Platzangebot betreffen. Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausreichend Sitzplätze • Sicht für alle gut • Genügend Räume • Arbeitsplätze für Studenten | <p>es sollte aber auch nicht so sein, dass der Raum zu klein ist für eine gewissen Anzahl von Leuten, das bei uns manchmal ein bisschen ein Problem ist</p> <p>was ich mir generell noch wünschen würde sind einfach Arbeitsräume für die Studenten (.) das ist einfach eine Katastrophe, wenn man sich immer in der überfüllten Zeitungslesehalle treffen muss, oder man muss dann echt nach Hause gehen, um <i>sich da zu treffen (...)</i> diese Arbeitsmöglichkeiten bestehen einfach nirgends, also weder in</p> |

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| | | Augsburg, wo ich jetzt studiert habe, oder hier |
| 5.2.2 Ausstattung | <p>Hier geht es um die Ausstattungsmerkmale von Räumen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Technische Ausstattung • Material • Möblierung | <p>Ausstattung, klar, technische Ausstattung sollte da sein</p> <p>Ja also ich muss sagen, dass ich eh finde das hier die Seminarräume relativ gut ausgestattet sind. Grad so mit Beamer und (.) ja eben Zugang irgendwelchen Medien einzusetzen. Ich muss jetzt sagen, ich persönliche finde das eigentlich ausreichend. Also klar es ist immer ausbaufähig, aber man kann auch nicht jeden (.) jeden Seminarraum mit Whiteboard und was weiß ich was ausstatten. Also ich finde hier an der Fakultät ist das ausreichend</p> |
| 5.3 Lehr-/ Lernklima | <p>Alle Aussagen, die sich auf das Lehr-/ Lernklima beziehen.</p> <p>Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Störungsfrei • Persönlich | <p>Und grundsätzlich eine gute Atmosphäre herrschen, aber da kann man glaube ich, irgendwie institutionell kaum drauf einwirken, dass das dann auch wirklich passiert.</p> <p><i>(...) wichtig wäre mir auch auf jeden Fall (.) ja einfach eine (.) eine Atmosphäre zu schaffen von vornherein, wo Rückfragen einfach (.) ja (.) toleriert werden, oder auch (.) oder es gibt manche Dozenten, die halt die Fragen (.) die stellen immer Fragen, aber eigentlich traut sich keiner von den Studenten irgendwie was zu sagen, weil man denkt man ist (.) man (.) man weiß das einfach gar nicht und dabei liegt es eigentlich auf der Hand, aber da ist einfach dieses (.) ja, diese</i></p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>Atmosphäre nicht da, dass man (.) dass man da nachfragt. Und das ist glaube ich sowieso das Schwerste (.) also das können die wenigsten Dozenten (...) ja (.) einfach die Studenten (.) also ich meine das ist studieren, dass man Fragen stellt und auch blöde Fragen stellt und kontroverse Fragen stellt, aber das gibt es einfach nicht mehr</p> |
| <p>5.4 Struktur und organisatorische Aspekte</p> | <p>Welche strukturellen Voraussetzungen braucht gute Lehre?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zeit • Umgang mit Anwesenheitspflicht • Seminargröße | <p>Dass eine kooperative Struktur auch da ist, dass man miteinander arbeitet, nicht gegeneinander. Das heißt, das Dozenten unter sich das Wissen austauschen und gucken, okay, was hast du jetzt bei dir herausgefunden, inwiefern könnte mir das bei meinem Problem weiterhelfen, dass da (.) dass da die Dozenten auch zusammenarbeiten, dass man das auch als Studierende erlebt, weil das ist ja auch so eine Vorbildfunktion</p> <p>wenn die Seminare, die zur Vorlesung gehören, erstmal sind (.) es mehrere sind, dass die Anzahl an Studierenden kleiner ist</p> |
| <p>5.5 Ressourcen</p> | <p>Ressourcen, die gewährleistet sein müssen, um gute Lehre zu ermöglichen zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung • Personalausstattung • Zeit für Vorbereitung etc. | <p>Investition. Die Finanzmittel entsprechend bereit zustellen.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| 5.6 Studien- und Prüfungsordnung | Wie muss diese aussehen, damit man gute Lehre umsetzen kann? | Das ist in der Prüfungsordnung verankert. Das heißt, wenn man eine schlechte Prüfungsordnung hat, die eben nur Vorlesungen (?) zu Verfügung stellt, dann ist es da sehr schwer gute Lehre reinzubringen. |
| 5.6.1 Prüfungsmodalitäten | Art der Leistungsnachweise. | Ja, es wird halt in der ersten Woche (.) die immer (.) also des Studien(.) Studienbeginns, die stattfindet, geht der Dozent nach vorne hat seine Folie und sagt gut Referat, so und so für (.) zu den und den Themen. und dann wird nicht mehr darüber abgestimmt, ob jeder auch ein Referat halten möchte oder nicht, das wird einfach so gemacht. Also da ist wenig demokratisches Mitbestimmen da gefragt, wenn man zum Beispiel jetzt mal kein Referat machen möchte, sondern sich vielleicht anders mit dem Thema auseinandersetzen möchte, da gibt es keine <i>Möglichkeit, das wird vornherein so gesagt, „so und so schaut es aus, das sollt ihr machen“ und dann war es das. Das wäre auch was für gute Lehre (lacht) dass man da mitbestimmen könnte</i> |
| 5.6.2 Umgang mit den Vorgaben | | Gar nicht. Weil kein Dozent weiß was drin steht. (lacht) Also wenn man einen Dozent fragt, ja wie viele Seiten muss meine Ausarbeitung haben, bis wann muss ich die abgeben, weiß es niemand, weil die selber die Prüfungsordnung nicht lesen. Also von daher kann ich nicht (.) kann ich jetzt persönlich nicht davon ausgehen, dass die jetzt |

| | | |
|--|--|--|
| | | Orientierung dienen, ich glaube eher, dass die Gewohnheiten Orientierung sind bei den Dozenten. Dass sie halt (.) dass sie dem gleichen Muster folgen und das ist <u>nicht</u> an den Prüfungsordnung orientiert. |
| 5.7 Abgleich Ist-Soll Zustand Rahmenbedingungen | | |
| 5.7.1 Ist-Zustand Rahmenbedingungen | | |
| 5.7.2 Soll-Zustand Rahmenbedingungen | | |
| 6. Forschung | Welche Bedeutung/welchen Nutzen hat Evaluation für die Lehre? | |
| 6.1 Verknüpfung von Forschung und Lehre | Wie muss eine Verbindung aussehen? Welche Verknüpfungen und Bezüge müssen hergestellt werden? Wie sieht eine Verknüpfung momentan aus? | <i>(...) Bei den Vorlesungen, die ich jetzt im Master habe auf jeden Fall sehr stark (.) da (.) zum Beispiel der Herr Ditton (.) gerade eben sogar (lacht) seine eigene KOALA- Studie, wo er glaube ich mitgearbeitet hat, vorgestellt hat (.) auch bei anderen Dozenten, auch in Augsburg, haben viele ihre Forschungsleistungen den Studenten näher gebracht und sie damit versucht zu motivieren und (...) und das ist auch was ganz anderes, wenn du über deine <u>eigenen</u> Forschungsergebnisse referierst (.)</i> |
| 6.2 persönliche Einstellung zur Forschung | Das Verständnis der Bedeutung der Forschung für die Lehre, aber auch allgemein. | Also ich finde es natürlich wichtig, dass man das macht (.) keine Frage ich meine wir sind an der Uni |

| | | |
|--|---|---|
| 6.3 Gewichtung | Wie muss eine Gewichtung von Lehre und Forschung aussehen, wie sieht sie aus? | <p>Ich muss sagen, ich finde es schon ganz interessant immer mal wieder was zu hören, was eben auch auf Forschung bezogen ist, aber grundsätzlich zur Wissensvermittlung geht es ja doch eher um Inhalte, die sich irgendwie <u>bewährt</u> haben und die halt allgemeingültig sind.</p> <p>Deswegen wäre Forschung eher noch so eine Ergänzung, die immer mal ganz interessant zu hören wäre, aber ich würde es jetzt eigentlich nicht vorrangig wissen wollen oder wissen <u>müssen</u></p> <p>Also ich finde es natürlich wichtig, dass man das macht (.) keine Frage ich meine wir sind an der Uni, allerdings finde ich man sollte nicht den Schwerpunkt <u>ausschließlich</u> auf die Forschung setzen,</p> |
| 6.4 Abgleich Ist-Soll Zustand Forschung | | |
| 6.4.1 Ist-Zustand Forschung | | |
| 6.4.2 Soll-Zustand Forschung | | |
| 7. Evaluation | Bedeutung und Nutzen von Evaluation für eine gute Lehre. | |
| 7.1 Nutzen | Welchen Nutzen hat Evaluation? Wie muss Evaluation aussehen damit sie einen Nutzen hat? | Ja das ist natürlich irgendwo ein Qualitätssicherungsinstrument (.) ob das so das Wahre jetzt ist? (.) ich finde es halt immer schwer innerhalb von 10 Minuten eine Veranstaltung |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>Revue passieren zu lassen, die ich jetzt ein halbes Jahr lang hatte (.) also irgendwie <u>14</u> Termine und dann soll ich in 10 Minuten ein Urteil darüber machen, wie ich das da (lacht) jetzt fand (.) das ist immer schwer, weil da sind Fragen drin, die (.) ja die Fragen nach der, ich weiß nicht, glaub ich auch bei Ge(.) „<i>Begeisterung des Dozenten</i>“ und das ist ja von Tag zu Tag verschieden <i>gewesen bei dem, oder bei der (...) Ja.</i></p> |
| 7.2 Verwendung | <p>Wie kann man Evaluation für gute Lehre verwenden? (Wie) Wird sie verwendet?</p> | <p>Kann sie schon, aber sie tut es nicht. Und die Frage ist halt jetzt, warum tut sie es nicht? Weil die Ergebnisse niemanden interessieren und weil sie keinen Effekt haben, das ist das Erste. Und weil das der Fall ist, entsteht halt so <u>langsam</u> (...) ein Gewöhnungseffekt, also man kennt Evaluation, aber man weiß obwohl man schon über zwei Jahre was evaluiert hat (.) nie ist was passiert? Und die Dozierenden melden die Ergebnisse nicht einmal zurück. Und dann fragt man sich, <u>warum</u> hat man das ausgefüllt, wenn scheinbar nichts davon beachtet wurde.</p> |
| 7.3 Arten | <p>Welche Arten werden als hilfreich angesehen? Und welche Arten sind tatsächlich hilfreich?</p> | <p>Wobei vielleicht wäre es einfach gut hinzuschreiben, was einem gut gefallen und was einem nicht gut gefallen hat und nicht immer so viele Ankreuzeldinger</p> |
| 7.4 persönliche Einstellung zur Evaluation | <p>Welche Einstellung besteht gegenüber Evaluation? Wie sollte die Einstellung sein?</p> | <p>Aber ich persönlich weiß nicht, wie ernsthaft das alle Studenten auch wirklich beantworten. Also ich gebe mir schon immer Mühe, aber manchmal</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | | hat man auch nicht so die große Lust dazu. |
| 7.5 Abgleich Ist-Soll Zustand Evaluation | | |
| 7.5.1 Ist-Zustand Evaluation | | |
| 7.5.2 Soll-Zustand Evaluation | | |
| 8. Berufsvorbereitung | | |
| 8.1 Allgemeines | Wie sollte das Studium auf den Beruf vorbereiten? | <i>Soll viel (lacht) (...) also bei meinem Studiengang ist es generell so, dass wir nicht spezialisiert werden auf irgendeine (.) auf irgendein Berufszweig, von daher haben wir das schwere Los, was aber auch zugleich eine Chance ist, dass wir in alle möglichen Berufssparten eintreten können und was <u>wir</u> auf jeden Fall lernen in unserem Studium und was wir dann später auch (.) was uns dann später auch ein bisschen auszeichnen wird, ist dass wir halt unglaublich viele Themen angeschnitten haben in unserem Studium (.) also das (.) ja (.) auf jeden Fall <u>sehr</u> viele Themen angeschnitten haben, darüber Bescheid wissen und halt jedes Thema irgendwie von (.) immer von allen möglichen Blickwinkeln betrachten können. Und das ist glaube ich so ein (.) eine der Pluspunkte, den wir (.) oder den (.) ja den wir aus unserem Studiengang mitziehen können (...) ja.</i> |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>Und wie gut vorbereitet fühlst du dich?</p> <p>Überhaupt nicht, aber das (.) das ist kein Problem, weil wir (.) oder weil ich das schon immer gesehen habe, egal welche (.) welchen Sachverhalt mir vorgelegt wurde, dass ich mich da immer sehr schnell einarbeiten konnte und auch einfach wusste dann (.) so sch(.) also ich hatte immer schnell ein klares Bild davon, um was es jetzt in dem jeweiligen Projekt ging, oder bei der jeweiligen Aufgabenstellung oder Arbeit, dass dann im Endeffekt auch immer ein gutes Ergebnis rausgekommen ist, oder ein zufriedenstellendes und wir (.) wir müssen jetzt nicht gut vorbereitet sein, um in irgendeinem Beruf reinzugehen, sondern wir haben einfach so Grundfähigkeiten, die (.) die wir dann da ausleben können und ich glaube das ist das von (.) wovon wir dann auch irgendwann leben (.) werden (.) müssen (lacht).</p> |
| 8.2 Abgleich Ist-Soll Zustand Berufsvorbereitung | | |
| 8.2.1 Ist-Zustand Berufsvorbereitung | | |
| 8.2.2 Soll-Zustand Berufsvorbereitung | | |
| 9. Individuelle Aspekte | | |
| 9.1 Biographisch geprägte Vorstellung | Was hat einen selbst bezüglich guter Lehre | Meine eigene Erfahrung in der Schule zu erst einmal. Ganz klar. Also dass man auch in der |

| | | |
|---|--|---|
| von guter Lehre | beeinflusst und geprägt? | Schule einfach die Erfahrung gemacht hat, dass viele Dozenten also beziehungsweise Lehrer in <i>der Schule ihre Lieblinge haben...</i> |
| 9.2 Individuelle Vorstellung von guter Lehre/einer guten Veranstaltung | Eigene und persönliche Vorstellung wie gute Lehre/eine gute Veranstaltung auszusehen hat. Umfasst vor allem die erste allgemeine Frage dazu. | Also mir ist einfach am wichtigsten immer das Menschliche. Und (.) weil ich finde, wenn, wenn da der Grundstein ge(.) geschaffen ist, dann schafft man es auch viel mehr sich einzuarbeiten, sich zu interessieren. Und deswegen eben wieder. Dass die Dozenten Spaß mitbringen oder ja einfach so, so ehrlich (.) also ehrlich sind |
| 9.3 Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Qualität von Lehre | Alles Aussagen darüber, wie man als Student Einfluss auf die Qualität von Lehre nehmen kann und ob sie dies auch machen. | Ja ich bin in der Fachschaft (lacht) und versuche natürlich zu machen, was geht, aber es ist natürlich schwierig, weil (.) es gibt ja so einen runden Tisch, wo man dann auch so darüber spricht, aber dann (.) ja dann kommen irgendwie manche Dozenten nicht (.) also dann (.) irgendwann (.) also zwischenzeitlich war der runde Tisch dann nur noch St(.) ein studentischer Treff, wo dann (.) wo man sich dann unterhalten hat irgendwie und (.) ja das ist natürlich auch schwierig |
| 10. Stimmungsbild | | |
| 10.1 Ist-Zustand | Wie wird die Lehre aktuell gesehen/bewertet? | Also eigentlich geht es mir ganz gut (lacht). Klar gibt es immer noch Luft nach oben. Aber ich finde die Basis, die jetzt da ist, ist sehr gut und man kann auf jeden Fall darauf aufbauen. Mhm (...) Und, ja also ganz zusammengenommen bin ich |

| | | |
|--------------------------|----------------------------|---|
| | | <p>schon zufrieden, also klar erstmal das Leitbild (.) hat ein Leitbild (?) was man so im Kopf hat und das ist auch klar, dass man das nicht hundert Prozent so realisieren kann, aber ich denke, dass wie die für (.) dass die Lehre schon die Voraussetzungen dafür hat sich auf den Weg zu machen. Dass das auf jeden Fall schon Kompetenzen da sind und das man das wirklich auch nutzen kann</p> |
| 10.2 Soll-Zustand | Wie sollte die Lehre sein? | <p>Ja. Also ich fand jetzt, weil es ja auch um Weiterbildung geht, dass man da auch ein bisschen mehr praktisch einübt, als nur ein Semester Trainingskonzeption, wo man eine Konzeption in einer großen Gruppe schreibt, aber das nicht wirklich ausprobieren kann und das fehlt mir, dieses ausprobieren. Auch gerade, es gibt so viele Methoden, so viele verschiedene Herangehensweisen, wie man Weiterbildung aufbaut, wie man so was strukturiert und das wird irgendwie ein bisschen vernachlässigt im Studiengang, da wird es nur auf <u>Weiterbildungsforschung</u>, (.) wieder die Forschung in den Mittelpunkt gestellt. Aber nicht dieses praktische Einüben.</p> |
| 11. Leitbild | | |

Anhang D: Fragebögen

Anhang D.1: Fragebogen für Dozierende

Anhang D.2: Fragebogen für Studierende

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Zu diesem Fragebogen

Liebe Kolleginnen und Kollegen der Fakultät 11,

der vorliegende Fragebogen dient als Ergänzung zum mündlichen Interview zu guter Lehre im Rahmen des Multiplikatoren-Projekts.

Die Beantwortung des Fragebogens dauert ca. 10-15 Minuten. Ihre Angaben werden von uns streng vertraulich behandelt. Die erhobenen Daten werden ausschließlich in anonymisierter Form verwendet und erlauben keinen Rückschluss auf die Interviewpartner. Die erhobenen Daten können für Forschungszwecke und Qualifikationsarbeiten verwendet werden.

2. Demographische Daten

- 2.1 Geschlecht männlich weiblich
- 2.2 Bitte geben Sie an, welchen Status sie an der LMU München einnehmen. Mehrfachnennungen sind möglich.
- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Professor/in | <input type="checkbox"/> Privatdozent/in | <input type="checkbox"/> Hochschuldozent/in |
| <input type="checkbox"/> Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in | <input type="checkbox"/> Lehrbeauftragte/r | <input type="checkbox"/> Wissenschaftler/in ohne Lehrtätigkeit |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges | | |
- 2.3 Arbeiten Sie derzeit an der LMU München... ...Vollzeit ...Teilzeit
- 2.4 Bitte geben Sie an, wie lange sie bereits an der LMU München beschäftigt sind.
- | | | |
|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> < 1 Jahr | <input type="checkbox"/> 1-2 Jahre | <input type="checkbox"/> 2-4 Jahre |
| <input type="checkbox"/> 4-6 Jahre | <input type="checkbox"/> 6-8 Jahre | <input type="checkbox"/> 8-10 Jahre |
| <input type="checkbox"/> >10 Jahre | | |
- 2.5 Bitte geben Sie Ihre Lehrerfahrung (in Jahren) an.
- | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> < 1 Jahr | <input type="checkbox"/> 1-2 Jahre | <input type="checkbox"/> 2-4 Jahre |
| <input type="checkbox"/> 4-6 Jahre | <input type="checkbox"/> 6-8 Jahre | <input type="checkbox"/> 8-10 Jahre |
| <input type="checkbox"/> > 10 Jahre | | |
- 2.6 Wie viele Stunden pro Woche (in SWS) lehren Sie an der LMU München?
- | | | |
|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> < 2 h | <input type="checkbox"/> 2 h | <input type="checkbox"/> 4 h |
| <input type="checkbox"/> 6 h | <input type="checkbox"/> 8 h | <input type="checkbox"/> 10 h |
| <input type="checkbox"/> 12 h | <input type="checkbox"/> 14 h | <input type="checkbox"/> 14-24 h |
| <input type="checkbox"/> > 24 h | | |
- 2.7 Bitte geben Sie an, in welchem Bereich ihre aktuelle Stelle angesiedelt ist.
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Department Psychologie | <input type="checkbox"/> Department für Pädagogik und Rehabilitation |
|---|---|
- 2.8 In welcher Lehr- und Forschungseinheit sind Sie tätig?
-

3. Lehreinstellungen



3. Lehreinstellungen [Fortsetzung]

Im folgendem Absatz geht es um Lehransätze. Die Fragen zu den Lehransätzen sind kontextabhängig zu sehen, weshalb wir Sie bitten kurz den Lehrkontext (Lehrveranstaltungsformat, Lernergruppe wie z.B. Studierende im Masterstudium und Fächer) darzustellen, auf den Sie sich in Ihren Antworten beziehen.

3.1 Lehrkontext

- | | | | | | | | | |
|------|---|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 3.2 | In meiner Lehrveranstaltung sollten die Studierenden ihr Lernen auf das konzentrieren, was ich ihnen anbiete. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.3 | Es ist wichtig, dass die Lernziele meiner Veranstaltung vollständig den formalen Prüfungsanforderungen entsprechend formuliert sind. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.4 | Ich versuche, in meiner Lehrveranstaltung mit den Studierenden ein Gespräch über die Themen, die wir behandeln, zu entwickeln. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.5 | Es ist wichtig, den Studierenden möglichst viele Fakten zu präsentieren, damit sie wissen, was sie für das Fach lernen müssen. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.6 | Ich plane Zeit dafür ein, dass die Studierenden in der Lehrveranstaltung untereinander Konzepte und Ideen diskutieren können. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.7 | In meiner Lehrveranstaltung versuche ich, mich auf Informationen zu beschränken, die auch in Basistexten und in der Grundlagenliteratur verfügbar sind. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.8 | Ich ermutige die Studierenden, ihr vorhandenes Wissen unter Berücksichtigung neuer Denkweisen zu strukturieren. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.9 | In meiner Lehrveranstaltung provoziere ich bewusst Debatten und Diskussionen. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.10 | Ich strukturiere meine Lehre in meiner Veranstaltung, um den Studierenden zu helfen, die offiziellen Prüfungsanforderungen zu erfüllen. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.11 | Ich finde es in meiner Veranstaltung wichtig, Vorträge zu halten, damit die Studierenden sich gute Mitschriften machen können. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.12 | In meiner Lehrveranstaltung versorge ich die Studierenden mit Informationen, die zum Bestehen der Prüfungen notwendig sind. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.13 | Ich sollte auf alle Fragen, die Studierende mir während der Lehrveranstaltung stellen könnten, eine Antwort wissen. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.14 | Ich gebe in meiner Lehrveranstaltung den Studierenden Gelegenheit, ihr sich änderndes Verständnis der Inhalte zu diskutieren. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.15 | Für die Studierenden ist es besser, sich in meiner Lehrveranstaltung eigene Notizen zu machen, anstatt meine zu übernehmen. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |



3. Lehreinstellungen [Fortsetzung]

- | | | | | | | | |
|--|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 3.16 In meiner Lehrveranstaltung soll viel Zeit dafür genutzt werden, die Gedanken und Überlegungen der Studierenden zu hinterfragen. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.17 In meiner Lehrveranstaltung liegt der Schwerpunkt darauf, den Studierenden die Inhalte möglichst gut zu präsentieren. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.18 Ich verstehe Lernen in meiner Lehrveranstaltung als Unterstützung der Studierenden beim Entwickeln neuer Gedanken. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.19 Beim Unterrichten meines Faches ist es mir wichtig, das sich verändernde Verständnis der Studierenden vom Thema des Faches zu beobachten. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.20 Der Schwerpunkt in meiner Veranstaltung ist vor allem, den Studierenden das zu vermitteln, was ich weiß. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.21 Lehre soll in meiner Veranstaltung die Studierenden vorallem darin unterstützen, ihr eigenes Verständnis der Fachinhalte zu hinterfragen. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.22 Meine Lehrveranstaltungen sollen den Studierenden dabei helfen herauszufinden, wie und womit sie selbst am besten lernen. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |
| 3.23 In meiner Lehrveranstaltung präsentiere ich den Studierenden Lehrmaterial, um ihnen den Aufbau eines Basiswissens zu ermöglichen. | trifft (fast) nie zu | <input type="checkbox"/> | trifft fast immer zu |

4. Fragen zur Lehrveranstaltungsevaluation an der Fakultät 11

Um die Lehrveranstaltungsevaluation im Sinne einer Qualitätsentwicklung für die Lehre nutzbar zu machen, würden wir Sie bitten, nachstehende Fragen zum derzeitig turnusmäßig und departmentübergreifend durchgeführten Verfahren der Lehrveranstaltungsevaluation an der Fakultät 11 zu beantworten.

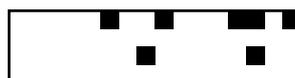
Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

- | | | | | | | | |
|---|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| 4.1 Der Idee einer Evaluation der universitären Lehre durch die Studierenden stehe ich grundsätzlich positiv gegenüber. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.2 Die bisher durchgeführten Lehrveranstaltungsevaluationen haben mir geholfen, meine Lehre zu verbessern. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.3 Die bisher durchgeführten Lehrveranstaltungsevaluationen haben an unserer Fakultät eine Diskussion zu guter Lehre angeregt. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.4 Die derzeitige Evaluation von Lehrveranstaltungen hat die Verbesserung der Lehre zum Ziel. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.5 Das derzeitig eingesetzte Instrument zur Lehrveranstaltungsevaluation misst die Qualität meiner Lehre. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.6 Eine einheitliche und dennoch der Heterogenität der verschiedenen Fächergruppen angemessene Definition von Lehrqualität an der Fakultät 11 halte ich für wichtig. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |



4. Fragen zur Lehrveranstaltungsevaluation an der Fakultät 11 [Fortsetzung]

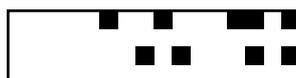
- | | | | | | | | | |
|------|---|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------|
| 4.7 | Meiner Meinung nach ist die Lehrveranstaltungsevaluation eine gute Grundlage, um über Lehre zu diskutieren. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.8 | Lehrveranstaltungsevaluation ist meiner Meinung nach nutzlos, unabhängig davon, wie sie im Einzelnen ausgestaltet ist. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.9 | Es ist unerheblich, ob ein Instrument zur Lehrveranstaltungsevaluation auf theoretischen Annahmen zu guter Lehre basiert. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.10 | Ein Evaluationsprozess ist dann gut, wenn möglichst viele Interessengruppen einen Nutzen daraus ziehen können. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.11 | Die Lehrveranstaltungsevaluation ist dann gelungen, wenn sie einen möglichst hohen Nutzen für die Lehrenden hat. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.12 | Lehrqualität ist für mich ein klar definierter Begriff. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.13 | Die Lehrveranstaltungsevaluation hat keinen Nutzen. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.14 | Die Lehrveranstaltungsevaluation ist dann gelungen, wenn sie mit Hilfe eines methodisch validen Instruments durchgeführt wird. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.15 | Die Lehrveranstaltungsevaluation ist dann gelungen, wenn sie im Sinne eines Modells für gute Lehre theoretisch fundiert ist. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.16 | Die Lehrveranstaltungsevaluation ist dann gelungen, wenn sie gemäß entsprechenden Erkenntnissen aus der Evaluationsforschung gestaltet ist. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.17 | Lehrveranstaltungsevaluation sollte meiner Meinung nach der Erkenntnis dienen (im Sinne einer wissenschaftlichen Erkenntnis). | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.18 | Es ist wichtig, dass ein Instrument zur Lehrveranstaltungsevaluation auf theoretischen Annahmen zu guter Lehre basiert. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.19 | Es ist wichtig, dass Evaluation einen praktischen Nutzen hat. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.20 | Ich nehme die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation eher an, wenn ich weiß, auf welchen Kriterien das Instrument basiert. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.21 | Es ist für mich wichtig zu verstehen, warum die Lehrveranstaltungsevaluation stattfindet. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.22 | Es ist für mich wichtig, dass etwas Sinnvolles aus den Ergebnissen der Lehrveranstaltungsevaluation resultiert. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.23 | Lehrveranstaltungsevaluation sollte meiner Meinung nach der Kontrolle dienen (im Sinne einer Kontrolle, ob ich gute Arbeit leiste). | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.24 | Es ist für mich unerheblich, ob im Nachgang der Lehrveranstaltungsevaluation etwas mit den Ergebnissen passiert. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.25 | Evaluation der Lehre kann meines Erachtens nicht zu einer Verbesserung der Lehre beitragen. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |



4. Fragen zur Lehrveranstaltungsevaluation an der Fakultät 11 [Fortsetzung]

- | | | | |
|--|------------------------|--|---------------------|
| 4.26 Lehrveranstaltungsevaluation sollte meiner Meinung nach der Entwicklung dienen (im Sinne der Fragen "Was mache ich gut?"/"Wo liegen meine Stärken und Schwächen?"). | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.27 Der Prozess der Lehrveranstaltungsevaluation sollte transparenter gestaltet sein, als er es derzeit ist. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.28 Um den Nutzen der Lehrveranstaltungsevaluation zu erhöhen, ist es wichtig dem eingesetzten Instrument ein von allen Interessengruppen (Professoren, Mittelbau, weitere Lehrende, Studierende) getragenes Modell für gute Lehre zugrunde zu legen. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.29 Lehrveranstaltungsevaluation sollte meiner Meinung nach der Legitimation dienen (z.B. im Rahmen von Berufungsverfahren oder im Sinne einer leistungsorientierten Mittelvergabe). | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |
| 4.30 Die Fakultät sollte eine schriftlich festgelegte Evaluationsordnung haben. | stimme gar nicht zu | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | stimme völlig zu |

Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen!



Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Zu diesem Fragebogen

Liebe Studentinnen und Studenten der Fakultät 11,

der vorliegende Fragebogen dient als Ergänzung zum mündlichen Interview zu guter Lehre im Rahmen des Multiplikatoren-Projekts.

Die Beantwortung des Fragebogens dauert ca. 5 Minuten. Ihre Angaben werden von uns streng vertraulich behandelt. Die erhobenen Daten werden ausschließlich in anonymisierter Form verwendet und erlauben keinen Rückschluss auf die Interviewpartner. Die erhobenen Daten können für Forschungszwecke und Qualifikationsarbeiten verwendet werden.

2. Demographische Daten

2.1 Geschlecht männlich weiblich

2.2 Studiengang

2.3 Studienart Bachelor Master Diplom
 Staatsexamen

2.4 Semester 1 2 3
 4 5 6
 7 8 mehr als 8

2.5 Alter

3. Lernansätze

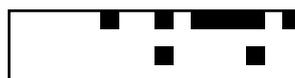
- 3.1 Studieren gibt mir gelegentlich ein Gefühl von tiefer persönlicher Erfüllung. trifft trifft völlig
überhaupt nicht zu zu
- 3.2 Meiner Meinung nach sollte ich mich zunächst genug in ein Thema einarbeiten, um mir eine eigene Meinung bilden zu können. trifft trifft völlig
überhaupt nicht zu zu
- 3.3 Mein Ziel ist es, meine Seminare/Vorlesungen mit so wenig Aufwand wie möglich zu bestehen. trifft trifft völlig
überhaupt nicht zu zu
- 3.4 Ich studiere nur das ernsthaft, was in den Veranstaltungen verlangt wird. trifft trifft völlig
überhaupt nicht zu zu
- 3.5 Ich glaube, dass nahezu jedes Thema interessant sein kann, wenn ich mich damit befasse. trifft trifft völlig
überhaupt nicht zu zu



3. Lernansätze [Fortsetzung]

- | | | | | | | | | |
|------|--|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| 3.6 | Ich finde neue Themen meistens interessant und verbringe Zeit damit, mir mehr Informationen darüber zu beschaffen. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.7 | Ich finde meine Veranstaltungen nicht sehr interessant und betreibe deshalb minimalen Aufwand. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.8 | Manche Dinge lerne ich auswendig, in dem ich sie so lange wiederhole bis ich sie auswendig kann, selbst wenn ich sie nicht verstehe. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.9 | Ich finde, wissenschaftliche Themen zu studieren, kann bisweilen genauso aufregend sein wie ein guter Roman oder Film. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.10 | Ich überprüfe mein Wissen über wichtige Themen selbst, bis ich es wirklich verstanden habe. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.11 | Ich komme durch die meisten Prüfungen, indem ich mir eher Schlüsselinhalte einpräge, als zu versuchen, alles zu verstehen. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.12 | Ich beschränke mein Studium auf das, was exakt festgesetzt ist, weil ich glaube, dass es nicht nötig ist etwas Zusätzliches zu tun. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.13 | Ich mache viel für mein Studium, weil ich den Stoff interessant finde. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.14 | Ich verbringe viel Freizeit damit, mehr über interessante Themen zu erfahren, die wir in Lehrveranstaltungen diskutiert hatten. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.15 | Ich finde es nicht hilfreich Themen zu vertiefen. Es verwirrt und ist verschwendete Zeit, da man nur vorübergehende Kenntnisse zu einem Thema braucht. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.16 | Dozierende sollten von ihren Studenten nicht erwarten, dass sie viel Zeit damit verbringen, sich mit Inhalten zu beschäftigen, die nicht abgeprüft werden. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.17 | In die meisten meiner Lehrveranstaltungen komme ich mit Fragen, die ich beantwortet haben möchte. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.18 | Ich lege Wert darauf die Literatur durchzusehen, die mir von Dozierenden nahegelegt wurde. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.19 | Ich sehe keinen Grund darin Stoff zu lernen, der nicht klausurrelevant ist. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |
| 3.20 | Ich finde der beste Weg Prüfungen zu bestehen ist, sich an Antworten von ähnlichen Fragen zu erinnern. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | trifft völlig zu |

Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen!



Anhang E: Fragebögen zur Lehrveranstaltungsevaluation

Anhang E.1: Fragebogen zur Lehrveranstaltungsevaluation für Vorlesungen

Anhang E.2: Fragebogen zur Lehrveranstaltungsevaluation für Seminare

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Bitte geben sie uns einige Informationen zu ihrer Person sowie zur Veranstaltung

1.1 Geschlecht männlich weiblich

1.2 Alter

1.3 Studiengang BA MA Lehramt

1.4 Haupt-/Nebenfach HF NF

1.5 Pflichtveranstaltung ja nein

1.6 Semesterzahl

1.7 Veranstaltungsnummer

1.8 Interesse: Mein Interesse an der behandelten Thematik war zu Beginn der Vorlesung... sehr gering sehr hoch

1.9 Vorkenntnisse: Meine Vorkenntnisse bezüglich des Vorlesungsstoffes waren zu Beginn der Vorlesung... sehr gering sehr hoch

2. Dozent & Didaktik

Die folgenden 5 Fragen beziehen sich auf die Dozentin/ den Dozenten sowie auf die Didaktik, also darauf, wie die Dozentin/ der Dozent die Lehrinhalte vermittelt hat.

2.1 Motivation: Die Dozentin/ der Dozent war aus meiner Sicht sehr motiviert, die Lehrinhalte der Vorlesung zu vermitteln. stimmt gar nicht stimmt völlig

2.2 Struktur: Die Dozentin/ der Dozent hat die Vorlesung klar strukturiert. stimmt gar nicht stimmt völlig

2.3 Verständlichkeit: Die Dozentin/ der Dozent erklärte die Inhalte verständlich. stimmt gar nicht stimmt völlig

2.4 Mitdenken: Die Dozentin/ der Dozent hat mich zum Mitdenken über die Inhalte angeregt. stimmt gar nicht stimmt völlig

2.5 Vortragsstil: Die Lehrinhalte wurden von der Dozentin/ von dem Dozenten in einem ansprechenden Vortragsstil präsentiert. stimmt gar nicht stimmt völlig

2.6 Gesamturteil Dozent und Didaktik: Wenn sie alle Ihre eben berichteten Einschätzungen zusammenfassen, wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Art wie die Dozentin/der Dozent die Vorlesung gestaltet hat? gar nicht zufrieden sehr zufrieden

3. Lehrinhalte

Die folgenden 3 Fragen beziehen sich auf den Umfang und die Anfroderung der Lehrinhalte sowie deren praxisbezogenen Aspekte, also darauf, was der Inhalt der Vorlesung war.

3.1 Menge des Lehrstoffes: Die Menge des Vorlesungsinhaltes war... zu gering zu hoch



3. Lehrinhalte [Fortsetzung]

- 3.2 Schwierigkeit des Lehrstoffes: Das an die Studierenden gestellte Anforderungsniveau war... zu gering zu hoch
- 3.3 Anwendungsbezug: Unter Berücksichtigung der spezifischen Lehrinhalte war die Anzahl praxisbezogener Beispiele... zu gering zu hoch
- 3.4 Gesamturteil Lehrinhalte: Wenn Sie alle Ihre Eindrücke bezüglich des Umfangs, der Schwierigkeit sowie der praxisbezogenen Beispiele zusammenfassen, wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit den Lehrinhalten der von Ihnen besuchten Vorlesung? gar nicht zufrieden sehr zufrieden

4. Medien & Veranstaltungsmaterialien

Der folgende Abschnitt (3 Fragen) befasst sich mit den von der Dozentin/vom Dozenten im Rahmen der Vorlesung eingesetzten Medien (Beamerpräsentation, Overheadfolien, Filme...) sowie mit der Qualität des Skriptes.

- 4.1 Umfang des Medieneinsatzes: Der Medieneinsatz war... zu gering zu hoch
- 4.2 Verbesserte Verständlichkeit durch Medieneinsatz: Die eingesetzten Medien (Beamer, Folien, Filme) trugen zur besseren Verständlichkeit der Lehrinhalte bei? trifft nicht zu trifft voll zu
- 4.3 Skript: Steht für die Vorlesung ein Skript zur Verfügung? ja nein
- 4.4 Falls nein: Würden Sie sich ein Skript wünschen? ja nein
- 4.5 Falls ja: Nutzen des Skripts: Das Skript ist mir eine große Hilfe bei der Vorbereitung der Veranstaltung und der Prüfung. trifft nicht zu trifft voll zu
- 4.6 Gesamturteil Medien und Veranstaltungsmaterialien: Wenn Sie alle Ihre Eindrücke bezüglich der in der Vorlesung verwendeten Lehrmaterialien sowie der eingesetzten Medien zusammenfassen, wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit den verwendeten Veranstaltungsmaterialien? gar nicht zufrieden sehr zufrieden

5. Rahmenbedingungen

Der folgende Abschnitt befasst sich mit den äußeren Bedingungen der Lehrveranstaltungen.

- 5.1 Durch welche der folgenden Faktoren, wurden Sie während der Vorlesung beeinträchtigt/gestört? (bitte alles Zutreffende ankreuzen)
- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sauberkeit des Raumes | <input type="checkbox"/> Äußere Störgeräusche (Verkehrslärm etc....) | <input type="checkbox"/> Raumgröße (Im Verhältnis zur TeilnehmerInnen - Anzahl) |
| <input type="checkbox"/> Lichtverhältnisse (z.B. Kunstlicht, Sonneneinstrahlung) | <input type="checkbox"/> Akustik des Raumes | <input type="checkbox"/> Luft (d.h. Geruch, Belüftung, Temperatur) |
| <input type="checkbox"/> Zeitpunkt der Vorlesung | <input type="checkbox"/> Interne Störgeräusche (Gespräche etc....) | <input type="checkbox"/> Sonstiges |





Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Bitte geben Sie uns einige Informationen zu Ihrer Person sowie zur Veranstaltung

1.1 Geschlecht: männlich weiblich

1.2 Alter:

1.3 Studiengang: BA MA Lehramt

1.4 Haupt-/Nebenfach? HF NF

1.5 Pflichtveranstaltung? ja nein

1.6 Semesterzahl:

1.7 Veranstaltungsnummer

1.8 Interesse: Mein Interesse an der behandelten Thematik war zu Beginn des Seminars... sehr gering sehr hoch

1.9 Vorkenntnisse: Meine Kenntnisse bezüglich des Seminarstoffes waren zu Beginn des Seminars... sehr gering sehr hoch

2. Dozent & Didaktik

Die folgenden 5 Fragen beziehen sich auf die Dozentin/ den Dozenten sowie auf die Didaktik, also darauf, wie die Dozentin/ der Dozent die Lehrinhalte vermittelt hat.

2.1 Motivation: Die Dozentin/ Der Dozent war aus meiner Sicht sehr motiviert die Lehrinhalte des Seminars zu vermitteln. stimmt gar nicht stimmt völlig

2.2 Struktur: Die Dozentin/ Der Dozent hat das Seminar klar strukturiert. stimmt gar nicht stimmt völlig

2.3 Verständlichkeit: Die Dozentin/ Der Dozent erklärte die Inhalte verständlich. stimmt gar nicht stimmt völlig

2.4 Mitdenken: Die Dozentin/ Der Dozent hat mich zum mitdenken über die Inhalte angeregt. stimmt gar nicht stimmt völlig

2.5 Freundlichkeit: Die Dozentin/ Der Dozent zeigte sich gegenüber den Teilnehmenden freundlich und aufgeschlossen. stimmt gar nicht stimmt völlig

2.6 Gesamturteil Dozent und Didaktik: Wenn Sie alle Ihre eben berichteten Einschätzungen zusammenfassen, wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit der Art wie die Dozentin/ der Dozent das Seminar gestaltet hat? gar nicht zufrieden sehr zufrieden

3. Lehrinhalte

Die folgenden 3 Fragen beziehen sich auf den Umfang und die Anforderung der Lehrinhalte sowie deren praxisbezogenen Aspekte, also darauf, was der Inhalt des Seminars war.

3.1 Menge des Lehrstoffes: Die Menge des Seminarinhaltes war ... zu gering zu hoch



3. Lehrinhalte [Fortsetzung]

- 3.2 Schwierigkeit des Lehrstoffes: Das an die Studierende gestellte Anforderungsniveau war... zu gering zu hoch
- 3.3 Anwendungsbezug: Unter Berücksichtigung der spezifischen Lehrinhalte war die Anzahl praxisbezogener Beispiele... zu gering zu hoch
- 3.4 Gesamturteil Lehrinhalte: Wenn Sie alle Ihre Eindrücke bezüglich des Umfangs, der Schwierigkeit sowie der praxisbezogener Beispiele zusammenfassen, wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit den Lehrinhalten des von Ihnen besuchten Seminars? gar nicht zufrieden sehr zufrieden

4. Medien & Veranstaltungsmaterialien

Der folgende Abschnitt (3 Fragen) befasst sich mit den von der Dozentin/ vom Dozenten im Rahmen des Seminars eingesetzten Medien (Beamerpräsentation, Overheadfolien, Filme,...) sowie mit der Qualität der behandelten Texte.

- 4.1 Umfang des Medieneinsatzes: Der Medieneinsatz war... zu gering zu hoch
- 4.2 Verbesserte Verständlichkeit durch Medieneinsatz: Die eingesetzten Medien (Beamer, Folien, Filme) trugen zur besseren Verständlichkeit der Lehrinhalte bei? trifft nicht zu trifft voll zu
- 4.3 Interessantheit der Texte: Die im Seminar behandelten Texte (Fachartikel etc.) waren sehr interessant. trifft nicht zu trifft voll zu
- 4.4 Anspruch der Texte: Die im Seminar behandelten Texte (Fachartikel etc.) waren sehr anspruchsvoll. trifft nicht zu trifft voll zu
- 4.5 Gesamturteil Medien und Veranstaltungsmaterialien: Wenn Sie alle Ihre Eindrücke bezüglich der im Seminar verwendeten Lehrmaterialien sowie der eingesetzten Medien zusammenfassen, wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit den verwendeten Veranstaltungsmaterialien? gar nicht zufrieden sehr zufrieden

5. Moderation & Betreuung

Die folgenden 4 Fragen beziehen sich auf die Moderation der Dozentin/ des Dozenten innerhalb des Seminars sowie auf die Betreuung durch die Dozentin/ den Dozenten außerhalb des Seminars.

- 5.1 Arbeitsatmosphäre: Die Dozentin/ Der Dozent trug dazu bei, eine anregende Arbeitsatmosphäre zu schaffen. stimmt gar nicht stimmt völlig
- 5.2 Einbringen von Wissen/Ideen: Ich wurde von der Dozentin/ dem Dozenten ermutigt, mein Wissen und meine Ideen einzubringen. stimmt gar nicht stimmt völlig
- 5.3 Kompetenz: Die Dozentin/ Der Dozent beantwortete meiner Ansicht nach die Fragen der Seminarteilnehmenden kompetent. stimmt gar nicht stimmt völlig
- 5.4 Betreuung: Die Dozentin/ Der Dozent bot ausreichend Gelegenheit zur Betreuung außerhalb des Seminars. stimmt gar nicht stimmt völlig



5. Moderation & Betreuung [Fortsetzung]

- 5.5 Gesamturteil Moderation und Betreuung: Wenn Sie alle Ihre Eindrücke bezüglich der Moderation und der Betreuung im Rahmen des Seminars durch die Dozentin/ den Dozenten zusammenfassen, wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit dieser Moderationsleistung und Betreuung?
- gar nicht zufrieden sehr zufrieden

6. Gesamturteil

Bitte fassen Sie nun alle Ihre hier berichteten Eindrücke über die Veranstaltung zusammen!

- 6.1 Gesamturteil in Relation zu anderen Veranstaltungen: Diese Veranstaltung war im Vergleich zu anderen Seminaren, die ich bisher besucht habe...
- die schlechteste Veranstaltung die beste Veranstaltung
- 6.2 Absolutes Gesamturteil: Wenn Sie alle von Ihnen in diesem Fragebogen angegebenen Einschätzungen zusammenfassen, wie bewerten Sie dann insgesamt das Seminar?
- äußerst mangelhaft großartig

