

**WIRKSAMKEIT HOCHSCHULDIDAKTISCHER WEITERBILDUNG
AM BEISPIEL DER VERÄNDERUNG VON LEHRKONZEPTIONEN.
EINE EVALUATIONSSTUDIE**

von

Edith Kröber

Römerstr. 55

71155 Altdorf

Fakultät Humanwissenschaften und Theologie (14)
TU Dortmund
zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. Phil.

vorgelegte Dissertation

Erstgutachter: Prof. Dr. Bernd Gasch

Zweitgutachter: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

INHALTSVERZEICHNIS

	<i>Seite</i>
Abbildungsverzeichnis	vi
Tabellenverzeichnis	viii
Danksagungen/Widmungen	x
1. Hochschuldidaktik	1
1.1. Aktuelle politische Ausgangssituation	1
1.2. Hochschuldidaktische Weiterbildung in der gesellschaftlichen Diskussion	1
1.3. Hochschuldidaktische Gegenstände und Referenzdisziplinen	1
1.3.1. Modelle und Gegenstände der Hochschuldidaktik	4
1.3.2. Der Streit um die Referenzdisziplinen der Hochschuldidaktik	6
1.4. Ein vorläufiges Rahmenmodell für Hochschuldidaktik bzw. academic development	7
1.5. Hochschuldidaktische Weiterbildung heute	8
1.5.1. Ziele hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme	9
1.5.2. Wirkungsweisen hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme	10
1.5.3. Evidenz für die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung	13
1.6. Fragestellung dieser Arbeit	15
2. Evaluation von Wirkungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung	16
2.1. Programmevaluation	16
2.1.1. Eine allgemeine Definition von Evaluation	16
2.1.2. Evaluation von Wirkungen und Wirksamkeit	19
2.2. Eine Systematik für die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung: Das 3-P-Modell	19
2.3. Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung – ein Überblick	22
2.4. Traditionelle und konstruktivistische Ansätze als Grundlegung hochschuldidaktischer Weiterbildung und deren Evaluation	27
2.4.1. Realistischer und konstruktivistischer erkenntnistheoretischer Hintergrund in der Hochschuldidaktik	29
2.4.1.1. Der realistische und konstruktivistische Realitätsbegriff – das Erkenntnisproblem	30
2.4.1.2. Gegenstandsverständnis	35
2.4.2. Traditionelle und konstruktivistische Theorien vom Lernen und Lehren	40

	<i>Seite</i>
2.4.2.1. Epistemologisches Verständnis traditioneller und konstruktivistischer Lerntheorien	41
2.4.2.2. Menschenbild in traditionellen und konstruktivistischen Lerntheorien	41
2.4.2.3. Der Lernprozess in traditionellen und konstruktivistischen Lerntheorien	43
2.4.2.4. Der Wissensbegriff in traditionellen und konstruktivistischen Lerntheorien	45
2.4.2.5. Konsequenzen für die Vorstellungen von guter Lehre in traditionellen und konstruktivistischen Lerntheorien	46
2.4.3. Evaluationsforschung aus erkenntnistheoretischer Sicht	47
2.5. Evaluationsforschung auf Ebene der Programmwirkungen	52
2.5.1. Begriffsklärung: Wirkung, Wirksamkeit und Effizienz	52
2.5.2. Evaluation auf der Ebene von Programmwirkungen	53
2.5.3. Probleme bei der Erfassung von Programmwirkungen und Wirksamkeit	56
3. Veränderung von Lehrkonzeptionen	58
3.1. Subjektive Theorien und ihre Bedeutung für das Handeln	58
3.1.1. Das Konstrukt ‚subjektive Theorien‘	59
3.1.2. Veränderung subjektiver Theorien	62
3.1.3. Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und Handeln	64
3.2. Lehrkonzeptionen als Spezialfall subjektiver Theorien	67
3.2.1. Entwicklung von Lehrkonzeptionen und Taxonomien	68
3.2.1.1. Entwicklungsmodell von Kugel	68
3.2.1.2. Taxonomie der Lehrkonzeptionen von Kember	70
3.2.2. Veränderung von Lehrkonzeptionen	75
3.2.3. Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen, Lehrstrategien, Lehrhandeln, studentischen Lernkonzeptionen, studentischen Lernstrategien und Lernergebnissen	77
3.2.3.1. Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und Lehrhandeln der Lehrenden	79
3.2.3.2. Zusammenhang zwischen Lehrstrategien (Lehrhandeln) und studentischen Lernkonzeptionen und Lernstrategien	82
3.2.3.3. Zusammenhang zwischen Lernstrategien, Lernqualität und Prüfungserfolg	90
3.3. Zusammenfassung	91
4. Methoden zur Erfassung von Lehrkonzeptionen	93
4.1. Methoden realistischer und konstruktivistischer erkenntnistheoretischer Positionen	93

	<i>Seite</i>
4.1.1. Quantitative und qualitative Methoden der Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung	94
4.1.2. Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden	97
4.2. Theoretische Begründung der Methodenwahl	98
4.2.1. Die Grid-Methode und ihre theoretische Fundierung	100
4.2.2. Der Fragebogen und seine theoretische Fundierung	103
4.3. Analyse der Methoden in internationalen und nationalen Evaluationsstudien in der hochschuldidaktischen Weiterbildung	103
4.3.1. Analyse zweier internationaler Studien zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung	104
4.3.2. Drei deutsche Beispiele der Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung	110
4.3.3. Fazit zum Evaluationsvorgehen und zu den Evaluationsmethoden in der hochschuldidaktischen Weiterbildung	117
4.4. Methodenauswahl für diese Untersuchung	119
4.4.1. Die Grid- Methode, ihre Leistungsmöglichkeiten, Grenzen und typische Ergebnisse	119
4.4.2. Der Fragebogen LKH (Lehrkonzeptionen von Hochschullehrenden)	122
4.4.3. Fazit zur Methodenwahl	123
5. Eine Studie über die Veränderung von Lehrkonzeptionen nach Besuch des Modul I des Baden-Württemberg-Zertifikatskurses	124
5.1. Beschreibung des Evaluationsgegenstandes Modul ‚Lehren und Lernen I‘	125
5.1.1. Ziele von Modul I	126
5.1.2. Ziele von ‚Fit für die Lehre 1 und 2‘	128
5.1.3. Ziele der fünf Elemente von Modul ‚Lehren und Lernen I‘ in Stuttgart und Ulm	129
5.2. Konstruktion der beiden Instrumente: FB-LKH und Grid-Interview	131
5.2.1. Konstruktion des LKH Fragebogens	131
5.2.1.1. Fragestellungen und Hypothesen für den Fragebogen t1	132
5.2.1.2. Fragestellungen und Hypothesen für den Fragebogen t2	134
5.2.1.3. Design des Fragebogens	136
5.2.1.4. Stichprobe	140
5.2.2. Planung und Entwicklung des Grid-Interviews	141
5.2.2.1. Hypothesen und Fragestellungen	141
5.2.2.2. Konstruktion des Grid-Interviews für diese Arbeit	143
5.2.2.3. Stichprobe	146
5.3. Durchführung der Untersuchungen	147
5.3.1. Durchführung der Fragebogenerhebung	147

	<i>Seite</i>
5.3.2. Durchführung der Grid-Interviews	149
5.4. Auswertung der erhobenen Daten	151
5.4.1. Auswertung des FB-LKH	151
5.4.1.1. Rücklauf und Charakteristika der Stichprobe	151
5.4.1.2. Reliabilität	156
5.4.1.3. Itemanalyse	159
5.4.1.4. Überprüfung der Hypothesen für den Fragebogen	162
5.4.2. Auswertung der Grid-Interviews	185
5.4.2.1. Beschreibung der einzelnen Interviews	187
5.4.2.2. Fazit zu den Ergebnissen der fünf Interviews	215
5.5. Vergleich der Interviewergebnisse und der Fragebogenergebnisse	218
5.6. Diskussion der Ergebnisse zur Veränderung der Lehrkonzeptionen und zu den eingesetzten Methoden	225
5.6.1. Fazit zum Grid-Interview	225
5.6.2. Fazit zum FB-LKH	230
6. Fazit und Ausblick	234
6.1. Inwieweit werden die Lehrkonzeptionen durch die hochschuldidaktische Weiterbildung beeinflusst?	234
6.1.1. Aussagen zur Veränderung der Lehrkonzeptionen auf Grundlage der Interviewergebnisse	234
6.1.2. Aussagen zur Veränderung der Lehrkonzeptionen auf Grundlage der Fragebogenergebnisse	236
6.1.3. Fazit aus dem Vergleich der Interview- und der Fragebogenergebnisse	237
6.1.3.1. Konvergenz zwischen Interviewergebnissen und Fragebogenskalen	238
6.1.3.2. Divergenzen zwischen Fragebogen und Grid-Interview: Gegenläufige Entwicklung	238
6.1.3.3. Divergenzen zwischen Fragebogen und Grid-Interview: Uneindeutige Entwicklung	238
6.1.4. Ausblick und weiterführende Forschungsaufgaben	241
Literaturverzeichnis	248
Anhang I – FB-LKH	
Anhang II – Interview (Grid)	

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

<i>Nummer</i>	<i>Seite</i>
Abbildung 1.1: Wildts Modell zu hochschuldidaktischen Bereichen und deren Zusammenhänge	5
Abbildung 1.2: Ein Rahmenmodell für Hochschuldidaktik bzw. academic development	8
Abbildung 2.1: Das 3-P-Modell	21
Abbildung 2.2: 3-P-Modell ergänzt um Gegenstände von Kreber	24
Abbildung 3.1: Die fünf Lehrkonzeptionen nach Kember	73
Abbildung 3.2: Wirkmodell des Lehrens und Lernens an der Hochschule	79
Abbildung 5.1: Verteilung der Befragten nach Universität in Prozent (N=101)	151
Abbildung 5.2: Verteilung der Befragten nach Geschlecht in Prozent (N=101, F=4)	152
Abbildung 5.3: Verteilung der Befragten nach Fachrichtungen klassierten Fächer in Prozent (N=101, F=8)	153
Abbildung 5.4: Verteilung der Befragten nach Lehrerfahrung in Prozent (N=101)	153
Abbildung 5.5: Studentische Zielgruppe der Befragten in Prozent (N=101, F=6)	155
Abbildung 5.6: Verteilung der Befragten nach unterrichteten Veranstaltungsformaten in Prozent (N=101, F=6)	155
Abbildung 5.7: Verteilung der Befragten nach der Teilnahme an weiteren Elementen des hochschuldidaktischen Zertifikatscurriculums in Prozent (N=101, F=1)	156
Abbildung 5.8: Verteilung Index ‚studenten- und lernprozessorientiert‘ (t1) nach Veranstaltungsformat	165
Abbildung 5.9: Verteilung Index ‚inhalts- und dozentenorientiert‘, Unterskala Lehrende (t1) nach Veranstaltungsformat	165
Abbildung 5.10: Verteilung Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, Unterskala Lehrende (t1) nach Veranstaltungsformat	166
Abbildung 5.11: Verteilung Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, Unterskala Studierende (t1) nach Veranstaltungsformat	167
Abbildung 5.12: Verteilung Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, Unterskala Wissen (t2) nach Veranstaltungsformat	168
Abbildung 5.13: Verteilung der Zustimmung-Häufigkeiten der beiden Skalen des FB-LKH zu t1 und t2 (N=101)	170
Abbildung 5.14: Vergleich der Streuungen und des Mittelwerts beider Skalen zu t1 und t2	173
Abbildung 5.15: Vergleich der Befragten, die schon zu t1 die erwünschten Lehrkonzeptionen aufweisen (N=29)	173
Abbildung 5.16: Unterschiede in den Mittelwerten der Befragten mit mittlerer Zustimmung auf beiden Skalen des FB-LKH (N=16)	175
Abbildung 5.17: Grid 0109_2106/t1	188
Abbildung 5.18: Grid 0109_2106/t2	190

<i>Nummer</i>	<i>Seite</i>
Abbildung 5.19: Grid 0109_2106/t1 und t2	191
Abbildung 5.20: Grid 1809_1311/t1	194
Abbildung 5.21: Grid 1809_1311/t2	196
Abbildung 5.22: Grid 1809_1311/t1 und t2	198
Abbildung 5.23: Grid 2106_0811/t1	200
Abbildung 5.24: Grid 2106_0811/t2	201
Abbildung 5.25: Grid 2106_0811/t1 und t2	202
Abbildung 5.26: Grid 2106_2610/t1	205
Abbildung 5.27: Grid 2106_2610/t2	207
Abbildung 5.28: Grid 2106_2610/t1 und t2	208
Abbildung 5.29: Grid 2810_2405/t1	211
Abbildung 5.30: Grid 2810_2405/t2	212
Abbildung 5.31: Grid 2810_2405/t1 und t2	213

TABELLENVERZEICHNIS

<i>Nummer</i>	<i>Seite</i>
Tabelle 2.1: Unterscheidung allgemeine und Evaluationsforschung	17
Tabelle 2.2: Unterscheidung hochschuldidaktischer Beratungsfomen nach Wildt	25
Tabelle 3.1: Systematisierung der Kategorisierungen von Lehrkonzeptionen	72
Tabelle 3.2: Einordnung der Lehrstrategien	83
Tabelle 3.3: Lernkonzeptionen von Studierenden	86
Tabelle 3.4: Das Passungsmodell von Vermunt und Verloop (1999)	89
Tabelle 5.1: Zusammenhang zwischen Grob- und Feinzielen von Modul „Lehren und Lernen I“	130
Tabelle 5.2: Auszug zum Fragebogaufbau	136
Tabelle 5.3: Prozentualer Anteil der Befragten nach Universitäten	141
Tabelle 5.4: Übersicht der Befragten des Grid-Interviews	147
Tabelle 5.5: Mittelwerte der Items zum Zeitpunkt t1 und t2	162
Tabelle 5.6: Signifikante Korrelationen zwischen einzelnen Fragebogenitems und der Variablen „Veranstaltungsformat“	163
Tabelle 5.7: Verschiebung der Zustimmungshäufigkeiten in absoluten Zahlen (N=101)	171
Tabelle 5.8: Verteilung der Skalenindizes der Teilnehmer, die zu t1 die erwünschten Skalenwerte aufweisen. Werte in absoluten Zahlen (N=29)	174
Tabelle 5.9: Unterschiede in den Mittelwerten der Befragten mit hoher Zustimmung auf der Skala „studierenden- und lernprozessorientiert“ und niedriger Zustimmung auf der Skala „inhalts- und dozentenorientiert“	174
Tabelle 5.10: Veränderungen der Mittelwerte der beiden Skalen des FB-LKH bei einer Person, die zu t1 eine hohe Zustimmung zur Skala „inhalts- und dozentenorientiert“ und eine niedrige Zustimmung zur Skala „studierenden- und lernprozessorientiert“ aufweist	176
Tabelle 5.11: Korrelation (Spearman-Rho) der Unterskalen „Lehrende“ und „Studierende“ der beiden Skalen des FB-LKH zu t1	177
Tabelle 5.12: Rücklauf der offenen Frage 1. Durchlauf (k1)	179
Tabelle 5.13: Häufigkeiten der Nennungen zu den einzelnen Teilen der offenen Frage 2. Durchlauf (k2)	180
Tabelle 5.14: Sozialstatistische Daten des Befragten Int. 0109_2106	187
Tabelle 5.15: Sozialstatistische Daten des Befragten Int. 1809_1311	194
Tabelle 5.16: Sozialstatistische Daten des Befragten Int. 2106_0811	199
Tabelle 5.17: Sozialstatistische Daten des Befragten Int. 2106_2610	205
Tabelle 5.18: Sozialstatistische Daten des Befragten Int. 2810_2405	210
Tabelle 5.19: Vergleich der Interviewergebnisse und Fragebogendaten beim Befragten 0109_2106	218

<i>Nummer</i>	<i>Seite</i>
Tabelle 5.20: Vergleich der Interviewergebnisse und Fragebogendaten beim Befragten 1809_1311	220
Tabelle 5.21: Vergleich der Interviewergebnisse und Fragebogendaten beim Befragten 2106_0811	221
Tabelle 5.22: Vergleich der Interviewergebnisse und Fragebogendaten beim Befragten 2106_0811	222
Tabelle 5.23: Vergleich der Interviewergebnisse und Fragebogendaten beim Befragten 2810_2405	223

DANKSAGUNGEN/WIDMUNGEN

Ich widme diese Arbeit meinem Ehemann Jürgen und meinen beiden Töchtern Fabienne und Janine, die den Entstehungsprozess dieser Arbeit mit Geduld (und manchmal Entsagung) mitgetragen haben. Sie geben meinem Leben und meiner Arbeit Sinn.

Ich danke meinem Betreuer, Prof. Dr. Bernhard Gasch, der die Betreuung meiner Arbeit übernommen hat zu einem Zeitpunkt, als es nicht mehr weiter zu gehen schien. Für seine wertvollen Ratschläge und wertschätzende Unterstützung danke ich von Herzen. Ebenso danke ich Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt, der daran mitgewirkt hat, dass ich mit Leib und Seele Hochschuldidaktikerin geworden bin.

Ganz herzlichen Dank schulde ich meinem Promotionscoach und Freund, Dr. Oliver Reis, der mich durch die Krisenzeit meines Dissertationsprozesses begleitet hat, und ohne den ich die Dissertation vielleicht abgebrochen hätte. Ebenso meiner Promotionscoachin und Freundin Dr. Birgit Szczyrba, die an Fünfsätzen mit mir arbeitete und die Schlussphase der Dissertation so mit mir einleitete. Für die vielen lehrreichen und interessanten Gespräche und die praktische Hilfe danke ich meiner Freundin und Kollegin Dr. Sabine Lehmann-Grube, von der ich weiterhin noch viel lernen möchte.

Den stillen Helferinnen im Hintergrund gilt mein besonderer Dank. Brigitte Heintz-Cuscianna, Anne Kissling und Mirjana Jokanovic, die meine Arbeit gelesen, mit mir diskutiert, korrigiert und formatiert haben. Ohne sie wäre es nicht diese Arbeit geworden.

Meinen beiden Kolleginnen und Freundinnen, Anke Diez und Katja Bett, mit denen ich gemeinsam an einem Tisch viele Tage und Wochen lang auf Sardinien, in Stockholm, Budapest, Karlsruhe, Stuttgart und Altdorf geschrieben habe, gilt ebenso mein Dank, nie hätte ich alleine die Disziplin für diese Arbeit aufgebracht.

Die letzten Sätze dieser Dissertation habe ich bei meiner Mutter Margit Scholz und meiner Tante Teréz Sinkovic, im sommerlichen, sandigen Szabadka (übersetzt: Kleine Freiheit) im Norden Serbiens, nahe der ungarischen Grenze geschrieben. Ihnen und meinen alten Freundinnen, Nelli Covic und Marta Pavlovic, danke ich für ihren Glauben an mich und die unglaublich feinen Dinge, die sie mir in dieser Zeit gekocht haben.

EINLEITUNG

1. Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik erfährt momentan weltweit einen Weiterentwicklungsschub, in Europa stark angekurbelt durch den Bologna-Prozess, so dass sie auch in Deutschland aktuell stark diskutiert wird. Bislang drehen sich die Diskussionen und Maßnahmen vor allem um die Einführung hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen. Aus Erfahrung derer, die nunmehr seit fast 10 Jahren in der Hochschuldidaktik beschäftigt sind, wird noch wenig berücksichtigt, wie die Wirkungen von hochschuldidaktischer Weiterbildung ermittelt werden können. Gerade dies scheint aber besonders wichtig, da es wenig Evidenz für die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung gibt. Soll hochschuldidaktische Weiterbildung im Hinblick auf ihre Wirksamkeit weiterentwickelt werden, müssen ihre Ziele deutlich gemacht werden und ihre Wirkungsweisen näher untersucht werden.

In diesem Kapitel wird die politische und gesellschaftliche Ausgangssituation beschrieben. Die Darstellung der Gegenstände der Hochschuldidaktik und ein Hinweis auf ihre Referenzdisziplinen münden in ein vorläufiges Rahmenmodell für Hochschuldidaktik. Am Ende wird aus den aktuellen Erkenntnissen zu Zielen hochschuldidaktischer Weiterbildung und ihren Wirkungsweisen die Fragestellung entwickelt.¹

1.1. Aktuelle politische Ausgangssituation

Zwei politische Entwicklungen im Bereich des tertiären Ausbildungssektors in jüngster Zeit haben dazu geführt, dass die Hochschulausbildung in der politischen und gesellschaftlichen Diskussion eine selten dagewesene Aufmerksamkeit erhält. Eine Entwicklung ist der Bologna-Prozess, der an den Universitäten zuerst nur als strukturelle Reform der Studiengänge wahrgenommen und umgesetzt wurde. Aufgrund von Schwierigkeiten², die durch die Konzentration auf die Strukturreform³ und der Vernachlässigung der inhaltlichen Ebene⁴ und der Interaktionsebene⁵ (Ruschin 2007) entstanden sind und in vielen Fällen die Qualität der Studiengänge stark

¹ Im Folgenden gilt: wenn in einem allgemeinen Sinne von Personen die Rede ist wird das männliche Genus verwendet und impliziert somit auch das weibliche Genus.

² Wie zum Beispiel die Überfrachtung der Studiengänge mit Inhalten und eine potenzierte Prüfungslast auf Lehrenden- und Studierendenseite.

³ Mit Strukturreform ist die Umstellung der bisherigen Studiengänge auf BA- und MA-Studiengänge, sowie die Strukturierung von Studiengängen durch die Modularisierung gemeint.

⁴ Die inhaltliche Ebene bezieht sich auf die Formulierung von Studiengangszielen in Form von Kompetenzen und die begründete Auswahl von Inhalten unter der Maßgabe, dass diese geeignet sind, die Ausbildung bestimmter Kompetenzen zu unterstützen.

⁵ Die Interaktionsebene bezieht sich auf den Einsatz von Lehr- und Prüfungsformen, die eine Ausbildung der angestrebten Kompetenzen ermöglicht.

beeinträchtigt haben, richtete sich der kritische Blick der Gesellschaft auf die Universitäten und die Fachhochschulen. Die zweite Entwicklung ist die Einführung von Studiengebühren in vielen Bundesländern, die zu einer veränderten Rolle und Anspruchshaltung von Studierenden und ebenfalls zu einer höheren gesellschaftlichen Aufmerksamkeit gegenüber des tertiären (Aus-) Bildungssektors geführt hat.

Diese beiden Entwicklungen führten dazu, dass die Lehre an den Hochschulen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt ist und damit die Hochschuldidaktik⁶ nach einem langen Dornröschenschlaf nun wieder geweckt wird: Der Wissenschaftsrat stellt Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrsituation an den deutschen Hochschulen auf, der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und andere Stiftungen⁷ haben die Exzellenzinitiative für die Lehre und andere Initiativen ausgeschrieben. An immer mehr Hochschulen entstehen hochschuldidaktische Zentren, die die Lehre professionalisieren und verbessern helfen sollen.

Diese hochschuldidaktischen Zentren sind zum Teil in den Universitätsverwaltungen untergebracht, zum Teil auch als halb-wissenschaftliche Einheiten innerhalb von Abteilungen und Instituten angesiedelt. Momentan ist in der gesellschaftlichen Diskussion eine Tendenz zu beobachten, hochschuldidaktische Einheiten als reine Dienstleistungseinheiten für die Universität zu betrachten und daher in der Verwaltung anzusiedeln. Diese Tendenz zeigt sich auch in den Empfehlungen zur Verbesserung von Lehre und Studium des Wissenschaftsrates vom 04.07.2008:

Hochschulische Fortbildungseinrichtungen dienen der Personalentwicklung im Bereich Lehr- und Vermittlungskompetenzen und damit der Professionalisierung der Hochschullehre. Sie bieten für alle an der Hochschule Beteiligten Qualifizierungsmaßnahmen an und stellen reine Serviceeinrichtungen zur Unterstützung der Fachbereiche dar (2008, S. 69).

Warum die Hochschuldidaktik in Deutschland auf die Rolle des Dienstleisters reduziert werden soll, hängt mit der Entwicklung der Hochschuldidaktik in Deutschland zusammen. Ohne im Einzelnen auf die geschichtliche Entwicklung einzugehen, stellt dies der nächste Abschnitt dar.

1.2. Hochschuldidaktische Weiterbildung in der gesellschaftlichen Diskussion

Die Empfehlungen zur Verbesserung von Lehre und Studium des Wissenschaftsrates (2008) sind exemplarisch für die aktuelle bildungspolitische Diskussion bezüglich der Hochschuldidaktik:

⁶ Hochschuldidaktik meint zweierlei: Einerseits den Wissenschaftszweig, der sich mit der Erforschung des Lehrens und Lernens im tertiären Bildungssektor befasst, sowie mit dessen gesellschaftlichen, curricularen, persönlichen, organisatorischen und raum-zeitlichen Bedingungen. Andererseits denjenigen Teil der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung an Hochschulen, der sich auf die Professionalisierung der Hochschullehrenden richtet und auf die Verbesserung der Studiengänge sowie der Lehrorganisation in den Studiengängen abzielt.

⁷ Zum Beispiel die VW- und die Mercatorstiftung.

Im Unterschied zu den Hochschuldidaktikzentren, die zur Verwissenschaftlichung und Abkopplung von den Bezugsdisziplinen neigten, werden diese Einrichtungen von nicht-professoralem Personal geleitet, sie stellen keine Fachdisziplin dar, haben keine Forschungsaufgaben und bieten keine Qualifikationsstellen für Hochschullehrernachwuchs an, wenngleich sie die Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung rezipieren und nutzen sollen. (S. 69).

Aus den Erfahrungen mit den frühen hochschuldidaktischen Zentren, die auch politisch motiviert agierten, lässt sich wahrscheinlich die im Zitat zu Tage tretende Sorge ableiten, dass sich eine Fachdisziplin herausbildet, die sich verselbständigt und (wie in vielen anderen Disziplinen auch) die eigene Forschung der Lehre⁸ so stark überordnet, dass die Dienstleistungsaufgaben für die Universität an Aufmerksamkeit und Qualität verlieren könnten.

Problematisch an dieser strikten Trennung zwischen hochschuldidaktischer Forschung und hochschuldidaktischer Dienstleistung sind drei Punkte:

1. Es ist nicht geregelt, welche Forschungsinhalte/Themen für hochschuldidaktische Dienstleistung im Bereich der Personalentwicklung und der Organisationsentwicklung relevant sind. Folglich bleibt es den vom Wissenschaftsrat geplanten Fachzentren überlassen, die Forschung innerhalb ihrer Disziplin zu betreiben. Die dort beforschten Themen können, müssen aber nicht mit den Bedarfen der Universitäten und ihren dienstleistenden hochschuldidaktischen Einheiten übereinstimmen. Ob dies die Qualität der hochschuldidaktischen Dienstleistungen systematisch erhöhen kann, sei bezweifelt.
2. Es ist ebenfalls nicht geregelt, in welcher Form hochschuldidaktische Forschungsergebnisse an hochschuldidaktische Dienstleister⁹ herangetragen werden, da es in Deutschland keine Studiengänge für Hochschuldidaktiker gibt und auch keine systematischen Weiterbildungsangebote. Für dieses Problem hat der Wissenschaftsrat keine Empfehlungen gegeben.
3. In hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen bilden hochschuldidaktische Verwaltungsangestellte Hochschullehrer und angehende Hochschullehrer weiter. In Weiterbildungsveranstaltungen und –beratungen ist die Akzeptanz und wahrgenommene Ähnlichkeit der lehrenden Person durch die Teilnehmer eine wichtige Voraussetzung für den Lernprozess (Bandura 1965). Wenn Teilnehmer an hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen wahrnehmen, dass der Dienstleister und seine Referenten die Situation und die Tätigkeiten (Forschung, Lehre und Administration) der Teilnehmer nicht aus eigener Erfahrung kennt, kann dies die Qualität von Lernprozessen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung beeinträchtigen.

Es wird also davon ausgegangen, dass es gravierende Auswirkungen auf die Qualität hochschuldidaktischer Arbeit an den Universitäten haben wird, wenn, wie aktuell vom Wissenschaftsrat empfohlen, die Trennung von hochschuldidaktischer Forschung und Dienstleistung umgesetzt wird.

⁸ In diesem Fall die hochschuldidaktische Weiterbildung

⁹ Die aktuell aus allen möglichen Disziplinen kommen und sich hochschuldidaktische Fachkenntnisse eher zufällig und durch ‚learning by doing‘ aneignen.

Wenn man davon ausgeht, dass hochschuldidaktische Theoriebildung und Empirie noch in den Kinderschuhen steckt, erscheint es umso wichtiger, die Forschung in diesem Feld zu fördern und zu unterstützen. Ein erster Schritt wäre die Entwicklung eines theoretischen Rahmens für die Teildisziplin der Hochschuldidaktik, um erkenntnistheoretische Grundannahmen, Gegenstandsbereich und Methodologie zu schaffen. Dies würde dann die Möglichkeit eröffnen, vor dem Hintergrund einer theoretischen Systematik vorhandene Forschung einzuordnen, Forschungsfragen für noch wenig untersuchte Bereiche zu entwickeln und Beziehungen zwischen den Teilbereichen und Ebenen des theoretischen Rahmens zu identifizieren.

Ein erster Schritt in diese Richtung vollzieht sich in der Benennung der Gegenstände hochschuldidaktischer Forschung, der Handlungsfelder und Kompetenzen von Hochschuldidaktikern und der Disziplinen, auf die sich Hochschuldidaktische Forschung im Moment bezieht.

1.3. Hochschuldidaktische Gegenstände und Referenzdisziplinen

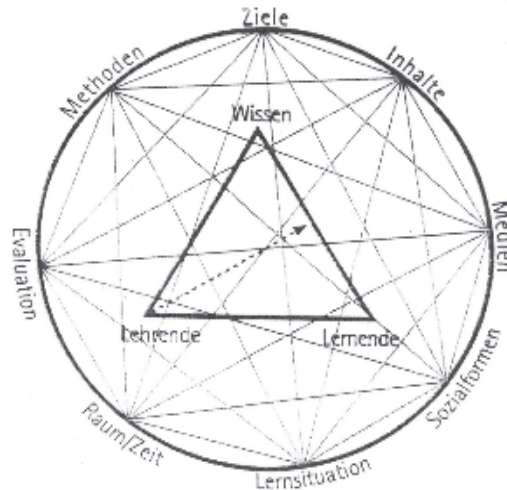
Hochschuldidaktik wird vielerorts nicht als eigene wissenschaftliche Disziplin gesehen, sondern als Anwendungsbereich für etablierte Disziplinen, wie die Pädagogik, die Psychologie oder Soziologie. Definitionsversuche, was Hochschuldidaktik nun sei, orientieren sich daher an den Gegenständen der Hochschuldidaktik und versuchen diese einzuordnen in eine oder mehrere der etablierten Disziplinen. Es gibt einige Versuche, die Gegenstände hochschuldidaktischer Forschung zu systematisieren, oder aufzuzählen. Es werden im Folgenden Modelle und Aufzählungen der Gegenstände kurz beschrieben, dann die Zuordnungsversuche der Hochschuldidaktik in bestimmte Disziplinen dargestellt, um dann zu begründen, warum Hochschuldidaktik als eigene Disziplin konzipiert werden sollte.

1.3.1. Modelle und Gegenstände der Hochschuldidaktik

Eines der ausgewählten Modelle ist das Modell von Wildt (2002a). Laut Wildt „[...] baut die ganze Konstruktion von (hochschuldidaktischer) Theorie und Praxis, Reflexion und Gestaltung [...]“ auf diesem Modell (Abbildung 1.1) auf (Wildt 2002a, S. 4). Das Modell gibt einen guten Überblick über einen Teil der relevanten Themenbereiche, könnte aber ergänzt werden um weitere Gegenstände. So thematisiert das Modell den Lehr-Lernprozess an den Universitäten anhand des didaktischen Dreiecks im Zentrum der Grafik, sowie einen Teil der Rahmenbedingungen (Ziele, Methoden, etc.) universitärer Lehre. Nicht erfasst werden in Wildts Modell soziologische und

organisationstheoretische Aspekte, die als Gegenstände hochschuldidaktischer Forschung durchaus mit aufgenommen werden sollten.¹⁰

Abbildung 1.1: Wildts Modell zu hochschuldidaktischen Bereichen und deren Zusammenhänge



Wildt (2002a) ergänzt dieses Modell und benennt zusätzlich Handlungsebenen von Hochschuldidaktikern, die in die Richtung soziologischer und organisationstheoretischer Ebenen gehen.

- Ebene der Interaktion
- Ebene der Lernsituation
- Ebene der Lehrveranstaltung
- Ebene von Teilstudiengängen bzw. Modulen
- Ebene der Studiengänge und Studiengangssysteme
- Ebene der systematischen Vernetzung

Die soziologische Ebene findet sich unter dem ersten Spiegelstrich ‚Interaktion‘ wieder¹¹, wenn damit zum Beispiel auch die Interaktionen zwischen Professoren und zwischen Professoren und ihrem wissenschaftlichen Personal gemeint sind. Die organisationstheoretische Ebene findet sich in den letzten beiden Spiegelstrichen ‚Ebene der Studiengänge und Studiengangssysteme wieder¹², wenn auch Organisationsstrategien, -kulturen und –prozesse mit gemeint sind. Was bei dem Modell und bei den von Wildt (2002a) beschriebenen Ebenen zu überlegen wäre, sind die Beziehungen zwischen den beschriebenen Aspekten: Wie verhalten sich Lernsituationen zu Evaluation oder

¹⁰ Z. B. die soziologische Frage, wie in informellen oder formellen Organisationseinheiten über Lehre nachgedacht und sich ausgetauscht, also gesprochen wird und die organisationstheoretische Frage, wie die offizielle Universitätsstrategie sich zur Lehre positioniert und wie dies in universitären Prozessen abgebildet wird.

¹¹ Wenn hier auch die Interaktion zwischen Hochschullehrenden inbegriffen ist.

¹² Wenn an dieser Stelle Organisationsstrategien, -kulturen und –prozesse inbegriffen sind.

Ziele zu Sozialformen? Aber auch: wie verhalten sich einzelne Aspekte der Lehrperson, z. B. Persönlichkeitsmerkmale und die Ausbildung von Lehrkompetenzen zueinander?

Um solche Fragen beantworten zu können sind folgende Schritte notwendig:

1. Es muss ein theoretischer Rahmen/Modell geschaffen werden, der es ermöglicht, bestehende Erkenntnisse zu systematisieren und Lücken aufzuzeigen.
2. Nach einer solchen Bestandsaufnahme können Forschungsfragen für die Lücken formuliert werden und diese gefüllt werden.
3. Hier kann es sich um gut abgrenzbare Teilgebiete handeln, die untersucht werden, oder um die Beziehungen zwischen Teilgebieten und Konstrukten innerhalb des theoretischen Rahmens.

1.3.2. Der Streit um die Referenzdisziplinen der Hochschuldidaktik

Bis zu der Ära der Hochschulpädagogik zwischen 1900 und dem Beginn des 2. Weltkrieges wurde die Hochschuldidaktik der Pädagogik zugerechnet. Diese Position setzt sich in dem Werk von Leitner (1984) fort, der die Hochschuldidaktik als Teilgebiet der Pädagogik konzipiert. Obwohl er festhält, dass sich die Hochschuldidaktik der Theorien und Methoden der systematischen und historischen Pädagogik, der Philosophie, der Geschichte, der Soziologie und der Psychologie bedient, sieht er die Hochschuldidaktik innerhalb der Pädagogik, weil sie sich mit Bildung, Ausbildung und Erziehung beschäftige. Leitner begründet die Einordnung der Hochschuldidaktik als Bildungswissenschaft damit, dass sie mit den methodischen Instrumentarien der Pädagogik erforscht würde. Innerhalb der Pädagogik scheint er ihr aber ein eigenes Teilgebiet zuzugestehen: Zur Abgrenzung der Hochschuldidaktik von der Erwachsenenpädagogik stellt er folgende Unterschiede heraus: In der Erwachsenenpädagogik wirkt der Lernende nur am Lehr-Lernprozess mit, in der Hochschuldidaktik umfasst diese Mitwirkung auch das Teilhaben am Prozess der Erkenntnisgewinnung (Forschung). Außerdem ist in der Hochschuldidaktik eine höhere Sachorientierung als in der Erwachsenenpädagogik festzustellen. Diese Abgrenzung wird von Ballauf unterstützt (1958), er sieht die institutionelle Bindung der Hochschulausbildung als einen weiteren Unterschied zur Erwachsenenbildung und unterstreicht die standardisierte Vorqualifikation der Lehrenden und Lernenden im universitären Kontext.

Auch Autoren wie Prokop und Geißler (1974) gestehen der Hochschuldidaktik innerhalb der Pädagogik ihre eigene Teildisziplin zu. Aus ihrer Sicht steht die Hochschuldidaktik zwischen den Arbeitsweisen und Verfahrenstechniken des Bildungswesens für Kinder und Jugendliche und der Erwachsenenbildung (Prokop und Geißler 1974). Der Grund, weshalb sie die Hochschuldidaktik streng genommen weder zur Erwachsenenbildung noch zur Schulpädagogik zählen, liege im Spannungsfeld zwischen eigenverantwortlichem und selbst gesteuertem Lernen, wie es in der Erwachsenenbildung typischerweise stattfindet und den Reglements des Hochschulstudiums,

welches sich in Regelstudienzeiten, Curricula und Prüfungsordnungen zeigt und damit schulpädagogische Züge trage (Prokop und Geißler 1974).

Sicherlich ist die Pädagogik als eine der ‚Mutterdisziplinen‘ der Hochschuldidaktik anzuerkennen. Es kann aber nicht ignoriert werden, dass sich hochschuldidaktische Theoriebildung und Forschung auch der Gegenstände, Theorien und Methoden der Psychologie, der Soziologie und zum Teil der Betriebswirtschaft bedient, und somit entweder all diesen Disziplinen als Teildisziplin zugeordnet werden könnte oder als eigene, sich im Konstituieren begriffene neue Disziplin angesehen werden kann. Die Autorin der vorliegenden Arbeit sieht die Hochschuldidaktik als eine sich gerade neu konstituierende, eigenständige wissenschaftliche Disziplin und unternimmt den Versuch, ein Rahmenmodell für die Hochschuldidaktik zu entwerfen.

1.4. Ein vorläufiges Rahmenmodell für Hochschuldidaktik bzw. academic development¹³

Das Rahmenmodell für Hochschuldidaktik bzw. academic development soll einen Überblick über die Gegenstände und Theorien geben. Einerseits geschieht dies um die Fragestellung dieser Arbeit einzuordnen, andererseits um für zukünftige hochschuldidaktische Forschungsvorhaben einen Rahmen zu bieten.

Es werden in dem Modell drei Ebenen unterschieden:

1. Die individuelle Ebene, die sich v.a. mit psychologischen Phänomenen beschäftigt und in hochschuldidaktische Aktivitäten eingebundenen (beeinflussenden und beeinflussten) Personen, wie Universitätsmanagement (auch Teile der Verwaltung), Hochschuldidaktiker, Hochschullehrende und Studierende. Auf dieser Ebene muss geklärt werden, welche psychologischen Theorien und Modelle als relevant angesehen werden können. Es sollen hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit ein paar Theorien und Modelle genannt werden: Persönlichkeitstheorien, Intelligenzmodelle, Lerntheorien, subjektive Theorien, insbesondere Lern- und Lehrkonzeptionen und epistemologische Überzeugungen, Lehr- und Lernstrategien, Lehr- und Lernhandlungen und Lernergebnisse. Zu einigen Theorien gibt es Untersuchungen, die Aussagen für hochschuldidaktische Fragestellungen bereitstellen¹⁴, andere Bereiche sind noch nicht oder für hochschuldidaktische Anwendungsgebiete nicht ausreichend untersucht.
2. Die mikrosoziale Ebene der in hochschuldidaktische Aktivitäten eingebundenen Personengruppen, also Theorien und Modelle, die Dynamiken innerhalb von (sozialen und organisatorischen) Einheiten und die Beziehungen zwischen solchen Einheiten erklären. Zum Beispiel kann folgenden Fragen nachgegangen werden: Welche Einflussfaktoren bestimmen die Kommunikation in informellen und formellen Teams? Wie unterscheiden sich Teams der

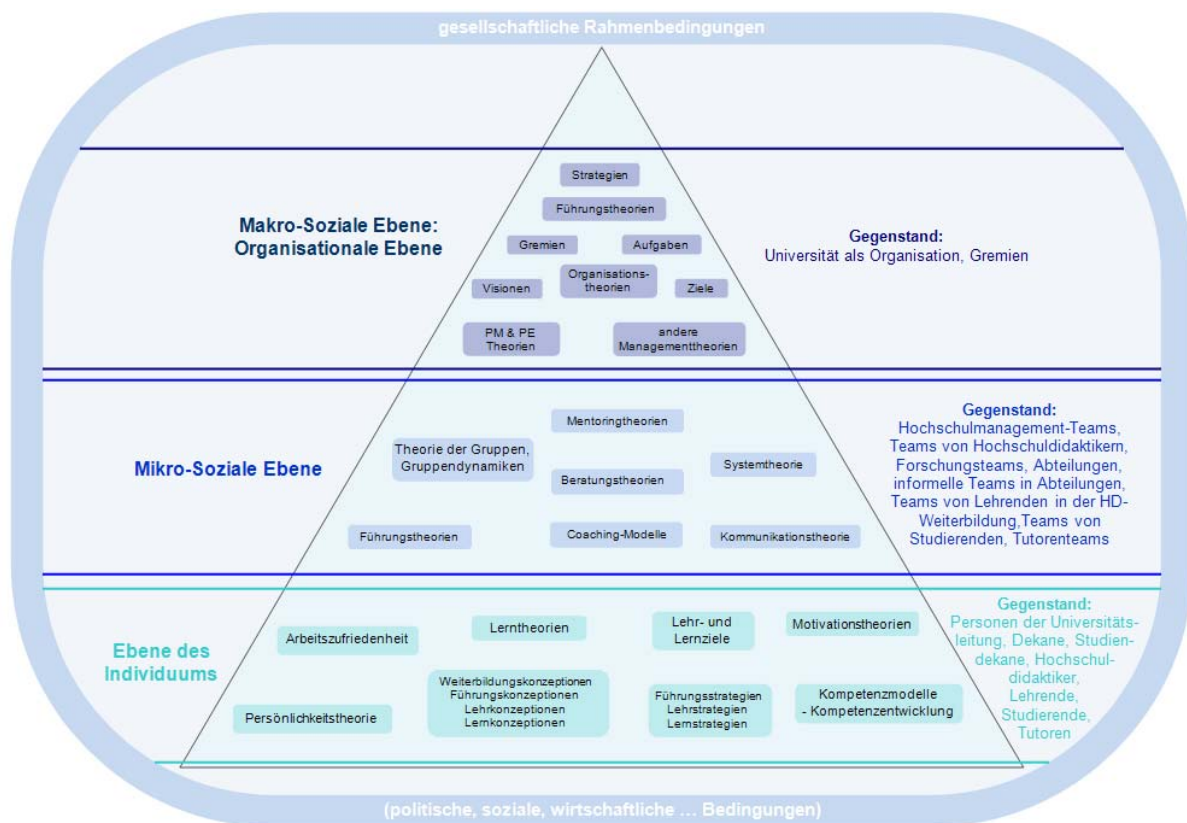
¹³ Academic development ist eine der Übersetzungen von ‚Hochschuldidaktik‘ im englischsprachigen Ausland. Der Begriff scheint geeigneter, die zahlreichen Gegenstände und Funktionen von Hochschuldidaktik zu überschreiben, da unter ‚academic development‘ nicht nur Personalentwicklung für den akademischen Bereich verstanden werden kann, sondern auch die Entwicklung der Universität und ihrer Organisationseinheiten im wissenschaftlichen Bereich (klassische OE).

¹⁴ z. B. Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen, Lehrstrategien, studentischen Lernkonzeptionen und studentischen Lernstrategien (Prosser und Trigwell 1991a, 1991b)

Universitätsleitung von hochschuldidaktischen Teams oder von Teams aus Hochschullehrenden und Studierenden? Es können hier aber auch größere Einheiten untersucht werden, wie Institute und Abteilungen, ggf. auch Fakultäten. Hier spielen Kommunikationstheorien eine Rolle und Modelle von Fachkulturen. Auch die Systemtheorie könnte Hinweise liefern, sowie Modelle der Gruppendynamik, der Curriculumsentwicklung, Organisationstheorien etc.

- Die makrosoziale Ebene, die die Universität als Gesamtorganisation in den Blick nimmt und ihre Beziehungen zu der Gesellschaft und deren politische, wirtschaftliche und soziale Aspekte. Hier könnte untersucht werden, wie Visionen und Missionen von Universitäten entstehen und aufeinander bezogen sind, wie diese in Strategien und Prozesse umgesetzt werden, wie die Strategien und Prozesse auf den unterschiedlichen Ebenen umgesetzt werden, wie die Universitätskulturen sich unterscheiden, welche Führungsstile vorherrschen, welche Formen des Personalmanagements zu finden sind und wie sich die Aspekte dieser Ebenen gegenseitig beeinflussen.

Abbildung 1.2: Ein Rahmenmodell für Hochschuldidaktik bzw. academic development



1.5. Hochschuldidaktische Weiterbildung heute

Eine Hauptsäule der Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2008) ist die flächendeckende Etablierung hochschuldidaktischer Zentren, die als Dienstleister hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote bereithalten sollen. Ebenso fördern unterschiedliche Stiftungsausschreibungen die Schaffung hochschuldidaktischer Dienstleistungszentren an den deutschen Hochschulen. Mit diesen Zentren werden offensichtlich große Hoffnungen verbunden, von denen im Moment noch nicht klar ist, ob diese erfüllt werden können, da es wenig Forschung

zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung gibt und auch die theoretische Fundierung zu dieser Frage fehlt. Es gibt ein paar wenige Evaluationsstudien, die versuchen, hochschuldidaktische Weiterbildung im Hinblick auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen (Gibbs und Coffey 2004; Ho 2001; Heger 1985). Diese werden in Kapitel 2 vorgestellt und diskutiert.

Was es im Moment häufiger gibt, sind Evaluationsmaßnahmen, die versuchen, die hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote auf anderen Ebenen zu bewerten, wie z. B. geschehen am HDZ¹⁵ Baden-Württemberg 2005 durch die evalag¹⁶. Dieses Evaluationsvorhaben hatte nicht das Ziel, die HDZ-Angebote systematisch zu verbessern, oder die Wirksamkeit des Programms zu erheben, sondern diente vorwiegend Legitimierungszwecken. Entsprechend wurden Daten erhoben, die keine Aussage über die Wirksamkeit des Programms erlaubten, sondern lediglich die Auslastung der Workshopangebote, die Ausstattung der Arbeitsstellen an den einzelnen Universitäten des HDZ, etc. erfassten.

Jedoch erscheint gerade die Frage nach der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung eine wesentliche zu sein. Solange keine Aussagen darüber getroffen werden können, tappt man mit den Maßnahmen im Dunkeln und kann nur hoffen, dass mit hochschuldidaktischen Programmen ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrqualität geleistet werden kann. Die Evaluation der Wirksamkeit erscheint daher für die Weiterentwicklung der (beispielsweise in Baden-Württemberg seit 8 Jahren) existierenden Programme unerlässlich. Um hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme auf ihre Wirksamkeit hin zu evaluieren, müssen zuerst die Ziele des Programms expliziert werden, vor deren Hintergrund und mit Einsatz der entsprechenden Methoden dann eine Evaluation vorgenommen werden kann.

Im Folgenden sollen nun typische Ziele hochschuldidaktischer Weiterbildung benannt werden und ihre vermuteten Wirkungsweisen beschrieben werden, vor deren Hintergrund dann die Wirksamkeit in Form von erwarteten Ergebnissen erhoben werden kann.

1.5.1. Ziele hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme

Hochschuldidaktische Weiterbildung verfolgt auf Richtzielebene¹⁷ die Verbesserung der Qualität der Lehre an den Hochschulen. Dies geschieht durch die Qualifizierung der Lehrenden, die Beratung bei der Weiterentwicklung von Curricula (Studiengängen und Modulen) und durch die Beratung von Abteilungen und Instituten im Hinblick auf die Verbesserung der Lehre

¹⁵ HDZ = Hochschuldidaktikzentrum des Landes Baden-Württemberg

¹⁶ Evalag: Evaluationsagentur des Landes Baden-Württemberg, Evaluation des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg, Stuttgart 2006.

¹⁷ Die Lehr- und Lernzieltaxonomie (Möller 1973) unterscheidet Zielebenen nach Abstraktionsniveau: Leitziel, Richtziel, Grobziel und Feinziel, wobei die Richtzielebene die Ziele für einen Studiengang bzw. für ein ganzes Curriculum abbildet.

(Organisation des Lehrbetriebs, Veränderung der Lehr-Lernkultur, Beratung bei der Evaluation der Lehre, etc.).

Wenn man dieses allgemeine Ziel herunter bricht auf die Ebene der Grobziele, gibt es eine Reihe von prototypischen Zielen, die von Sprague und Nykvist (1991) zusammengefasst wurden. Sie unterscheiden vier Ziele hochschuldidaktischer Weiterbildung:

- Veränderung des Lehrverhaltens
- Förderung der Entwicklung von Hochschullehrenden
- Veränderung der Lehrkonzeptionen
- Förderung der Reflexionsfähigkeit

Die meisten hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramme haben entweder ihre Ziele nicht auf Grobzielebene formuliert, oder sie beanspruchen einige oder alle diese Ziele zu verfolgen, was die Evaluation gemessen an der Erreichung der Ziele stark erschwert. In Kapitel 3 werden die Ziele des hier untersuchten hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms bis zur Feinzielebene formuliert und dienen damit als ein Maßstab, der für die Evaluierung des Programms angelegt wird.

Bemerkenswert erscheint noch, dass Zielformulierung vorwiegend im Bereich eines bestimmten hochschuldidaktischen Formates betrieben wird, nämlich in Seminaren oder Workshops. Bei Beratungsformaten, Team- oder Studiengangentwicklungsmaßnahmen, Maßnahmen die auf die Veränderung von Strukturen innerhalb der Universität abzielen, werden entweder keine Ziele formuliert, oder zumindest nicht öffentlich gemacht.

Sind die Ziele formuliert, muss noch beschrieben werden, anhand welcher konkreten Maßnahmen die Ziele innerhalb des Programms in Lernerfahrungen umgesetzt werden. Dies führt uns zu den Wirkungsweisen, die in hochschuldidaktischer Weiterbildung vorausgesetzt werden.

1.5.2. Wirkungsweisen hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme

Hinsichtlich der Wirkungsweisen hochschuldidaktischer Weiterbildung gibt es eine Unterteilung von Gilbert und Gibbs (1999), die einen Zusammenhang zu den Zielen hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen herstellen lässt. Wenn die Ziele klar sind, kann beurteilt werden, ob die Art und Weise, wie die Lernprozesse organisiert sind, die Zielerreichung fördern.

Gilbert und Gibbs (1999) haben die in der Hochschuldidaktik gängigen Modelle zusammengefasst. Diese haben eine implizite Zielperspektive und Annahmen darüber, durch welche Wirkungsweisen diese erreicht werden können.

- Modelle der Verhaltensänderung

Die zentrale Annahme dieses theoretischen Ansatzes lautet: Ob Lehre effektiv oder ineffektiv ist¹⁸ hängt von dem Verhalten des Lehrenden in der Lehrveranstaltung ab. Dieser Ansatz ist zwar am besten untersucht, allerdings kann ‚classroom behavior‘ nur einen sehr kleinen Teil der Varianz bezüglich der Lernergebnisse von Studierenden aufklären (Gilbert und Gibbs 1999). Diesem Ansatz ist es mit anderen Worten noch nicht gelungen die stark unterschiedlichen Lernergebnisse Studierender in ein und derselben Veranstaltung zu erklären. Das entsprechende Ziel, das aus diesem Modell abgeleitet werden kann ist die Veränderung des Lehrverhaltens. Dies kann vor allem durch Maßnahmen erfolgen, die bestimmte Fertigkeiten trainieren. Der Fokus bei der Konzeption und Durchführung hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme müsste dann auf der Einübung der erwünschten Verhaltensweisen¹⁹ liegen.

- Entwicklungsmodelle

Die Entwicklungsmodelle gehen davon aus, dass Hochschullehrende typische Phasen durchlaufen (Nyquist und Sprague 1998). Hochschuldidaktische Entwicklungsmodelle gehen davon aus, dass sich der Fokus der Aufmerksamkeit von Hochschullehrenden im Verlauf ihrer Lehrtätigkeit von der eigenen Person hin zu den Fachinhalten verschiebt und sich zuletzt weiterentwickelt hin zur Aufmerksamkeit gegenüber den Lernprozessen der Studierenden. Kugel (1993) beschreibt in seinem empirisch gestützten Entwicklungsmodell folgende Stufen, die sich ein wenig von denen von Sprague und Nykvist (1998) unterscheiden:

- Aufmerksamkeit auf die eigene Person gerichtet (Beliebtheit, Kompetenz)
- Aufmerksamkeit auf das Fach gerichtet (Inhalt/das Fach)
- Aufmerksamkeit auf die Studierenden gerichtet.

Das dritte Stadium unterteilt er noch einmal in drei Phasen (Studierende als passiv aufnehmende, Studierende als aktiv Lernende und zuletzt Studierende als unabhängige Lerner). Beide Entwicklungsmodelle betonen, dass 1. nicht alle Lehrenden alle Stadien durchlaufen und dass 2. die Stadien nicht immer in dieser Reihenfolge durchlaufen werden müssen. Bisher gibt es keinerlei Nachweis, dass hochschuldidaktische Weiterbildung die Entwicklung von einem Stadium zum nächsten fördert, wohl aber gibt es Hinweise, dass keine Entwicklung stattfindet, wenn die systematische Reflexion (über Lehre in Form hochschuldidaktischer Weiterbildung oder Beratung) fehlt (Gibbs und Coffey 2004). Die Entwicklungsmodelle gehen davon aus, dass die beschriebenen Entwicklungen insbesondere am Beginn der Lehrkarriere stattfinden, dies würde dafür sprechen,

¹⁸ Mit Effektiv ist hier gemeint, dass Studierende häufiger ein entsprechendes Vertiefungsfach wählen oder häufiger Veranstaltungen der betreffenden Lehrperson besuchen.

¹⁹ Welche Verhaltenweisen dies im Einzelnen sind, ist hier nicht beschrieben. Man kann aber davon ausgehen, dass es sich um den angemessenen Einsatz von Methoden handelt, um Verhalten, das ein gutes Veranstaltungsklima herstellt

das hochschuldidaktische Weiterbildung die Entwicklungsstadien der Teilnehmer berücksichtigen muss, da zum Beispiel Neulehrende, die vorrangig mit sich und ihrer neuen Rolle beschäftigt sind, möglicherweise noch keine Offenheit für studentische Bedürfnisse aufbringen können.

- Modelle der Veränderung von Lehrkonzeptionen²⁰

Es gibt eine Fülle von Modellen, die Lehrkonzeptionen systematisiert haben (Prosser, Trigwell und Taylor 1994; Kember 1997). Alle Modelle zur Systematisierung von Lehrkonzeptionen haben gemeinsam, dass sie versuchen, Kategorien von Lehrkonzeptionen zu erstellen. Das Modell von Kember (1997) basiert auf einer Metaanalyse von 13 Studien zur Systematisierung von Lehrkonzeptionen und geht von zwei Orientierungen aus: ‚content-oriented/teaching-centered‘ und ‚student-centered/learning-oriented‘, denen dann je zwei Kategorien von Lehrkonzeptionen zugeordnet sind. Diese sind verbunden durch eine mittlere Kategorie, die zwischen den beiden Orientierungen steht (Kember 1997). Hochschuldidaktische Weiterbildung in diesem Modell hat das Ziel, die Lehrkonzeptionen der Lehrenden zu verändern, von einer inhaltsorientierten zu einer lernorientierten Haltung. Parallelen zwischen dem Modell der Lehrkonzeptionen und den Entwicklungsmodellen sind offensichtlich. Das Ziel ‚Veränderung der Lehrkonzeptionen‘ wird in hochschuldidaktischer Weiterbildung durch Maßnahmen verfolgt, in denen die Lehrkonzeptionen der Teilnehmer explizit gemacht, die erwünschten Lehrkonzeptionen dargestellt werden und Diskussionen über Lehrkonzeptionen und deren Implikationen für das Lehrhandeln moderiert werden.

- Modelle der reflektierten Praxis

Die meisten Programme gehen davon aus, dass Lehrhandeln durch die Reflexion der Praxis (der Erfahrungen) professionalisiert werden kann. Dabei wird oft nicht unterschieden zwischen ‚reflection-in-action‘ und ‚reflection-on-action‘ wie Schön (1988) dies vorschlägt. Die meisten hochschuldidaktischen Weiterbildungsformate bieten die Möglichkeit zu reflection-on-action, also die Möglichkeit, innezuhalten und außerhalb der konkreten Lehrsituation über bestimmte Situationen und eigene Erfahrungen und Handlungen nachzudenken. Was selten geschieht, ist der systematische Einsatz der zweiten Reflexionsart reflection-in-action, die eine spontane Reflexion während des Lehrhandelns meint, die unbewusst geschieht²¹. In hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen, die beanspruchen, die Reflexionsfähigkeit ihrer TeilnehmerInnen zu verbessern, findet man häufig Gelegenheiten für Erfahrungsaustausch und Rollenreflexion. Ob

²⁰ Lehrkonzeptionen sind Überzeugungen, Einstellungen und Argumentationsstrukturen, die sich auf Lehren und Lernen beziehen und mit einander in Beziehung stehen. Eine ausführliche Definition findet sich in Kapitel 3.

²¹ Wie dies genau in hochschuldidaktischen Veranstaltungen gefördert werden kann, lässt sich nicht feststellen, da es dafür keine Beispiele gibt.

dadurch aber tatsächlich die Reflexionsfähigkeit (und damit professionelles Lehrhandeln) gesteigert wird, ließ sich bislang nicht nachweisen (Gilbert und Gibbs 1999).

- Modell des studentischen Lernens

Ein ambitioniertes Modell in der hochschuldidaktischen Weiterbildung ist das des studentischen Lernens, weil es fordert, die Wirkungen der Lehre bei den Studierenden nachzuweisen und auf die Lehre zurückzuführen. Ob Lehrende etwas in der besuchten Weiterbildungsveranstaltung gelernt haben oder nicht, erkenne man daran, ob diejenigen, die ihnen als Lernende ausgesetzt sind, ihre Lernhaltungen, Lernstrategien und Lernergebnisse verändern. Diejenigen Weiterbildungsveranstaltungen, die sich als Ziel gesetzt haben, studentisches Lernen zu verbessern, explizieren dafür aber kein spezielles Lernmodell (Gibbs und Coffey 2004).

- ‚Hybride‘

Die meisten hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramme haben keine zugrunde liegende (explizierte) Lerntheorie. Man erkennt bestenfalls an den Methoden, welche Lerntheorien bewusst oder unbewusst hineinspielen. Dies macht es dann auch schwer, Ziele operational zu bestimmen und daraufhin den Erfolg zu messen.

Interessanterweise wird auf das Prinzip des Modelllernens in der hochschuldidaktischen Literatur wenig eingegangen. Ob die Bedeutung des Modelllernens für diesen Kontext als irrelevant angesehen wird, lässt sich nicht so leicht feststellen. Es wäre vorstellbar, dass diese Art des Lernens deshalb nicht diskutiert wird, weil davon ausgegangen wird, dass sich die Kontexte hochschuldidaktischer Weiterbildung und universitärer Lehrveranstaltungen zu stark unterscheiden, als dass Modelllernen möglich sei.

1.5.3. Evidenz für die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung

Evaluationsvorhaben in der hochschuldidaktischen Weiterbildung sind bisher meistens nicht theoretisch fundiert. Entsprechend werden beliebige Methoden eingesetzt, die vor allem Kriterien der einfachen Erstellung und Handhabung genügen.

Möchte man etwas über die Wirksamkeit²² oder die Wirkungen²³ hochschuldidaktischer Weiterbildung aussagen, ist eine theoretische Fundierung in den Bereichen Ziel- und

²² Mit Wirksamkeit (Effektivität) wird das Ausmaß gemeint, in dem die intendierten Ziele eines Programms erreicht werden.

²³ Wirkung (Effekt) meint sowohl intendierte, als auch ungewollte Wirkungen (Nebenwirkungen) eines Programms. Damit sind Wirkungen gemeint, die sich zum Beispiel als Veränderung von Merkmalen (Wissenserwerb, Einstellungsänderung, Änderung der Handlungsmöglichkeiten, der subjektiven Theorien, etc.) der Programmteilnehmer niederschlagen (Rossi, Lipsey und Freeman 2004).

Kompetenzformulierung, begründeter Umsetzung und Auswertung vorzunehmen. Dabei ist zweierlei zu berücksichtigen:

1. das Problem der Kausalität von Wirkungen und Wirksamkeit und
2. das Problem der Passung von Zielen und Art des Evaluationsvorgehens.

Beides soll hier kurz angerissen werden.

Fromm (1988), Mandl (1982) und Rossi et al. (2004) weisen darauf hin, dass die Zuschreibung von Wirkungen zu bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen aufgrund von Untersuchungen, die nur die Ebene der Effekte betrachten, ohne die Ziele und Vorgehensweisen ebenfalls zu erfassen, nicht zulässig ist, da die Effekte durchaus auf andere Faktoren als die Weiterbildungsmaßnahme zurückgehen könnten. Daraus folgt, dass mit der Zuschreibung der gefundenen Wirksamkeit etwas bescheidener an die Frage herangegangen werden soll, ob und was in hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen gelernt wird, indem zumindest die subjektive Einschätzung der Teilnehmer²⁴ mit erhoben wird, worauf sie selber eigentlich ihre Lernergebnisse zurückführen.

Zum Problem der Passung zwischen den Programmzielen und der Art und Weise der Evaluation gibt es in jüngster Zeit aus dem Bereich der Lehrveranstaltungsevaluation einige Artikel. Edström (2008) stellt fest, dass die gängigen Evaluationsverfahren an Universitäten den Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen²⁵ nicht vollzogen haben. Die Evaluationsinstrumente sind auf die Performanz der Lehrenden ausgerichtet und es wird meistens versucht, das Lehrverhalten zu bewerten. Wenn man den Perspektivwechsel (und damit auch einen Wandel der Lehr-Lernkultur) in einer Institution fördern möchte, muss auch das Evaluationssystem darauf ausgerichtet sein. Also gerade nicht auf die Bewertung der Lehrenden ausgerichtet sein, sondern auf die Erhebung der studentischen Lernkonzeptionen, Lernstrategien und Lernergebnisse (Johnson 2008).

Übertragen auf den Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung bedeutet dies, dass auch hier die Evaluationsverfahren auf die aktuelle Perspektive²⁶ abgestimmt sein müssten. Wenn man sich aber die Evaluationsverfahren in der hochschuldidaktischen Weiterbildung ansieht, dann wird in den meisten Fällen genau so lehrendenzentriert (in diesem Fall referenzentriert) evaluiert wie bei der Evaluation von Lehrveranstaltungen. Auch hier müsste eher nach den Lernerfolgen der Teilnehmer gefragt werden, als nach der Performanz der Referenten in den Workshops.

²⁴ Die männliche Form ‚Teilnehmer‘ wird in dieser Arbeit stellvertretend für beide Geschlechter verwendet.

²⁵ Auch bekannt unter dem Namen ‚shift from teaching to learning‘, was bedeutet, dass in der Hochschuldidaktik der Fokus weg von der Lehrperformanz hin zur Lernperformanz der Studierenden gehen soll, da sich Lehre auf das Lernen richtet und ihr eigentlicher Erfolg tatsächlich nur am Erfolg des Lernenden gemessen werden kann..

²⁶ In diesem Fall die Lernendenperspektive der Teilnehmer.

Zum Stand der Evaluation von hochschuldidaktischer Weiterbildung auf der Ebene der Wirksamkeit gibt es national als auch international nur eine Hand voll Studien. Zu nennen ist die Studie von Gilbert und Gibbs (1999), die keine Evidenz für die Wirksamkeit von hochschuldidaktischer Weiterbildung mit dem Ziel der Verhaltensänderung fanden. Etwas bessere Ergebnisse zeigt eine Studie von Ho (2001), die einem ‚konstruktivistischen‘²⁷ Forschungsparadigma nahe kommt, in der Hinweise für die Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Maßnahme zu finden sind. In der Praxis hochschuldidaktischer Weiterbildung werden die zu Grunde gelegten Ziele und Lernprinzipien meistens nicht expliziert, und oft sind diese auch bei näherem Hinschauen nicht identifizierbar, bzw. man findet ein buntes Potpourri von Elementen, die unterschiedliche Ziele verfolgen und unterschiedlichen Lernprinzipien zuordenbar wären. Dieser Umstand erschwert es auch zukünftig, die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung zu evaluieren.

1.6. Fragestellung dieser Arbeit

Die Fragestellung dieser Arbeit zielt in zwei Richtungen: Zum einen soll herausgefunden werden, ob die hier untersuchte hochschuldidaktische Weiterbildung des HDZ Baden-Württemberg ihre Ziele erreicht bzw. die erwünschten Wirkungen erzielt. Zum anderen werden zwei Methoden – ein Fragebogen und eine bestimmte Interviewtechnik – miteinander verglichen: Welche Ergebnisse bekommt man mit welcher Methode? Bestätigen sich die Ergebnisse gegenseitig oder widersprechen sie sich? Und wenn sie sich widersprechen, woran liegt das? Die Fragestellung wird in Kapitel 5, dem empirischen Teil der Arbeit, weiter ausdifferenziert.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, *wie* bisher versucht wurde, die Wirksamkeit von hochschuldidaktischer Weiterbildung durch Evaluation nachzuweisen, welche Modelle dabei hilfreich sein können und welches Vorgehen in dieser Arbeit gewählt wird.

²⁷ Gemeint sind damit Ansätze, die versuchen Lehrende beim Aufbau ihrer Kompetenzen zu unterstützen, indem Phasen der Reflexion von Erfahrungen, des gedanklichen Transfers, des Erprobens und der Reflexion und Bewertung des Erprobten sich immer wieder abwechseln.

2. Evaluation von Wirkungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Hochschuldidaktische Weiterbildung wird sehr oft evaluiert (Thumser-Dauth 2007), in den meisten Fällen geschieht dies, indem die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahme erfragt wird. Es gibt außer der Abfrage der Zufriedenheit andere Konstrukte, die bei der Evaluation ins Auge gefasst werden können und die Aussagen zu den Wirkungen bzw. der Wirksamkeit der Maßnahmen über die Teilnehmerzufriedenheit hinaus machen können. Dieses Kapitel beschäftigt sich, ausgehend von den erkenntnistheoretischen Überlegungen zur Evaluation mit dem aktuellen Stand der Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung. Die Evaluation von hochschuldidaktischer Weiterbildung weist vielfältige Lücken auf und wird meist nicht theoriegeleitet geplant und durchgeführt. Mit einem Modell zur Einordnung von Evaluationsmaßnahmen, wird eine Auswahl vorhandener Studien analysiert und die hier vorliegende Arbeit eingeordnet.

2.1. Programmevaluation

Ziel dieses ersten Abschnitts ist es, ein Verständnis von Evaluation zu entwickeln, das den darauf folgenden Ausführungen zu Grunde gelegt werden kann. Ein geschichtlicher Abriss der wissenschaftlichen Evaluation in den USA und in der BRD kann bei Beywl (1987) nachgelesen werden. In seiner Darstellung werden, ähnlich wie in dieser Arbeit, zwei Strömungen, realistische und konstruktivistische Ansätze in der Evaluationsforschung, gegenübergestellt. Im Abschnitt zur Wirkungsevaluation folgt die genauere Darstellung dieser Ansätze. Nach einer allgemeinen Definition der Begriffe wird in diesem Unterkapitel gezeigt, dass schon die Definitionen unterschiedliche erkenntnistheoretische Konzepte beinhalten.

2.1.1. Eine allgemeine Definition von Evaluation

Der Begriff der Evaluation wird für eine Vielzahl ganz unterschiedlicher Maßnahmen mit unterschiedlichen Zielen²⁸, Gegenständen²⁹, Befragten³⁰ und Methoden³¹ verwendet. Die einzige Gemeinsamkeit solcher Maßnahmen ist, dass sie alle etwas mit Bewertung im weitesten Sinne zu tun haben. Seit Scriven (1967) wird zwischen Evaluation und Evaluationsforschung unterschieden. Unter Evaluation wird seit dieser Unterscheidung die alltägliche Bewertung verstanden, unter

²⁸ Ziel einer Evaluationsmaßnahme kann zum Beispiel die Kontrolle darüber sein, ob eine Maßnahme die erwünschte Wirksamkeit aufweist: ob die Teilnehmer in der Lage sind, selbstkritische Reflexion eigener Leistungen in einem Programm durchzuführen.

²⁹ Mögliche Gegenstände sind Referenten, Studierende, Lehrmaterialien.

³⁰ Evaluatoren in diesem Sinne können die Evaluierten als Gegenstand sein, andere Personen innerhalb oder außerhalb der Institution.

³¹ Es können unterschiedliche Forschungsmethoden eingesetzt werden, wie Beobachtung, Befragung etc..

Evaluationsforschung hingegen wissenschaftlichen Kriterien genügende Bewertung. Kuper (2005) arbeitet heraus, dass Evaluation immer drei Dimensionen erkennen lässt:

[...]an Erfahrung gebundene Aussagen über Tatsachen³², normative Aussagen als Grundlage für Bewertungen³³ und prognostische Aussagen in Form von Entscheidungen über zukünftiges Handeln³⁴. (S. 7).

Diese drei Dimensionen vermischen sich bei der Evaluation. Evaluationsforschung hingegen unterscheidet diese drei Dimensionen mittels sozialwissenschaftlicher Denkweisen und Methoden voneinander, so dass diese getrennt untersucht werden können, was zu präziseren Aussagen führt.

Eine weitere Unterscheidung trifft Hyman (1962). Er sieht Evaluationsforschung als eine Art von angewandter Forschung, im Gegensatz zur Grundlagenforschung. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen ‚allgemeiner‘ und Evaluationsforschung benennt Kuper (2005) mit der beurteilenden Funktion (dem normativen Aspekt) von Evaluationsforschung und der daraus resultierenden Entscheidungsrelevanz in praktischen Kontexten. Tabelle 2.1 zeigt eine Zusammenfassung der Unterscheidung zwischen allgemeiner Forschung und Evaluationsforschung (Beywl 1988):

Tabelle 2.1: Unterscheidung allgemeine und Evaluationsforschung

	Forschung	Evaluationsforschung
Ziel	Wissensmehrung	Praxisverbesserung
Schwerpunkt	Schlussfolgerungen	Entscheidungen
Wertbetonung	Wahrheit	Nützlichkeit
Verallgemeinerbarkeit	Hoch	Niedrig

Die Kennzeichen der beiden Forschungsarten werden nicht als sich generell ausschließend interpretiert. Im Hinblick auf das Ziel steht zwar die Praxisverbesserung im Vordergrund, trotzdem ist nicht auszuschließen, dass die empirischen Ergebnisse aus der Evaluationsforschung einen Beitrag zu bestimmten wissenschaftlichen Fragestellungen leisten können.

Kuper (2005) sieht in der Evaluationsforschung sogar eine Art Vermittlerrolle, mittels derer das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis in manchen Fächern, zum Beispiel in der Pädagogik gemildert werden könnte:

Ihr Ansatzpunkt [gemeint ist die Evaluationsforschung; Anm. der Autorin] für die Vermittlung von Theorie und Praxis liegt in der Erhebung und Auswertung empirischer Daten nach theoretischen Gesichtspunkten, um für praktisch relevante Entscheidungen Informationen bereitstellen zu können. (S. 14)

³² Was kam bei der ‚Messung‘ heraus?

³³ Was sollte bei der ‚Messung‘ herauskommen?

³⁴ Was müsste angesichts des Vergleichs der Ergebnisse mit den normativen Erwartungen getan werden?

Die Kategorie ‚Schwerpunkt‘ aus Tabelle 2.1³⁵ bezieht sich darauf, wie Forschungs- bzw. Evaluationsergebnisse verwertet werden: in Form von Schlussfolgerungen oder in Form von Entscheidungen. Diese Unterscheidung erscheint nicht ganz treffend, da bei Evaluationsforschung Entscheidungen *aufgrund* bestimmter Schlussfolgerungen getroffen werden.

Bei der Kategorie ‚Wertbetonung‘ steht das Axiom der Wertfreiheit von Forschung ‚Wahrheit‘ gegen die Wertbehaftetheit von Evaluationsvorhaben ‚Nützlichkeit‘. Je nachdem, wie man ‚Wertfreiheit‘ oder ‚Wahrheit‘ definiert: ob als ‚absolute Objektivität‘ oder im konstruktivistischen Sinne als ‚relative Objektivität‘, die durch soziale Übereinstimmung hergestellt wird, wird sich auch der Anspruch der ‚Wertfreiheit‘ unterschiedlich darstellen. Aus konstruktivistischer Perspektive existiert Wertfreiheit in der Wissenschaft ohnehin nur eingeschränkt, aufgrund der nicht objektivierbaren Subjektivität des forschenden Individuums. Somit ist der Begriff der ‚Wahrheit‘ nicht zwangsläufig als Gegensatz zur Nützlichkeit, die ebenfalls mit bestimmten, pragmatischen Werten verknüpft ist, zu sehen.

‚Verallgemeinerbarkeit‘ von Forschungsergebnissen ist in der angewandten Forschung nicht immer gegeben, die Unterscheidung in der Tabelle müsste also präzisiert werden in Grundlagenforschung, angewandte Forschung und Evaluationsforschung. Auch aus der Perspektive eines konstruktivistischen Wissenschaftsverständnisses kann hinterfragt werden, ob eine Verallgemeinerung von Forschungsergebnissen überhaupt möglich ist.

Zur Gegenüberstellung von Forschung und Evaluationsforschung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass in dieser Arbeit ein konstruktivistisch geprägtes Verständnis von Evaluationsforschung zu Grunde gelegt wird, mit dem Ziel der Praxisverbesserung, aber auch dem Ziel der Wissensmehrung bezogen auf die Tauglichkeit der eingesetzten Evaluationsmethoden im Hinblick auf die zu erfassenden Konstrukte³⁵. Auf Grundlage der aus den Ergebnissen gezogenen Schlussfolgerungen wird abgeleitet, ob das konkrete Programm die gesteckten Ziele erreicht hat. Die Ergebnisse sollen aber nicht nur unter dem nutzbringenden Aspekt betrachtet werden, sondern auch einen Aspekt oder eine Facette der ‚Wahrheit‘ finden helfen. Was die erwartete Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse betrifft, ist die empirische Untersuchung dergestalt angelegt, dass für den Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen durchaus verallgemeinerbare Ergebnisse erwartet werden, zumindest aber Ergebnisse, die für folgende Untersuchungen im Bereich hochschuldidaktischer Wirkungsforschung eine methodische Basis legen.

³⁵ Es handelt sich hierbei um das Konstrukt der Lehrkonzeptionen von Hochschullehrenden, die in Kapitel 3 ausführlich behandelt werden.

Der nun folgende Abschnitt geht auf die speziellen Facetten und Anforderungen von Wirkungsevaluation ein.

2.1.2. Evaluation von Wirkungen und Wirksamkeit

Wie schon im ersten Kapitel kurz erwähnt, wird in der hochschuldidaktischen Praxis die Evaluation der Weiterbildung meist auf der Ebene der Teilnehmerzufriedenheit mit den entsprechenden Methoden (zum Beispiel mit so genannten ‚happy sheets‘) erhoben. Es gibt aber noch eine Reihe anderer Evaluationsebenen, die berücksichtigt werden müssen, vor allem die Ebene der Wirksamkeit im Hinblick auf die Lehre und letztlich auch auf das Lernen der Studierenden. Das 3-P-Modell von Thumser-Dauth (2007), ist ein Modell für die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung. Es stellt eine Systematik bereit, mit deren Hilfe zukünftige Evaluationsverfahren eingeordnet werden können, so auch die hier vorliegende Studie. Um Schwachstellen in der Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung aufzuzeigen, werden auf Grundlage des 3-P-Modells zwei internationale und drei deutsche Evaluationsstudien analysiert.

Die meisten Evaluationsstudien machen über die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen keine Aussage, und daher lassen sich für eine Weiterentwicklung keine Schlüsse aus den Evaluationsergebnissen ziehen. Der Ansatz in dieser Arbeit unterscheidet sich von vorangegangenen und in diesem Kapitel vorgestellten Ansätzen in folgenden Punkten:

- Der Evaluationsansatz wird erkenntnistheoretisch³⁶ begründet (Kap. 4),
- die Ziele des untersuchten Teils der hochschuldidaktischen Weiterbildung werden expliziert (Kap. 5),
- die (angenommenen) Wirkungsweisen werden expliziert und in Form der subjektiven Wahrnehmung der Teilnehmer erhoben (Kap. 5),
- die Methodenauswahl wird vor dem Hintergrund der oben genannten Punkte begründet (Kap. 4),
- es wird die Wirksamkeit (nicht die Zufriedenheit der Teilnehmer) evaluiert
- und es wird eine Überprüfung der Methoden vorgenommen (Kap. 5).

2.2. Eine Systematik für die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung:

Das 3-P-Modell

Thumser-Dauth (2007) hat ein Rahmenmodell zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung entwickelt, das hier als Systematisierungsgrundlage dienen soll. Das 3-P-Modell nimmt drei Evaluationsebenen an:

- Die Ebene der Programmtheorien,

³⁶ Von welchem Realitätsverständnis wird ausgegangen? Von welchem Verhältnis zwischen forschendem Subjekt und beforschtem Objekt ist die Rede? Welches Menschenbild wird zu Grunde gelegt? Von welchen lerntheoretischen Annahmen wird ausgegangen?

- die Ebene der Programmumsetzung und
- die Ebene der Programmwirkungen.

Sie entwickelt das Modell zur Programmevaluation von Chen (1990) weiter und bezieht es auf die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen. Während Chen die allgemeine Programmevaluation gut abbildet, indem er zwei Ebenen unterscheidet, nämlich die Ebene der Programmtheorien und die Ebene Programmumsetzung *plus* der Programmwirkungen, muss bei der Evaluation pädagogischer Wirkungen für die Programmumsetzung und für die Programmwirkungen jeweils eine eigene Ebene berücksichtigt werden. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Programmwirkungen in hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen differenziert werden müssen in die direkten Wirkungen auf die Teilnehmer (die Hochschullehrenden) und die indirekten Wirkungen auf die Zielgruppe der Teilnehmer (die Studierenden).

Für den Bereich der Evaluation pädagogischer Wirkungen muss also die Wirkungsebene in zwei Unterebenen differenziert werden, da pädagogische Programme, die auf Lehrende abzielen, wie zum Beispiel Lehrerweiterbildung, Tutorschulungen oder hochschuldidaktische Weiterbildung, immer auf der Ebene der Teilnehmer (der Lehrenden) und auf der Ebene der Zielgruppe der Teilnehmer (Schüler, Studierende) evaluiert werden können. Didaktische Weiterbildungsveranstaltungen, egal ob in der Lehrerweiterbildung oder in der Hochschuldidaktik, beanspruchen im Endeffekt immer, auf die zweite Ebene, die Nutznießer pädagogischer Handlungen, abzielen. Es sollen die Lerneffekte der Schüler oder Studierenden vermittelt beeinflusst werden.

Die erste Ebene des 3-P-Modells, die Ebene der **Programmtheorien**, dient vor allem als Grundlage für die Evaluierung der Programmumsetzung und der Programmwirkungen. Nach Chen (1990) können die Programmtheorien entweder aus der wissenschaftlichen Theoriebildung gewonnen werden (z.B. Lern- oder Motivationstheorien) oder aus den subjektiven Theorien der Programmverantwortlichen und Durchführenden entstammen. Meistens dürfte es sich um eine Mischung aus beidem handeln, mit unterschiedlichen Gewichtungen. Es wird hier davon ausgegangen, dass jede wissenschaftliche Theorie in der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation der Programmverantwortlichen unterschiedliche Gestalten annimmt. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, die Programmtheorien zu erheben.

Programmtheorien können sich nach Thumser-Dauth (2007) beziehen auf die

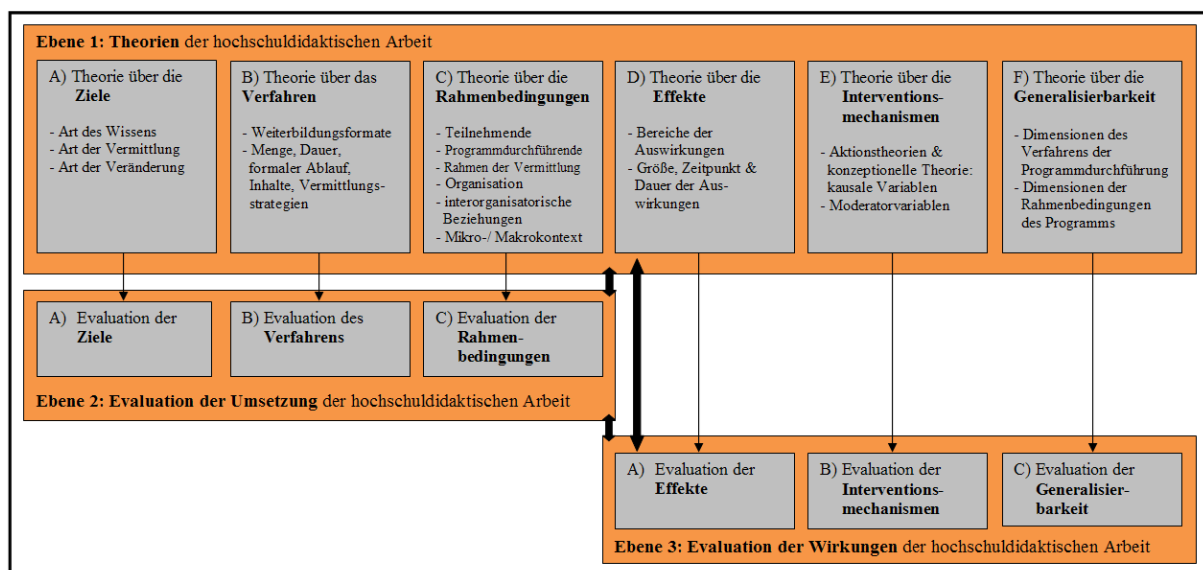
- Programmziele (z. B. Erhöhung und reflektierter Einsatz aktivierender Methoden durch die Teilnehmer, Veränderung der Lehrkonzeptionen der Teilnehmer, etc.)

- Programmdurchführung (zum Beispiel Auswahl der Veranstaltungsformate, Inhalte und Vermittlungsstrategien, die am ehesten geeignet scheinen, um die Ziele zu erreichen)
- Rahmenbedingungen des Programms (z.B. Dauer, Zeiten, etc.)
- Programmeffekte (z.B. erwartete Verhaltensänderung bei den Teilnehmern oder den Studierenden)
- Interventionsmechanismen der Programme (erwartete Wirkweisen bestimmter Aktionen, angenommene kausale und moderierende Variablen)
- Generalisierbarkeit der Evaluationsergebnisse

Die zweite Ebene des 3-P-Modells ist die der **Programmumsetzung** (Thumser-Dauth 2007), die wiederum unterteilt werden kann in die Erhebung der aktuellen Ziele der am Geschehen Beteiligten (Kursleiter und Teilnehmer), der Evaluation der Interventionsmaßnahmen (tatsächliche Gestaltung des Programms) und der tatsächlichen Rahmenbedingungen.

Auf der dritten Ebene, der Ebene der **Programmwirkungen**, werden die Wirkungen (ggf. auch die Nebenwirkungen) und die Wirksamkeit der Interventionsmechanismen, sowie die Generalisierbarkeit der Ergebnisse untersucht, und zwar auf der Ebene der Weiterbildungsteilnehmer und auf der Ebene der Studierenden (Thumser-Dauth 2007).

Abbildung 2.1: Das 3-P-Modell



Das Modell von Thumser-Dauth ist nicht nur hilfreich bei der Einordnung von Evaluationsvorhaben im Bereich hochschuldidaktischer Weiterbildung, sondern zeigt auch auf, dass die Evaluation der Wirksamkeit ebenfalls die beiden vorgeordneten Ebenen der Programmtheorien und der Programmdurchführung einschließen muss.

Im folgenden Abschnitt werden zwei Arbeiten zum Überblick über die Evaluation unterschiedlicher Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung dargestellt. Diese werden einen

ersten Überblick darüber liefern, auf welchen Ebenen (laut 3-P-Modell) im Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildung evaluiert wird.

2.3. Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung – ein Überblick

Wie in Kapitel 1 beschrieben, gibt es hochschuldidaktische Weiterbildung erst seit ca. 40 Jahren. Mit der Evaluationswelle, die in den 80er Jahren aus den USA nach Europa kam, wurden vorwiegend Lehrveranstaltungen an Hochschulen bewertet. In dieser Zeit wurde hochschuldidaktische Weiterbildung in Deutschland wenig wahrgenommen und ihre Relevanz wurde weder gesellschaftlich noch in den Hochschulen selber (an-)erkannt, so dass sich Lehrevaluation und hochschuldidaktische Weiterbildung in Deutschland erst zur letzten Jahrtausendwende begegneten. Daher gibt es zur Praxis der Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung in Deutschland keine übergreifenden Studien, allerdings zwei internationale Metaanalysen. Levinson-Rose und Menges (1981) und Weimer und Lenze (1997) fassen die Entwicklungen der 1980er und 1990er Jahre in Buchbeiträgen zusammen. Eine Darstellung des dort beschriebenen Standes soll einen ersten Überblick über die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung geben.

Eine erste Zusammenfassung der Literatur über die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung wurde von Levinson-Rose und Menges (1981) erstellt. Sie systematisieren die Evaluation von hochschuldidaktischer Weiterbildung nur auf der Ebene der Wirkungen und der Wirksamkeit, wobei sie nicht zwischen Wirkung und Wirksamkeit unterscheiden. Sie schlagen fünf Gegenstände vor, an denen üblicherweise Wirkungen erhoben werden können:

1. Selbsteinschätzung der Lehrenden bezüglich ihrer Zufriedenheit mit der Maßnahme
2. Wissen der Lehrenden, erfasst durch Wissensabfragen
3. Skills (Fertigkeiten) der Lehrenden, über Beobachtungen
4. Einschätzung des Lehrverhaltens durch die Studierenden der weitergebildeten Lehrenden
5. Lernerfolg der Studierenden, erfasst über Wissenstests oder über Beobachtungen, die die Veränderung des Lernverhaltens untersuchen

Die in Abbildung 2.12 gezeigten Gegenstände nach Kreber (2001) sind sehr ähnlich. Beide führen die Teilnehmerzufriedenheit als ersten Punkt auf, allerdings findet sich bei Kreber nicht das Wissen der Teilnehmer, sondern ihre Lehrhaltung (ihre Lehrkonzeptionen). Die Autorin empfiehlt, beide Gegenstände, sowohl das Wissen über didaktische Sachverhalte, als auch die Lehrkonzeptionen aufzunehmen. Der dritte Gegenstand von Levinson-Rose und Menges (1981) deckt sich wieder mit dem von Kreber: Es geht um die Lehrleistung des Lehrenden, wobei diese bei Kreber breiter

gefasst ist, nämlich nicht nur Fertigkeiten gemeint sind, sondern alle zum didaktischen Handeln gehörenden Aspekte³⁷. Der Gegenstand Nr. 4 von Levinson-Rose und Menges ist ebenfalls ähnlich dem von Kreber, doch auch hier ist Krebers Ansatz weiter gefasst. Sie bezieht sich nicht nur auf die Einschätzung der Studierenden in Bezug auf die Performanz des Lehrenden in der Lehrveranstaltung, sondern auch in den anderen Handlungsfeldern (siehe Fußzeile Nr. 10). Der 5. Gegenstand bei Levinson-Rose und Menges ist das Studentische Lernen und deckt sich damit weitgehend mit dem bei Kreber beschriebenen 5. Gegenstand. Kreber ergänzt die Gegenstände noch um einen weiteren, wichtigen Aspekt, um die Kultur, die an einer Institution und ihren Organisationseinheiten herrscht. Dies ist eine Ergänzung, die äußerst wichtig ist, weil sie den Fokus vom Individuum auf die Organisation lenkt. Die Veränderung der Organisationskultur im Sinne einer stärkeren Würdigung der Lehre an Hochschulen (vor allem an Universitäten) ist letztlich eines der erklärten Ziele der Hochschuldidaktik.

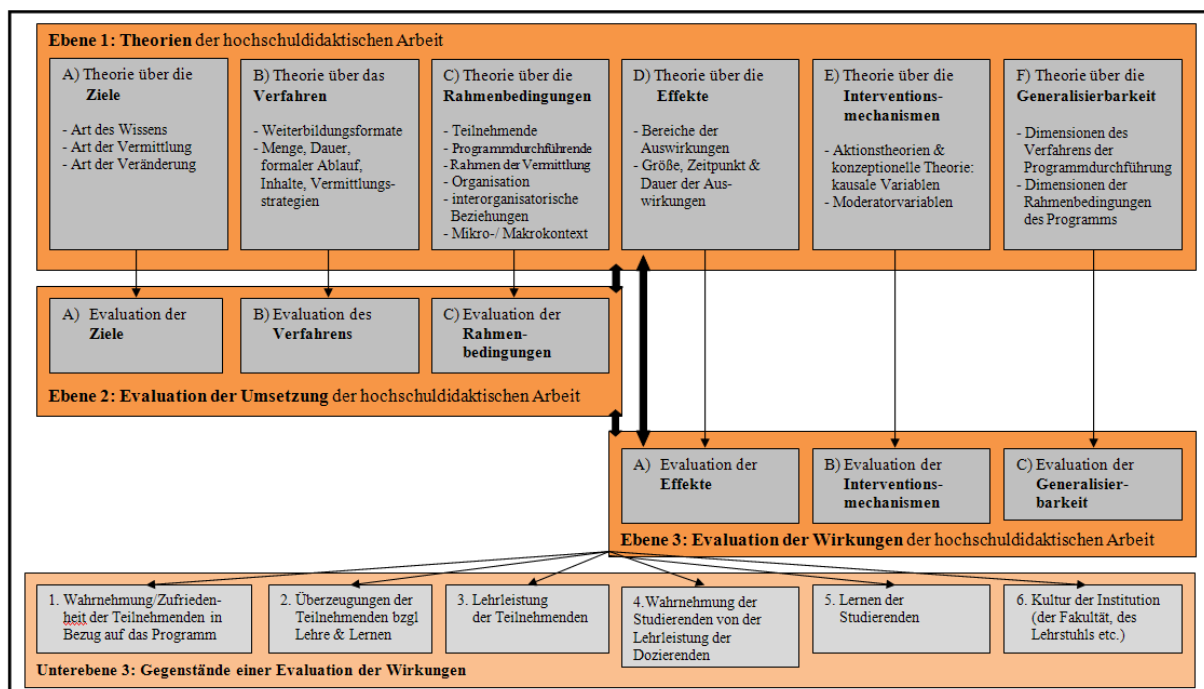
Die Systematisierungen von Evaluationsgegenständen gehen zurück auf ein Modell von Kirkpatrick (1979) mit vier Ebenen³⁸. Die erste Ebene *Akzeptanz* kann als eine Art von Wirkung angesehen werden, streng genommen aber nicht mit Wirksamkeit gleichgesetzt werden. Außer es ist das erklärte Ziel der hochschuldidaktischen Maßnahme, Zufriedenheit bei den Teilnehmern hervorzurufen. Zufriedenheit könnte als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für Wirksamkeit gelten, allerdings korrespondiert eine extrem hohe Zufriedenheit nicht immer mit dem Erreichen bestimmter Ziele der Maßnahmen (Heger 1985). Die Zufriedenheit könnte zum Beispiel daraus resultieren, dass den Erwartungen der Teilnehmer entsprochen wird, indem ihnen ein hohes Maß an theoretischem Wissen präsentiert wird, sie nicht über sich selber reflektieren müssen etc.. In diesem Falle können trotz hoher Zufriedenheit der Teilnehmer keine höheren Zielstufen³⁹ erreicht werden, die ja eine eigene Aktivität der Teilnehmer erfordern würden.

³⁷ Dazu gehören auch Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Lehreinheiten, Beratung und Prüfung, sowie der Umgang mit Lehre in der eigenen Organisationseinheit, also zum Beispiel Gespräche mit Kollegen und Vorgesetzten über Lehre.

³⁸ Die vier Ebenen von Kirkpatrick (1994): Akzeptanz, Lernen, Transfer und (materieller) Nutzen für die Organisation.

³⁹ Anwenden I, Anwenden II, Problemlösen und Neues Schaffen (Pfäffli 2006)

Abbildung 2.2: 3-P-Modell ergänzt um Gegenstände von Kreber



Bisher wurde pauschal von ‚hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen‘ gesprochen. Es ist im Hinblick auf die Evaluation allerdings sinnvoll, hochschuldidaktische Weiterbildung zu differenzieren nach:

- ihrer zeitlichen Dauer und Verteilung,
- ihren Zielen und
- ihren Formaten (Workshop, Seminar, expertengestützte Beratung, kollegiale Beratung, Bereitstellung von Lernmaterialien zum Selbstlernen).

In ihrem Überblick fassen Levinson-Rose und Menges (1981) Untersuchungen zusammen, in denen Workshops und Seminare mittels Studierendeneinschätzungen, Beobachtungen und studentischen Lernerfolgen evaluiert wurden. Sie stellen fest, dass sich hochschuldidaktische Workshops und Seminare unter bestimmten Umständen eignen, um die Lehrenden zu motivieren und um bei den Teilnehmern ein Bewusstsein für die Lehre zu schaffen. Aber die meisten Workshops und Seminare, selbst die mit speziellen Zielen, eignen sich wenig, um anhaltende Veränderungen im Lehrverhalten zu erreichen oder anhaltenden Einfluss auf die Studierenden zu nehmen, es sei denn, die hochschuldidaktische Weiterbildung wird weitergeführt (erstreckt sich über einen längeren Zeitraum) und es erfolgen Rückmeldungen zu den Bemühungen der Teilnehmenden. Diese Ergebnisse werden von Weimer und Lenze bestätigt. Sie stellen fest, dass

[...] the programs reviewed here with positive effects [...], do tend to be longer and to involve more than one intervention. (Weimer und Lenze 1997, S. 214)

Trotzdem könne man nichts darüber aussagen, wie denn sehr kurze Interventionen wirken, da für solche kaum Daten vorliegen. Allgemein stellen Weimer und Lenze (1997) fest, dass zur Evaluierung hochschuldidaktischer Workshops vor allem Evaluationsmethoden eingesetzt werden, wie verbales Feedback und Fragebögen zur Zufriedenheit der Teilnehmer. Beobachtungsdaten werden nur sehr selten erhoben und Daten zu studentischem Lernen und Lernerfolgen bis zu diesem Zeitpunkt überhaupt nicht.

Laut einer Umfrage von Richardson und Moore (1987) evaluierten ca. 70% der hochschuldidaktischen Programmverantwortlichen ihre Workshops über mündliches Feedback, ca. 50% benutzten Fragebögen zur Teilnehmerzufriedenheit, 4 - 6% machten Pre- und Posttests, 4% untersuchten studentische Ergebnisse. Es gab keine Evaluation, die Lehrbeobachtungen als Methode einsetzte. In der Zwischenzeit hat sich dies verändert, Studien, wie die von Gibbs und Coffey (2004) und Ho (2001), beziehen auch studentische Parameter mit ein.

Die unterschiedlichen Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung erfordern auch unterschiedliche Vorgehensweisen im Hinblick auf ihre Evaluation. So haben Weimer und Lenze (1997) in ihrer Zusammenfassung diese Formate unterschieden nach Workshops und Beratungsangeboten. Es gibt eine Fülle von Beratungsmodellen und Varianten, die auch in der hochschuldidaktischen Weiterbildung eingesetzt werden. Nach Boud und McDonald (1981) ist das Ziel hochschuldidaktischer Beratung immer die Bereitstellung von Lösungen für konkrete pädagogische Fragen. Nach Wildt (2006) können hochschuldidaktische Beratungsformen zum einen nach dem Grad der Professionalisierung, zum anderen nach den Zielen unterteilt werden:

Tabelle 2.2: Unterscheidung hochschuldidaktischer Beratungsformen nach Wildt

Professionell	Semiprofessionell	Ziele
Consulting	Peer-Consulting	Problemlösen
Coaching	Mentoring	Leistungsoptimierung
Supervision	Intervision	Identitätsfragen
Organisationsberatung		Formatveränderungen

Der Effekt von Lehrhospitationen (professionell und semiprofessionell) und Lehrsimulationen (professionell) wurde von Dalgaard (1982) untersucht. Er fand heraus, dass Erstlehrende bei studentischen Beurteilungen besser abschneiden, wenn sie hospitiert und beraten wurden. Welche Kriterien diesen studentischen Urteilen zu Grunde liegen, ist nicht spezifiziert. Man weiß auch nicht, *was* genau an der Beratung dazu führt, dass die Lehre verbessert wird (Weimer und Lenze 1997). Es wird einerseits angenommen, dass die Reflexion des Lehrhandelns der Schlüssel sei, andererseits wird der *menschliche Faktor* als Erklärung bei Weimer und Lenze angeführt. Allein, dass

sich jemand für die Lehre und den Lehrenden interessiert, erzielt eine Wirkung. Welche Lernprozesse innerhalb dieses Formats tatsächlich ablaufen und dann dafür verantwortlich gemacht werden können, dass die Lehrenden in der studentischen Bewertung besser abschneiden, kann auf Grundlage der vorliegenden Literatur hier nicht geklärt werden. In Kapitel 5 gibt es Hinweise aus der Perspektive der befragten Teilnehmer darauf, welche Rolle diese Formate für den Lernprozess der Teilnehmer innerhalb des ersten Moduls spielen.

Neben Workshops und unterschiedlichen Beratungsformaten, die qualifizierenden Charakter haben, gibt es auch Anreizsysteme (z. B. Lehrpreise), die der Verbesserung der Lehre dienen sollen. Weimer und Lenze stellen fest, dass keine Verbesserung der Lehre als Effekt solcher Anreizsysteme festgestellt werden konnte. Dies gilt sehr wahrscheinlich für Anreizsysteme, denen keine klaren Kriterien zu Grunde gelegt werden und die nicht systematisch mit hochschuldidaktischer Qualifizierung einhergehen. Obwohl also Anreizsysteme nicht zur hochschuldidaktischen Weiterbildung gezählt werden können, sind sie in neuerer Zeit häufig gekoppelt an bestimmte Arten von Qualifizierung, wie zum Beispiel an der Universität Lund, die ein Reward-System entwickelt hat, das sich auf Lehrportfolioarbeit stützt, die von Hochschuldidaktikern begleitet wird (Olsson und Roxa 2009).

Dieser ersten Darstellung von Evaluationsergebnissen hochschuldidaktischer Weiterbildung von Levinson-Rose und Menges lassen sich ein paar Ergänzungen aus der zweiten Zusammenfassung von Weimer und Lenze (1997) hinzufügen. Weimer und Lenze halten es für wichtig, jenseits der Teilnehmerzufriedenheit, der Wirkungen, der Wirksamkeit und der Kausalität auch die Inhalte der Weiterbildung zu untersuchen, und zwar mit der Fragestellung: Welche Inhalte (Motivationstheorie, Lerntheorien etc.) tragen zu einer Verbesserung der Lehre bei? Außerdem sollte bei der Evaluierung hochschuldidaktischer Weiterbildung nach den Unterschieden in der Lehrerfahrung gefragt werden, um festzustellen, ob Wirkungen damit zusammenhängen.

Seit den beiden Metaanalysen von Levinson-Rose und Menges (1981) und Weimer und Lenze (1997) gibt es einige Weiterentwicklungen im Rahmen einzelner Studien (Gibbs 2004, Ho 2000). Flächendeckende Anstrengungen zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung im Sinne von Wirkungsforschung stehen noch aus.

Einen Überblick über die Lage der Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung im Jahr 2006 in Deutschland hat sich Thumser-Dauth (2007) verschafft. Sie fragte vor allem danach, welche Aspekte hochschuldidaktischer Weiterbildung evaluiert werden, wie diese (methodisch) erfasst werden und welche Datenquellen genutzt wurden. Befragt wurden insgesamt sieben hochschuldidaktische Verbünde und 14 einzelne hochschuldidaktische Arbeitsstellen (Thumser-

Dauth 2007). Alle befragten Einrichtungen gaben an, ihre Teilnehmer zu befragen, die meisten befragten auch die Programmdurchführenden. Es wird vor allem die Zufriedenheit der Teilnehmer mit der betreffenden Veranstaltung erfragt. Befragungen der Studierenden der Teilnehmer (auf der zweiten Wirkungsebene) wurden nur in einer Studie durchgeführt. Wie erwartet beziehen sich die meisten Evaluationsbemühungen auf die Befragung der Teilnehmer mittels Fragebögen, ergänzt durch die meist mündliche Befragung der Programmdurchführenden. Die Befragung von Thumser-Dauth (2007) bestätigt für den deutschen Raum, was auch international bemängelt wird: Dass fast ausschließlich Zufriedenheitsmaße der Teilnehmer erhoben werden, und diese mittels Instrumenten, die den Gütekriterien der Testkonstruktion nicht genügen (Levinson-Rose und Menges 1981; Eison und Stevens 1995; Weimer und Lenze 1997). Da die Zufriedenheit der Teilnehmer mit einer (hochschuldidaktischen) Weiterbildungsmaßnahme kaum etwas über Wirkungen oder gar Wirksamkeit aussagt (Alliger, Tannenbaum, Bennett und Traver 1997) ist auch in Deutschland bis zum Jahr 2006 die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung äußerst lückenhaft, theoretisch wenig begründet und methodisch unzulänglich. Festzuhalten bleibt, dass nach Thumser-Dauths' 3-P-Modell jeweils nur die Wirkungsebene berücksichtigt wird, und hier auch nur der Aspekt der *Evaluation der Effekte*, *Interventionsmechanismen* und *Generalisierbarkeit* werden nicht evaluiert.

Im Folgenden wird das Evaluationskonzept vorgestellt, welches dieser Arbeit zu Grunde liegt. Dazu werden zunächst die erkenntnis- und lerntheoretischen Begründungen für das Evaluationskonzept erläutert um es im Anschluss in das 3-P-Modell einzuordnen.

2.4. Traditionelle und konstruktivistische Ansätze als Grundlegung hochschuldidaktischer Weiterbildung und deren Evaluation

Dieses Unterkapitel legt das erkenntnis-, lern- und evaluationstheoretische Fundament für diese Arbeit. Es teilt sich in drei Teile: Der erste widmet sich der Erkenntnistheorie, der zweite befasst sich mit zwei lerntheoretischen Paradigmen, die gegenübergestellt und im Hinblick auf diese Arbeit diskutiert werden, und zuletzt werden die erkenntnistheoretischen Überlegungen auf die Evaluationsforschung ausdifferenziert.

Die heute gültige Unterteilung in Natur-, Geistes und Sozialwissenschaften beruht unter anderem auf Unterschieden im Forschungsgegenstand. Die Naturwissenschaften beschäftigen sich mit Gegenständen und Phänomenen der Natur, die Geisteswissenschaften mit geistigen, kulturellen und sozialen Zusammenhängen. Die zeitlich etwas später entstandenen Sozialwissenschaften liegen mit ihrem Gegenstand ‚Mensch‘ genau dazwischen (Kron 1999). Diese Zwischenposition des Gegenstandes führte innerhalb der sozialwissenschaftlichen Fächer immer wieder zu Kämpfen

zwischen naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Weltsicht. Windelband (1894) unterschied in nomothetisch und idiographisch arbeitende Wissenschaft, wobei die Nomothetik die ‚immer gleich bleibende Form‘, also Gesetzmäßigkeiten untersucht, die Idiographik den ‚einmaligen, in sich bestimmten Inhalt‘ (individuelle Ereignisse). Kron (1999) bezieht sich auf Windelband (1894) bei seiner Feststellung, dass der Gegenstand ‚Mensch‘ sowohl mit dem einen als auch mit dem anderen Erkenntnisinteresse untersucht werden kann. Der Gegensatz zwischen nomothetisch und idiographisch bezieht sich also nur auf die methodische Behandlung des Gegenstandes, nicht auf den Gegenstand selbst.

Ebenso unterschied auch Dilthey (1924) zwischen einer naturwissenschaftlich orientierten, rationalen und nach Gesetzmäßigkeiten suchenden Psychologie und einer geisteswissenschaftlichen Psychologie, die den Gegenstand ‚Mensch‘ als ein geschichtlich und gesellschaftlich eingebundenes Wesen sieht, dessen Handlungen und Seelenleben nicht kausaldeterministisch zu erklären sind.

Mit Max Weber (1922) wird erstmals begründet, warum sowohl ‚ursächliches Erklären‘ als auch ‚deutendes Verstehen‘ zur Erforschung des Gegenstandes ‚Mensch‘ eingesetzt werden müssen. Ihm zufolge muss sich sozialwissenschaftliche Forschung an den Gegenständen der Lebens- und Gesellschaftswirklichkeit orientieren. Das kann nur gelingen, indem man Methoden einsetzt, die dazu führen, dass Handeln (äußeres oder inneres Tun, Unterlassen oder Dulden, insoweit es mit einem subjektiven Sinn verbunden ist) verstanden werden kann. Die gesellschaftliche Einbindung des Handelnden oder der Handelnden und damit die gesellschaftliche Bedingtheit des individuellen Handelns durch Institutionen und Organisationen erzwingen aber auch die nomothetische Dimensionierung der Forschung und somit den Einsatz von Methoden, die auch ‚ursächliches Erklären‘ ermöglichen (Weber 1922, in: Kron 1999, S. 108).

Wie in Kapitel 1 ausgeführt, ordnet sich diese Arbeit einer sich neu formierenden wissenschaftlichen Disziplin⁴⁰ zu, der Hochschuldidaktik, deren englischer Name ‚academic development‘ noch passender erscheint, zumal er alle Ebenen des in Abbildung 1.1 illustrierten Modells umfasst⁴¹. Die im Folgenden angestellten Überlegungen stützen sich auf die Referenzdisziplinen des ‚academic development‘ und darüber hinaus insbesondere auf die Erkenntnistheorie der Psychologie und der Pädagogik. In beiden Fächern gibt es beide Orientierungen: den nomothetischen und den idiographischen Ansatz, die häufig neben einander existieren aber selten integriert wurden.

⁴⁰ Keynote speech von Shelda Debowsky (2008) auf der ICED in Salt Lake City.

⁴¹ Academic Development kann sowohl akademische Personalentwicklung bedeuten, in der die Qualifizierung für die Lehre enthalten ist, als auch die Entwicklung der akademischen Organisation.

In Pädagogik und Psychologie kann auch die Forschung zum menschlichen Lernen gemeinhin in diese zwei wesentlichen Strömungen unterschieden werden, der aus dem naturwissenschaftlich orientierten Behaviorismus hervorgegangene lerntheoretische Kognitivismus und der aus der geisteswissenschaftlichen Tradition hervorgegangene lerntheoretische Konstruktivismus (Siebert 2003). Je nachdem, aus welcher disziplinären Perspektive⁴² auf die erkenntnistheoretische Grundlegung geschaut wird, ändert sich die Terminologie. Um die Verwirrung in Grenzen zu halten, ohne den Rahmen dieser Arbeit zu sprengen, werden die beiden kontrastierend dargestellten Positionen in der erkenntnistheoretischen Diskussion realistische⁴³ und konstruktivistische⁴⁴ Position genannt, und in der lerntheoretischen Diskussion wird zwischen traditioneller und konstruktivistischer Position unterschieden.

2.4.1. Realistischer und konstruktivistischer erkenntnistheoretischer Hintergrund in der Hochschuldidaktik

Die erkenntnistheoretische Grundlegung wird durch die zugegebenermaßen vereinfachende Kontrastierung der beiden oben genannten Positionen, des Realismus und des Konstruktivismus, vorgenommen und am Realitätsverständnis und dem Gegenstandsverständnis der beiden Strömungen analysiert.

In der Psychologie und in der empirischen Erziehungswissenschaft dominieren im Moment Annahmen, die zum erkenntnistheoretischen Realismus gezählt werden können. Sie werden von Breuer (1977) wie folgt beschrieben:

- Sie gehen von der Annahme der *grundsätzlichen Regelmäßigkeit der Natur* (und des Menschen als Teil der Natur) aus.
- Sie postulieren die *ideelle Erfassbarkeit durch Gesetzmäßigkeiten* und unterliegen somit dem Ideal der Mathematisierbarkeit von Naturmodellen).
- Sie gehen von der unbegrenzten zeitlichen Geltung von Gesetzen aus.

Dabei ergeben sich, laut Breuer, aber zwei Probleme, für die bis heute keine befriedigende Lösung gefunden werden konnte:

- a) Das *Erkenntnisproblem*. Es wird eine unabhängige Wirklichkeit unterstellt, auf die sich wissenschaftliche Aussagen beziehen, die aber genauso wenig bewiesen werden kann wie die idealistische (heute konstruktivistische) Gegenposition (Popper 1994).

⁴² Aus der Fachdisziplin der Psychologie oder der Pädagogik heraus, oder aus der allgemeinen Erkenntnistheorie als Teil der Philosophie ändert sich auch die Terminologie. Was in der Psychologie als ‚nomothetisch‘ und ‚idiographisch‘ bezeichnet wird, lässt sich zum Teil mit den philosophischen Strömungen und Argumentationslinien des Realismus und des naiven Realismus bzw. dem Konstruktivismus begründen.

⁴³ Mit der Bezeichnung ‚realistische Position‘ ist ein Realitätsverständnis gemeint, dass von einer vom Individuum erfassbaren, objektiven Realität ausgeht. Eine detailliertere Beschreibung folgt im Text.

⁴⁴ Mit der Bezeichnung ‚konstruktivistische Position‘ ist ein Realitätsverständnis gemeint, dass die Realität vom Individuum als subjektiv wahrnehmbare und interpretierbare Reize sieht. Auch hierzu Details im Text.

- b) *Das Wahrheitsproblem:* Wenn Wahrheit als Übereinstimmung mit Tatsachen definiert wird, wirft dies das Problem auf, dass diese Tatsachen mit (sprachlich formulierten) Aussagen beschrieben werden müssen. Wenn man also überprüfen möchte, ob sich eine Aussage mit einer Tatsache deckt oder nicht, dann wird sprachlicher Ausdruck mit nicht sprachlichem Sachverhalt verglichen. Die eindeutige Zuordnung von Tatsache und Aussage ist aber aufgrund der Redundanz von jedem sprachlichen Ausdruck nicht möglich.

Zunächst wird das von Breuer benannte Erkenntnisproblem in den hier gegenübergestellten realistischen und konstruktivistischen Strömungen diskutiert, da dies die grundlegende erkenntnistheoretische Frage ist, die alle weiteren Fragen nach dem Gegenstandsverständnis, der Untersuchung des Gegenstandes und die in der Untersuchung eingesetzten Verfahren und Methoden bestimmt. Die hier gegenübergestellten, erkenntnistheoretischen Strömungen geben unterschiedliche Antworten auf das Erkenntnisproblem.

2.4.1.1. Der realistische und konstruktivistische Realitätsbegriff – das Erkenntnisproblem

In den realistisch geprägten Wissenschaftszweigen, wie zum Beispiel der Physik, wird von einer ‚objektiven Realität‘ ausgegangen. In Abgrenzung dazu wird in geisteswissenschaftlicher Tradition von Wirklichkeit gesprochen als von einer Realität, die für das erkennende Subjekt zum Teil zugänglich ist und deren Teil das erkennende Subjekt gleichzeitig ist (Seel 2004). Das Problem besteht nun darin, dass innerhalb der Sozialwissenschaften beide Positionen möglich oder auch notwendig enthalten sind, der Mensch als Naturphänomen *und* der Mensch als soziales, reflektierendes, Sinn generierendes Wesen. Ebenso verhält es sich innerhalb der Sozialwissenschaften, denen auch die Disziplinen Pädagogik und Psychologie angehören. Vereinfacht und bezogen auf das Realitätsverständnis, finden sich ebenfalls zwei Strömungen, zum einen die in der Psychologie vorherrschende realistische Strömung mit einem erkenntnistheoretischen ‚Realismus‘, die besagt, dass wir durch unsere Wahrnehmung die objektive Realität erfassen und gedanklich abbilden bzw. internalisieren können. Zum anderen die konstruktivistische Sichtweise, die aus geisteswissenschaftlich geprägten pädagogischen Theorien und aus Theorien der humanistischen Psychologie erwachsen ist.

Als ein idealtypischer Vertreter des Realismus soll hier Poppers Standpunkt dargestellt werden, da daran zu verdeutlichen ist, auf welchen Grundannahmen realistisch orientierte Forschung basiert. Erkenntnis oder Denken, so Popper, im objektiven Sinne

[...] ist völlig unabhängig von irgend jemandes Erkenntnisanspruch, ebenso von jeglichem Glauben oder jeglicher Disposition, zuzustimmen, zu behaupten oder zu handeln. Erkenntnis im objektiven Sinne ist Erkenntnis ohne erkennendes Subjekt (1994, S. 112).

Das erkennende Subjekt ist nach Popper also völlig irrelevant für die objektive Erkenntnis. Darin stecken zwei Annahmen, es gebe eine objektive, vom Individuum unabhängige Realität, die dem Menschen über seine Sinne unmittelbar zugänglich ist, zum anderen die Annahme, dass jedes Individuum die Repräsentationen (Abbildungen im Geiste) dieser Realität mehr oder weniger präzise verinnerlicht in Form von mentalen Modellen, Konzepten bzw. Konzeptionen.

Die erkenntnistheoretische Gegenposition, der Konstruktivismus, bestreitet zwar nicht die Existenz einer objektiven Realität, hält diese aber für irrelevant, weil sie nur in Interaktion mit dem erkennenden Subjekt wahrgenommen und interpretiert werden kann. Die Subjektabhängigkeit der Erkenntnis ist der Kern der radikal-konstruktivistischen Sicht (Breuer 1991).

Diese beiden Positionen sollen hier nur exemplarisch, anhand einiger ihrer Vertreter dargestellt werden. Karl Popper, als Vertreter des Realismus und damit realistisch fundierte Theorien und Forschungsansätze repräsentierend, unterscheidet grundsätzlich zwischen drei Welten:

Wie ein naiver Realist behaupte ich, dass es physikalische Welten und eine Welt der Bewusstseinszustände gibt und dass sie aufeinander wirken. Und ich glaube, dass es eine ‚Welt 3‘ gibt in einem ideellen Sinne (1994, S. 110).

Dieser *Welt 3* gehören theoretische Systeme, kritische Argumente und der Stand einer wissenschaftlichen Diskussion an. Für diese Welt ist die subjektive Erkenntnis, wie schon oben erwähnt, irrelevant. Popper hebt auf den objektiven Charakter der physikalischen Welt ab, die mit ihren Problemstellungen auf den Wissenschaftler wirkt, der sich dadurch veranlasst sehen kann, ein solches objektives Problem zu lösen. Objektivität kann hergestellt werden, indem von allen am wissenschaftlichen Diskurs Beteiligten schon von Beginn an kritisiert und im Sinne der Falsifikation geprüft wird. Popper kann damit auch den *Objektivisten* zugerechnet werden, die mit dem Wechsel des Beobachtungsstandpunktes und mit immer wäherender kritischer Prüfung der Subjektivität Herr werden wollen (Gerstenmaier und Mandl 1995).

Seinen Gegnern, den *Subjektivisten*, wirft Popper vor, sie würden diese beiden Welten nicht voneinander unterscheiden und beschäftigen sich mit dem Denken und Erkennen im subjektiven Sinne und nicht im erkenntnistheoretischen Sinne (1994). Diese Welt der subjektiven Erkenntnis (Welt 2) sei strikt zu trennen von der Welt der objektiven, wissenschaftlichen Theorien, Probleme und Argumentationen, da diese Welt (Welt 3) autonom, also subjektunabhängig sei.

Konstruktivistische Theoretiker argumentieren gegen dieses Verständnis objektiver Realität (die sich in einer unabhängigen, objektiven Welt der Wissenschaft widerspiegelt), indem sie davon ausgehen, dass die Wahrnehmung der physikalischen und der sozialen Welt immer Konstruktion und Interpretation des Subjektes ist. Daher sind Objektivität bzw. subjektunabhängiges Denken

und Verstehen unmöglich. Realität ist *nur* kognitiv konstruierte Wirklichkeit, die erst dann verbindlich für Individuen wird, wenn sie von anderen geteilt wird (Gestenmaier und Mandl 1995). Gestenmaier und Mandl (1995) fassen die Begründungen für die konstruktivistische Position in drei Gruppen ein, in (1) kognitionswissenschaftliche, (2) gehirnpysiologische und (3) systemtheoretische Annahmen. Am Beispiel Maturanas (1982) kann erklärt werden, wie Erkenntnistheoretiker auf (1) kognitionswissenschaftlicher Ebene argumentieren. Sie leugnen zwar die Existenz einer Realität nicht, sagen aber:

In der Tat ist jedes Wissen einer transzendentalen (nicht in unserem Geiste abbildbaren und nicht unvermittelt erfahrbaren), absoluten Realität grundsätzlich unmöglich. Würde eine angenommene, transzendente Realität unserer Beschreibung zugänglich werden, dann wäre sie nicht transzendental, da eine Beschreibung stets Interaktion voraussetzt und folglich nur subjektabhängige Realitäten enthüllen kann. (Maturana 1982, S. 268f)

Maturana (1982) hat in diesem Zusammenhang den Begriff des Strukturdeterminismus geprägt. Dieser besagt, dass kognitiv nur verarbeitet wird, was in das System hereingelassen wird, also die Aufmerksamkeitsschwelle übertreten kann weil es vom Individuum als relevanter Reiz interpretiert wird, und was viabel ist, also als bedeutungsvoll erkannt wird und daher zu vorhandenen Strukturen und Bedeutungen passt. Es wird demnach nur erkannt, was dem Strukturerhalt dient.

Das zweite konstruktivistische Argument speist sich aus der (2) gehirnpysiologischen Forschung. Nach Roth ist die Aufgabe des Gehirns nicht die exakte Nachbildung der Realität, denn

[...] das Gehirn ist ein in sich geschlossenes System, das nach eigen entwickelten Kriterien neuronale Signale deutet und bewertet, von deren wahrer Herkunft und Bedeutung es absolut nichts Verlässliches weiß. (1992, S. 235).

Die Sinnesorgane liefern zwar die für die Wahrnehmung notwendigen Reize, die Reizverarbeitung findet aber im Gehirn statt, das nur vermittelt mit den Sinnesorganen verbunden ist. Das heißt, dass Umweltbedingungen zwar neuronale Aktivität auslösen, ihre Deutungen jedoch von der Organisation und Struktur des Nervensystems abhängen.

Die dritte (3) systemtheoretische Argumentationslinie spricht vom menschlichen, kognitiven Apparat als ein autopoietisches⁴⁵ System. Diese (lebendigen) Systeme sind gekennzeichnet durch die Phänomene der Selbstorganisation und der Emergenz. Mit Selbstorganisation ist gemeint, dass kognitive Systeme sich selbst organisieren und differenzieren, Emergenz bedeutet, dass sie neue Qualitäten hervorbringen, die nicht durch die Eigenschaften oder Relationen der beteiligten Elemente erklärt werden können (Küppers und Krohn 1992).

⁴⁵ in sich geschlossenes

Diese drei Argumentationslinien sind aus lernpsychologischer Sicht weit besser in der Lage, Lehr-Lernprozesse zu erklären, als dies realistischen erkenntnistheoretischen Ansätzen gelingt. Sie bestätigen denjenigen Autor, auf den sich diese Arbeit im Wesentlichen stützt, einen der frühesten und leider wenig erwähnten Konstruktivisten, George A. Kelly. In seiner Erkenntnistheorie, dem *konstruktiven Alternativismus* legte er schon in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts einige Grundüberlegungen des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus nieder. Sein Ansatz wird hier etwas ausführlicher dargestellt, weil die in dieser Arbeit eingesetzte Grid-Methodik auf ihn zurückgeht.

Kelly unterscheidet zwischen dem ‚accumulative fragmentalism‘ und seinem erkenntnistheoretischen ‚constructive alternativism‘ (1955). Unter ‚accumulative fragmentalism‘ versteht er diejenigen erkenntnistheoretischen Vorannahmen, die in dieser Arbeit mit Realismus benannt wurden. Wissenschaft beginnt bei der korrekten, objektiven Beobachtung von Fakten, aus denen induktiv Gesetze und Theorien abgeleitet werden, die dann das wissenschaftliche Wissen darstellen (Chiari und Nuzzo 2003). Kellys konstruktiver Alternativismus geht schon in die Richtung konstruktivistischer Denkmodelle, allerdings zeigen sich in seiner Argumentation Widersprüche und Unklarheiten, die hier genannt werden sollten, um eine solide Grundlegung für diese Arbeit zu ermöglichen. Kelly wurde in seiner Zeit von seinen Kollegen als kognitiver Psychologe bezeichnet. Dagegen verwahrte er sich mit dem Hinweis, dass seine Theorie sich nicht nur mit Denken und kognitiven Prozessen beschäftige, sondern sehr viel weiter gefasst ist und die psychische Ganzheitlichkeit des Menschen zu fassen versucht (Chiari und Nuzzo 2003).

Wenn von Kelly als einem der ersten Konstruktivisten gesprochen wird, irritiert zuerst einmal sein Realitätsverständnis, dass ihn in die Nähe von Poppers Realitätsverständnis bringt. Er geht einerseits davon aus, dass der Mensch die Welt in ‚Konstrukten‘ abbildet, diese Konstrukte sind so etwas wie Repräsentationen der Realität. An anderer Stelle hingegen hält er fest:

[...] we take the stand, that there are always some alternative constructions available to choose among in dealing with the world. [...] We call this philosophical position *constructive alternativism*. (Kelly 1955, S. 15).

Wenn wiederum dies gilt, dann steckt dahinter, dass es eben nicht möglich ist, die eigenen oder fremde Konstrukte/Repräsentationen am Kriterium der Realität zu prüfen (Fromm 1999). Aus heutiger Sicht, mit den oben angeführten Argumentationen aus kognitionspsychologischer, gehirnpfysiologischer und systemtheoretischer Perspektive passen die meisten Aussagen Kellys aber hervorragend zu einer konstruktivistischen erkenntnistheoretischen Position. Zu eben diesem Schluss kommen auch Chiari und Nuzzo (2003) wenn sie schreiben:

The radical constructivism [...] can be easily attributed to Kelly. (S. 44)

Zusammenfassend zum Realitätsbegriff wird festgehalten, dass wenn man von einer Erkenntnistheorie im Sinne Poppers ausgeht, dies bedeutet, dass je nachdem, wie Wahrnehmung und Interpretation vor sich gehen, die gedanklichen Repräsentationen ‚näher‘ oder ‚weiter‘ von der Realität entfernt sein können. Der Begriff der Konstruktion in der realistisch beeinflussten kognitiven Psychologie, der im Zusammenhang mit Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen auftaucht, bezieht sich nur auf die Konstruktion von (die objektive Realität abbildenden) Repräsentationen und meint nicht, dass die Wirklichkeit erst im Kopf des Individuums entsteht (Seel 2003). Dieser Konstruktionsbegriff findet sich auch in Viebahns (2004) Buch über Hochschullehrerpsychologie. Er schreibt, dass das Individuum die eigene Interpretation der Welt konstruiert und diese mehr oder weniger mit der ‚objektiven Beschreibung‘ (der Welt?) übereinstimmen muss, wobei er nicht weiter darauf eingeht, woher diese ‚objektive Beschreibung‘ kommt oder was genau er darunter versteht. Es kann vermutet werden, dass sich der Begriff der ‚objektiven Beschreibung‘ auf eine in der Wissenschaft abgebildete, objektive Realität im Sinne Poppers bezieht.

Dieses Verständnis von objektiver Realität und der Möglichkeit objektiver Erkenntnis führt dazu, dass der subjektive Aspekt der Erkenntnis dem realistischen Wissenschaftslogiker als zufällig gilt, irrational und verfälschend (weil durch die Subjektivität die objektive Realität auch verfälscht wird). Objektive Erkenntnis ist also von der Subjektivität zu reinigen. Ob dieser dominierende Objektivitätsbegriff, der seinen Ursprung in den Naturwissenschaften hat, geeignet ist für eine Übernahme in die Human- bzw. Sozialwissenschaften, ist aber laut Breuer (1977) umstritten.

Der Begriff des Konstruierens ist im radikalen Konstruktivismus, wie schon oben angedeutet, anders belegt. Konstruktivisten ziehen aus ihren Annahmen den Schluss, dass

Wissenschaft [...] kein Bereich objektiver Erkenntnis, sondern ein Bereich subjektabhängiger Erkenntnis [ist], der durch eine Methodologie definiert wird, die die Eigenschaften des Erkennenden (aber auch die Eigenschaften des zu Erkennenden) festlegt (Maturana 1982, S. 309)

Es wird durch wissenschaftliche Erkenntnis also nicht die objektive Realität widergespiegelt, sondern lediglich die kulturelle Einheitlichkeit der Beobachter (Maturana 1982).

Ziel dieser Abhandlung über das Realitätsverständnis in den zwei konkurrierenden erkenntnistheoretischen Paradigmen war es, aufzuzeigen, mit welchen zwei möglichen Vorannahmen jede wissenschaftliche Untersuchung, mal explizit, mal ohne diese zu explizieren, unterlegt ist. Die Folgen eines bestimmten Realitätsverständnisses für Forschungsvorhaben innerhalb der Evaluationsforschung werden im Zuge dieses Kapitels konkretisiert. Ebenso sollte

diese Auseinandersetzung das Finden einer Position für diese Arbeit herbeiführen und die Nachvollziehbarkeit erleichtern.

Das Realitätsverständnis ist ein Aspekt der Erkenntnistheorie, der stark mit einem zweiten zusammenhängt, dem Gegenstand der Forschung. Natürlich hängt der Blick auf den Gegenstand stark vom Realitätsverständnis ab, daher wird auf den folgenden Seiten nun noch ein Blick auf die unterschiedlichen Positionen in Bezug auf den Forschungsgegenstand und seiner Konstituierung in realistischen und konstruktivistischen Erkenntnistheorien geworfen.

2.4.1.2. *Gegenstandsverständnis*

Wie auch beim Realitätsverständnis kann man bei der Betrachtung und Konstituierung des Gegenstandes *Mensch* zwei grobe Richtungen unterscheiden. Zum einen die naturwissenschaftliche Gegenstandskonzeption, die der oben beschriebenen realistisch geprägten Erkenntnistheorie zugeordnet werden kann, zum anderen die geisteswissenschaftliche Gegenstandskonzeption, die der konstruktivistisch geprägten Erkenntnistheorie angerechnet werden kann.

Die *realistische* (naturwissenschaftliche) Gegenstandskonzeption betrachtet den Menschen eher als Objekt, also von außen und erklärend. Die konstruktivistische (geisteswissenschaftliche) Gegenstandskonzeption versucht, den Menschen von innen, verstehend zu betrachten. Welche Folgen dies für die Forschung hat, soll mit der Gegenüberstellung der beiden Gegenstandsverständnisse deutlich werden.

Die realistischen, naturwissenschaftlich geprägten Zweige der Pädagogik und der Psychologie sehen den Menschen als Untersuchungsobjekt, dessen Gedanken, Emotionen und Verhalten in handhabbare Untersuchungseinheiten zerlegt werden können, um daran Hypothesen über menschliches Lernen (und Lehren) zu testen (Seel 2004). Wenn der Mensch also von außen betrachtet wird, ist die wichtigste Untersuchungseinheit das beobachtbare Verhalten, sei es verbal oder nonverbal. Auch bei der Untersuchung interner, gedanklicher Prozesse, zum Beispiel anhand von Fragebögen, wird davon ausgegangen, der Mensch (und seine Lernprozesse) seien ‚objektiv‘ erforschbar und erklärbar. Ein weiteres Charakteristikum realistisch orientierter Forschung, hervorgegangen aus der starken Anlehnung der Psychologie an die Physik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, ist der

[...] Rückgang auf kleinste, möglichst ‚reine‘ Einheiten, aus denen unter ‚idealen‘, d.h. möglichst störungsfreien, Bedingungen generelle Gesetzmäßigkeiten aufgebaut werden (Groeben 1986, S. 25).

So lautet auch die Kritik, die von Vertretern realistischer Erkenntnistheorien an geisteswissenschaftlichen und konstruktivistischen Ansätzen geübt wird, dass zwar der Gegenstand

(Mensch) verstehend gedeutet wird, aus den vielen individuellen Deutungen aber keine Verallgemeinerungen oder gar Gesetzmäßigkeiten hergeleitet werden können. Damit sind diese Ansätze aus der Perspektive eines realistischen Weltbildes unbrauchbar für Vorhersagen und bieten keine Entscheidungshilfen für pädagogische und psychologische Fragestellungen.

Auch Groeben (1986), der kein Anhänger realistischer fundierter Forschungsansätze ist, kritisiert an konstruktivistisch (geisteswissenschaftlich) geprägten Ansätzen, dass der dort postulierte Dualismus von ‚erklären‘ und ‚verstehen‘ das wissenschaftliche Theoretisieren weitgehend auf Beschreibung reduziert und daher unnötigerweise auf Erklärungsleistungen verzichtet.

Die realistische Position wird von Groeben (1986) aber ebenfalls kritisiert. Er wendet sich gegen den (naturwissenschaftlich geprägten) Monismus, der den Menschen als ‚Objekt‘ der Psychologie sieht und ihn um die Sinn-Dimension seines Handelns bringt. Auch Breuer (1977) plädiert für eine Psychologie, die die „Elimination des Subjektes verbietet“ und stützt sich dabei auf den Gedanken der prinzipiellen Strukturidentität von Erkenntnissubjekt und –objekt. Dieses Plädoyer wird von Groeben noch differenzierter begründet:

In der naturwissenschaftlichen, kognitivistischen Psychologiekonzeption wird die (1) Sprachbegabtheit, (2) Reflexivität und (3) Intentionalität des Gegenstandes nicht berücksichtigt. (1986, S. 13)

Das führt unter anderem dazu, dass in der realistischen Gegenstandskonzeption die Zugänglichkeit von Kognitionen (zum Beispiel über den sprachlichen Ausdruck) nicht problematisiert, sondern als gegeben vorausgesetzt wird. Wenn man aber ins Feld führt, dass individuelle Bedeutungen und sprachlicher Ausdruck (Fromm 1995) keineswegs über mehrere Personen übereinstimmen, wird deutlich, dass wissenschaftliches Arbeiten unter einem realistischen Gegenstandsverständnis stark vereinfachend und gegebenenfalls verfälschend sein kann.

Die Reflexivität (2) des Gegenstandes Mensch wird im realistischen Paradigma ignoriert, und zwar dadurch, dass die Forschungsperspektive immer die Außensicht einnimmt. Dies zeigt sich methodisch zum Beispiel darin, dass vorgefertigte Fragen und Antwortmöglichkeiten einem Untersuchungsobjekt vorgelegt werden oder dass das Untersuchungsobjekt vor dem Hintergrund bestimmter, vom Forscher vorgegebener, Beobachtungskategorien untersucht wird. Dabei wird selten Raum gelassen für die eigenen Interpretationen und Attributionen der Versuchsperson. Durch solch ein Vorgehen wird die Reflexivität des Gegenstandes systematisch ausgeklammert.

Als dritten Punkt nennt Groeben (1986) die Intentionalität (3). Diese wird ebenso vernachlässigt wie die beiden zuerst genannten Kategorien, da beim Einsatz der gängigen quantitativen Methoden in der realistisch geprägten Empirie die Intentionen einer Versuchsperson meistens keine Rolle

spielen. Es sei denn, es geht um Forschungsfragen, die sich explizit mit Intentionen beschäftigen, diese werden dann aber auch meistens per standardisiertem Fragebogen erhoben, der nur Antworten auf bestimmte (vom Forscher vorgegebene Fragen) erlaubt.

Der letzte Kritikpunkt an einer realistischen erkenntnistheoretischen Grundlegung in der Psychologie bezieht sich auf den Auflösungsgrad⁴⁶ unter dem der Gegenstand betrachtet wird. Groeben (1986) beschreibt, dass es eine aus der Physik entlehene Tendenz gibt, die sich bis in die heutige Forschungsentwicklung erhalten und zum großen Teil auch durchgesetzt hat. Er bezeichnet dies als eine *molekularistische* Tendenz (hoher Auflösungsgrad), da sie gekennzeichnet ist durch eine immer feinere Zergliederung des Forschungsgegenstandes in immer kleinere Untersuchungseinheiten. Aus dieser Einheiten-Definition in der Psychologie ergibt sich aus Groebens Sicht folgendes Problem, aus alltäglichen und wissenschaftlichen Problemlöseansätzen kann man entnehmen, dass der Auflösungsgrad, unter dem ein Problem betrachtet wird, entscheidend ist. Die Ergebnisse aus der Problemlösetheorie besagen, dass der Auflösungsgrad möglichst niedrig gehalten werden, und erst bei Misserfolg gesteigert werden sollte, da sonst der Problemlöseprozess zu komplex wird und nicht erfolgreich zu Ende geführt werden kann (Dörner 1976). Wenn Forschung als Problemlösen betrachtet wird, gilt auch für das ‚wissenschaftliche Problemlösen‘, dass man immer von einem möglichst groben Auflösungsgrad ausgeht und nur dann zu feinerem voranschreitet, wenn das Forschungsproblem nicht lösbar erscheint. In der gegenwärtigen molekular⁴⁷ arbeitenden psychologischen Forschung ist es aber so, dass aufgrund der analytischen Zergliederung (und der gängigen Methoden, die dies nahe legen) zuerst immer ein sehr feiner Auflösungsgrad gewählt wird und damit die Frage nach dem ‚Einheiten-Problem‘ in der Psychologie nicht zufrieden stellend gelöst scheint (Groeben, 1986). Natürlich ist dies eine sehr grundsätzliche Forderung. Wenn man sie nicht als Faustregel interpretiert, sondern als Möglichkeit, den Komplexitätsgrad einer Untersuchung immer wieder zu prüfen, kann sie für das wissenschaftliche Problemlösen von Nutzen sein.

G. A. Kelly ist auch bezogen auf das Gegenstandsverständnis, das in seiner Zeit, der Zeit des Behaviorismus in der Psychologie, ein Vorreiter des Konstruktivismus gewesen. Als einer der ersten versucht er, ein Menschenbild einzuführen, das sich von dem gängigen Modell des Menschen als Normalversuchsratte, wie er sie nannte, unterschied. Zwar geht er vordergründig von einem realistisch geprägten Realitätsverständnis aus, in seinem Menschenbild aber legt er den

⁴⁶ Gemeint ist damit die eingenommene Forschungsperspektive, die den Gegenstand Mensch als ganze Einheit, sozusagen aus der Weitwinkelperspektive betrachtet (niedriger Auflösungsgrad) oder den Gegenstand Mensch in besser handhabbare Teile zerlegt und nur bestimmte Aspekte des Gesamten herausgreift (hoher Auflösungsgrad).

⁴⁷ Groeben bezeichnet die immer weiter fortschreitende Zergliederung des Untersuchungsgegenstandes Mensch als ‚molekulare‘ Vorgehensweise (1986, S. 25)

Grundstein für ein konstruktivistisches Verständnis des Menschen in der Psychologie. Sein Menschenbild bezeichnet er als ‚man-the-scientist‘. Der Mensch geht seiner Ansicht nach genau wie ein Forscher vor, er stellt Hypothesen auf, versucht diese experimentell (durch Erfahrungen) zu belegen und aus den gemachten Erfahrungen (subjektive) Theorien zu konstruieren. Das heißt, er erkennt die strukturelle Gleichheit von Forscher und Forschungsgegenstand an, indem er dem Forschungsgegenstand prinzipiell all das zugesteht, was auch ein Forscher mit wissenschaftlichen Vorgehensweisen tut.

Chiari und Nuzzo fassen Kellys Sicht vom Gegenstand Mensch als eine Einheit, die nicht in Einzeleinheiten zerlegt werden kann, wie folgt zusammen:

A person does not have a construct system but is a construct system or, as Kelly says, a construing process (Chiari und Nuzzo 2003, S. 47).

Einen weiteren Hinweis liefert Kelly selbst. Er beschreibt, wie er den Auflösungsgrad wählt, wenn er seinen Forschungsgegenstand untersucht:

Our first consideration is the individual person rather than any part of the person, any group of persons, or any particular process manifested in the person's behaviour (1955, S. 33).

Damit liegt er genau auf der Argumentationslinie eines konstruktivistischen Gegenstandsverständnisses im Sinne Groebens.

Groeben (1988) schlägt vor, den Menschen in der Psychologie und der Pädagogik als Handelnden, nicht als sich Verhaltenden anzusehen. Nach Groebens Verständnis impliziert der Verhaltensbegriff nur die Außensicht auf das Untersuchungsobjekt, wohingegen der Handlungsbegriff umfassender ist und zusätzlich die Innensicht berücksichtigt. Für das Problem des Auflösungsgrades des Gegenstandes bedeutet das, dass die Handlung als „höchst-komplexe Ausgangseinheit“ (Groeben 1986, S. 322) angesehen wird. Ob diese Ausgangseinheit für spezielle Forschungsfragen doch wieder heruntergebrochen oder ‚molekularisiert‘ werden könnte, wird an dieser Stelle von Groeben nicht ausgeführt. Er fordert jedoch, dass, wenn man Handlungen untersuchen möchte, man sowohl die Innensicht (Handlungsgründe) als auch die Außensicht (Handlungsursachen, Interpretation von Handlungskonsequenzen) braucht, und damit die realistischen und konstruktivistischen Traditionen vereinen könne. Auch wenn sich, wie oben schon diskutiert, beim Realitätsverständnis keine Integration erreichen lässt, da die beiden erkenntnistheoretischen Positionen sich gegenseitig ausschließen, kann beim Gegenstandsverständnis ein Integrationsversuch unternommen werden. Eine Integration der beiden erkenntnistheoretischen Positionen kann dann auch auf methodischer Ebene versucht werden. Bei der Teilfrage des Gegenstandsverständnisses erscheint es angebracht, im Einzelfall und

je nach Forschungsfrage, sich bewusst für oder gegen eine Außen- bzw. Innensicht zu entscheiden und den angemessenen Auflösungsgrad zu wählen.

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Realitätsverständnis wird wie folgt zusammengefasst: Relevant für dieses hochschuldidaktische Forschungsvorhaben ist die vom (forschenden und beforschten) Individuum wahrnehmbare soziale und physikalische Wirklichkeit. Es besteht kein Anspruch, die Realität, wie sie *tatsächlich* ist, abzubilden. Die radikal-konstruktivistische Sicht des Menschen als autopoietisches, selbstreferentielles System ist zu radikal, würde es doch bedeuten, dass in sich geschlossene Systeme (Forscher) Aussagen über andere, in sich geschlossenen Systeme (Beforschte) gemacht werden. Es wird hier von der sozialkonstruktivistischen Sichtweise ausgegangen, die besagt, dass Konstruktionen sozial validiert werden können. Wenn die Strukturidentität von Forscher und Forschungsgegenstand postuliert wird, dann wird von einer allgemeinen Strukturidentität aller Menschen ausgegangen, was wiederum bedeutet, dass es bei Wahrnehmungs- und Interpretationsprozessen Ähnlichkeiten gibt, die unter Berücksichtigung individueller Unterschiede gewisse Verallgemeinerungen zulassen müssten.

Was die Bestimmung des Gegenstandes betrifft, so sprechen die oben genannten Kennzeichen des Gegenstandes (Sprachbegabtheit, Reflexivität und Intentionalität) dafür, von der verstehenden Innensicht auszugehen und diese in einem zweiten Schritt um die Außensicht zu ergänzen. Entsprechend der Fragestellung dieser Arbeit interessiert vor allem, was ‚innerhalb‘ des Gegenstandes passiert, aber auch, was man von außen, gemessen an den Zielen über die Wirkung des hier untersuchten Weiterbildungsprogramms sagen kann.

Der ‚Auflösungsgrad‘ dieser Untersuchung liegt nicht auf der Handlungsebene, aber auch nicht auf ‚molekularer‘ Ebene einzelner psychologischer Phänomene⁴⁸. Die hier untersuchten Lehrkonzeptionen⁴⁹ sind komplexe Systeme von Annahmen, Überzeugungen, Einstellungen und Haltungen, die als stark handlungsleitend angesehen werden und befinden sich daher irgendwo zwischen der von Groeben geforderten ganzheitlichen Perspektive und der ‚molekularen‘ Ebene bestimmter Laboruntersuchungen.

Obwohl sich Popper (1994) selbst von der Psychologie und damit auch vom Behaviorismus abgrenzt, scheinen sich im Behaviorismus und in dessen Weiterentwicklung zum modernen Realismus (Seel 2003) doch seine Annahmen bezüglich der Vorstellungen zur objektiven Realität und dem Gegenstandsverständnis des Menschen als Untersuchungs*objekt* weitgehend übernommen

⁴⁸ wie zum Beispiel die Untersuchung der Merkfähigkeit durch die Wiedergabe sinnloser Silben in Laboruntersuchungen.

⁴⁹ Lehrkonzeptionen sind subjektive Theorien über Lehren und Lernen, die in Kapitel 3 ausführlich definiert werden.

worden bzw. enthalten zu sein. Im nächsten Unterkapitel soll gezeigt werden, wie sich diese erkenntnistheoretischen Annahmen auf die Theoriebildung im Bereich der Lerntheorien auswirken. Zudem erfolgt eine Gegenüberstellung realistischer und konstruktivistisch beeinflusster Lerntheorien.

2.4.2. Traditionelle und konstruktivistische Theorien vom Lernen und Lehren

Im Verlauf der Geschichte von Pädagogik und Psychologie ist eine Fülle von Lerntheorien entstanden. Wie die erkenntnistheoretischen Ansätze können auch die meisten dieser Theorien vereinfachend den naturwissenschaftlich orientierten, realistischen Ansätzen oder den geisteswissenschaftlich orientierten, konstruktivistischen Ansätzen zugeordnet werden. In diesem Unterkapitel werden zentrale, prototypische Aussagen dieser beiden Lerntheorie-Richtungen gegenübergestellt. Die traditionellen und konstruktivistischen Strömungen werden miteinander verglichen im Hinblick auf die Definitionen von Lernen, das implizite Realitäts- und Gegenstandsverständnis, das Bild vom Lernenden (als Teil des Gegenstandsverständnisses) und die daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Lehre. Als Strukturierungsprinzip für diesen Abschnitt werden die Lerntheorien nach folgenden Aspekten analysiert:

- Welche epistemologischen Überzeugungen liegen der Lerntheorie zu Grunde?
- Welches Menschenbild/Gegenstandsverständnis wird zu Grunde gelegt?
- Wie wird (das zu lernende) Wissen konzipiert?
- Welche Vorstellungen vom Lernprozess finden sich?
- Welche Vorstellungen von Lehre ergeben sich daraus?

Die Kategorisierung pädagogischer Theorien in zwei Richtungen ist eine für diese Arbeit sinnvolle Vereinfachung. Diejenigen Lerntheorien, denen eine realistische erkenntnistheoretische Position zu Grunde liegt, werden im Folgenden als *traditionelle* Lerntheorien bezeichnet, die mit einer eher konstruktivistischen, erkenntnistheoretischen Position werden als *konstruktivistische* Lerntheorien bezeichnet.

Zur Analyse der Lerntheorien ist die Kategorisierung von Pope und Keen (1981) gewählt worden. Diese schreiben in Kellys Tradition des *constructive alternativism* und unterteilen die Lerntheorien in vier Kategorien, die sie *cultural transmission*, *romanticists*, *progressivists* und *de-schoolers* nennen. Mit der Kategorie *cultural transmission* können die wesentlichen Aspekte traditioneller Lerntheorien gut verdeutlicht werden. Diese Lerntheorien wurzeln in der klassischen Tradition westlicher Erziehung. Die drei weiteren Kategorien derselben Autoren lassen Schlüsse auf konstruktivistische Lerntheorien zu und werden für die Analyse im folgenden Abschnitt hinzugezogen: *romanticists*, *progressivists* und *de-schoolers*.

2.4.2.1. Epistemologisches Verständnis traditioneller und konstruktivistischer Lerntheorien

Als philosophische Wurzel traditioneller Lerntheorien bezeichnen Pope und Keen (1981) den Realismus. Wie schon früher ausgeführt, wird in diesem Paradigma davon ausgegangen, dass die vom Individuum wahrgenommene Welt mit der ‚realen‘, vom Individuum unabhängig existierenden Welt übereinstimmt bzw. potentiell übereinstimmen und vom Individuum verinnerlicht werden kann.

Zu den konstruktivistischen Theorien können die bei Pope und Keen (1981) als *Romantizisten* bezeichneten Lerntheorien gezählt werden. Diese kommen der philosophischen Richtung der Idealisten am nächsten, die besagt, dass die Realität spirituell (mental) und nicht physisch (materiell) ist (Pope und Keen 1981). Das bedeutet, dass die Realität nur im Geist der Menschen existiert bzw. nur diese Art von subjektiver Wirklichkeit und sozial geteilter Wirklichkeit eine Rolle spielen. Diese Aussagen finden sich auch in der erkenntnistheoretischen Position des Konstruktivismus wieder. Die zwei weiteren Kategorien von Lerntheorien nach Pope und Keen (1981), die *Progressivisten* und *De-schoolers* setzen eine Realität voraus, die durch die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt entsteht, wobei die zentrale Größe die Erfahrung des Individuums darstellt. Da diese beiden Strömungen zeitlich nach dem Romantizismus in der Pädagogik liegen, können sie als Kompromiss zwischen dem erkenntnistheoretischen Realismus und Idealismus angesehen werden.

2.4.2.2. Menschenbild in traditionellen und konstruktivistischen Lerntheorien

Das Gegenstandsverständnis in traditionellen lerntheoretischen Ansätzen kann treffend mit dem Bild vom Menschen als Maschine beschrieben werden:

Absolute truth can be accumulated bit by bit, subject by subject. (Pope und Keen 1981, S. 4)

Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass das so angehäuften Wissen als ‚Output‘ wiedergegeben werden kann. Dieses impliziert, dass man aus externer Perspektive die Informationsverarbeitungsprozesse zergliedern und untersuchen kann, ohne Berücksichtigung der Sprachbegabung, Reflexivität und Intentionalität. Wenn auch in neueren, der kognitiven Psychologie entstammenden, Lerntheorien dem Untersuchungsobjekt die oben genannten Eigenschaften nicht explizit abgesprochen werden (Seel 2003), so werden sie doch in Theorie und Empirie traditioneller Manier zu wenig berücksichtigt. Bewusstsein wird meistens nur als zusätzliche, abhängige Variable angesehen, die bei der Veränderung von Verhalten *auch noch* auftritt, aber nicht als eine entscheidende, unabhängige Variable, von der die zu erklärenden Verhaltensweisen abhängen (Groeben 1986).

Wenn man die anderen drei Kategorien von Lerntheorien (Romantizisten, De-schoolers und Progressivisten) betrachtet, die Pope und Keen (1981) nennen, lässt sich erkennen, dass diese den Menschen als (aktiv) handelndes Wesen konzipieren. Daraus folgt für die Forschung, dass es von Interesse ist, was im Gegenstand Mensch vor sich geht. Die Innensicht wird als Untersuchungsperspektive nicht ausgeklammert, sondern als essentiell angesehen. Auch kann bei diesen Theorien der Mensch daher mit Groeben (1986) als Handelnder beschrieben werden, was zur Folge hat, dass Ganzheitlichkeit Vorrang vor einer (Gegenstands-unangemessenen) Zergliederung in ‚molekulare Einheiten‘ kognitiver Prozesse hat. Das Gegenstandsverständnis hängt in Psychologie und Pädagogik untrennbar mit dem Menschenbild bzw. dem *Bild vom Lernenden* zusammen. Das Bild vom Lernenden ist eine weitere Konkretisierung des Gegenstandes.

Nach dem *cultural transmission* –Ansatz, in dem Pope und Keen (1981) die traditionellen Lerntheorien zusammenfassen, wird der Lernende als von Natur aus faul angesehen, er muss durch externe Faktoren, wie Belohnungs- oder Bestrafungssysteme (instrumentelle Reize) zum Lernen gebracht werden. Das kann zwar in diesem Maße über die neueren kognitivistischen⁵⁰ Lerntheorien nicht gesagt werden, trotzdem ist die Vorstellung vom Menschen als determiniert, entweder von seiner Umgebung oder von seinen internen Voraussetzungen (Motivationslage, kognitive Fähigkeiten etc.) in diesen, auf den traditionellen erkenntnistheoretischen Vorstellungen basierenden, Lerntheorien präsent. Auch findet sich in neueren, kognitivistischen Lerntheorien eine Annahme vom Lernenden als eher rezeptiv und passiv (Reimann-Rothmeier und Mandl 1997). Ein eigener, aktiver und selbst bestimmter Umgang mit dem Lernstoff leitet sich aus diesem Menschenbild nicht ab (Schaper 2006).

Das kontrastierende, konstruktivistische Menschenbild wird am Beispiel der *Romantizisten* veranschaulicht. Die *Romantizisten*, deren wichtigster Stellvertreter Rousseau ist, sehen den Lerner als von Natur aus gut undentwicklungsfähig an (Pope und Keen 1981). Sie betonen, dass der wichtigste Aspekt der Entwicklung derjenige ist, der aus dem Lernenden selber kommt (Pope und Keen 1981). In darauf folgenden Theorien (Mead 1934, Bruner 1966, Piaget 1969) wird die Interaktion zwischen Individuum und seiner Umwelt als ausschlaggebend für Lernprozesse angesehen. Kron (1999) ordnet Piagets Forschung und Theoriebildung dem philosophischen und pädagogischen Idealismus zu. Sein Entwicklungsmodell der menschlichen Erkenntnis wird von Oerter und Montada (1987) als konstruktivistisch bezeichnet, da Piaget von einem Menschenbild ausgeht, das den Lernenden als aktiv erkundend, strukturierend und als intrinsisch motiviert

⁵⁰ Die Bezeichnung ‚kognitivistisch‘ bezieht sich auf die Lerntheorien, die nach der ‚kognitiven Wende‘ in der Psychologie entstanden sind und in ihrer erkenntnistheoretischen Position den traditionellen Lerntheorien zugeordnet werden können.

beschreibt. Pope und Keen betonen (1981), dass viele Vorreiter konstruktivistischer Lehr-Lerntheorien die persönliche Erfahrung als Quelle allen Handelns und Wissens sehen und daher Individuen nicht wie Objekte untersucht werden können.

Es stehen sich hier also ebenfalls zwei Menschenbilder gegenüber, die auch unterteilt werden könnten in fremdbestimmt versus selbstbestimmt, in passiv versus aktiv, in extrinsisch motiviert versus intrinsisch motiviert. Dies hat Konsequenzen sowohl für die unterschiedlichen Definitionen von Wissen, welches Individuen sich aneignen als auch für die Vorstellungen vom Lernprozess und vom Lehren, die im Folgenden beschrieben werden.

2.4.2.3. Der Lernprozess in traditionellen und konstruktivistischen Lerntheorien

Die Frage, wie der Lernprozess konzipiert wird, hat für die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung ebenfalls weit reichende Konsequenzen. Fromm (2003) beschreibt das Verständnis in den traditionellen Lerntheorien mit dem Begriff ‚learning as storage‘. Lernen wird in traditionellen Lehr-Lerntheorien als ein regelhaft ablaufender Prozess der Informationsverarbeitung interpretiert, bei dem gewisse Wissensinhalte aufgenommen, verarbeitet und gespeichert werden (Schaper, 2006).

Analog zum passiven Bild vom Lernenden wird der Lernprozess als rezeptiver Prozess aufgefasst, der linear und systematisch vor sich geht (Law und Wong 1996). Diese Vorstellung vom Lernprozess ist angelehnt an das Modell des Computers und bestätigt die oben genannte Analogie vom Menschen als Maschine. Das bedeutet, dass sich die traditionellen (auch die kognitiven) Lerntheorien mit denjenigen kognitiven Operationen beschäftigen, die

[...] den Ausgangszustand in den Endzustand transformieren. (Seel 2003, S. 30)

Damit gilt immer noch das behavioristische Paradigma, mit dem Unterschied, dass die ‚Black Box‘⁵¹ transparenter geworden ist und man einen gewissen Einblick in kognitive und emotionale Mechanismen erhalten kann. Der Nachweis, dass Lernen stattgefunden hat, wird über die Veränderung von Verhalten in spezifischen Situationen erbracht, wobei ein Vergleich zwischen dem Verhalten zu einem Zeitpunkt t1 und dem Verhalten zu einem Zeitpunkt t2 vorgenommen wird (Seel 2003). Mit diesen Verfahren können Lernprozesse, die sich nicht im beobachtbaren Verhalten niederschlagen, nicht berücksichtigt werden. Es wird ein kausaler und linearer Zusammenhang zwischen Wissen und Verhalten (nicht Handeln) angenommen, der so nicht für

⁵¹ Die internen, psychischen Abläufe des Individuums

alle Arten von Lernen haltbar ist und vor allem bei Lernprozessen, die sich mit Wissensanwendung im Handlungskontext beschäftigen, zu hinterfragen ist.

Fromm (2003) bezeichnet den Lernprozess im konstruktivistischen Paradigma der Lerntheorien mit ‚learning as processing‘. Das heißt, Lernen ist ein aktiv-konstruierender Prozess, der immer situativ⁵² ist und multidimensional⁵³ und dessen Ergebnisse nicht vorhersagbar sind, da sie individuell und situationsspezifisch entstehen (Reimann-Rothmaier und Mandl 1997). Der Lernprozess wird als prinzipiell unabgeschlossen und von sozialen und individuellen Kontexten abhängig angesehen (Law und Wong 1996). Der Endzustand eines Lernprozesses bedeutet in den konstruktivistisch fundierten lerntheoretischen Paradigmen nicht, dass ein Wissenskörper verinnerlicht wurde, sondern dass neue Handlungsmöglichkeiten erprobt und verfeinert werden können, diese sich aber auch ständig weiterentwickeln und nicht in einem Endzustand verbleiben.

Die Ansätze zur ‚situierten Kognition‘ (Law 1994; Clancey 1993; Greeno 1992), die sich mit der Entstehung und Bedeutungszuweisung von Repräsentationen befassen, die anthropologischen Ansätze von Suchmann (1967) und Lave (1993) sowie sozialkonstruktivistische Ansätze (Berger und Luckmann 1970) haben inzwischen die Instruktionspsychologie erreicht und eklektisch übernommen (Gerstenmaier und Mandl 1995). Ihre wichtigsten Annahmen über das menschliche Lernen werden auch dieser Arbeit zu Grunde gelegt und lauten folgendermaßen:

- Lernende konstruieren ihr Wissen, indem sie wahrnehmungsbedingte Erfahrungen interpretieren, und zwar in Abhängigkeit von ihrem Vorwissen, den gegenwärtigen mentalen Strukturen und bestehenden Überzeugungen.
- Elaborierte Wissensstrukturen werden vom Individuum generiert, indem neue Informationen mit dem Vorwissen verknüpft werden.
- Zentral für den Wissenserwerb ist das soziale Aushandeln von Bedeutungen, das über die Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden oder zwischen Lernenden entstehen kann. Gestalter von Lernumgebungen sollten daher keine normative und objektive Realität auferlegen, sondern akzeptieren, dass jeder Lernende das gleiche Objekt oder Ergebnis anders interpretiert. Dies impliziert auch unterschiedliche Lernergebnisse.
- Wenn Lernenden der Bezug zu einem relevanten Kontext fehlt, ist die Information für sie wenig bedeutsam.
- Zur Reflexion bzw. Kontrolle des eigenen Lernhandelns ist der Einsatz metakognitiver Fertigkeiten⁵⁴ wichtig.

⁵² Immer auf Erfahrungen beruht, die in konkreten Situationen entstehen

⁵³ Die lernende Person als Ganzes beansprucht, ihre persönlichen kognitiven, emotionalen und motivationalen Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten.

⁵⁴ Mit metakognitiven Fertigkeiten sind Strategien gemeint, die den Lernprozess steuern, zum Beispiel Strategien zum Planen des Lernprozesses, zum Aneignen bestimmter Inhalte und zum Überprüfen des Lernerfolgs.

2.4.2.4. Der Wissensbegriff in traditionellen und konstruktivistischen Lerntheorien

Neuere Definitionen des Wissensbegriffs zeigen deutlich, wie der Realitätsbegriff in heutigen kognitivistischen lerntheoretischen Paradigmen konzipiert wird:

Wissen unterscheidet sich von Meinen und Glauben v. a. im Grad der Übereinstimmung mit feststellbaren Tatsachen der objektiven Welt. (Seel 2003, S. 250)

In den traditionellen Lerntheorien, die mit dem Beispiel der Strömung des *cultural transmission* (Pope und Keen 1981) beschrieben werden kann, wird Wissen folgendermaßen konzipiert:

Knowledge is repetitive and objective and can be measured by culturally shared test procedures (S. 4).

Ähnlich wird dieses Bild vom Wissen zum Beispiel auch von Lehner (1979) ausgedrückt: Lerninhalte (Wissen) sind klar strukturierbare Wissenssysteme, die in ihrer Entwicklung abgeschlossen sind. All diese Beschreibungen drücken aus, dass Wissen in sich abgeschlossen und ‚objektiv, wie es ist‘ an alle Lernenden weitergegeben werden kann bzw. von diesen aufgenommen werden kann. Auch die neueren, aus den traditionellen Lehr-Lerntheorien hervorgegangenen kognitivistischen Lerntheorien beschäftigen sich mit kognitiven Operationen, die „[...] den Ausgangszustand in den Endzustand transformieren.“ (Seel 2003, S. 30). Die Vorstellung von einem ‚Endzustand‘ suggeriert, dass Wissen bei allen Lernenden in gleicher Form vorliegen kann, und daher auch als ein in sich abgeschlossenes Paket an andere Personen übergeben werden kann.

Völlig anders wird Wissen in konstruktivistischen Lerntheorien gesehen. Um bei einem der ganz frühen Vorläufer zu beginnen, zitieren Pope und Keen (1981) Plato:

True knowledge [...] was the result of the process of reasoning, since this process transcends the material world and can discern pure spiritual reality (S. 6).

Für Vertreter der *Progressivisten* ist Wissen die Veränderung der Denkmuster, hervorgerufen durch Problemlösen:

Knowledge itself is seen as a tool for managing experience. (Pope und Keen 1981, S. 6)

Gemeinsam ist den neueren, konstruktivistisch beeinflussten Lerntheorien, dass sie Wissen als Konstruktion durch Interpretation wahrnehmungsbedingter Erfahrungen verstehen, wobei die Konstruktion vor allem abhängig ist von dem Vorwissen (den Vorerfahrungen), den gegenwärtigen mentalen Strukturen und bestehenden Überzeugungen (Johanssen, Mayes und McAleese 1993). Außerdem wird Wissen als prinzipiell unabgeschlossen und relativ gesehen. Entwistle (2000, S. 7) beschreibt Wissenschaft als „Evidence to reason among alternative interpretations“ bzw. weiter zugespitzt als: „Commitment to a personal, reasoned interpretation“.

Diese Sicht einer immer wählenden, potentiellen Erweiterbarkeit von Wissen und der Relativität (nicht Objektivität im Sinne der Übereinstimmung mit der Realität) von Wissen, bedingt durch das Subjekt des Forschers (seiner Fragestellungen, seiner Methodenwahl, seiner Interpretationen) entspricht auch der in dieser Arbeit zu Grunde liegenden konstruktivistischen Auffassung.

2.4.2.5. Konsequenzen für die Vorstellungen von guter Lehre in traditionellen und konstruktivistischen Lerntheorien

Aus den epistemologischen Überzeugungen, dem Menschenbild, insbesondere dem Bild vom Lernenden und den Vorstellungen über den Lernprozess, ergeben sich zwei unterschiedliche Bilder vom Lehrenden. In traditionellen Ansätzen wird der Lehrende als Person mit einem Vorsprung an Realitätswissen betrachtet (Seel 2003). Die wichtigste Aufgabe des Lehrenden ist nach dieser Position die Übermittlung/Bereitstellung von Informationen, Regeln und Werten. Beim Lehren findet ein Wissenstransport statt, an dessen Ende der Lernende den vermittelten Wissensausschnitt in genau derselben Form besitzt, wie der Lehrende (Reimann-Rothmeier und Mandl 1997). Dies illustrieren Pope und Keen sehr prägnant mit einem Zitat von Hutchins (1936):

Education implies teaching. Teaching implies knowledge. Knowledge is truth. The truth is everywhere the same. Hence education should be everywhere the same. (in: Pope und Keen 1981, S. 3)

Aus einem solchen Lehrverständnis entspringen Erziehungstechnologien und Ansätze der Verhaltensänderung, zum Beispiel die Strömung des *Instructional Design* (Reigeluth 1983; Lowyck und Elen 1991), die dem Lehrenden genau sagen, wie die Lehre im Hinblick auf Ziele, Methoden, Aufgaben, Instruktionen und Ergebnismessung zu gestalten sei. Diese Modelle arbeiten häufig mit Mechanismen instrumentellen Lernens (Pope und Keen 1981). Von erfolgreicher Lehre ist demnach dann zu sprechen, wenn es gelingt, dass Lernende die vom Lehrenden bereitgestellten Informationen so verinnerlichen, dass sie mit der objektiven Realität (bzw. was der Lehrende dafür hält) möglichst genau übereinstimmen. Das Wissen soll von den Lehrenden möglichst gut organisiert und aufbereitet präsentiert werden, das heißt die Betonung der kognitivistischen Lehr-Lerntheorien liegt auf der Optimierung der Instruktion (Schaper 2006). Ein weiteres Charakteristikum ist, dass der Lehrende immer die Hauptverantwortung für den Lernprozess inklusive der Überprüfung der Lernergebnisse trägt. Ein Beispiel für eine kognitivistisch orientierte Lerntheorie ist die Elaborationstheorie von Reigeluth (1983), die sehr genau beschreibt, wie Inhalte aufbereitet werden müssen, nämlich indem der Inhalt einer Strukturanalyse unterzogen wird und dann nach Konzept-, Prozedur- und Prinzipienstrukturen unterteilt wird, um daraus ein Epitom zu erstellen, das den Lernenden dargeboten werden soll, um ihnen die optimale Aufnahme zu erleichtern.

Die zentralen Annahmen konstruktivistischer Lerntheorien, wie Lehre zu sein hat, können wie folgt zusammengefasst werden. Jede Art konstruktivistischer Theorien geht davon aus, dass Wissen nicht direkt übertragen werden kann, sondern in sich kognitiv und semantisch abgeschlossen ist (Aufschnaiter, Fischer und Schwedes 1992). Jede Art von Wissen muss also in Form von Bedeutungen in jedem kognitiven System neu und eigenständig erzeugt werden (Roth 1996). Daher kann Lehre auch nur Anregung, Unterstützung und Beratung beim Lernen bedeuten und muss sich nicht auf bestimmte Instruktionsmodelle mit Allgemeingültigkeitsanspruch stützen (Law und Wong 1996).

Nach der allgemeinen erkenntnistheoretischen Grundlegung und der Grundlegung für den Bereich der Lerntheorien werden nun die erkenntnistheoretischen Konsequenzen für den Bereich der Evaluationsforschung dargelegt, mit dem Ziel, den ersten Schritt zur Begründung der im empirischen Teil eingesetzten Methoden zu unternehmen.

2.4.3. Evaluationsforschung aus erkenntnistheoretischer Sicht

Bei der Klärung und Definition der Begriffe Evaluation und Evaluationsforschung in Kapitel 2.1 wurde deutlich, dass die erkenntnistheoretischen Überlegungen für den Bereich der Evaluationsforschung in der Regel nicht expliziert werden. In diesem Unterkapitel wird die erkenntnistheoretische Fundierung für die Evaluationsforschung in dieser Arbeit gelegt. Nur noch gestreift wird das Thema des Realitätsverständnisses und die des Gegenstandsverständnisses in Form von der Reduktion von Komplexität, um dann auf die speziellen erkenntnistheoretischen Themen zu kommen, die sich vor allem auf das Feld der Evaluationsforschung beziehen, nämlich die Frage der Kausalität und die Frage der Werturteile.

Bei der Sichtung der zahlreichen unterschiedlichen Definitionen von Evaluation in Kapitel 2.1 fällt auf, dass sich auch in diesem sozialwissenschaftlichen Anwendungsfeld auf erkenntnistheoretischer Ebene zwei Strömungen oder Paradigmen gegenüberstehen, die von Kuper (2005) als Erben der psychologisch-pädagogischen Diagnostik und der Handlungsforschung benannt werden, von Beywl (1988) werden die beiden Traditionen der Evaluationsforschung das rationalistische und das naturalistische Paradigma genannt. Um die Begrifflichkeiten durchzuhalten wird hier das rationalistische (Beywl 1988) bzw. das in der Tradition der psychologisch-pädagogischen Diagnostik (Kuper 2005) stehende Paradigma als das realistische⁵⁵ bezeichnet und das in der

⁵⁵ Das der psychologisch-pädagogischen Diagnostik zu Grunde liegt und von Beywl (1988) das rationalistische Paradigma genannt wird

Tradition der Handlungsforschung (Kuper 2005) stehende bzw. das naturalistische Paradigma (Beywl 1988) das konstruktivistische⁵⁶ genannt.

Das Realitätsverständnis und Gegenstandsverständnis sind unter Kapitel 2.4.1 schon recht ausführlich dargestellt worden. Feststellbar ist, dass auch in der Literatur über Evaluationsforschung zwei Realitätsverständnisse zu finden sind. Auf der einen Seite wird von einer vom Subjekt unabhängigen Realität ausgegangen, die analysierbar (Zerlegung komplexer Phänomene), objektiv operationalisierbar und beobachtbar ist und allgemeine Gesetzesaussagen ermöglicht (Heipke 1970, Mayntz 1983a). Auf der anderen Seite wird von einer Realität ausgegangen, die als sinnstiftende Konstruktion von Individuen aufgefasst wird und die keine verallgemeinerbaren Schlussfolgerungen zulässt (Guba und Lincoln 1983, Filstead 1979). Die analytische und operationalisierende Herangehensweise wird als gegenstandsunangemessen abgelehnt und eine Generalisierung über die untersuchte Situation hinaus wird meist nicht angestrebt.

Das realistische Paradigma in der Evaluationsforschung folgt einer Strategie der konsequenten Minimierung von Komplexität, die nach Groeben (1986) auch als *molekulare* Sicht bezeichnet wurde. Kuper (2005) bringt dies auf den Punkt:

Aus den Erfahrungen mit pädagogischen Interventionen werden diejenigen Aspekte herausdestilliert, die durch diagnostische Instrumente erfassbar und – ungeachtet der jeweiligen Rahmenbedingungen der Interventionen – im Sinne eines Ursache-Wirkungs-Schemas interpretierbar sind. (S. 53)

Der Fokus liegt klar auf dem Einsatz quantitativer, empirischer Methoden, die dann abgesicherte Schlussfolgerungen und Generalisierungen erlauben sollen (Kuper 2005). Ähnlich wie bei der Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen und deren Wirkungen, ist der Gegenstand von Evaluationsuntersuchungen sehr komplex, weil viele Personen (die an sich schon einen komplexen Gegenstand darstellen) in unterschiedlichen Rollen und Funktionen, mit unterschiedlichen Zielen und Interessen aufeinander treffen und miteinander in komplexen Wechselwirkungen stehen. Es ist zwar möglich, Komplexität durch die Auswahl bestimmter Aspekte zu reduzieren, aber es ist nicht klar, wie die gewonnenen Ergebnisse dann mit dem ganzen Prozess in Beziehung zu setzen sind. Eine Generalisierung von Ergebnissen erscheint dann ebenso unmöglich, wie bei einem Vorgehen, das versucht, durch eine gröbere Auflösung das ‚große Ganze‘ im Blick zu behalten. In der Tradition der Handlungsforschung, die erkenntnistheoretisch dem konstruktivistischen Ansatz zugeordnet werden könnte, wird hingegen nicht versucht, Komplexität zu reduzieren. Vielmehr

⁵⁶ Das der Handlungsforschung zu Grunde liegt und von Beywl (1988) das naturalistische Paradigma genannt wird.

wird hier gefragt „[...] nach dem Umgang mit Komplexität in der Durchführung einer pädagogischen Intervention.“ (Kuper 2005, S. 54).

Die empirische Untersuchung in dieser Arbeit wählt mit einer der beiden eingesetzten Methoden ebenfalls einen hohen Auflösungsgrad. Wie genau mit dem Aspekt der Komplexität in Fragestellung und Methodenwahl umgegangen wird, wird ausführlich in Kapitel 4 zu den Evaluationsmethoden ausgeführt.

Wenn von Wirkungsforschung im Rahmen einer Evaluationsstudie die Rede ist, ist in der Untersuchung der Nachweis zu führen, dass die Wirkungen, die ermittelt werden, auf das Programm und nicht auf andere Umstände zurückzuführen sind. Daher muss in der Evaluationsforschung der Aspekt der Kausalität berücksichtigt werden. Nach Beywl (1988) wird im realistischen Paradigma immer eine Kausalbeziehung verlangt. Allerdings wird schon seit längerem auch von Vertretern dieses Lagers eingeräumt, dass diese Forderung nicht vollständig erfüllt werden kann. Stattdessen wird auch von Vertretern realistischer Strömungen von einer Vielzahl von Ursachen gesprochen. Statt ‚Beweis‘ wird inzwischen auch, etwas bescheidener, der Begriff der ‚Plausibilität‘ gewählt (Suchmann 1967; Campbell 1984). Im konstruktivistischen Paradigma wird ohnehin davon ausgegangen, dass jede Handlung eine Vielzahl von (internen und externen) Ursachen hat und es daher nicht entscheidbar ist, welche oder welche Kombination von Ursachen für eine spezielle Handlung relevant ist. Dennoch gibt es Möglichkeiten und Versuche, trotzdem den konkreten Ursachen des Lernens näher zu kommen, wie in Kapitel 4 deutlich wird.

Ein weiterer Aspekt, der schon angeklungen und ebenfalls charakteristisch ist für die Evaluationsforschung, ist die Rolle von Werturteilen. Werturteile werden im realistischen Paradigma heruntergespielt bzw. ignoriert. Stattdessen wird die Notwendigkeit und Möglichkeit werturteilsfreier Untersuchungen betont (Beywl 1988). Evaluatoren sollen nur darüber befinden, ob die von den Verantwortlichen (z.B. Politikern) gesteckten Ziele erreicht worden sind oder nicht (Rossi 1982). Werte dürfen (aber auch nur in der Grundlagenforschung) zwar die Auswahl des Forschungsthemas beeinflussen, nicht aber den Forschungsprozess (Albert 1965).

Im konstruktivistischen Paradigma wird Evaluationsforschung als immer im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen und Werte ablaufend betrachtet (Beywl 1988). Die Beeinflussung durch die Werte aller am Evaluationsprozess Beteiligten spielt schon in die Formulierung des Auftrags mit hinein, in die Auswahl der Evaluationsmethoden, in die Interpretation der Ergebnisse und in die daraus resultierenden Empfehlungen. Da die Werte der beteiligten Gruppen nicht ausgeblendet werden können, sollen sie mit erfasst und dadurch bewusst gemacht werden, um im ganzen Prozess mit berücksichtigt werden zu können (Beywl 1988). Die Werte und Interessen aller

am Programm Beteiligten müssen also berücksichtigt werden, zumindest derer Beteiligten, die unmittelbar im Blickfeld der Fragestellung sind.

Was am Realitätsverständnis, am Gegenstandsverständnis, an der Frage der Kausalität und der Werturteile deutlich wird, lässt sich auch bei einer Analyse des Umgangs mit Definitionen von Evaluationsforschung belegen. Zahlreiche namhafte Autoren, die sich mit Evaluationsforschung beschäftigt haben, wie Scriven, Suchman oder Rossi (um nur einige zu nennen) haben Evaluationsforschung definiert. Die Definition von Scriven illustriert das realistische Paradigma, da sie die Überführung von Verhaltensdaten in numerische Werte betont.

Evaluation an sich ist ein methodisches Vorgehen, das im Grunde genommen gleich ist, unabhängig davon, ob man Kaffeemaschinen, Lehrmaschinen, Pläne für ein Haus oder ein Curriculum zu evaluieren versucht. Es besteht einfach im Sammeln und Kombinieren von Verhaltensdaten mit einem gewichteten Satz von Skalen, mit denen entweder vergleichende oder numerische Beurteilungen erlangt werden sollen, und in der Rechtfertigung (a) der Datensammlungsinstrumente, (b) der Gewichtungen, (c) der Kriterienauswahl (Scriven 1972, S. 61).

Bei Suchman (1967) wird Evaluationsforschung verstanden als die Bewertung von Zielen und Absichten eines Programms bzw. als die Bewertung des Ausmaßes der Zielerreichung. Suchman geht in seiner Definition nicht auf die Mechanismen ein, die die Veränderungen hervorrufen sollen. Nach dieser Definition kann Evaluationsforschung verglichen werden mit einer bestimmten Form experimenteller Forschung, die Input und Output zu messen versucht, ohne das zu berücksichtigen, was in der ‚Black-Box‘ passiert.

Als dritte und aktuellste Definition wird die von Rossi et al. noch genannt:

[Evaluation is] the use of social research methods to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs in ways that are adapted to their political and organisational environments and are designed to inform social action in ways that improve social conditions. (2004, S. 16)

Dass Rossi eher dem realistischen Lager zuzurechnen ist, hält ihn nicht davon ab, in seiner Definition die Werte mit ins Spiel zu bringen. Allerdings sagt er nichts darüber aus, wer diese Werte festlegt (Politiker, Evaluationsforscher, Programmdurchführende etc.) und auch darüber nichts, wie diese im Evaluationsprozess zu berücksichtigen sind.

Von Guba und Lincoln (1989), die dem konstruktivistischen Paradigma verpflichtet sind, wird kritisiert, dass am Anfang eines Buches über Evaluationsforschung immer eine Definition stehen muss. Sie schreiben:

[...]there is no ‚right‘ way to define evaluation, a way that, if it could be found, would forever put an end to argumentation about how evaluation is to proceed and what its purposes are. (Guba und Lincoln 1989, S. 21).

Dass Evaluationsforschung nicht im Sinne einer allgemeingültigen und immerwährenden Festlegung definiert werden kann, liegt bei einem konstruktivistischen Wissensverständnis auf der

Hand. Jedoch ganz auf eine Definition zu verzichten erscheint deshalb ungünstig, weil für das Verstehen und Nachvollziehen von Forschungsvorhaben, die sich mit Evaluation beschäftigen, deutlich sein muss, wie Evaluation verstanden wird, von welchen erkenntnistheoretischen Voraussetzungen ausgegangen wird. Nur so können Ziele, Gegenstände, Methoden und Instrumente für die Evaluation begründet werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beiden Paradigmen (das realistische und das konstruktivistische) auf erkenntnistheoretischer Ebene nicht vereinbar sind, weil sie von sich gegenseitig ausschließenden Axiomen bezüglich der Realität und der Zugänglichkeit von Realität ausgehen. Beywl (1988) unterscheidet drei Positionen in der Evaluationsforschung, die im Umgang mit dem erkenntnistheoretischen Paradigmen-Problem immer wieder, oft implizit, auftauchen.

1. Evaluationsforschung, die das realistische Paradigma nach wie vor für gültig hält. Gleichzeitig wird beansprucht, dass dieses Paradigma innovationsfähig ist, zum Beispiel durch die Ergänzung der Erkenntnismethoden um qualitative Methoden (Rossi und Freeman 1982).
2. Evaluationsforschung, die voraussetzt, dass beide Paradigmen kombiniert werden können. Autoren, die diese Position vertreten, lassen allerdings die erkenntnistheoretische Analyse weg. Die den beiden unterschiedlichen Paradigmen zugeordneten Methoden werden einfach kombiniert.
3. Evaluationsforschung, die voraussetzt, dass es absolute Differenzen zwischen den beiden Paradigmen gibt (Guba und Lincoln 1983), die nicht zu überwinden sind.

Die in dieser Arbeit vertretene Position ist folgende. Die beiden oben beschriebenen Paradigmen sind in der Evaluationsforschung nicht integrierbar. Da bei der Diskussion der erkenntnistheoretischen Grundannahmen im Bereich der Lerntheorien eine (gemäßigt) konstruktivistische Position eingenommen wurde, ist es nahe liegend, dass auch in Bezug auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen von Evaluationsforschung eine solche Position eingenommen wird. Um dies zu präzisieren: Es wird nicht davon ausgegangen, dass es eine Annäherung an eine vom Forscher unabhängige Realität geben kann, ebenso wenig wird davon ausgegangen, dass ein Untersucher lediglich seine Interpretationen der Interpretationen seiner Untersuchungsobjekte anbieten kann, sondern es wird davon ausgegangen, dass eine Annäherung an eine Übereinstimmung zwischen der Perspektive des Forschers und der Perspektiven der Untersuchten geben kann.

Eine Reduktion von Komplexität wird zwangsläufig vorgenommen, allerdings nicht ohne auf die dadurch entstehenden Einschränkungen einzugehen. Ebenso wird darauf eingegangen, inwiefern von einer Kausalität der Wirkungen durch das untersuchte Programm ausgegangen werden kann.

Nachdem die erkenntnistheoretische Position in Bezug auf Evaluationsforschung allgemein erfolgt ist, wird nun der Blick auf Evaluationsforschung auf der Ebene der Programmwirkungen gelenkt, als weitere Konkretisierung und Zuspitzung auf die in dieser Arbeit erfolgte Untersuchung.

2.5. Evaluationsforschung auf Ebene der Programmwirkungen

Nach den allgemeinen Betrachtungen der Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung und ihrer epistemologischen Begründung, wird nun der Blick speziell auf die Evaluation von Wirkungen gelenkt (vgl. Kapitel 2.2). In dieser Arbeit wird auf dem Gebiet der Evaluierungen von Programmwirkungen und Wirksamkeit das Lernen⁵⁷ untersucht. Ebenso wird etwas über (implizite) Programmtheorien und Programmziele ausgesagt und es werden die Prozesse, die auf die Wirkungen abzielen, beschrieben.

Die Fragen, die sich im Zusammenhang mit den Wirkungen stellen, sind folgende:

- Wie kann Wirkung definiert werden und wie grenzen sich die Begriffe Wirkung, Wirksamkeit und Effizienz ab?
- Wie können die zwei Ebenen (Ebene der Teilnehmer und Ebene der Zielgruppe der Teilnehmer) von Programmwirkungen unterschieden werden?
- Wie konzipieren die Autoren Suchman, Stake, Rossi und Thumser-Dauth in ihren Evaluationsmodellen die Wirkungsebene?
- Welche Probleme gibt es bei der Erfassung von Wirkungen?

2.5.1. Begriffsklärung: Wirkung, Wirksamkeit und Effizienz

Bei der Unterscheidung der Begriffe Wirkung, Wirksamkeit und Effizienz unterscheidet Suchmann (1967) in seiner Arbeit auf zwischen Effekten, Effektivität und Effizienz. Effekt kann mit Wirkung übersetzt werden und meint sowohl intendierte, als auch ungewollte Wirkungen (Nebenwirkungen) eines Programms. Damit sind Wirkungen gemeint, die sich zum Beispiel als Veränderung von Merkmalen (Wissenserwerb, Einstellungsänderung, Änderung der Handlungsmöglichkeiten, der subjektiven Theorien etc.) der Programmteilnehmer niederschlagen (Rossi et al. 2004). Effektivität kann mit Wirksamkeit übersetzt werden und meint das Ausmaß, in dem die intendierten Ziele eines Programms erreicht werden. Das wird von Rossi et al. (2004) weiter präzisiert, indem Programmwirksamkeit den Unterschied zwischen den Wirkungen, die ohne das Programm eingetreten sind, und Wirkungen, die durch das Programm eingetreten sind, bezeichnet. Effizienz kann mit Efficiency übersetzt werden und bezeichnet die Relation zwischen Programmkosten (Investitionen) und Programmwirkungen und vergleicht ggf. auch, ob nicht mit anderen Investitionen bessere Programmwirkungen erreicht werden könnten. Ausgehend von dieser

⁵⁷ Im Sinne der Veränderung von subjektiven Theorien der Lehrenden über Lehren und Lernen an der Universität (siehe auch Kap. 4)

Begriffsdefinition wird Wirkung also als Oberbegriff für die Wirksamkeit und die Nebenwirkungen einer Intervention aufgefasst.

Nebenwirkungen zu identifizieren ist vor allem dann schwierig, wenn man von Untersuchungen mit realistischem, erkenntnistheoretischem Hintergrund ausgeht, so wie Rossi et al. (2004) es tun. Sie schreiben, es sei sehr schwierig, überhaupt dahinter zu kommen, welche Nebenwirkungen in Frage kommen, bzw. von dem Programm ausgelöst werden könnten (Rossi et al. 2004). Das Problem liegt darin, dass die Methoden im realistischen Paradigma bestimmte Fragen stellen, die die Art und Auswahl der Antworten einschränken. Bei einem konstruktivistisch begründeten Vorgehen ist dies einfacher, durch ein offenes, (methodisch) qualitatives Vorgehen können Nebenwirkungen leichter identifiziert werden.

2.5.2. Evaluation auf der Ebene von Programmwirkungen

Es gibt inzwischen eine große Anzahl an Modellen für Programmevaluation, deren Bestandteil immer auch die Programmwirkungen sind. Es werden die Modelle von Kirkpatrick (1967), Stake (1972), Chen (1990), Rossi (2004) und Thumser-Dauth (2007) vorgestellt und deren Implikationen in Bezug auf Ihre Aussagen zur Erfassung von Wirkungen, Wirksamkeit und Effizienz diskutiert. Außer dem (ältesten) Modell von Kirkpatrick (1967) scheinen sich alle Modelle der Programmevaluation darüber einig zu sein, dass die Ebene der Programmwirkungen nicht separat, ohne Berücksichtigung der vorangehenden Ebenen (Programmziele und Programmdurchführung) evaluiert werden kann.

Eines der ersten Modelle der Evaluation von Wirkungen sozialer Programme wurde von Kirkpatrick (1967) entwickelt. Sein Modell bezieht sich vor allem auf die Evaluation betrieblicher Weiterbildung. Er unterschied vier Ebenen, auf denen Trainings der betrieblichen Bildung evaluiert werden können, die Ebene der Teilnehmerreaktionen, die Ebene des Lernens, die Ebene des Verhaltens und die Ebene der Resultate.

Bei der ersten Ebene, der Akzeptanz der Teilnehmer, wird erhoben, ob die Teilnehmer mit der Weiterbildungsmaßnahme zufrieden waren⁵⁸. Auf der Ebene des Lernens muss zuerst die in diesem Modell vorherrschende Vorstellung von Lernen festgehalten werden. Lernerfolg wird in diesem Kontext definiert als Aufnahme von Prinzipien, Fakten und Techniken durch die Weiterbildungsteilnehmer. Auf der Ebene des Verhaltens erhebt Evaluation, ob sich das Verhalten nach der Weiterbildung verändert hat, und auf der Ebene der Resultate wird im Sinne der oben

⁵⁸ Akzeptanz wird hier als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für Lernen gesehen.

definierten Effizienz versucht zu prüfen, ob im Betrieb auch eine Steigerung der Produktivität und des Umsatzes erreicht wurde⁵⁹.

Kirkpatrick (1979) unterscheidet nicht zwischen intendierten Wirkungen und Nebenwirkungen und ebenso wenig stellt er Überlegungen zur Kausalität an, also ob bestimmte Wirkungen von bestimmten Weiterbildungsmaßnahmen hervorgerufen wurden, oder ob sie auf andere Ursachen zurückzuführen sind. Trotzdem ist dieses Ebenenmodell nützlich für die Einordnung von Evaluationsvorhaben, die auf Ebene der Programmwirkungen angelegt sind, wenn es weiter ausdifferenziert und um die Überlegung der kausalen Zuschreibung der Wirkungen erweitert wird.

Als ein weiteres Modell sei hier das von Stake (1972) erwähnt, da es die Ziele und Prozesse des Programms berücksichtigt und die Wirkungsebene differenzierter betrachtet. Er unterscheidet zwei evaluatorische Operationen, die des Beschreibens und die des Beurteilens. Stake unterteilt die Phasen / Ebenen einer Evaluationsmaßnahme ähnlich, wie später auch Chen (1990), Rossi (2004) und Thumser-Dauth (2007) in Voraussetzungen eines Programms (z.B. Ziele, zur Verfügung stehende Mittel, Erwartungen von TN etc.), Prozesse eines Programms (z.B. Art der Interaktion zwischen Durchführenden und TeilnehmerInnen, Vermittlungsmethoden etc.) und Ergebnisse eines Programms (z.B. Zufriedenheit, Lernerfolg, Verhalten der TeilnehmerInnen etc.), wobei unter Ergebnissen auch die Wirkungen gefasst werden. Auf der Wirkungsebene unterscheidet Stake folgende systematisch zu untersuchende Aspekte. Es gibt intendierte Wirkungen, es gibt Beobachtungen zu den Wirkungen, es gibt bestimmte Standards, an denen die Wirkungen gemessen werden und es wird so ein Urteil über die beobachtete Wirkung möglich. Eine Analyse dieser vier Aspekte, unter denen Wirkungen betrachtet werden können, differenziert das Feld der Evaluation von Programmwirkungen weiter.

Rossi et al. (2004) stellen deutlich heraus, dass eine Evaluation auf Wirkungsebene nur interpretierbare Ergebnisse liefert, wenn das Programm auch ein bestimmtes Wirkmodell hat. Außerdem muss vor der Erhebung der Evaluationsdaten klar sein, was mit den Evaluationsergebnissen passieren soll (Rossi et al. 2004). Es reicht also nicht aus, die Effekte zu erheben, sondern es müssen alle Stufen des Programms berücksichtigt werden, um fundierte Aussagen über die Wirkungen, Nebenwirkungen und Wirksamkeit machen zu können. Dazu müssen folgende Fragen in Evaluationsuntersuchungen gestellt werden: (1) Warum wurde das Programm ins Leben gerufen? (2) Wie ist es konzipiert? (3) Wie wird es durchgeführt? (4) Wie sind die Programmwirkungen? Und (5) wie effizient ist das Programm?

⁵⁹ Zum Beispiel: Kostenreduktion, Reduktion von Fehlzeiten, Beschwerden, qualitative oder quantitative Produktionsverbesserungen.

Über die oben dargestellten Modelle wird sichtbar, dass es bei Evaluationsmaßnahmen immer wichtig ist, auch die Programmtheorien zu berücksichtigen. Mit Chens Werk *Theory driven Evaluation* (1990) wird deutlich, dass durch die starke Betonung von sozialwissenschaftlichen Methoden der Evaluation, die zu Grunde liegende Theorie eines Programms in der Evaluationsforschung bis in die 80er Jahre vernachlässigt wurde. Chen (1990) unterscheidet zwischen *Blackbox-Evaluation* und *Theory driven Evaluation*. Die *Blackbox-Evaluation* berücksichtigt nur Input- und Output-Relationen ohne die Prozesse, die die Veränderungen herbeiführen sollen, zu berücksichtigen. Das führt dazu, dass man bei guten Ergebnissen, wenn zum Beispiel die erwartete Wirkung eingetreten ist, nicht weiß, warum sie eingetreten ist und daher auch keine prognostischen Aussagen für zukünftige Anwendungen machen kann. Wenn die erwarteten Wirkungen nicht eintreten, die Ergebnisse also negativ sind, weiß man nicht, woran der Misserfolg lag. Ist die dem Programm zu Grunde liegende Theorie falsch? Liegt der Fehler in der Umsetzung? Ist die ‚Dosierung‘ zu gering? Sind die Messungen zu ungenau? (Chen 1990). Theoriebasierte Evaluation hingegen bezieht die dem Programm zu Grunde liegende Theorie in das Evaluationsdesign mit ein. So kann unter anderem erreicht werden, dass:

[...] specifying the underlying theory of a program within the evaluation allows that theory to be tested in a way that reveals whether program failure results from implementation failure or theory failure. (Chen, 1990, S. 29).

Inzwischen wird vermehrt erkannt, dass Evaluationsvorhaben, die nach der *Blackbox-Methode* vorgehen, nur zu unbefriedigenden Ergebnissen führen können. Trotzdem dominiert in den meisten Evaluationsstudien die Methodenorientierung (im Gegensatz zur Theorieorientierung) und damit ein zu kurz greifendes Verständnis von Evaluationsforschung. Zwar ist der Ansatz der *Theory Driven Evaluation* auch ein Ansatz, der dem realistischen Paradigma zuzuordnen ist, da es vorrangig darum geht, hypothesengeleitet die Programmtheorien zu überprüfen, um daraus generalisierbare Vorhersagen für zukünftige Programme abzuleiten. Allerdings kann dieser Ansatz auch modifiziert und abgewandelt werden, in einen Ansatz, der nicht immer zwingend Hypothesen zu verifizieren oder zu falsifizieren sucht, sondern auch mittels qualitativer Verfahren Hypothesen generierend und Theorie bildend eingesetzt werden kann⁶⁰.

Thumser-Dauth (2007) fasst zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung zusammen, dass es drei Arten von Forschungslinien in der Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung gibt:

- Prozessmodelle, die sich auf die verschiedenen Phasen der Durchführung der Programme beziehen, wie die Ausgangssituation, Aktivitäten im Prozess und Wirkungen⁶¹.

⁶⁰ Um Beispiel von den subjektiven Theorien der am Programm beteiligten Personen (Programmkonzipierende, Programmdurchführende, Teilnehmer des Programms) ausgehen kann.

⁶¹ Zum Beispiel beschrieben bei Diercks-O'Brian und Powell 2006

- Auf der Wirkungsebene diejenigen Ebenenmodelle, die versuchen diesen Bereich weiter zu differenzieren in Überzeugungen und Einstellungen gegenüber der Lehre (Lehrkonzeptionen), Reflexionsvermögen der Lehrenden, Lehrendenverhalten, und Veränderungen auf Seite der Studierenden und
- Modelle, die sich mit der Erhebung der Bedingungen befassen, unter denen eine Maßnahme Wirkungen zeigt.

Zusammenfassend kann zur Evaluation auf Ebene der Wirkungen gesagt werden, dass es Modelle gibt, die es erlauben, diese Ebene zu differenzieren, so dass die Aussagen, die über die Wirkungen gemacht werden können, nur dann sinnvoll interpretierbar sind, wenn auch die anderen Prozessebenen (Ziele, Ausgangsbedingungen und Aktivitäten im Prozess) berücksichtigt und theoretisch fundiert werden.

Es liegt auf der Hand, dass die Erfassung von Wirkungen und Wirksamkeit nicht trivial ist. Der nun folgende Abschnitt beleuchtet die Schwierigkeiten, mit denen diese Untersuchungen konfrontiert sind.

2.5.3. Probleme bei der Erfassung von Programmwirkungen und Wirksamkeit

Fromm (1988) schreibt zur Problematik der Identifizierung von Wirkungen im Sinne von Lernergebnissen, dass bisher die falschen Fragen gestellt wurden. Anstatt danach zu fragen was tatsächlich gelernt wurde (auch neben oder anstelle des Lernstoffes), wird untersucht, was von den Inhalten, die gelernt werden sollten, nicht gelernt wurde. Zweitens kritisiert Fromm (1988), dass die Lehrziele von schulischen und Weiterbildungsmaßnahmen zu selten angegeben werden und daher auch meistens nicht klar ist, was als Ergebnis gilt und daher erhoben werden soll. Der dritte Punkt ist die Frage der Kausalität, die schon weiter oben angesprochen wurde, man kann nur dann von einer Wirkung sprechen, wenn diese klar auf das Ergebnis einer Kette von Ereignissen⁶² zurückgeführt werden kann (Fromm 1988). Auch Rossi et al. sehen die größte Schwierigkeit darin, Effekte und Nebenwirkungen auf das Programm zurückzuführen.

The major difficulty in assessing the impact of a program is that usually the desired outcomes can also be caused by factors unrelated to the program. (Rossi et al. 2004, S. 58)

Ihre Forderungen lauten daher:

To conduct an impact assessment the evaluator must thus design a study capable of establishing the status of program recipients on relevant outcome measures and also estimating what their status would be had they not received the intervention. (Rossi et al 2004, S. 58)

⁶² Darunter versteht Fromm, dass die Lernergebnisse auf das untersuchte Programm zurückzuführen sind

Ein weiteres Problem bei der Erfassung von Programmwirkungen und –wirksamkeit ist das spezielle Problem von Maßnahmen, die Lehrende (zum Beispiel Hochschuldozenten und Lehrer) schulen. Diese Maßnahmen zielen nicht nur auf die Teilnehmenden, sondern sollen über die Teilnehmenden deren Klientel, den Lernenden (zum Beispiel Studierenden und Schülern) zugute kommen. Das eigentliche Ziel ist daher nicht der Lernprozess der teilnehmenden Lehrenden, sondern die Lernergebnisse von deren Klientel. Es wird dabei

[...] ein Kausalzusammenhang zwischen Lehren und Lernen konstruiert, dem die realen Beziehungen dieser Aktivitäten nicht entsprechen (Mandl und Huber 1982, S. 6).

Mandl und Huber (1982) weisen darauf hin, dass höchste Vorsicht bei der Annahme von Kausalitäten walten muss. Insbesondere wenn es um die Ermittlung von Wirkungen und Wirksamkeit von Weiterbildungsprogrammen für Lehrende geht, müssten diese immer auf zwei Ebenen erhoben werden, nämlich auf der Ebene der Lehrenden (Weiterbildungsteilnehmer) und auf der Ebene der Lernenden (Klientel der Weiterbildungsteilnehmer), die vermittelt die eigentliche Zielgruppe solcher Weiterbildungsmaßnahmen darstellen.

In diesem zweiten Kapitel wurde das Thema Evaluation, insbesondere der Wirkungen und Wirksamkeit, beleuchtet. Das folgende Kapitel konkretisiert weiter, welche Wirkungen evaluiert werden und über welches Konstrukt sie in dieser Arbeit evaluiert werden.

3. Veränderung von Lehrkonzeptionen

Die mit hochschuldidaktischer Weiterbildung verfolgten Ziele, wenn sie denn expliziert werden, stehen selten im Zusammenhang damit, was letztlich evaluiert wird. Und wenn Ziele genannt werden, fehlt häufig die theoretische Fundierung der Ziele. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass das Lehrhandeln und, vermittelt über das Lehrhandeln, das Lernen der Studierenden von den subjektiven Theorien⁶³ der Lehrenden (die sich auf Lehren und Lernen beziehen) maßgeblich beeinflusst werden. Daher müssen für die Zielsetzungen und die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung diese subjektiven Theorien ins Auge gefasst werden. Es stellt sich also die Frage, wie subjektive Theorien durch hochschuldidaktische Weiterbildung beeinflusst bzw. verändert werden können. Ebenso stellt sich die Frage, wie subjektive Theorien erfasst werden können.

Diesen beiden Fragen wird in dem vorliegenden Kapitel nachgegangen, indem zuerst das Konstrukt subjektive Theorien beschrieben und dann die Bedeutung subjektiver Theorien für das Handeln herausgestellt wird. Wenn man davon ausgeht, dass subjektive Theorien handlungsleitend sind, dann erscheint es sinnvoll, die Veränderung subjektiver Theorien näher zu untersuchen. Eine Konkretisierung subjektiver Theorien auf dem speziellen Bereich der Lehrkonzeptionen⁶⁴, zu denen es Entwicklungsmodelle und Taxonomien gibt, wird vorgenommen, und es werden empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und Lernergebnissen auf Seiten der Studierenden beschrieben.

Welche Ansätze zur Veränderung von Lehrkonzeptionen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung bisher entwickelt wurden, wird dargestellt und dient als Ausgangspunkt für die Beschreibung der Ziele und Vorgehensweisen in der hier untersuchten hochschuldidaktischen Weiterbildung.

3.1. Subjektive Theorien und ihre Bedeutung für das Handeln

Zunächst wird in diesem Abschnitt das Konstrukt der subjektiven Theorien beschrieben und von anderen, ähnlichen Konstrukten unterschieden. Im zweiten Schritt bleibt der Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und professionellem Handeln zu untersuchen, zu dem es sehr

⁶³ Die Definition von subjektiven Theorien wird in Kapitel 3.1 ausführlich behandelt.

⁶⁴ Diejenigen Inhalte von subjektiven Theorien, die sich mit dem Lehren und Lernen an Hochschulen befassen

unterschiedliche Paradigmen gibt und es daher unerlässlich erscheint, diese zu diskutieren, um zu einer Position zu gelangen, die dieser Arbeit zu Grunde gelegt werden kann.

Das Thema Lehrkonzeptionen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung wird heute vorwiegend in der internationalen, hochschuldidaktischen Forschung behandelt. Wenig beachtet, theoretisch aber gründlicher fundiert gab es in Deutschland Anfang der 80er Jahre ein ‚Forschungsprogramm subjektive Theorien‘ (Groeben, Wahl, Schlee und Scheele 1988), das sich zum Ziel gemacht hatte, ein neues psychologisches Forschungsparadigma zu schaffen. Beide Forschungsstränge, die internationale hochschuldidaktische Forschung und das Forschungsprogramm subjektive Theorien, speisten sich aus einer Unzufriedenheit mit bestehenden Paradigmen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung und in der psychologischen Forschung. Scheele (Groeben et al. 1988) bemängelt vor allem, dass die bis dahin gängige psychologische Forschung es vermieden hat (mit der Begründung der Werturteilsfreiheit), sich auf ein bestimmtes anthropologisches Wertmodell⁶⁵ festzulegen. Das Postulat der Wertfreiheit und ‚Objektivität‘ in der Psychologie hat schließlich zu einem Menschenbild geführt, dass mit dem Bild der Maschine beschrieben werden kann, wie schon in Kapitel 2 erwähnt. Schlees (Groeben et. al. 1988) Motiv, sich auf die subjektiven Theorien zu konzentrieren, hatte seinen Ursprung in der Erkenntnis, dass die psychologische Wissenschaft wenig praxisrelevantes Handlungswissen liefert. Ein weiteres Moment der Irritation in dieser Forschergruppe war für Wahl die „[...] schizophrene Mischung aus übertriebenem Skeptizismus einerseits und unkritischer Datengläubigkeit anderseits[...]“ (Groeben et. al.1988, S.6).

Aus ähnlichen Überlegungen entstand auch der Forschungsstrang zu den Lernkonzeptionen (Marton 1988, Säljö 1979) im Rahmen des phänomenologischen Ansatzes. Daraus entwickelte sich Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts eine Welle an empirischen Untersuchungen zu Lehrkonzeptionen von Hochschullehrern (Kember 1997, Prosser und Trigwell 1993, Entwistle 2000).

Festzustellen ist: Es gibt nun seit über 20 Jahren eine stetig wachsende Beschäftigung mit subjektiven Theorien und deren Spezialfall, den Lehrkonzeptionen. Im folgenden Unterkapitel wird das Konstrukt ‚subjektive Theorie‘ genauer beleuchtet.

3.1.1. Das Konstrukt ‚subjektive Theorien‘

Der in dieser Arbeit gewählte Zugang zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung führt über die Lehrkonzeptionen, die als Spezialfall von subjektiven Theorien gelten bzw. als ein Inhalt subjektiver Theorien einzuordnen sind. Deshalb wird dem Konstrukt der subjektiven Theorien an

⁶⁵ Gemeint ist damit eine verbindliche Aussage des Forschers zum Wertesystem, von dem er ausgeht und das seine Forschung beeinflusst.

dieser Stelle besondere Aufmerksamkeit zuteil, indem sie beschrieben werden und von anderen, mehr oder weniger ähnlichen Konstrukten, wie Kognition und soziale Repräsentationen abgegrenzt werden.

Die psychologische Forschung zu subjektiven Theorien kann zurückgeführt werden auf Kelly (1955), der schon in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts subjektive Theorien unter der Bezeichnung *personal constructs* untersucht hat. Er kann als Begründer dieser Tradition gesehen werden, der dazu ein sehr umfassendes theoretisches Gebäude und eine spezielle Methodik geschaffen hat. International werden auch die Ansätze von Bruner und Taiguri (1954) zu den ‚impliziten Persönlichkeitstheorien‘ und die ‚Attributionstheorie‘ (Kelley 1972) als den subjektiven Theorien verwandt betrachtet.

In Deutschland verfolgte Heider (1958) einen ähnlichen Ansatz, in Form der ‚naiven‘ Verhaltensinterpretation in interpersonalen Beziehungen, und Laucken (1973) in seiner Arbeit zur Funktion des Alltagswissen zur Erklärung menschlichen Verhaltes. Mit dem ‚Forschungsprogramm Subjektive Theorien‘ (Groeben et. al. 1988) wurden die Traditionen von Kelly (1955) und den oben genannten deutschen Vertretern weitergeführt.

Die oben genannten Ansätze zeigen, dass es eine breite Denktradition gibt, die ein ähnliches erkenntnistheoretisches und Gegenstandsverständnis teilt und auf die die Überlegungen zu subjektiven Theorien und (als Spezialfall) Lehrkonzeptionen aufbauen.

Um den Begriff einzugrenzen, müssen subjektive Theorien unterschieden werden von Reflexverhalten und erworbenen Verhaltensroutinen (Groeben et. al. 1988). Reflexverhalten ist nicht kognitiv gesteuert und erfüllt daher nicht das Kriterium, das Handeln zu leiten. Verhaltensroutinen grenzen sich von subjektiven Theorien dadurch ab, dass sie nicht zum Handeln in komplexen Situationen zählen.

Ebenso schließen Groeben et al. (1988) sogenannte Intransparenz-Situationen aus, die den Aufbau und die Erklärungskraft subjektiver Theorien verhindern, „Zustände der Desintegration von Kognition und Verhalten“ (Groeben et al. 1988, S. 47) hervorrufen und die Handlungsleitung subjektiver Theorien ausschalten. Ebenfalls unterschieden werden subjektive Theorien von dem Begriff der Kognition (Groeben et al. 1988). Groeben et al. (1988) kritisieren den Kognitionsbegriff als „zu weit, zu aufgebläht und zu unpräzise“ (S. 17), da er als Sammelbegriff für alle internen Prozesse des Individuums benutzt werde, und damit theoretisch nicht mehr nützlich sei. Mit dem Begriff der ‚subjektiven Theorien‘, die als Unterbegriff von ‚Kognition‘ angesehen werden können, wird eine Differenzierung des Begriffs der Kognitionen vorgenommen. Bei dieser

Binnendifferenzierung von Kognitionen sind subjektive Theorien auf dem höchsten Komplexitätsgrad anzusiedeln als:

[...] komplexe Aggregate von Konzepten gemeint, deren Struktur und Funktion in Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien konzipiert bzw. postuliert werden. (Groebe et al 1988, S. 18)

Diese in der Definition postulierte Strukturparallelität zwischen subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien wird von Lehmann-Grube (2000) allerdings hinterfragt. Sie weist darauf hin, dass die Strukturparallelität nicht von allen an der Diskussion beteiligten Forschern geteilt wird. Zum einen bezieht sich die Einschränkung der Strukturparallelität darauf, dass nicht alle subjektiven Theorien bewusstseinsfähig und kommunizierbar sind, zum anderen darauf, dass ‚Alltagsmenschen‘ Erkenntnis häufig unter Zeitdruck suchen müssen (Wahl 1991) und sich damit in einer fundamental anderen Situation befinden als der Forscher. Zu guter Letzt unterscheiden sich auch die Handlungsziele des ‚Alltagsmenschen‘, dem es in den häufigsten Fällen nicht um wissenschaftliche ‚Wahrheitssuche‘ geht, sondern der auch andere Motive haben kann, wie zum Beispiel die Beeinflussung bestimmter Situationen oder Personen, um ein Ziel zu erreichen.

Subjektive Theorien sind nicht immer bewusst, einige Autoren postulieren gar, subjektive Theorien seien nur im Ausnahmefall bewusst (Fromm 1987). Der Bewusstseitsgrad subjektiver Theorien wird von Lehmann-Grube (2000) präzisiert. Sie unterscheidet zwischen einem bewussten Teil, den sie ‚subjektive Theorien‘ nennt, die bewusst, reflektiert und kommunizierbar sind, und einem unbewussten Teil, den (individuellen) sozialen Repräsentationen⁶⁶, die vorbewusst und ‚unreflektiert‘ sind. Man könnte auch sagen, dass die unbewussten sozialen Repräsentationen sich im Kernbereich der subjektiven Theorien befinden (Lehmann-Grube 2000).

Ein zweites Unterscheidungsmerkmal zwischen ‚subjektiven Theorien‘ und ‚sozialen Repräsentationen‘ ist ihre angenommene Handlungsrelevanz. Soziale Repräsentationen sind primär darauf ausgerichtet, Verständnis, Begriffsbildung und Konstruktion der sozialen Wirklichkeit zu ermöglichen und aufzubauen. Inwiefern sie Handlungen direkt beeinflussen, ist noch wenig untersucht (Lehmann-Grube 2000).

Das Konstrukt der sozialen Repräsentation wird in der Terminologie dieser Arbeit unter dem Begriff der subjektiven Theorien subsumiert, als weniger bewusster und möglicherweise weniger handlungsleitender Teil subjektiver Theorien. Wie sich die beiden Konstrukte ‚subjektive Theorien‘ und ‚soziale Repräsentationen‘ zueinander verhalten, wird in Kap. 6, nach der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Erhebung, aufgegriffen und diskutiert.

⁶⁶ Zum Beispiel „konkrete metaphorische Abbilder abstrakter Konzepte oder Phänomene“ (Lehmann-Grube 2000, S. 66), die nicht oder nur selten hinterfragt und reflektiert werden, „etwa bei Konflikten und Verständigungsschwierigkeiten“ (Lehmann-Grube 2000, S.66.).

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass subjektive Theorien in dieser Arbeit in enger Anlehnung an Groebens Definition (Groeben et al. 1988, S. 22) folgendermaßen konzeptualisiert werden. Es handelt sich um komplexe Kognitionen mit Argumentationsstruktur, Erklärungs- und Vorhersagewert (im Bezug auf das Handeln), die sich auf die eigene Person (reflexiv) und auf die Welt beziehen. Subjektive Theorien haben einen reflektierten, kommunizierbaren und einen unreflektierten, vorbewussten Teil. Diese Teilbereiche stehen in Wechselbeziehung zueinander.

Wenn eines der Ziele hochschuldidaktischer Weiterbildung die Veränderung von Lehrkonzeptionen ist und hochschuldidaktische Weiterbildung über Lehrkonzeptionen evaluiert wird, muss die Veränderung von Lehrkonzeptionen bzw. subjektiven Theorien allgemein näher betrachtet werden.

3.1.2. Veränderung subjektiver Theorien

Der in dieser Arbeit untersuchte Programmbaustein hochschuldidaktischer Weiterbildung zielt unter anderem auf die Veränderung im Sinne einer Weiterentwicklung von Lehrkonzeptionen ab, wenn dies vor dem Hintergrund der aktuellen Lehrkonzeptionen der Teilnehmer erforderlich ist. In manchen Fällen ist eine Weiterentwicklung nicht notwendig, nämlich dann, wenn sich eine Person schon in der (normativ) erwünschten Kategorie⁶⁷ befindet. Es geht hier also nicht um Veränderung der Veränderung willen, sondern um die Veränderung in eine bestimmte, erwünschte Richtung. Wenn davon ausgegangen wird, dass subjektive Theorien erworben werden und nicht angeboren sind, dann müssen sie auch grundsätzlich veränderbar sein. Personen machen ständig neue Erfahrungen und verarbeiten diese ordnend und bedeutungsgebend (Kelly 1955; Bannister und Fransella 1971). Auch die Veränderung subjektiver Theorien muss etwas mit der Art und Weise des Erwerbs selbiger zu tun haben, daher zunächst ein kurzer Exkurs zum Erwerb.

Fromm (1987) beschreibt den Erwerb subjektiver Theorien am Beispiel von Lehrkonzeptionen folgendermaßen:

Die Erfahrungen, die ein Lehrender mit seiner Rolle als Lehrender macht, werden zueinander in Beziehung gesetzt. Es wird somit eine Verbindung hergestellt zwischen dem, was zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen (Lehr-) Kontexten erfahren wurde (S. 187).

Damit man die Fülle der Erfahrungen verarbeiten kann, werden die Erfahrungselemente strukturiert, also miteinander in Beziehung gesetzt, indem ihnen Bedeutungen zugeschrieben werden. Dadurch entsteht ein System von Bedeutungen oder auch ein Netzwerk von Bedeutungen. Es gibt keine identischen Netzwerke, da jede Person unterschiedliche Erfahrungen zugrunde legt

⁶⁷ Die genaue Darstellung der Kategorien von Lehrkonzeptionen wird in Kapitel 3.2.1.2 vorgenommen.

und es gäbe sie auch dann nicht, wenn zwei Personen identische Erfahrungen gemacht hätten, da die Erfahrungen auf unterschiedliche Vorstrukturen in der Person treffen⁶⁸.

Obwohl es keine identischen Konstruktsysteme bzw. subjektive Theorien gibt, finden sich interpersonale Gemeinsamkeiten der Bedeutungsgebung (Kelly 1955; Berger und Luckmann 1980). Das wird darauf zurückgeführt, dass sich Personen an konventionellen Bedeutungsgebungen (sozialen Repräsentationen) orientieren, da sonst keine Kommunikation möglich wäre.

Subjektive Theorien stehen im Ruf, wenn einmal erworben, sich selber zu stabilisieren. Dies geschieht, indem alle mit den vorhandenen subjektiven Theorien nicht zu vereinbarenden, neu hinzukommenden Informationen (zum Beispiel in der hochschuldidaktischen Weiterbildung vermittelten wissenschaftlichen Theorien) nicht in das vorhandene System eingebaut werden (Mandl und Huber 1982). Das Zitat von Wahl bestätigt dies:

Da nicht nur eine, sondern viele Erfahrungen in ihnen widerspiegelt sind, bedarf es eines entsprechend langen (Um-)Lernwegs, in dem nicht nur eine einzige, sondern gleich eine ganze Reihe alternativer Erfahrungen gemacht werden müssen. Lebenserfahrungen sind darüber hinaus nicht bloß etwas Kognitives, sondern sie sind untrennbar mit emotionalem Erleben vernetzt. Entsprechend muss der (Um-)Lernprozess auch eine Veränderung der emotionalen Befindlichkeit beinhalten. (2000, S. 157).

Daher schlägt Wahl (2000) vor, subjektive Theorien über drei Schritte zu verändern:

1. *Außer Kraft setzen oder bearbeitbar machen.* Die eigenen subjektiven Theorien werden bewusst gemacht. Dies kann durch unterschiedliche Lernarrangements und Methoden initiiert werden, wie zum Beispiel durch Perspektivwechsel, Verbalisation, Reflexion und Feedbackverfahren.
2. *Umlernen oder Lösungen suchen.* Die nun bewussten eigenen subjektiven Theorien müssen mit ‚objektiven Theorien‘⁶⁹ in Verbindung gebracht werden. Es muss mehrere Gelegenheiten geben, in denen sich subjektive und objektive Theorien gegenüberstellen lassen und miteinander in Beziehung gesetzt werden können.
3. *Verdichten oder in Gang setzen.* Das neue Wissen muss immer wieder mit den (alten) subjektiven Theorien konfrontiert werden, damit es nicht losgelöst abgespeichert wird und schließlich zwei Arten von subjektiven Theorien nebeneinander existieren. Nur durch fortwährende Anwendung in unterschiedlichen Situationen können die neuen subjektiven Theorien wieder so weit ‚komprimiert‘ werden, dass sie handlungsleitend werden.

⁶⁸ An einem Beispiel illustriert: Man stelle sich zwei Dozenten vor, die den hochschuldidaktischen Workshop ‚Fit für die Lehre 1‘ besuchen. Es werden Charakteristika studentischen Lernens thematisiert unter der Perspektive von Vorlesungen und was dieses Format für den Lernprozess bringt. Einer der Dozenten hat als Studierender zwar unter den oft ineffektiven Vorlesungen gelitten, sie aber als notwendiges Übel anerkannt und sie weiterhin besucht. Ein anderer Dozent hat ebenfalls unter den Vorlesungen gelitten, sich entschlossen, diese nicht mehr zu besuchen, und sich eine Lerngruppe organisiert, mit der er den Vorlesungsstoff bearbeitet hat. Beide Dozenten interpretieren die Botschaft, die im Workshop verkündet wird (‚vergewissere dich, dass deine Vorlesung wirklich einen Mehrwert für die meisten Studierenden hat, gib ihr eine durchdachte Struktur, mache diese transparent, aktiviere die Studierenden zum Nachdenken...‘) aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen verschieden: Während der erste sich nicht vorstellen kann, auf Vorlesungen zu verzichten und kein Bild davon hat, wie diese sinnvoll aufgelockert und ergänzt werden können, kann sich der andere aufgrund der Lernstrategien, die er über die Lernerfahrungen in seinen Lerngruppe gesammelt hat, vorstellen, dass man in einer Vorlesung kleine Verständnisaufgaben stellen kann, Fragen induzieren kann, etc. Während der erste Dozent sich dagegen sträubt, seine Vorlesungen zu verändern ‚schließlich hat es mir auch nicht geschadet, dann müssen die heutigen Studierenden das auch aushalten‘, bekommt der andere Handwerkszeug geboten, von dem er sich unmittelbar vorstellen kann, wie er es einsetzen könnte.

⁶⁹ Unter objektiven Theorien ist - bezogen auf die hochschuldidaktische Weiterbildung – der aktuelle Forschungs- und Kenntnisstand im Bezug auf Lerntheorien, Lernmotivation, studentische Lernstrategien, Planung von Hochschullehre, etc. gemeint.

Diese Schritte werden in sehr ähnlicher Form auch in der internationalen hochschuldidaktischen Literatur beschrieben (Ho 2001). Es geht in diesem Prozess immer darum, den Lehrenden/Teilnehmern folgende Lernmöglichkeiten (Lernprinzipien) zu ermöglichen, bewusst machen der eigenen subjektiven Theorien, konfrontieren mit ‚objektiven Theorien‘, reflektieren vor dem Hintergrund subjektiver und objektiver Theorien, neue Erfahrungen machen und reflektieren, damit sich neue subjektive Theorien bilden können.

Wie leicht oder wie schwer subjektive Theorien veränderbar sind, hängt auch von der Art der subjektiven Theorien ab. Es wird davon ausgegangen, dass subjektive Theorien hierarchisch strukturiert sind, es also übergeordnete, zentrale Konstrukte gibt, die nur schwer veränderbar sind und deren Veränderung die Gesamtheit des Theoriensystems stark verändern würde. Und es gibt untergeordnete Konstrukte, deren Veränderung sich nur wenig auf das gesamte System subjektiver Theorien auswirken würde, die man auch als leichter veränderbare, oberflächlichere Teile subjektiver Theorien bezeichnen könnte (Kelly 1955, Fromm 1987). Ähnlich wird dies von Stark formuliert, der schreibt:

Die Annahmen einer Rahmentheorie stellen relativ kohärente Erklärungssysteme dar, die auf Alltagserfahrungen beruhen und sich bereits in der Kindheit entwickeln. Sie sind hochgradig vernetzt und haben sich oft über Jahre bewährt. Da ontologische und epistemologische Überzeugungen die Grundlage unserer Wissensbasis bilden, hat die Revision dieser Annahmen dramatische Konsequenzen für eine Vielzahl anderer, darauf aufbauender Annahmen. Deshalb sind sie auch in hohem Maße resistent gegenüber Veränderungen. (2003, S. 134).

Diese Überlegungen zur Veränderung subjektiver Theorien (und damit auch der Lehrkonzeptionen) zielen in letzter Konsequenz auf die Veränderungen im Handeln der Lehrenden ab. Daher werden im nächsten Abschnitt Überlegungen zum Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und Handlungen angestellt.

3.1.3. Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und Handeln

Der Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und Handlungen ist mit hoher Wahrscheinlichkeit interdependent, sie bedingen sich gegenseitig und bringen sich gegenseitig hervor. Daraus folgt für die hochschuldidaktische Weiterbildung, dass sie beide Zugänge wählen muss. ‚Objektive Theorien‘ müssen so vermittelt werden, dass sie anschlussfähig sind, von den Teilnehmern (zum Beispiel anhand dem von Wahl (2000) vorgeschlagenen Vorgehen) tief verarbeitet und reflektiert werden können, es müssen aber ebenfalls Gelegenheiten geschaffen werden, in denen Handlungen eingeübt werden können, indem die späteren Anwendungskontexte der Teilnehmer in den hochschuldidaktischen Weiterbildungsformaten antizipiert werden. Diese Forderungen werden im Folgenden genauer ausgeführt und begründet.

Um den Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und Handlungen darstellen zu können, wird zuerst der Begriff des Handelns präzisiert. Es gibt zwei unterschiedliche Ansätze der Definition von Handlungen. Die einen sehen Handeln als Teilbereich des Verhaltens, wie Aebli (1980) und verwenden Verhalten als Überbegriff. Den Begriff des Tuns verwendet Aebli, um Verhalten mit geringem Bewusstseitsgrad zu kennzeichnen, und Handeln definiert Aebli als

das Tun mit hohem Grad der Bewusstheit und Zielgerichtetheit. (1980, S. 20)

Bei Groeben (1986) wird der Begriff der Handlung anders gefasst. Handlung bezeichnet

[...] hochkomplexe Ausgangseinheiten, die durch die operative Wirksamkeit der subjektiven Intentionalität und dementsprechend subjektiv-individuelle Bedeutungsdimensionen gekennzeichnet sind. (S. 185)

Verhalten hingegen wird vom Handlungsbegriff deutlich abgegrenzt und als „Ausgangseinheit niedrigster Komplexitätsstufe bezeichnet“ (Wahl 1991, S. 19), ohne bewusste oder nicht bewusste Intentionalität. In dieser Arbeit wird von Groebens (1986) Handlungsbegriff ausgegangen, weil er mit der in Kapitel 2 vertretenen erkenntnistheoretischen Position übereinstimmt. Demnach hat Handeln folgende Merkmale (Wahl 1991, S. 20ff):

- es erfolgt zielgerichtet und bewusst,
- es ist hierarchisch organisiert und sequentiell gegliedert,
- es schließt kognitive und emotionale Prozesse mit ein,
- es greift auf den ‚Wissensvorrat aus Gesellschaft, Gruppen und Individuen‘ zurück.

Die nächste Frage lautet, wie das Verhältnis zwischen subjektiven Theorien und Handeln zu konzipieren ist. Müssen die subjektiven Theorien verändert werden, damit sich das Lehrhandeln verändern kann, oder muss sich das Lehrhandeln (zum Beispiel durch einfaches Einüben oder Trainieren neuer Verhaltensweisen) verändern, damit sich auch die subjektiven Theorien verändern können? Eine einfache Antwort kann hier nicht gegeben werden. Schon gar nicht, wenn man davon ausgeht, dass zur Veränderung subjektiver Theorien viele neue Erfahrungen und Lernmöglichkeiten erforderlich sind.

In der psychologischen Literatur überwiegen Publikationen, die von der ‚Kluft zwischen Wissen und Handeln‘ sprechen. Grundsätzlich lassen sich bei der Verknüpfung von Wissen und Handeln in der Psychologie zwei Ansätze unterscheiden, der funktionale und der intentionale Ansatz. Im funktionalen Ansatz wird Wissen als Voraussetzung für das Handeln angesehen und Handeln durch ein explizierbares Ziel beschrieben (Charlton 1987). Im intentionalen Ansatz (Bruner 1990) wird eher der umgekehrte Weg angenommen, Wissen entsteht erst durch Handeln.

Diese beiden Ansätze gehen von unterschiedlichen Wissenskonzeptionen und von unterschiedlichen epistemologischen Antezedenzen aus. Der erste Ansatz sieht Wissen eher als

Information (syntaktisch-funktional), der zweite Ansatz sieht Wissen im Sinne von Bedeutungen (semantisch-narrativ). Beide Schemata erklären auch die Kluft zwischen Wissen und Handeln unterschiedlich. Der funktionale Ansatz sieht das Problem im Wissen, das den Handlungen vorgeschaltet ist, zum Beispiel in der mangelnden Verfügbarkeit von Wissen oder darin, dass das Wissen ungünstig organisiert oder in einer für die Handlung ungünstigen Art repräsentiert ist. Der intentionale Ansatz sieht das Problem in den Handlungskontexten und geht von der Analyse der Handlungen aus (Gerstenmaier und Mandl 2000). Beide Ansätze haben nach Gerstenmaier und Mandl (2000) ihre Berechtigung und sind eher als komplementär zu betrachten, da sie von grundsätzlich verschiedenen epistemologischen Voraussetzungen ausgehen und daher für unterschiedliche Arten von Forschungsfragen relevant sind. Für diese Arbeit erscheint der intentionale Ansatz passend, da es sich bei subjektiven Theorien und deren Untersuchung eher um semantisch-narratives Wissen handelt, als um syntaktisch-funktionales. Innerhalb des intentionalen Ansatzes gibt es unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie die Kluft zwischen Wissen und Handeln überwunden werden kann:

- Die Kluft zwischen Wissen und Handeln kann vor allem dann überwunden werden, wenn Wissen anwendungsorientiert, aktiv und problemorientiert erworben wurde, in authentischen und multiplen Lernumgebungen. Nicht nur die Konvergenz unterschiedlicher Wissensformen begünstigt Handeln, sondern auch Anschlussfähigkeit, Vernetzung und Verarbeitungstiefe des Wissens führen zu einer höheren Wahrscheinlichkeit der Umsetzung in entsprechende Handlungen.
- Handlungswissen und Handlungskontext müssen kontingent präsentiert werden, um Erfolge bei Weiterbildungsmaßnahmen zu zeigen.
- Reflexion spielt eine große Rolle, wenn es darum geht, aus sprachlichem Verhalten sprachliches Handeln zu machen. Handlungsrelevantes Wissen entsteht durch Handeln plus Reflexion (Gerstenmaier und Mandl 2000).

Gerstenmaier und Mandl (2000) ziehen aus diesen Ansätzen folgendes Fazit: Es gibt nicht nur eine Kluft zwischen Wissen und Handeln, sondern viele unterschiedliche, und die Übergänge sind nicht nur von der einen Seite, also vom Wissen in Richtung Handeln, möglich, sondern auch von der anderen, vom Handeln in Richtung Wissen. Welche Richtung zielführender ist, hängt stark von den Probleminhalten ab.

Einigkeit besteht darüber, dass subjektive Theorien wahrscheinlich zu entsprechenden Handlungen führen, wenn Handlungspläne, Intentionen und Motivation vorhanden sind, und wenn es der Kontext erlaubt (Gerstenmaier und Mandl 2000). Schwieriger ist es eine Erklärung zu finden, wenn Wissen und Handeln auseinanderklaffen, also trotz eines bestimmten Wissens das daraus abzuleitende Handeln nicht erfolgt.

Für die Untersuchungsfrage, ob denn hochschuldidaktische Weiterbildung ihre Ziele bei den Teilnehmern erreicht, bedeutet dies, dass die Untersuchung der Veränderung subjektiver Theorien ein guter Indikator für die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung sein kann, ebenso, wie die Beobachtung von Lehrhandeln ein Indikator sein kann.

Nach der vorläufigen Klärung der potentiellen Handlungswirksamkeit subjektiver Theorien wird nun weiter spezifiziert, welche subjektiven Theorien für die Hochschullehre eine Rolle spielen. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den Lehrkonzeptionen als speziellem Bereich subjektiver Theorien und mit ihrer Wirksamkeit im Bezug auf das Lehrhandeln und dessen Konsequenzen.

3.2. Lehrkonzeptionen als Spezialfall subjektiver Theorien

In der anglophonen Literatur über Lehrkonzeptionen, die mal von ‚teaching conceptions‘, mal von ‚believes‘ spricht, wurde der Diskurs über die Definition von Lehrkonzeptionen in den 80er und frühen 90er Jahren geführt. Um sie von ‚Wissen‘ zu unterscheiden, wurde angenommen, dass Lehrkonzeptionen stärker affektive und bewertende Komponenten haben als das Wissen (Nespor 1987). Es gibt zum Beispiel einen Unterschied zwischen dem Wissen über ein Fachgebiet und der Einstellung zu einem Fachgebiet. Ebenso gibt es einen Unterschied zwischen dem Selbstkonzept (Wissen über das Selbst) und dem Selbstbewusstsein (Einstellung zum Selbst). Nach Nisbett und Ross (1980) haben Lehrkonzeptionen immer einen bewertenden Charakter, im Unterschied zum ‚neutralen‘ Wissen⁷⁰.

Lehrkonzeptionen können sich inhaltlich auf fünf Bereiche des universitären Lehr-Lerngeschehens beziehen (Entwistle und Walker 2000):

- Auf den Lehrenden selber
- Auf die Inhalte
- Auf die Studierenden
- Auf die impliziten Lerntheorien
- Auf die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen diesen Aspekten.

Die Forschung zu diesem speziellen Bereich subjektiver Theorien, den Lehrkonzeptionen, speist sich aus überwiegend aus Publikationen aus dem anglophonen Raum (v. a. Hong Kong, U.S.A. und Australien).

⁷⁰ Es wird von der Autorin jedoch bezweifelt, dass Wissen wirklich neutral, im Sinne einer in Kapitel 2 beschriebenen realistisch fundierten Objektivität sein kann, oder ob nicht die Unterscheidung zwischen sozial geteiltem und individuellem Wissen hier besser geeignet ist.

3.2.1. *Entwicklung von Lehrkonzeptionen und Taxonomien*

Lehrkonzeptionen entstehen aus einer Fülle von Erfahrungen in allen Lehr- und Lernkontexten, die einer Person im Laufe ihres Lebens begegnen, aus eigenen Erfahrungen in Schule und Hochschule in Bezug auf das eigene Lernen⁷¹, und die eigene Lehre⁷².

Die Forschung im tertiären Bildungssektor hat sich auf zwei Arten mit Lehrkonzeptionen beschäftigt. Zum einen mit der Kategorisierung von Lehrkonzeptionen im Sinne einer Typisierung (Kember 1997, Biggs, 2006), zum anderen mit der Aufstellung von Entwicklungsmodellen (Kugel 1993). Es soll zunächst das Entwicklungsmodell von Kugel (1993) dargestellt werden und im Anschluss daran eine Taxonomie der Lehrkonzeptionen. Ein Modell für die Zusammenhänge zwischen Lehrkonzeptionen, Lehrstrategien, Lernkonzeptionen, Lernstrategien und Lernergebnissen wird am Ende dieses Kapitels dargestellt.

3.2.1.1. *Entwicklungsmodell von Kugel*

Kugel (1993) konzipiert ein Entwicklungsmodell für Hochschullehrende, dessen Ziel es ist, eine Kategorisierung vorzunehmen, die auf Lehrkonzeptionen basiert:

[...] college professors focus on one aspect of teaching. This focus provides them with a *conceptual framework* that determines how they think about their teaching and what they pay attention to or ,see'. (S. 316)

Kugel (1993) beschreibt Lehrkonzeptionen als Annahmen (assumptions), die zwar die Wahrnehmung leiten, den Lehrenden aber nicht bewusst sind.

Kugel baute sein Modell auf einer Untersuchung auf, die sich auf halbstrukturierte Interviews mit Lehrenden stützt. Er analysierte die Antworten und identifizierte fünf Entwicklungsstadien. Diese Stadien oder Entwicklungsstufen und ihre Übergänge werden im Folgenden beschrieben. Die Übergänge von einer Entwicklungsstufe in die andere erfolgen immer dann (Kugel 1993), wenn eine Entwicklungsstufe durchlaufen wurde, indem sich die Person mit einem bestimmten Aspekt der Lehre ausreichend auseinander gesetzt hat. Dies bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass von allen Personen alle Entwicklungsstufen in der dargestellten Reihenfolge durchlaufen werden. Es ist denkbar, dass Lehrende dauerhaft auf der ersten oder der zweiten Entwicklungsstufe bleiben. Kugel (1993) beschreibt die Entwicklungsstufen von Hochschullehrenden wie folgt:

⁷¹ Zum Beispiel: Welche Lernstrategien (Wild 2000) sind im eigenen Studium angewendet worden und wie haben sie funktioniert? Welches waren die bevorzugten Lernstile (Felder und Spurlin 2005).

⁷² Zum Beispiel: Welcher Lehrer oder Hochschullehrer mit welcher Lehrstrategie (welches Maß an Instruktion oder Anleitung zum Selbstlernen) entsprach den Lernvorlieben der Person am besten? Welcher Lehrer oder Hochschullehrer hat die Person in ihrer eigenen Wahrnehmung weiter gebracht?

Auf der 1. Entwicklungsstufe befinden sich meist Neulehrende, die sich in vielerlei Hinsicht unsicher fühlen. Sie haben Angst, ihr Fachwissen reiche nicht aus, ihnen ginge während der Veranstaltung der Stoff aus oder sie könnten sich vor den Studierenden blamieren. Diese Befürchtungen sind durchaus berechtigt, da die meisten Neulehrenden in keiner Weise auf die Lehre vorbereitet sind. Eine häufig anzutreffende Überzeugung der Lehrenden auf dieser Entwicklungsstufe ist, dass die Studierenden die Lehre am besten beurteilen können. Von der ersten Entwicklungsstufe zur zweiten kommen Lehrende, wenn sie etwas sicherer geworden sind in der Frage *wie* gelehrt wird. Dann rückt bei vielen die Frage nach den Inhalten in den Vordergrund.

Auf der 2. Entwicklungsstufe haben sich Lehrende vertieft mit ihrem Fach auseinander gesetzt und hegen nun die Sorge, dass die Zeit nicht reicht, um die ganze Tiefe und Breite ihres Fachs an die Studierenden weiterzugeben. Kennzeichen dieses Stadiums ist die Vorstellung vom Lehren als Darbieten und Präsentieren und vom Studieren als Zuhören. Lehrende in dieser Kategorie meinen nicht mehr, dass die Studierenden ihre Lehre am besten beurteilen können, sondern dass Fachexperten am besten beurteilen können, was gute Lehre sei, da sie Lehre und Inhalte gleich setzen. Zum zweiten Übergang kann es kommen, wenn die Lehrenden merken, dass das, was sie lehren und interessant finden, nicht immer bei den Studierenden ankommt, manchmal sogar in einer unerwünschten Weise. Sie beginnen sich zu fragen, woran das liegt und kommen manchmal darauf, dass es (auch) an ihnen liegen könnte.

Lehrende auf der 3. Entwicklungsstufe nehmen Studierende als Individuen mit unterschiedlichen Voraussetzungen wahr. Um allen gerecht zu werden, versuchen sie in ihrer Lehre möglichst eine große Vielfalt (unterschiedliche Methoden, unterschiedliche Aufgabenschwierigkeiten, unterschiedliche Zugänge: konkret und abstrakt) zu bieten. Die ersten drei beschriebenen Entwicklungsstufen sehen Studierende immer noch als passiv rezipierend und den Lehrenden als aktiv. Wenn sich Lehrende über diese ersten Entwicklungsstufen weiterentwickeln, ist ein Umdenken bei ihnen zu beobachten, in dem sich dieses Verhältnis von Lehrenden als aktiv und Studierenden als passiv umkehrt (Kugel 1993).

Auf der 4. Entwicklungsstufe fangen Lehrende an, sich eher als Coach, denn als Experte zu sehen. Sie gehen davon aus, dass studentische Aktivitäten den Lernprozess bestimmen, und nicht so sehr die Aktivität des Lehrenden. Auch die Ansicht darüber, *was* gelernt werden soll, kann sich verändern. Es geht mehr darum, *wie* Studierende denken sollen, nicht darum, *was* sie denken sollen. Zu einem Übergang zur nächsten Entwicklungsstufe kann es kommen, wenn Lehrende die Studierenden viel selber machen lassen, und sie diese Aktivitäten alle überwachen und kontrollieren müssen. Man hat dann als Lehrender unter Umständen mehr zu tun, als zu den Zeiten, als der Stoff

vermittelt wurde. Das kann dazu führen, dass Lehrende den Studierenden die Verantwortung für die Kontrolle ihres Lernprozesses übergeben. Das wichtigste Ziel von Lehrenden auf dieser Entwicklungsstufe ist, dass Studierende lernen selbständig zu lernen. Der Übergang zur letzten Entwicklungsstufe ist bei Kugel (1993) nicht explizit beschrieben. Dies ist das Stadium, in dem die Lehrenden flexibel auf die Studierenden und die Rahmenbedingungen eingehen können.

Das Entwicklungsmodell von Kugel wurde bislang nicht empirisch untersucht. Daher liegt die Bedeutung des Modells eher darin, Hypothesen bereitzustellen für die Überprüfung und Untersuchung der postulierten Entwicklungsschritte, nämlich ob sie in dieser Form und Reihenfolge auftreten. Es gibt aber Erkenntnisse, die sich zwar nicht auf Kugels Entwicklungsmodell direkt beziehen, aber damit in Zusammenhang gebracht werden können. Gilbert und Gibbs (2004) konnten in einer internationalen Studie zeigen, dass Lehrende, die keine hochschuldidaktische Weiterbildung absolvierten, dazu tendierten, sich gemäß des Entwicklungsmodells nicht in Richtung der höheren Entwicklungsstufen, sondern zum Teil in die entgegengesetzte Richtung zu entwickeln. Man könnte die These aufstellen, dass die von Kugel (1993) beschriebene Entwicklung stattfinden kann, vorausgesetzt, dass durch hochschuldidaktische Weiterbildung eine Professionalisierung der Lehrtätigkeit erfolgt.

Was die Inhalte der Entwicklungsstufen in dem Modell betrifft, so weisen diese große Ähnlichkeiten mit der Taxonomie der Lehrkonzeptionen von Kember (1997) auf, das auf guter empirischer Basis fußt. Ebenso korrespondiert Kugels Entwicklungsmodell auch mit Biggs (2006) Taxonomie der Lehrkonzeptionen. Er fasst diese sechs Entwicklungsphasen in drei Phasen zusammen: ‚blame the student‘ (hier Phase 1+2), ‚blame the teacher‘ (hier Phase 3 und 4), und ‚fokus on what the student does‘ (hier Phasen 4 und 5). Als nächstes wird genauer auf die Taxonomien der Lehrkonzeptionen eingegangen.

3.2.1.2. Taxonomie der Lehrkonzeptionen von Kember

Wenn man die Literatur zu Lehrkonzeptionen im Hochschulbereich betrachtet, lassen sich immer wieder bestimmte typische Kategorien von Lehrkonzeptionen finden, die sich ähneln, sich überschneiden (Kember 1997, Samuelowicz und Bain 1993) und immer auf einem bipolaren Kontinuum angesiedelt sind. Es gibt unterschiedliche Auffassungen, ob es sich um eine hierarchische Anordnung handelt oder nicht. Biggs (1989, 1990) sieht die Lehrkonzeptionen als hierarchisch. Dies würde dann zutreffen, wenn die Kategorien auf den ‚höheren‘ Ebenen, diejenigen auf den ‚unteren‘ Ebenen beinhalten würden. Das scheint aber nicht zuzutreffen, da die Endpunkte der Dimensionen der Lehrkonzeptionen sich gegenseitig eher ausschließen als sich beinhalten. Man kann zum Beispiel nicht die Überzeugung haben, ‚ich möchte das Vorwissen der

Studierenden in meiner Lehrveranstaltung berücksichtigen' und gleichzeitig davon ausgehen, 'das Vorwissen der Studierenden ist für meine Lehrveranstaltung irrelevant'. Dies gilt für die Ebene der Lehrkonzeptionen, die per Definition intern, also nicht unmittelbar in Handlungen sichtbar sind. Anders sieht es auf der Handlungsebene aus. Es kann davon ausgegangen werden, dass Personen mit hoch entwickelten Lehrkonzeptionen (studierenden- und lernprozessorientiert) eine größere Auswahl an Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung steht. Dies kann damit erklärt werden, dass Lehrende zu einer hoch entwickelten Lehrkonzeption kommen, indem sie sich mit ihrer Lehrtätigkeit theoretisch und praktisch auseinandersetzen. Das bedeutet auch, dass sie mit Lehre experimentieren. Dies sollte dazu führen, dass ihre Handlungsmöglichkeiten vielfältiger sind und die Lehrenden sich auch für Lehrhandlungen entscheiden können, die eigentlich prototypisch für wenig entwickelte Lehrkonzeptionen sind (dozenten- und inhaltsorientiert), wenn dies die Situation und die Zielgruppe erfordern.

Die Lehrkonzeptionen im Überblicksartikel von Kember (1997), der 13 Untersuchungen zum Thema Lehrkonzeptionen zusammengefasst hat, und die Arbeit von Samuelowicz und Bain (1992) differenzieren die Lehrkonzeptionen in weitere Unterkategorien. Diese beziehen sich auf die Inhalte der Lehrkonzeptionen. Bisher gibt es kein einheitliches Modell zu den Inhalten von Lehrkonzeptionen, daher wird hier versucht, die beiden unterschiedlichen Kategorisierungen zu systematisieren und sie vier allgemeinen Gruppen übersichtlich zuzuordnen. Tabelle 3.1 zeigt, wie die vielfältigen Dimensionen den vier Bereichen Lehrkonzeptionen zum *Lehrenden*, zu *Inhalten*, zu *Studierenden* und zum *Lernen* zugeordnet werden können.

Tabelle 3.1: Systematisierung der Kategorisierungen von Lehrkonzeptionen

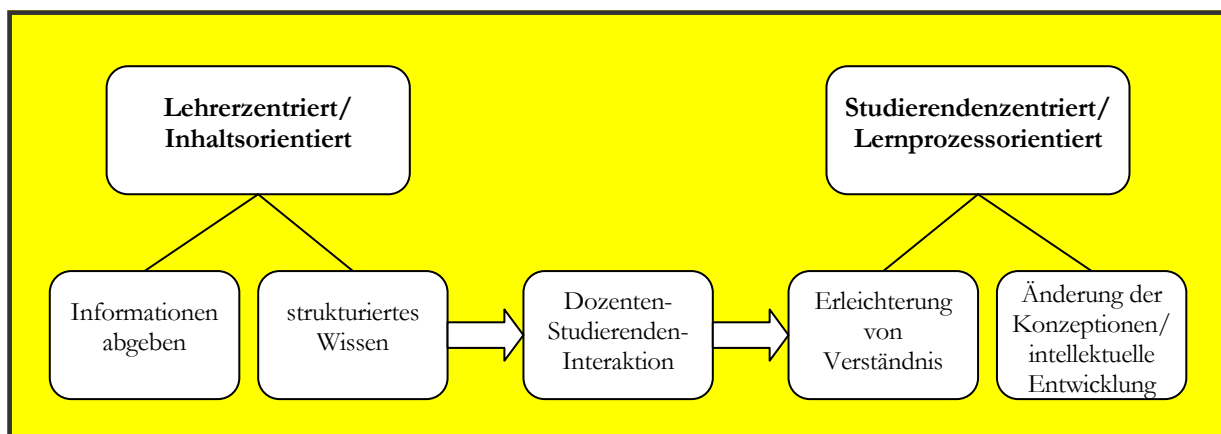
Unterteilung nach Samuelowicz und Bain (1992)	Unterteilung nach Kember (1997)	Unterteilung nach Kröber (2009)
Lehrende		
Rolle des Lehrenden	Rolle des Lehrenden	Rolle des Lehrenden
Wissensstand der Studierenden wird berücksichtigt vs. wird nicht berücksichtigt.	Lehrender präsentiert Inhalte vs. initiiert Lernprozesse ⁷³ . Der Lehrende ist verantwortlich für die Entwicklung der Studierenden vs. der Lehrende ist dafür nicht verantwortlich.	Studierendencharakteristika werden berücksichtigt vs. nicht berücksichtigt
Vorstellungen von Lehre	Vorstellungen von Lehre	Vorstellungen von Lehre
Lehren als unidirektionaler vs. interaktiver Prozess	Lehren ist Informationstransfer vs. Hilfestellung bei der persönlichen Entwicklung der Studierenden und ihrer Konzeptionen	Aufgabe des Lehrenden ist es, Inhalte zu präsentieren vs. Lernprozesse zu initiieren. Lehren ist Informationsübermittlung vs. Hilfestellung bei der persönlichen Entwicklung der Studierenden und ihrer fachlichen Konzeptionen sowie ihrer Lernkonzeptionen.
Inhalte (Wissen)		
Inhaltsauswahl	Inhaltsauswahl	Inhaltsauswahl
Die Inhalte gibt der Lehrende vor vs. die Studierenden bestimmen die Inhalte.	Die Inhalte werden vom Curriculum bestimmt vs. werden von den Studierenden konstruiert, sind aber veränderbar.	Die Inhalte werden von der Fachsystematik und vom Curriculum vorgegeben vs. die Inhalte werden vom Lehrenden und den Studierenden (gemeinsam) konstruiert. Die Lernergebnisse müssen quantifizierbar sein vs. es werden qualitative Lernergebnisse erwartet.
Erwartete Lernergebnisse	Wissen	Wissen ist eine Eigenschaft/im Besitz des Lehrenden vs. konstruiert in sozialen Aushandlungsprozessen. Wissen ist absolut und wahr und kann objektiv gemessen werden vs. Wissen ist relativ, potentiell immer erweiter- und revidierbar (Entwistle et. al. 2000).
Die Lernergebnisse müssen quantifizierbar sein vs. es werden qualitative Lernergebnisse erwartet.	Wissen ist eine Eigenschaft/im Besitz des Lehrenden vs. konstruiert in sozialen Aushandlungsprozessen.	
Studierende		
Eigenschaften der Studierenden	Eigenschaften der Studierenden	Eigenschaften der Studierenden
Die Voraussetzungen der Studierenden sind für den Lernprozess irrelevant vs. relevant.	Studierende sind passive Rezipienten vs. aktiv Lernende.	Die Voraussetzungen der Studierenden sind für den Lernprozess irrelevant vs. relevant. Studierende sind passive Rezipienten vs. aktiv Aufnehmende und Verarbeitende und Konstruierende
Wissen der Studierenden		Wissen der Studierenden
Studierende sollen Fachwissen besitzen vs. sie sollen ein breites Wissen über die Welt erlangen.		Studierende sollen Fachwissen besitzen vs. sie sollen ein breites Wissen über die Welt erlangen.
Implizite Lerntheorie		
Lernen ist das Speichern von Fakten vs. Lernen ist eine neue Interpretation der Welt.	Lernen ist das Speichern von Fakten vs. persönliche Entwicklung.	Lernen ist das Speichern von Fakten vs. Lernen ist eine neue Interpretation der Welt. Lernen ist das Speichern von Fakten vs. persönliche Entwicklung.

⁷³ Im Artikel von Kember (1997) findet sich der treffende Begriff des *change agent*.

Zum Teil wurden die sich ergänzenden Kategorien für diese Arbeit nur zusammengefasst, zum Teil wurden weitere Aspekte hinzugefügt, um alle Aspekte der Lehrkonzeptionen zu berücksichtigen. Ob es sinnvoll ist, das Konstrukt der Lehrkonzeptionen weiter zu differenzieren und ob die in Tabelle 3.1 dargestellten Unterkategorien so beibehalten werden sollen, wird in Kapitel 5 im Rahmen der Diskussion der Untersuchungsergebnisse erörtert. Einer Untersuchung bedarf beispielsweise die mangelnde Trennschärfe von Kember (1997) vorgeschlagenen Kategorien von Lehrkonzeptionen.

In Tabelle 3.1 wurden nur die beiden Extrempole der Lehrkonzeptionen beschrieben. Die Taxonomie von Kember unterscheidet fünf Lehrkonzeptionen und die inhaltlichen Dimensionen der Lehrkonzeptionen (Lehrender, Inhalte, Studierende und deren Lernprozess) beschreibt. Die Abstufungen zwischen den Lehrkonzeptionen deutlich gemacht. Die deskriptiven Kategorien von Kember (1997) sind in Abbildung 3.1 skizziert:

Abbildung 3.1: Die fünf Lehrkonzeptionen nach Kember



Das Modell hat zwei Ebenen, auf übergeordneter Ebene stehen sich zwei Orientierungen gegenüber: ‚inhalts- und lehrendenzentriert‘⁷⁴ und ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘⁷⁵. Die erste Orientierung ‚inhalts- und lehrendenzentriert‘ beinhaltet Konzeptionen, die den Fokus auf der Vermittlung bestimmter Inhalte oder bestimmten Wissens haben und sich stark auf die Performanz des Lehrenden konzentrieren. Die zweite Orientierung ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ betont die Förderung und Begleitung des Lernprozesses der Studierenden. Im Vordergrund steht das Wissen der Studierenden (und dessen Entwicklung), nicht das Wissen des Lehrenden. Jeder der beiden übergeordneten Orientierungen sind je zwei Kategorien zugeordnet. Eine weitere Kategorie stellt den Übergang zwischen den Orientierungen dar.

⁷⁴ teacher-centered/content-oriented (Kember 1997)

⁷⁵ student-centered/learning-oriented (Kember 1997)

Der Orientierung ‚inhalts- und lehrendenorientiert‘ ist die Kategorie ‚Informationen abgeben‘⁷⁶ zugeordnet. Die darunter fallenden Konzeptionen betrachten Lehren als die Präsentation von Informationen, die Studierenden, wenn sie überhaupt vorkommen, werden als passive Rezipienten der Inhalte wahrgenommen. ‚Inhalte strukturiert weitergeben‘⁷⁷ ist die zweite Kategorie innerhalb dieser Orientierung. Die Betonung liegt auch bei dieser Kategorie noch bei der Wissensvermittlung, allerdings gehen Lehrende mit dieser Lehrkonzeption davon aus, dass dieses Wissen strukturiert und aufbereitet werden muss, damit die Studierenden bessere Chancen haben, das Dargebotene aufzunehmen. Die Studierenden rücken ins Blickfeld, werden aber als passiv eingestuft. Eine dritte, mittlere (die beiden Orientierungen verbindende) Kategorie ‚Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden‘⁷⁸ ist gekennzeichnet durch die Vorstellung, dass Interaktion zwischen Lehrendem und Studierenden für den Lernprozess wichtig ist. Das Wissen des Lehrenden verliert seine herausragende Bedeutung, und es wird davon ausgegangen, dass Studierende über aktive Auseinandersetzung (z.B. mit dem Lehrenden) und eigene Exploration Verständnis erlangen.

Der gegenüberliegenden Orientierung ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ sind ebenfalls zwei Kategorien von Konzeptionen zugeordnet. Bei der Kategorie ‚Verständnis erleichtern‘⁷⁹ liegt die Betonung stärker auf den Lernergebnissen der Studierenden als auf der Festlegung und Vermittlung von Inhalten. Lehrende mit dieser Kategorie von Konzeptionen gehen davon aus, dass sie eine Verantwortung für den Lernprozess der Studierenden haben und dass sie Lernergebnisse beeinflussen können. Studierende werden individuell wahrgenommen, weniger als ‘Hörerschaft’. Es entsteht ein Bewusstsein dafür, dass die Studierenden unter Umständen vermittelte Inhalte anders interpretieren und verstehen als vom Dozenten gemeint. Dozenten, die Konzeptionen der Kategorie ‚Änderung der studentischen Konzeptionen/intellektuelle Entwicklung‘⁸⁰ haben, versuchen bei Studierenden wissenschaftliches Denken anzuregen, indem sie experimentieren lassen oder Widersprüche und Konflikte im Lernprozess hervorrufen. Auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden als Ganzes durch eine persönliche Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden spielt eine Rolle. Konzeptionen dieser Kategorie fanden sich meist bei Lehrenden, die Studierende höherer Semester oder Postgraduierte betreuten. Dies korreliert aber auch mit dem Dienstalter bzw. der Lehrerfahrung der Lehrenden und könnte gleichfalls eine Bestätigung von Kugels (1993) Entwicklungsmodell sein.

⁷⁶ imparting information (Kember 1997)

⁷⁷ transmitting structured knowledge (Kember 1997)

⁷⁸ Student-Teacher-Interaction (Kember 1997)

⁷⁹ facilitating understanding (Kember 1997)

⁸⁰ conceptual change/intellectual development (Kember 1997)

Die Kategorien des Modells von Kember sind nicht absolut trennscharf. Vor allem die beiden Lehrkonzeptionen, die einer Orientierung zugeordnet sind, weisen Überlappungen auf (Kember 1997). Trotzdem bietet dieses Modell einen Ansatz, um festzustellen, welche Lehrkonzeptionen Lehrende in hochschuldidaktische Veranstaltungen mitbringen und ob sie sich in die gewünschte Richtung verschieben.

Um von einer Orientierung zur anderen zu kommen, bedarf es größerer Veränderungen und längerer Lernprozesse. Wie sich Lehrkonzeptionen verändern lassen, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

3.2.2. Veränderung von Lehrkonzeptionen

Wie für die allgemeine Ebene der subjektiven Theorien gilt auch für Lehrkonzeptionen, dass sie schwer veränderbar sind. Vor allem dann, wenn es sich um zentrale Lehrkonzeptionen⁸¹ handelt, die nicht immer bewusst sind, aber die Basis für weitere, darauf aufbauende Lehrkonzeptionen darstellen (Pajares 1992). Ein Beispiel für zentrale Lehrkonzeptionen wären diejenigen, die sich auf den Lehrenden, seine Person und Rolle beziehen und stark mit dem Selbstbild zusammenhängen. Veränderungen in solch zentralen Lehrkonzeptionen werden nur dann erfolgen, wenn auf Grundlage von neuen Erkenntnissen entsprechende, neue Handlungen erprobt werden und diese sich als erfolgreich erweisen (Guskey 1986). Werden die neuen Lehrkonzeptionen nicht erprobt, indem sie Handeln leiten, oder bleiben die erwarteten positiven Konsequenzen aus, werden die neuen Lehrkonzeptionen nicht integriert. Daraus folgerte Guskey (1986), dass sich Lehrkonzeptionen erst nach erfolgreichem Einsatz neuer Handlungsmuster verändern, und es nicht ausreicht, Lehrkonzeptionen bewusst gemacht und an ihnen gearbeitet zu haben. Allerdings reicht das bloße Experimentieren und Erfahrungen sammeln nicht aus:

[...] just helping academic staff become aware of, or even practising, particular strategies will not necessarily lead to substantial changes in teaching practice. The associated intentions or motives also need to be addressed. (Trigwell und Prosser 1996, S. 85)

Unbestritten scheint demnach, dass die Veränderung der Lehrkonzeptionen als legitimes Ziel hochschuldidaktischer Weiterbildung anerkannt ist. Möglicherweise hängt es von den jeweiligen bevorzugten Lernzugängen (oder Lernstilen) der Weiterbildungsteilnehmer ab, ob die Veränderung der Lehrkonzeptionen als Ursache oder als Wirkung veränderten Lehrverhaltens gelten kann.

Eine Unterscheidung, die nützlich erscheint, wenn man die Veränderung von Lehrkonzeptionen untersuchen möchte, ist die von Argyris und Schön (1978). Sie unterscheiden zwischen ‚espoused

⁸¹ In Kapitel 3.1.2 werden diese auch als der unbewusste Teil subjektiver Theorien bezeichnet oder (Lehmann-Grube 2000) als soziale Repräsentationen.

theory'⁸² und ‚theory in use‘⁸³. Für die Veränderung von Lehrkonzeptionen bedeutet dies, dass davon auszugehen ist, dass es nicht sehr schwierig ist, die ‚espoused theory‘ durch hochschuldidaktische Weiterbildung zu verändern, dies aber für das Lehrhandeln unter Umständen folgenlos bleibt. Die Veränderung der ‚theory-in-use‘ ist, wie schon bei der Diskussion der Veränderung subjektiver Theorien zu sehen war, weitaus schwieriger, da diese nicht immer voll bewusst sind und sich erst durch bewusst machen, durch neue Erfahrungen im Handeln und durch Reflexion verändern lassen. Die Veränderung dieses Teils der Lehrkonzeptionen ist sowohl Ziel als auch Ergebnis hochschuldidaktischer Weiterbildung. Wie in der hochschuldidaktischen Weiterbildung versucht wird, Lehrkonzeptionen zu verändern, dafür seien hier die wenigen Beispiele beschrieben, die dazu publiziert wurden.

Hochschuldidaktische Weiterbildung beansprucht immer, die Professionalisierung und Verbesserung der Lehre zum Ziel zu haben. Wie schon in der Systematisierung der Ziele hochschuldidaktischer Weiterbildung von Gibbs (2003) zu sehen war, ist die Veränderung der Lehrkonzeptionen in vielen Konzepten explizit entweder als wichtigstes oder zumindest als ein Ziel unter anderen genannt.

Eines der ersten Beispiele für hochschuldidaktische Weiterbildung, die das Ziel hat, Lehrkonzeptionen zu verändern, ist das von Bowden (1988). Er beschreibt das Prinzip einer 3-stündigen Weiterbildung wie folgt. Die Teilnehmer sind angehalten, ihre ‚espoused theory‘ konkret auf ihre Lehre anzuwenden. Sie sollen über ihre Ziele reflektieren und diese benennen, sie sollen die Lernergebnisse benennen, sie sollen überlegen mit welchen (zum Teil fehlerhaften oder unvollständigen) Konzeptionen über die Fachinhalte Studierende in den Lernprozess einsteigen. Zuletzt sollen sie überlegen, was sie in ihrer Lehre unternehmen, um die Konzeptionen der Studierenden immer wieder zu erheben, damit diese in die gewünschte Richtung verändert werden. Bowden (1988) berichtet vom Erfolg dieser Weiterbildungsmaßnahme, ohne jedoch Kriterien zu benennen, die er für seine Einschätzung angelegt hat.

Eine hochschuldidaktische Weiterbildung, die ebenfalls explizit die Veränderung der Lehrkonzeptionen als Ziel definiert hat, ist die von Ho (2001). Aus unterschiedlichen Theorien der Veränderung von Konzeptionen hat sie ein 12-stündiges Programm konzipiert, das in wöchentlichen Sitzungen von je drei Stunden organisiert war und folgende Schritte zur Veränderung von Lehrkonzeptionen umfasst:

⁸² Gemeint sind damit Werte und Strategien, die in der Öffentlichkeit verkündet werden (Übersetzung der Autorin)

⁸³ Gemeint sind damit Werte und Strategien, die Handlungen beeinflussen, deren man sich nicht vollständig bewusst ist und über die man wenig Kontrolle hat.

- angeleitete Selbstreflexion des bewussten Teils der Lehrkonzeptionen („esposed theory“),
- Konfrontation mit den Lehrkonzeptionen aus der Literatur und denen der anderen Teilnehmer,
- vor dem Hintergrund anderer, möglicher Lehrkonzeptionen werden die eigenen Lehrkonzeptionen reflektiert und eine Entwicklungslinie wird festgelegt,
- die eigenen Lehrkonzeptionen und das eigene Lehrhandeln werden reflektiert, um ggf. Inkonsistenzen zwischen Lehrkonzeptionen und Lehrhandeln aufzudecken,
- es werden „best-practice“ Beispiele für gute Lehre gegeben, um zu demonstrieren, wie Lehre, die auf studierenden- und lernprozessorientierten Lehrkonzeptionen aufbaut, aussehen kann,
- Planung einer eigenen Lehreinheit, die diesen „best-practise“ Beispielen näher kommt und den angestrebten Lehrkonzeptionen stärker entspricht als die bisherige Lehrpraxis.

So oder so ähnlich sind die meisten hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen aufgebaut, die eine Veränderung bzw. Weiterentwicklung von Lehrkonzeptionen als Zielsetzung haben. Die wichtigsten Elemente, die generell zur Veränderung subjektiver Theorien beitragen, sind: Bewusst machen der vorhandenen Lehrkonzeptionen, Konfrontation mit „objektiven Theorien“ bzw. weiterentwickelter Lehrkonzeptionen anderer Teilnehmer, die Reflexion über die Unterschiede, die Ermöglichung neuer Erfahrungen, deren Reflexion dann in der Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen münden soll.

Im allgemeinen Teil über subjektive Theorien und ihre Auswirkungen auf das Handeln zeigte sich schon, dass es keine einfachen oder eindeutigen Aussagen gibt, wie sich subjektive Theorien und Handlungen zueinander verhalten. Im folgenden Abschnitt wird ein Überblick gegeben über die Forschung zum Verhältnis zwischen Lehrkonzeptionen und Lehrstrategien, und darüber hinausgehend auch über weitergehende Zusammenhänge mit Lernkonzeptionen der Studierenden, ihren Lehrstrategien und den Lernergebnissen.

3.2.3. Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen, Lehrstrategien, Lehrhandeln, studentischen Lernkonzeptionen, studentischen Lernstrategien und Lernergebnissen

In Kap. 3.1.3 wurde der Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und Handeln diskutiert. Nun wird auf der speziellen Ebene der Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und weiteren zentralen Aspekten des hochschulischen Lehr-Lerngeschehens dargestellt und diskutiert.

Abbildung 3.2 zeigt den Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und Lehrstrategien⁸⁴, eingebettet in und beeinflusst durch die persönlichen Bedingungen, die institutionellen und

⁸⁴ Unter Lehrstrategie versteht man die bewusst und intentional eingesetzten Handlungen in Lehrsituationen.

allgemeinen Rahmenbedingungen der Lehrenden, sowie die Lernkonzeptionen⁸⁵ und Lernstrategien⁸⁶ der Studierenden, ebenfalls eingebettet in und beeinflusst durch die persönlichen Bedingungen und die institutionellen und allgemeinen Rahmenbedingungen der Studierenden.

Links in der Abbildung 3.2 sind die institutionellen Ziele (also die Ziele der Universität), die räumlich-zeitlich-technischen Bedingungen, das Curriculum (der Studiengang und dessen Module), die Fachkultur, die Lehrkultur an den Instituten und die Prüfungsmodalitäten aufgelistet. Diese haben einen gewissen Einfluss auf die Lehrkonzeptionen und die Lehrstrategien der Lehrenden.

Auf der individuellen Ebene müssen die persönlichen Bedingungen der Lehrenden berücksichtigt werden. Die eigenen Lern- und Lehrerfahrungen, die maßgeblich die Lehrkonzeptionen beeinflussen und die stark mit dem deklarativen und prozeduralen Wissen über Lehr-Lernprozesse gekoppelt sind. Des Weiteren zählen zu den persönlichen Bedingungen das Fachwissen der Lehrenden und ihre Einstellung zur Lehre, die ebenfalls die Lehrkonzeptionen beeinflussen bzw. Teil der Lehrkonzeptionen sind. Lehrziele, persönliche Situation⁸⁷ der Lehrenden und Erwartungen beeinflussen stärker die Lehrstrategien direkt.

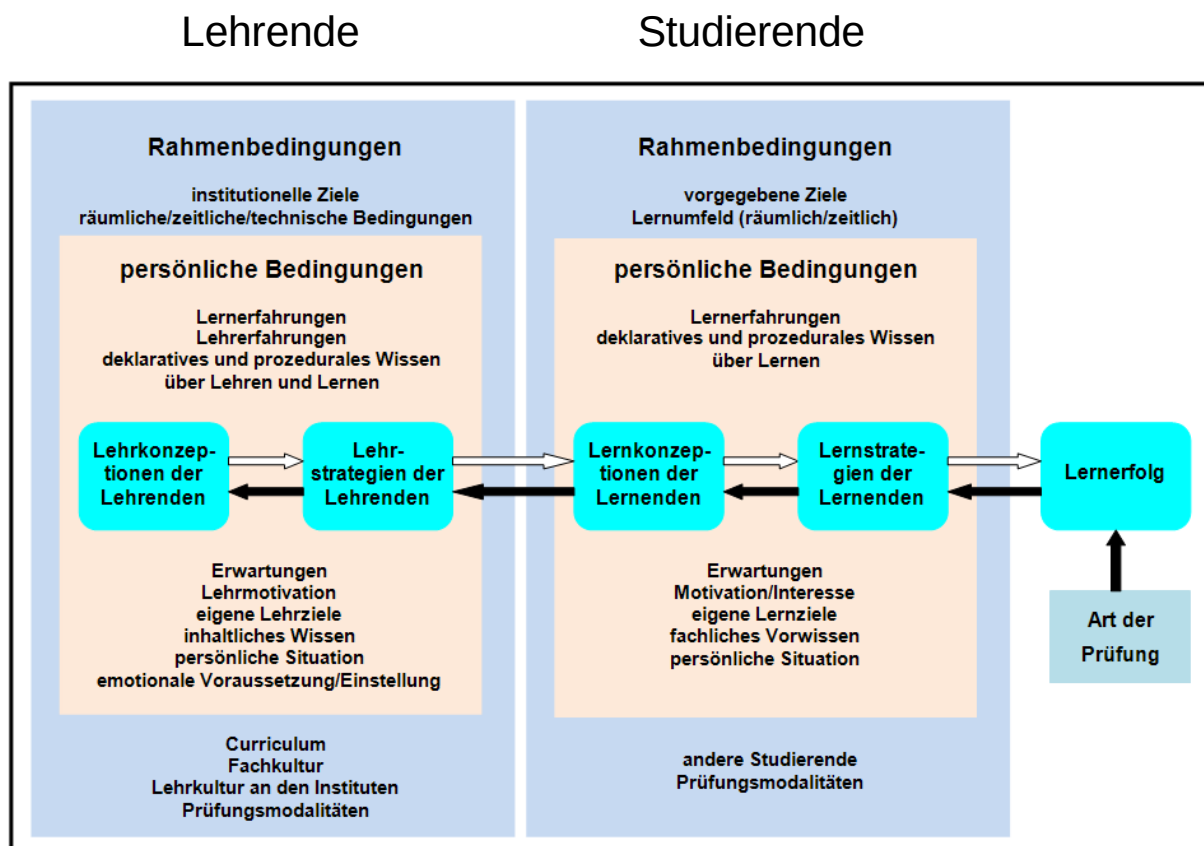
Ähnlich, wie für die linke Seite der Abbildung, stellen sich auch die Zusammenhänge zwischen den Rahmenbedingungen, in denen die Studierenden sich befinden und den persönlichen Bedingungen der Studierenden dar. Die eigenen schulischen Lernerfahrungen der Studierenden haben den größten Einfluss auf die studentischen Lernkonzeptionen, gefolgt von der Motivation und dem Interesse der Studierenden. Auf die studentischen Lernstrategien wirken vor allem die Prüfungsmodalitäten, das fachliche Vorwissen, die persönliche Situation der Studierenden und ihre Lernziele. Die empirischen Ergebnisse der mittleren Schiene der Abbildung 3.2 ist im Folgenden Gegenstand der Ausführungen.

⁸⁵ Mit Lernkonzeptionen sind die subjektiven Theorien der Studierenden über den Lernprozess, ihre eigenen Lernmöglichkeiten und Lernvorlieben gemeint.

⁸⁶ Lernstrategien sind bewusst eingesetzte Handlungen mit dem Ziel, den eigenen Lernprozess zu planen, zu gestalten und zu überwachen.

⁸⁷ Wie zum Beispiel die zeitlichen Ressourcen, private oder berufliche Belastungsfaktoren, etc.

Abbildung 3.2: Wirkmodell des Lehrens und Lernens an der Hochschule



3.2.3.1. Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und Lehrhandeln der Lehrenden

Seit den 80er Jahren werden in der Lehrer(weiter-)bildung Stimmen laut, die vorhersagen, dass die Forschung an Lehrkonzeptionen an Bedeutung gewinnen würde und die Lehrkonzeptionen das wichtigste Konstrukt für die Lehrerweiterbildung werden wird (Pintrich 1990). Begründet wird dies damit, dass man davon ausgehen kann, dass Lehrpraktiken auf impliziten oder expliziten Theorien über Lehren und Lernen (Samuelowicz und Bain 1992) beruhen. Die Forschung von Mike Prosser und Keith Trigwell hat sich der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Lehrkonzeptionen und Lehrstrategien gewidmet. Zur Untersuchung des Zusammenhangs haben sie die Lehrkonzeptionen und Lehrstrategien weiter differenziert. Das Konstrukt der ‚teaching approaches‘ wird in dieser Arbeit als eine Überlappung oder ein Übergang zwischen Lehrkonzeptionen und Lehrstrategien konzipiert. Teaching approaches werden von Trigwell und Prosser (1996) als Zwischenschritt zwischen Lehrkonzeptionen und Lehrstrategien gesehen, die zum einen Intentionen⁸⁸, zum anderen Handlungsstrategien⁸⁹ beinhalten und einen Zwischenschritt zum Lehrhandeln darstellen, der zwischen den Lehrkonzeptionen und dem Lehrhandeln vermittelt.

⁸⁸ Als Beispiel für eine Intention kann man folgenden Satz nehmen: ‘Ich möchte den Studierenden möglichst viel an Informationen vermitteln.’

⁸⁹ Beispiel für eine Strategie: Hier werden nur Lehrenden- bzw. Studierenden-zentrierte Strategien unterschieden, ohne dabei genauer auszuführen, was das bedeutet

Daher wird hier davon ausgegangen, dass Intentionen als eine Konkretisierung und als der bewusste Teil der Lehrkonzeptionen angesehen werden können. Das Konstrukt der Strategie wird als der Übergang von der kognitiven Ebene zur Handlungsebene verstanden, da die Strategien direkt in die Handlungen münden, die nur noch von der aktuellen Situation moderiert werden.

Bei der Abgrenzung der Konstrukte gehen Trigwell und Prosser (1996) anders vor, als es in der vorliegenden Arbeit geschehen ist. Die Konstrukte Lehrkonzeption und Lehrstrategie (bzw. deren Anteile Intention und Strategie) als ein neues Konstrukt (teaching approaches) konzipiert, welches sowohl in die Lehrkonzeptionen, als auch in die Lehrstrategien, also das Lehrhandeln hineinreicht. Um dies zu verdeutlichen, werden zwei Beispiele gegeben, eines zur Illustration des Verständnisses von Lehrkonzeptionen und eines zum Verständnis von Strategien, wie Prosser und Trigwell sie verstehen. Das Beispiel für eine Lehrkonzeption kommt aus dem Bereich ‚Inhalte strukturiert weitergeben‘:

The focus is on transmitting facts and transmitting demonstrated skills, but not on the relationships between the facts or the skills. The prior knowledge of students is not considered to be important and it is assumed that students can learn without being active in the teaching-learning process. (Trigwell, Prosser und Taylor 1994, S. 79)

Das Beispiel für eine Strategie basiert ebenfalls auf einer Lehrkonzeption aus dem Bereich ‚Inhalte strukturiert weitergeben‘:

Teacher focused strategy with the intention of transmitting information to students. (Trigwell et al. 1994, S. 78)

Die inhaltliche Einteilung der Intentionen bei Trigwell und Prosser (1996) ist so gut wie identisch mit der Taxonomie der Lehrkonzeptionen von Kember (1997). In ihrer Untersuchung zeigen Trigwell und Prosser (1996), dass es bei den ‚teaching approaches‘ ebenfalls zwei Orientierungen gibt: ‘teaching as mainly about passing on knowledge’ und ‘teaching as helping the student develop their own knowledge’. Die Intentionen (als ein Teil der Lehrkonzeptionen) und Strategien (antizipierte Lehrhandlungen), zeigen einen engen Zusammenhang, das heißt, wenn die Intention der Stoffvermittlung gegeben ist, werden auch entsprechende Strategien verfolgt, die in Handlungen der Inhaltsvermittlung münden. Wenn die Intention der Hilfestellung beim Lernen vorliegt, dann finden sich die entsprechenden Handlungsstrategien und *keine* Strategie der Stoffvermittlung:

It is noteworthy that in neither study was there support for relations between a Teacher-focused Strategy and a Conceptual Change Intention, or for a Student-focused Strategy and an Information Transmission Intention. (Trigwell und Prosser 1996, S. 84)

In einer Studie können Trigwell et. al (1994) einen logischen Zusammenhang zwischen Intentionen und Strategien nachweisen. Aus dieser und weiteren Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Intentionen und Strategien ziehen Trigwell und Prosser (1996) den Schluss, wenn man

die Lehrstrategien ändern möchte, muss man auch die Lehrkonzeptionen und damit verbunden die Intentionen verändern. Sie merken an, dass wenn die Forschung zur Veränderung von Lehrkonzeptionen als exemplarisch für die Veränderungen der Lernkonzeptionen bei Studierenden gelten kann, davon auszugehen ist, dass die Veränderung der Lehrkonzeptionen sehr schwierig sei (Trigwell und Prosser 1996). Sie leiten die Forderung ab, dass hochschuldidaktische Weiterbildung also bei der Veränderung der Lehrkonzeptionen ansetzen sollte und nicht bei der Veränderung der Lehrstrategien. Lehrkonzeptionen werden demnach als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung angemessener Lehrstrategien angesehen.

Eine Studie von Kember und Kwan (2001) stützt die Ergebnisse von Trigwell und Prosser (1996). In ihr wurde der Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und der Anpassung der Lehre an unterschiedliche studentische Gruppen untersucht. Diese qualitative Untersuchung ließ eine hohe Übereinstimmung zwischen Lehrkonzeption und Anpassung der Lehre an die Gegebenheiten der Zielgruppe erkennen, der sich wie folgt darstellte: Lehrende mit Lehrkonzeptionen, die sich der Orientierung ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ zuordnen ließen, versuchten die Schwächen der unterschiedlichen Zielgruppen zu umgehen:

[...] to avoid exposing students to learning situations or tasks in which they were weak at. (Kember und Kwan 2001, S. 397).

Ebenso fanden sich bei diesen inhalts- und dozentenorientierten Lehrkonzeptionen Lehrende, die beide studentische Zielgruppen (reguläre Studierende und Studierende in einem berufsbegleitenden Studium) gleich behandelten. Lehrende, die Lehrkonzeptionen der Orientierung ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ hatten, verfolgten mit ihrer Lehre das Ziel, den Studierenden genau das zu geben (bzw. sie das lernen und tun zu lassen), was ihnen fehlte:

They chose to employ strategies that remediated the weaknesses of their students, providing opportunities for students to broaden their experience base and develop knowledge and skills that are complementary to their strengths. (Kember und Kwan 2001, S. 399).

Diese beiden Studien zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und Lehrstrategien gibt. Dass trotzdem nicht immer von den Lehrkonzeptionen auf die Lehrstrategien geschlossen werden kann, liegt auf der Hand, wenn man sich die Vielfalt an Einflüssen ansieht, die auf persönlicher, institutioneller und allgemeiner Ebene der Rahmenbedingungen, in denen Lehrende agieren, gegeben sind. Ebenso sagen diese Studien nichts über die Richtung der Kausalität aus.

3.2.3.2. Zusammenhang zwischen Lehrstrategien (Lehrhandeln) und studentischen Lernkonzeptionen und Lernstrategien

In der Literatur finden sich nur wenige Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Lehrstrategien von Hochschullehrenden und Lernkonzeptionen der Studierenden befassen. Häufig werden die Lernkonzeptionen übersprungen und der Zusammenhang zwischen Lehrstrategien und Lernstrategien wird beleuchtet. Daher werden die Lernkonzeptionen und Lernstrategien in diesem Kapitel zusammengefasst dargestellt. Die Konstrukte Lehrstrategien und Lernkonzeptionen werden umrissen und der Stand zum Zusammenhang dargestellt, dann wird das Konstrukt der Lernstrategien beschrieben und der Zusammenhang mit Lehrstrategien und Lernkonzeptionen verdeutlicht.

Wenn man von Lehrhandeln spricht, dann öffnet man ein weites Feld. Es müsste also zuerst einmal klar umrissen werden, welche Aspekte des Lehrhandelns hier als relevant gesehen werden. Geht es um den Einsatz von Methoden? Geht es um die Entwicklung des Curriculums? Geht es um die direkte Interaktion mit den Studierenden?

Eine allgemeine Systematisierung der Felder, denen Lehrstrategien und Lehrhandlungen zugeordnet werden können, findet sich bei Vermunt und Verloop (1999):

- processing (presenting and clarifying the subject matter)
- affective function (creating and maintaining a positive motivational and emotional climate for learners)
- regulation function (steering students' learning processes)

Diese Kategorien sagen noch nichts über die Richtung der Lehrstrategie⁹⁰ aus, sie hilft nur, diese einzuordnen. Eine Einordnung der in der Literatur zu findenden Lehrhandlungen wird in Tabelle 3.2 anhand dieses Schemas vorgenommen. Zusätzlich wurde eine Unterteilung in eher inhalts- und dozentenorientierte und in studierenden- und lernprozessorientierte Lehrstrategien vorgenommen.

⁹⁰ inhalts- und dozentenorientiert oder studierenden- und lernprozessorientiert

Tabelle 3.2: Einordnung der Lehrstrategien

	Beispiele für inhalts- und dozentenorientierte Lehrstrategien	Beispiele für studierenden- und lernprozess- orientierte Lehrstrategien
Processing (Vermittlung von Inhalten)	Vortrag, Präsentation, Referate, Vorführung von Versuchen, Filmen etc.	Einsatz aktivierender Methoden, Aufgabenstellungen, Fragestellungen, Anleitungen zum Selbständigen arbeiten, Zusammenführung der Ergebnisse, Material zur Verfügung stellen etc.
Affective Function (motivierende Funktion)	Wenig Interaktion mit den Studierenden.	Viel wertschätzende Interaktion mit den Studierenden: Erhebung ihres Vorwissens und anderer Studierendenvariablen, die den Lernprozess beeinflussen, konstruktives Feedback, Zugänglichkeit, Studierenden Vertrauen entgegenbringen und Freiheiten zugestehen etc.
Regulation Function (lernprozessregulierende Funktion)	Keine systematische Erhebung des Vorwissens, kein systematisches, konstruktives Feedback nach studentischen Leistungen oder Prüfungen etc.	Vorwissen und andere relevante Studierendenvariablen werden erhoben, systematisches, konstruktives Feedback wird gegeben etc.

Die Beispiele in Tabelle 3.2 stammen aus Studien, die das Ziel hatten, die Qualität des Lehrhandelns zu beschreiben. Zahlreiche Untersuchungen und theoretische Abhandlungen haben sich damit befasst, was qualitativ gute Lehre sei. Zu der hier relevanten Unterteilung von inhalts- und dozentenorientierten versus studierenden- und lernprozessorientierten Lehrstrategien können einige Dimensionen der Qualität nicht eindeutig zugeordnet werden. Wenn man sich zum Beispiel eine der wenigen empirischen Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum von Wolf und Fittkau (1971) ansieht, die die Qualität des Lehrhandelns weniger am Methodeneinsatz festmachen und mehr auf die Verständlichkeit und Begeisterungsfähigkeit des Dozenten abheben, wird deutlich, dass auch ein Dozent, der eine rein inhalts- und dozentenorientierte Lehrstrategie anwendet, trotzdem Begeisterung für sein Fach zeigen kann. Wenn man sich ein weiteres Merkmal von Wolf und Fittkau (1971) ansieht, nämlich die Interaktion zwischen Dozenten und Studierenden, dann wird deutlich, dass diese bei einer inhalts- und dozentenorientierten Lehrstrategie kaum zum Tragen kommen kann, hingegen bei einer studierenden- und lernprozessorientierten Lehrstrategie viel Interaktion stattfinden kann, deren Qualität aber, je nach didaktischer, sozialer und kommunikativer Kompetenz des Dozenten variieren kann.

Aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) lässt sich als ein weiteres Qualitätsmerkmal für Lehrhandeln die Motivierung der Studierenden angeben, diese zeigt sich in folgenden Lehrstrategien: den Studierenden Wahlmöglichkeiten bezüglich der Inhalte und des Vorgehens ermöglichen, Förderung der Kooperation und des partnerschaftlichen Umgangs zwischen den Studierenden und zwischen Dozent und Studierenden, Kompetenzerleben durch häufiges und konstruktives Feedback, angemessenem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, angemessene Prüfungsformen oder Aufzeigen der Relevanz der Inhalte. Diese Strategien finden sich wenig bei Lehrenden, die inhalts- und dozentenorientierte Lehrstrategien verfolgen und häufig bei Lehrenden, die studierenden- und lernprozessorientierte Lehrstrategien verfolgen.

Kember (1997) schreibt, dass eine inhalts- und dozentenorientierte Lehrstrategie sich vorwiegend in Präsentationen der Inhalte und Monologen des Lehrenden erschöpft, hingegen eine studierenden- und lernprozessorientierte Lehrstrategie sichtbar wird am Einsatz von studierendenorientierten, interaktiven Methoden. Ob es sich um inhalts- und dozentenorientierte Lehrstrategien oder um studierenden- und lernprozessorientierte Lehrstrategien handelt lässt sich also zum einen an der Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten ablesen, zum anderen muss man sich aber auch die Ausgestaltung der Strategien und Handlungen ansehen, um diese der einen oder anderen Kategorie zuordnen zu können.

Im Wirkmodell des Lehrens und Lernens an der Hochschule (Abbildung 3.2) wird der Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernstrategien vermittelt über die studentischen Lernkonzeptionen gesehen. Ob dies immer so zutrifft, mag bezweifelt werden, zumal manche Lehrstrategien (zum Beispiel durch die Formulierung einer bestimmten Aufgabe in einer Lehrveranstaltung oder als Hausaufgabe) auch unvermittelt zu bestimmten Lernaktivitäten führen kann, ohne den Umweg über die Lernkonzeptionen zu nehmen. Den Lernkonzeptionen kommt in solchen Fällen wahrscheinlich eine Vermittlerrolle zu indem sie beeinflussen, ob eine gestellte Aufgabe von den Studierenden als sinnvoll oder als wenig Ziel führend angesehen wird. Es muss somit differenziert werden, die vermittelnde Funktion von Lernkonzeptionen wird sicherlich dann wirksam, wenn man diejenigen Lernaktivitäten betrachtet, die von den Studierenden in ihren Selbstlernphasen verfolgt werden.

Nachdem die Lehrstrategien in zwei Richtungen unterteilt wurden, wird nun das Konstrukt der Lernkonzeptionen näher beleuchtet und dann der Zusammenhang zwischen Lehrstrategien und Lernkonzeptionen dargestellt.

Ein Modell zu (studentischen) Lernkonzeptionen wurde durch die Forscher Marton und Säljö (1984) vorgestellt. In ihren phänomenologischen Untersuchungen fanden sie sechs qualitativ unterschiedliche Arten von Lernkonzeptionen. Eine neuere Untersuchung von Sheppard und Gilbert (1991) hat ein Modell mit vier Stufen von studentischen Lernkonzeptionen erstellt, das epistemologische, motivationale Aspekte sowie Einstellungen zur Disziplin beinhaltet, aber keine Gedanken zum Lernprozess.

Tabelle 3.3 stellt die beiden Modelle gegenüber.

Tabelle 3.3: Lernkonzeptionen von Studierenden

Lernkonzeptionen nach Marton und Säljö (1984) Was ist lernen?	Lernkonzeptionen nach Sheppard und Gilbert (1991) Was ist Wissen? Wie ist die studentische Motivation?
Lernen als quantitativer Wissenszuwachs	Einfache, dualistische Sicht der Dinge (Wissen wird als wahr oder falsch betrachtet) Extrinsische Motivation
Lernen als etwas im Gedächtnis behalten	
Lernen als die Aneignung von Fakten und Methoden, die angewendet werden können	
Lernen als Verstehen und Abstrahieren von Bedeutungen	
Lernen als ein Interpretationsprozess, darauf ausgerichtet, neues Wissen zu konstruieren und die eigene Sicht auf die Welt zu verändern	Relativistische Sicht der Dinge (Wissen wird als relativ und potentiell erweiterbar betrachtet)
Lernen als Veränderung der Person (persönliches Wachstum)	Intrinsische Motivation

Analog zu den Lehrkonzeptionen können auch Lernkonzeptionen in einem Entwicklungsmodell gefasst werden. Die ersten drei Lehrkonzeptionen nach Marton und Säljö (1984) fanden sich vorwiegend bei Schülern, zum Teil auch bei Studierenden. Die letzten beiden Lehrkonzeptionen fanden sich ausschließlich bei Studierenden, woraus man schließen könnte, dass sich Lehrkonzeptionen auch mit dem Alter und der Bildungslaufbahn verändern. Wie auch die Taxonomie der Lehrkonzeptionen hat auch jene der studentischen Lernkonzeptionen einen normativen Charakter. Den höheren Stufen von Lernkonzeptionen wird ein positiver Wert zugeordnet, weil sie mit qualitativ höheren Lernergebnissen in Verbindung gebracht werden, wie in Kapitel 3.2.3.3 ausgeführt wird.

Wesentlich für diese Arbeit ist nicht so sehr die Frage nach den genauen Dimensionen, die Lernkonzeptionen inhaltlich ausmachen, auch nicht die Diskussion darüber, ob eine Abstufung in sechs oder in vier Klassen von Lernkonzeptionen erfolgen soll, sondern die Feststellung, dass die Lernkonzeptionen sich analog zu den Lehrkonzeptionen in zwei Orientierungen unterteilen lassen. Diejenigen, die Wissen als dualistisch sehen und Lernen vorwiegend als die quantitative Mehrung von Fakten betrachten. Studierende mit einer solchen Lernkonzeption bevorzugen Lehrstrategien, die möglichst viele Informationen bereitstellen. Diese Lernkonzeption wird hier ‚Lernen als quantitativer Wissenszuwachs‘ genannt. Auf der anderen Seite des Kontinuums steht eine Lernkonzeption, die Wissen als relativ und potentiell erweiter- und veränderbar und unterschiedlich interpretierbar sieht und Lernen als Entwicklung persönlicher Kompetenzen und der Persönlichkeit. Dementsprechend bevorzugen Studierende mit dieser Lernkonzeption Lehrstrategien, die auf eine Begleitung beim persönlichen Wachstum der Studierenden abzielen.

In der oben genannten Untersuchung von Sheppard und Gilbert (1991) wurden zuerst die studentischen Lernkonzeptionen erhoben, dann wurde über Fallstudien, Beobachtungen und Interviews versucht herauszufinden, welche Faktoren die Lernkonzeptionen beeinflussen. Sie

fanden drei Faktoren, die studentische Lernkonzeptionen beeinflussen, die studentischen Lernstrategien, das wahrgenommene (Lern-) Klima der akademischen Umgebung und die Lehrkonzeptionen der Lehrenden. Als wichtigster Faktor wird herausgehoben:

It is also found, however, that students' conceptions of knowledge and their learning approaches are influenced by the ways in which knowledge is structured and presented within departments (Sheppard und Gilbert 1991, S. 229).

Sheppard und Gilbert (1991) kommen in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass eine studierendenzentrierte, interaktive Lehrstrategie, in der die fachlichen Konzeptionen der Studierenden erhoben und diskutiert werden, eher in der Lage sind, die studentischen Lernkonzeptionen in die erwünschte Richtung (Lernen als Veränderung der Perspektiven und als persönliches Wachstum) zu verändern. Man kann also davon ausgehen, dass studentische Lernkonzeptionen von den eigenen Lernerfahrungen und Vorlieben der Studierenden selber, dem Klima an den Instituten und nicht zuletzt von den Lehrkonzeptionen und den Lehrstrategien der Lehrenden beeinflusst werden.

Eine Untersuchung von Ramsden und Entwistle (1981) widmet sich dem Zusammenhang zwischen den Wahrnehmungen der Studierenden bezogen auf das Klima in den jeweiligen Instituten und den studentischen Lernstrategien. Sie unterschieden zwei Arten von Institutsklima, eines, das die Entwicklung von ‚personal meaning‘⁹¹ zum Ziel hat und eines, das ‚reproducing‘⁹² als Lernergebnis sieht. Es fand sich ein Zusammenhang zwischen Instituten, bei denen von den Studierenden das Ziel ‚personal meaning‘ wahrgenommen wurde und der studentischen Einschätzung der Lehre als qualitativ hochwertig, sowie der Wahrnehmung der Studierenden von Freiheit im Lernen. Ebenso fand sich ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Studierenden, die das Institutsziel als ‚reproducing‘ sahen und einer von Studierenden als hoch empfundenen Arbeitsbelastung und wenig Freiheit im Lernen.

In einer Untersuchung von Gow und Kember (1993) werden die Lehrstrategien übersprungen und der Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und studentischen Lernstrategien untersucht. Damit rückt das nächste Konstrukt aus Abbildung 3.2 ins Blickfeld, das die Lernergebnisse der Studierenden beeinflusst, die studentischen Lernstrategien. Bevor die Zusammenhänge dargestellt werden, hier eine kurze Beschreibung dessen, was unter studentischen Lernstrategien verstanden wird. Die Forschung zu studentischen Lernstrategien welche aus dem englischsprachigen Raum stammt, ist inzwischen auch im deutschsprachigen Raum etabliert. In Abgrenzung zu Lernstilen⁹³

⁹¹ Die das Ziel haben, persönliche Bedeutungen bei den Studierenden zu erzeugen und weiterzuentwickeln

⁹² Eine Institutskultur, die als Lernziel das Wiedergeben der Inhalte hat.

⁹³ Lernstile sind Präferenzen der Person, sich Lerninhalten über bestimmte Eingangskanäle (zum Bsp. akustisch – visuell) und in einer bestimmten Art und Weise (z.B. abstrakter Zugang – konkreter Zugang) zu nähern (Wild 2000).

sind Lernstrategien definiert als bewusst eingesetzte Handlungen, die dazu dienen, sich Lerninhalte anzueignen (Wild 2000).

Wild (2000) unterscheidet drei Arten von Lernstrategien:

- Kognitive Lernstrategien fassen all jene bewusst eingesetzten Handlungen zusammen, die ein Studierender einsetzt, um sich bestimmte Inhalte anzueignen, wie zum Beispiel: Wiederholen, um auswendig zu lernen, Beispiele suchen um theoretische Sachverhalte zu konkretisieren etc.,
- Metakognitive Lernstrategien sind diejenigen Handlungen, die auf die Steuerung des Lernprozesses abzielen. Die Planung des Lernprozesses (auch die Entscheidung, welche kognitiven Lernstrategien zum Einsatz kommen), die Überprüfung der erzielten Lernergebnisse und gegebenenfalls die Regulation des Lernprozesses,
- Ressourcenorientierte Lernstrategien befassen sich mit der Nutzung innerer und äußerer Ressourcen, wie die bewusste Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit, Anstrengungsbereitschaft, die gezielte Nutzung von Lernmitteln, die Etablierung von Lerngruppen etc.

Die Taxonomien von Lernstrategien sind in der englischsprachigen Literatur in ähnlicher Weise organisiert, als Beispiel kann die Unterteilung von Vermunt und Verloop (1999) angeführt werden, die kognitive und metakognitive Lernstrategien in fast identischer Art beschreiben. Die ressourcenorientierten Lernstrategien (Wild 2000) unterscheiden sich bei Vermunt und Verloop (1999) etwas, sie werden ‚affective learning activities‘ genannt und beinhalten einen Teil der ressourcenorientierten Lernstrategien, wie zum Beispiel sich motivieren können, die Konzentration aufrecht erhalten können, Attributionsschemata anwenden, die die Motivation aufrecht erhalten etc.

Wenn Lernstrategien in der hochschuldidaktischen Lehr-Lernforschung untersucht werden um einen Zusammenhang zu anderen Konstrukten, wie Lernkonzeptionen und Lernergebnissen herzustellen, dann stehen in den meisten Fällen die *kognitiven Lernstrategien* im Fokus der Betrachtung. Diese werden unterteilt in ‚tiefenorientierte‘, und ‚oberflächenorientierte‘ Lernstrategien⁹⁴. Unter oberflächenorientierten Lernstrategien werden Strategien des Wiederholens und Auswendiglernens gefasst, das Ziel ist das Wiedergeben des Lernstoffes. Unter tiefenorientierten Lernstrategien fallen Strategien des Strukturierens und Organisierens⁹⁵ des Lerngegenstands, des kritischen Prüfens und des Elaborierens⁹⁶ (Wild 2001).

⁹⁴ Es gibt noch eine dritte Form kognitiver Lernstrategien, ‚achieving approach‘ genannt, welche von Studierenden verfolgt wird, die möglichst effizient ihr Prüfungsziel erreichen wollen und in dem tiefenorientierte und oberflächenorientierte Lernstrategien in einer bestimmten Mischung zum Einsatz kommen (Biggs, 2006).

⁹⁵ Zum Beispiel durch Erstellen von vergleichenden Tabellen, Flussdiagrammen oder Mind Maps.

⁹⁶ Des Anreicherns: die Verknüpfung des neuen Wissens mit schon vorhandenen Wissensinhalten, finden von Anwendungsbeispielen etc.

Wie stellen sich die Zusammenhänge mit den anderen Konstrukten aus Abbildung 3.2 dar? Die Tatsache, dass es einen systematischen Zusammenhang zwischen studentischen Lernkonzeptionen und Lernstrategien gibt, wurde in den 80er Jahren von Marton und Säljö (1984) festgestellt. Die bisher veröffentlichten Ergebnisse weisen in folgende Richtung: Studierende mit der Lernkonzeption ‚Lernen ist quantitativer Wissenszuwachs‘ setzen vorwiegend oberflächenorientierte Lernstrategien ein, während Studierende mit einer Lernkonzeption ‚Lernen ist die Veränderung der eigenen Person‘ oder ‚Lernen ist ein interpretativer Prozess, durch den Verständnis für die Phänomene der Welt erreicht werden kann‘, in der Lage sind, alle Arten von kognitiven Lernstrategien einzusetzen, jedoch zum Einsatz tiefenorientierter Lernstrategien tendieren (Biggs 2006). Das heißt, dass die ersten drei Arten von Lernkonzeptionen eine limitierende Wirkung zu haben scheinen, die den Einsatz tiefenorientierter Lernstrategien wenn auch nicht verhindern, so doch unwahrscheinlicher machen.

Der Zusammenhang zwischen Lehrstrategien und studentischen Lernstrategien wird wahrscheinlich nicht immer über die studentischen Lernkonzeptionen vermittelt. Einige Untersuchungen überspringen daher das Konstrukt der Lernkonzeptionen und widmen sich dem Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernstrategien. Trigwell et al. (1999) stellen fest, dass Lehrende, die für sich eine studierendenzentrierte Lehrstrategie proklamieren, Studierende haben, die beanspruchen tiefenorientierte Lernstrategien zu verfolgen. Lehrende, die eine inhalts- und dozentenorientierte Lehrstrategie für sich in Anspruch nehmen, haben Studierende, die eher oberflächenorientierte Lernstrategien einsetzen. Einen spezielleren Aspekt des Lehrhandelns haben Vermunt und Verloop (1999) untersucht. Sie beschäftigen sich mit dem direkten Zusammenhang zwischen einer bestimmten Dimension von Lehrstrategien und einer bestimmten Dimension von Lernstrategien, nämlich der Steuerung des Lernprozesses (durch den Dozenten) bzw. der Selbststeuerung des Lernprozesses (durch die Studierenden). Das Passungsmodell von Vermunt und Verloop (1999) ist in Tabelle 3.4 dargestellt.

Tabelle 3.4: Das Passungsmodell von Vermunt und Verloop (1999)

Degree of student regulation of learning	Degree of teacher regulation of learning		
	Strong	shared	Low
High	Destructive friction	Destructive friction	Congruence
Intermediate	Destructive friction	Congruence	Constructive friction
Low	Congruence	Constructive friction	Destructive friction

Vermunt und Verloop (1999) betonen die Notwendigkeit der Passung von Lehre und Lernen, die sie wie folgt konzipieren: Es besteht eine Passung zwischen Lehrstrategien und studentischen Lernstrategien, wenn die Steuerung des Lernprozesses durch den Lehrenden hoch und die

Steuerung durch den Studierenden niedrig ist. Ebenso besteht eine Passung, wenn die Steuerung des Lernprozesses auf beiden Seiten in einem mittleren Maß vorhanden ist, sowie wenn die Steuerung auf Seiten des Lehrenden niedrig und auf Seiten des Studierenden hoch ist. In allen anderen Feldern gibt es keine Übereinstimmung, und je nach Konstellation kann diese Inkongruenz mal hilfreich und mal hinderlich für den Lernprozess sein. Immer dann, wenn die Steuerung durch den Lehrenden höher oder gleich hoch ist wie die Steuerung durch den Studierenden, gibt es einen negativen Effekt auf die studentischen Lernstrategien. Durch die hohe Kontrolle des Lehrenden fahren Studierende, die eine hohe oder mittlere Selbststeuerung haben, diese zurück. Von der starken Steuerung profitieren also nur Studierende, die eine niedrige Selbststeuerung haben. Ist die Kontrolle durch den Lehrenden sehr niedrig, profitieren Studierende mit hoher und mittlerer Selbstregulation, Studierende mit sehr niedriger Selbstregulation hingegen können überfordert sein. Dies zeigt noch einmal deutlich, dass es auf die Passung mit der Zielgruppe ankommt und dass bei der Wahl des Ausmaßes an Steuerung des Lernprozesses ein breites Handlungsrepertoire des Lehrenden notwendig ist.

Die Kette empirisch untersuchter Zusammenhänge ist bis zu den studentischen Lernstrategien geschlossen. Nun wird der Zusammenhang zwischen studentischen Lernstrategien und den studentischen Lernergebnissen bzw. dem Prüfungserfolg betrachtet.

3.2.3.3. Zusammenhang zwischen Lernstrategien, Lernqualität und Prüfungserfolg

Bevor der Zusammenhang zwischen studentischen Lernstrategien und Lernergebnissen dargestellt wird, wird auch hier kurz auf die Begrifflichkeiten eingegangen. Zwischen Lernqualität⁹⁷ und Prüfungserfolg besteht ein Unterschied: Je nachdem, ob Prüfungen in der Lage sind, die angestrebten Wissens⁹⁸- oder Kompetenz⁹⁹-Qualitäten abzubilden, kann sich der Prüfungserfolg stark von der Qualität des Gelernten unterscheiden. Ist in einer Prüfung zum Beispiel ‚Reflexrechnen‘ gefragt, also die Fähigkeit, bestimmte, mathematische Aufgaben schematisch in einer bestimmten Zeit lösen zu können, dann kann der Prüfungserfolg maßgeblich davon abhängen, ob Studierende ihre Schnelligkeit im Rechnen ausreichend trainiert haben. Ist die Prüfung so ausgelegt, dass Studierende ein technisches Problem verstehen müssen, einen Lösungsweg definieren und mit den ihnen zur Verfügung stehenden mathematischen Verfahren die Lösung rechnerisch bearbeiten müssen, ist die Prüfung in der Lage, mehrere Wissens- und

⁹⁷ Mit Lernerfolg ist die Qualität des erworbenen Wissens gemeint und die erreichte Kompetenzstufe. Auf welchem Niveau können Studierende Probleme lösen?

⁹⁸ Zum Beispiel die Taxonomie der Wissensstufen nach Pfäffli (2005), in der auf unterster Stufe die Kategorie *Verstehen*, darauf aufbauend die Kategorie *Zuordnen*, die Kategorie *Beurteilen* und auf oberster Ebene die Kategorien *Neues Schaffen* steht.

⁹⁹ Analog zu den Wissensstufen gibt es eine Taxonomie der Kompetenzstufen (Pfäffli 2005): Die unterste Kompetenzstufe ist *Anwenden I* (Anwendung des Wissens auf weniger neue und komplexe Sachverhalte), gefolgt von der Stufe *Anwenden II* (Anwendung des Wissens auf neuere und komplexere Sachverhalte), es folgt die Kompetenzstufe *Problemlösen* und die oberste Kompetenzstufe *Problemlösen und Entwickeln*.

Kompetenzstufen abzubilden. Um Lernqualität abzubilden reicht es daher nicht aus, die Prüfungsnote zu betrachten. Dies ist nur dann sinnvoll, wenn die Prüfung auch tieferes Verständnis abbilden kann, welches wiederum ein Ergebnis tiefenorientierter Lernstrategien sein kann.

Dem Zusammenhang zwischen studentischen Lernstrategien und Lernqualität haben sich unter anderem Rossum und Schenk (1984) und Trigwell und Prosser (1991) gewidmet. Sie berichten von hohen Zusammenhängen zwischen tiefenorientierten studentischen Lernstrategien und einem qualitativ hohen Lernerfolg. Gibbs fasst die Ergebnisse zusammen:

Students, who take a deep approach have been shown, in a wide range of studies, to have superior learning outcomes, particularly in terms of understanding and developing new and more sophisticated conceptions of the subject. (2004, S. 89)

Das bedeutet für Untersuchungen, die studentische Lernergebnisse einbeziehen, dass diese immer vor dem Hintergrund der Lehr- und Lernziele, der Lehrkonzeptionen, der Lehrstrategien, der studentischen Lernkonzeptionen und –strategien sowie deren Wissens- und Kompetenzniveaus untersucht werden müssen, da nur so sinnvolle Aussagen gemacht werden kann.

3.3. Zusammenfassung

Die internationale hochschuldidaktische Forschung liefert Hinweise darauf, dass sich Zusammenhänge zwischen Merkmalen und Handlungen von Lehrenden (begonnen bei den Lehrkonzeptionen) und Merkmalen und Handlungen der Studierenden (endend mit den Lernergebnissen) herstellen lassen, ohne allerdings Kausalitäten nachweisen zu können oder in Anspruch zu nehmen. Obwohl der Nachweis der Wirkungsrichtung aussteht, wird davon ausgegangen, dass in konkreten Lehr- oder Beratungssituationen, in denen Lehrende und Studierende sich befinden, die wahrgenommenen Handlungen des Lehrenden die Studierenden und ihr Lernen beeinflussen. Dies schließt nicht aus, dass auch die wahrgenommenen Handlungen der Studierenden auf den Lehrenden zurückwirken.

Die Studie Von Gibbs und Coffey (2004) brachte den Nachweis, dass die Lehrpraxis (oder die quantitative Lehrerfahrung) alleine nicht in der Lage ist, die Lehrkonzeptionen so stark in Richtung ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ zu verändern, dass die Veränderungen messbar wären. Ebenso findet allein aufgrund der Lehrerfahrung keine Verbesserung der Lehrpraxis statt. Lehrende, die an hochschuldidaktischer Weiterbildung teilgenommen haben, die (unter anderem) zum Ziel hat, Lehrkonzeptionen zu verändern, zeigen eine Veränderung der Lehrkonzeptionen in die gewünschte Richtung und eine stärkere Fokussierung auf die Studierenden. Außerdem lässt sich bei Studierenden, die von hochschuldidaktisch weitergebildeten Lehrenden unterrichtet und betreut werden, eine Veränderung der studentischen Lernstrategien beobachten, ebenfalls in die

gewünschte Richtung tiefenorientierter Lernstrategien. Daraus kann abgeleitet werden, dass hochschuldidaktische Weiterbildung die Veränderung von Lehrkonzeptionen zum erklärten Ziel haben sollte¹⁰⁰.

Man kann daher davon ausgehen, dass es sich lohnt, Lehrkonzeptionen zu untersuchen, wenn es um den Nachweis der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung geht. Dies bedeutet nicht, dass die Veränderung der Lehrkonzeptionen der einzige Zugang in der hochschuldidaktischen Weiterbildung sein muss. Die Veränderung der Lehrkonzeptionen ist ein wichtiger Aspekt neben anderen, wie zum Beispiel die Reflexion der Lehrerfahrungen, das Erlernen von didaktischem Handwerkszeug und dessen Erprobung.

Die Forschungslinien über subjektive Theorien und Lehrkonzeptionen legen nahe, dass es bestimmte Vorgehensweisen gibt, anhand derer sich diese verändern lassen. Ebenso gibt es Hinweise, wie subjektive Theorien und Lehrkonzeptionen erfasst werden können. Das folgende Kapitel befasst sich mit den methodischen Zugängen zur Erfassung subjektiver Theorien bzw. Lehrkonzeptionen.

¹⁰⁰ Bei Lehrenden, die sich schon auf der höchsten Stufe der Lehrkonzeptionen-Taxonomie befinden, ist nicht die Veränderung der Lehrkonzeptionen das Ziel, diese Teilnehmer benötigen die Bestätigung und Anregungen für die Umsetzung ihrer Lehrkonzeptionen in die Praxis.

4. Methoden zur Erfassung von Lehrkonzeptionen

Die zur Evaluation von hochschuldidaktischer Weiterbildung eingesetzten Methoden erscheinen, bis auf wenige Ausnahmen, einseitig (weil meistens quantitativ) und sind erkenntnistheoretisch in der Regel nicht oder wenig begründet. Dabei ist der Zusammenhang zwischen erkenntnistheoretischen Grundannahmen und Methoden einschlägig. Einschlägig ist auch der Zusammenhang zwischen Methoden, Gegenstand und Fragestellungen. Folglich ist es besser, zuerst die erkenntnistheoretische Position zu benennen, dann die Ziele und den Gegenstand der Evaluation und zuletzt die Methoden auszuwählen. Ziele und Gegenstand dieser Untersuchung wurden in den letzten beiden Kapiteln begründet. In diesem Kapitel geht es darum, die Methodenwahl zu begründen, anhand derer die Lehrkonzeptionen und deren Veränderung untersucht werden. Für die Untersuchung subjektiver Theorien scheinen qualitative Methoden geeigneter. Dies wird in diesem Abschnitt begründet, indem zuerst der Zusammenhang zwischen epistemologischen Voraussetzungen und Methoden hergestellt und auf die Besonderheiten qualitativer und quantitativer Methoden im Hinblick auf die Erfassung von Lehrkonzeptionen abgehoben wird. Mit der Analyse existierender Evaluationsuntersuchungen im Bereich hochschuldidaktischer Weiterbildung werden Vorteile und Schwachstellen der theoretischen und methodischen Zugänge herausgearbeitet. Am Ende dieses Kapitels werden die für diese Untersuchung ausgewählten Methoden beschrieben.

4.1. Methoden realistischer und konstruktivistischer erkenntnistheoretischer Positionen

Die Auswahl der Methoden ist deshalb so wichtig, weil die Methoden und Instrumente der Wissenschaft die Erkenntnis ermöglichen und begrenzen (Holzkamp 1977). Die Methoden einer Untersuchung hängen eng mit den erkenntnistheoretischen Vorannahmen und den zu Grunde gelegten Theorien zusammen. Sie stellen die Werkzeuge dar, die den Gegenstand untersuchen und legen damit den Zugang, den Auflösungsgrad und den Blickwinkel fest, unter dem der Gegenstand betrachtet und erforscht werden kann. Daher kommt der Methodenwahl eine Bedeutung zu, die nicht überschätzt werden kann.

Maslows (1977) Zitat beschreibt den Zusammenhang zwischen Methode und Gegenstand mit einem treffenden Bild:

Vermutlich liegt die Versuchung nahe, alles wie einen Nagel zu behandeln, wenn man als einziges Werkzeug einen Hammer besitzt. (S. 36).

Die Kenntnis oder Verfügbarkeit von Methoden kann dazu verleiten, den Gegenstand nur mittels dieser Methoden untersuchen zu wollen und ein eingeschränktes Bild des Gegenstandes zu erzeugen. Breuer (1977) warnt davor, dass Methoden oder Arbeitsmittel ein gewisses Eigenleben entwickeln können, da ihre Anwendungsmöglichkeiten allgemeiner sind als die Ausgangszwecke (Breuer 1977). Breuer deutet damit an, dass in der wissenschaftlichen Praxis häufig ein pragmatisches Vorgehen vorherrscht:

Die Auswahl und der Gebrauch bestimmter Methoden und Instrumente ist eher beeinflusst von wissenschaftlichen Moden, Prestigewerten oder wird mit der lokalen Verfügbarkeit der Methoden begründet (1977 S. 77).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das erkenntnistheoretische (oft implizite) Vorverständnis eines Wissenschaftlers und seine Methodenkenntnis sowie die Verfügbarkeit von Methoden unmittelbar die Methodenauswahl beeinflussen. Durch die Auswahl der Methoden wird ein Wirklichkeitsbereich herausgehoben und bearbeitet, der letztlich den Gegenstand konstituiert (Kron 1999). Besser ist es, im Vorfeld zu reflektieren, in welcher Weise das erkenntnistheoretische Vorverständnis, die Kenntnis der Methoden und deren Verfügbarkeit die Methodenauswahl der Untersuchung beeinflusst. So sind auch die Interpretationen und Schlüsse, die aus den Untersuchungsergebnissen gezogen werden für dritte besser nachvollziehbar und wissenschaftsethisch reflektiert.

Dieses Unterkapitel widmet sich den Methoden im Bereich der Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung. Zuerst wird etwas zu der Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden gesagt, um dann die erkenntnistheoretischen Implikationen dieser zwei Arten methodischer Verfahren zu beleuchten. Zuletzt wird dann auf Möglichkeiten der Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden übergegangen um darauf aufbauend zu der Auswahl der Methoden für diese Arbeit zu kommen.

4.1.1. Quantitative und qualitative Methoden der Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung

Die Unterscheidung in quantitative und qualitative Methoden ist so alt wie die sozialwissenschaftlichen Disziplinen und ihre Fragen selber. Dilthey (1894/1924) unterscheidet zwischen (die Natur) erklärender Psychologie und (das Seelenleben) beschreibender Psychologie. Fromm (1987) hält diese Unterscheidung in erklärende und verstehende Verfahren für wenig geeignet, da aus seiner Sicht auch aus qualitativen Verfahren Erklärungen abgeleitet werden können. Allerdings erklärt ein ‚Hermeneut‘ anders als ein dem rationalistischen, quantitativen Verfahren verpflichteter Forscher. Für diese Arbeit ist die Differenzierung in quantitative und qualitative Methoden hilfreich, weil sie die erkenntnistheoretische Auseinandersetzung aus Kapitel 2 weiterführt und das Vorgehen für diese Fragestellung präzisieren hilft.

Nach Fromm (1990) ist das zentrale Unterscheidungsmerkmal dieser beiden methodischen Ansätze die Art und Weise der Informationsreduktion, für quantitative Methoden ist das Arbeiten mit numerischen Werten charakteristisch. Das bedeutet, dass quantitative Methoden die Informationen reduzieren, indem sie

[...] numerische Transformationen vornehmen, um eine Bearbeitung im numerischen Relativ mit Hilfe mathematisch-statistischer Verfahren möglich zu machen. (Fromm 1990, S. 469).

Es geht also um ‚Messung‘, die folgendermaßen definiert wird:

Messen ist die Bestimmung der Ausprägung der Eigenschaft eines Dinges. Messen erfolgt durch eine Zuordnung von Zahlen zu Dingen, die Träger der zu messenden Eigenschaft sind. (Orth 1974, S. 13)

Bei quantitativen Daten werden normalerweise die Äußerungsmöglichkeiten eingeschränkt, um sie vergleichbarer zu machen. Dies geschieht zum Beispiel, indem bestimmte Aussagen vorgegeben werden, für die die Ausprägung der Zustimmung angegeben werden soll. Das Problem, das dabei entsteht ist, dass die individuelle Bedeutung, die eine bestimmte Fragebogen-Aussage für die Person hat, dabei verloren geht (Fromm 1987). Warum ein Befragter eine bestimmte Ausprägung im Antwortformat angibt, an welche Situation er/sie denkt, wie diese erlebt und bewertet wird, lässt sich nicht mehr ablesen. Gleiche Antwortkreuze werden als gleichbedeutend interpretiert. Aber selbst wenn ähnliche Beweggründe hinter den Kreuzen stehen, müsste zuerst untersucht werden, worin die Durchschnittsbedeutung liegt. Der Untersucher konstruiert also in den meisten Fällen eine Einheitsbedeutung für die Kreuze. Dann werden die Daten mittels statistischer Verfahren (zum Beispiel durch die Berechnung des arithmetischen Mittels) weiter komprimiert, so dass man die Mittelwerte der vom Forscher konstruierten Bedeutungen erhält (Fromm 1987). Bei der Rückübersetzung der quantitativen Daten geht es darum, dass der Forscher interpretiert, was sich hinter diesen quantitativen Beziehungen verbirgt, es sind also die Hypothesen und Interpretationen des Forschers, die letztlich das Ergebnis bestimmen. Damit teilen die Daten nur etwas über die Sicht des Forschers mit, nichts über die Sicht des Lernenden:

Dies ist deshalb so, weil sich als Konsequenz der Quantifizierung qualitativer Daten, vor allem aber ihrer mathematisch-statistischen Verarbeitung letztendlich nur Befunde über quantitative Beziehungen ergeben, die keinen erkennbaren Bezug mehr zu den Phänomenen haben, die ursprünglich Gegenstand der Untersuchung waren (Fromm 1987, S. 142).

Für die Erfassung der Wirkungen des hier zu untersuchenden Weiterbildungsprogramms über die Lehrkonzeptionen der Teilnehmer können daher rein quantitative Verfahren nicht im Mittelpunkt stehen. Allerdings können quantitative Methoden für die Fragestellung eine sinnvolle Ergänzung darstellen, und über den Vergleich mit den Ergebnissen der eingesetzten qualitativen Methoden ihren Beitrag zur Erfassung spezieller Aspekte von Wirkungen leisten.

Qualitative Verfahren sind in der Lage, die subjektiven Bedeutungen, die Befragte produzieren, zu erfassen und widerzuspiegeln. Nach Schröder-Lenzen (2003) haben qualitative Methoden einen bescheidenen Ansatz, nämlich:

[...] Hypothesen generieren, Sinn- und Handlungszusammenhänge explorieren, dichte Beschreibungen ermöglichen, Denk- und Handlungsmuster konzeptualisieren (S. 112).

Es müssen aber auch bei den meisten qualitativen Methoden Transformationen vorgenommen werden, wenn Informationsreduktion angestrebt wird, weil die Datenmenge sonst nicht handhabbar ist. Informationsreduktion kann vorgenommen werden indem zum Beispiel Cluster nach Bedeutungen bei einer untersuchten Person oder über eine Gruppe von Personen gebildet werden. Damit kommt dann letztlich wieder die Sicht des Forschenden ins Spiel, allerdings gehen bei einer solchen Informationsreduktion beide Perspektiven, die der Beforschten und die des Forschenden in den Prozess ein.

Der Einsatz quantitativer Methoden passt gut zur realistischen erkenntnistheoretischen Position, da diese den Untersuchungsgegenstand als ‚urwüchsig‘, also als Teil der Natur (in einem physikalischen Sinne) sieht und den Menschen daher in eine ‚Objektwelt‘ einordnet, die bestimmten allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten unterworfen ist. Qualitative Methoden sind einsetzbar innerhalb der konstruktivistisch geprägten erkenntnistheoretischen Position, die den Menschen als ein in der sozialen Welt interagierendes Wesen sieht, das in einem von Individuen, Institutionen und Organisationen strukturierten, geschichtlichen und gesellschaftlichen Zusammenhang steht. Der Einsatz quantitativer Methoden gibt Hinweise auf ein Objektivitätsverständnis, wie es realistische wissenschaftstheoretische Auffassungen nahe legen. Eigenschaften des Gegenstandes können isoliert (von anderen Eigenschaften und von der Situation, in der sich der Gegenstand befindet) betrachtet und gemessen werden und liefern den völlig objektiven Forscher Aussagen, die die Realität widerspiegeln. Beim Einsatz qualitativer Methoden begibt sich der Forscher über seine Instrumente und sein Erkenntnis leitendes Interesse in ein Wechselverhältnis mit den Objekten (dem Gegenstand). Der Gegenstand wird in einem situativen Zusammenhang gesehen, zu dem auch der Forscher selber und seine Forschungsmethoden gehören (Kron 1999). Objektivität beim Einsatz qualitativer Methoden entsteht daher in Aushandlung mit dem Untersuchungsobjekt unter Berücksichtigung der situativen Gegebenheiten und unter Berücksichtigung der Subjektivität des Forschers.

Bezogen auf die Fragestellung dieser Arbeit ist ein Objektivitätsbegriff angemessen, der davon ausgeht, dass Objektivität nicht absolut herstellbar ist, sondern über die Einbeziehung der (subjektiven) Perspektiven aller am Untersuchungsgeschehen Beteiligten angestrebt werden kann und dies am besten mit einer qualitativen Methode geschieht.

4.1.2. *Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden*

Warum quantitative und qualitative Verfahren häufig kombiniert werden, erklärt Fromm (1990) damit, dass es ein Bedürfnis gibt, die durch qualitative Verfahren erhaltenen Informationsmengen durch Verallgemeinerung und Typisierung zu reduzieren. Außerdem führt er einen ganz praktischen Grund an. Forschungsvorhaben, die mit qualitativen Verfahren arbeiten, werden häufig mit Maßstäben gemessen, die an quantitative Ansätze angelegt werden¹⁰¹. Forschungsanträge, die quantitative Verfahren beinhalten, haben meist bessere Chancen, Förderungen zu erhalten. So sehen sich Forscher oft bemüht, selbst wenn es der Forschungsfrage und ihrer erkenntnistheoretischen Überzeugung zuwiderläuft, quantitative Verfahren in ihre Arbeit einzubeziehen (Fromm 1990).

Nicht immer muss die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden in der Forschung solch rein pragmatische Gründe haben. Es können mit qualitativen und quantitativen Methoden zum Beispiel unterschiedliche Aspekte eines Untersuchungsgegenstandes erfasst werden oder es können damit unterschiedliche Fragen eines Fragenkomplexes untersucht werden.

Es gibt mehrere Möglichkeiten, wie quantitative und qualitative Methoden miteinander verbunden werden können (Fromm 1990). In größeren Untersuchungen werden die beiden Verfahren rein additiv eingesetzt, und häufig wird zwischen den quantitativen und qualitativen Daten keine Verbindung hergestellt. Ebenfalls üblich ist die Transformation qualitativer in quantitative Daten und umgekehrt. Qualitative Daten werden durch Operationalisierung in quantitative Daten überführt, dabei werden Informationen reduziert und je nachdem, welcher Zweck mit der Quantifizierung verfolgt wird, muss überprüft werden, welche Art der Operationalisierung angebracht ist. Im umgekehrten Fall werden quantitative Daten in qualitative überführt. Dies erfolgt immer dann, wenn am Ende einer Auswertung bestimmte numerisch errechnete Werte, zum Beispiel Korrelationen, interpretiert werden (Fromm 1990). Eine besondere Art der Kombination beider Methodenarten ist die Triangulation, die hier kurz beschrieben wird, um zu prüfen, ob es sich bei der Kombination quantitativer und qualitativer Methoden in dieser Arbeit um Triangulation handelt.

Von Triangulation oder von Mehrfacherhebungen spricht man, wenn ein und derselbe Sachverhalt mit unterschiedlichen Methodenarten (quantitativen und qualitativen) untersucht wird. Das in Frage stehende Phänomen wird von mehreren Bezugspunkten aus erfasst, was eine Genauigkeit hervorbringen soll, die mit einer einzelnen Methode nicht erreicht werden kann. Wichtig bei der

¹⁰¹ Zum Beispiel die Stichprobengröße, Skalenniveaus bei Fragebögen, etc.

Triangulation ist, dass die unterschiedlichen Verfahren nicht die gleichen Mängel aufweisen sollen, sondern sich in ihrer begrenzten Leistungsfähigkeit ergänzen. Denzin (1970) gibt an, mit der Methodentriangulation die gegenseitige Validierung der Daten zu erreichen. Als Problem bei der Triangulation wird angeführt, dass bei einem solchen Vorgehen unterstellt werden muss, dass die Verfahren das gleiche Merkmal erfassen. Es muss also ein Kriterium geben, nach dem feststellbar ist, wann verschiedene Erhebungen übereinstimmen bzw. konvergieren (Fromm 1990). Fromm zieht für diese Frage ein eher pessimistisches Fazit:

Insgesamt ergibt sich damit, dass die Triangulation im sozialwissenschaftlichen Bereich das Vertrauen in die Verlässlichkeit einer Untersuchung nicht erhöhen kann, weil nicht klar ist, ob sich die Mängel der einzelnen Verfahren ausgleichen, die einzelnen Verfahren dasselbe messen, in welchen Beziehungen die erfassten Variablen zueinander stehen, wann sie konvergieren, wann nicht, und schließlich, was das dann bedeutet. (1990, S. 475).

Schließt man sich dieser Sicht an, müsste man die Triangulation von vorn herein verwerfen. Leider bietet Fromm (1990) keinen Ausweg aus dem von ihm beschriebenen Dilemma. Andere Autoren, die sich mit dem Verhältnis zwischen quantitativen und qualitativen Methoden auseinandergesetzt haben, zeigen Ansätze auf, wie diese Probleme gelöst werden können. Engler (2003) sieht die Problematik ähnlich wie Fromm:

Wie sind die Daten, die anhand quantitativer und qualitativer Verfahren gewonnen wurden, aufeinander zu beziehen? Ergänzen sie sich, so dass unterschiedliche Facetten des Gegenstandes sichtbar werden? Oder wird ein und derselbe Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet? (S. 125).

Engler bemerkt, dass diese Fragen vor dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen und der Fragestellung entschieden werden können.

Für diese Arbeit ist die Triangulation durchaus eine Option, zumal ein Konstrukt (die Lehrkonzeptionen) und deren Veränderung untersucht werden soll. Die quantitativen und qualitativen Daten werden anhand qualitativer Auswertung und am Einzelfall aufeinander bezogen, so dass entschieden werden kann, ob die Methoden ein und denselben Aspekt der Lehrkonzeptionen erfassen oder unterschiedliche Facetten des Konstrukts, wie es in Kapitel 3 auf Grundlage der theoretischen Überlegungen vermutet werden kann. Die beiden in dieser Arbeit gewählten Methoden werden im folgenden Abschnitt begründet.

4.2. Theoretische Begründung der Methodenwahl

Neben der qualitativ eingesetzten Grid-Methodik, die in diesem Abschnitt beschrieben wird, wird als quantitatives Instrument auch ein Fragebogen eingesetzt. Damit wird Breuers (1977) Plädoyer für eine Integration berücksichtigt, der die Beschränktheit und Relativität beider Wissenschaftlichkeits-Auffassungen (die des Realismus und des radikalen Konstruktivismus) hervorhebt. Es wird der Versuch einer Integration im Sinne von Groeben (1986) unternommen,

der durch die Anerkennung der prinzipiellen Strukturidentität von Forscher und Forschungsgegenstand zustande kommt. Breuer (1991) plädiert ebenfalls für ein Wissenschaftsverständnis, dass auf Grund der Strukturidentität des Gegenstandes und des ‚Wissenschaftler-Subjekts‘ die

[...] reflektierte Einbeziehung der Subjektperspektiven der an der Untersuchungssituation beteiligten Personen (Untersuchungspartner, Wissenschaftler, u.a.) als gegenstandsrelevante Daten [...] (S. 93)

verfolgt. Mit der Kombination der beiden Methoden wird sowohl die subjektive Eigensicht der Teilnehmer als auch eine (subjektive) Außensicht des Forschers aufgenommen. Sowohl die Grid-Methodik als auch der Fragebogen erfassen die Lehrkonzeptionen. Übertragen auf die oben aufgeführten Argumente von Breuer und Groeben bedeutet der Einsatz dieser beiden Methoden, dass mit der Grid-Methodik die Perspektive der Befragten stärker gewichtet wird, in der Fragebogenbefragung hingegen die Perspektive des Forschers überwiegt.

Eine weitere Begründung der beiden Methoden kann zusätzlich aus der Theorie von Argyris und Schön (1978), die schon in Kapitel 3 erwähnt wurde, hergeleitet werden. Sie unterscheiden bei den subjektiven Theorien zwischen der bewussten ‚espoused theory‘ und der dem Bewusstsein wenig zugänglichen ‚theory-in-use‘, die eine stärkere Handlungsleitung hat. Da die ‚theory-in-use‘ nicht bewusst abrufbar ist, ist sie auch nicht mit einem Fragebogen einfach zu erfragen. Daher müsste sich die ‚espoused theory‘ besser anhand des Fragebogens, die ‚theory-in-use‘ besser mit dem Grid-Interview abbilden lassen¹⁰².

Scheele und Groeben (1988) argumentieren, dass es zur Grundannahme qualitativer Forschung gehört, dass soziale Wirklichkeit durch die handelnden Subjekte erzeugt wird und diese die Möglichkeit haben, sich reflexiv auf vorausgegangene Erfahrungen und Handlungen zu beziehen. Damit kann beschrieben werden, welche Art von Validierung dieser Untersuchung zu Grunde gelegt wird, es wird davon ausgegangen, dass bei der Erforschung subjektiver Theorien eine Vereinigung hermeneutischer und empirischer Methoden notwendig und erreichbar ist. Die mit Einschränkungen postulierte Strukturparallelität zwischen subjektiven und ‚objektiven‘, wissenschaftlichen Theorien impliziert, dass Kognitionen für das reflexive Alltagssubjekt eine parallele Funktion haben, wie die objektiven Theorien für den Wissenschaftler, die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie (Groeben und Scheele 1977). Mit diesem Hinweis auf die Strukturparallelität von Untersuchungsobjekt und –subjekt rückt eben auch ein anderes Verständnis von Validierung in den Vordergrund, nämlich eines, das annimmt, dass durch die Kombination

¹⁰² Die Unterscheidung erinnert auch an die Unterscheidung von Lehmann-Grube (2000), man könnte das Konstrukt ‚espoused theory‘ als den ‚subjektiven Theorien‘ sehen, die ‚sozialen Repräsentationen‘ als die ‚theory-in-use‘.

quantitativer und qualitativer Methoden ein vollständigeres Bild des Untersuchungsgegenstandes erlangt werden kann. Ob es gelingt, ein vollständigeres Bild des Konstruktes zu erlangen, wird vor diesem Hintergrund in Kapitel 6 diskutiert. Validierung bedeutet für diese Untersuchung also nicht die Validierung an der Realität, sondern Validierung durch die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven, die von unterschiedlichen Interpreten der gefundenen Ergebnisse und die der untersuchten Personen. Die Wirksamkeit und Wirkungen des Moduls ‚Lehren und Lernen I‘ sollen aufgedeckt werden durch die

[...] deutende Erfassung des durchschnittlich und annäherungsweise Gemeinten und nicht die deutende Erfassung des im Einzelfall real Gemeinten. (Weber 1922, S. 7).

In diesem Sinne haben Idealtypen eine empirische Basis, sind aber gleichzeitig konstruiert, so dass sie zwar in der Wirklichkeit vorkommen können, ihre Existenz in dieser reinen Form aber unwahrscheinlich ist (Weber 1922). Dieses Verständnis von ‚verstehen‘ ist Grundlage dieser Arbeit.

Es folgt nun die Beschreibung der beiden eingesetzten Methoden unter den oben genannten Perspektiven des Zusammenspiels qualitativer und quantitativer Methoden. Zuerst wird die Grid-Methodik und ihre theoretische Grundlage beschrieben, dann der Fragebogen und seine theoretische Einordnung und zuletzt der (hypothetische) Zusammenhang dieser beiden Methoden.

4.2.1. Die Grid-Methode und ihre theoretische Fundierung

Die Grid-Methodik hat in Kellys (1955) Tradition einen konstruktivistischen Hintergrund, wenn es auch den Konstruktivismus unter diesem Namen innerhalb der Psychologie und der Pädagogik damals noch nicht gab, und ist ein Befragungsverfahren, das entwickelt wurde, um die subjektiven Welten von Personen zu untersuchen. Theoretische Grundlage dieser Methode ist die ‚Psychologie der persönlichen Konstrukte‘ (Personal Construct Psychology) von George A. Kelly (1955). Das so genannte ‚Urverfahren‘, von Kelly (1955) entwickelt, ist der ‚Role Construct Repertory Test‘, der entstanden ist aus der Kritik an den damals gängigen Verfahren der Psychologie. Es wurden vorwiegend quantitative Methoden innerhalb eines realistischen Paradigmas eingesetzt, die den Menschen oft als ‚Maschine‘ ansahen und entsprechend behandelten. Kelly wollte mit dieser Methode zeigen, wie man die Vielschichtigkeit von Menschen ernst nehmen konnte, ohne auf ‚ordentliche‘ Forschung zu verzichten. Es ging Kelly bei dieser Art von Test nicht darum, ein bestimmtes, vorher definiertes Merkmal (Angst, Intelligenz usw.) zu erfassen, der Test sollte vielmehr Bedeutungen erfassen, die eine Person anderen wichtigen Personen in ihrem Umkreis zuschreibt. Die später nach diesem Vorbild entwickelten Verfahren untersuchen immer die subjektiven Bedeutungen, die Menschen verschiedensten Erfahrungen, zum Beispiel mit Personen, Gegenständen, Situationen etc. verleihen. Hier zunächst ein paar wesentliche Charakteristika der

Grid-Methodik. Die Befragung bei einem Grid-Interview verlangt von den Befragten eine Serie von Unterscheidungen zwischen ihren Erfahrungen. Es besteht eine gewisse Ähnlichkeit mit dem von Osgood (1957) entwickelten semantischen Differential und der von Scheele und Groeben (1988) entwickelten Strukturlegetechnik, wobei die Ergebnisse in einem Gitter bzw. einer Matrix dargestellt werden (Fromm 2002).

Die Grid-Methodik ist ein Verfahren, bei dem systematisch vorgegangen wird, das aber von den Erfahrungen der Befragten ausgeht und sich aus deren Unterscheidungen zu den Erfahrungen aufbaut, nicht aus den Erfahrungen des Forschers. Um die Methode und ihre Möglichkeiten besser zu verstehen, werden hier die wichtigsten theoretischen Grundannahmen Kellys zusammengefasst:

1. Es interessiert die subjektiv konstruierte Wirklichkeit

Kelly geht davon aus, dass der Mensch keinen unmittelbaren Zugang zur Wirklichkeit an sich hat, sondern nur vermittelt durch Wahrnehmungen und aufbereitet anhand von Interpretationen dieser Wahrnehmungen (mit allen bekannten Einschränkungen und Fehlern in der Wahrnehmung und der Attribution) umgehen kann, die zu einer *subjektiven Realität* führen. Als Psychologe interessierte Kelly sich dafür, wie die subjektive Version der Wirklichkeit beschaffen war, wie sie hergestellt und verändert wird. Dies ist der erste Grund, diese Methode zu wählen, es geht in dieser Untersuchung darum, zu erfahren, was sich durch das Modul ‚Lehren und Lernen I‘ aus der Perspektive der *Teilnehmer* in ihren subjektiven Theorien über Hochschullehre verändert hat. Es sollen eben nicht nur Fragen des Untersuchers vorgegeben werden, die möglicherweise Dinge erfragen, mit denen die Teilnehmer entweder nichts verbinden können oder die für sie irrelevant sind, sondern es soll ihnen möglich sein, ihre eigenen Kategorien zu bilden, indem sie ihre Erfahrungen anhand von Unterscheidungen systematisieren. Damit werden gleich mehrere typische Schwachpunkte von Fragebogenerhebungen ausgeglichen, erstens werden keine Fragen vorgegeben, also geben die Fragen auch nicht die Antworten vor, zweitens kann es nicht zu Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit kommen, weil die Befragten ihre Gedanken zum Thema frei entwickeln können.

2. Persönliche Konstrukte als Unterscheidungen

Nach Kelly ist die grundlegende Operation, mit der Menschen ihre Erfahrungen verarbeiten, die Unterscheidung zwischen Ereignissen, Wahrnehmungen und den daraus gewonnenen Erfahrungen. Der Begriff ‚persönliches Konstrukt‘ umfasst alle Unterscheidungen, nicht nur bewusste oder sprachlich artikulierbare¹⁰³.

¹⁰³ Zum Beispiel auch die Unterscheidung, ob einem gerade warm oder kalt ist, die nicht zwangsläufig bewusst wahrgenommen und artikuliert werden muss.

3. Bipolarität von Konstrukten

Unterscheidungen von Ereignissen haben nach Kelly immer zwei Aspekte: Die Eigenschaft und deren Gegensatz. Wenn jemand über eine andere Person sagt, sie sei streng, dann wird das gemeinte präziser, wenn man weiß, wovon ‚streng sein‘ unterschieden wird. Wenn der Gegensatz zum Beispiel ‚freundlich‘ lautet, erscheint ‚streng‘ in einem etwas anderen Lichte, als wenn der Gegensatz ‚nachsichtig‘ lautet. Die Bedeutung eines Konstrukts wird also klarer, wenn man beide Aspekte (Eigenschaft und Unterschied) erhebt.

4. Individualität von Konstrukten

Obwohl es so etwas wie ‚öffentliche Konstrukte‘¹⁰⁴ gibt, die nahe legen, wie Erfahrungen verarbeitet und benannt werden sollen, kann die individuelle Einbindung in ein solches ‚öffentliches Konstruktsystem‘ stark variieren. Es können daher hinter der sprachlichen Übereinstimmung erhebliche Differenzen in den subjektiven Konstruktionen liegen (Fromm 2002). In dieser Frage spiegelt sich auch das Spannungsfeld zwischen dem so genannten Sozialkonstruktivismus und dem individuellen Konstruktivismus wider. Die grundsätzliche Frage, inwieweit überhaupt Verständigung zwischen Individuen möglich ist, wird in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt. Mit der Grid-Methodik bekommt man einen Einblick in subjektive Wirklichkeiten, die vom Forscher kaum¹⁰⁵ oder gar nicht beeinflusst sind. Trotzdem stößt auch diese Methode an Grenzen, da sie, zumindest wenn sprachliche Unterscheidungen getroffen werden, das grundsätzliche Problem des Fremdverstehens ebenso wenig zu lösen in der Lage ist, wie andere quantitative und qualitative Methoden, die auf sprachlichem Ausdruck und Verständnis basieren. Das Problem des Fremdverstehens kann nur durch möglichst genaues Nachfragen in der Interviewsituation oder bei der Auswertung mittels Validierung durch Übereinstimmung gelöst werden, indem mehrere Personen die Ergebnisse unabhängig voneinander auswerten.

In Bezug auf das Realitätsverständnis, das Gegenstandsverständnis und die Fragestellung, welche Wirkungen der erste Teil des Zertifikatscurriculums auf die subjektiven Lehrtheorien der Teilnehmer hat, erscheint die Grid-Methodik als Schlüssel. Anhand der Interviews sollte es möglich sein zu erkennen, wie sich das Nachdenken über Hochschullehre bei den Teilnehmern verändert.

¹⁰⁴ Wahrscheinlich verstand Kelly darunter etwas ähnliches, wie die in Kapitel 3 erwähnten sozialen Repräsentationen, wobei Kelly nicht spezifiziert, in welchem Verhältnis die ‚öffentlichen Konstrukte‘ und die ‚individuellen Konstrukte‘ miteinander stehen.

¹⁰⁵ Eine Beeinflussung kann stattfinden, indem der Forscher den Erfahrungsbereich bestimmt, auf den sich die Konstrukte beziehen sollen und ggf. die Ereignisse vorgibt, anhand derer die Unterscheidungen getroffen werden.

4.2.2. *Der Fragebogen und seine theoretische Fundierung*

Der für diese Untersuchung konstruierte Fragebogen zur Erfassung der Lehrkonzeptionen basiert auf dem ATI¹⁰⁶ von Prosser und Trigwell (1993), auf den Beschreibungen und Zitaten aus dem zusammenfassenden Artikel von Kember (1997) und aus einem Fragebogen, der im Rahmen einer Forschungsseminarreihe ‚Pädagogische Wirkungsforschung I – IV‘ zur Befragung von Lehrern konstruiert wurde¹⁰⁷ (Kröber, Linsler und Cuscianna 2009 beim Verlag eingereicht). Aus erkenntnistheoretischer Sicht ist dies ein Fragebogen, der die gleichen realistischen Wurzeln haben könnte wie alle psychometrischen Instrumente. Allerdings wird er hier innerhalb einer konstruktivistischen Perspektive eingesetzt, was sich sowohl auf den Umgang mit den Daten in der Auswertung auswirkt, als auch auf die Interpretation der Daten. Der Fragebogen selber und seine Konstruktion werden in Kapitel 5 ausführlich beschrieben.

4.3. Analyse der Methoden in internationalen und nationalen Evaluationsstudien in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Nachdem eine erste Begründung für die Methoden zur Wirkungsevaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung erfolgt ist, sollen nun die wenigen Studien, die es in diesem Bereich gibt, analysiert werden, damit deutlich wird, wie gemeinhin evaluiert wird und was die vorliegende Studie von den bisherigen Studien unterscheidet. Zuerst werden zwei internationale Untersuchungen zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung aus Hong Kong und aus Großbritannien vorgestellt und diskutiert, anschließend drei Studien aus Deutschland. Die als Analyseraster an die Studien angelegten Fragen, konzentrieren sich nicht nur auf die Methoden, sondern gehen systematisch, von den Zielen über die erkenntnistheoretischen Vorannahmen und den Vorstellungen darüber, was Wirkungen sind und wie diese nachgewiesen werden können, zu den eingesetzten Methoden und deren Ergebnissen und Schlussfolgerungen. Die Analyse leitenden Fragen lauten:

1. Welche Ziele verfolgt die hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahme?
2. Welche erkenntnistheoretischen Überzeugungen liegen der Untersuchung zugrunde?
3. Wie wird versucht, Wirksamkeit nachzuweisen?
4. Welche Methoden kommen zum Einsatz?
5. Welche Ergebnisse liefern die Methoden?
6. Welche Schlussfolgerungen werden aus den Ergebnissen gezogen?

¹⁰⁶ Approaches to Teaching Inventory

¹⁰⁷ Dieses Forschungsseminar wurde an der Universität Stuttgart in vier aufeinanderfolgenden Semestern 2005 - 2007 unter der Leitung von Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing und Dipl.-Psych. Edith Kröber durchgeführt.

4.3.1. Analyse zweier internationaler Studien zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung

Als erste wird die Untersuchung “The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme.” von Ho, Watkins und Kelly (2001) unter die Lupe genommen.

Das *Hauptziel* dieser eher kurzen hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahme¹⁰⁸ ist die Veränderung der Lehrkonzeptionen, nämlich von inhalts- und dozentenorientiert zu studierenden- und lernprozessorientiert. Ho et al. (2001) erwarten, dass die Veränderung der Lehrkonzeptionen in die erwünschte Richtung auch eine Veränderung der Lehrstrategien mit sich bringt. Vermittelt über die Lehrstrategien erwarten sie, dass diese die studentischen Lernstrategien beeinflussen, weg von eher oberflächenorientierten hin zu tiefenorientierten kognitiven Lernstrategien.

Zur Frage der *erkenntnistheoretischen Fundierung* der Untersuchung schreibt die Autorin nichts. Aus den eingesetzten Methoden kann man schließen, dass es sich um einen pragmatischen Ansatz handelt, da für die Fragen, die sich per Fragebogen abfragen ließen, vorhandene Fragebögen verwendet wurden, für das Erfassen der Lehrkonzeptionen eine qualitative Methode¹⁰⁹ zum Einsatz kam. Eine Äußerung lässt auf ein erkenntnistheoretisches Verständnis schließen, das dem Realismus nahesteht:

Biased or faulty interview summaries would have resulted in predictions which did not reflect reality [...] (Ho, et al. 2001, S. 159).

Wie sich dies auf die Methodenwahl und die Gestaltung der Untersuchung auswirkt, wird gleich deutlich werden.

Es wird bei Ho et al. (2001) nicht eindeutig definiert, ob *Wirkungen oder Wirksamkeit* evaluiert wird. Einmal fällt der Begriff ‚Effectivity‘, dieser wird in Zusammenhang gebracht mit der Veränderung der Lehrkonzeptionen, dem Lehrhandeln und dem studentischen Lernen. Der Frage, ob diese Effektivität tatsächlich mit der hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahme zusammenhängt, wird nachgegangen, indem eine zeitlich vorverlegte Kontrollgruppe eingesetzt wird. Ob daraus allerdings der Schluss gezogen werden kann, dass die im darauf folgenden Jahr eingetretenen Veränderungen tatsächlich ausschließlich der Weiterbildungsmaßnahme geschuldet sind, kann nicht belegt werden.

¹⁰⁸ 3-4 Treffen à 3 Stunden während eines Semesters

¹⁰⁹ halbstrukturiertes Interview

Es werden drei Methoden in dieser Untersuchung eingesetzt:

- a) Halbstrukturierte Interviews
 - b) Fragebogen 1 (CEQ¹¹⁰)
 - c) Fragebogen 2 (ASI¹¹¹)
- a) Die TeilnehmerInnen der Weiterbildungsveranstaltung (Lehrenden) werden zu drei Zeitpunkten mit dem halbstrukturierten Interview¹¹² befragt. Damit werden ihre Lehrkonzeptionen erfasst, das erste Mal, bevor sie in die Maßnahme eintreten, unmittelbar nach der Maßnahme und ca. ein Jahr nach der Maßnahme. Die Interviewfragen erfassen die Lehrkonzeptionen, die Lernkonzeptionen, die epistemologischen Überzeugungen der Lehrenden und ihre Lehrstrategien. Bei der Analyse der Interviews wurden die Dimensionen und Einstellungscores von Samuelowicz und Bain (1992) zu Grunde gelegt, in denen sich auch die Grundzüge der Dimensionen des in dieser Arbeit eingesetzten Fragebogens finden¹¹³.
- b) Die Lehrstrategien bzw. die Veränderung der Lehrstrategien wurden mit dem CEQ (Course Experience Questionnaire) Fragebogen von Ramsden (1991) erhoben. Dieser wurde zweimal, einmal vor und einmal nach dem Kurs eingesetzt¹¹⁴.
- c) Die studentischen Lernstrategien wurden mit dem ASI (Approaches to Studying Inventory) von Entwistle (1992) erhoben. Dieser wurde einmal am Beginn und am Ende des ‚Kontrollsemesters‘ eingesetzt und einmal zu Beginn und am Ende des ‚Experimental Semesters‘.

Ho et al. schreiben zur Verbindung der qualitativen und der quantitativen Methoden, dass die Ergebnisse der qualitativen Interviews durch die Ergebnisse der eingesetzten Fragebögen CEQ und ASI validiert würden:

[...] the high level of agreement of the CEQ results with the professional panelists' predictions can be taken as a confirmation of the validity of the analysis of interview data (2001, S. 159).

Es werden also die ‚weichen‘ Interviewdaten an den ‚harten‘ Fragebogendaten validiert.

¹¹⁰ CEQ = Course Experience Questionnaire

¹¹¹ ASI = Approaches to Studying Inventory

¹¹² Die Interviewfragen lauten folgendermaßen: What is teaching? What are the aims of teaching for the selected course? What do you see as your role in the teaching and learning process for this course? What is knowledge? What is learning? What are the desirable learning outcomes for this course? What helps students to learn? What stops them learning? What is the focus and emphasis of your teaching for this course? What would you spend more time on? How do you go about deciding what to include in your teaching? What factors have you considered? How do you usually start on a new topic?

¹¹³ Vergleich der Auswertungsdimensionen des Fragebogens in dieser Arbeit und nach Ho, Watkins und Kelly (2001)

Dimensionen des Fragebogens in dieser Arbeit	Auswertungsdimensionen nach Ho et al. (2001)
Lernen	Expected learning outcomes (vom Reproduzieren bis zum Aufbauen eigener Konzeptionen) Berücksichtigung Studentischer Konzeptionen (diese werden ignoriert vs. Berücksichtigt) Lernverantwortung (passiv rezipierend vs. Wissen, das von den Studierenden selber aufgebaut werden muss)
Wissen	Wissen selber (akademisches Wissen vs. praktisches Wissen)
Lehren	Lehrender – Studierender – Interaktion (einseitig vs. wechselseitig) Kontrolle über die Inhalte (Inhalte werden vom Lehrenden kontrolliert vs. vom Studierenden kontrolliert)

¹¹⁴ Hier die Aufzählung der Indikatoren für eine hohe Lehrqualität, die von Studierenden beurteilt werden kann (Ramsden 1991, S. 132): “concern for and availability for Students; enthusiasm and interest of teachers; clear organisation and goals; feedback on learning; encouragement of student independence and active learning; an appropriate workload and relevant assessment methods; the provision of a suitably challenging academic environment.” Nach Ramsden (1991) gibt es noch eine Reihe weiterer Faktoren, die nicht von Studierenden beurteilt werden können, wie z.B. die Vorbereitung des Dozenten und die Relevanz und Aktualität der Inhalte.

Die *Ergebnisse*, die anhand der 12 Interviews und der 4 Kontrollgruppeninterviews gewonnen wurden zeigen, nach Ho et al. (2001) bei zwei der Befragten signifikante Veränderungen in ihren Lehrkonzeptionen. Weitere vier der 12 untersuchten Lehrenden zeigen leichtere, positive Veränderungen in ihren Lehrkonzeptionen, bei den restlichen sechs Lehrenden wurden kaum oder keine positiven Veränderungen festgestellt, wobei drei dieser Lehrenden schon vorher sehr ‚hoch entwickelte‘ Lehrkonzeptionen aufwiesen. In der Kontrollgruppe (bestehend aus 4 Lehrenden) konnten keine Veränderungen festgestellt werden.

Mit dem CEQ wurden zwei Kohorten von Studierenden befragt, die denselben Lehrenden einmal vor seiner Weiterbildungsmaßnahme und einmal nach der Weiterbildungsmaßnahme erlebt hatten. Die Einschätzung der Qualität der Lehre verbesserte sich sowohl bei denjenigen Lehrenden, die im Interview starke positive Veränderungen aufwiesen, als auch bei denjenigen Lehrenden, die leichte positive Veränderungen zeigten. Diejenigen Lehrenden hingegen, die keine positiven Veränderungen im Interview aufwiesen, erfuhren auch keine besseren Einschätzungen in der studentischen Beurteilung¹¹⁵.

Die Ergebnisse des ASI zeigen, dass die Studierenden von denjenigen Lehrenden, die im Interview starke positive Veränderungen aufwiesen, ihre Lernstrategien von oberflächenorientiert hin zu tiefenorientiert veränderten. Die Studierenden derjenigen Lehrenden, die im Interview leichte positive Veränderungen gezeigt hatten, wiesen uneinheitliche Ergebnisse auf, teils veränderten sie ihre Lernstrategien in der gewünschten Richtung, teils ließ sich keine Veränderung ermitteln. Die Lernstrategien der Studierenden, deren Lehrende keine Veränderungen in den Interviews aufwiesen, zeigten auch keine Veränderungen in ihren Lernstrategien.

Ho et al. (2001) ziehen aus den Ergebnissen die *Schlussfolgerungen* aus den Ergebnissen ziehen, stellen sich wie folgt dar, sie sind der Auffassung, dass die Interviewfragen gut geeignet sind, um Veränderungen der Lehrkonzeptionen zu erfassen. Ho et al. (2001) ziehen weiterhin den Schluss aus den Ergebnissen, dass die Veränderung von Lehrkonzeptionen die Voraussetzung für eine Veränderung der Lehrstrategien darstellt. Bei denjenigen Lehrenden, die ihre Lehrkonzeptionen verändert haben, ist von den Studierenden auch eine Veränderung der Lehrstrategien wahrgenommen worden. Daher führen sie die Veränderungen auf die Weiterbildung zurück. Sie räumen allerdings ein, dass die Veränderung von Lernstrategien vom Einsatz neuer Methoden und

¹¹⁵ In der Untersuchung wurden nur die Ergebnisse der Veränderungen zu den zwei Erhebungszeitpunkten dargestellt. Es wurde in der Beschreibung der Ergebnisse nicht darauf eingegangen, dass in der „no change group“ z.T. Lehrende enthalten waren, die schon vor der Weiterbildungsmaßnahme studierendenzentrierte Lehrkonzeptionen hatten. Unklar bleibt, wie diese im Hinblick auf die Lehrqualität z.B. im Vergleich mit anderen Lehrenden, die eher inhaltszentrierte Lehrkonzeptionen hatten, abschnitten.

deren Gelingen in der Lehre abhängig ist¹¹⁶. Ebenso räumen sie ein, dass Studierende Unterschiede darin aufweisen, wie resistent sie gegenüber Veränderungen ihrer Lernstrategien sind¹¹⁷.

Der Einsatz des halbstrukturierten Interviews in der Untersuchung von Ho et al. zeigt, dass vorgegebene Fragen immer bestimmte Antworten erwarten lassen und daher nicht auszuschließen ist, dass bestimmte Überlegungen der Lehrenden erst durch das Interview hervorgerufen wurden. Effekte der sozialen Erwünschtheit können bei dieser Methode ebenfalls nicht völlig ausgeschlossen werden. Eine Validierung der Interviewfragen durch den Vergleich mit den Fragebogenergebnissen, wie Ho et al. (2001) es vorschlagen, erscheint gewagt, weil die Methoden in dieser Studie unterschiedliche Konstrukte erfassen. Das Interview erfasst die Lehrkonzeptionen, die Fragebögen erfassen die Qualität der Lehre und die studentischen Lernstrategien. Wenn unter Validierung verstanden wird, dass nachgewiesen werden soll, dass das Instrument tatsächlich erfasst, was zu erfassen beansprucht, nämlich in diesem Fall die Lehrkonzeptionen, dann kann mit dem Einsatz von Fragebögen, die andere Konstrukte erfassen, nicht von Validierung gesprochen werden. Es sei denn, man betrachtet die von den Studierenden wahrgenommene Qualität der Lehre als Außenkriterium für Lehrkonzeptionen.

Die Schlussfolgerungen von Ho et al. (2001), die Veränderungen in der von den Studierenden wahrgenommenen Lehrqualität seien ausschließlich auf die Veränderungen der Lehrkonzeptionen zurückzuführen, erscheint etwas gewagt, zumal alle anderen Faktoren¹¹⁸, die eine solche wahrgenommene Veränderung mit beeinflusst haben könnten, nicht erwähnt werden. Da zwei zeitlich hintereinander geschaltete Kohorten von Studierenden zwar denselben Lehrenden erlebt haben, sie aber keinen direkten Vergleich haben (dafür wäre eine Längsschnittuntersuchung notwendig gewesen) kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Veränderungen mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Wirkungen der Gruppenzusammensetzung und Wechselwirkungen zwischen der Gruppe und dem Dozenten beeinflusst wurden. Die gleiche Skepsis gilt für die Erhebung der studentischen Lernstrategien, deren Veränderung letztlich auf die vorangegangene Veränderung der Lehrkonzeptionen zurückgeführt wird, was ebenfalls als gewagter Schluss betrachtet werden muss. Wenn es auch wichtig ist, im Hinblick auf die oben formulierten Ziele studentische Variablen zu erheben, müsste doch überlegt werden, wie versucht werden kann, den Schluss von den Lehrkonzeptionen zu studentischen Lernstrategien besser

¹¹⁶ In dieser Aussage könnte ein Widerspruch stecken, da Ho mit dem CEQ die Lehrqualität gemessen hat und diese auch Aussagen dazu zulassen müsste, ob der Methodeneinsatz gelungen ist.

¹¹⁷ Dies könnte untersucht werden, indem eben nicht nur die Lehrkonzeptionen der Lehrenden, sondern auch noch die Lernkonzeptionen der Studierenden mittels Interviews untersucht werden.

¹¹⁸ Charakteristika der Studierendengruppe, die möglicherweise durch vorherige, andere Dozenten zu einer positiveren Einschätzung der Lehrqualität gelangten, das Motivationsklima in der Gruppe, das vielleicht besser war, als in der ersten Kohorte, eine bessere Passung zwischen Studierendengruppe und Dozenten etc.

nachzuweisen, zum Beispiel indem Studierende dazu befragt werden, worauf sie die Veränderung ihrer Lernstrategien zurückführen.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass die Methodenwahl nicht klar erkenntnistheoretisch fundiert ist, anhand der zum Teil leicht verfügbaren Methoden unterschiedliche Konstrukte untersucht wurden und die Ergebnisse in einer Art in Beziehung gesetzt wurden, die kausale Schlüsse nicht zulässt, weil die Befragten selber keine Stellung dazu nehmen konnten.

Als zweite internationale Studie muss die Studie mit dem Titel “The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approaches to teaching and the approach to learning of their students” von Gibbs und Coffey (2004) genauer betrachtet werden, da sie die einzige Studie in dieser Größenordnung¹¹⁹ ist, die sich mit der Wirkung von hochschuldidaktischer Weiterbildung befasst.

Die *Hauptziele* der untersuchten hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen wurden nicht erhoben. Die Forscher wählten drei gängige Ziele aus, die mit den meisten hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen verfolgt werden und legten diese als Maßstab für die Evaluation an:

- die Verbesserung der ‚teaching skills‘ (Lehrfertigkeiten)
- die Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkonzeptionen und
- Veränderungen im studentischen Lernen

Die *epistemologischen Überzeugungen*, die der Untersuchung zu Grunde liegen, werden in dem Artikel nicht thematisiert, allerdings kann aufgrund des Einsatzes rein quantitativer Methoden auf ein eher realistisches Paradigma geschlossen werden. Auch das Untersuchungsdesign liefert Hinweise darauf¹²⁰.

Wenn die Ziele einzelner Maßnahmen nicht präzise formuliert sind, also die Absichten der hochschuldidaktischen Weiterbildner nicht expliziert sind, erscheint es gewagt, die *Wirksamkeit* untersuchen zu wollen. Möglicherweise werden die drei oben genannten Ziele gar nicht verfolgt. Daraus ergibt sich die Frage, ob Ziele erreicht werden, obwohl sie in einer Weiterbildungsmaßnahme nicht verfolgt werden. Dies zu beantworten würde hier allerdings zu weit führen. Wenn es aber so wäre, dann ginge es hier um Wirkungen und nicht um die Feststellung von Wirksamkeit.

¹¹⁹ Es beteiligten sich 22 Universitäten aus 8 Ländern

¹²⁰ z. B. die Etablierung einer Kontrollgruppe.

Die *Methoden*, die in dieser Untersuchung zum Einsatz kommen, sind folgende: Zur Messung der Lehrkonzeptionen, die bei Gibbs und Coffey (2004) allerdings nicht von Lehrstrategien (teaching approaches) unterschieden werden, wurde der ATI (Approaches to teaching inventory) von Trigwell (1996) eingesetzt. Er umfasst zwei Skalen, die mit ‚student focused‘ bzw. ‚teacher focused‘ überschrieben sind. Wie in der Untersuchung von Ho et al. (2001) wurde auch in dieser Studie ein Fragebogen, der SEEQ¹²¹ von Marsh (1982), zur Messung der Lehrqualität eingesetzt. Das zweite Instrument, mit dem die Studierenden befragt wurden, war der MEQ¹²² (Ramsden 1991). Dieser erfasst tiefenorientierte und oberflächenorientierte studentische Lernstrategien. Die Fragebögen wurden jeweils einmal vor und einmal nach der durchlaufenen hochschuldidaktischen Weiterbildung bei den Teilnehmern und ihren Studierenden eingesetzt.

Die *Ergebnisse* des ATI zeigten bei der Experimentalgruppe nach der Weiterbildung höhere Werte auf der Skala ‚student focused‘ und niedrigere Werte auf der Skala ‚teacher focused‘. In der Kontrollgruppe waren die Ergebnisse gegenläufig, d.h. Lehrende, die keine hochschuldidaktische Weiterbildung durchlaufen hatten, änderten ihre Lehrstrategien bzw. ihre Herangehensweise in die umgekehrte Richtung und wurden stärker inhalts- und dozentenorientiert statt studierenden- und lernprozessorientiert. Die ‚teaching skills‘, gemessen mit dem SEEQ zeigten eine signifikante Verbesserung der Lehrqualität bei der Experimentalgruppe und keine Verbesserung bei der Kontrollgruppe. Bei denjenigen Studierenden, deren Dozenten hochschuldidaktische Weiterbildung durchlaufen hatten, zeigte sich eine signifikante Abnahme an oberflächenorientierten Lernstrategien, gemessen mit dem MEQ allerdings keine signifikante Zunahme von tiefenorientierten Lernstrategien.

Die Autoren *schlussfolgern* aus den Ergebnissen, dass sich mit hochschuldidaktischer Weiterbildung die Lehrstrategien bzw. die Herangehensweise an die Lehre positiv verändern, hingegen ohne hochschuldidaktische Weiterbildung eher eine Verschlechterung der Lehre und der Qualität des studentischen Lernens eintritt. Zum Befund, dass sich Ergebnisse bezüglich Lehr- und Lernqualität bei der Kontrollgruppe verschlechtern stellen Gibbs und Coffey (2004) die Überlegung an, dass die negative und stark lehrzentrierte Lehrkultur in den Abteilungen die Kontrollgruppe beeinflusst haben mag, wohingegen die Experimentalgruppe durch die in der hochschuldidaktischen Weiterbildung vermittelten ‚Alternativkultur‘ von diesem negativen Einfluss verschont blieb. Was die Ergebnisse zur Veränderung der studentischen Lernstrategien betrifft, vermuten die Autoren, dass die tiefenorientierten Lernstrategien in der Experimentalgruppe deshalb nicht zugenommen

¹²¹ SEEQ = Student Evaluation of Educational Quality

¹²² MEQ = Module Experience Questionnaire, eine Weiterentwicklung des CEQ (Course Experience Questionnaires) von Ramsden (1991).

haben, weil es Deckeneffekte gegeben haben kann¹²³, es sich um eine Zeitverzögerung der Wirkungen bei den Studierenden handelt, oder dass junge Lehrende noch nicht in der Lage seien, ihre in der Weiterbildung gemachten Erfahrungen entsprechend umzusetzen und gezielt studentische, tiefenorientierte Lernstrategien zu fördern.

Zusammenfassend zu dieser Studie kann festgehalten werden, dass die zu Grunde liegende erkenntnistheoretische Haltung auf ein realistisches Paradigma hinweist, aus dem die Wahl von rein quantitativen Methoden folgt. Die groß angelegte Studie weist zahlreiche Nachteile auf. Es wurden völlig unterschiedliche hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen mit (wahrscheinlich) unterschiedlichen Ziele auf Basis rein quantitativer Verfahren miteinander verglichen. Das hat zur Folge, dass die Interpretation dieser Daten nur sehr begrenzte Aussagen über Wirkungen zulässt und keine Aussagen über Wirksamkeit erlaubt. Eine Untersuchung wie diese lässt wahrscheinlich mehr Fragen entstehen, als sie Antworten liefern kann. Die Autoren selber sagen dazu:

We are still not in a position to demonstrate that it was the training itself that resulted in the positive changes, merely that those institutions that had training also had teachers who improved. (Gibbs und Coffey 2004, S. 99)

4.3.2. Drei deutsche Beispiele der Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung

In Deutschland gibt es ebenfalls wenige Untersuchungen, die sich mit der Wirkungsevaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung befassen. Dies kann daran liegen, dass es bis auf wenige Ausnahmen ohnehin erst seit kurzer Zeit systematische hochschuldidaktische Angebote in Deutschland gibt. Als erstes wird die Untersuchung von Heger (1985) „Verbesserung der Lehr- und Lernsituation in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Eine Evaluation Hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung“ analysiert. Hegers Werk beinhaltet mehrere Studien, die nicht alle diskutiert werden, da sich nicht alle mit der Evaluation von Wirksamkeit beschäftigen. In der ersten Teilstudie nimmt sich Heger die Evaluation eines im Rahmen des hochschuldidaktischen Programms durchgeführten Rhetorikworkshops vor. Er untersucht die Ergebnisse der Workshop-Teilnehmer, die sie bei der studentischen Lehrveranstaltungskritik erhalten. In einem quasi-experimentellen Design vergleicht er die Ergebnisse dieser studentischen Lehrveranstaltungskritik, vor dem Besuch des Workshops und danach (Heger 1985). In einer zweiten Studie zieht Heger die Veranstaltungskritik der Teilnehmer eines hochschuldidaktischen Kolloquiums heran. Es handelt sich hierbei um ein Rhetorik-Seminar, das im Anschluss von den Teilnehmern mittels Fragebogen bewertet wird. Zusätzlich nimmt er die Beurteilung von hochschuldidaktischen Experten mit auf, die in diesen Seminaren hospitieren, allerdings handelt es sich nicht um dieselben Seminare, da die Teilnehmerbefragung ein Semester vor der Hospitation

¹²³ Wenn die Werte auf der Skala tiefenorientierte Lernstrategien schon vor der Weiterbildung ihrer Dozenten recht hoch waren (was wohl nicht untersucht wurde).

durch die hochschuldidaktischen Experten stattfand. Die dritte Studie untersucht ein Beratungsformat und dessen Wirkungen auf die hospitierten Dozenten. Da die Ziele für Studie 2 explizit formuliert sind, wird diese Teilstudie analysiert.

Die *Ziele* der ‚Studie 2‘ aus Hegers Untersuchung sind auf dem Niveau der Feinziele definiert. Die Teilnehmer sollen ihren Vortragsstil überprüfen und weiterentwickeln, sie sollen fachliche Themen adressatenbezogen aufbereiten können und Gesichtspunkte der Gliederung und Strukturierung sowie rhetorische Mittel einsetzen können.

Heger hat sich in seiner Dissertation ausführlich mit Modellen der Evaluationsforschung auseinandergesetzt. Auf *erkenntnistheoretischer Ebene* hat er sich trotzdem nicht für das eine oder andere Paradigma entschieden, sondern verfolgt einen pragmatischen Ansatz, in dem er nach Stakes (1973) Evaluationsmodell auf drei Ebenen versucht zu evaluieren, auf der Ebene der Voraussetzungen, der Ebene der Prozesse und der Ebene der Wirkungen.

In seiner Dissertation führt Heger zahlreiche Teilstudien auf, von denen sich nur ein Teil auf die Evaluation der Wirkungen hochschuldidaktischer Weiterbildung bezieht. Er untersucht bestimmte Aspekte des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms auf Voraussetzungsebene¹²⁴, auf Prozessebene¹²⁵ und auf Ergebnisebene, mit der Wirksamkeit bzw. Wirkungen gemeint sind. Auf der Ebene der Wirkungen unterscheidet Heger (1985) zwischen Erfolg und Folgen. Mit Folgen meint Heger vermutlich das, was in dieser Arbeit unter Wirksamkeit gefasst wird. Mit Erfolg meint er die spontane Zufriedenheit der Teilnehmer. Ob auch nicht intendierte Wirkungen unter den Folgen subsumiert sind, bleibt unklar, da er die Begriffe nicht in dieser Weise differenziert.

Als *Methode* wird in dieser zweiten Studie ein Fragebogen zur *Teilnehmerzufriedenheit* eingesetzt, der vor allem den Erfolg des Werkstattseminars erfasst, wie Heger einräumt (1985).

Die *Ergebnisse* der zweiten Studie zur Bewertung der Teilnehmerzufriedenheit zeigen nach Heger (1985) eine insgesamt positive Einschätzung der Teilnehmer. Dies leitet er daraus ab, dass nur 3% der Teilnehmer angaben, das Seminar nicht weiterempfehlen zu wollen. Der Nutzen lag für die Teilnehmer vor allem im persönlichen Profit, weniger im Profit für ihr Institut oder für die Lehre. Interessant ist, dass die Teilnehmer angeben, dass die Weiterbildung keine Auswirkungen auf ihre Einstellungen gegenüber ihren Studierenden und ihren Kollegen hätte, andererseits aber angeben, dass die Weiterbildung Auswirkungen auf ihr zukünftiges Verhalten gegenüber Studierenden und

¹²⁴ Mit welchen Erwartungen kommen die Teilnehmer in die Weiterbildung und auf welche Erwartungen/Ziele der hochschuldidaktischen Referenten treffen sie da?

¹²⁵ Wie läuft die Interaktion in einem hochschuldidaktischen Beratungsprozess?

Kollegen haben wird. Die hochschuldidaktischen Experten fordern eine höhere Ziel- und Theorieorientierung in den hochschuldidaktischen Workshops. Ob die Ziele der Maßnahme im Einzelnen erreicht wurden, lässt sich aus den Ergebnissen dieses Fragebogens nicht ableiten.

Heger zieht die *Schlussfolgerung*, dass die Teilnehmerzufriedenheit zwar recht hoch erscheint, die Fragebogenergebnisse aber nur die Absichten der Teilnehmer erfassen und somit über die Wirksamkeit wenig aussagen. Aus den Rückmeldungen der hochschuldidaktischen Experten schließt er, dass zwar sehr teilnehmerorientiert gearbeitet wurde, die hochschuldidaktische Zielorientierung dagegen ins Hintertreffen geraten zu sein scheint. Hieraus würden sich begründete Zweifel an der Folgenhaftigkeit solcher Kolloquien-Workshops ergeben. Heger bemängelt auch, dass auf der Ergebnisebene keine Daten zum Transfer erhoben wurden. Außerdem merkt er an, dass in Bezug auf die Daten aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an den Befragungen eine gewisse Selektion nicht zu vermeiden war.

Zusammenfassend zu Hegers Studien kann festgehalten werden, dass sein Ansatz deshalb positiv zu bewerten ist, weil er auf allen Ebenen (Voraussetzungsebene, Prozessebene und Wirkungsebene) beispielhaft aufzeigt, wie Evaluation durchgeführt werden kann. Die zweite Studie, die den Erfolg (Teilnehmerzufriedenheit) mit zwei Rhetorikseminaren erhoben hat sowie die Experteneinschätzungen zu anderen hochschuldidaktischen Veranstaltungen untersuchte, bleibt auf der Ebene der Zufriedenheit der Teilnehmer stehen. Obwohl die Ziele für diese Workshops definiert waren, spiegelten sie sich nicht im Fragebogen wider. Hier hätte zumindest eine Einschätzung abgegeben werden können, inwieweit die Teilnehmer diese Ziele als erreicht einstufen.

Die zweite deutsche Studie ist von Christiane Borchard (2002) mit dem Titel „Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel eines Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre.“

Ziel bzw. Evaluationsgegenstand des Weiterbildungsprogramms ist die Verbesserung der Lehrkompetenz¹²⁶ des einzelnen Teilnehmenden. Die Lehrkompetenz wird in acht Teilbereiche unterteilt, die von der Erweiterung des methodisch-didaktischen Repertoires der Teilnehmer bis hin zu Zielen oder der Reflexion der eigenen Praxis und der Veränderung von Lehrkonzeptionen reichen (Borchard 2002).

¹²⁶ Der Begriff der Kompetenz oder der Lehrkompetenz wird nicht definiert.

Es lässt sich nicht sagen, welche *erkenntnistheoretischen Überzeugungen* diese Studie leiten, da die Autorin nicht darauf eingeht. Es gibt immer wieder Hinweise, die aber widersprüchlich und daher nicht interpretierbar sind. Sie schreibt zum Beispiel, dass im Wesentlichen kognitive Strukturen oder kognitive Schemata das Verhalten bzw. Handeln steuern (Borchard 2002). Handeln wiederum wird definiert als eine Untergruppe des Verhaltens, nämlich als Verhalten, welches bewusst und planvoll stattfindet. Man könnte daraus schließen, dass sich die Autorin in einem quantitativen Paradigma bewegt und eine lerntheoretische Auffassung vertritt, die einen linearen Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln annimmt. Wie in Kapitel 3 beschrieben, passt diese Auffassung allerdings nicht zu komplexen Lernprozessen, wie sie in der hochschuldidaktischen Weiterbildung stattfinden.

Der Begriff der *Wirksamkeit* wird in der Studie von Borchard (2002) nicht verwendet. Es wird von Wirkungen gesprochen, die beabsichtigt (also den Zielen der Weiterbildung entsprechend) oder unbeabsichtigt auftreten.

Die Autorin beginnt ihre Ausführungen zu den *Evaluationsmethoden* mit dem Hinweis, dass eine forschungsmethodisch fundierte Vorgehensweise nicht möglich sei, da die Ressourcen dafür nicht gegeben seien. Weiter argumentiert sie, einer idealen forschungsmethodischen Vorgehensweise nahe zu kommen, indem sie quantitative und qualitative Methoden verwendet. Es ist keine forschungsmethodische Begründung für die Methodenwahl vorhanden.

Zur Erfassung der Teilnehmerzufriedenheit wird ein Fragebogen eingesetzt. Zufriedenheit und Wirkung werden implizit gleichgesetzt. Mit einem einzelnen Item¹²⁷ wird der subjektive Lernerfolg und damit die Wirkung der Weiterbildungsmaßnahme, die über die Teilnehmerzufriedenheit hinausgeht, abgefragt. Die meisten Items dienen der Bewertung des Workshopleiters. Es bleibt dem Leser verborgen, was dies mit der Evaluation von Wirkungen oder Wirksamkeit der Weiterbildungsveranstaltung im Hinblick auf die Verbesserung der Lehrkompetenz zu tun hat. Bei den offenen Fragen findet sich ein weiteres Item¹²⁸, das die subjektiv empfundene Nützlichkeit der im Workshop behandelten Inhalte erfragt. Neben dem Fragebogen wurden nach dem Weiterbildungsprogramm Interviews geführt. Auch die Interviewfragen lassen keinen Bezug zu den Zielen des Weiterbildungsprogramms erkennen. Es gibt aber einen Fragenkomplex¹²⁹ zu den Wirkungen des Programms. Einige Fragen des Interviewleitfadens lassen den Zusammenhang zu

¹²⁷ „Ich habe in diesem Workshop viel gelernt.“

¹²⁸ „Nützlich für meinen Lehralltag war...“

¹²⁹ Zum Beispiel: „Wenn Sie sich einmal kurz in Ihre eigene Lehrveranstaltung versetzen, welche Inhalte der Weiterbildung kommen Ihnen dabei in den Sinn?“ und „Können Sie mir Situationen aus Ihrem Lehralltag schildern, bei denen Sie der Meinung sind, dass Sie diese in der Weiterbildung gelernt haben, bzw. durch die Weiterbildung angeregt wurden?“ (Borchard 2001, S. 89).

der Frage der Wirkungen völlig vermissen, wie zum Beispiel: „Was hat Ihnen besonders gut gefallen?“ (Borchard 2001, S. 90).

Den Lernzuwachs der Teilnehmer stuft Borchard als hoch ein. Am höchsten sei der subjektiv empfundene Lernzuwachs in Workshops, in denen die Methode des ‚Microteaching‘ zum Einsatz kam. Die Autorin beansprucht, mit der Analyse der Interviews über intendierte und nicht intendierte Wirkungen der Weiterbildung Aussagen zu machen. Allerdings erfolgt die Auswertung der Interviews nicht nach den Zielen der Weiterbildung, sondern nach 11 neuen, induktiv aus den Antworten der Befragten gebildeten Kategorien. Von den 11 Kategorien beschreibt nur eine die Wirkungen der Weiterbildung. Grundsätzlich interessant erscheint noch die Kategorie 5 der Antworten, diese fasst Antworten zusammen, die sich auf die Art des Lernprozesses in der Weiterbildung bezogen. Die Autorin meint zwei Arten von Lernen in den Antworten der Teilnehmer zu erkennen, Lernen am Modell und Lernen durch Selbst- und Praxisreflexion im Zusammenhang mit Lehrsimulationen und Lehrhospitationen. Andere Lernformen werden von der Autorin nicht erwähnt.

Die *Schlussfolgerungen* von Borchard (2002) lassen sich in dem Zitat zusammenfassen:

Die vorliegende Evaluation belegt, dass „WindH“ die beabsichtigte Wirkung: ‚Verbesserung der Lehrkompetenz‘ des einzelnen Teilnehmenden erreichen konnte. (S. 138).

Zusammenfassend zu dieser Studie: Die Autorin berichtet von einer hohen Akzeptanz der untersuchten Weiterbildungsangebote, die sie als Voraussetzung für Wirksamkeit darstellt (Borchard 2002). Sowohl die empirische Grundlage als auch die theoretische Fundierung und die logische Argumentation lassen zu wünschen übrig¹³⁰. Bei der Diskussion der Interviewergebnisse verallgemeinert die Autorin von einzelnen Aussagen auf die Grundgesamtheit der Teilnehmer und behauptet, es könne eine Erweiterung des Methodenrepertoires der Teilnehmer nachgewiesen werden (Borchard 2002). Die Veränderung der Lehrkonzeptionen der Teilnehmer, die Borchard vorgibt nachzuweisen, stützt sich auf 1-2 Aussagen der befragten Teilnehmer¹³¹. Diese Studie erscheint weder als (methodisches) Beispiel für zukünftige Studien geeignet, noch liefert sie Ergebnisse, die einen Erkenntnisfortschritt im Hinblick auf die Frage der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung erlauben.

¹³⁰ Die Autorin stützt sich auf drei Fragebogenfragen ihres Fragebogens, die bestätigen sollen, dass eine hohe Akzeptanz der Teilnehmer vorliege. Weitere Begründungen, die für diese hohe Akzeptanz sprechen sollen, sind das hohe Bildungs- und Anspruchsniveau der Teilnehmenden als Hochschuldozenten: Wie *gut* muss etwas sein, damit *diese* Teilnehmer es weiterempfehlen! Die Autorin argumentiert im Kreis, da sie die hohe Akzeptanz als Voraussetzung für Wirksamkeit bezeichnet und als Ursache für die hohe Akzeptanz die subjektive Einschätzung der Teilnehmer, viel gelernt zu haben, anführt. Es wird also die Tautologie gewagt, die Wirksamkeit der Weiterbildung (die auch Lernzuwachs bedeuten könnte) mit Akzeptanz begründet, um im Anschluss die Akzeptanz mit dem hohen Lernzuwachs zu erklären.

¹³¹ Zum Beispiel das Zitat eines Teilnehmers: „Die Lernsituation und Vermittlungsformen sollen der heutigen Wissenschaft angepasst sein, es soll ein gemeinsames Bearbeiten der wissenschaftlichen Problemstellungen stattfinden sowie die Methoden angemessen der Inhalte und Ziele ausgewählt werden.“ (Borchard 2002, S. 133).

Die dritte Arbeit, die hier methodisch beleuchtet wird, ist die von Thumser-Dauth (2007) mit dem Titel „Entwicklung, Bewertung und Umsetzung eines Rahmenmodells zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterentwicklung: Das 3-P-Modell“. Die Arbeit von Thumser-Dauth (2007) beschäftigt sich vor allem mit der Erstellung eines theoretischen Rahmens für die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung. Sie hat aber exemplarisch auf den unterschiedlichen Evaluationsebenen kleine Untersuchungen durchgeführt, von denen sich eine mit Wirkungsevaluation beschäftigt. Thumser-Dauth (2007) geht nach dem von ihr entwickelten ‚3-P-Modell‘ für die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung vor, das in Kapitel 2 beschrieben wurde. Eine ihrer Teiluntersuchungen beschäftigt sich mit der Evaluation von Effekten. Die Autorin geht von den angenommenen Effekten der Programmtheorie aus, entwickelt daraus die Untersuchungsfragen und wählt dann die Methoden für die Evaluation aus.

Die *Ziele* des hochschuldidaktischen Curriculums sind (internes Konzeptpapier des HDZ 2003) bestimmte Aspekte der Veränderung der Gestaltung der Lehre:

- Transparenz von Lernzielen
- die anschauliche und praxisbezogene Vermittlung von Lehrinhalten
- der Aufbau einer Lehrveranstaltung nach dem klassischen Dreischritt
- die Ausrichtung der Lehre am Vorwissen und an den Anliegen der Studierenden
- die Fähigkeit der Lehrenden, Studierende zu motivieren
- die Fähigkeit, ein kooperatives Arbeitsklima zu schaffen
- die Fähigkeit, Studierende zum eigenständigen Arbeiten anzuregen

Diese Aspekte werden als Ziele der Weiterbildung formuliert. Die daraus abgeleitete Evaluationsfrage lautet: Werden durch die hochschuldidaktische Weiterbildung die Variablen (s. o.) beeinflusst, in einer Weise, dass sie verstärkt auftreten?

Da sich die Autorin in ihrer Untersuchung der Wirkungen hochschuldidaktischer Weiterbildung quantitativer Methoden bedient und diese auch rein quantitativ auswertet und interpretiert, liegt ein Wissenschaftsverständnis zu Grunde, das einem realistischen Paradigma verpflichtet ist. Da die Autorin sich über ihre erkenntnistheoretischen Überzeugungen nicht äußert, kann dies nur aus dem Herangehen an die Untersuchung geschlossen werden.

Thumser-Dauth unterscheidet nicht zwischen den Termini Wirkung und Wirksamkeit, sondern spricht von Effekten, was eher Wirkungen meint. Allerdings beansprucht sie, Wirksamkeit zu messen, da aus den oben genannten Zielen der hochschuldidaktischen Weiterbildung Fragebogenitems generiert werden, die die erwartete Wirksamkeit erfassen sollen. Die Autorin wählt ein Untersuchungsdesign, dass einerseits zwei Gruppen zum gleichen Messzeitpunkt

miteinander vergleicht (Gruppe A hat noch nicht am hochschuldidaktischen Programm teilgenommen, Gruppe B hat Modul ‚Lehren und Lernen I‘ absolviert) und in einer zweiten Teilstudie eine Gruppe vor- und nach der Weiterbildung miteinander vergleicht (Gruppe A wird vor und nach der Teilnahme an der hochschuldidaktischen Weiterbildung evaluiert). Die Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Weiterbildung wird als Verhaltensänderung im Kontext der Lehrveranstaltungen konzipiert.

Über einen Fragebogen zur studentischen Veranstaltungskritik werden dann Schlüsse über die Veränderung in den oben genannten Variablen erfasst. Der Fragebogen wurde aus Items des HILVE „Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation“ von Rindermann und Amelang (1994) und Items aus dem „Fragebogen zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen“ von Braun und Gusy (2004) entnommen und um eigene Items der Autorin ergänzt.

In der Auswertung der *Ergebnisse* wurde der Fragebogen zuerst mittels einer Faktorenanalyse untersucht. Es ergaben sich grob die von der Autorin postulierten Skalen, die als Validierung aufgefasst wurden. Bei der rein quantitativen Auswertung der beiden Studien zeigen sich zum Teil signifikante Veränderungen in den Skalen Lehrhandeln der Lehrenden, in der Skala für die Aktivierung der Studierenden und in den sozialen und kommunikativen Kompetenzen der Lehrenden.

Thumser-Dauth (2007) zieht die *Schlussfolgerung*, dass die Ziele zum Teil erreicht werden. Zumindest in den Skalen des Fragebogens zur Lehraktivität der Lehrenden, der Aktivierung und den sozialen und kommunikativen Kompetenzen der Lehrenden stellt sie fest, dass Lehrende, die die hochschuldidaktische Weiterbildung durchlaufen haben, von ihren Studierenden besser eingeschätzt werden, als diejenigen Lehrenden, die (noch) nicht teilgenommen haben. Die Skala, die den Perspektivwechsel der Lehrenden vom Lehren hin zum Lernen messen sollte, ergab keine signifikanten Veränderungen. Die Reflexivität der Lehrenden, das zweite Ziel der hochschuldidaktischen Weiterbildung wurde mit dem Fragebogen nicht erhoben. Die Autorin sieht Ergebnisse der Studie von Gibbs und Coffey (2004) bestätigt, die schreiben, dass Lehrende, die an hochschuldidaktischer Weiterbildung teilnehmen, bei der studentischen Veranstaltungskritik besser abschneiden. Ein wichtiges Ziel, nämlich die Studierenden zum selbständigen Arbeiten zu animieren, scheint nicht erreicht worden zu sein.

Zusammenfassend zu dieser Untersuchung kann festgestellt werden, dass mit den quantitativen Methoden zwar Unterschiede zwischen Teilnehmern hochschuldidaktischer Weiterbildung und denjenigen, die noch nicht an einer solchen teilgenommen haben, gemessen wurden, ob diese auf die Weiterbildung zurückgeführt werden können, kann aber nicht zuverlässig bestimmt werden. Bei

der Untersuchung der Wirksamkeit wurden auch die Studierenden ins Auge gefasst, allerdings ist der eingesetzte Fragebogen nicht in der Lage, die Ursachen der Unterschiede in der studentischen Beurteilung zu zeigen, und ebenso wenig kann er mögliche Effekte der sozialen Erwünschtheit ausschließen. Es ist außerdem bekannt, dass Studierende bei der Lehrveranstaltungskritik von vielen weiteren Faktoren beeinflusst sind, die nicht unmittelbar mit dem Verhalten des Lehrenden zu tun haben, wie z.B. ob der Veranstaltungsbesuch verpflichtend oder freiwillig erfolgt oder ob das Anspruchsniveau als hoch oder niedrig wahrgenommen wird (Rindermann 2001, Kromrey 2003). Die Ergebnisse solcher Lehrveranstaltungskritik sind also mit Vorsicht zu genießen, will man den Zusammenhang mit der Weiterbildung der Lehrenden herstellen oder gar Kausalitäten postulieren.

4.3.3. Fazit zum Evaluationsvorgehen und zu den Evaluationsmethoden in der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Aus den oben geschilderten Studien geht hervor, dass zur Evaluation der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung vorrangig zwei Methodenarten eingesetzt werden, standardisierte Fragebögen von sehr unterschiedlicher Qualität¹³² und halbstrukturierte Interviews. Die Fragebögen werden in der Regel quantitativ ausgewertet, die halbstrukturierten Interviews werden nach unterschiedlichen inhaltsanalytischen Methoden ausgewertet. Meistens werden mit den unterschiedlichen Methodenarten (quantitativ und qualitativ) unterschiedliche Teil-Fragestellungen bearbeitet. Die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen bzw. Überzeugungen, aus denen die Methoden resultieren, werden bislang nicht dargelegt. Besonders erstaunlich erscheint dies vor dem Hintergrund, dass die meisten Forscher auf diesem Feld aus der hochschuldidaktischen Praxis kommen und in ihrer täglichen Arbeit konstruktivistische Lehr-Lerntheorien zu vermitteln versuchen.

Für alle Fragebögen, und seien sie noch so reliabel und valide, ergibt sich dennoch das ewig währende Problem der sozialen Erwünschtheit¹³³. Die Befragten geben Antworten auf bestimmte Fragen, die erst durch die Fragen hervorgerufen wurden und von denen man nicht wissen kann, ob sie gegeben worden wären, hätte man anders gefragt. Außerdem kann die Bedeutung der Antworten für die Befragten eine völlig andere sein, als die, die der Forscher ihr zuschreibt. Die Subjektivität des Forschers wird meistens nicht thematisiert und auch nicht integriert, womit sich die in Kapitel 2 geschilderten erkenntnistheoretischen Probleme ergeben.

¹³² von ‚selbstgestrickt‘ bis hin zu normierten Fragebögen

¹³³ Als soziale Erwünschtheit wird ein Störfaktor bei Befragungen in der Sozialwissenschaft und Marktforschung und somit eine Verzerrung der Ergebnisse bezeichnet. Soziale Erwünschtheit liegt vor, wenn Befragte Antworten geben, von denen sie glauben, sie trafen eher auf Zustimmung als die korrekte Antwort, bei der sie soziale Ablehnung befürchten (Bortz und Döring 1995).

Der Schluss mancher Autoren, die Veränderungen in den Fragebogenergebnissen vor und nach einer hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahme auf die Maßnahme zurückführen zu können, ist unzulässig, da keine der Untersuchungen unter Laborbedingungen stattgefunden hat und somit unzählige andere Faktoren für die Veränderungen verantwortlich sein könnten. Auch die Möglichkeit, die Teilnehmer zu fragen, worauf sie selbst die Veränderungen (wenn sie diese überhaupt selber wahrnehmen) zurückführen, wurde nicht unternommen.

Interviews scheinen insgesamt besser geeignet, um Wirksamkeit von hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen zu erfassen. Der Zusammenhang zwischen den Zielen der Weiterbildung, der erwarteten Wirksamkeit und den Fragen war bei den meisten Interviews in den untersuchten Studien erkennbar. Allerdings wurde dieser Zusammenhang teilweise nicht bis zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse durchgehalten bzw. nicht nachvollziehbar dargestellt. Bei der Befragung der Teilnehmer hochschuldidaktischer Maßnahmen wird die Wirksamkeit entweder intern (z.B. Lehrkonzeptionen, Intentionen) oder auf Verhaltensebene (z.B. Lehrstrategien) erhoben. Ho et al. (2001) gelingt dies am besten, da ihre Fragen klar formuliert sind und eine hohe inhaltliche Validität aufweisen. Die von Heger (1985) durchgeführten Interviews geben über die Wirksamkeit der hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen keinen Aufschluss. Bei Borchard (2002) wird vor allem nach den Veränderungen im Lehrhandeln und Lehrdenken gefragt, allerdings bleibt bei der Auswertung unklar, welche Schlüsse daraus gezogen werden können.

Ein anderer Teil der Interviews versucht Wirkungen auf der Ebene der Studierenden, der sekundären Zielgruppe hochschuldidaktischer Weiterbildung, zu erheben. Es handelt sich um Studierende, die die Lehrveranstaltungen derjenigen Lehrenden besuchten, die an hochschuldidaktischer Weiterbildung teilgenommen hatten. Leider wird in den Interviews unspezifisch nach guten und schlechten Aspekten der Lehrveranstaltungen gefragt und es erscheint schwierig den Zusammenhang zwischen den Antworten der Studierenden und der Teilnahme der Dozenten an der hochschuldidaktischen Weiterbildung und deren Wirksamkeit herzustellen.

Heger (1985) führt zusätzlich Interviews mit hochschuldidaktischen Experten, die in hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen hospitiert haben. Es wird nicht deutlich, wie damit Wirkungen nachgewiesen werden sollen, geht es dabei doch eher um eine Bewertung der Qualität der hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen aus Expertensicht als um die Wirksamkeit. Die Qualität der Maßnahme kann als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für eine mögliche Wirksamkeit angesehen werden, ersetzt aber nicht die Untersuchung der Wirksamkeit.

Alles in allem kann festgestellt werden, dass die Suche nach der optimalen Methode, um die Wirkungen hochschuldidaktischer Weiterbildung zu erfassen, noch nicht gefunden scheint. Der Beitrag dieser Arbeit liegt darin, eine Methodenkombination zu entwickeln und zu erproben, die es erlaubt, mehr Aufschluss über die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung zu geben.

4.4. Methodenauswahl für diese Untersuchung

Dieses Kapitel hatte das Ziel, aufzuzeigen, wie der Zusammenhang zwischen erkenntnistheoretischen Überzeugungen, den aktuellen Lehr-Lerntheorien, den Evaluationsmodellen und den daraus resultierenden Methoden für die Evaluierung hochschuldidaktischer Weiterbildung hergestellt werden kann und wie er in vorliegenden Studien hergestellt wird. In diesem Unterkapitel werden die beiden Methoden für die vorliegende Arbeit skizziert und begründet.

Für die Erfassung der Veränderung der Lehrkonzeptionen wurden Grid-Interviews geführt und ein Fragebogen eingesetzt. Beide Instrumente wurden speziell für diesen Zweck entwickelt. In den folgenden beiden Abschnitten werden die beiden Methoden genauer beleuchtet.

4.4.1. Die Grid- Methode, ihre Leistungsmöglichkeiten, Grenzen und typische Ergebnisse

Was genau ist die Grid-Methode? Es ist eigentlich nicht ganz richtig, von der Grid-Methode zu sprechen, vielmehr handelt es sich um eine „vielgestaltige Gruppe teilstrukturierter Interviewverfahren“ (Fromm 1999, S. 19). Das Ziel dieser halbstrukturierten Interviewtechniken ist die Erfassung der ‚persönlichen Konstrukte‘, die als ‚Grundelemente‘ subjektiver Theorien angesehen werden können. Laut Kelly (1955), dem Urheber dieser Methodik, ist die grundlegende Operation der Informationsverarbeitung die Unterscheidung zwischen Wahrnehmungen und Erfahrungen¹³⁴, wie oben schon ausgeführt wurde. Viele dieser Unterscheidungen sind nach Kelly nicht bewusst, und von den bewussten Unterscheidungen können nicht alle angemessen verbalisiert werden¹³⁵. Lehrkonzeptionen gehören zu den Gegenständen, die durchaus einem sprachlichen Ausdruck zugeführt werden können¹³⁶. Es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass ein Teil der Lehrkonzeptionen bewusst und verbalisierbar ist, ein Teil eher vorbewusst und daher auch schwieriger für die Befragten zu artikulieren. Die Unterscheidungen, die im Interview getroffen

¹³⁴ Als Wahrnehmung bzw. Erfahrung, die unterschieden werden, können Personen, Situationen, Gegenstände, etc. gelten.

¹³⁵ Es wird hier davon abgesehen, auf das Problem des Zusammenhangs (oder des fehlenden Zusammenhangs) zwischen Gemeintem und seinem sprachlichen Ausdruck einzugehen, da dies einen neuen Diskussionsstrang eröffnen würde, der zu weit führt.

¹³⁶ Im Gegensatz zu Unterscheidungen, die sich zum Beispiel auf Körperempfindungen (wie wird der Lichteinfall ins Auge beschrieben, wie wäre das Gegenteil dieser Empfindung zu beschreiben?) beziehen.

werden, sind in der Terminologie der PCP¹³⁷ *Konstrukte*, dieser Begriff wird in den weiteren Ausführungen übernommen.

Nach Kelly (1955) haben Konstrukte immer zwei Aspekte, sie stellen zum einen Ähnlichkeiten, zum anderen Unterschiede zwischen den Ereignissen fest. Dies gibt den Erfahrungen eine Struktur¹³⁸. Die Erfahrungen werden durch die Unterscheidungen geordnet (nach Ähnlichkeit und Gegensätzlichkeit) und dadurch zueinander in Beziehung gesetzt. Mit weiteren Fragetechniken können Konkretisierungen der Unterscheidungen hervorgebracht werden, oder Abstraktionen evoziert werden, so dass daraus Gebilde von subjektiven Theorien erhoben werden können.

Ein weiteres Charakteristikum der Methode ist die Individualität der durch sie erhobenen Konstrukte. Auch wenn es so genannte ‚öffentliche Konstrukte‘ gibt, die gesellschaftlich und kulturell dem Individuum nahe gelegt werden, so kann sich doch die Bedeutung eines Konstrukts, wie zum Beispiel ‚Person xy ist freundlich zu Studierenden‘ individuell unterscheiden und auch die Einbindung in das jeweilige Konstruktsystem kann erheblich variieren (Fromm, 1999). Die Berücksichtigung der Individualität der Konstrukte ist auch anderen halbstandardisierten Interviewtechniken inhärent. Beim Einsatz der Methode ist es wichtig, sich als Interviewer zu vergewissern, dass man den Befragten so gut als nur möglich verstanden hat und dass man bei der Auswertung und Interpretation die eigene, subjektive Sichtweise berücksichtigt.

Die Grid-Methode bietet, wie auch die herkömmlichen, teilstandardisierten Interviews die Möglichkeit inhaltsanalytischer Auswertung. Darüber hinaus ergeben sich mit dieser Methode weitere interessante Auswertungsmöglichkeiten, die – wenn es gewünscht ist – auch zu einer schrittweisen Quantifizierung der Daten führen kann. Die Grid-Methodik erscheint als hervorragende Methode, die Lehrkonzeptionen der Lehrenden zu erfassen

- weil sie nicht der sozialen Erwünschtheit unterliegt, wie dies Fragebögen meist tun,
- weil sie den Versuchspersonen maximale Freiheit in der Darstellung ihrer Gedanken zu einem bestimmten Themenbereich lässt,
- weil sie in der Lage ist, das Konstruktsystem einer Person zu einem bestimmten Thema systematisch zu explorieren
- und weil durch die besondere Erhebungsart und Darstellung der Ergebnisse die Veränderung von Konstruktsystemen (subjektiven Theorien) besonders gut zu erkennen ist.

¹³⁷ Personal Construct Psychology (Kelly 1955).

¹³⁸ Wenn eine Person z.B. angibt, jemand sei ‚freundlich zu Studierenden‘, dann erlangt diese Aussage ihre volle Bedeutung nur dann, wenn auch der Gegensatz zu ‚freundlich zu Studierenden‘ benannt wird. Die Aussage ‚freundlich zu Studierenden‘ erlangt eine andere Bedeutung, wenn der Gegensatz mit ‚an Studierenden nicht interessiert‘ oder ‚ungeschickt im Umgang mit Studierenden‘ lautet.

Zur kurzen Erläuterung der aufgezählten Punkte: Es gibt bei dieser Methodik keine zu beantwortenden Fragen, nur die Aufforderung, Elemente zu unterscheiden. Daher weiß der Befragte nicht, was aus Sicht des Forschers sozial erwünscht sein könnte. Man kann zwar nicht ausschließen, dass der Befragte versucht, zu antizipieren, was innerhalb dieses Themenkomplexes sozial erwünscht sein könnte, da aber die Unterscheidungen erst während des Interviews entstehen und vorher zum Teil noch nicht bewusst waren, hält sich die soziale Erwünschtheit in Grenzen. Die Grid-Methode wird mittels eines sehr strukturierten Vorgehens erhoben, der Gegenstandsbereich wird klar umrissen und mit repräsentativen Elementen abgebildet, dann wird anhand der Ähnlichkeiten und Unterscheidungen das Feld systematisch bearbeitet, bis das Konstruktsystem oder die subjektiven Theorien annähernd vollständig erhoben sind.

Durch die besondere Art der Erhebung und Darstellung der Ergebnisse in Form von Matrizen lassen sich die Ergebnisse hervorragend vergleichen. Ein Vergleich funktioniert dann besonders gut, wenn die Elemente zweier Grids identisch sind. Ob es um Vergleiche zwischen Personen oder um Veränderungen bei einer Person über einen bestimmten Zeitraum handelt: Die Ergebnisse können verglichen und zahlreichen inhaltsanalytischen oder quantifizierenden Verfahren zugeführt werden.

Die ganze Eleganz der Grid-Methode entfaltet sich erst, wenn man sie anwendet, daher sei hier beschrieben, wie bei der Erhebung eines Grid-Interviews vorgegangen wird.

1. Zuerst müssen die Elemente (zum Beispiel Situationen oder Personen) des interessierenden Themenkomplexes bestimmt werden. Je nach Ziel des Interviews und nach theoretischer Fundierung eines Gegenstandsbereichs werden die Elemente entweder vom Forschenden bestimmt und vorgelegt oder vom Befragten benannt¹³⁹.
2. Im vorliegenden Fall beziehen sich die Elemente auf das Thema Lehre. Man könnte also bestimmte Lehrsituationen, Lehrpersonen, Studierende, Lehrmethoden, etc. als Elemente auswählen. Wichtig dabei ist, dass die Elemente *ein und derselben* Kategorie angehören. Die Mischung von Personen, Methoden und Situationen ist ungünstig, da die Elemente dann nicht miteinander verglichen werden können.
3. Die Elemente werden dem Befragten in wechselnden Triaden vorgelegt, der Befragte soll im ersten Schritt zwei der Elemente, die er als ähnlich empfindet, zusammen gruppieren. Das dritte Element, das sich von den anderen beiden Elementen unterscheidet, wird zur Seite geschoben.
4. Nach der Gruppierung wird der Befragte aufgefordert, eine Bezeichnung für die Gemeinsamkeit zu formulieren, und dann eine Bezeichnung für den Gegensatz zu finden. Wenn diese beiden Bezeichnungen gefunden sind, ist das erste Konstrukt formuliert. Damit sind Vorgaben des Interviewers ausgeschlossen. Die Gruppierung der Elemente und die Bezeichnungen der Unterscheidungen kommen ausschließlich vom Befragten.

¹³⁹ Ist der Gegenstandsbereich gut untersucht und theoretisch fundiert, können die Elemente (prototypische Situationen, repräsentative Personen, etc.) vom Untersucher bestimmt und vorgegeben werden. Die Elemente dienen vor allem dazu, die Konstrukte des Befragten hervorzurufen. Ist der Gegenstandsbereich nicht klar umrissen, oder zum Beispiel im Falle einer Berufsberatung vom Befragten zu bestimmen, hilft der Untersucher dem Befragten durch Fragen die Elemente zu finden.

5. Anschließend werden alle anderen Elemente¹⁴⁰, die nicht als Triade vorgelegt wurden, einem der beiden Konstruktpole zugeordnet¹⁴¹.
6. Sobald die Elemente alle den Konstruktpolen oder einer dazwischengelegten Skala zugeordnet sind¹⁴², wird die nächste Triade an Elementen vorgelegt.

Dieser Zyklus wiederholt sich so lange, bis entweder keine neuen Unterscheidungen mehr vorgenommen werden können oder die Zeit für das Interview abgelaufen ist. Man kann den Vorteil dieser Methode, dass es sich wirklich um die eigenen Unterscheidungen der Befragten handelt, nicht überbetonen. Wenn Merkmale der Studierenden beispielsweise nicht in diesen Konstrukten erwähnt werden, kann dies als ein Indikator genommen werden, dass sich der Befragte, wenn er über Lehre nachdenkt, wenig Gedanken über Studierendenmerkmale macht, diese also nicht Teil seiner Lehrkonzeptionen sind. Fragt man hingegen in einem halbstrukturierten Interview nach Studierendenmerkmalen, so wird der Befragte dazu eine Antwort geben, auch wenn Studierende für ihn im Lehrprozess bislang keine oder kaum eine Rolle spielen.

Die Durchführung von Grid-Interviews ist zwar eine hervorragende Methode zur Exploration subjektiver Theorien, allerdings ist sie sehr aufwendig. Ein Interview dauert ca. 1,5 Stunden, das Transkribieren und die Auswertung des Datenmaterials erfordern ca. 20 Stunden pro Auswertendem, wobei zum Zweck der Herstellung einer bestimmten intersubjektiven Übereinstimmung der Interpretationen mehr als eine Person die Ergebnisse auswerten sollte.

Neben den Interviews wurde noch ein Fragebogen eingesetzt, der ebenfalls die Veränderung der Lehrkonzeptionen untersuchen sollte und zu diesem Zweck konstruiert wurde. Es folgt also die Darstellung des Fragebogens.

4.4.2. *Der Fragebogen LKH (Lehrkonzeptionen von Hochschullehrenden)*

Die Konstruktion und der Einsatz des Fragebogens sollte es ermöglichen, eine größere Zahl an Lehrenden im Hinblick auf die Veränderung ihrer Lehrkonzeptionen zu befragen als es mit den Grid-Interviews möglich ist. Da es noch keinen Fragebogen gibt, der ausschließlich die Lehrkonzeptionen (und nicht auch die Lehrstrategien, wie der ATI) der Lehrenden zu erfassen sucht, sollte ein Instrument konstruiert werden, das jenseits der grundsätzlichen Probleme, die Fragebögen mit sich bringen, ein taugliches Instrument für eine flächendeckende und ökonomische Erfassung der Lehrkonzeptionen ist. In Kapitel 5 wird daher auch die Tauglichkeit eines Fragebogens für die Erfassung von Lehrkonzeptionen untersucht und der Fragebogen wird anhand

¹⁴⁰ Optimalerweise werden 8-12 Elemente gefunden, die dann in wechselnden Triaden vorgelegt werden.

¹⁴¹ Man kann die Zuordnung der verbliebenen Elemente entweder dichotom vornehmen lassen oder Abstufungen auf bestimmten Skalen zulassen. Die Abstufungen werden nicht benannt, die Befragten können diese benennen, dies erfolgt aber meist nicht systematisch, sondern vor allem dann, wenn dem Untersucher die Zuordnung nicht klar ist und er daher nachfragt.

¹⁴² Falls bestimmte Elemente einem bestimmten Konstrukt nicht zugeordnet werden können, kann das Element auch außen vor gelassen werden.

einiger fragebogenkonstruktorischer Verfahren auf seine Brauchbarkeit hin überprüft. Zuletzt wird mit dem Einsatz der beiden Methoden ein Methodenvergleich vorgenommen, um zu sehen, ob die beiden Methoden ein und dasselbe Konstrukt erfassen oder unterschiedliche Dinge erheben.

Theoretisch abgeleitet wurde der Fragebogen aus dem in Kapitel 3 beschriebenen Modell der Lehrkonzeptionen von Kember (1997). Die Formulierungen für die Fragen lehnen sich zum Teil an den ATI von Trigwell und Prosser (1993) an. Eine detaillierte Beschreibung der Konstruktion des Fragebogens erfolgt in Kapitel 5.

4.4.3. Fazit zur Methodenwahl

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass sich Studien zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung meist quantitativer Methoden bedienen. Wenn auch qualitative Methoden eingesetzt werden, so dienen diese oft nur der Ergänzung von Fragebögen. Generell lassen die vorhandenen Studien eine erkenntnistheoretische und theoretische Begründung der Methodenwahl vermissen, obwohl der Zusammenhang zwischen erkenntnistheoretischen Grundannahmen und Methoden einschlägig ist. Ebenfalls lassen die Studien eine Darstellung des Zusammenhangs zwischen Methoden und Gegenstand sowie zwischen Methoden und Fragestellungen vermissen. Dieses Kapitel diene der Darstellung dieser Zusammenhänge für diese Arbeit. Die zu Grunde liegende erkenntnistheoretische Position kann als konstruktivistisch bezeichnet werden. Daraus folgt ein Gegenstandsverständnis, das im Kapitel 2 ausführlich dargestellt wurde und den Menschen als ganze Einheit und als reflektierendes Subjekt betrachtet, das strukturidentisch mit dem forschenden Subjekt ist. Unter Berücksichtigung der Ziele der hier untersuchten hochschuldidaktischen Weiterbildung (die Veränderung der Lehrkonzeptionen) ist die Wahl der Methoden auf die Grid-Methode und einen parallel eingesetzten Fragebogen gefallen.

5. Eine Studie über die Veränderung von Lehrkonzeptionen nach Besuch des Modul I des Baden-Württemberg-Zertifikatskurses

In den bisherigen Kapiteln wurde argumentiert, dass die Ziele hochschuldidaktischer Weiterbildung formuliert und auf der Ebene der Wirksamkeit über die Veränderung der Lehrkonzeptionen evaluiert werden sollten. Es wurde ausgeführt, warum sich die Veränderung der Lehrkonzeptionen für die Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung eignet und warum die Wahl auf den Fragebogen und das Grid-Interview gefallen ist. Dabei wurde noch nicht gezeigt, wie eine Evaluationsuntersuchung aussehen kann, die die bisher dargestellten Anforderungen erfüllt. In diesem Kapitel wird zum einen das Ziel verfolgt, hochschuldidaktische Weiterbildung auf ihre Wirksamkeit hin zu evaluieren und zum zweiten das Ziel, die beiden hier eingesetzten Instrumente zu untersuchen.

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Beschreibung der Planung, Durchführung, Auswertung und Interpretation der empirischen Evaluationsuntersuchung. Gegenstand der Evaluation ist die Wirksamkeit aber auch die Wirkungen (und Nebenwirkungen) des Moduls ‚Lehren und Lernen I‘¹⁴³ des Zertifikatscurriculums des ‚Baden-Württemberg Zertifikats für Hochschuldidaktik‘. Modul I eignet sich deshalb besonders, weil die zeitliche Dauer von ungefähr sechs Monaten nicht zu kurz erscheint¹⁴⁴, jedoch auch nicht zu lange dauert, so dass die Untersuchung innerhalb eines angemessenen Zeitraumes abgeschlossen werden kann. Die Entscheidung gegen die Evaluierung des gesamten Zertifikatscurriculums, das noch zwei weitere Module beinhaltet, fiel auch deshalb, weil die Dauer der Module ‚Lehren und Lernen II und III‘ nicht genau feststellbar sind. Manche Teilnehmer absolvieren das zweite Modul innerhalb eines Semesters, andere strecken es über zwei Jahre. Ebenso verhält es sich mit dem dritten Modul, das zwischen einem Semester und mehreren Jahren liegen kann. Dies würde zum einen theoretische Schwierigkeiten in der Vergleichbarkeit der Veränderungen mit sich bringen, zum anderen die praktische Schwierigkeit aufwerfen, dass die Erhebung der Ergebnisse sich über vier bis fünf Jahre ziehen kann, was den Abschluss dieser Arbeit stark verzögert hätte.

¹⁴³ Modul ‚Lehren und Lernen I‘ wird in diesem Kapitel abgekürzt, und im Folgenden kurz ‚Modul I‘ genannt.

¹⁴⁴ Bei Weiterbildungseinheiten, die sich über einen kürzeren Zeitraum erstrecken, können sich wahrscheinlich noch keine Veränderungen in den Lehrkonzeptionen vollziehen, da diese Veränderung mehrere Anlässe und Lernmöglichkeiten über einen längeren Zeitraum brauchen (Wahl 1991).

Die Untersuchung und deren Ergebnisse werden zuerst getrennt nach den zwei unterschiedlichen Instrumenten beschrieben. Im 6. und letzten Kapitel werden dann die Ergebnisse zusammengeführt, miteinander verglichen und die Gesamtinterpretation vorgenommen.

Es wird erwartet, dass durch die Grid-Interviews sowohl die Wirksamkeit, als auch Wirkungen und Nebenwirkungen von Modul I abgeleitet werden können. Der Fragebogen wird an einer größeren Stichprobe eingesetzt und erfasst die Veränderung der Lehrkonzeptionen, bzw. desjenigen Teils der Lehrkonzeptionen, die auch als ‚espoused theory‘ oder der bewusste Teil der Lehrkonzeptionen angesehen werden. Es wird dann geprüft, ob beide Instrumente das gleiche Konstrukt erheben, nur bestimmte gemeinsame Teilbereiche aufweisen oder völlig unterschiedliche Aspekte der Lehrkonzeptionen erfassen. Im folgenden Abschnitt folgt eine Beschreibung des zu evaluierenden Modul I und dessen Zielen.

5.1. Beschreibung des Evaluationsgegenstandes Modul ‚Lehren und Lernen I‘

Modul I ist Bestandteil des hochschuldidaktischen Zertifikatscurriculums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg¹⁴⁵. Das Zertifikatscurriculum besteht aus insgesamt drei Modulen, die aufeinander aufbauen. Die Teilnahme an Modul I bedeutet für die meisten Lehrenden den Einstieg in die hochschuldidaktische Qualifizierung und hat damit eine zentrale Stellung innerhalb des Zertifikatscurriculums. In der hier beschriebenen Variante wird das Modul I an den Universitäten Stuttgart und Ulm, in Verantwortung der Leiterinnen der hochschuldidaktischen Arbeitsstellen durchgeführt. Adressaten sind alle Lehrenden, insbesondere Erstlehrende, an einer der neun Universitäten des Landes Baden-Württemberg. Modul I setzt sich aus fünf Elementen zusammen, die optimalerweise innerhalb eines Semesters in folgender Reihenfolge durchschritten werden:

1. Eine zweitägige Präsenzveranstaltung vor oder zu Beginn des Semesters (Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische Grundlagen – Teil 1),
2. Eine expertengestützte Praxisberatung in Gruppen von 6-8 Personen, die an drei 3-stündigen Terminen Semester begleitend angeboten wird,
3. eine zweite zweitägige Präsenzveranstaltung am Ende des Semesters (Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische Grundlagen – Teil 2),
4. die didaktische Planung einer Lehrveranstaltung mit kollegialer Lehrhospitation und anschließendem Feedback¹⁴⁶ und

¹⁴⁵ Kröber und Thumser-Dauth (2006)

¹⁴⁶ Das fünfte Element ist die Lehrhospitation, die bis einschließlich zum Sommersemester 2006 expertengestützt durchgeführt wurde und im Wintersemester 2006/2007 auf kollegiale Lehrhospitationen umgestellt wurde. Ebenso wurde die Reihenfolge verändert: Befand sich die expertengestützte Lehrhospitation zeitlich zwischen den beiden Workshops ‚Fit für die Lehre 1‘ und ‚Fit für die Lehre 2‘, so findet die kollegiale Lehrhospitation jetzt formell erst nach ‚Fit für die Lehre 2‘ statt, da innerhalb des zweiten Workshops die Einführung in die kollegiale Lehrhospitation stattfindet. Bei ca. 20% der Teilnehmer findet die Lehrhospitation aus verschiedenen Gründen immer noch zwischen ‚Fit 1‘ und ‚Fit 2‘ statt (der Vertrag der TN läuft nur noch in dem laufenden Semester, sie werden im nächsten Semester keine Lehrveranstaltung haben, etc.).

5. Eine schriftliche Reflexion des gesamten Lernprozesses in Modul I, sowie des Rollen- und Selbstverständnisses bezogen auf die eigene Lehre (Kröber und Thumser-Dauth 2006).

Im folgenden Unterkapitel werden die Ziele des gesamten Moduls ‚Lehren und Lernen I‘ sowie seiner Bestandteile beschrieben.

5.1.1. Ziele von Modul I

Bei der Darstellung der Ziele sollten immer beide Zielperspektiven einbezogen werden, die Lehrziele der Referenten und die Lernziele der Teilnehmer. Thumser-Dauth (2007) bezieht sich in ihrer Dissertation auf Lehrziele, die auf ein Konzeptpapier des HDZ¹⁴⁷ (2003) zurückgehen und die auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau (Leitziele) angesiedelt sind. Die Lehrziele (Grob- und Feinziele) der einzelnen Maßnahmen von Modul I werden auf Grundlage der Umsetzung an den Universitäten Stuttgart und Ulm formuliert (Kröber und Thumser-Dauth 2006). Die Lernziele der Teilnehmer wurden in der Arbeit von Thumser-Dauth (ebenfalls auf Grob- und Feinzielebene) erhoben und werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

Als übergeordnetes, mittelbares Lehrziel ist die Verbesserung der Studienleistungen, Studienergebnisse und des Studienerfolgs der Studierenden aufgeführt (Thumser-Dauth 2007). Man geht davon aus, dass die Qualität der Lehre, wie in Kapitel 3 beschrieben, einen Einfluss auf diese mittelbaren Lehrziele hat. Die Qualität der Lehre soll wiederum dadurch verbessert werden, dass die Lehrenden individuell qualifiziert werden. Langfristig bestehe die Hoffnung, so Thumser-Dauth (2007), dass die Lehre an den beteiligten Universitäten hinsichtlich Ansehen und Akzeptanz der wissenschaftlichen Forschung gleichgestellt wird und auch die Rahmenbedingungen der Lehre verbessert werden. Die Analyse von Thumser-Dauth (2007, S. 132) ergibt, dass die erwarteten Effekte auf kognitiver Ebene sich in Form von deklarativem Wissen, eines Perspektivwechsels vom Lehren zum Lernen¹⁴⁸ und einer erhöhten Reflexivität des Lehrhandelns niederschlagen müssten. Auf Handlungsebene geht Thumser-Dauth (2007) davon aus, dass sich die Qualifizierung auf das Lehrverhalten, also die Gestaltung der Lehre auswirkt. Als inhaltliche Kategorien unterscheidet Thumser-Dauth (2007) auf deklarativer Ebene ‚handlungsleitendes Theoriewissen‘ und ‚Methodenwissen‘, auf prozeduraler Ebene ‚situierete Handlungskompetenz‘ und ‚erkennen und reflektieren von Handlungsfeldern‘. Über das Ausmaß und die Dauer dieser erwarteten Wirkungen werden im Konzeptpapier des HDZ Baden-Württemberg keine Aussagen gemacht.

¹⁴⁷ HDZ = Hochschuldidaktikzentrum des Landes Baden-Württemberg

¹⁴⁸ Gemeint sind hier die Lehrkonzeptionen

Auf Grobzielebene hat Thumser-Dauth (2007) folgende Ziele¹⁴⁹ im Bereich des deklarativen Wissens für Modul I ausgemacht:

Die Lehrenden können

- menschliche Lernprozesse verstehen (Theoriewissen),
- Grundgedanken kognitivistischer und konstruktivistischer Theorien des Lernens wiedergeben (Theoriewissen),
- aktuelle Motivationstheorien wiedergeben (Theoriewissen),
- Grundlagen der Kommunikation erläutern (Theoriewissen),
- einen Überblick über den Gegenstand und zentrale Grundsätze der Hochschuldidaktik geben (Theoriewissen),
- sich die eigenen Lehrkonzeptionen bewusst machen und in ein Modell einordnen (Theoriewissen),
- aktivierende Methoden beschreiben können (Methodenwissen).

Im Bereich des prozeduralen Wissens¹⁵⁰ identifiziert sie folgende Ziele:

- Ansatzweise in der Lage sein, eine beteiligungsorientierte Lehre zu realisieren (situierete Handlungskompetenz),
- Konsequenzen für die eigene Lehre und Handlungsmöglichkeiten erkennen (erkennen und reflektieren von Handlungsfeldern),
- für Bedingungen des didaktischen Handelns sensibilisieren (erkennen und reflektieren von Handlungsfeldern),
- das eigene didaktische Handeln reflektieren (erkennen und reflektieren von Handlungsfeldern),
- den fachspezifischen Horizont erweitern (erkennen und reflektieren von Handlungsfeldern),
- für die Unterschiedlichkeit individueller Lernprozesse sensibilisieren (erkennen und reflektieren von Handlungsfeldern).

Diese Lehrziele können als exemplarisch für die Ziele von Modul I an den baden-württembergischen Universitäten angesehen werden.

Nun folgen die Ergebnisse der Befragung von Thumser-Dauth als Übersicht, ebenfalls geordnet nach deklarativen und prozeduralen Zielebenen, und den oben genannten inhaltlichen Kategorien.

- Lerntheorien verstehen (Theoriewissen),
- Methoden kennen lernen (Methodenwissen),
- Evaluationsverfahren kennen lernen (Methodenwissen),
- und Tipps und Tricks für die Lehre erhalten (Methodenwissen).

¹⁴⁹ Mit deklarativen Lehrzielen ist hier die Zielebene „Wissen und Verstehen“ gemeint (Pfäffli 2005).

¹⁵⁰ Analog zu den höheren Zielebenen nach Pfäffli (2005), wie „Anwenden I und II“ und „Problemlösen und Neues schaffen“.

Auf prozeduraler Ebene, also den höheren Zielebenen erwarten die Teilnehmer zum Beispiel, dass sie:

- Methoden am konkreten Beispiel umsetzen lernen (situierete Handlungskompetenz),
- ein eigenes Lehrportfolio erstellen können (situierete Handlungskompetenz),
- eigene Kriterien für die Bewertung einer Lehrveranstaltung entwickeln können (situierete Handlungskompetenz),
- Formulierung von Lernzielen beherrschen (situierete Handlungskompetenz),
- ihr Problembewusstsein schärfen (erkennen und reflektieren von Handlungsfeldern),
- durch den Erfahrungsaustausch mit Kollegen ihr Handlungsrepertoire erweitern (erkennen und reflektieren von Handlungsfeldern),
- den eigenen Umgang mit Störungen in Lehrveranstaltungen reflektieren können (erkennen und reflektieren von Handlungsfeldern).

Thumser-Dauth stellt fest, dass sich die allgemeinen Lehrzielkategorien auch bei den Lernzielen der Teilnehmer wiederfinden. Auch decken sich die genannten Lernziele mit den inhaltlichen Zielkategorien der Lehrziele. Eine weitere Konkretisierung der Ziele findet mit der Ausformulierung der Ziele für die einzelnen Elemente von Modul I an den Universitäten Stuttgart und Ulm statt. Wie schon erwähnt, besteht Modul I aus fünf aufeinander aufbauenden Elementen, für die in Stuttgart und Ulm jeweils Ziele formuliert wurden.

5.1.2. Ziele von ‚Fit für die Lehre 1 und 2‘

Durch die schrittweise Entwicklung des HDZ-Zertifikatscurriculums seit Anfang 2002 wurden zuerst die Ziele der beiden Grundlagenworkshops formuliert. Da diese den Ausgangspunkt darstellen, sollen sie, basierend auf einem internen Papier des HDZ, zuerst dargestellt werden. Die Grobziele lauten:

1. Vollzug des Paradigmenwechsels in der Lehre, gemeint ist der kognitive ‚shift from teaching to learning‘¹⁵¹ bzw. die Veränderung der Lehrkonzeptionen von ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ hin zu ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘.
2. Die Lehrenden können ihr Lehrhandeln in Übereinstimmung mit den (veränderten) Lehrkonzeptionen planen, durchführen und reflektieren.

Die weiteren Ziele, die eigentlich in dem oben genannten Papier als Inhalte formuliert sind, tragen zu den oben genannten Hauptzielen bei:

- Feedbackverfahren in der Lehre einsetzen können (Ziel 2);
- Gesprächsführungstechniken in Lehre und Beratung anwenden können (Ziel 2);
- Aktivierende Methoden in der Lehre einsetzen können (Ziel 2).

¹⁵¹ Dies ist ein fest stehender Begriff in der Hochschuldidaktik mit unklarer Herkunft, er meint den Wechsel der Perspektive vom Lehren zum Lernenden und seinen Lernprozessen.

Die beiden Ziele 1 und 2 hängen in der unter Kapitel 3 beschriebenen Art zusammen. Erst im Laufe des Jahres 2002 wurde das Zertifikatscurriculum konzipiert, dessen Ziele im folgenden Abschnitt beschrieben sind.

5.1.3. *Ziele der fünf Elemente von Modul ‚Lehren und Lernen I‘ in Stuttgart und Ulm*

Der Zusammenhang zwischen den auf abstrakterer Ebene formulierten Modulzielen und den Feinzielen der einzelnen Modulelemente sollen mit Tabelle 5.1 verdeutlicht werden. Die Ziele der einzelnen Elemente von Modul ‚Lehren und Lernen I‘ sind auch nachzulesen bei Kröber und Thumser-Dauth (2006).

Wenn diese Ziele nun vor dem Hintergrund der Einteilung nach Nyquist und Sprague (1991) angesehen werden, so kann man feststellen, dass die Zielkategorien *Förderung der Reflexionsfähigkeit* und *Veränderung der Lehrkonzeptionen* auch in dieser hochschuldidaktischen Qualifizierung zu finden sind. Es finden sich aber auch weitere Ziele, wie zum Beispiel Ziele auf der Ebene der Lehrhandlungen, die in die Kategorie *Veränderung des Lehrverhaltens* ebenfalls mit verfolgt werden. Hochschuldidaktische Weiterbildung die mehrere Ziele verfolgt, nennen Gilbert und Gibbs (1999) auch *Hybride*. Daher muss man auch das Curriculum des Baden-Württemberg Zertifikates als Weiterbildung mit hybriden Zielen einordnen.

In dieser Arbeit wird vor allem das Modul I-Ziel *Veränderung der Lehrkonzeptionen* untersucht. Mittels der Grid-Methode könnte es auch möglich sein zu sehen, inwieweit noch weitere Ziele, wie zum Beispiel die Weiterentwicklung der Selbstreflexion erreicht werden, da Selbstreflexion als eine der Voraussetzungen für eine Veränderung der Lehrkonzeptionen betrachtet wird, bzw. sich Selbstreflexion und Lehrkonzeptionen parallel entwickeln (vgl. auch Kapitel 3).

Nach der Beschreibung der Lehr- und Lernziele des Modul I des Baden-Württemberg-Zertifikates werden in den folgenden beiden Abschnitten die Instrumente, ihre Konstruktion und Ausgestaltung beschrieben.

Tabelle 5.1: Zusammenhang zwischen Grob- und Feinzielen von Modul ‚Lehren und Lernen I‘

Grobziele von Modul ‚Lehren und Lernen I‘	Feinziele der Modulelemente
Vollzug des Paradigmenwechsels in der Lehre, bzw. die Veränderung der Lehrkonzeptionen von ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ hin zu ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘.	<u>Fit für die Lehre 1</u> Die grundlegenden Thesen konstruktivistischer und traditioneller Lehr-, Lerntheorien wiedergeben können, sowie die Vor- und Nachteile beider Paradigmen erläutern können.
	<u>Praxisberatung</u> Die Teilnehmer können im Hinblick auf die Lehre andere Perspektiven als die eigene einnehmen (z.B. die Studierendenperspektive), ihre Kollegen aus anderen Fächern beraten und Lösungsansätze auf ihre eigene Lehrsituation übertragen.
	<u>Fit für die Lehre 2</u> Die Teilnehmer sind sich der eigenen erkenntnistheoretischen Überzeugungen bewusst (wie ist akademisches Wissen geartet und wie wird es optimalerweise erworben?) und können die Konsequenzen dieser Überzeugungen auf ihre Lehre abschätzen.
	<u>Lehrhospitation</u> Die Lehrenden können die Perspektive der Studierenden einnehmen und auf dieser Basis die Lehrveranstaltung von Kollegen didaktisch auswerten und konstruktives Feedback erteilen sowie Ideen zur Verbesserung beitragen.
	<u>Abschlussreflexion</u> Die Veränderungen der eigenen Lehrkonzeptionen erkennen, beschreiben und die Konsequenzen für das Lehrhandeln abschätzen erläutern können.
Die Lehrenden können ihr Lehrhandeln im Hinblick auf Lernzielorientierung, Teilnehmerorientierung und Lernmotivation planen, durchführen und reflektieren.	<u>Fit für die Lehre 1</u> Als Konsequenz konstruktivistischer Didaktik Teilnehmerorientierung und die Förderung aktiven Lernens in der eigenen Lehre umsetzen können. Die Motivationsfaktoren aus der Motivationstheorie von Deci und Ryan (1993) in der eigenen Lehre umsetzen können. Lernziele formulieren können und diese als Instrument für die Stoffauswahl in der Planung, der Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie für die Leistungsüberprüfung nutzen können. Den Einsatz aktivierender Methoden einplanen, die Methoden auf die eigene Lehre anpassen und den Einsatz reflektieren und bewerten können. Einsatz hochschuldidaktischer Fachsprache um Lehrsituationen zu beschreiben, zu diskutieren und zu analysieren.
	<u>Praxisberatung</u> Die Teilnehmer können Problemlösungsverfahren einsetzen und können diese auf Beratungssituationen mit Studierenden oder Kollegen anwenden. Die Teilnehmer können zahlreiche unterschiedliche Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten generieren und deren Umsetzungsmöglichkeiten abschätzen.. Die Teilnehmer können Problemlöseprozesse moderieren und die eigene Moderationsleistung reflektieren.
	<u>Fit für die Lehre 2</u> Die Teilnehmer können ihr eigenes Rollen- und Selbstverständnis in der Lehre analysieren. Sie können Rollenverständnis und damit zusammenhängende Handlungsspielräume und –Einschränkungen erkennen und beurteilen. Die Teilnehmer nehmen sich im exemplarischen Lehrhandeln bewusst wahr und können die dem eigenen Lehrhandeln zu Grunde liegenden Lehrkonzeptionen formulieren.
	<u>Lehrhospitation</u> Die Teilnehmer können andere Lehrende bei der Planung und Durchführung ihrer Lehrveranstaltungen beraten. Sie können die Sitzung einer eigenen Lehrveranstaltung planen, durchführen und auswerten. Sie können das eigene Lehrhandeln nach hochschuldidaktischen Kriterien reflektieren und den Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung vollziehen.
	<u>Abschlussreflexion</u> Die Teilnehmer können die Veränderung des eigenen Lehrhandelns und dessen Auswirkungen auf das studentische Verhalten/Lernen beschreiben. Sie können neue Perspektiven für die eigene Lehre formulieren.

5.2. Konstruktion der beiden Instrumente: FB-LKH¹⁵² und Grid-Interview

Sowohl der Fragebogen als auch das Grid-Interview, bei dem es bekanntlich zahlreiche Varianten gibt, wurden für diese Untersuchung speziell konstruiert. Zwar gab es Vorarbeiten, auf die sich der LKH-Fragebogen stützen konnte, allerdings musste das Instrument stark angepasst bzw. verändert werden, um die Lehrkonzeptionen von Hochschuldozenten zu erfassen. Das Grid-Interview wurde ebenfalls für die hier vorliegende Fragestellung konzipiert. Auch dieses Instrument stützt sich auf diverse Vorarbeiten und ist trotzdem in der hier vorliegenden Gestalt eine eigene Variante der Grid-Methode.

5.2.1. Konstruktion des LKH Fragebogens

Begonnen wird mit den Fragestellungen und Hypothesen für den Fragebogen. Der hier vorliegende Fragebogen soll subjektive Informationen erfassen, also die eigene Einschätzung der befragten Person im Hinblick auf ihre Lehrkonzeptionen hervorbringen können. Er dient dem Zweck

- a) die Lehrenden hinsichtlich ihrer Lehrkonzeptionen einzuordnen und
- b) Veränderungen ihrer Lehrkonzeption nach dem Durchlaufen der hochschuldidaktischen Weiterbildung zu erfassen.

Der in dieser Untersuchung eingesetzte Fragebogen wurzelt in zwei Instrumenten, einem Fragebogen zur Erfassung der Lehrkonzeptionen von Lehrern und dem ‚Approaches to Teaching Inventory‘ (ATI) von Trigwell und Prosser (1993).

Der Fragebogen zu den Lehrkonzeptionen von Lehrern entstand in einem 4-semesterigen Lehrprojekt an der Abteilung Pädagogik der Universität Stuttgart zwischen dem Sommersemester 2005 und dem Wintersemester 2006/07. Die beiden durchführenden Dozentinnen, Kröber und Lin-Klitzing, sowie die teilnehmenden Studierenden bearbeiteten eine Fragestellung aus dem schulpädagogischen Bereich. Es ging darum, den Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen der Lehrer und der von ihnen im Unterricht eingesetzten Methoden zu untersuchen. Für die Erfassung der Lehrkonzeptionen wurde in den ersten beiden Semestern des Projektes ein Fragebogen entwickelt und überprüft. Wie auch der Fragebogen in dieser Arbeit, wurde er aus den Modellen, die aus dem tertiären Bildungssektor stammen, generiert und auf den Schulkontext zugeschnitten (s. Anhang I – FB-LKH). Der Fragebogen aus dem Projektseminar wurde an einer Stichprobe von 117 Lehrern eingesetzt und ausgewertet. Die Überprüfung des Fragebogens ergab eine gute Reliabilität und erste Hinweise zur Validität, die darauf hinwiesen, dass die beiden Methoden möglicherweise nicht exakt den gleichen Aspekt der Lehrkonzeptionen erfassen. Es schien daher

¹⁵² FB-LKH = Fragebogen zur Erfassung der Lehrkonzeptionen von Hochschullehrenden

naheliegend, aufbauend auf die Erfahrungen aus diesem Projekt, einen Fragebogen für den Hochschulkontext zu entwickeln.

Das zweite Instrument, auf das der Fragebogen in dieser Arbeit zurückgeht, ist der ATI. Der ATI (s. Anhang I – FB-LKH) wurde als eine weitere Quelle für die Items in dem für diese Arbeit konstruierten Fragebogen herangezogen. Er erfasst allerdings nicht die Lehrkonzeptionen, sondern die Lehrabsichten und -strategien, die sich aus den zu Grunde liegenden Lehrkonzeptionen ergeben sollten. Aus diesem Grunde musste für den Zweck dieser Arbeit ein Fragebogen entworfen werden, der wirklich die Ebene der Lehrkonzeptionen abbildet. Es konnten einige Items der übersetzten Fassung des ATI (Winteler 2004) in den hier vorliegenden Fragebogen übernommen werden, allerdings wurde noch an den Formulierungen gefeilt, da diese in der deutschen Übersetzung zum Teil umständlich waren.

5.2.1.1. Fragestellungen und Hypothesen für den Fragebogen t1

Der Fragebogen soll zwei Zwecke erfüllen, zum einen soll er die Lehrkonzeptionen der Teilnehmer reliabel erfassen, zum anderen Veränderungen der Lehrkonzeptionen erheben können. Zuerst werden die Fragestellungen und Hypothesen dargestellt, die sich auf den ersten Erhebungszeitpunkt, *vor* dem Eintritt in Modul I (hier t1 genannt), beziehen.

Frage 1 Wie hängen bestimmte Lehrendenvariablen¹⁵³ mit den Lehrkonzeptionen der Lehrenden zusammen?

Frage 1a Wie hängen Lehrkonzeptionen und Studierendenzielgruppe¹⁵⁴ zusammen?

Hypothese 1a Nach dem Entwicklungsmodell von Kugel (1993) müssten Lehrende, die vorwiegend Studierende des ersten bis maximal 6. Semesters unterrichten, auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ eine niedrigere Zustimmung aufweisen als Lehrende, die vorwiegend Studierende in höheren Semestern, also ab dem 7. Semester, unterrichten. Auf der Skala ‚lernprozess- und studierendenorientiert‘ müssten Lehrende, die eher untere Semester unterrichten eine niedrigere Zustimmung angeben, als Lehrende, die vorwiegend höhere Semester unterrichten.

Frage 1b Wie ist der Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und Veranstaltungsformat¹⁵⁵?

¹⁵³ Wie gestaltet sich der Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und a) Fachklassen (Geistes-, Sozial-, Natur- und Technikwissenschaften), b) Lehrerfahrung und c) Geschlecht vor Eintritt in Modul I?

¹⁵⁴ Um an dieser Stelle nicht zu stark zu differenzieren, wurde diese Variable grob gefasst: Studierendenzielgruppe bis zum 6. Semester und Studierendenzielgruppe ab dem 7. Semester.

¹⁵⁵ Mit Veranstaltungsformat ist die Art der Veranstaltung gemeint, die ein Lehrender vorrangig hält: Vorlesung, Seminar, Übung, Labore etc.

Hypothese 1b Lehrende, die vorwiegend Vorlesungen halten, stimmen den Fragen der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ eher zu als Lehrende, die andere Veranstaltungsformate, wie zum Beispiel Seminare, Übungen oder Praktika betreuen. Letztere müssten auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ eine höhere Zustimmung aufweisen. Lehrende, die vorwiegend Vorlesungen halten, müssten durch ihr Handeln in diesem Veranstaltungsformat und dessen Bedingungen eine ‚inhalts- und dozentenorientierte‘ Lehrkonzeption haben. Veranstaltungsformate, die stärker auf die Vertiefung und Einübung der Inhalte abzielen, müssten Lehrenden eher ermöglichen, eine ‚studierenden- und lernprozessorientierte‘ Lehrkonzeption zu entwickeln, weil diese die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden stärker unterstützen und Studierende in diesen Formaten aktiver sind als in Vorlesungen.

Frage 1c Wie sieht der Zusammenhang zwischen Fachklassen¹⁵⁶ und Lehrkonzeptionen aus?

Hypothese 1c Lehrende der Geistes- und Sozialwissenschaften geben eine niedrigere Zustimmung auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ an als Lehrende der Natur- und Technikwissenschaften. Umgekehrt müsste es auf der Skala ‚studierenden- und lernprozesszentriert‘ sein. Die Zustimmung von Geistes- und Sozialwissenschaftlern zu den Aussagen dieser Skala müsste höher ausfallen als die der Natur- und Technikwissenschaftler. Dies wird deshalb angenommen, weil die den Natur- und Technikwissenschaften zu Grunde liegenden erkenntnistheoretischen Annahmen eher einem Realismus im Sinne Poppers nahe kommen. In den Geistes- und Sozialwissenschaften finden sich eher erkenntnistheoretische Annahmen, die als konstruktivistisch bezeichnet werden können.

Frage 1d Wie ist der Zusammenhang zwischen Lehrerfahrung¹⁵⁷ und Lehrkonzeptionen?

Hypothese 1d Nach dem Entwicklungsmodell von Kugel (1993) kann davon ausgegangen werden, dass Lehrende ab fünf Semestern Lehrerfahrung der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ weniger zustimmen als ihre Kollegen mit nur 4 oder weniger Semestern Lehrerfahrung. Die niedrigste Zustimmung bei der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ müssten Lehrende mit mehr als 25 Semestern Lehrerfahrung aufweisen. Umgekehrt müsste auf der Skala ‚studierenden und lernprozesszentriert‘ die Zustimmung mit steigender Lehrerfahrung zunehmen.

Frage 1e Wie stellt sich der Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und Geschlecht dar?

Hypothese 1e Es wird erwartet, dass Frauen auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ eine niedrigere Zustimmung angeben als Männer, umgekehrt müsste es auf der Skala ‚studierenden- und

¹⁵⁶ Es wurde unterteilt in Geistes-, Sozial-, Natur- und Technikwissenschaften, auch hier sollte eine Überdifferenzierung vermieden werden.

¹⁵⁷ Untersuchungen im Schulbereich (Helmke 2003) legen nahe, dass auch bei der Variablen ‚Lehrerfahrung‘ eine zu starke Differenzierung nicht aussagekräftig ist.

lernprozessorientiert' sein. Hier wird erwartet, dass Frauen eine höhere Zustimmung als Männer angeben. Diese Erwartung kann begründet werden mit Geschlechterunterschieden im Sozialverhalten, die eine höhere Empathie und mehr Interaktion mit Studierenden erwarten lassen, was sich wiederum auf die Lehrkonzeptionen auswirken könnte.

5.2.1.2. Fragestellungen und Hypothesen für den Fragebogen t2

Dieser Abschnitt stellt die Fragen und Hypothesen dar, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2), nach dem Durchlaufen von Modul I relevant werden.

Frage 2 In welche Richtung verändern sich die Werte der beiden Skalen des LKH-FB vor Eintritt und nach Abschluss der Teilnehmer von Modul I?

Hypothese 2a Es wird erwartet, dass Lehrende, die ohnehin schon eine sehr niedrige Zustimmung auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und eine sehr hohe Zustimmung bei der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ angeben, keine große Veränderung durchlaufen. Dies kann damit erklärt werden, dass ein Deckeneffekt zu erwarten ist, und das Instrument wahrscheinlich für eine hohe Differenzierung im oberen Bereich nicht sensibel genug ist.

Hypothese 2b Lehrende, die auf beiden Skalen eine mittlere Zustimmung angeben, müssten von t1 zu t2 eine signifikante Veränderung aufweisen. Das heißt, es wird zu t2 eine verringerte Zustimmung zu der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und eine erhöhte Zustimmung zu der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ erwartet.

Hypothese 2c Lehrende, die auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ eine sehr hohe Zustimmung angeben und bei der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ eine sehr niedrige Zustimmung angeben, könnten eine Veränderung der Lehrkonzeptionen in die nicht intendierte Richtung aufweisen. Die Zustimmung zu der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ erhöht sich weiter (insofern kein Deckeneffekt eintritt), die Zustimmung zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ sinkt weiter. Dies kann dann eintreten, wenn Lehrende sich durch die in Modul I propagierten Lehrkonzeptionen stark irritiert fühlen, weil der Unterschied zwischen ihren aktuellen Lehrkonzeptionen und den in hochschuldidaktischen Veranstaltungen geforderten Lehrkonzeptionen zu groß ist. Denkbar ist auch eine geringe Veränderung auf beiden Skalen in die intendierte Richtung. Insgesamt wird erwartet, dass die Veränderungen in dieser Gruppe (egal, ob in die negative oder in die positive Richtung) eher gering sein werden. Dies kann angenommen werden wegen der hohen Diskrepanz, die zwischen den Lehrkonzeptionen der Lehrenden und den Anforderungen, die die hochschuldidaktische Weiterbildung an sie stellt, besteht. Möglicherweise ist die Irritation so groß, dass diese Diskrepanz Lernprozesse eher behindert, als fördert.

Hypothese 2d Es wird erwartet, dass die Skala ‚Lernen‘ und die Skala ‚Lehren‘ bei Lehrenden, die eher zur Lehrkonzeption ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ neigen, weniger korrelieren als bei Lehrenden, die zu Lehrkonzeption ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ tendieren. Diese Hypothese leitet sich aus einer Untersuchung von Trigwell und Prosser (1996, S. 78ff) ab, die schreiben:

They described the internal relation (of the conceptions of teaching and the conceptions of learning) in one of three ways: by focussing on only one side of the relationship (e.g. teaching), or on both sides in an unrelated way, or on both sides in a related way. In the first case they are seeing only one part of the whole relationship, in the second, the two parts (teaching and learning) independently, and in the third, seeing teaching and learning as two parts of the same whole.” Trigwell und Prosser (1996, S. 78ff).

Frage 3 Welchen Einfluss haben die Lehrendenvariablen auf die Veränderung der Lehrkonzeptionen?

Hypothese 3a Die studentische Zielgruppe dürfte keinen sehr großen Einfluss auf die Veränderung der Werte der beiden Skalen haben, da davon auszugehen ist, dass sich innerhalb von ca. sechs Monaten die studentische Zielgruppe nicht verändert.

Hypothese 3b Für die Veranstaltungsform werden aus dem gleichen Grund keine gesonderten Effekte auf die Skalenwerte erwartet.

Hypothese 3c Die Werte der beiden Skalen könnten sich bei Sozial- und Geisteswissenschaftlern stärker verändern als bei Natur- und Technikwissenschaftlern. Es wird erwartet, dass die Ausprägung der Zustimmung zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ bei Geisteswissenschaftlern stärker wächst als bei Natur- und Technikwissenschaftlern. Ebenso wird erwartet, dass die Ausprägung der Zustimmung zur Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ bei Geistes- und Sozialwissenschaftlern stärker abnimmt, als bei Natur- und Technikwissenschaftlern.

Hypothese 3d Da sich die Lehrerfahrung innerhalb eines Semesters nicht (in Semestern gemessen) gravierend verändern kann, wird davon ausgegangen, dass diese Variable keine Auswirkungen auf die Veränderungen der Skalenwerte hat.

Hypothese 3e Da weibliche Lehrende sich innerhalb der wissenschaftlichen Tätigkeit häufiger mit Lehre befassen¹⁵⁸, wird davon ausgegangen, dass sich diese Variable auf die Veränderung der Skalenwerte auswirkt. Weibliche Lehrende sollten daher auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ eine stärkere Erhöhung der Zustimmung angeben als männliche Lehrende. Die Zustimmung weiblicher Lehrender zur Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ müsste stärker abnehmen als die Zustimmung ihrer männlichen Kollegen.

¹⁵⁸ Dies kann aus den Teilnehmerzahlen des HDZ Baden-Württemberg entnommen werden. Prozentual nehmen mehr Frauen an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teil, als ihre männlichen Kollegen (evalag Bericht 2005 Evaluation des HDZ: <http://www.evalag.de/dedievl/projekt01/index.php?idcatside=92>).

Frage 4 Worauf führen die Teilnehmer ihren subjektiven Lerngewinn zurück?

Frage 4a Welche Themen waren für die Teilnehmer am ergiebigsten?

Frage 4b Durch welches Element von Modul I geben die Teilnehmer an, am meisten gelernt zu haben?

Frage 5 Wie ist die Qualität des Fragebogens zu bewerten?

Frage 5a Ist der Fragebogen messgenau (reliabel)?

Frage 5b Sind die Items trennscharf?

Frage 5c Ist der Fragebogen valide? Dies kann ggf. durch den Vergleich mit den Interviews festgestellt werden.

Frage 5d Inwieweit eignet sich der FB-LKH zur Erfassung der Veränderungen der Lehrkonzeptionen?

Die folgenden Abschnitte dieses Kapitels werden sich mit der Hypothesenüberprüfung beschäftigen und Antworten auf die Fragen geben sowie wahrscheinlich weitere Hypothesen und Fragen generieren. Zuerst aber müssen die Instrumente und deren Entstehung beschrieben werden.

5.2.1.3. Design des Fragebogens

Der Fragebogen besteht aus zwei voneinander unabhängigen Skalen. Eine erfasst die Ausprägung der Zustimmung zu Aussagen, die eine inhalts- und dozentenorientierte Lehrkonzeption abbildet. Die andere Skala erfasst die Ausprägung der Zustimmung zu Aussagen, die eine studierenden- und lernprozesszentrierte Lehrkonzeption abbilden. Beide Skalen untergliedern sich in Teilskalen, die Fragen zu den epistemologischen Überzeugungen (Unterskala ‚Wissen¹⁵⁹‘) zu den Überzeugungen hinsichtlich guter Lehre (Unterskala ‚Lehrende¹⁶⁰‘) und den Studierenden und ihren Lernprozessen (Unterskala ‚Studierende¹⁶¹‘) enthalten.

Fehler! Ungültiger Eigenverweis auf Textmarke. ist der Aufbau des Fragebogens mit je einem Beispiel-Item dargestellt, der ganze FB-LKH mit der Zuordnung der Items zu den Skalen befindet sich in Anhang I – FB-LKH.

¹⁵⁹ Diese Items gehen der Frage nach, wie Erkenntnis generiert wird und wie das so gewonnene Wissen geartet ist, in Anlehnung an Entwistle, Skinner, Entwistle und Orr (2000).

¹⁶⁰ Diese Unterskala enthält Items, die beschreiben, welches die Aufgaben und Rollen des Lehrenden sind.

¹⁶¹ Die Items dieser Unterskala enthalten prototypische Aussagen darüber, wie in den beiden Extremausprägungen der Lehrkonzeptionen die Studierenden konzipiert werden.

Tabelle 5.2: Auszug zum Fragebogenaufbau

Skala	Unterskala	Beispiel-Item
inhalts- und dozentenorientiert	Wissen	Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.
inhalts- und dozentenorientiert	Lehren	Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.
inhalts- und dozentenorientiert	Lernen	Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.
studierenden- und lernprozessorientiert	Wissen	Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.
studierenden- und lernprozessorientiert	Lehren	Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbstständig planen und steuern können.
studierenden- und lernprozessorientiert	Lernen	Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissensaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.

Die Items wurden im Fragebogen derart gemischt, dass immer ein Item der Skala studierenden- und lernprozessorientiert auf ein Item der Skala inhalts- und dozentenorientiert folgte. Da die Anzahl der Items in den beiden Skalen identisch ist, konnte diese Reihenfolge durchgehalten werden. Ebenso wurde darauf geachtet, dass die angenommenen Unterskalen ‚Wissen‘, ‚Lehrende‘ und ‚Studierende‘ ebenfalls durchmischt werden. Wie in der Illustration zu sehen, sind die Items als Aussagen formuliert (s. Anhang I – FB-LKH). Dies führt nun weiter zu den Überlegungen, die im Hinblick auf das gewählte Antwortformat angestellt wurden.

Es wurde ein Antwortmodus gewählt, bei dem die Befragten zu jeder Aussage die Ausprägung der Zustimmung angeben. Um bei der Bestimmung der Ausprägung der Zustimmung eine gewisse Spannbreite zu haben und damit auch die qualitative Ausprägung des Merkmals ‚Lehrkonzeption‘ zu bekommen, wurde eine fünfstufige Skala gewählt. Die fünf Kästchen, von denen eines je Frage angekreuzt werden soll, sind alle benannt, damit bei der Interpretation der einzelnen Stufen der Interpretationsspielraum nicht zu groß wird. Für die Erfassung der Lehrkonzeptionen scheint die hier gewählte Differenzierung mit einer 5-er Skala angemessen, da es sich bei den Befragten um Akademiker handelt, denen auch bei komplexen Aussagen ein hohes Differenzierungsvermögen zuzuschreiben ist. Die Reliabilität und Validität des Fragebogens sollte erhöht werden, indem die einzelnen Skalenabstufungen benannt werden (Krosnick 1999). Es wurden daher alle Abstufungen

benannt wie im Anhang I – FB-LKH zu sehen ist. Damit wird auch die Interpretation der Mitte, die bei Skalen mit ungerader Zahl schwierig ist¹⁶², erleichtert.

Die Kästchen, die zur Auswahl stehen, sind überschrieben mit: ‚Stimme zu‘, ‚stimme eher zu‘, ‚teils/teils‘, ‚stimme eher nicht zu‘ und ‚stimme nicht zu‘. Um auszuschließen, dass ein Teilnehmer die mittlere Kategorie ankreuzt, um die Antwort zu vermeiden oder weil er mit der Aussage nichts anfangen kann, wurde ein weiteres Kästchen neben der fünfstufigen Skala angeordnet, das mit ‚kann ich nicht beantworten‘ überschrieben ist.

Um zu überprüfen, ob sich bestimmte Gruppen von Lehrenden hinsichtlich ihrer Lehrkonzeptionen systematisch unterscheiden, wurden in dem Fragebogen einige sozialstatistische Daten mit erhoben, die in Kapitel 5.2.1.1 schon beschrieben wurden: Geschlecht, Lehrerfahrung, studentische Zielgruppe, Fächergruppe und das vorwiegend unterrichtete Lehrformat. Der Fragebogen erhebt diese Variablen wie folgt.

Für die Erhebung des Geschlechts können die Teilnehmer entweder ein Feld mit einem ‚w‘ für weiblich oder ein Feld mit ‚m‘ für männlich ankreuzen. Bei der Erhebung der Lehrerfahrung leiteten die Ergebnisse aus Kugels (1993) Publikation die Entscheidung für das Antwortformat. Die Entwicklungsstufen von Kugel wurden zu drei Stufen zusammengefasst und in drei Antwortmöglichkeiten abgebildet: a) keine bis vier Semester Lehrerfahrung, b) 4 - 24 Semester Lehrerfahrung und c) 25 Semester Lehrerfahrung und mehr. Eine stärkere Differenzierung wurde als nicht notwendig erachtet, zumal es vor allem um eine erste Untersuchung möglicher Zusammenhänge im Sinne von groben Tendenzen geht.

Die studentische Zielgruppe, mit der die Teilnehmer vorwiegend zu tun haben, müsste auch Einfluss auf ihre Lehrkonzeptionen haben, zumindest bei jenen Fragen, die sich auf die Vorstellungen vom Lernenden und dessen Lernprozess beziehen. Zu diesem Aspekt gab es drei Ankreuzmöglichkeiten: a) überwiegend Studierende vom ersten bis zum 6. Semester, b) überwiegend Studierende ab dem 6. Semester aufwärts und c) Studierende jeden Semesters.

Im Fragebogen, der vor der Teilnahme am hochschuldidaktischen Weiterbildungscurriculums eingesetzt wurde, wurde lediglich die Frage gestellt, welches Fach die Befragten lehren. Die Antworten konnten handschriftlich eingetragen werden. Bei der Sichtung der ausgefüllten Fragebögen zeigte sich, dass die Teilnehmenden ihre Fächer in einer Art und Weise benannten, die es für den Untersucher schier unmöglich machte, diese sinnvollen Fächerkategorien zuzuordnen.

¹⁶² Wenn die Mitte einer ungeraden Skala nicht benannt wird, weiß man bei der Interpretation nicht, was diejenigen Befragten aussagen wollten, die die Mitte angekreuzt haben: Heißt die Mitte ‚weiß ich nicht‘, ‚kann mich nicht entscheiden‘, ‚sowohl als auch‘, ‚weder noch‘ etc.

Deshalb wurde dies im Fragebogen, der in t2 eingesetzt wurde, geändert. Die Teilnehmenden konnten ihr Fach einer der folgenden Fächergruppen zuordnen: a) Sozialwissenschaften, b) Geisteswissenschaften, c) Naturwissenschaften und d) Technik- bzw. Ingenieurwissenschaften. Im Nachhinein erschien es sogar sehr sinnvoll, die Lehrenden selber diese Zuordnung vornehmen zu lassen, da davon auszugehen ist, dass ihre subjektive Verpflichtung einer Fächerklasse gegenüber auch einen Einfluss auf ihre Lehrkonzeptionen haben kann¹⁶³.

Als letztes wurden die Veranstaltungsformate erhoben. Die an der Universität gängigen Veranstaltungsformate wurden als Auswahlmöglichkeiten gegeben: a) Vorlesungen, b) Übungen, c) Seminare (Pro- und Hauptseminare), d) Praktika und e) ‚Sonstige‘. Neben der Kategorie ‚Sonstige‘ wurde Platz gelassen, damit die Teilnehmer eine Benennung eintragen konnten.

Zum zweiten Befragungszeitpunkt wurden im Anschluss an die geschlossenen Fragen der beiden Skalen offene Fragen hinzugefügt. Diese sollten Hinweise darauf liefern, welche Elemente von Modul ‚Lehren und Lernen I‘ am meisten zum subjektiv wahrgenommenen Lernerfolg der Teilnehmer beigetragen haben könnten. Möglicherweise können über diese Frage auch Hinweise auf die hilfreichsten Lehr-Lernprinzipien innerhalb des ersten Moduls gewonnen werden.

In einem ersten Durchlauf wurde nur eine Frage gestellt, diese lautete: „Welcher Aspekt Ihrer bisherigen hochschuldidaktischen Weiterbildung war ausschlaggebend für eventuelle Weiterentwicklungen Ihrer Lehrpraxis? Bitte begründen Sie Ihre Angabe!“ Nach dem ersten Durchlauf zeigte sich, dass die Teilnehmer diese Frage offensichtlich nicht auf die gleiche Art und Weise verstanden hatten, wie sie intendiert war. Daher wurde für den zweiten Durchlauf diese Frage präzisiert, indem unterschiedliche Antwortmöglichkeiten vorgegeben wurden:

- Welcher Aspekt Ihrer bisherigen hochschuldidaktischen Weiterbildung hat Ihnen besonders genützt? Mehrfachnennungen sind möglich. Bitte begründen Sie Ihre Wahl!
- Das Vorbild der Referenten, die ‚Fit 1 und 2‘ geleitet haben, weil...
- Der Austausch mit der Gruppe (Diskussionen, Arbeitsaufträge), weil ...
- Die eigenen Vorerfahrungen in der Lehre, weil ...
- Die Umsetzung in die Lehre nach ‚Fit 1‘, weil ...
- Sonstige Aspekte der Weiterbildung (bitte Begründung nicht vergessen)

Nun wird noch ein Blick auf die möglichen Schwierigkeiten der Fragebogenerhebung geworfen, zuerst auf das Phänomen der sozialen Erwünschtheit. Immer wenn es um die Selbstbeschreibung

¹⁶³ Ob zum Beispiel die Psychologie als Sozialwissenschaft oder als Naturwissenschaft eingeordnet wird, hängt stark vom vorherrschenden erkenntnistheoretischen Verständnis des Faches an der betreffenden Universität ab.

von Personen geht, kann es zu Effekten der sozialen Erwünschtheit¹⁶⁴ kommen. Dieser Effekt tritt vor allem in Situationen auf, in denen man sich positiv darstellen möchte weil davon etwas abhängt. Entweder weil man positive Konsequenzen erreichen oder negative Konsequenzen vermeiden möchte. Diese beiden Möglichkeiten erscheinen für die hier vorliegende Befragung nicht relevant, da die Teilnehmenden wissen, dass die Befragung anonymisiert erfolgt, Forschungszwecken dient und keinerlei Auswirkungen auf das Erlangen des angestrebten Zertifikates hat. Wenn es den Teilnehmern aber darum geht, von sich selbst ein positives Bild aufrecht zu erhalten, ist eine Verzerrung der Ergebnisse aufgrund des Effektes der sozialen Erwünschtheit trotzdem nicht auszuschließen.

Eine zweite Schwierigkeit liegt in der Festlegung des Skalenniveaus. Bei den Fragebogen-Items mit gebundenem Antwortformat kann nur von Ordinalskalenniveau ausgegangen werden, da nicht klar bestimmt werden kann, ob die einzelnen Stufen der 5-stufigen Skala die gleichen Abstände aufweisen oder nicht.

5.2.1.4. Stichprobe

Bei der Stichprobe für den Fragebogen handelt es sich um Lehrende an sieben der neun baden-württembergischen Universitäten: Freiburg, Hohenheim, Karlsruhe (TH), Konstanz, Stuttgart, Ulm und Tübingen. Im ersten Durchlauf¹⁶⁵ beteiligten sich fünf der neun Universitäten, im zweiten Durchlauf¹⁶⁶ kamen noch die Universitäten Hohenheim und Tübingen dazu. Die befragten Teilnehmer sind in der Regel wissenschaftliche Mitarbeiter, zum Teil vor, zum Teil nach der Promotion bzw. der Habilitation. Professoren sind nur vereinzelt (ca. 3%) dabei.

¹⁶⁴ Definition des Phänomens der sozialen Erwünschtheit von Bortz und Döring (2002, S. 230): „Die Befragten stellen ihre eigenen Verhaltensweisen, Einstellungen oder Merkmale so positiv wie möglich dar.“ Anmerkung der Autorin: Die Befragten stellen die erhobenen Aspekte der eigenen Person in einer Art und Weise dar, von der sie annehmen, dass diese sozial genehm und vor allem vom Untersucher positiv eingeschätzt wird.

¹⁶⁵ Im Sommersemester 2007

¹⁶⁶ Im Wintersemester 2007/08

Tabelle 5.3: Prozentualer Anteil der Befragten nach Universitäten

Universität	Prozent
Freiburg	6,9
Stuttgart	20,8
Ulm	18,8
Konstanz	16,8
Karlsruhe	24,8
Hohenheim	7,9
Tübingen	4,0
Gesamt	100,0

Detailliert wird die tatsächliche Stichprobe (**101 Personen**) und ihre sozialstatistischen Charakteristika in Kapitel 5.4.1.1 beschrieben. Doch nun zuerst zur Beschreibung des zweiten Instrumentes, das Grid-Interview.

5.2.2. Planung und Entwicklung des Grid-Interviews

Wie schon unter Kap. 4 beschrieben, fiel die Wahl für die zweite Methode auf die Grid-Methodik. Eigentlich müsste man von Grid-Methodiken sprechen, da seit der Schaffung des ‚Urverfahrens‘ eine Fülle unterschiedlicher Verfahren in Umlauf gebracht wurde, die zum Teil nur noch entfernt dem Repertory Grid Interview ähneln. Wenn nun hier von der Grid-Methodik gesprochen wird, ist es aufgrund der vielen möglichen Variationen wichtig zu präzisieren, wie diese genau aussieht und wie das Interview durchgeführt wurde. Das folgende Unterkapitel stellt die Planung und Durchführung dieses Untersuchungsteils dar.

Die Grid-Methodik schien für die Untersuchungsfrage als zentrale Methode deshalb geeignet, weil sie in der Lage ist, die persönlichen Konstrukte von Personen systematisch und authentisch zu erheben und gleichzeitig eine Struktur in diesen Konstrukten sichtbar werden zu lassen, die nicht erst mühsam, z.B. anhand einer Inhaltsanalyse, erstellt werden muss. Reid und Johnston (1999) stellen diesen Vorzug der Grid-Methode heraus. Der Vorteil liegt darin, dass der Forscher das Forschungsgebiet kontrolliert, der Befragte aber die Informationen bestimmt, die er preisgibt.

5.2.2.1. Hypothesen und Fragestellungen

Die Hauptfragestellung dieser Arbeit ist, ob eine Veränderung der Lehrkonzeptionen der Teilnehmer in eine bestimmte Richtung nach Teilnahme an Modul ‚Lehren und Lernen I‘ des Baden-Württemberg Zertifikats für Hochschuldidaktik fest zu stellen ist. Mit Hilfe des Grid-Interviews sollte es möglich sein, nicht nur die angenommenen Veränderungen zu erheben,

sondern auch Veränderungen zu erkennen, für die es bisher in der Literatur keine Hinweise gibt und an die bisher möglicherweise noch nicht gedacht wurde.

Die aus der Fragestellung abgeleiteten Hypothesen sind folgende:

H1 - Die Anzahl der Konstrukte ist zu t1 niedriger, als zu t2. Nach Jankowicz (2004, S. 81) hängt die Anzahl der pro Zeiteinheit generierten Konstrukte von folgenden Faktoren ab:

- Interesse des Befragten am Thema (je höher das Interesse, desto mehr Konstrukte werden generiert),
- Expertise des Befragten bezüglich des Themas (je höher die Expertise, desto mehr Konstrukte),
- Erfahrung und Berührungspunkte mit dem Thema (je höher die Erfahrung, desto mehr Konstrukte).

Aus diesen Annahmen folgt die Erwartung, dass sich die Anzahl der Konstrukte von t1 zu t2 erhöht. Wenn sich die Zahl der Konstrukte erhöht, könnte das Ausdruck einer Differenzierung des Nachdenkens über Lehre sein. Wenn sich die Zahl der Konstrukte erhöht, muss untersucht werden, ob es sich a) um eine Erweiterung des Konstruktsystems durch neue Konstrukte handelt oder b) um eine Differenzierung (Verfeinerung) schon vorher da gewesener Konstrukte.

H2 – Die zentralen Konstrukte müssten zu beiden Zeitpunkten t1 und t2 vorhanden sein, da nicht davon auszugehen ist, dass sich die wichtigsten Unterscheidungen innerhalb von sechs Monaten ändern. Daher muss bei der Analyse des Interviews zu t1 festgestellt werden, welches die zentralen Konstrukte sind und diese müssten zu t2 in den Grids identifiziert werden können. Da die Benennungen der Konstrukte nach sechs Monaten anders ausfallen können als zu t1, müssen vor allem die Bedeutungen der Unterscheidungen berücksichtigt werden. Veränderungen werden eher in Form von neuen Konstrukten erwartet. Es kann auch zu einer Differenzierung der zentralen Konstrukte kommen, vorausgesetzt, die hochschuldidaktische Weiterbildung hat diese zentralen Konstrukte behandelt bzw. Spielräume gegeben, in denen die Teilnehmer sich mit den Konstrukten beschäftigen konnten.

H3 – Es kommen beim Interview zu t2 neue Konstrukte vor, die sich aus den Inhalten und Erfahrungen, die die Befragten in den Workshops gemacht haben, ableiten lassen. Dazu könnten Konstrukte zählen, die sich auf die behandelten Themen beziehen:

- Studierende und ihre Merkmale, wie zum Beispiel ihr Vorwissen, ihre Motivation oder ihre Lernstrategien,
- Lehr- und Lernziele definieren und den Studierenden mitteilen,
- Aktivierende und beteiligende Lehre, zum Beispiel der Einsatz von aktivierenden und motivierenden Methoden,

- Zusammenhang zwischen Lehre und Prüfungen,
- Rolle der Lehrenden und damit zusammenhängende Handlungsmöglichkeiten und – Limitierungen,
- eigene Überzeugungen und Haltungen gegenüber der Lehre (Lehrkonzeptionen).

H4 - Wenn man vom Entwicklungsmodell von Kugel (1993) ausgeht, dann müssten auch Veränderungen beobachtbar sein, die in etwa folgendermaßen beschrieben werden können:

Der Fokus ist zu t1 stärker auf den Inhalten, deren Strukturierung und deren Vermittlung und sie ist stärker auf der Person des Lehrenden. Zu t2 müsste der Fokus sich verändern in Richtung Studierende, das heißt, es müsste mehr Konstrukte geben, die sich mit den Studierenden, ihren Eigenschaften und Bedürfnissen beschäftigen.

Alle anderen Veränderungen, die bei der Auswertung der Interviews zu den Zeitpunkten t1 und t2 beobachtet werden, und die hier nicht erwartet wurden, werden bei der Auswertung und Diskussion der Ergebnisse beschrieben und interpretiert. Nun folgt die Beschreibung der Konstruktion des Grid-Interviews und der vorangegangenen Überlegungen zur Konstruktion.

5.2.2.2. Konstruktion des Grid-Interviews für diese Arbeit

Zuerst wird in diesem Abschnitt auf die Auswahl der Elemente sowie die Wahl der Art der Einstufungsmöglichkeiten (Ratings) eingegangen, um dann die Prozedur der Interviewerhebung genau zu beschreiben.

Die Elemente des Grid-Interviews dienen dazu, die Konstrukte hervorzurufen. Deshalb muss darauf geachtet werden, dass die Elemente repräsentativ für das Thema sind und vom Befragten auch als repräsentativ für den Themenbereich angesehen werden. Nur so kann man davon ausgehen, dass die Konstrukte das in Frage kommende Themengebiet ‚Hochschullehre‘ abbilden. Bevor das Interview geführt werden kann, muss bezüglich der Elemente eine grundsätzliche Entscheidung getroffen werden: Sollen die Elemente von den Befragten selbst generiert werden oder sollen sie den Befragten vom Untersucher vorgelegt werden? Es gibt für beide Vorgehensweisen gute Argumente. Gegen eine Festlegung durch den Untersucher spricht, dass die vorgegebenen Elemente in den Augen des Befragten das Thema nicht angemessen repräsentieren könnten. Ebenfalls gegen eine Festlegung der Elemente durch den Untersucher spricht, dass der Spielraum der Befragten dadurch eingeschränkt wird. Der Untersucher kann sich nicht sicher sein, dass die Befragten unter den vorgegebenen Elementen das gleiche verstehen, was der Untersucher gemeint hat.

Für eine Vorgabe der Elemente spricht, dass die Interviewzeit sich aufgrund der Abstimmung zwischen Befragtem und Untersucher leicht verdoppeln kann, wenn die Elemente gemeinsam erhoben werden. Die Abstimmungsprozesse sind aber deshalb wichtig, weil sonst die von den Befragten generierten Elemente schon Unterscheidungen, also Konstrukte beinhalten können. Ebenso kann es passieren, dass unterschiedliche Arten von Elementen genannt werden (Situationen, Personen, etc.), die dann nicht miteinander verglichen werden können. Drittens kann es vorkommen, dass die Befragten mit der Aufgabe, für ein Thema repräsentative Ereignisse einer Art zu finden, überfordert sind.

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Mittelweg gewählt. Die Art der Elemente wurde vorgegeben, es wurde aber ein Spielraum bei der Konkretisierung gelassen. Die Idee zu dieser Ausgestaltung kam aus einer Untersuchung von Reid und Johnston (1999). In dieser Studie wurden Personen als Elemente gewählt, nämlich vier Typen von Hochschullehrern: Der beste Hochschullehrer, den die Befragten je hatten, der schlechteste Hochschullehrer, den sie je hatten, der innovativste Hochschullehrer und der traditionellste Hochschullehrer, an den sie sich erinnern konnten. Das Problem an diesem Vorgehen ist, dass schon implizite Konstrukte (Unterscheidungen) in den Elementen beinhaltet sind. Auch wenn diese impliziten Unterscheidungen sehr grob sind, so ist eine solche Vorgabe nicht unumstritten:

Try to avoid words and phrases which have clear opposites, or words which represent qualities rather than actions or things (Jankowicz, 2004, S. 29).

In der hier vorliegenden Untersuchung wurden die Elemente folgendermaßen gewählt: Elemente sind ebenfalls Hochschullehrende, da sich in der Untersuchung von Reid und Johnston (1999) gezeigt hatte, dass diese Art von Elementen in der Lage ist, Überlegungen zur Hochschullehre hervorzurufen. Die Befragten wurden aufgefordert, sich ca. 7-12 ihrer ehemaligen Hochschullehrer in Erinnerung zu rufen. Für die Personen wurden dann Codes gefunden, um zu vermeiden, dass die Namen der Personen irgendwo auftauchen. Diese Codes wurden als Elemente eingetragen. Dadurch, dass die Befragten ihre eigenen Hochschullehrer wählen konnten war sicher gestellt, dass zumindest bei der Auswahl der Elemente keine Beeinflussung seitens des Interviewers erfolgen konnte.

Zwei weitere Elemente in der Studie von Reid und Johnston (1999) bezogen sich auf den Befragten selbst: Ein Element sollte der Befragte selbst sein, wie er sich aktuell sieht und ein weiteres Element bezog sich auf den Befragten, wie er sich in ca. fünf Jahren idealer Weise sehen würde. Mit der Aufnahme dieser beiden zusätzlichen Elemente, dem ‚aktuellen Selbst‘ und dem ‚Idealselbst‘ sollte ermöglicht werden, auch selbstreflexive Konstrukte zu erheben. Außerdem sollte damit die Möglichkeit geschaffen werden, Aussagen über Veränderungen im aktuellen Selbstbild und dem

Idealbild, die möglicherweise auf die hochschuldidaktische Weiterbildung zurückgeführt werden können, zu erfassen. Die Liste mit den Hochschullehrern und deren Codierungen wurde bis zum zweiten Interviewtermin aufbewahrt, damit auch zum zweiten Zeitpunkt die gleichen Elemente verwendet werden konnten.

Wie oben schon erwähnt, kann je nach Thema und Zielgruppe die Einordnung der Elemente zwischen den entgegen gesetzten Polen eines Konstruktes unterschiedlich vorgegangen werden. Die einfachste Variante besteht darin, die Konstrukte dichotom zu lassen und nur die beiden Pole als Zuordnungsmöglichkeit für die Elemente zuzulassen. Es kann aber auch jede sinnvoll erscheinende Art von Skala zwischen die Konstruktpole gelegt werden. In dieser Arbeit erschien eine 5-stufige Skala als angemessen, da das Thema Hochschullehre mehr Differenzierung braucht als zum Beispiel die Unterscheidung zwischen Obstsorten oder geometrischen Figuren, bei denen eine dichotome Zuordnung ausreichen könnte. Zusätzlich handelt es sich bei den Befragten um Hochschullehrende, die aufgrund ihres Bildungsgrades als überwiegend kognitiv differenziert und differenzierend eingestuft werden müssen. Die 5-stufige Skala lässt eine mittlere Kategorie zu. Dadurch haben die Befragten die Möglichkeit, sich bei bestimmten Elementen nicht für den einen oder anderen Konstruktpol (oder eine Tendenz zu dem einen oder anderen Konstruktpol) entscheiden zu müssen. Allerdings bringt dies mit sich, dass die Interpretation der Mitte Schwierigkeiten bereiten kann, wenn die Befragten nicht explizit danach gefragt werden¹⁶⁷.

Was die Erhebung der Konstrukte betrifft, wurde im Vorfeld folgende Überlegungen angestellt, es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, wie viele Konstrukte erhoben werden sollten. In dieser Untersuchung schien es angebracht, das Interview so lange fort zu führen, bis den Befragten keine weiteren Unterscheidungen (Konstrukte) mehr einfallen oder bis sich Konstrukte anfangen zu wiederholen. Für die Interviews waren zwischen 75 und 90 Minuten geplant.

In Kapitel 4.4.1 wurde die allgemein gebräuchliche Erhebungsprozedur beschreiben. Hier wird nun auf die Besonderheiten des Vorgehens in dieser Arbeit eingegangen. Etwa zwei Monate bevor Modul I mit ‚Fit für die Lehre 1‘ startete, wurden die schon angemeldeten Teilnehmer per Telefon gefragt, ob sie sich für ein Interview im Rahmen einer Forschungsarbeit zur Verfügung stellen würden. Alle gefragten Teilnehmer sagten zu und es wurde ein individueller Termin mit den Untersuchern vereinbart. Die Interviews fanden immer an den Arbeitsplätzen bzw. in nahe gelegenen Besprechungsräumen der Befragten statt, um ihnen entgegen zu kommen.

¹⁶⁷ Zum Beispiel mit Frage, wie: Was bedeutet die mittlere Position? Liegt die Ausprägung der Eigenschaft für das zugeordnete Element wirklich in der Mitte? Kann sich der Befragte nicht entscheiden? Passt die Unterscheidung nicht auf dieses Element?

In der Interviewsituation war vorgesehen den Befragten die Prozedur zuerst zu erklären, da das Vorgehen komplex ist. Es wurde ein Leitfaden für die Interviewführung für alle Interviewer erstellt (s. Anhang II - Interview). Für die Durchführung der Interviews und die Auswertung der Daten wurde das Programm GridSuite¹⁶⁸ eingesetzt, was die Datenerhebung und –auswertung sehr erleichtert. Das Programm erlaubt es, die Befragten bequem durch das Interview zu navigieren und speichert automatisch die Interviewdaten. Nach der Festlegung der Elemente sucht das Programm nach dem Zufallsprinzip drei der Elemente aus, die dem Befragten vorgelegt werden. Der Befragte hat die Aufgabe, zwei der Elemente, die spontan als ähnlich angesehen werden, zusammen zu gruppieren, so dass ein Element alleine steht. Ist die Sortierung erfolgt, hat also die Person zwei Elemente als ähnlich und eines als Gegensatz gruppiert, wird die Gemeinsamkeit bzw. die Ähnlichkeit der beiden Elemente benannt, danach der Gegensatz für das dritte Element. Wenn Ähnlichkeit und Gegensatz benannt sind, ist das erste Konstrukt erhoben. Die Bezeichnungen der Gemeinsamkeit und des Gegensatzes bilden die beiden Pole des Konstruktes. Es erscheint im Programm als nächstes eine Skala, an deren beiden Enden die Konstruktpole stehen. Dann bekommt der Befragte die Gelegenheit, die drei Elemente, die er schon zugeordnet hat¹⁶⁹ auf der fünfstufigen Skala neu zuzuordnen, bevor alle anderen Elemente ebenfalls auf oder zwischen den Konstruktpolen auf der fünfstufigen Skala eingeordnet werden. Sind alle Elemente zugeordnet, wird a) nach konkreten Beispielen b) nach übergeordneten Konstrukten gefragt. Nach konkreten Beispielen zu fragen hat den Zweck einerseits das Problem des Fremdverstehens (Fromm, 1995) einzugrenzen, bietet also eine Rückkopplung für den Untersucher, ob er unter der Benennung des Konstruktpols etwas ähnliches versteht, wie der Befragte. Andererseits können so mögliche Differenzierungen innerhalb des Konstruktpols erkannt werden. Nach übergeordneten Konstrukten zu fragen hat den Zweck, übergeordnete Lehrkonzeptionen zu erkennen. Um diese herauszufinden wird zuerst nach der Bewertung der beiden Konstruktpole gefragt¹⁷⁰, dann nach dem Grund für die positive bzw. negative Bewertung der Pole. Dies liefert Hinweise darauf, ob es diesem Konstrukt übergeordnete, abstraktere Konstrukte im Konstruktsystem des Befragten gibt.

5.2.2.3. Stichprobe

Bei den befragten Lehrenden handelte es sich um Hochschuldozenten, die sich für die Workshops ‚Fit für die Lehre 1 und 2‘ an der Universität Stuttgart angemeldet hatten. Es wurden zu t1 Interviews mit acht Teilnehmern geführt. Dass es nicht mehr waren, hängt damit zusammen, dass ein Teil der Teilnehmer von anderen Universitäten kam, ein anderer Teil sich sehr kurzfristig

¹⁶⁸ Informationen zum Programm Grid-Suite sind auf folgender Website zu finden www.gridsuite.de

¹⁶⁹ Und mit deren Hilfe das erste Konstrukt erhoben wurde

¹⁷⁰ z.B. „Welcher Konstruktpol ist für Sie eher positiv bzw. eher negativ belegt?“

anmeldete und daher keine Zeit für ein Interview vor der ersten Maßnahme ‚Fit für die Lehre 1‘ blieb.

Da das Ziel dieser Interviews war nicht eine allgemeine (und verallgemeinerbare) Aussage über die Wirksamkeit von Modul ‚Lehren und Lernen I‘ zu erhalten. Vielmehr sollte herausgefunden werden, mit welchen Vorstellungen über Lehre die Teilnehmer in die Weiterbildung kommen und wie und warum sich diese verändern. Es erschien daher ausreichend eine kleine und nicht randomisierte Stichprobe zu ziehen, die aber sehr ausführliche Informationen liefern sollte.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) blieben nur 5 Personen übrig, die zu beiden Erhebungszeitpunkten befragt wurden. Der Schwund ergab sich daraus, dass drei der Befragten bestimmte Elemente des ersten Moduls nicht durchlaufen hatten und daher nicht befragt werden konnten. Tabelle 5.4 gibt eine Übersicht über die befragten Personen:

Tabelle 5.4: Übersicht der Befragten des Gridinterviews

Interview-code	Ge-schlecht	Lehr-erfahrung	Status	Studentische Zielgruppe	Fachklasse/Bereich	Veranstaltungs-format
0109_2106	M	bis 4 Semester	Wiss. MA	überwiegend Studierende bis zum 6. Semester	Elektrotechnik/Technik	Übungen, Praktika
1809_1311	W	5 bis 24 Semester	Wiss. MA	Studierende jeden Semesters	Biologie/Naturwissenschaft	Übungen, Seminare, Praktika Studienarbeiten
2106_0811	M	bis 4 Semester	Wiss. MA	Studierende jeden Semesters	Visualisierung – Informatik/Naturwissenschaft	Übungen, Seminare, Praktika
2106_2610	m	5 bis 24 Semester	Wiss. MA	überwiegend Studierende ab dem 7. Semester	Robotik – Informatik/Naturwissenschaft	Vorlesungen, Seminare, Praktika, Projekte
2810_2405	m	bis 4 Semester	Wiss. MA	Studierende jeden Semesters	Software Engineering – Informatik/Technik	Vorlesungen

Bevor es an die Beschreibung der erhobenen Daten geht, werden im folgenden Abschnitt die Durchführungsbedingungen für beide Instrumente: Fragebogen und Grid-Interview dargestellt.

5.3. Durchführung der Untersuchungen

Dieser Abschnitt dient der Beschreibung der *tatsächlichen* Rahmenbedingungen der Erhebung mittels der beiden Instrumente, des FB-LKH und des Grid-Interviews. Neben der einfachen Beschreibung der Bedingungen wird auch darauf eingegangen, inwieweit die Erhebungsbedingungen die Ergebnisse beeinflusst haben könnten. Begonnen wird mit den Durchführungsbedingungen der Fragebogen-Befragung.

5.3.1. Durchführung der Fragebogenerhebung

Wie schon im Kapitel 5.2.1.4 dargestellt, wurde der FB-LKH an sieben Universitäten des Landes Baden-Württemberg eingesetzt. Außer an den Universitäten Heidelberg und Mannheim werden an

allen Universitäten des Landes die Einstiegsworkshops des ersten Moduls ‚Fit für die Lehre 1‘ vor Beginn der Vorlesungszeit gehalten, damit die Lehrenden im laufenden Semester im Kurs vorgeschlagene Neuerungen unmittelbar erproben können. Die Praxisberatungssitzungen werden dann während des laufenden Semesters im monatlichen Rhythmus durchgeführt. Die Lehrhospitation fällt entweder in das unmittelbar folgende Semester oder wird ein Semester später, nach ‚Fit für die Lehre 2‘, absolviert. Am Ende des Semesters, oft unmittelbar nach der Vorlesungszeit wird der 2. Workshop ‚Fit für die Lehre 2‘ gehalten. Die kollegiale Form der Lehrhospitation¹⁷¹ stellt die Regel dar. Die schriftliche Abschlussreflexion über das ganze Modul ‚Lehren und Lernen I‘ kann erst nach Durchlaufen aller Elemente erfolgen. Der FB-LKH wurde zum ersten Mal vor beziehungsweise zu Beginn des Sommersemesters 2007 eingesetzt (t1/k1)¹⁷². Der Einsatz erfolgte an allen sieben teilnehmenden Universitäten innerhalb des Auftakt-Workshops ‚Fit für die Lehre 1‘, und zwar unmittelbar nach der Begrüßung durch die Referenten und *bevor* mit dem kennenlernen der Teilnehmer untereinander oder mit inhaltlichen Teilen begonnen wurde. Die Referenten informierten die Teilnehmer darüber, dass es sich um eine Untersuchung im Rahmen einer Dissertation handelte und die Daten anonymisiert ausgewertet würden. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich am Ende von ‚Fit für die Lehre 2‘ dieser Fragebogen noch einmal eingesetzt würde. Damit alle Referenten die gleiche, kurze Information an die Teilnehmer geben, wurde die Instruktion, die auch auf der ersten Fragebogenseite stand (s. Anhang I – FB-LKH) an alle Referenten vorab verschickt. Für das Ausfüllen wurden nach dem Workshop-Start um ca. 9.00 Uhr zehn bis fünfzehn Minuten vorgesehen. Die Fragebögen wurden von den Referenten eingesammelt und an die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Stuttgart geschickt.

Der zweite Zeitpunkt des Fragebogeneinsatzes (t2/k1) lag am Ende des Sommersemesters 2007, am Ende des Workshops ‚Fit für die Lehre 2‘. Die meisten der Teilnehmer hatten bis zum Ende des Semesters folgende Elemente von Modul ‚Lehren und Lernen I‘ durchlaufen:

- Fit für die Lehre 1,
- Praxisberatung,
- Fit für die Lehre 2,

¹⁷¹ Es gibt an den baden-württembergischen Universitäten zwei Formen der Lehrhospitation: die kollegiale Lehrhospitation und die expertengestützte Lehrhospitation. Die kollegiale Form ist verbreiteter, da sie für die Teilnehmer zweifachen Nutzen mit sich bringt: Sie werden erstens selbst hospitiert und erhalten Rückmeldung zur Planung und Durchführung ihrer Lehrveranstaltung, zweitens haben sie die Möglichkeit, selbst als hochschuldidaktischer Experte aufzutreten und einem Kollegen Feedback zu geben. Die kollegiale Lehrhospitation findet in den meisten Fällen erst im Semester nach ‚Fit für die Lehre 2‘ statt, da für die Rolle des Hospitierenden weitere Kompetenzen erlangt werden müssen, die nach ‚Fit für die Lehre 1‘ bei vielen Teilnehmern noch nicht vorhanden sind. In Ausnahmefällen können die Teilnehmer die Lehrhospitation schon nach ‚Fit für die Lehre 1‘ durchführen, in diesem Fall gibt es die Möglichkeit entweder einer vorgezogenen kollegialen (wenn die Kompetenzen ausreichend ausgebildet scheinen), oder einer expertengestützten Lehrhospitation, die von Mitarbeiterinnen des HDZ durchgeführt wird.

¹⁷² Dies war der erste Erhebungszeitpunkt (t1), und der erste Durchlauf bzw. die erste Kohorte (k1). Die weiteren Erhebungszeitpunkte/Kohorten werden wie folgt gekennzeichnet: Zweiter Erhebungszeitpunkt (t2) und zweiter Durchlauf bzw. zweite Kohorte (k2).

- zum Teil die kollegiale oder expertengestützte Lehrhospitation,
- bei den meisten Teilnehmern stand zum 2. Erhebungszeitpunkt die Abschlussreflexion des ersten Moduls noch aus.

Das Ausfüllen der Fragebögen erfolgte innerhalb des Workshops ‚Fit für die Lehre 2‘ nach dem letzten inhaltlichen Teil und *vor* der Evaluation des Workshops mittels eines standardisierten Fragebogens. Nach dem Ausfüllen wurden die Fragebögen von den Referenten eingesammelt und an die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Stuttgart geschickt.

Der zweite Durchlauf (t1/k2) begann vor dem Wintersemester 2007/08 und wurde am Ende des betreffenden Semesters (t2/k2) abgeschlossen. Die Durchführungsbedingungen und der Durchführungsablauf blieben gleich.

Die Auswirkungen der Durchführungsbedingungen auf die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Zum ersten Erhebungszeitpunkt t1 dürfte es keine durchführungsbedingten Unterschiede im Hinblick auf die Ergebnisse geben. Alle Teilnehmer befanden sich am Anfang ihrer hochschuldidaktischen Qualifizierung, kannten weder die Referenten noch die Gruppe. Mit großer Wahrscheinlichkeit sind die Teilnehmer freiwillig in den Workshop gekommen, da hochschuldidaktische Qualifizierung in Baden-Württemberg noch nicht verpflichtend ist. Dies gilt für beide Kohorten. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 wird auch davon ausgegangen, dass die Durchführungsbedingungen vor Ort sich nicht auf die Ergebnisse auswirken, da von keiner der Universitäten von Zwischenfällen oder Abweichungen vom vorgesehenen Vorgehen gemeldet wurden.

5.3.2. *Durchführung der Grid-Interviews*

Bei der Durchführung der Grid-Interviews gab es ein paar Durchführungsfaktoren, die möglicherweise die Ergebnisse mit beeinflusst haben könnten. Der wichtigste beeinflussende Faktor ist die Person des Interviewers, da sich hier systematische Unterschiede in der Interviewführung ergeben haben könnten.

Vier Interviews wurden von der Verfasserin dieser Arbeit geführt, vier Interviews von einer geschulten und erfahrenen Mitarbeiterin der Verfasserin. Der Interviewleitfaden (s. Anhang II - Interview) wurde von den beiden Interviewern gemeinsam erstellt und die Durchführung der Interviews vorher eingeübt. Es ist daher unwahrscheinlich, dass es im Bezug auf den Interviewablauf große Unterschiede gab. Zwei personenbezogene Faktoren könnten bei manchen Befragten einen Einfluss auf die Interviewsituation gehabt haben: Der formale Status und das Alter der Interviewer. Die Verfasserin war zum Zeitpunkt der Erhebung die Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik und auch die Referentin der Workshops ‚Fit für die Lehre 1 und 2‘ und sie ist

etwa zehn Jahre älter als die Mitarbeiterin. Einer der Befragten wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt t1 von der Verfasserin, zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 von der Mitarbeiterin befragt. Es zeigte sich, dass die Ausdrucksweise dieses einen Befragten sich von t1 zu t2 stark veränderte. Zu t1 war die Ausdrucksweise unauffällig, zu t2 verwendete er eine Sprache, die weniger für wissenschaftliche Mitarbeiter, sondern eher für Studierende charakteristisch ist¹⁷³. Wahrscheinlich hing das mit einer durch den Befragten wahrgenommenen höheren Ähnlichkeit mit dem Interviewer zusammen.

Die Interviews zum ersten Erhebungszeitpunkt fanden alle im Februar 2007 statt. Die Termine wurden individuell mit den Teilnehmern vereinbart. Es wurden 1,5 Zeitstunden für das Interview vorgesehen. Die Erhebung erfolgte in den Räumlichkeiten der Befragten, entweder in deren Büro oder in einem nahe gelegenen Besprechungsraum. Die Erhebung des Grid-Interviews wurde mittels Notebook und der Software Grid-Suite¹⁷⁴ durchgeführt. Zusätzlich wurden die Gespräche in einer Audiodatei aufgezeichnet. Die Informationen, Instruktionen und der Ablauf des Interviews wurden anhand einer Checkliste vorbereitet (s. Anhang II - Interview). Die Befragten benannten zuerst die Elemente (ihre ehemaligen Hochschullehrer), und notierten ihre Namen auf einem Formblatt (s. Anhang II - Interview). Dann wurden den Namen Codes zugeordnet. Die Zeit von 1,5 Stunden, die für das Interview zur Verfügung stand wurde immer eingehalten, in manchen Fällen leicht überschritten.

Die Interviews zum Zeitpunkt t2 fanden zwischen dem 16. Juli 2007 und dem 3. August 2007, nach dem Workshop ‚Fit für die Lehre 2‘ am 9. und 10. Juli 2007 statt. Auch zu dem zweiten Zeitpunkt wurden individuelle Termine mit den Befragten vereinbart. Auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt fanden die Befragungen in den Räumlichkeiten der Befragten statt. Es gab einen Schwund von 3 Befragten zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2, so dass von fünf Personen je zwei Interviews vorliegen, jeweils eines vor und eines nach dem Durchlaufen von Modul I. Auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 dauerten die Interviews wieder mindestens 1,5 Stunden. Die mit den Befragten zusammen zum ersten Erhebungszeitpunkt t1 festgelegten Elemente und deren Zuordnung zu den selbst gewählten Codes wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 den Befragten wieder vorgelegt, so dass die Elemente und deren Kodierungen wieder die gleichen waren wie zu t1.

¹⁷³ Es wurden zum Teil Kraftausdrücke verwendet, die zu t1 nicht vorkamen (s. Anhang II - Interview)..

¹⁷⁴ Informationen zu der Software unter www.gridsuite.de

5.4. Auswertung der erhobenen Daten

Die Auswertung der Fragebogendaten und der Interviewdaten fand parallel statt. Die beiden unterschiedlichen Methoden wurden mit den entsprechenden Verfahren ausgewertet: Der FB-LKH wurde vorrangig mittels quantitativer Verfahren ausgewertet, die Grid-Interviews mittels qualitativer und quantitativer Verfahren. Die Ergebnisse der beiden Methoden wurden bei denjenigen fünf Personen verglichen, die mit beiden Verfahren befragt wurden. Der Vergleich geschah vorwiegend anhand qualitativer Verfahren. Zuerst wurden die Ergebnisse des Fragebogens dargestellt, im Anschluss die Ergebnisse der Grid-Interviews und zuletzt wurden die Ergebnisse des Vergleichs der beiden Verfahren beschrieben.

5.4.1. *Auswertung des FB-LKH*

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte nach dem zweiten Durchlauf (t2/k2) am Ende des Wintersemesters 2007/08. Im zweiten Durchlauf gab es einen weit größeren Schwund an Fragebögen als im ersten Durchlauf. Dies war darauf zurück zu führen, dass an zwei Universitäten die Fragebögen nicht am Ende des Workshops ‚Fit für die Lehre 2‘ ausgeteilt wurden, wie es von der Autorin vorgesehen war, sondern die Fragebögen den Teilnehmern mit nach Hause gegeben wurden und somit auch nur ein Teil der Teilnehmer sich die Mühe machte, den Fragebogen auszufüllen und an die entsprechende Arbeitsstelle zu schicken.

In den folgenden Abschnitten werden der Datenrücklauf, die Reliabilität des Fragebogens und die Itemtrennschärfen beschrieben. Es schließt sich dann ein Teil an, in dem die Zusammenhänge zwischen bestimmten Merkmalen der Teilnehmer und deren Lehrkonzeptionen dargestellt werden. Die Validität wird im Kapitel 5.5 behandelt, da diese auf dem Vergleich des Fragebogens mit den Interviews basiert und somit erst nach der Darstellung und Auswertung der Interviews beschrieben werden kann.

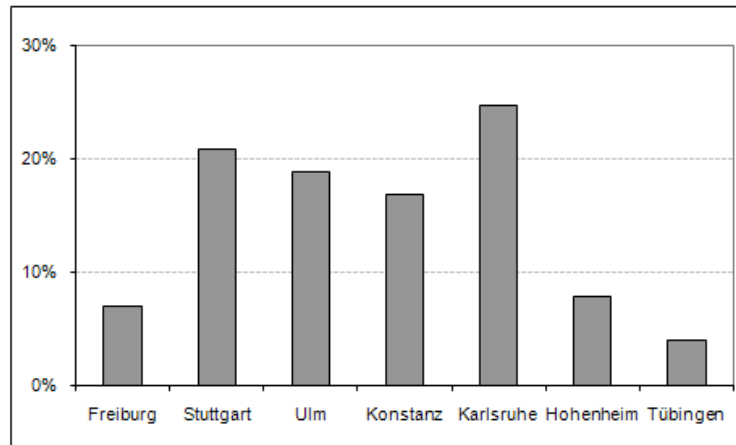
5.4.1.1. *Rücklauf und Charakteristika der Stichprobe*

Der erste der beiden Erhebungsdurchläufe k1 ergab einen Rücklauf von 76,1%, der in die hier vorliegende Auswertung einfluss. Im zweiten Durchlauf k2 betrug der Rücklauf aus den oben genannten Gründen nur 39,1%. Insgesamt bedeutet dies, dass nach beiden Durchläufen von 101 Personen gültige Fragebogenpaare vorlagen, auf die sich die nun folgende Auswertung stützt.

Der Unterschied in den Zahlen kam einerseits dadurch zu Stande, dass zwei der Universitäten erst im zweiten Durchlauf an der Erhebung teilnahmen (Hohenheim und Tübingen) und zum anderen, weil bei zwei der Universitäten (Freiburg und Tübingen) zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Fragebögen nicht gleich in der Veranstaltung eingesammelt wurden, sondern die Teilnehmer

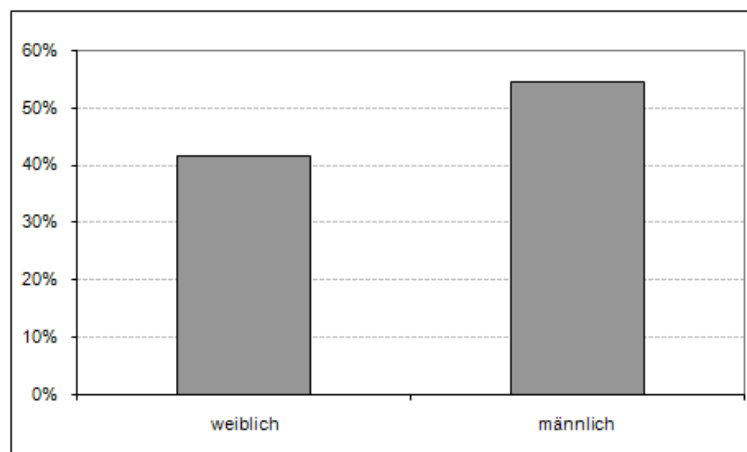
gebeten wurden, die Fragebögen zuzuschicken, was erfahrungsgemäß einen schlechten Rücklauf mit sich bringt.

Abbildung 5.1: Verteilung der Befragten nach Universität in Prozent (N=101)¹⁷⁵



Die Verteilung der Geschlechter zeigt, dass der relative Frauenanteil, gemessen an der Verteilung der Gesamtgruppe der Lehrenden an den Universitäten, höher ist, als der Anteil der Männer. Dies gilt vor allem für die technischen Universitäten, wie Stuttgart und Karlsruhe.

Abbildung 5.2: Verteilung der Befragten nach Geschlecht in Prozent (N=101, F=4)

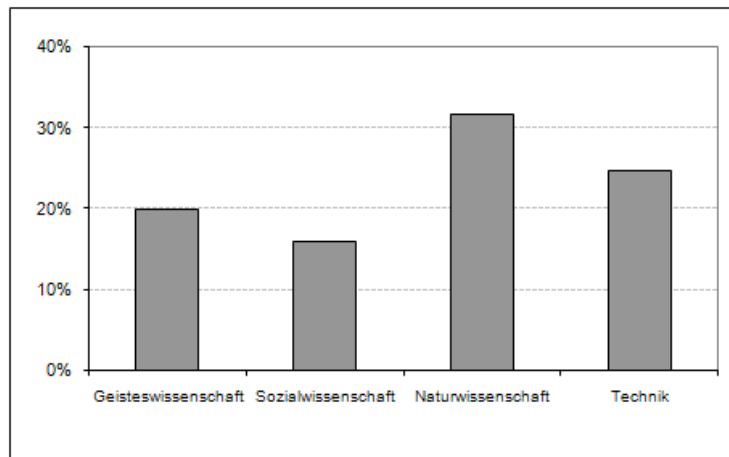


Die Teilnehmer der hochschuldidaktischen Weiterbildung kommen aus einer Vielzahl an Fächern und Studiengängen. Wie schon in Kapitel 5.2.1.3 bei der Fragebogenkonstruktion beschrieben, wurde eine Klassierung der Fächer notwendig. Im ersten Durchlauf k1 wurde die Frage nach den Fächern offen gestellt, was dazu geführt hatte, dass es so viele Fächer, wie Teilnehmende gab. Im zweiten Durchlauf wurde daher sowohl offen gefragt als auch darum gebeten, eine Einordnung in die vier Bereiche Geistes-, Sozial-, Technik- oder Naturwissenschaft vorzunehmen.

¹⁷⁵ Im Folgenden gilt: N= Anzahl der Fälle, F = Fehlende Fälle

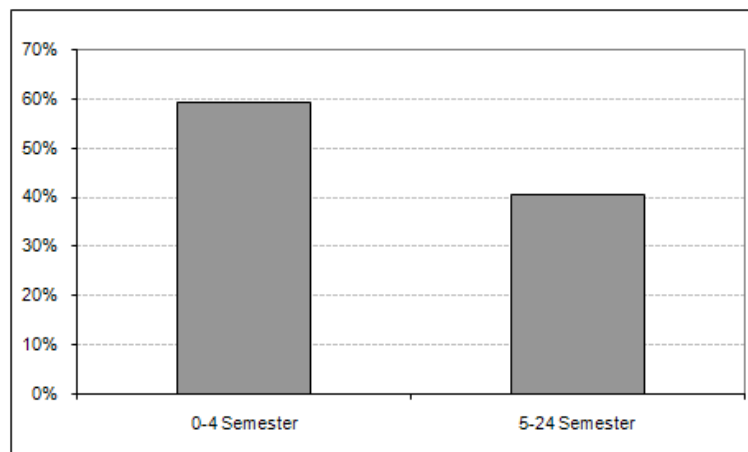
Die Verteilung der Fächer zeigt, dass ca. 32% der Teilnehmer sich den Naturwissenschaften zugeordnet haben. Wenn man sich dann die Fächer innerhalb der Fächerklassen ansieht, kann man erkennen, dass z.B. einige Psychologen ihr Fach den Naturwissenschaften zugeordnet haben. Da es um den Zusammenhang des eigenen *Fachverständnisses* der Befragten und ihrer Lehrkonzeptionen geht, ist nur die Zuordnung der Befragten selber relevant.

Abbildung 5.3: Verteilung der Befragten nach Fachrichtungen in Prozent (N=101, F=8)



Die Lehrerfahrung wurde in drei Klassen eingeteilt, da von der Unterscheidung in ‚Novizen‘, ‚erfahrenen Lehrenden‘ und ‚Experten‘ ausgegangen wurde. Interessanterweise gab es unter den 101 gültigen Fragebogenpaaren keine Lehrenden, die mehr als 12 Jahre Lehrerfahrung angaben. Der Anteil der Novizen lag bei fast 60 %, der Anteil der erfahrenen Lehrenden bei ca. 40%.

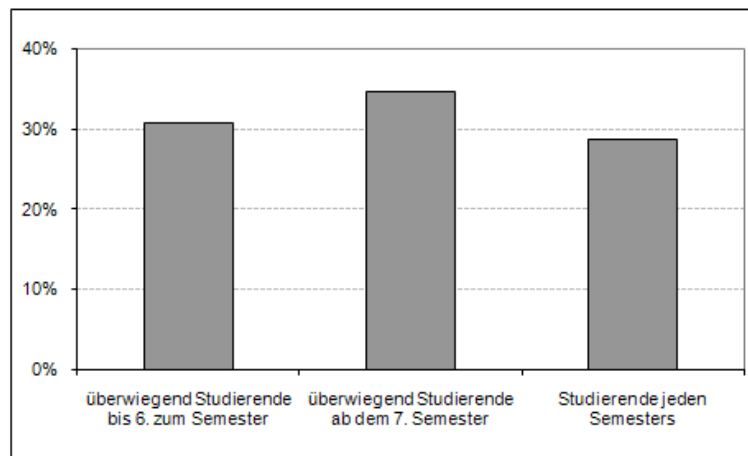
Abbildung 5.4: Verteilung der Befragten nach Lehrerfahrung in Prozent (N=101)



Ebenfalls erhoben wurde die primäre studentische Zielgruppe der Teilnehmer, da auch diese Variable einen Einfluss auf die Lehrkonzeptionen zu haben scheint (siehe Kapitel 5.2.1.3). Ca. 31% der Befragten unterrichteten überwiegend Studierende bis zum 6. Semester. Etwas mehr, ca. 35%

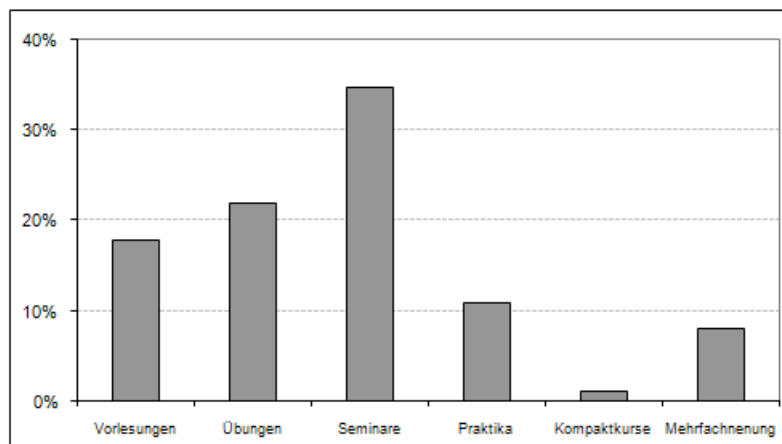
der Teilnehmer gaben an, überwiegend Studierende ab dem 7. Semester zu unterrichten und 29% gaben an, Studierende aller Semester zu unterrichten.

Abbildung 5.5: Studentische Zielgruppe der Befragten in Prozent (N=101, F=6)



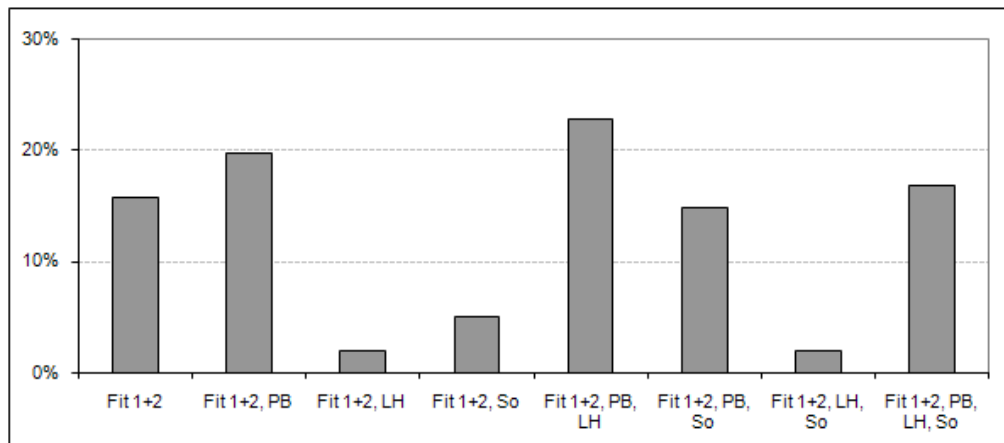
Das von den Lehrenden vorwiegend unterrichtete Veranstaltungsformat stellt sich in dieser Stichprobe wie folgt dar: Ca. 18% der Lehrenden gaben an, ausschließlich Vorlesungen zu halten. Ca. 68% der Lehrenden gaben an, vorwiegend andere Veranstaltungsformate wie Seminare, Übungen und Praktika zu unterrichten. Es gab auch einige Mehrfachnennungen, da einige Lehrende mehrere Veranstaltungsformate unterrichten.

Abbildung 5.6: Verteilung der Befragten nach unterrichteten Veranstaltungsformaten in Prozent (N=101, F=6)



Ein weites Merkmal, das aber nur zum 2. Zeitpunkt erhoben wurde, ist der Stand bezüglich der besuchten Weiterbildungselemente. Die Veränderung in den Lehrkonzeptionen in Richtung einer studierenden- und lehrprozessorientierten Lehrkonzeption sollte eigentlich mit steigender Zahl der durchlaufenen Elemente stärker ausfallen. Aus dieser Frage ergab sich folgende Verteilung:

Abbildung 5.7: Verteilung der Befragten nach der Teilnahme an weiteren Elementen des hochschuldidaktischen Zertifikatscurriculums in Prozent (N=101, F=1)¹⁷⁶



Zur Motivationslage der Stichprobe seien nun noch ein paar Überlegungen angestellt: Da die Teilnahme am hochschuldidaktischen Curriculum freiwillig ist, kann davon ausgegangen werden, dass der Großteil der Teilnehmenden mit hoher intrinsischer Motivation in die Veranstaltungen kommt. Dies ist eine gute Voraussetzung für die vorgesehenen Lernprozesse. Zwar wurde die Motivation nicht systematisch erhoben, allerdings sprechen die Erfahrungen aus ca. 7 Jahren Workshop Erfahrung dafür. Ein geringer Teil der Teilnehmenden kommt mit eher extrinsischer Motivation in die hochschuldidaktischen Veranstaltungen, zum Beispiel aufgrund eines bestimmten Leidensdrucks oder unterschiedlicher Probleme in der Lehre¹⁷⁷. In den letzten zwei Jahren kann man einen Anstieg derjenigen Lehrenden beobachten, die das ‚Baden-Württemberg Zertifikat für Hochschuldidaktik‘ aus Gründen besserer Karrierechancen erlangen möchten.

Nach der Beschreibung des Rücklaufs und der durch den FB-LKH erhobenen Teilnehmercharakteristika wird nun ein Blick auf die Reliabilität des Fragebogens geworfen.

5.4.1.2. Reliabilität

Die Reliabilität des FB-LKH wurde als Maß für die Messgenauigkeit wissenschaftlicher Erhebungsinstrumente als erstes überprüft. Die Frage 5a dazu lautete: Ist der Fragebogen messgenau (reliabel)? Berechnet wird die Reliabilität auf Grundlage des Anteils „der Varianz der wahren Werte an der Varianz der beobachteten Werte“ (Bühner 2006, S. 124). Eine reliable Messung liegt dann vor, wenn sich der Fehleranteil auf ein geringes Maß beläuft¹⁷⁸. Die Beurteilungsrichtlinien liegen

¹⁷⁶ Fit = Fit für die Lehre 1 und 2, PB = Praxisberatung, LH = Lehrhospitation, So = Sonstige Veranstaltungen (zum Beispiel aus Modul II)

¹⁷⁷ z.B. schlechte Ergebnisse bei standardisierten Lehrevaluationsverfahren, Konflikte mit Studierenden, etc..

¹⁷⁸ Perfekte Reliabilität würde bedeuten, dass das geprüfte Merkmal ohne jeden Messfehler erfasst wurde. Die sozialwissenschaftliche Forschung agiert jedoch im Vergleich zur naturwissenschaftlichen Forschung bekanntermaßen nicht unter Laborbedingungen und sieht sich daher stets verschiedensten Fehlereinflüssen (z.B. situative Störungen wie Lärm, Wetter, Tageszeit) ausgesetzt, sodass keine perfekte Reliabilität erreicht werden kann.

dabei zwischen $< .80$ (niedrig), $.80-.90$ (mittel) und $>.90$ (hoch) (vgl. Bortz und Döring 2006, S. 199; Bühner 2006, S. 140).

Für die vorliegende Studie wurde mit Hilfe des Alphakoeffizienten nach Cronbach die interne Konsistenz des Fragebogens berechnet und dieses Ergebnis mit weiteren Reliabilitätsmaßen bestätigt^{179 180}. Der Alphakoeffizient liegt für den ersten Erhebungszeitpunkt t1 und den zweiten Erhebungszeitpunkt t2 für die Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ bei $.735$ (t1) und $.770$ (t2), für die Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ bei $.673$ (t1) und $.749$ (t2). Der zum Vergleich herangezogene Korrelationskoeffizient nach Guttman sowie der Split-Half-Koeffizient weisen minimal niedrigere Werte auf (s. Anhang I – FB-LKH). Der Fragebogen FB-LKH erreicht also (derzeit) die Reliabilitätsanforderung von über $0,8$ (s. o.) nicht ganz, so dass die Reliabilität des Fragebogens noch verbesserungsfähig ist. Für die nicht ganz zufrieden stellende Reliabilität können nach Bühner (2006) vorrangig drei Faktoren verantwortlich sein:

- a) Die Homogenität bzw. Heterogenität der Testitems
- b) Die Streuung der Testkennwerte
- c) Unterschiedliche Arten von Messfehlern (vgl. Bühner 2006, S. 136ff).

a) Homogenität bzw. Heterogenität der Testitems

Je homogener ein Test, desto höher ist in der Regel seine Reliabilität, da sich die Items grundsätzlich sehr ähnlich sind. Die Homogenität der Items im FB-LKH ist innerhalb der beiden Skalen nicht sehr hoch, weil sich innerhalb der beiden Skalen weitere Unterskalen (Items zu den Lehrenden, den Studierenden und erkenntnistheoretischen Aussagen) befinden.

Die Höhe der inneren Konsistenz hängt (jedoch; E.K.) neben der mittleren Interitemkorrelation (Homogenität) auch von der Testlänge ab. Je mehr *homogene* Items einer Skala hinzugefügt werden, desto höher fällt das Cronbach-Alpha aus. (Bühner 2006, S. 137; Hervorhebungen im Original).

Die Reliabilität „nähert sich mit wachsender Itemzahl asymptotisch einem Präzisionsmaximum“ (Bortz und Döring 2006, S. 198). Da für den vorliegenden Fragebogen die Items zugunsten der Berechnung getrennter Reliabilitätswerte für die Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und die Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ zweigeteilt wurden, gehen in die jeweilige Berechnung lediglich 12 Items ein. Durch eine Ergänzung inhaltshomogener Items könnte die Reliabilität des FB-LKH verbessert werden. Ein mittlerer Reliabilitätswert von mindestens $.80$

¹⁷⁹ Es stehen verschiedene Formeln zur Schätzung der Reliabilität zur Wahl. Die Testtheorie unterscheidet zwischen Testhalbierungs-, Konsistenz-, Retest- und Paralleltestkoeffizienten. Während die beiden letzten die wahre Reliabilität unter- und überschätzen können, stellen die beiden ersten Methoden gute Schätzmethoden für die Reliabilität dar (vgl. Bühner 2006, S. 129). Hierbei ist einschränkend zu sagen, dass die Reliabilitätsbestimmung nach der Testhalbierungsmethode stark von der Art der zufälligen Testhalbierung abhängt, wohingegen die Berechnung der internen Konsistenz (Homogenität einer Skala) zu stabileren Schätzungen führt (vgl. Bortz und Döring 2006, S. 198). Konsistenztests können dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn die verschiedenen Items einer Skala im Wesentlichen das Gleiche (z.B. die Ausprägung der Lehrkonzeption ‚inhalts- und dozentenorientiert‘) messen. Dies trifft auf den Fragebogen der vorliegenden Studie zu.

¹⁸⁰ Die Reliabilität wurde gesondert für t1 und für t2 berechnet. Außerdem wurde davon ausgegangen, dass die beiden Skalen ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ zwei unterschiedliche Lehrkonzeptionen messen und daher für die Berechnung der Reliabilität ebenfalls gesondert berücksichtigt werden müssen.

könnte bereits durch eine Verdopplung der Items der beiden Skalen auf jeweils 24 Items erzielt werden (Spearman-Brown-Korrekturformel)^{181 182}.

b) Streuung der Testkennwerte

Auch geringe Streuungen der Testkennwerte, sprich: ein ähnliches Antwortverhalten der Probanden, können Ursache sein für eine geringe Messgenauigkeit¹⁸³. Eine eingeschränkte Streuung kann darauf hindeuten, dass die Antwortskala nicht in ihrer vollen Breite ausgenutzt wird, weil sie ggf. zu differenziert ist und/oder die Items eine zu hohe bzw. zu geringe Itemschwierigkeit aufweisen. Der Zusammenhang zwischen Streuung, abgebildet mit der Standardabweichung der Items zum ersten Erhebungszeitpunkt und der Reliabilität stellt sich folgendermaßen dar: Die Standardabweichung der Items der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ liegt zu t1 zwischen .901 und 1.305 und zum Zeitpunkt t2 zwischen .981 und 1.379. Bei einer fünfstufigen Skala ist dies eine eher geringe Standardabweichung. Sie bietet daher auch eine Teilerklärung für die eher geringe Reliabilität der Skala.

Die Standardabweichung der Items der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ liegt zum ersten Erhebungszeitpunkt t1 zwischen .814 und 1.304. Zum Zeitpunkt t2 liegen die Werte zwischen .612 und 1.194 (s. Anhang I – FB-LKH). Insgesamt liegt die Standardabweichung bei sechs Items zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 höher, bei der anderen Hälfte niedriger. Die durchschnittliche Standardabweichung nimmt von t1 zu t2 ganz leicht ab, von .983 (t1) zu .942 (t2), was aber nicht den etwas höheren Cornbach Alpha Wert zu t2 erklärt.

Ein weiterer Aspekt kann verantwortlich für geringe Standardabweichungen, das heißt eine ähnliche Antworttendenz aller Probanden, verantwortlich sein, das Phänomen der sozialen Erwünschtheit. Je nach dem, wie polarisierend die Items formuliert sind bzw. inwiefern ihre Aussagen sozial erwünschtes Handeln/Denken (hier: soziokulturell konforme Lehrhaltungen) formulieren, wird das Antwortverhalten der Probanden in Richtung der sozial erwünschten Antwort tendieren. Es wird durchaus für möglich gehalten, dass bei dem vorliegenden Fragebogen FB-LKH die Fragen der beiden Skalen sozial erwünschtes Antwortverhalten hervorrufen und so eine geringere Streuung und folglich eine geringere Reliabilität erzielt wird.

¹⁸¹ Mit der Spearman-Brown-Korrekturformel zur Testverlängerung kann „unter bestmöglicher Abwägung von Testlänge und Reliabilitätshöhe ein optimiertes Verfahren erstellt werden“ (Bühner 2006, S. 138). Dabei handelt es sich jedoch nur um eine sehr grobe Schätzung der wahren Messgenauigkeit.

¹⁸² Die Anzahl der zur Testverlängerung nötigen Items errechnet sich nach der Spearman-Brown-Korrekturformel aus der Itemzahl des bisherigen Tests multipliziert mit dem Divisionsergebnis aus gewünschter Reliabilität des verlängerten Tests*(1-Reliabilität des bisherigen Tests)/Reliabilität des bisherigen Tests*(1-gewünschte Reliabilität des verlängerten Tests) (vgl. Bühner 2006). Für die Bestimmung der Itemzahl von 24 Items eines verlängerten FB-LKH mit einer gewünschten Messgenauigkeit von .80 wurde der niedrigste gemessene Cronbach-Alpha-Wert herangezogen (Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘; Durchlauf k2: .673).

¹⁸³ Bühner (2006) weist auf die Tatsache hin, dass „geringe Streuungen (...) zu geringen Trennschärfen und Reliabilitäten führen“ (Bühner 2006, S. 137) können. Wie im nachfolgenden Kapitel zu zeigen sein wird, weist der FB-LKH tatsächlich eine eher geringe Trennschärfe seiner Items auf.

c) Messfehler

Bühner (Bühner 2006, S. 138) unterscheidet nach Schmidt und Hunter (1998) zwischen zufälligen (z.B. Unaufmerksamkeit), vorübergehenden (Messfehler variiert zwischen t1 und t2), systematischen (z.B. Ja-Sage-Tendenz) und spezifischen Messfehlern (z.B. mehrdeutige Begrifflichkeiten). Die Tatsache, dass beide Skalen zum Erhebungszeitpunkt t2 eine höhere Reliabilität aufweisen als beim Durchlauf t1 lässt beispielsweise vermuten, dass zum Zeitpunkt t1 ein vorübergehender Messfehler zur Verminderung der Messgenauigkeit beigetragen haben könnte: denkbar wäre etwa ein allgemeiner Unmut hinsichtlich der Zusatzbelastung des Ausfüllens eines Fragebogens, welcher zum Zeitpunkt t2 so nicht mehr auftrat, weil beim ersten Durchlauf die Erfahrung gemacht wurde, dass das Ausfüllen des Bogens nicht allzu viel Zeit in Anspruch nahm. Weitere vorübergehende sowie zufällige, systematische oder spezifische Messfehler können nicht ausgeschlossen werden.

5.4.1.3. Itemanalyse

Um weitere Aussagen über den FB-LKH machen zu können wurde eine Itemanalyse vorgenommen.

Trennschärfe

Frage 5b lautete: Sind die Items trennscharf? Für alle Items wurden Trennschärfen berechnet, um eine Aussage darüber machen zu können, inwieweit sie zur Messgenauigkeit des Fragebogens beitragen. Die Tabellen im Anhang I – FB-LKH geben einen Überblick über die Itemtrennschärfen der beiden Skalen zu den beiden Erhebungszeitpunkten t1 und t2.

Der Cronbach Alpha Koeffizient der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ beträgt zum ersten Erhebungszeitpunkt 0,673. Fünf der 12 Items dieser Skala weisen eine Trennschärfe unter 0,3 auf. Die anderen sieben Items haben Trennschärfen zwischen 0,314 und 0,574. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt fällt der Cronbach Alpha Coeffizient mit 0,749 deutlich höher aus, dem entsprechend sind auch die Trennschärfen besser: Von den 12 Items sind nur zwei unter der Grenze von 0,3, alle anderen bewegen sich zwischen 0,303 und 0,621. Folgende zwei Items der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ haben zu beiden Zeitpunkten Trennschärfekoeffizienten unter 0,3 und damit keine als ausreichend anzusehende Trennschärfe:

- a) „In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.“
- b) „Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.“

Beide Items haben nicht nur eine niedrige Trennschärfe, die Reliabilität wäre höher, wenn sie weggelassen würden. Inhaltlich kann dies folgendermaßen interpretiert werden: Bei der Formulierung des Items „In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.“ wurde davon ausgegangen, dass es charakteristisch für eine Lehrkonzeption ¹⁸⁴ ist, dass studentische (Lern-)Schwierigkeiten in Lehrveranstaltungen¹⁸⁵, keinen Platz haben. Es ist denkbar, dass die Befragten unter ‘studienbezogene Schwierigkeiten’ eher persönliche oder sogar private Schwierigkeiten verstehen und daher dazu tendieren, diesem Item generell (egal welche Lehrkonzeption bei den Befragten zu Grunde liegt) eher zustimmen, nach dem Motto: Die Lehrveranstaltung ist keine Therapiestunde. Damit hätte das Item für manche der Befragten eine andere Bedeutung als die anderen Items der Skala. Eine weitere mögliche Erklärung kann sein, dass das Item deswegen nicht so gut in die Skala passt, weil die Lehrenden studentische Belange zwar sehr wohl bearbeiten, aber nicht innerhalb ihrer Lehrveranstaltungen, sondern eher in Beratungssituationen.

Bei dem Item „Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.“ lag die Annahme zu Grunde, dass Lehrende mit einer inhalts- und dozentenorientierten Lehrkonzeption zu der Annahme tendieren, dass Studierende als ohne jegliche Vorkenntnisse in die Veranstaltungen kommen oder dass das Vorwissen der Studierenden keine Rolle für die zu vermittelnden Informationen spielt. Offensichtlich kann dieses Item aber auch derart aufgefasst werden, dass die Studierenden über die Inhalte dieser speziellen Veranstaltung nichts bis wenig wissen. Dies könnte die niedrigere Trennschärfe dieses Items erklären. Damit der Befragte und der Untersucher dasselbe (oder etwas sehr ähnliches) unter der Aussage verstehen, müsste das Item umformuliert werden.

Die Trennschärfen der Items der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ liegen zum ersten Erhebungszeitpunkt t1 zwischen 0,181 und 0,550 und bei einem Cronbach Alpha Koeffizienten von 0,735. Vier Items befinden sich unter der Grenze von 0,3, der Wegfall dieser vier Items würde die Reliabilität nicht wesentlich verändern, sondern die interne Konsistenz lediglich von 0,735 auf 0,740 erhöhen. Zu t2 ist der Cronbach-Alpha-Koeffizient dieser Skala höher: 0,770. Nur ein Item liegt unter der 0,3-Grenze für die Trennschärfe. Beim Weglassen dieses Items würde die interne Konsistenz nur minimal zunehmen (0,004 Punkte). Die Trennschärfen liegen bei den restlichen Items dieser Skala zwischen 0,318 und 0,603.

¹⁸⁴ LK 1 nach Kember (1997): ‘Imparting Information’ bzw. ‘Informationen abgeben’

¹⁸⁵ die den Zweck haben, möglichst viele Informationen zu vermitteln

Abgesehen von den oben genannten Items der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ sind die Trennschärfen in einem akzeptablen Bereich. Für eine Revision des Fragebogens sollten diese Items allerdings entfernt oder ersetzt werden.

Itemschwierigkeit

Die Schwierigkeit eines Items lässt Rückschlüsse darüber zu, wie schwer oder leicht ein Item von den Probanden gelöst werden kann. Im Falle des FB-LKH heißt dies, dass ein Item schwierig ist, wenn es nicht ‚richtig‘ beantwortet wird, also nicht im Sinne der erwünschten Ausprägung der Lehrkonzeption¹⁸⁶.

Hätten die Items der Skala ‚inhalts- und dozentenorientierten‘ Lehrkonzeptionen z. B. Mittelwerte nahe 1 (maximale Zustimmung), wäre die Schwierigkeit so gering, dass auch Befragte mit einer nicht extremen Ausprägung beim gemessenen Merkmal (die im Grunde aber eher zur Lehrkonzeption ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ tendieren) häufig einen maximalen Testwert erzielen würde (Deckeneffekt). Hätten diese Items dagegen Mittelwerte um die 4, wäre die Schwierigkeit so groß, dass auch Befragte mit einer extremen Ausprägung ‚inhalts- und dozentenorientierter‘ Lehrkonzeptionen nur niedrige Testwerte erzielen würden (Bodeneffekt). Sowohl der Decken- als auch der Bodeneffekt verhindern eine Differenzierung der Merkmalsausprägung. Ideal wäre somit eine mittlere Itemschwierigkeit, in unserem Fall also Mittelwerte, die um die 3 liegen. Da die Items von vornherein eher polarisierend formuliert wurden, werden sowohl bei den ‚inhalts- und dozentenorientierten‘ Items als auch bei Items der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ extremere Itemschwierigkeiten mit Mittelwerten im Bereich 1 und 2 bzw. 3 und 4 erwartet. Tabelle 5.5 zeigt, dass die Mittelwerte und damit die Itemschwierigkeiten der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ überwiegend (bis auf Frage 3) zu beiden Zeitpunkten bei etwa 2 liegen. Beim Vergleich der beiden Zeitpunkte lässt sich eine leichte Entwicklung in die gewünschte Richtung (Extremwerte) erkennen. Insgesamt entsprechen die Werte aber den erwarteten Itemschwierigkeiten, sodass hier kein Deckeneffekt vorliegt. Bei den Items der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ liegt die Itemschwierigkeit zu beiden Zeitpunkten im mittleren Bereich bei etwa 3. Die Frage 12 dagegen weist einen Mittelwert von 4 auf und die Frage 18 einen Mittelwert von 2. Dies widerspricht zwar den Erwartungen, dass die Itemschwierigkeit eher keine Mittelposition einnehmen sollte, eine leichte Entwicklung in Richtung der gewünschten Extremwerte (4) ist allerdings beim Vergleich von t1 zu t2 zu erkennen.

¹⁸⁶ Dies wäre die maximale Zustimmung auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ und eine minimale Zustimmung bzw. Ablehnung der Items der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘.

Tabelle 5.5: Mittelwerte der Items zum Zeitpunkt t1 und t2¹⁸⁷

studierenden- und lernprozess- orientiert	Mittelwerte				inhalts- und dozenten- orientiert	Mittelwerte			
	N	t1	N	t2		N	t1	N	t2
Frage 1	100	2,11	101	1,97	Frage 2	101	3,29	101	3,58
Frage 3	101	3	100	2,99	Frage 4	100	2,49	101	3,15
Frage 5	94	2,22	98	2,28	Frage 6	96	3,52	99	3,53
Frage 7	99	1,92	100	1,96	Frage 8	95	3,59	96	3,67
Frage 9	97	1,93	100	1,73	Frage 10	98	2,66	98	2,86
Frage 11	100	1,7	100	1,69	Frage 12	100	4,34	100	4,48
Frage 13	99	2,23	98	1,82	Frage 14	99	3,15	96	3,19
Frage 15	95	1,75	96	1,6	Frage 16	99	3,94	101	3,67
Frage 17	100	2,26	100	2,15	Frage 18	99	2,4	98	2,29
Frage 19	101	1,99	101	1,79	Frage 20	100	3,67	100	3,65
Frage 21	100	1,55	101	1,37	Frage 22	99	2,62	98	2,81
Frage 23	99	2,19	99	2,22	Frage 24	100	2,8	99	2,98

Man muss hier noch anmerken, dass der Mittelwert bei intervallskalierten Daten ein Indikator für die Schwierigkeit eines Items ist. Da allerdings nicht mit Sicherheit festgestellt werden kann, ob es sich hier um intervallskalierte Daten handelt, müssen die berechneten Schwierigkeiten vorsichtig interpretiert werden.

Die Standardabweichung hängt zum Teil von der Schwierigkeit des Items ab: Je einfacher ein Item, desto geringer die Streuung und damit auch schlechter die Reliabilität. Da wir es hier nicht mit einfachen Items zu tun haben kann man davon ausgehen, dass es keine unerwünschten Effekte der Itemschwierigkeit auf die Streuung und die Reliabilität gibt.

5.4.1.4. Überprüfung der Hypothesen für den Fragebogen

Es wurden für alle Items zu t1 und zu t2 und für die Indizes über die Items¹⁸⁸ die Zusammenhangsmaße entsprechend der jeweiligen Skalenniveaus berechnet¹⁸⁹. Aufgrund der eher kleinen Stichprobe von 101 Personen kann es sein, dass einige Korrelationen nicht signifikant sind, die es dagegen bei einer größeren Stichprobe wären. Es können aber immerhin Richtungen sichtbar werden, die Hinweise für weitere Untersuchungen liefern¹⁹⁰.

¹⁸⁷ Die Mittelwerte bei den Berechnungen der Itemschwierigkeit unterscheiden sich etwas von den Berechnungen in den Reliabilitätstabellen und -schaubildern. Das liegt daran, dass bei der Berechnung des Cronbach Alpha Koeffizienten alle Fälle ausgeschlossen werden, die irgendwo eine fehlende Angabe haben. Dadurch bleibt zwar das N konstant, die fehlenden Fälle sind aber recht hoch. Bei den Tabellen und Schaubildern zur Reliabilität wurde mit diesen Fallzahlen (mind. 83 Fälle) gearbeitet. Für die Itemschwierigkeit wurde bei allen Fragen die höchstmögliche Fallanzahl genommen, was natürlich den Mittelwert etwas verändert, aber besser und aussagekräftiger im Bezug auf die Itemschwierigkeit ist. Der Einfluss dieser unterschiedlichen Mittelwerte hat einen zu vernachlässigenden Effekt auf die Ergebnisse der Streuung und Itemschwierigkeit.

¹⁸⁸ zum einen der Index über die Skalen ‚dozenten- und inhaltsorientiert‘ und ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, zum anderen über die Unterskalen innerhalb dieser Skalen ‚Lehrende‘, ‚Studierende‘ und ‚Wissen‘.

¹⁸⁹ Bei den unabhängigen Variablen Geschlecht, Fachgruppe, studentische Zielgruppe und Veranstaltungsformat: Cramers' V. Bei der unabhängigen Variablen Lehrerfahrung die Korrelation nach Spearman. Als Signifikanzniveau wurde festgesetzt: $p > .05$ = nicht signifikant, $p = .05$ = es ist ein Trend erkennbar, $0,01 < p < 0,05$ = signifikant, $0,001 < p < 0,01$ = sehr signifikant, $p < 0,001$ = höchst signifikant.

¹⁹⁰ Für die Interpretation gilt: $0 < \text{Wert} < 0,1$ = kein Zusammenhang, $0,1 < \text{Wert} < 0,30$ = mäßig starker Zusammenhang, $\text{Wert} > 0,3$ = starker Zusammenhang.

STUDENTISCHE ZIELGRUPPE UND LEHRKONZEPTIONEN

Die Hypothese H1a besagt, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen dem Merkmal des Befragten ‚studentische Zielgruppe‘ und den Lehrkonzeption. Befragte, die vorwiegend Studierende höheren Semesters unterrichten, geben auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ niedrigere Zustimmungen an und auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ höhere Zustimmungen als Lehrende, die vorwiegend untere Semester unterrichten und betreuen. Insbesondere zeigt sich das an dem signifikanten Zusammenhang zwischen dem Item „Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.“ und der vorwiegend unterrichteten Zielgruppe. Lehrende, die Studierende aus höheren Semestern unterrichten, geben bei dieser Frage häufiger eine hohe Zustimmung an als Lehrende niedrigerer Semester. Dieser mäßig starke Zusammenhang (s. Anhang I – FB-LKH) zeigt, dass es zumindest eine Tendenz in Richtung H1a bei den Befragten gibt.

VERANSTALTUNGSFORMAT UND LEHRKONZEPTION

Die Kategorie Veranstaltungsformat hat einen großen Einfluss sowohl auf die Beantwortung der einzelnen Items als auch auf die Indizes der beiden Skalen des FB-LKH. Die Hypothese H1b lautete, dass Lehrende, die vorwiegend Vorlesungen unterrichten, bei Fragen der Skala ‚dozenten- und inhaltsorientiert‘ eine stärkere Zustimmung angeben als Lehrende, die andere Veranstaltungsformate unterrichten. Gleichzeitig sollten sie eine geringere Zustimmung bei Fragen der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ aufweisen. Da diese Variable relativ zahlreiche signifikante Ergebnisse geliefert hat, sollen die einzelnen berichtenswerten Werte in der folgenden Tabelle zusammengefasst werden:

Die Ergebnisse von Tabelle 5.6 lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Korrelationen zwischen den einzelnen Items und den Veranstaltungsformaten gehen alle in die unter H1b formulierte Richtung und stützen damit die Vermutung, dass Lehrende, die vorwiegend Seminare, Übungen und Praktika unterrichten, eine stärkere Zustimmung zu den Aussagen der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ aufweisen als Lehrende, die vorwiegend Vorlesungen halten. Dies sei durch ein Beispiel illustriert: Bei Item A3 „Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.“ kommt die höchste Zustimmung von Lehrenden, die Übungen und Seminare unterrichten, die niedrigste von Lehrenden, die vorwiegend Vorlesungen halten. Da das erklärte Ziel von Seminaren, Übungen und Praktika ist, Wissen zu vertiefen und einzuüben, stimmen diejenigen Lehrenden diesem Item zu, die in diesen Formaten unterrichten. Dieses Ergebnis stützt die Hypothese H 1b.

Tabelle 5.6: Signifikante Korrelationen zwischen einzelnen Fragebogenitems und der Variablen ‚Veranstaltungsformat‘¹⁹¹

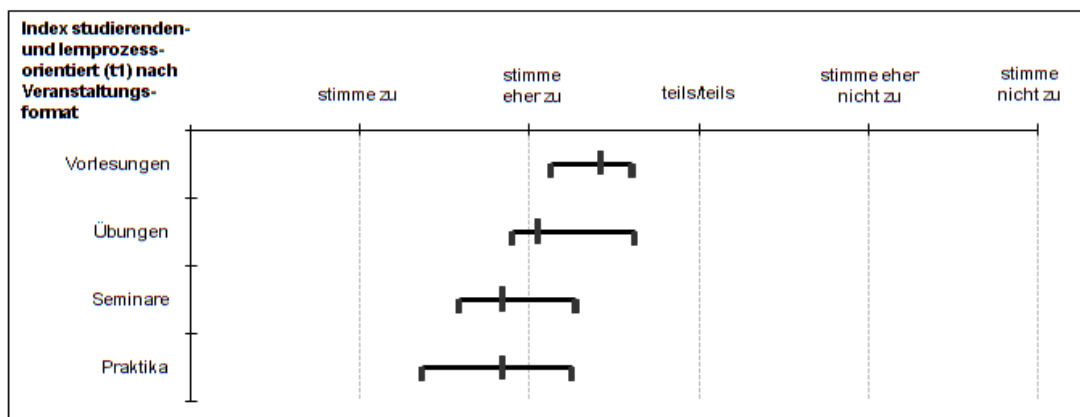
Itemkürzel/Fragen t1	Kommentar
A3 /Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.	Es zeigt sich ein sehr signifikanter und starker Zusammenhang mit dem Veranstaltungsformat. Die größte Zustimmung fand sich bei Lehrenden von Seminaren und Übungen. Lehrende von Vorlesungen zeigten die höchste Ablehnung. dieses ‚studierenden- und lernprozessorientierten‘ Items. Das Ergebnis zeigt also die erwartete Richtung.
A10 /Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	Es zeigt sich ein starker signifikanter Zusammenhang zwischen dem Veranstaltungsformat und diesem ‚inhalts- und dozentenorientierten‘ Item. Lehrende, die Vorlesungen und Übungen unterrichten, zeigen hier die stärkste Zustimmung. Lehrende von Seminaren die niedrigste Zustimmung. Auch hier geht das Ergebnis zum Teil in die erwartete Richtung.
A 13 /Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	Ein signifikanter, mäßig starker Zusammenhang zeigt sich zwischen diesem ‚studierenden- und lernprozessorientiertem‘ Item und dem Veranstaltungsformat. Lehrende von Seminaren und Praktika zeigen hier die größte Zustimmung. Lehrende von Vorlesungen und Übungen die niedrigste. Das Ergebnis bestätigt somit wiederum zum Teil in die erwarteten Richtungen.
Itemkürzel/Fragen t2	Kommentar
B2 /Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.	Es besteht ein signifikanter, mäßig starker Zusammenhang zwischen diesem ‚dozenten- und inhaltsorientierten‘ Item und dem Veranstaltungsformat. Lehrende, die Vorlesungen und Übungen unterrichten zeigen, hier die stärkste Zustimmung. Lehrende von Seminaren und Praktika zeigen die stärkste Ablehnung. Im Vergleich zur Verteilung der Frage zum Zeitpunkt t1 zeigt sich, dass sich bei allen Lehrenden die Zustimmung insgesamt verringerte.
B 11 /Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	Zwischen diesem ‚studierenden- und lernprozessorientierten‘ Item und dem Veranstaltungsformat besteht ein signifikanter, mäßig starker Zusammenhang. Bei Lehrenden von Seminaren, Praktika und Übungen ist erwartungsgemäß die Zustimmung am stärksten. Lehrende von Vorlesungen weisen die schwächste Zustimmung auf. Im Vergleich zum Zeitpunkt t1 erhöhte sich die Zustimmung nur bei Lehrenden von Seminaren. Lehrende, die andere Lehrformate unterrichteten, weisen hingegen eine geringere Zustimmung zum Zeitpunkt t2 auf.
B 17 /Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	Es besteht ein signifikanter, mäßig starker Zusammenhang zwischen diesem ‚studierenden- und lernprozessorientierten‘ Item und dem Veranstaltungsformat. Erwartungsgemäß sind es die Lehrenden von Übungen, Praktika und Seminaren, die eine hohe Zustimmung aufweisen. Im Vergleich zum Zeitpunkt t1 weisen alle Lehrenden eine gewünschte höhere Zustimmung der Frage auf.
B 22 /Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	Der Zusammenhang zwischen diesem Item der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ ist mäßig stark signifikant. Wie erwartet sind es Lehrende von Vorlesungen, die hier die stärkste Zustimmung aufweisen. Gefolgt von Lehrenden von Praktika und Übungen. Die schwächste Zustimmung weisen hier Lehrende von Seminaren auf. Im Vergleich zum Zeitpunkt t1 zeigt sich, dass bei allen Lehrenden die Zustimmung insgesamt abgenommen hat. Es erfolgte also eine Verschiebung in die gewünschte Richtung..

Nun sein noch der Blick auf die Korrelationen zwischen der Lehrendenvariablen Veranstaltungsformat und den Skalenindizes¹⁹² (und Unterskalenindizes) geworfen. Für den Index der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ ergab sich zum ersten Erhebungszeitpunkt t1 ein höchst signifikanter Zusammenhang mit den Lehrformaten.

¹⁹¹ Die Zusammenhangsmaße befinden sich im Anhang I – FB-LKH.

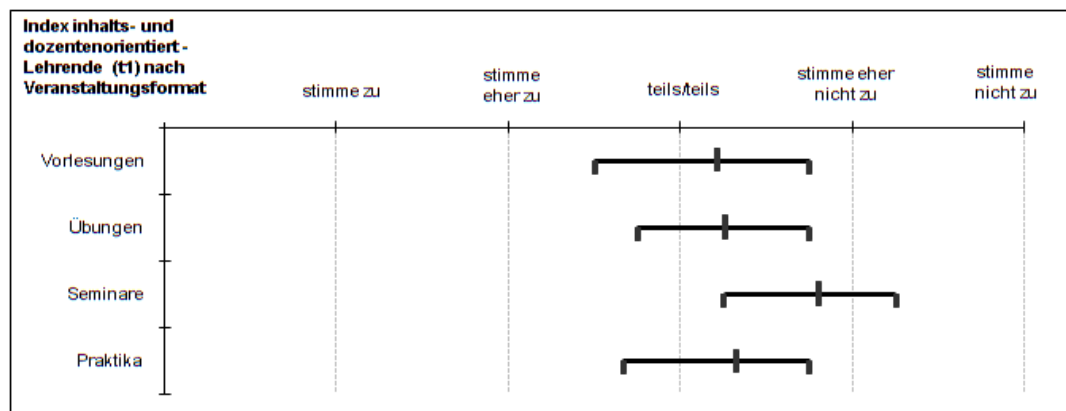
¹⁹² Index = „Unter einem Index wird die Zusammenfassung von mehreren Einzelindikatoren zu einer neuen Variablen verstanden.“ (Schnell, Hill und Esser 1999, S. 160). Hier bedeutet es, dass zum Beispiel die Werte aller Items der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ zu einem Wert zusammengefasst werden, weil davon ausgegangen wird, dass sie alle zu einer latenten Variablen, nämlich dieser bestimmten Lehrkonzeption mit ihren unterschiedlichen Facetten, beitragen.

Abbildung 5.8: Verteilung Index ‚studenten- und lernprozessorientiert‘ (t1) nach Veranstaltungsformat¹⁹³



Es zeigt sich, dass der Index ‚studenten- und lernprozessorientiert‘ der Lehrenden von Vorlesungen niedriger ausfällt als bei den Lehrenden von Übungen. Der Index ist bei Lehrenden von Seminaren und Praktika höher. Der Index zeigt also zum Zeitpunkt t1 die zu erwartende Verteilung im Bezug auf die Veranstaltungsformate. Ein signifikanter und sehr starker Zusammenhang zeigt sich weiterhin zwischen dem Veranstaltungsformat und dem Index der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘, insbesondere bei der Unterskala ‚Lehrender‘:

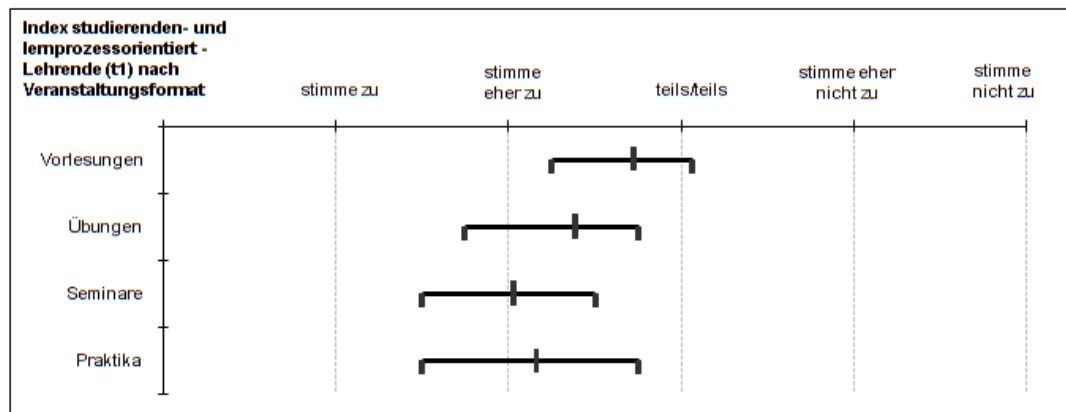
Abbildung 5.9: Verteilung Index ‚inhalts- und dozentenorientiert‘, Unterskala Lehrende (t1) nach Veranstaltungsformat



Es sind vor allem die Lehrenden, die vorwiegend Vorlesungen halten, die eine stärkere Zustimmung zu der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und deren Unterskala ‚Lehrende‘ zeigen. Gefolgt werden sie mit etwa gleicher Verteilung von den Lehrenden, die vorwiegend Übungen und Praktika abhalten. Am wenigsten Zustimmung findet die inhalts- und dozentenorientierte Ausrichtung der Lehrendenrolle und Aufgaben bei denjenigen Lehrenden, die überwiegend Seminare halten. Dieser erwartete Zusammenhang wird unterstützt von den Ergebnissen des Indexes der Skala ‚studenten- und lernprozessorientiert‘ und deren Unterskala ‚Lehrende‘:

¹⁹³ Diese und die folgenden Abbildungen zeigen die Spannweite des Antwortverhaltens, also das Minimum, den Mittelwert und das Maximum.

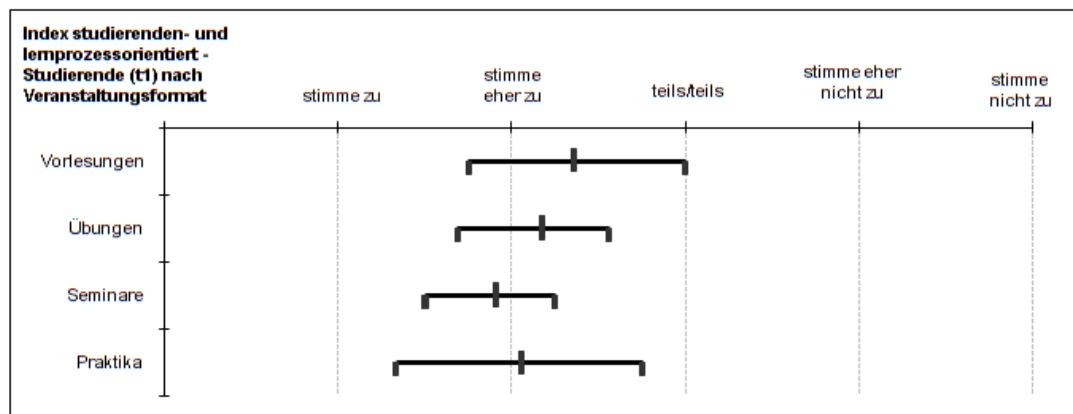
Abbildung 5.10: Verteilung Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, Unterskala ‚Lehrende (t1) nach Veranstaltungsformat



Die Verteilung in Abbildung 5.10 zeigt, dass zum Zeitpunkt t1 die Lehrenden, die vorwiegend Vorlesungen halten, der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, Unterskala ‚Lehrende‘, am wenigsten zustimmen. Eine etwas stärkere Zustimmung findet sich diesbezüglich bei Lehrenden, die vorwiegend Übungen und Praktika halten. Lehrende, die vorwiegend Seminare halten, stimmen hier am stärksten zu. Diese Ergebnisse bestätigen die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen dem Index der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘, Unterskala ‚Lehrende‘, und der studentischen Zielgruppe. Interessant ist die Gegenläufigkeit der beiden Unterskalen ‚Lehrende‘ (einmal innerhalb der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und einmal als Teil der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, insbesondere deshalb, weil es eines der Ziele der hochschuldidaktischer Weiterbildung ist, die Rolle des Lehrenden zu reflektieren und die Lehrkonzeptionen weiter zu entwickeln. Man kann an dieser Stelle festhalten, dass in Bezug auf die Lehrendenrolle und der damit verbundenen Aufgaben der Lehrenden das Veranstaltungsformat, welches die Befragten vorwiegend unterrichteten, schon vor der Weiterbildung (also zum Zeitpunkt t1) einen Einfluss auf die Lehrkonzeptionen hatte. Zu t2 kann dieser Effekt (Einfluss des Veranstaltungsformats auf diejenigen Teil der Lehrkonzeptionen, die sich mit der Rolle des Lehrenden und den Aufgaben der Lehrenden beschäftigen) nicht nachgewiesen werden. Dies könnte daran liegen, dass sich die Lehrkonzeptionen angeglichen haben, also diejenigen Lehrenden, die vorwiegend Vorlesungen halten, eine Erweiterung ihrer lehrendenbezogenen Lehrkonzeptionen erfahren haben.

Ebenfalls einen starken signifikanten Einfluss hat das Veranstaltungsformat auf der Unterskala ‚Studierende‘ der beiden Skalen des FB-LKH.

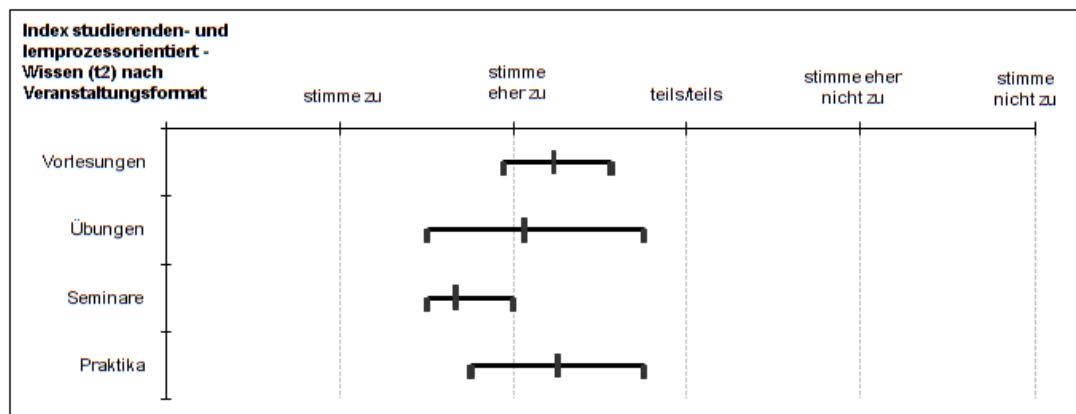
Abbildung 5.11: Verteilung Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, Unterskala Studierende (t1) nach Veranstaltungsformat



Die Abbildung zeigt, dass Lehrende, die vorwiegend Seminare halten, erwartungsgemäß der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, Unterskala ‚Studierende‘, am stärksten zustimmen, gefolgt von den Lehrenden, die Praktika und Übungen betreuen. Am niedrigsten fällt die Zustimmung (der mittleren 50 % der Lehrenden) aus, die vorwiegen Vorlesungen halten. Da es auch hier keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrenden verschiedener Veranstaltungsformate zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 gibt, kann man davon ausgehen, dass die Weiterbildung auch hier dazu beigetragen hat, die Unterschiede zu nivellieren. Insbesondere die vermittelten Lerntheorien sowie Themen der Lernmotivation und die Erwartung an die Lehrenden, öfter auch die Perspektive ihrer Studierenden einzunehmen, kann ausschlaggebend dafür gewesen sein, dass die Lehrkonzeptionen der Befragten im Bezug auf die Studierenden nicht mehr von dem vorwiegend unterrichteten Veranstaltungsformat bestimmt werden. Ob diese Überlegung haltbar ist, wird noch durch weitere Ergebnisse zu untersuchen sein.

Ein weiteres Ergebnis ist bei dem Index der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ und dessen Unterskala ‚Wissen‘ bemerkenswert. Der Zusammenhang zwischen dem Veranstaltungsformat und diesem Index ist höchst signifikant und stark. Es zeigt sich folgende Verteilung:

Abbildung 5.12: Verteilung Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, Unterskala Wissen (t2) nach Veranstaltungsformat



Am stärksten fällt die Zustimmung zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, Unterskala ‚Wissen‘, bei Lehrenden von Seminaren aus. Diese werden gefolgt von Lehrenden, die vorwiegend Übungen halten. Die Zustimmung von Lehrenden, die vorwiegend Vorlesungen halten und von Lehrenden, die Praktika halten, fällt schwächer aus.

Wenn man die Zustimmungen zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, Unterskala ‚Wissen‘, zu beiden Erhebungszeitpunkten t1 und t2 vergleicht (Abbildung 5.12 und Anhang I – FB-LKH), sind für Lehrende, die vorwiegend Übungen betreuen, kaum Veränderungen erkennbar. Lehrende, die vorwiegend Seminare halten, haben zu t1 dieser Unterskala durchschnittlich stärker zugestimmt als zum Zeitpunkt t2, dies zeigt sich am leicht veränderten Mittelwert bei gleicher Streuung. Lehrende, die vornehmlich Vorlesungen und Praktika halten, haben zu t1 eher zugestimmt als zu t2. Wie kann nun erklärt werden, dass es zu einer Differenzierung der Ergebnisse zum Zeitpunkt t2 gekommen ist? Bei der Skala ‚Wissen‘ geht es um die epistemologischen Überzeugungen der Befragten. Diese scheinen sich, abhängig vom Veranstaltungsformat, verändert zu haben. Während die epistemologischen Überzeugungen derer, die Übungen halten, sich nur geringfügig verändert haben, haben sich diese bei Lehrenden, die Seminare halten in der von der hochschuldidaktischen Weiterbildung intendierten Richtung verändert. Lehrende, die Praktika und Vorlesungen halten, haben sich hingegen in die entgegen gesetzte Richtung verändert. Eine mögliche Erklärung dieses Befundes ist der, dass in der hochschuldidaktischen Weiterbildung der erkenntnistheoretische Teil der Lehrkonzeptionen nicht explizit thematisiert wurde. Die Teilnehmer hatten also nicht die Möglichkeit, sich mit anderen erkenntnistheoretischen Positionen auseinanderzusetzen und dabei ihre eigene Position weiter zu entwickeln. Die erkenntnistheoretische Haltung ist oft nicht bewusst sondern fließt häufig implizit in Forschungs- und Lehrtätigkeit ein. Lehrende, die zum Beispiel Vorlesungen unterrichten, könnten allein durch die Art ihrer Lehrtätigkeit (Vermittlung relativ statischer Inhalte) eine erkenntnistheoretische Perspektive einnehmen, die in der hochschuldidaktischen Weiterbildung nicht veränderbar ist, weil

sie nicht thematisiert wird. Bei Lehrenden hingegen, die Formate unterrichten in denen die Diskussion unterschiedlicher Perspektiven auf wissenschaftliche Inhalte eine zentrale Rolle spielt, entwickelt sich unbewusst der erkenntnistheoretische Teil der Lehrkonzeptionen in die erwünschte Richtung. Dies müsste in weiter differenzierenden Untersuchungen ermittelt werden.

FÄCHERGRUPPEN UND LEHRKONZEPTIONEN

Es konnten keine signifikanten Korrelationen zwischen den Fächergruppen und den Lehrkonzeptionen gefunden werden. Dies deutet darauf hin, dass Lehrende aller Fächerklassen gleichermaßen ihre Lehrkonzeptionen verändern (oder beibehalten).

LEHRERFAHRUNG UND LEHRKONZEPTIONEN

Bei dieser Lehrenden-Variablen gab es nur bei zwei Items leicht signifikante Ergebnisse: Das Item ‚Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben‘ verfehlt einen leicht signifikanten Zusammenhang mit der Ausprägung der Lehrkonzeptionen knapp, allerdings in entgegengesetzter Richtung, als erwartet: Lehrende mit mehr Lehrerfahrung stimmten diesem Item stärker zu, als Lehrende mit niedriger Lehrerfahrung. Dies widerspricht der aufgestellten Hypothese, dass sich die Lehrkonzeptionen mit steigender Lehrerfahrung in die gewünschte Richtung verändert und kann auch als Hinweis gesehen werden, dass die Frage nicht nur in der von der Autorin gemeinten Art von den Befragten verstanden wird. Das Item drückt aus, dass das Wiedergeben von auswendig gelernten Inhalten als gute Prüfungsleistung angesehen werden kann, was aus hochschuldidaktischer Perspektive nicht wünschenswert ist. Die Zustimmung zu einer solchen Aussage ist daher Ausdruck einer inhalts- und dozentenorientierten Lehrkonzeption. Möglicherweise kann aber dieses Item auch anders verstanden werden nämlich dahin gehend, dass man allgemein an den Prüfungen ablesen kann, was und auf welchem Niveau Studierende etwas gelernt haben. Dem wiederum könnte man vor dem Hintergrund einer jeden Lehrkonzeption zustimmen. Das zweite Item, das einen mäßig starken signifikanten Zusammenhang mit der Ausprägung der Lehrkonzeptionen hat, ist: ‚Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle‘. Diesmal ist die Richtung der Korrelation mit der formulierten Hypothese in Einklang: Lehrende, die höhere Lehrerfahrung angaben, stimmten dieser Aussage in geringerem Ausmaß zu, als Lehrende mit niedrigerer Lehrerfahrung. Die Korrelationen mit allen anderen Items sind nicht signifikant. Dies legt den Schluss nahe, dass zumindest mit dem FB-LKH das Entwicklungsmodell von Kugel nicht bestätigt werden kann.

GESCHLECHT UND LEHRKONZEPTIONEN

Weder bei der Korrelation einzelner Items noch über die Indizes zeigten sich zu t1 signifikante Zusammenhänge zwischen Geschlecht und den Lehrkonzeptionen der Befragten. Auch zu t2 gab es keine signifikanten Ergebnisse. Dies kann entweder bedeuten, dass die Hypothese H1f widerlegt ist oder aber, dass die Stichprobe nicht ausreichend groß ist, um die Veränderungen signifikant erscheinen zu lassen.

Im folgenden Unterkapitel werden die Veränderungen im Antwortverhalten der Teilnehmer genauer betrachtet. Diesmal ohne Berücksichtigung der oben untersuchten Lehrendenvariablen.

Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte: Untersuchung der Veränderungen der Lehrkonzeptionen der Teilnehmer

Dieser Abschnitt beschäftigt sich damit, wie sich die Lehrkonzeptionen der Befragten über ein Semester bei Durchlaufen aller oder der Kernelemente des ersten Moduls, ‚Fit für die Lehre 1+2‘ und die Praxisberatung, verändern. Folgende Fragen und Hypothesen wurden dazu aufgestellt:

Frage 2: In welche Richtung verändern sich die beiden Skalenwerte der Skalen ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ bei den befragten Lehrenden nach Abschluss von Modul ‚Lehren und Lernen I‘?

Wenn man sich die Fragebogenergebnisse und deren Verschiebungen über das Semester ansieht, ergibt sich über alle 101 Personen folgendes Bild:

VERSCHIEBUNGEN VON T1 ZU T2 AUF DEN BEIDEN SKALEN ‚INHALTS- UND DOZENTENORIENTIERT‘ UND ‚STUDIERENDEN UND LERNPROZESSORIENTIERT‘ FÜR DIE GESAMTE STICHPROBE

Zur Errechnung der Veränderungen der Items der Skalen ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ wurden über alle Items zu t1 und alle Items zu t2 Indizes gebildet, die es möglich machten, bei jedem Befragten die Veränderung von t1 zu t2 zu prüfen. In Abbildung 5.13 werden zunächst die Veränderungen der Ratings der Teilnehmer dargestellt.

Abbildung 5.13: Verteilung der Zustimmungshäufigkeiten der beiden Skalen des FB-LKH zu t1 und t2 (N=101)

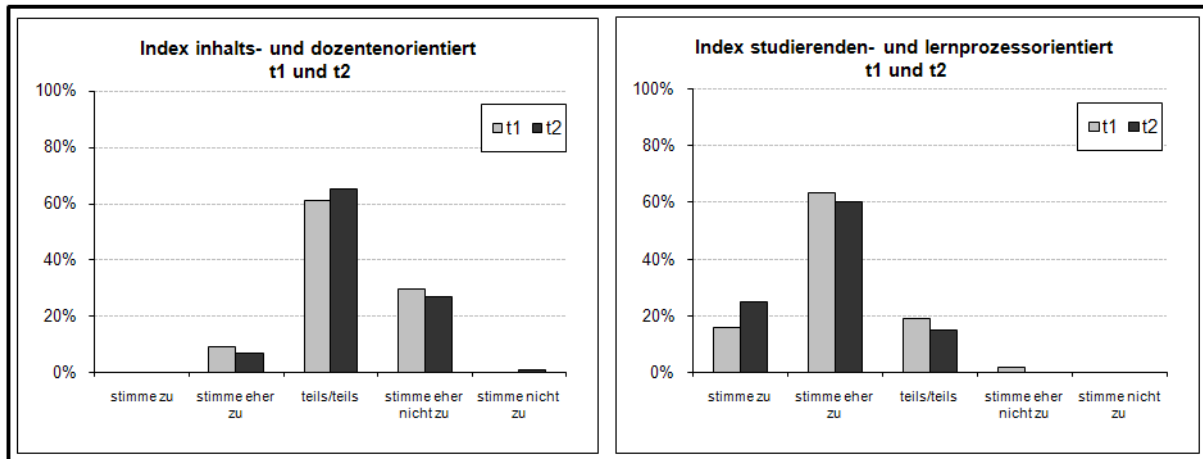


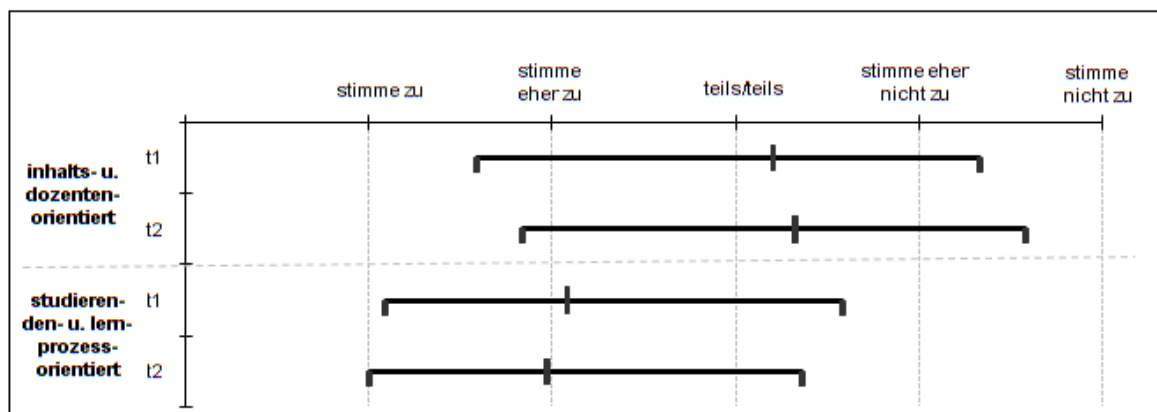
Tabelle 5.7: Verschiebung der Zustimmung-Häufigkeiten in absoluten Zahlen (N=101)

	Index der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘		Index der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘	
	t1	t2	t1	t2
stimme zu	0	0	16	25
stimme eher zu	9	7	64	61
teils/teils	62	66	19	15
stimme eher nicht zu	30	27	2	0
stimme nicht zu	0	1	0	0

Die rechte Seite von Tabelle 5.7 zeigt die Verteilung der absoluten Teilnehmerzahlen des Indexes ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ der 101 Befragten. Zum Zeitpunkt t1 sind die ersten 4 Kategorien besetzt, die meisten ‚stimmen eher zu‘. Zum Zeitpunkt t2 sind nur noch die ersten 3 Kategorien besetzt und die Kategorie ‚stimme zu‘ hat deutlich zugenommen. Es hat also insgesamt zum Zeitpunkt t2 eine Verschiebung in Richtung stärkerer Zustimmung der Befragten zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ in die erwartete Richtung stattgefunden, wie in

Abbildung 5.14 deutlich wird:

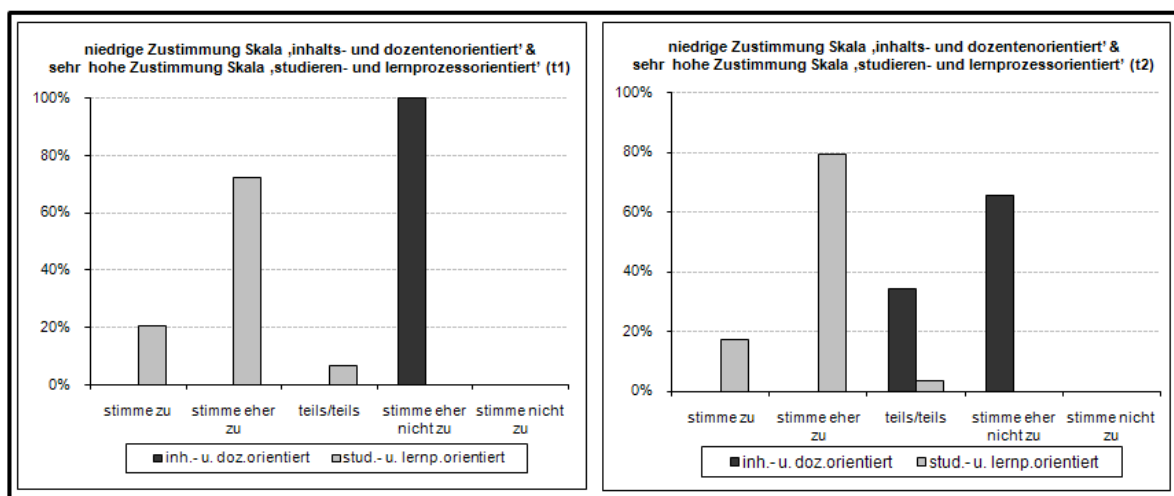
Abbildung 5.14: Vergleich der Streuungen und des Mittelwert beider Skalen zu t1 und t2



Der T-Test zeigt, dass die Mittelwerte der beiden Skalen des FB-LKH zu den beiden Erhebungszeitpunkten t1 und t2 signifikant unterscheiden¹⁹⁴. Diese Ergebnisse lassen die Interpretation zu, dass Lehrende auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ nach der hochschuldidaktischen Weiterbildung stärker in die Mitte rücken weil sie in Bezug auf die Aussagen der Skala verunsichert sind. Die Verschiebungen auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ deuten darauf hin, dass die Lehrenden tendenziell stärker Zustimmung oder eine höhere Zustimmung als sozial erwünscht betrachten.

Hypothese 2a besagt: Es wird erwartet, dass Lehrende, die ohnehin schon eine sehr niedrige Zustimmung auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und sehr eine hohe Zustimmung bei der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ angeben, keine große Veränderung durchlaufen. Dies kann damit erklärt werden, dass ein Deckeneffekt zu erwarten ist und das Instrument wahrscheinlich für eine hohe Differenzierung im oberen Bereich nicht sensibel genug ist.

Abbildung 5.15: Vergleich der Befragten, die schon zu t1 die erwünschten Lehrkonzeptionen aufweisen (N=29)



¹⁹⁴ Bei der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ liegt das Signifikanzniveau bei .005, bei der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ bei .002

Tabelle 5.8: Verteilung der Skalenindizes der Teilnehmer, die zu t1 die erwünschten Skalenwerte aufweisen¹⁹⁵. Werte in absoluten Zahlen (N=29)

	inh.- u. doz.orientiert	stud.- u. lernp.orientiert	inh.- u. doz.orientiert	stud.- u. lernp.orientiert
	t1		T2	
stimme zu	0	6	0	5
stimme eher zu	0	21	0	23
teils/teils	0	2	10	1
stimme eher nicht zu	29	0	19	0
stimme nicht zu	0	0	0	0

Es gab 29 Befragte mit niedriger Zustimmung¹⁹⁶ auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ mit gleichzeitig hoher Zustimmung auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘. Es zeigt sich von t1 zu t2 eine Veränderung im Bezug auf die Verteilung auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘. Die Zustimmung zu dieser Skala nimmt bei 34% (10 von 29 Befragte) der Befragten dieser Personengruppe sogar zu, was den Erwartungen zuwiderläuft. Die Zustimmungen zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ bleibt aber wie erwartet nahezu unverändert. Die Hypothese, dass der FB-LKH im oberen Bereichen der Lehrkonzeptionen einen Deckeneffekt erzeugt, scheint sich zu bestätigen. Dies wird auch von dem T-Test unterstützt, der keine signifikanten Verschiebungen der Indizes der beiden Skalen vom Zeitpunkt t1 zum Zeitpunkt t2 erbringt.

Tabelle 5.9: Unterschiede in den Mittelwerten der Befragten mit hoher Zustimmung auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ und niedriger Zustimmung auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘

(N=29)	inh.- u. doz.orientiert	stud.- u. lernp.orientiert	inh.- u. doz.orientiert	stud.- u. lernp.orientiert
	t1		t2	
Minimum	3,58	1,08	3,17	1,33
Mittelwert	3,85	1,79	3,76	1,72
Maximum	4,33	2,50	4,42	2,58

Hypothese 2b lautete: Lehrende, die auf beiden Skalen des FB-LKH eine mittlere Zustimmung¹⁹⁷ angeben, müssten eine signifikante Veränderung aufweisen. Das heißt, eine verringerte Zustimmung zur Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und eine erhöhte Zustimmung zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ nach dem Durchlaufen von Modul ‚Lehren und Lernen I‘ zeigen. Für die Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ hieße das: Mittlere Zustimmungen (Indizes) auf dieser Skala verändern sich zu niedrigeren Zustimmungen. Für die Skala ‚studierenden- und

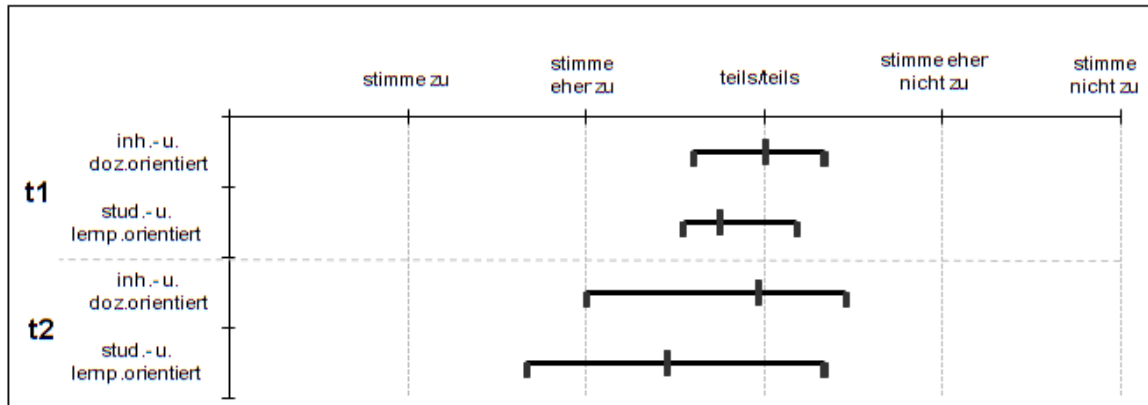
¹⁹⁵ Eine niedrige Zustimmung zur Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und eine hohe Zustimmung zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘.

¹⁹⁶ Bei dem Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ sind die Werte, die kleiner oder gleich 2,5 sind, bei dem Index ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ Werte, die größer als 3,5 sind.

¹⁹⁷ Für beide Indizes gilt hier ein Wert von größer als 2,5 und kleiner oder gleich 3,5.

lernprozessorientiert' bedeutet das: Mittlere Skalenwerte verändern sich, indem sich die Zustimmungen erhöhen. Abbildung 5.16 zeigt nur die teilweise Bestätigung der Hypothese 2b:

Abbildung 5.16: Unterschiede in den Mittelwerten der Befragten mit mittlerer Zustimmung auf beiden Skalen des FB-LKH (N=16)



Während der Index der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ unverändert bleibt und sich auch laut T-Test nicht signifikant verändert, verändert sich der Index der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ deutlich. Der T-Test ist mit einem Signifikanzniveau von .002 signifikant in der gewünschten Richtung (s. Anhang I – FB-LKH). Dieses Ergebnis wirft die Frage auf, warum sich keine Veränderung auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ ergeben hat. Eine Erklärung wäre, dass die Themen, die in Modul ‚Lehren und Lernen I‘ behandelt werden, stark auf die Entwicklung einer studierendenorientierten Perspektive abzielen und nicht auf die unerwünschten Lehrkonzeptionen eingegangen wird. Diese kommen nur dann vor, wenn sie von einem Teilnehmer eingebracht werden. Im Sinne einer positiven Zielrichtung wird der Fokus also auf die Verstärkung der erwünschten Lehrkonzeptionen gelegt, ohne die unerwünschten Lehrkonzeptionen zu kritisieren oder ihre Nachteile deutlich aufzuzeigen. Ob diese Annahme stimmt, müsste in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden.

Hypothese 2c lautete: Lehrende, die auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ eine sehr hohe Zustimmung und bei der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ eine sehr niedrige Zustimmung angeben¹⁹⁸, könnten eine Veränderung der Lehrkonzeptionen in die nicht erwünschte Richtung aufweisen. Die Zustimmung zu der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ erhöht sich weiter (insofern kein Deckeneffekt eintritt) und die Zustimmung zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ sinkt weiter. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass die Veränderungen in dieser Gruppe (egal, ob in die negative oder in die positive Richtung) eher gering sein werden. Dies kann wegen der hohen Diskrepanz angenommen werden, die zwischen den Lehrkonzeptionen der

¹⁹⁸ Für den Index ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ sind dies Werte, die kleiner oder gleich 2.5 sind, für den Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ Werte, die größer als 3.5 sind.

Lehrenden und den Anforderungen, die die hochschuldidaktische Weiterbildung an sie stellt, erlebt wird. Möglicherweise ist die Irritation so groß, dass sie Lernprozesse eher behindert als fördert. Zu Hypothese 2c gab es in der Stichprobe nur einen Fall. Die Werte zu diesem Fall sind in Tabelle 5.10 dargestellt.

Tabelle 5.10: Veränderungen der Mittelwerte der beiden Skalen des FB-LKH bei einer Person, die zu t1 eine hohe Zustimmung zur Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und eine niedrige Zustimmung zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ aufweist

N=1	inh.- u. doz.orientiert	stud.- u. lernp.orientiert	inh.- u. doz.orientiert	stud.- u. lernp.orientiert
	t1		t2	
Mittelwert	2,25	3,55	2,67	3,27

Der eine Fall hat sich auf Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ insgesamt von ‚stimme eher zu‘ zu ‚teil/teils‘ verändert. Der Index der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ hat sich von ‚stimme eher nicht zu‘ ebenfalls zu ‚teils/teils‘ verändert. Die Veränderung fand also auf beiden Skalen im Prinzip in die richtige Richtung statt, zu einer insgesamt geringeren Zustimmung. Mit einem Fall kann man eine Hypothese nicht bestätigen oder widerlegen. Wäre dies eine Tendenz bei einer Gruppe von Befragten, könnte angenommen werden, dass durch die in der hochschuldidaktischen Weiterbildung erfahrenen Irritation eine generelle Abwehrhaltung entstanden ist, die sich in einem negativen Antwortverhalten niedergeschlagen hat. Weitere Untersuchungen dazu stehen aus.

VERGLEICH DER ERGEBNISSE DER UNTERSKALEN ‚LEHRENDE‘, ‚STUDIERENDE‘ UND ‚WISSEN‘

Der folgende Abschnitt befasst sich mit den Unterschieden, die sich bei der Betrachtung der Unterskalen (Lehrender, Studierender, Wissen) ergeben. Die Hypothesen zu den Unterskalen *Hypothese 2d* lauteten: Es kann erwartet werden, dass die Skala ‚Studierende‘ und die Skala ‚Lehrende‘ bei Lehrenden, die eher zur Lehrkonzeption ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ neigen, weniger miteinander korrelieren, als bei Lehrenden, die zur Lehrkonzeption ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ tendieren. Diese Hypothese leitet sich aus einer Untersuchung von Trigwell und Prosser (1996) ab. Sie beschreibt drei Arten von Beziehung zwischen Lehrkonzeptionen und Konzeptionen über Lernen: Lehrende fokussieren entweder ganz auf einen Aspekt, nämlich auf den des Lehrens bzw. des Lehrenden. Die zweite Möglichkeit ist die Fokussierung auf beide Aspekte (Lehre und Studierende), die aber unverbunden nebeneinander stehen und drittens der Fokus auf beide Aspekte, indem der Zusammenhang zwischen dem Lehren (und dem Lehrenden) und Studierenden im Zentrum steht. Im ersten Fall sehen sie nur einen Teil der Beziehung zwischen Lehren und Lernen, im zweiten Fall werden beide Aspekte unabhängig von einander

betrachtet und im dritten Fall wird Lehren und Lernen als zwei Teile des gesamten Lehr-Lernprozesses konzipiert.

Die Korrelationen zeigen dazu folgende Ergebnisse: Die Indizes der Unterskalen ‚Lehrende‘ und ‚Studierende‘ wurden miteinander korreliert. Dies geschah für beide Skalen des FB-LKH separat, es wurden also vier interessierende Indizes gebildet: Der Index Unterskala ‚Studierende‘ der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘, der Index der Unterskala ‚Studierende‘ der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ und die Indizes der Unterskalen ‚Lehrende‘ beider Skalen.

Die Tabelle 5.11 zeigt die Korrelationen der beiden Unterskalen bei Befragten (N=9), die eine hohe Zustimmung zur Skala ‚inhalts- und dozentenorientierten‘ aufwiesen zum Zeitpunkt t1 und t2¹⁹⁹.

Tabelle 5.11: Korrelation (Spearman-Rho) der Unterskalen ‚Lehrende‘ und ‚Studierende‘ der beiden Skalen des FB-LKH zu t1

		Index inh.- u. doz.orientiert - Studierende (t1)	Index inh.- u. doz.orientiert - Lehrer (t1)	Index stud.- u. lernp.orientiert - Studierende (t1)	Index stud.- u. lernp.orientiert - Lehrende (t1)
Index inh.- u. doz.orientiert - Studierende (t1)	Korrelationskoeffizient	1,000	-,062	,248	,372
	Sig. (2-seitig)	.	,875	,520	,324
Index inh.- u. doz.orientiert - Lehrende (t1)	Korrelationskoeffizient	-,062	1,000	,424	,532
	Sig. (2-seitig)	,875	.	,255	,140
Index stud.- u. lernp.orientiert - Studierende (t1)	Korrelationskoeffizient	,248	,424	1,000	,703(*)
	Sig. (2-seitig)	,520	,255	.	,035
Index stud.- u. lernp.orientiert - Lehrende (t1)	Korrelationskoeffizient	,372	,532	,703(*)	1,000
	Sig. (2-seitig)	,324	,140	,035	.

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Erwartet wurde, dass die Korrelationen innerhalb beider Skalen möglichst niedrig ausfallen, was sich für die beiden Unterskalen der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ zu beiden Zeitpunkten bestätigt. Die beiden Unterskalen der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ korrelieren aber signifikant miteinander, und das zu beiden Zeitpunkten. Die Hypothese 2d konnte damit nur teilweise, für die Unterskalen der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘, bestätigt werden.

Auch zum Erhebungszeitpunkt t2 finden sich keine signifikanten Korrelationen zwischen den beiden Unterskalen der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ bei dem Personenkreis mit weniger erwünschter Lehrkonzeption. Allerdings verstärkt sich bei eben diesem Personenkreis die signifikante Korrelation der beiden Unterskalen der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass bei besagtem Personenkreis nach der Teilnahme an der

¹⁹⁹ Als Auswahlkriterium für diesen Personenkreis wurde hier ein Index der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ gewählt, der kleiner 2,5 ist, also Personen, deren Antworten bei stimme eher zu und stimme zu lagen.

hochschuldidaktischen Weiterbildung im Bereich der ‚studierenden- und lernprozessorientierten‘ Lehrkonzeptionen eine Veränderung in die gewünschte Richtung stattgefunden hat, indem die Verbindung zwischen Lehre und Lernen hergestellt wurde. Auch dies müsste weiter an größeren Stichproben untersucht werden.

Auswertung der offenen Frage zu t2

Die Fragen 4a und 4b zum Fragebogen lauteten: Worauf führen die Teilnehmer ihren subjektiven Lerngewinn zurück (auf welche Inhalte) und welches Element von Modul ‚Lehren und Lernen I‘ spielt dabei in der Wahrnehmung der Teilnehmer die entscheidende Rolle? Um zu erfahren, welche Inhalte und Elemente des Moduls ‚Lehren und Lernen I‘ aus Sicht der Teilnehmer die größte Wirkung erzielt haben und welche Arten des Lernens ihnen am meisten gebracht haben, wurde zum zweiten Erhebungszeitpunkt im ersten Durchlauf (WS 2006/2007) eine zusätzliche Frage eingefügt: „Welcher Aspekt Ihrer bisherigen hochschuldidaktischen Weiterbildung war ausschlaggebend für eventuelle Weiterentwicklungen Ihrer Lehrpraxis? Bitte begründen Sie Ihre Angabe!“ (s. Anhang I – FB-LKH)

Bei der Auswertung stellte sich heraus, dass die Frage im ersten Durchlauf (k1) zu unspezifisch gestellt war, so dass die Antworten nicht die Ergebnisse brachten, die erwartet wurden. Daher wurde im zweiten Durchlauf (k2) die Frage präzisiert, indem sie in mehrere konkretere Unterfragen aufgeteilt wurde:

„Welcher Aspekt Ihrer hochschuldidaktischen Weiterbildung hat Ihnen besonders genützt?

- Die theoretischen Inputs, weil...
- das Vorbild der Referenten, die ‚Fit für die Lehre 1 und 2‘ geleitet haben, weil...
- der Austausch mit der Gruppe (Diskussionen, Arbeitsaufträge etc.), weil...
- die eigenen Vorerfahrungen in der Lehre, weil...
- die Umsetzung in der Lehre nach ‚Fit für die Lehre 1‘, weil...
- sonstige Aspekte der Weiterbildung, weil...“

Aufgrund der wenig spezifizierten Frage im ersten Durchlauf t1, wurde die Frage nur von wenigen Befragten beantwortet.

Tabelle 5.12: Rücklauf der offenen Frage 1. Durchlauf (k1)

1. Durchlauf (k1)	Häufigkeiten	Prozent
Anzahl der für diese Frage herangezogenen Fragebögen	165 ²⁰⁰	100
Anzahl der Antworten auf diese Frage	59	35,8
Keine Antwort	106	64,2

Um die Antworten auf die Frage, wodurch die Teilnehmer meinen am meisten profitiert zu haben, besser strukturieren zu können, wurden die Antworten des ersten Durchlaufs k1 im Nachhinein, nach den Kategorien, die im zweiten Durchlauf k2 vorgegeben wurden, geordnet (s. Anhang I – FB-LKH). Die Antworten auf die erste Teilfrage ‚die theoretischen Inputs, weil...‘ wurden differenziert in

- a) behandelten hochschuldidaktischen Theorien und empirischen Ergebnissen und
- b) praktischen Handreichungen, wie zum Beispiel bestimmte Methoden und Instrumente zur Planung und Auswertung von Lehrveranstaltungen.

Es finden sich im ersten Durchlauf k1 Antworten zu allen Bereichen von Modul ‚Lehren und Lernen I‘. Die Lehrinhalte aus ‚Fit für die Lehre 1‘ werden vorwiegend bei den praktischen Handlungsempfehlungen und den theoretischen Grundlagen eingeordnet (s. Anhang I – FB-LKH). Der Schwerpunkt liegt mit 16 Nennungen auf den aktivierenden Methoden, gefolgt von den Instrumenten zur Planung von Lehrveranstaltungen wie Zielformulierung mit fünf Nennungen. Im Bereich der praktischen Handlungsempfehlungen gibt es noch vier Nennungen zur Strukturierung von Lehrveranstaltungen und drei zur Motivierung von Studierenden. Im Bereich der theoretischen Grundlagen, wie Lerntheorien, Prinzipien der Anfangs- und Schlussphase von Lehrveranstaltungen, Sandwichprinzip, Aktivierung, Motivation, Lehr- und Lernziele wurden alle Bereiche, die in ‚Fit für die Lehre 1‘ behandelt wurden, auch genannt. Aus ‚Fit für die Lehre 2‘ wurde das Modell der Lehrkonzeptionen genannt. Das heißt nicht, dass alle Teilnehmer alle Bereiche genannt haben, sondern dass alle Teilnehmern zusammen alle Bereiche genannt haben, pro Befragten meist nur ein bis zwei Bereiche. Das Lernen durch Reflexion wurde in k1 von acht Befragten genannt, zum Teil explizit, zum Teil durch Beiträge, die eine Reflexion enthielten (s. Anhang I - FB-LKH). Das Lernen durch die Gruppe/Kollegen wurde in fünf Beiträgen genannt, bezogen auf die Praxisberatung, und in vier Beiträgen bezogen auf die Gruppenarbeiten in den Workshops. Lernen durch eigene Vorerfahrungen wurde nur zweimal erwähnt. Lernen durch die Umsetzung nach den ersten Bausteinen von Modul ‚Lehren und Lernen I‘ wurde insgesamt 15-mal genannt. Die Beiträge bezogen sich auf die Erfahrungen mit dem Einsatz aktivierender Methoden,

²⁰⁰ Es handelt sich um 165 Fragebögen, da es hier nicht um einen Vergleich vorher-nachher ging und daher die Bögen zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 alle aufgenommen werden konnten.

eine damit verbundene Steigerung der Effektivität im Sinne des Lernerfolgs der Studierenden, eine bessere Teilnehmerorientierung durch Passung der Lehr- und Lernstrategien und durch bessere Planung, sowie gute Erfahrungen mit der Beratung der Studierenden (s. Anhang I – FB-LKH).

Unter die Rubrik ‚sonstige Aspekte der Weiterbildung‘ wurden Workshopthemen aus Modul ‚Lehren und Lernen II‘ genannt, wie z.B. akademisches Management. Da Modul II nicht Gegenstand der Betrachtung ist, werden die Ergebnisse nicht weiter ausgeführt. Die Lehrhospitation wurde zweimal genannt als gutes Mittel zur Überprüfung der Selbsteinschätzung (s. Anhang I – FB-LKH).

Im zweiten Durchlauf k2 wurden die Fragen, wie oben schon beschrieben, präzisiert, so dass die Befragten ein Raster hatten, nach dem sie ihre Lernerfahrungen und deren wahrgenommene Nützlichkeit einschätzen konnten. Tabelle 5.13 zeigt die Verteilung des Rücklaufs zu diesen Fragen.

Tabelle 5.13: Häufigkeiten der Nennungen zu den einzelnen Teilen der offenen Frage 2. Durchlauf (k2)

2. Durchlauf (k2)	Häufigkeiten	Prozente
Anzahl der zu dieser offenen Frage herangezogenen FB	117	100%
Anzahl der Antworten (Antwort oder Kreuz) auf diese offene Frage	59	50,4%
Keine Antwort	58	49,6%
Häufigkeit der Nennungen	Häufigkeit	
1. Theoretische Inputs, weil...	29	
2. Vorbild der Referenten, weil...	15	
3. Austausch in der Gruppe, weil...	34	
4. Eigene Vorerfahrungen in der Lehre, weil...	7	
5. Umsetzung in die Praxis, weil...	19	
6. Sonstige, weil...	6	

Von 117²⁰¹ ausgewerteten Fragebögen wurde diese Frage von 59 Befragten beantwortet, also von 50,4%. Die meisten Teilnehmer gaben an, dass der kollegiale Austausch ihnen am meisten Nutzen gebracht hat, immerhin 34 von 59 Befragten (s. Anhang I – FB-LKH). An zweiter Stelle wurden mit 29 Antworten die theoretischen Inputs genannt, gefolgt von 19 Antworten in der Kategorie Umsetzung in die Praxis. Das Vorbild der Referenten wurde von 15 Personen angeführt. Nur sieben Personen nannten die eigenen Vorerfahrungen als wesentlich für ihren Lerngewinn und sechs Personen gaben Antworten in der Kategorie Sonstige.

Weshalb der kollegiale Austausch in Gruppen als nutzbringend empfunden wurde, lässt sich in drei Begründungslinien der Befragten im zweiten Durchlauf k2 abbilden: Fast zwei Drittel der Befragten nannten die Erweiterung der Perspektive, die mit dem Austausch in den interdisziplinären Gruppen

²⁰¹ Da es auch hier nicht um einen Vergleich zwischen den zwei Erhebungszeitpunkten ging, sondern nur die Fragebögen des zweiten Durchlaufs k2 und des zweiten Erhebungszeitpunktes ging, konnte auf mehr als 101 Fragebögen zurückgegriffen werden.

einherging, als Grund für den Lernerfolg²⁰². Etwa ein Drittel gab an, dass die interdisziplinäre Diskussion über Probleme und praktische Lösungsmöglichkeiten wertvoll waren²⁰³. Für ein paar Personen war das Gefühl wichtig mit Lehrproblemen nicht allein zu sein und durch den Austausch eine Vielfalt an Lösungen zu erhalten und soziale Einbindung zu erfahren²⁰⁴.

Die Begründungen zur ersten Teilfrage „Die theoretischen Inputs, weil...“ lassen sich ebenfalls grob in Gruppen unterteilen. Die größte Gruppe nannte die theoretische Grundlage zu Lehrstrategien und zum Methodeneinsatz. Offenbar ist es gelungen einigen der Teilnehmer deutlich zu machen, dass Methoden an sich keinen didaktischen Mehrwert darstellen, sondern nur dann ihre lernförderliche Wirkung erzielen, wenn sie theoretisch begründet und auf die Lehrziele abgestimmt eingesetzt werden, sowie unter Berücksichtigung aller Rahmenbedingungen (Zielgruppe, Lehrender selber, curriculare, raumzeitliche Rahmenbedingungen). Eine zweite Gruppe nannte die Tatsache, endlich allgemein eine Fundierung zur Lehre zu bekommen, wichtig²⁰⁵. Ein kleinerer Personenkreis gab an, durch die theoretischen Inhalte zum Reflektieren über die eigene Lehrendenrolle gekommen zu sein²⁰⁶. Eine Person reflektiert in der Begründung ihre eigene Lernpräferenz: „weil sie (die Inhalte) mir die Übersicht geben und ich es vorziehe von abstrakt auf praktisch zu schließen“. Eine Person erwähnt den Vorteil einer durch die Weiterbildung etablierte Terminologie, in der die Teilnehmer über Lehre reden können: „weil man besser über die Sache reden kann“. Ebenfalls eine Person gab an, dass die Kenntnis der Lernbedingungen Studierender für ihn wichtig gewesen sei.²⁰⁷

Die dritthäufigsten Antworten gab es in der Rubrik „Umsetzung in die Lehre nach ‚Fit für die Lehre 1‘, weil...“. Die Antworten beziehen sich immer auf den Wert der eigenen Erfahrungen, die dann auch über die Brauchbarkeit der Methoden Aufschluss gibt²⁰⁸. Es gab auch Befragte, die angaben, ihr theoretisches Wissen durch die neuen Erfahrungen in ihrer Lehre gefestigt zu haben²⁰⁹ und ein Teilnehmer stellt fest, dass die Basis für die Selbstreflexion Erfahrungen seien. Schöner hätte dies nicht auf den Punkt gebracht werden können.

Die Begründungen zur Rubrik „Das Vorbild der Referenten, die ‚Fit für die Lehre 1 und 2‘ geleitet haben, weil...“ sind ebenfalls zu einem großen Teil allgemeiner Natur, wie z.B.: „sie einen

²⁰² Zum Beispiel: „...neue Perspektiven zum Vorschein treten“, oder: „... es einen Perspektivwechsel ermöglicht“. (s. Anhang I – FB-LKH)

²⁰³ Zum Beispiel: „...viele hochinteressante Ideen und Anregungen dabei entstanden sind“. (s. Anhang I – FB-LKH)

²⁰⁴ Zum Beispiel: „... man besser denken kann, mehr Ideen hat und sich gemeinschaftlich verbunden fühlt“. (s. Anhang I – FB-LKH)

²⁰⁵ Illustriert werden kann diese Nennung zum Beispiel mit: „...diffuse Eindrücke mit Inhalt gefüllt werden.“ (s. Anhang I – FB-LKH)

²⁰⁶ Ein Beispiel hierfür: „weil mit ihnen (den Inhalten) das Reflektieren einsetzt“. (s. Anhang I – FB-LKH)

²⁰⁷ S. Anhang I – FB-LKH.

²⁰⁸ z.B.: „Methoden ausprobieren war gut, da man für sich sehen konnte, was guten/eher weniger guten Lernerfolg bringt (subjektiv). (s. Anhang I – FB-LKH)

²⁰⁹ Zum Beispiel: „... ich direkte Auswirkungen bemerkt habe und so Wissen gefestigt wurde“ (s. Anhang I – FB-LKH)

ansprechenden und abwechslungsreichen Unterricht gestaltet haben“, oder „sie gute Referenten sind“ (s. Anhang I – FB-LKH). Drei Nennungen beziehen sich auf den Methodeneinsatz für den die Referenten ein gutes Modell abzugeben scheinen²¹⁰. Zwei Personen nennen die gelungene Interaktion mit den Teilnehmern, aus der sie gelernt haben, wie mit Teilnehmeraussagen und –beiträgen umgegangen werden kann (s. Anhang I – FB-LKH). Es gab auch zwei Nennungen, die sich auf die Kongruenz zwischen dem, was die hochschuldidaktischen Referenten predigen und dem, was sie in ihrem didaktischen Handeln zeigen, bezogen²¹¹. Eine einzelne Person nennt das gute Zeitmanagement der Referenten als Lernerfahrung.

Zu den Begründungen der Rubrik, „Die eigenen Vorerfahrungen in der Lehre, weil...“ gab es nur sechs Kommentare, davon waren einige schwer zu deuten: „weil ich schon mit Kindern gearbeitet habe und Geduld ausüben musste“, andere gut nachvollziehbar: „weil sie (die Erfahrungen) eine wesentliche Matrix für das Vermitteln darstellen“, oder: „weil es ein gutes Gefühl ist, doch Vieles instinktiv richtig gemacht zu haben“ (s. Anhang I – FB-LKH).

In der letzten Rubrik: „Sonstige Aspekte der Weiterbildung, weil...“, fanden sich keine ergiebigen Begründungen, drei von sechs Beiträgen stellten den Nutzen der Lehrhospitation und des damit verbundenen Feedbacks heraus, die drei weiteren bleiben schwer zuordenbar beziehungsweise interpretierbar (s. Anhang I – FB-LKH).

Die Frage, worüber die Teilnehmer des Modul ‚Lehren und Lernen I‘ am meisten gelernt haben, kann durch die Auswertung dieser Befragung nicht abschließend beantwortet werden. Viel mehr geben die Antworten erste Hinweise darauf, welche Inhalte und Lernmöglichkeiten von den Teilnehmern als wichtig erachtet werden und welche weniger.

Der kollegiale Austausch ist auf dem ersten Platz gelandet. Dies bestätigt das Vorgehen in den hochschuldidaktischen Veranstaltungen, bestimmten Themen und damit zusammenhängenden Aufgabenstellungen, einen prominenten Platz einzuräumen. Dies spricht auch dafür, hochschuldidaktische Veranstaltungen nicht komplett durch fachbezogene hochschuldidaktische Veranstaltungen zu ersetzen, wie es in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2008) steht.

Was die Inhalte betrifft, halten die Teilnehmer es offensichtlich für besonders wichtig, Lehrmethoden an die Hand zu bekommen. Es scheint ihnen auch wichtig, diese nicht nur in Form von Tipps und Handwerkszeug erhalten, sondern sie auch im kollegialen Austausch zu diskutieren und theoretisch zu reflektieren. Fast ebenso wichtig erscheint den Teilnehmern ein allgemeines

²¹⁰ Zitat: „... sie (die Referenten) vorgemacht haben, wie ein Methodenwechsel aussehen kann“. (s. Anhang I – FB-LKH)

²¹¹ „weil eine direkte Umsetzung der Theorie beobachtet werden kann“ (s. Anhang I – FB-LKH).

theoretisches Grundlagenwissen in der Hochschuldidaktik, das einen Rahmen für die Verbesserung der eigenen Lehre bietet. Welche der theoretischen Grundlagen neben der Methodenfundierung genau gemeint sind, lässt sich aufgrund des Datenmaterials nicht sagen, da die Verteilung der Nennungen recht ausgewogen ist.

Das Vorbild der Referenten scheint für einen Teil der Befragten wichtig zu sein, um ein Beispiel und Modell für eine gelungene didaktische Gestaltung zu haben. Es lässt sich anhand der Antworten aber nicht feststellen, ob dieser Lernweg für manche der Teilnehmer kaum oder gar nicht nutzbar ist. Dies könnte in einer folgenden Befragung dadurch verfeinert werden, indem die Teilnehmer angeben, warum sie diesen Punkt nicht angekreuzt haben.

Zu den neuen Erfahrungen, die während des Moduls ‚Lehren und Lernen I‘ in der eigenen Lehrpraxis gemacht wurden, gibt es zahlreiche Nennungen. Diese weisen darauf hin, dass die begleiteten neuen Erfahrungen ein entscheidender Faktor in der Weiterbildung sind. Bestimmte Elemente von Modul I (Praxisberatung, Lehrhospitation und Lehrsimulation) sind darauf ausgerichtet, die Teilnehmer zum Experimentieren anzuregen und die dabei gesammelten Erfahrungen zu reflektieren.

Die eigenen Vorerfahrungen in der Lehre werden von wenigen Befragten genannt. Es ist schwer zu sagen, ob der Einfluss der eigenen Vorerfahrungen tatsächlich so niedrig ist, ob die Fragestellung im Fragebogen nicht angemessen bzw. klar war, oder ob es in Modul I nicht ausreichend gelungen ist, diese Vorerfahrungen aufzugreifen und reflektieren zu lassen. Es wäre interessant, dies weiter zu verfolgen und herauszufinden, ob unter anderen curricularen Umständen andere Ergebnisse gefunden werden können. Es könnten z.B. die Erfahrungen der Teilnehmer in der Weiterbildung systematisch (auch außerhalb der Praxisberatung) einbezogen werden und die Abfrage im Fragebogen auf diese Situationen konkretisiert werden.

Eine Beobachtung über alle Nennungen der offenen Frage ist, dass in den Begründungen der Befragten der Schwerpunkt auf dem Lehren und dem Lehrenden und nicht auf den Studierenden liegt. Dies unterstützt die oben genannte Annahme, dass die meisten Lehrenden, die in die hochschuldidaktische Weiterbildung eintreten, sich zwischen Lehrkonzeption 2 und 3 der Kember-Taxonomie befinden.

Eine Weiterführung dieser Untersuchung zur genaueren Erfassung der von den Teilnehmern als bester Lernweg für Methoden und praktisches „Handwerkszeug“ müsste explizit die Lernarrangements auflisten und diese in eine Rangreihe bringen lassen, nach wahrgenommener Effektivität (im Sinne des Lernerfolgs). Zusätzlich müsste in Erfahrung gebracht werden, welche

Lernweg oder Lernzugänge den Teilnehmern entgegenkommen würden²¹². Es erscheint eher unwahrscheinlich, dass für alle Teilnehmer die gleichen Lernarrangements optimalen Lernerfolg bringen (der ebenfalls noch zu definieren ist). Mit einer Befragung vor Einstieg der Teilnehmer in das erste Modul könnten aber Lernpräferenzen in der Weiterbildung berücksichtigt werden.

Um zukünftig allgemeine Äußerungen, wie zum Beispiel „Fundierung ist wichtig“ (s. Anhang I – FB-LKH) zu vermeiden, könnte in nachfolgenden Untersuchungen nach einem konkreten Beispiel gefragt werden.

Nun sind zum Abschluss der Überprüfung des FB-LKH noch zwei Fragen offen:

Frage 5c: Ist der Fragebogen valide? Diese Frage wird ganz am Ende dieses Kapitels durch den Vergleich mit den Interviewergebnissen beantwortet und

Frage 5d: Inwieweit eignet sich der FB-LKH zur Erfassung der Veränderungen der Lehrkonzeptionen? Der FB-LKH weist eine recht gute Reliabilität auf und scheint in der Lage zu sein, mit der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ die Ausprägung dieser Lehrkonzeption bei den Befragten zu erfassen. Ob der berichtete Deckeneffekt verringert werden kann indem die Skala von einer 5-stufigen auf eine 7-stufige Skala erweitert wird, müsste erprobt werden. Ob man von der Ausprägung der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ auf andere Lehrkonzeptionen, wie zum Beispiel die Lehrkonzeption ‚Interaktion zwischen Dozenten und Studierenden‘, schließen kann wird bezweifelt, auch dies müsste Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Die zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse bei der Veränderung der Skalenwerte von t1 zu t2 können damit zusammenhängen, dass in der hochschuldidaktischen Weiterbildung nicht weiter auf die inhalts- und dozentenorientierte Haltung eingegangen wird. Auch die Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ scheint diese Lehrkonzeption gut abzubilden. Eventuell unterliegt sie stärker der sozialen Erwünschtheit, als die Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘, da in den hochschuldidaktischen Veranstaltungen diese Haltung als erwünscht dargestellt wird. Dies könnte ebenfalls zukünftig überprüft werden. Mit dem FB-LKH ist ein Instrument geschaffen, dessen Weiterentwicklung lohnenswert erscheint.

Bevor die Frage nach der Validität beantwortet werden kann, indem die Fragebogenergebnisse und die Interviewergebnisse miteinander in Beziehung gebracht werden, erfolgt zunächst die Beschreibung der Ergebnisse des Grid-Interviews in folgendem Abschnitt.

²¹² Zum Beispiel lernen an Lösungsbeispielen versus Erarbeiten von individuellen Vorgehensweisen in Lehre und Beratung, reflektiert in Gruppen.

5.4.2. *Auswertung der Grid-Interviews*

Dieses Unterkapitel enthält die ausführliche Auswertung der Ergebnisse von fünf befragten Personen zu je zwei Erhebungszeitpunkten. Alle Interviews wurden im Sinne einer Validierung durch Übereinstimmung von drei verschiedenen Personen²¹³ mittels eines Auswertungsleitfadens ausgewertet. Die einzelnen Auswertungsergebnisse wurden anschließend miteinander verglichen und zusammengeführt. Die Auswertung der Grid-Interviews wird anhand unterschiedlicher, sich ergänzender Auswertungsprozeduren, durchgeführt, die im Folgenden beschrieben sind:

- Eyeballing²¹⁴ der Grid-Interviews und erste Interpretation,
- Beschreibung der Elemente,
- Art der Ratings,
- Clusteranalyse
- Interpretation der Daten mit Hilfe der Transkripte und der Baumdiagramme
- Vergleich der Ergebnisse der Interviews von t1 und t2
- Vergleich der Ergebnisse der Interviews mit den Ergebnissen der Fragebögen zu t1 und t2.

In allen gängigen Auswertungsanleitungen von Grid-Interviews findet sich als erste Prozedur das Eyeballing (Fromm 1995, Jankowicz 2004). Eyeballing ist eine erste, grobe Analyse und Gesamtschau der Interview-Ergebnisse. Beim Eyeballing werden folgende Aspekte der fertigen Interviewmatrix untersucht:

- Anzahl der Konstrukte

Die Anzahl der Konstrukte kann etwas über die Differenzierung des Konstruktsystems aussagen, muss aber anhand der inhaltlichen Interpretationen überprüft werden. Hierbei wird überprüft, ob es sogenannte Gefälligkeitskonstrukte gibt, die nur gebildet wurden, um es dem Untersucher recht zu machen.

- Art der Konstrukte

Gibt es oberflächliche²¹⁵ Konstrukte? Vage²¹⁶ Konstrukte? Konventionelle oder private²¹⁷ Konstrukte? Wertende²¹⁸ Konstrukte? Selbstreflexive²¹⁹ Konstrukte? Unipolare²²⁰ Konstrukte?

²¹³ der Verfasserin und zwei dafür geschulten, in der Grid-Methodik erfahrenen Mitarbeiterinnen.

²¹⁴ Mit Eyeballing ist eine erste grobe Auswertung der unmittelbar offensichtlichen Ergebnisse gemeint.

²¹⁵ Konstrukte, die nur oberflächliche Merkmale der Ereignisse beschreiben, wie zum Beispiel die Unterscheidung nach Haarfarbe der Hochschullehrenden, die eigentlich nicht viel mit dem Themenbereich Lehre zu tun haben sollte.

²¹⁶ Mit vagen Konstrukten sind Unterscheidungen gemeint, die eher vage bleiben, wie zum Beispiel Konstrukte, deren Pole mit einem ganzen Satz benannt werden, dessen tatsächliche Bedeutung auch dem Befragten nicht ganz klar zu sein scheint.

²¹⁷ Ein konventionelles Konstrukt ist eine Unterscheidung, die sich an konventionellen Mustern orientiert. Zum Beispiel die Unterscheidung freundlich-unfreundlich, als privates Konstrukt gelten Unterscheidungen, die ungewöhnlich sind und in dieser Form nur bei diesem einen Befragten zu finden sind, wie z.B. selbstsüchtig – offenherzig.

²¹⁸ Dies sind Konstrukte, die eine klare Wertung enthalten, wie zum Beispiel bescheuert – schlau.

²¹⁹ Unterscheidungen, in denen der Befragte sich selber oder seine Haltung zu dem Ereignis reflektiert, wie zum Beispiel für mich erstrebenswertes Selbstbewusstsein – unsicher.

Begrenzt anwendbare²²¹ Konstrukte? Klar gegensätzliche Konstrukte oder keine klaren Gegensätze²²²? Konstrukte, die zwei oder mehrere Aspekte zusammenfassen²²³?

- Gesamtverlauf

Gibt es eine Entwicklung bei den Konstrukten? Werden die Konstrukte zum Beispiel differenzierter oder persönlicher oder reflexiver? Gibt es sonstige Auffälligkeiten im Verlauf der Konstrukte?

- Beschreibung der Elemente

Welches Bild von den ehemaligen Hochschullehrenden entsteht? Welches Bild vom ‚Selbst‘ und ‚Idealselbst‘ zeigt sich? In welchem Verhältnis stehen die Elemente zu einander?

- Ratings / Einordnung der Elemente auf der 5-stufigen Skala²²⁴

Werden häufig Extremwerte vergeben? Werden oft mittlere Werte vergeben? Wird die ganze Skala ausgenutzt? Gibt es Konstrukte, die nur dazu dienen, ein Element von den anderen zu diskriminieren? Werden Konstrukte, die sich zum Beispiel auf Studierende beziehen, anders verwendet als Konstrukte, die sich zum Beispiel auf die Strukturierung der Inhalte beziehen?

Das Programm erlaubt auch eine Clusteranalyse, die (rechnerische) Gruppierungen der Elemente und der Konstrukte sichtbar macht. Da es sich um eine rein rechnerische Clusterung handelt, bedarf sie einer inhaltlichen Überprüfung. An der Clusteranalyse wird deutlich, welche Elemente eine hohe Ähnlichkeit zu einander aufweisen, ob es mehrere Gruppen von Elementen gibt und wie das ‚Selbst‘ und das ‚Idealselbst‘ in den Gruppen verortet ist. Auf Seite der Konstrukte gibt die Clusteranalyse Aufschluss über Gruppen von Konstrukten, die eventuell ein übergeordnetes Konstrukt bilden. Sie gibt aber auch Aufschluss über die Struktur der Konzeptionen, ob es viele ähnliche Konstrukte gibt, oder jedes Konstrukt so zu sagen für sich steht und einen eigenen Bereich abdeckt.

Die weitere Auswertung und Interpretation erfolgt dann mit Hilfe der Transkripte und einiger zusätzlich während der Interviews erstellten Baumdiagramme. Bei der Interpretation der Daten werden die Ergebnisse in das Modell der Lehrkonzeptionen von Kember (1997) eingeordnet.

²²⁰ Von unipolaren Konstrukten ist dann die Rede, wenn nur der eine Pol die Extremausprägung eines Merkmals beschreibt, der andere Pol nur die Verneinung des Merkmals darstellt, wie zum Beispiel herrisch – nicht herrisch.

²²¹ Begrenzt anwendbare Konstrukte sind Unterscheidungen, die nicht auf jedes der ausgesuchten Elemente passt. Die Unterscheidung blond-schwarz passt zum Beispiel nicht auf Elemente, die braunhaarig sind.

²²² Ein Konstrukt mit klarem Gegensatzpaar wäre zum Beispiel freundlich – unfreundlich, keinen klaren Gegensatz stellt die Unterscheidung freundlich – autoritär dar.

²²³ Es handelt sich um Unterscheidungen, deren Pole mehrere Aspekte enthalten. Zum Beispiel: freundlich und immer zugänglich – unzugänglich.

²²⁴ Zwischen die beiden Konstruktpole wurde in dieser Erhebung eine 5-stufige Skala gelegt, auf der die Elemente eingeordnet werden sollten.

Außerdem wird eine Einordnung Analog zu den inhaltlichen Kategorien des FB-LKH vorgenommen, den Dimensionen ‚Lehrender‘, ‚Studierende‘ und ‚Wissen‘.

Beim Vergleich der beiden Interviewzeitpunkte t1 und t2 wird zuerst ein Eyeballing vorgenommen und nach folgenden Fragen untersucht: Gibt es auf den ersten Blick Auffälligkeiten, zum Beispiel bei Zahl und Art der Konstrukte? Welche Konstrukte sind gleich geblieben? Welche Konstrukte sind weggefallen? Welche sind dazu gekommen? Wie verändert sich die Art der Konstrukte? Wie haben sich die Einschätzungen der Elemente der gleich gebliebenen oder ähnlichen Konstrukten verändert? Wie sehen die Einschätzungen der Elemente der neuen Konstrukten aus? Was kann man aus dem Vergleich der beiden Clusteranalysen schließen?

Im folgenden Abschnitt werden zuerst die fünf Interviews zum ersten Erhebungszeitpunkt einzeln dargestellt und anschließend wird der Vergleich über die zwei Erhebungszeitpunkte t1 und t2 gezogen. Zuletzt wird ein Fazit über alle fünf Interviewpaare gezogen. Die Auswertung erfolgt nach der Einordnung auf dem Modell von Kember (1997):

1. Es werden in den Grids und ergänzend in den Transkripten Belege für die Einordnung in eine bestimmte Lehrkonzeption gesucht. Auf den Unterdimensionen ‚Lehrende‘, ‚Studierende‘ und ‚Wissen‘ werden Belege für die einzelnen Bereiche und gegebenenfalls Differenzierungen vorgenommen²²⁵. Außerdem wird noch überprüft, wie eng Lehre ausgelegt wird. Wird Lehre nur als Präsenzlehre in Lehrveranstaltungen gesehen oder werden auch die Themen Beraten, Prüfen und Curriculumsentwicklung darunter verstanden?
2. Die Überprüfung der Hypothesen mit Belegen der Aussagen wird im zweiten Schritt vorgenommen.

5.4.2.1. Beschreibung der einzelnen Interviews

Interview 0109_2106 erster Erhebungszeitpunkt t1

Die erhobenen sozialstatistischen Daten des Befragten sind in Tabelle 5.14 zusammengefasst. Es handelt sich um einen (männlichen) Lehrenden aus dem Fach Elektrotechnik, der noch wenig Lehrerfahrung hat und überwiegend Studierende aus niedrigen Semestern in Übungen und Praktika betreut.

Tabelle 5.14: Sozialstatistische Daten des Befragten Int. 0109_2106

Interview-code	Ge-schlecht	Lehr-erfahrung	Status	Studentische Zielgruppe	Fachklasse/Bereich	Veranstaltungs-format
0109_2106	m	bis 4 Semester	Wiss. MA	überwiegend Studierende bis zum 6. Semester	Elektrotechnik/Technik	Übungen, Praktika

²²⁵ jemand kann zum Beispiel im Bereich ‚Wissen‘ eine Lehrkonzeption haben, die Wissen als relativ sieht und die Auffassung vertritt, dass es unterschiedliche Perspektiven auf einen Sachverhalt geben kann. Im Bereich ‚Studierende‘ hingegen könnte dieselbe Person der Lehrkonzeption 2 zugeordnet werden, weil sie den Lernprozess vorrangig als Informationsvermittlung konzipiert und Studierende als extrinsisch zu motivierende Personen wahrnimmt.

Der Befragte kann zum ersten Zeitpunkt t1 recht eindeutig der Lehrkonzeption 2 ‚strukturiertes Wissen vermitteln‘ zugeordnet werden. Inhaltlich finden sich in seinem Grid überwiegend Konstrukte, die sich mit der Übermittlung von Inhalten befassen (Abbildung 5.17).

Abbildung 5.17: Grid 0109_2106/t1

Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Ziel)	B	W	R	K	OK	RP	RG	3	Ü	V	5
1	große Gruppen	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	5	1	kleine Gruppen
2	man besucht die Veranstaltung nicht gerne	3	4	1	4	3	3	1	2	1	3	5	1	beidseitiges Engagement
3	akustische Wahrnehmbarkeit	1	1	1	1	1	1	3	5	1	1	1	2	akustisch nicht wahrnehmbar
4	weniger Eigenwerbung für Eigenperson und Institut	1	1	5	1	2	5	4	1	4	1	1	1	Selbstdarstellung
5	langweilig	4	5	1	5	4	4	1	2	2	4	2	5	interessant und nachvollziehbar
6	Routine	5	1	2	1	1	1	2	3	2	1	2	3	Unerfahrenheit
7	Information pro Zeiteinheit hoch	3	3	2	2	1	2	3	2	1	1	5	1	Information pro Zeiteinheit niedrig
8	hoher Prozentsatz der Veranstaltung wurde verstanden	3	1	3	1	4	2	5	5	5	4	1	5	erst bei Nachbearbeitung Verständnis
9	wenig Autorität	3	5	4	5	4	5	1	2	3	5	4	2	gute Autorität

Allerdings gibt es vereinzelt rudimentäre Überlegungen dazu, *wie* das Wissen vermittelt werden soll: Mit Konstrukt Nr. 3 (akustische Wahrnehmbarkeit²²⁶) und Nr. 7 (Information pro Zeiteinheit hoch) werden zwei sehr oberflächliche Qualitäten von Lehrveranstaltungen beschrieben. Konstrukte, die sich mit der Lehrperson befassen, sind Nr. 4 (weniger Eigenwerbung für Eigenperson und Institut), Nr. 6 (Routine) und Nr. 9 (wenig Autorität). Dies zeigt eine oberflächliche Vorstellung der Kompetenzen, die ein Lehrender für die Durchführung der Veranstaltungen braucht. Konstrukte, die aus der Perspektive der Studierenden die Qualität der Lehre beleuchten, sind Nr. 2 (man besucht die Veranstaltung nicht gerne), Nr. 5 (langweilig) und Nr. 8 (hoher Prozentsatz der Veranstaltung wurde verstanden).

Alle Konstrukte drehen sich um Lehrveranstaltungen, andere Aspekte der Lehre (Beraten, Prüfen) kommen im Konstruktsystem des Befragten nicht vor. Dies zeigt ein eingeschränktes Verständnis von Lehre, nämlich Lehre als Vermittlung von Inhalten. Auch die anderen Konstrukte zeigen ein eher undifferenziertes und oberflächliches Verständnis von Lehre. Lehrende sollen routiniert sein, eine gewisse Autorität haben und keine Selbstdarstellung betreiben. Wichtig ist, ob man sie überhaupt wahrnehmen kann und wie viel Informationen sie pro Zeiteinheit übermitteln können. Der Befragte geht davon aus, dass Studierende Lehrveranstaltungen nach drei Kriterien beurteilen: Ist die Veranstaltung langweilig? Besucht man die Veranstaltung gerne? Versteht man irgendwas in

²²⁶ Der Einfachheit halber wird bei allen Beispielen für Konstrukte jeweils nur der eine Pol des benannt.

der Veranstaltung? Das Konstrukt Nr. 1 (große Gruppen) scheint nur dazu da zu sein, ein Element von allen anderen zu unterscheiden. Alle Lehrenden (Elemente) haben es mit großen Gruppen zu tun, inklusive der Befragte selber. Nur ein Element unterrichtet kleine Gruppen und unterscheidet sich damit von allen anderen. Bestätigt wird die wenig differenzierte Vorstellung von Lehre noch durch die häufige Vergabe von Extremwerten bei der Einordnung der Elemente auf den Konstrukten.

Die Einordnung auf den Unterkategorien ‚Lehrende‘, ‚Studierende‘ und ‚Wissen‘ sieht bei diesem Befragten wie folgt aus: Die Konstrukte, die sich der Unterkategorie ‚Lehrende‘ zuordnen lassen, beschreiben die Rolle des Lehrenden ausschließlich als Informationsvermittler. Dies sollte möglichst interessant, routiniert, ohne Selbstdarstellung und akustisch wahrnehmbar geschehen. Auf der Unterkategorie ‚Lehrender‘ kann dieser Befragte daher getrost der Lehrkonzeption 1²²⁷ ‚Informationen abgeben‘, mit viel Nachsicht eventuell auf dem Weg in Richtung Lehrkonzeption 2²²⁸ ‚strukturiertes Wissen abgeben‘ eingeordnet werden.

Die Konstrukte, aus denen die Rolle der Studierenden abgeleitet werden kann, zeigen ein Bild von Studierenden als passive Rezipienten: Sie nehmen auf, wenn sie das Dargebotene hören, verstehen und interessant finden. Damit kann der Befragte auch in dieser Unterkategorie auf LK 1 oder auf dem Weg nach LK 2 eingeordnet werden.

Es gibt keine Konstrukte, aus denen sich für die Kategorie ‚Wissen‘ eine bestimmte erkenntnistheoretische Haltung ablesen ließe. Man kann aber aus den Konstrukten schließen, dass über die Inhalte als abgeschlossene Wissensseinheiten nachgedacht wird, die den Studierenden eins zu eins vermittelt werden sollen. Damit wäre der Befragte auch hier im einem Bereich zwischen LK 1 und LK 2 (s. Anhang II - Interview) einzuordnen.

²²⁷ Lehrkonzeption 1: ‚Informationen abgeben‘ wird im folgenden Text mit LK 1 abgekürzt.

²²⁸ Lehrkonzeption 2: ‚strukturiertes Wissen abgeben‘ wird im folgenden Text mit LK 2 abgekürzt.

Abbildung 5.18: Grid 0109_2106/t2

Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Ziel)	B	W	R	K	OK	RP	RG	3	Ü	V	5
1	Routine	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	Mangel dessen
2	trocken	2	5	2	4	3	3	2	1	2	4	5	1	Interessant
3	Interesse am Lehrerfolg hoch	2	2	4	1	2	1	3	4	5	1	2	5	Interesse am Lehrerfolg niedrig
4	mangelnde Volksnähe	3	4	2	4	4	5	2	1	1	4	5	1	Volksnähe
5	Lautstärke Geschwindigkeit nervig	3	5	2	4	4	5	1	1	3	4	5	2	guter Vortragsstil
6	Publikum unzufrieden	3	5	2	4	3	4	2	2	1	4	5	1	Publikum zufrieden
7	wissen nicht immer was Leistungsstand der Studierenden ist	2	5	1	4	1	4	3	1	2	3	5	1	wissen manchmal was Leistungsstand der Studierenden ist
8	Tempo sehr hoch	2	2	2	2	2	3	4	1	3	1	4	1	geringes Tempo

Der Befragte bewegte sich zu t1 zwischen LK 1 und LK 2, zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 kann eine leichte Verschiebung in Richtung Lehrkonzeption 3²²⁹ ‚Lehrenden - Studierenden Interaktion‘ festgestellt werden. Auch in der zweiten Matrix finden sich überwiegend Konstrukte, die sich mit der Person des Lehrenden und mit der Übermittlung der Inhalte beschäftigen, allerdings bekommen diese eine etwas andere Gewichtung. Die Konstrukte zur Vermittlung sind noch immer eher oberflächlich: Nr. 2 (trocken), Nr. 5 (Lautstärke Geschwindigkeit nervig) und Nr. 8 (Tempo sehr hoch). Konstrukte, die sich mit der Lehrperson befassen sind Nr. 1 (Routine) und Nr. 6 (Publikum unzufrieden). Neu sind die Konstrukte, die sich auf die Interaktion mit den Studierenden beziehen: Nr. 3 (Interesse am Lehrerfolg hoch), Nr. 4 (mangelnde Volksnähe) und Nr. 7 (wissen nicht immer, was Leistungsstand der Studierenden ist). Neben oberflächlichen Konstrukten, wie Tempo, Geschwindigkeit und Routine gibt es nun 2-3 Konstrukte zur Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden (Nr. 3, 4 und 7). Der Befragte scheint ein Bewusstsein dafür entwickelt zu haben, dass Lehre nicht einseitige Vermittlung bedeutet, sondern auch moderiert ist durch bestimmte Merkmale der studentischen Zielgruppe, die Lehrende kennen und berücksichtigen sollten.

Der etwas differenziertere Blick auf die Unterkategorie ‚Lehrender‘ zeigt, dass sich die Rolle des Lehrenden auch im zweiten Interview noch auf die Wissensvermittlung in Lehrveranstaltungen beschränkt, da andere Aspekte der Lehre weiterhin fehlen. Der Lehrende ist verantwortlich für eine interessante Vermittlung der Inhalte, soll auf ‚Publikumsnähe‘ achten, ist auch verantwortlich für den ‚Lehrerfolg‘ und muss wissen, wie der ‚Leistungsstand‘ der Studierenden ist.

²²⁹ Lehrkonzeption 3: ‚Lehrenden-Studierenden-Interaktion‘ wird im folgenden Text mit LK 3 abgekürzt.

Die Studierenden (Unterkategorie ‚Studierende‘) werden noch immer als passiv gesehen, was man an der Bezeichnung als Publikum in Konstrukt Nr. 6 sieht. Allerdings werden sie nicht mehr als amorphe Masse, sondern als Personen mit bestimmten Merkmalen wahrgenommen, die in der Lehre irgendwie berücksichtigt werden müssen.

Die erkenntnistheoretische Position (Unterkategorie ‚Wissen‘) lässt sich an keinem gesonderten Konstrukt ablesen. Man könnte schlussfolgern, dass aufgrund der veränderten Sicht auf das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Studierenden sich auch das Bild vom Wissen ein wenig relativiert hat, zumindest was den ‚Leistungsstand‘, also das Wissen der Studierenden, betrifft. Belegbar ist dies allerdings nicht.

Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte t1 und t2

Der hypothesengeleitete Vergleich der beiden Grid-Interviews t1 und t2 ergeben folgendes Bild.

Abbildung 5.19: Grid 0109_2106/t1 und t2

Konstrukt Nr.	t1	selbst	B	W	R	K	OK	RP	RG	3	Ü	V	s
1	große Gruppen	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	5	kleine Gruppen
2	man besucht die Veranstaltung nicht gerne	3	4	1	4	3	3	1	2	1	3	5	beidseitiges Engagement
3	akustische Wahrnehmbarkeit	1	1	1	1	1	1	3	5	1	1	1	akustisch nicht wahrnehmbar
4	weniger Eigenverbot für Eigenperson und Institut	1	1	5	1	2	5	4	1	1	1	1	Selbstdarstellung
5	langweilig	4	5	1	5	4	4	1	2	2	4	2	interessant und nachvollziehbar
6	Routine	5	1	2	1	1	1	2	3	2	1	2	Unzufriedenheit
7	Information pro Zeiteinheit hoch	3	3	2	2	1	2	3	2	1	1	5	Information pro Zeiteinheit niedrig
8	hoher Prozentsatz der Veranstaltung wurde verstanden	3	1	3	1	4	2	5	5	5	4	1	erst bei Nachbearbeitung Verstärkung
9	wenig Autocritik	3	5	1	5	4	5	1	2	3	5	4	gute Autocritik

Konstrukt Nr.	t2	selbst	B	W	R	K	OK	RP	RG	3	Ü	V	s
1	Routine	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	Mangel dessen
2	trocken	2	5	2	4	3	3	2	1	2	4	5	Interessant
3	Interesse am Lehrerfolg hoch	2	2	4	1	2	1	3	4	5	1	2	Interesse am Lehrerfolg niedrig
4	mangelnde Vollständigkeit	3	4	2	4	4	5	2	1	1	4	5	Vollständigkeit
5	Lautstärke Geschwindigkeit niedrig	3	5	2	4	4	5	1	1	3	4	5	guter Vortragstil
6	Publikum unzufrieden	3	5	2	4	3	4	2	2	1	4	5	Publikum zufrieden
7	wissen nicht immer was Leistungsstand der Studierenden ist	2	5	1	4	1	4	3	1	2	3	5	wissen manchmal was Leistungsstand der Studierenden ist
8	Tempo sehr hoch	2	2	2	2	2	3	4	1	3	1	4	geringes Tempo

Die erste Hypothese H1 lautete: *Die Anzahl der Konstrukte ist zu Erhebungszeitpunkt t1 niedriger, als zu Erhebungszeitpunkt t2.* Die Hypothese wird in diesem Interviewpaar widerlegt. Zu t1 hat der Befragte neun Konstrukte generiert, zu t2 nur acht. Dies könnte als Regression gedeutet werden, da erwartet wurde, dass es mit der Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Konstruktsystems zu einer Vermehrung der Konstrukte kommen würde. Schaut man aber auf die Qualität der Konstrukte, so sieht man, dass die zwei oberflächlichen Konstrukte, Nr. 1 und 3 des ersten Erhebungszeitpunktes t1 ‚Gruppengröße‘ und ‚akustische Wahrnehmbarkeit‘ weggefallen sind. Die Hypothese 1 kann mit den Ergebnissen dieses Befragten nicht bestätigt werden. Dies bedeutet aber nicht, dass die gegenläufige quantitative Veränderung eine Entwicklung des Befragten in die unerwünschte Richtung widerspiegelt.

H2 lautete, dass *die zentralen Konstrukte auch zum Erhebungszeitpunkt t2 vorhanden sein sollten.* Es wird nicht davon ausgegangen, dass sich die wichtigsten Unterscheidungen innerhalb von sechs Monaten ändern. Drei Konstrukte sind fast gleich geblieben: Den Befragten beschäftigt zu beiden Zeitpunkten die Routine des Lehrenden, vermutlich weil er sich noch ganz am Anfang seiner

Lehrtätigkeit befindet. Ebenso ist das Konstrukt zum Tempo der Vermittlung wieder da, ebenso das Konstrukt trocken (t1) bzw. langweilig (t2)/interessant. Dies scheinen wichtige Konstrukte im Denken des Befragten zu sein. Die Konstrukte wurde zu t2 aber nicht weiter ausdifferenziert, sie wiederholen sich lediglich.

Weggefallen sind die oberflächlichen Konstrukte zur Gruppengröße, zur Autorität und Selbstdarstellung. Hinzugekommen sind Konstrukte zum Interesse am Lehrerfolg und der Orientierung am Leistungsstand der Studierenden. Damit zeigt sich erstens eine Präzisierung der Vorstellungen von Lehre, die auch belegt werden kann durch die genauere Benennung klareren Gegensätze der Konstruktpole (s. ausführlich Anhang II - Interview). Zweitens spiegeln sich in den Konstrukten inhaltliche Verschiebungen im Bezug auf das Bilde von Lehre: Weg von der reinen Wissensvermittlung hin zu einer möglichen Berücksichtigung oder zumindest einem Bewusstsein dafür, dass studentischer Merkmale und Belange im Lehr-Lerngeschehen eine Rolle spielen und dass es zur Verantwortung des Dozenten gehört, diese mit in den Blick zu nehmen.

Das Konstrukt ‚akustischen Wahrnehmbarkeit‘ (t1, Nr. 3) wurde ersetzt durch das neue, stärker auf die Qualität der Lehre bezogene Konstrukt ‚guter Vortragstil‘ (t2, Nr. 5). Damit ist es nicht mehr so oberflächlich wie zu t1. Die Erklärung des Befragten, was denn ein guter Vortragsstil sei, erschöpft sich in der Bemerkung, dass in einem Vortrag nicht zu viele Füllwörter benutzt werden sollten, den Studierenden Pausen gegönnt werden sollten, aber auch nicht zu langsam vorgegangen werden sollte (s. Anhang II - Interview). Eine Ausdifferenzierung des Konstruktes ‚man besucht die Veranstaltung nicht gerne‘ (t1, Nr. 2) in zwei neue Konstrukte ‚Publikumszufriedenheit‘ (t2, Nr. 6) und ‚Interesse am Lehrerfolg‘ (t2, Nr. 3) kann eine Weiterentwicklung des Konstruktsystems bedeuten.

H3 besagte, dass beim Interview zu Erhebungszeitpunkt t2 neue Konstrukte vorkommen, die sich aus den Inhalten des Workshops und den Erfahrungen des Befragten im Workshop ableiten lassen. Konstrukte, die sich mit Themen aus Modul ‚Lehren und Lernen I‘ beschäftigen, sind das Konstrukt ‚Volksnähe‘ (t2, Nr. 4) und das Konstrukt ‚Kenntnis des Leistungsstandes der Studierenden‘ (t2, Nr. 7). Zwar sind diese thematisch neuen, sich auf die Studierenden beziehenden Konstrukte, noch nicht sehr ausdifferenziert, immerhin ergänzen sie aber das Gesamtsystem um diesen Aspekt. An den Einordnungen der Elemente aus der Skala zwischen den Konstruktpolen kann man sehen, dass der Befragte im Umgang mit den neuen Konstrukten noch unsicher ist. Er hat Schwierigkeiten zu benennen, wo das Optimum auf diesen beiden Konstrukten liegt. Das bedeutet, dass er seine eigene Haltung auf diesen Dimensionen noch sucht (s. Anhang II - Interview).

H4 besagte, dass *wenn man vom Entwicklungsmodell von Kugel (1993) ausgeht, auch Veränderungen beobachtbar sein müssten, die folgendermaßen beschrieben werden können: Der Fokus ist zum ersten Erhebungszeitpunkt t1 stärker auf den Inhalten, deren Strukturierung und deren Vermittlung sowie auf der Person des Lehrenden. Zu Erhebungszeitpunkt t2 müsste sich der Fokus in Richtung Studierende verändern. Das heißt, es müsste mehr Konstrukte geben, die sich mit den Studierenden, ihren Eigenschaften und Bedürfnissen beschäftigen.* H4 kann bestätigt werden, zumindest die beiden neuen Konstrukte zeigen, dass ein Bewusstsein für studentische Merkmale erwacht ist.

Generell fällt beim Vergleich der beiden Interviewzeitpunkte (s. Anhang II - Interview) auf, dass es bei diesem Befragten weniger die neuen Konstrukte sind, die ins Auge stechen, sondern eher die Veränderungen bei der Einordnung der Elemente auf den Konstruktdimensionen. Vor allem die Veränderungen des Elements ‚aktuelles Selbst‘ und ‚Idealselbst‘ sind bedeutsam. Zu Erhebungszeitpunkt t1 ist das Element ‚W‘ dem ‚Idealselbst‘ am ähnlichsten und kann damit als Vorbild für die eigene Weiterentwicklung des Befragten angesehen werden. Zu t2 hingegen hat sich das Vorbild stark verändert: ‚W‘ rückt recht weit weg vom Idealselbst, dafür ist das zu t1 als Außenseiter eingeordnete Element ‚Ü‘ das neue Vorbild. Der neue Zusammenhang zwischen dem neuen Vorbild ‚Ü‘ und ‚Idealselbst‘ liegt bei über 80%. Zu t1 lag er nur bei etwas über 50%.

Die Auswertung dieser beiden Interviews zeigt subtile aber auch offensichtliche Veränderungen inhaltlicher Art im Konstruktsystem des Befragten. Diese erscheinen noch etwas instabil, was an den Einordnungen der Elemente auf den Konstrukten sichtbar wird. Ob sich der Befragte über den Wechsel seines Vorbildes selber bewusst ist, ist eher unwahrscheinlich. Trotzdem ist dieser Befund der interessanteste, da das Element ‚Ü‘ für eine Lehre steht, die als ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ bezeichnet werden kann. Dies zeigt die Einordnung auf den Konstrukten, die ihn zu t1 als engagiert und ohne Selbstdarstellungstendenzen beschreiben sowie als jemanden, er wenig Informationen pro Zeiteinheit vermittelt, dafür aber bei den Studierenden Verständnis für diese Informationen erzeugen kann. Zu t2 wird ‚Ü‘ noch positiver eingeschätzt, als jemand der eine interessante Veranstaltung hält, ein hohes Interesse am Lernerfolg der Studierenden hat, ‚Volksnah‘ ist und weiß, was der ‚Leistungsstand‘ der Studierenden ist.

Interview 1809_1311 Erhebungszeitpunkt t1

Tabelle 5.15 zeigt die sozialstatistischen Daten der Befragten. Die Befragte ist weiblich, hat schon Lehrerfahrungen gemacht, unterrichtet Studierende jeden Semesters im Fach Biologie, lehrt außer Vorlesungen unterschiedliche Veranstaltungsformate und betreut Studienarbeiten.

Tabelle 5.15: Sozialstatistische Daten des Befragten Int. 1809_1311

Interview-code	Ge-schlecht	Lehr-erfahrung	Status	Studentische Zielgruppe	Fachklasse/Bereich	Veranstaltungs-format
1809_1311	W	5 bis 24 Semester	Wiss. MA	Studierende jeden Semesters	Biologie/Naturwissenschaft	Übungen, Seminare, Praktika Studienarbeiten

Die Befragte bewegt sich zwischen LK 2 und LK 3. Manche Ergebnisse weisen sogar in Richtung LK 4²³⁰. Die thematische Verteilung der Konstrukte zeigt, dass die Befragte ihren Schwerpunkt auf die Betreuung von Studierenden und die Interaktion mit den Studierenden legt. Dies wird in fünf (Nr. 1, 4, 5, 7 und 11) von elf Konstrukten deutlich (Abbildung 5.20). Der zweite Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung der Inhalte in Veranstaltungen (Nr. 2, 3, 6, 8, 9 und 10).

Abbildung 5.20: Grid 1809_1311/t1

Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Ziel)	ACZ	BET	Chrono	Bio 1	BOT	CH	TP 1	TP 2	Öko	5
1	intensive individuelle Betreuung	1	1	1	1	1	3	2	4	1	5	5	geringes Verständnis gegenüber Studenten
2	Interesse am Verständnis der Studenten	2	1	1	2	2	2	1	2	1	3	5	Vermittlung des Lehrinhalts ohne Bedeutung
3	komplizierte Sachverhalte einfach erklären	2	1	1	2	3	1	1	2	3	3	3	unflexibel im Erklärungsstil
4	überlassen die Mitarbeit der eigenen Motivation	2	3	4	1	2	4	1	4	2	1	1	mehr Druck, weniger selbst überlassen
5	Auswirkungen der mentalen Befindlichkeit auf die Betreuung	3	4	1	1	4	2	4	1	1	4	1	neutrale Betreuung
6	eingefahrener Vorlesungsstil	3	5	5	1	1	1	5	2	5	2	3	Flexibler Vorlesungsstil
7	Interesse an jedem Menschen	2	1	1	3	3	1	3	3	1	3	4	vermindertes Interesse
8	ausgefeilte Vorlesungspräsentation	2	1	1	5	3	2	1	1	3	3	5	unausgereifte Präsentation
9	eingeschränkte akustische Verständlichkeit	1	3	4	3	1	2	4	4	3	1	4	gute Akustik
10	Vorlesung ohne Skript	1	1	1	4	1	2	1	1	1	4	1	streng nach Skript
11	Überlange Gespräche	2	4	5	1	2	3	2	5	2	5	5	auf das Nötigste beschränkt

Die Studierenden werden klar als Individuen und als relevante Interaktionspartner wahrgenommen und stellen einen integralen Bestandteil der Überlegungen zur Hochschullehre der Befragten dar. Das Konstrukt ‚intensive individuelle Betreuung‘ (t1, Nr. 1), ‚Interesse am Verständnis der

²³⁰ Lehrkonzeption 4: ‚Förderung des studentischen Lernens‘ wird zukünftig im Text mit LK 4 abgekürzt.

Studenten' (t1, Nr. 2), 'überlassen die Mitarbeit der eigenen Motivation' (t1, Nr.4) und 'Interesse an jedem Menschen' (t1, Nr. 7) beschäftigen sich mit der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden. Die Reihenfolge der Konstrukte zeigt die Bedeutung, die den Studierenden in diesem Zusammenhang zukommt. Zuerst kommen die studierendenzentrierten Konstrukte und im Anschluss diejenigen Konstrukte, die sich auf die Lehrveranstaltungen beziehen. Vier Konstrukte beschäftigen sich mit der Vermittlung von Wissen, eines davon zielt darauf ab, Studierenden komplizierte Sachverhalte zugänglich zu machen (t1, Nr. 3). Die recht große Spannweite der möglichen Lehrkonzeptionen wird bei der Untersuchung der Unterkategorien 'Lehrende', 'Studierende' und 'Wissen' deutlicher.

Was die Lehrendenrolle betrifft, so sieht sich die Befragte bemüht, komplizierte Sachverhalte den Studierenden verständlich zu machen (t1, Nr. 3) und dabei eine angemessene Sprache zu verwenden (s. Anhang II - Interview) um den Studierenden verständlich zu machen, was das Wesentliche an dem Fachinhalt ist. Die Lehrende hält es für wichtig, einen flexiblen Vorlesungsstil zu praktizieren (t1, Nr. 6) indem sie zum Beispiel einen Plan B zur Verfügung hat, um auf die Studierenden eingehen zu können. Sie hält es für wichtig sich gut vorzubereiten und aktuelle Beispiele und Forschungsergebnisse parat zu haben (s. Anhang II - Interview). Außerdem sollte die Lehrende ausgefeilte Präsentationen vorweisen können (t1, Nr. 8), nicht zur Tafel sprechen, die Vorlesung nicht nur 'durchziehen', da Vorlesungen für sie sonst nutzlos sind. Die Analyse der Konstrukte zur Rolle der Lehrenden ergibt, dass die Befragte auf LK 3 eingeordnet werden kann.

In der Unterkategorie 'Studierende' zeigt sich, dass ein auf Respekt und Wertschätzung basierendes Menschenbild zu Grunde liegt. Das Konstrukt 'intensive individuelle Betreuung' (t1, Nr. 1) zeigt, dass für die Befragte eine Haltung wichtig ist, die den Studierenden eine grundsätzliche Ansprechbarkeit des Dozenten signalisiert. Diese Haltung beruht auf dem Bewusstsein, dass es wichtig ist auf jeden Studierenden individuell einzugehen (s. Anhang II - Interview). Auch 'unbrauchbare' Studierende können aus Sicht der Befragten 'erzogen' werden. In der Beschreibung zum Konstrukt 'Überlassen die Mitarbeit der eigenen Motivation' (t1, Nr. 4) kommt der Aspekt der Selbststeuerung der Studierenden zum Ausdruck (s. Anhang II - Interview). Dieser wird von der Befragten positiv bewertet. Was ihre Sicht auf die Studierenden betrifft, kann die Befragte auf LK 4 eingestuft werden.

Konstrukte zur erkenntnistheoretischen Position der Befragten (Unterkategorie 'Wissen') sind nur indirekt über die Konstrukte zur Wissensvermittlung zu ermitteln. Im Konstrukt 'Überlassen die Mitarbeit der eigenen Motivation' (t1, Nr. 4) findet sich eine Aussage die darauf hinweist, dass die Befragte eine erkenntnistheoretische Position hat, die Wissen als relativ, potentiell erweiterbar und

veränderbar ansieht. Darauf weist eine Aussage der Befragten hin (s. Anhang II - Interview), die einen ihrer ehemaligen Lehrenden kritisiert, weil dieser zu seinen Studierenden zu sagen pflegte, sie sollten einfach sein Buch lesen. Diese Aussage des ehemaligen Lehrenden zeigt ein Verständnis von Wissen als etwas Statisches. Dies findet nicht die Zustimmung der Befragten und belegt ihre erkenntnistheoretische Position, die damit der Lehrkonzeption 5²³¹ zugeordnet wird.

Interview 1809_1311 Erhebungszeitpunkt t2

Die Befragte wird zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 zwischen LK 3 und LK 4 eingeordnet. Dieses Bild ergibt sich aus den Konstrukten (Abbildung 5.21) zur Präsenzlehre in Lehrveranstaltungen (Nr. 1, 3, 4, 6, 7 und 8), die sich zwar auch mit der Strukturierung von Veranstaltungen, Akustik und Verständlichkeit in Veranstaltungen befassen, diese Aspekte aber immer im Sinne der Zielgruppenorientierung und der Wertschätzung gegenüber Studierenden versteht (s. Anhang II - Interview).

Abbildung 5.21: Grid 1809_1311/t2

Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Ziel)	ACZ	BET	Chrono	Bio 1	BOT	CH	TP 1	TP 2	Öko	5
1	gute VL-Struktur	3	1	1	3	2	3	1	1	3	4	5	verbesserungswürdige VL-Struktur
2	freundschaftlich kollegialer Umgang mit Studenten	1	1	1	1	2	4	2	5	2	3	5	distanzierter Kontakt mit Studenten
3	viel Anschauungsmaterial	1	1	1	3	3	1	1	3	2	4	4	pure Theorie
4	Foliendesign korrekturbedürftig	3	5	4	1	2	5	5	2	4	2	4	gute Sichtbarkeit, Struktur, Design
5	ausufernde Beratungsgespräche	3	5	5	1	3	3	2	3	5	3	3	zielgerichtete Beratungsgespräche
6	gute Verständlichkeit der Inhalte	2	1	1	3	4	2	1	2	1	4	1	Inhaltspräsentation auf gehobenem Niveau
7	schwere Akustische Verständlichkeit	2	4	4	4	2	3	4	4	3	2	4	gute Akustik
8	gutes Gefühl für Auditorium	2	2	2	4	2	5	2	2	4	5	5	Ignoranz des Auditoriums
9	viel Selbstbestimmung in Praktika	2	2	5	3	5	3	2	3	2	2	5	feste, unveränderliche Struktur
10	sehr launenhaft im Umgang mit Studierenden	5	5	2	2	5	3	5	3	2	3	2	ohne neg. Emotion

Zum Bereich der Beratung wurden drei Konstrukte gebildet (Nr. 2, 5 und 10). In zwei geht es um die Einstellung des Lehrenden gegenüber den Studierenden: ‚freundschaftlich, kollegial‘ (t2, Nr. 2) oder ‚sehr launenhaft im Umgang mit Studierenden‘ (t2, Nr. 10). Im Konstrukt ‚ausufernde Beratungsgespräche‘ (t2, Nr. 5) geht es um die Professionalität des Lehrenden in der Beratung: Zwar mögen auch bei ausufernden Gesprächen zwischenmenschliche Aspekte zum Tragen

²³¹ Lehrkonzeption 4 ‚Änderung der (fachbezogenen, studentischen) Konzeptionen/Unterstützung der intellektuellen Entwicklung‘ wird im Text zukünftig mit LK 5 abgekürzt.

kommen und eine gewisse motivierende Kraft entfalten. Aber eine strukturierte und zielgerichtete Gesprächsführung kann den Lernprozess eines Studierenden besser voranbringen ohne dem zwischenmenschlichen Kontakt zwangsläufig zu schaden. Mit den Konstrukten zur Beratung bewegt sich die Befragte bei LK 4, weil sie nicht nur die Interaktion zwischen Dozent und Studierenden als zentrales Element sieht, sondern auch die Verantwortung des Lehrenden, den Lernprozess des Studierenden zum Beispiel durch professionelle Beratung zu fördern und Weiterentwicklung bei den Studierenden zu ermöglichen.

Insbesondere das eine Konstrukt zur Veranstaltungsform Praktikum zeigt ein Verständnis von Lehre, das über (teilnehmerorientierte) Vermittlung von Lehrinhalten hinausgeht und das darauf abzielt, selbstgesteuertes Lernen bei den Studierenden zu ermöglichen. Es geht der Befragten nicht nur um die Erfahrungen der Studierenden im Bezug auf Forschungsplanung, Forschungsmethoden und Auswertung von Ergebnissen, sondern um ein ganzheitliches Verständnis. Die Studierenden sollen erkennen, dass auch in der Forschung Fehler passieren und es sollen ihnen Wege aufgezeigt werden, mit Pannen umzugehen (s. Anhang II - Interview). Damit wäre der Befragte ganz in die Nähe von LK 5 gerückt.

In ihrer Rolle als Lehrende (Unterkategorie ‚Lehrende‘) sieht sich die Befragte als Expertin, Begleiterin und Beraterin der Studierenden. Sie kann somit auf der Dimension ‚Lehrende‘ getrost auf LK 4 eingeordnet werden. Die Studierenden (Unterkategorie ‚Studierende‘) sieht sie als eigenständig Lernende, die unter bestimmten Bedingungen zum selbstgesteuerten Lernen in der Lage sind. Die Befragte kann in Bezug auf die Unterkategorie ‚Studierende‘ LK 4 oder sogar LK 5 zugeordnet werden.

Was ihr Bild vom Wissen betrifft, so kann man die Befragte auf LK 5 einordnen. Sie möchte, dass Studierende selber Forschungsfragen finden (s. Anhang II - Interview) und in die Lage versetzt werden, diese methodisch zu bearbeiten. Das kann nur mit einem erkenntnistheoretischen Verständnis vertreten werden, das Wissen als relativ und stetig erneuerbar betrachtet.

Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte t1 und t2

Abbildung 5.22: Grid 1809_1311/t1 und t2

t1													t2															
Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Ziel)	ACZ	BET	Chemo	Bio I	DOT	CH	TP1	TP2	Öko	5	Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Ziel)	ACZ	BET	Chemo	Bio I	DOT	CH	TP1	TP2	Öko	5	
1	gute VL-Struktur	3	1	1	3	2	3	1	1	3	4	5	verbesserungswürdige VL-Struktur	1	intensive individuelle Betreuung	1	1	1	1	1	3	2	4	1	5	5	geringes Verständnis gegenüber Studenten	
2	freundschaftlich kollegialer Umgang mit Studierenden	1	1	1	1	2	4	2	5	2	3	5	distanzierter Kontakt mit Studierenden	2	Interesse am Verständnis des Studenten	2	1	1	2	2	2	1	2	1	3	5	Vermittlung des Lehrinhalts ohne Bedeutung	
3	viel Anschauungsmaterial	1	1	1	3	3	1	1	3	2	4	4	gute Theorie	3	komplizierte Sachverhalte einfach erklären	2	1	1	2	3	1	1	2	3	3	3	unflexibel im Erklärungsstil	
4	Foliendesign korrekturbedürftig	3	5	4	1	2	5	5	2	4	2	4	gute Sichtbarkeit, Struktur, Design	4	überlassen die Mitarbeit den eigenen Motivation	2	3	4	1	2	4	1	4	1	2	1	1	mehr Druck, weniger selbst überlassen
5	ausufernde Beratungsgespräche	3	5	5	1	3	3	2	3	5	3	3	zielgerichtete Beratungsgespräche	5	Auswirkungen der mentalen Befindlichkeit auf die Betreuung	4	1	3	4	2	4	1	1	1	4	1	neutrale Betreuung	
6	gute Verständlichkeit der Inhalte	2	1	1	3	4	2	1	2	1	4	1	Inhaltspräsentation auf gehobenem Niveau	6	eingefahrter Vorlesungsstil	3	5	5	1	1	1	5	2	5	2	3	Flexibler Vorlesungsstil	
7	schwere Akustische Verständlichkeit	2	4	4	4	2	3	4	4	3	2	4	gute Akustik	7	Interesse an jedem Menschen	2	1	1	3	3	1	3	3	1	3	4	vermindertes Interesse	
8	gutes Gefühl für Auditorium	2	2	2	4	2	5	2	2	4	5	5	Ignoranz des Auditoriums	8	ausgefeilte Vorlesungspräsentation	2	1	1	5	3	2	1	1	3	3	5	unausgefeilte Präsentation	
9	viel Selbstbestimmung in Praktika	2	2	5	3	5	3	2	3	2	2	5	feste, unveränderliche Struktur	9	eingeschränkte akustische Verständlichkeit	1	3	4	3	1	2	4	4	3	1	4	gute Akustik	
10	sehr lockerhaft im Umgang mit Studierenden	5	5	2	2	5	3	5	3	2	3	2	ohne neg. Emotion	10	Vorlesung ohne Skript	1	1	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	streng nach Skript
														11	Überlange Gespräche	2	4	5	1	2	3	2	5	2	5	5	auf das Nötigste beschränkt	

Hypothese H1 besagte: *Die Anzahl der Konstrukte ist zu t1 niedriger, als zu t2* lässt sich abermals nicht belegen. Die Anzahl der Konstrukte ist zu t2 um eines gesunken. Man kann durch die Verminderung um ein Konstrukt allerdings nicht darauf schließen, dass die Befragte in den sechs Monaten ihr Konstruktsystem zurück entwickelt hat bzw. kann man nicht von einer Entwicklung in die nicht intendierte Richtung ausgehen.

H2 lautete: *Die zentralen Konstrukte müssten auch zum Zeitpunkt t2 vorhanden sein, da nicht davon auszugehen ist, dass sich die wichtigsten Unterscheidungen innerhalb von sechs Monaten ändern.* Die zentralen Konstrukte sind bei dieser Befragten die Konstrukte zur Betreuung der Studierenden, von denen es zu t1 drei gibt (Nr. 1, 7 und 11). Auch im zweiten Interview gibt es zwei Konstrukte zur Beratung von Studierenden (Nr. 2 und 5). Es kommt also nicht zu einer Differenzierung der Konstrukte zu t2, sondern eher zu einem gegenläufigen Phänomen: Es werden zwei Konstrukte zusammengefasst und diese sind klarer in ihren Gegensätzen und auch sowie klarer bei der Einordnung der Elemente, zum Beispiel bei der Einordnung des Idealselbsts (s. Anhang II - Interview).

Die dritte Hypothese H3 besagte: *Es kommen beim Interview zu t2 neue Konstrukte vor, die sich aus den Inhalten und Erfahrungen, die die Befragten in den Workshops gemacht haben, ableiten lassen.* Im Vergleich zu t1, werden in t2 die Konstrukte präziser, zum Beispiel die Konstrukte ‚intensive individuelle Betreuung‘ (t1, Nr. 1) und ‚Interesse an jedem Menschen‘ (t1, Nr. 7) werden zu einem konkreteren Konstrukt ‚freundschaftlich kollegialer Umgang mit Studenten‘ (t2, Nr. 2) zusammengefasst. Außerdem taucht zu t2 ein neues Konstrukt ‚gute Vorlesungsstruktur‘ (t2, Nr. 1) auf. Dies kann als Hinweis auf ein in ‚Fit für die Lehre 1‘ behandeltes Thema gesehen werden. Im Rahmen der lerntheoretischen Fundierung wurden einige Möglichkeiten der Strukturierung von Lehrveranstaltungen vorgestellt und diskutiert. Auch das Konstrukt ‚viel Anschauungsmaterial‘ (t2, Nr. 3) kann auf die in ‚Fit für die Lehre 1‘ behandelte Motivationstheorie von Deci und Ryan

(1993) und die darauf folgenden Diskussionen und Überlegungen zum Vorgehen²³² in Lehrveranstaltungen zurückgeführt werden.

H4 besagte, dass *wenn man vom Entwicklungsmodell von Kugel (1993) ausgeht, dann müsste der Fokus zu t1 stärker auf den Inhalten, deren Strukturierung und deren Vermittlung stärker auf der Person des Lehrenden liegen. Zu t2 müsste der Fokus sich verändern in Richtung Studierende*. Die beiden neuen Konstrukte ‚gutes Gefühl für Auditorium‘ (t2, Nr. 8) ‚viel Selbstbestimmung in Praktika‘ (t2, Nr. 9) beschäftigen sich mit der Studierendenorientierung des Dozenten in Lehrveranstaltungen und mit dem eigenständigen Lernen der Studierenden in Praktika. Die Studierendenperspektive zeigt sich noch in drei weiteren Konstrukten, dem Konstrukt ‚freundschaftlich kollegialer Umgang mit Studenten‘ (t2, Nr. 2), dem Konstrukt ‚ausufernde Beratungsgespräche‘ (t2, Nr. 5) und dem Konstrukt ‚sehr launenhafter Umgang mit Studierenden‘ (t2, Nr. 10). Außerdem fiel an diesen Interviews folgendes auf: Zu t1 befindet sich das Element ‚aktuelles Selbst‘ in einem anderen Elemente-Cluster (s. Anhang II - Interview) als das Element ‚Idealselbst‘. Zu t2 ist der Differenzwert zwischen diesen beiden Elementen von 12 (t1) auf 9 (t2) gesunken (s. Anhang II - Interview), was als leichte Annäherung des Selbstbildes an das Idealbild interpretiert werden kann.

Bei der Befragten kann man über das halbe Jahr eine deutliche Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen in die intendierte Richtung feststellen. Ist sie zu t1 auf LK 3, mit einer leichten Tendenz zu LK 4 eingeordnet, so zeigt sich zu t2 zwei die Lehrkonzeption 4 deutlich und eine Tendenz zu Lehrkonzeption 5 ist beobachtbar.

Interview 2106_0811 Erhebungszeitpunkt t1

Die dritte befragte Person ist wieder männlich, hat wenig Lehrererfahrung, lehrt aber Studierende aus allen Semestern. Sie unterrichtet vorwiegend Übungen, Seminare und Praktika im Fach Informatik.

Tabelle 5.16: Sozialstatistische Daten des Befragten Int. 2106_0811

Interview-code	Ge-schlecht	Lehr-erfahrung	Status	Studentische Zielgruppe	Fachklasse/Bereich	Veranstaltungs-format
2106_0811	m	bis 4 Semester	Wiss. MA	Studierende jeden Semesters	Visualisierung – Informatik/Naturwissenschaft	Übungen, Seminare, Praktika

²³² In ‚Fit für die Lehre 1‘ wurde thematisiert, dass für viele Studierenden ein induktives Vorgehen (von konkret zu abstrakt) einfacher ist, als ein deduktives Vorgehen (von der Theorie zu konkreten Beispielen).

Abbildung 5.23: Grid 2106_0811/t1

Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Ziel)	Th. E.	U. K.	Hausmann	Hirth	Flint	M. Rot	5
1	Geduld	3	2	2	1	5	5	4	1	Ungeduld
2	Wissensumfang	5	3	1	2	4	2	1	2	weniger Wissen
3	Nachvollziehbarkeit der Bewertung	2	1	1	1	5	1	1	1	Undurchsichtige Bewertung
4	Gute Vorbereitung	2	1	1	1	5	1	2	1	schlechte Vorbereitung
5	Erfahrung	3	1	1	1	1	1	1	1	weniger Erfahrung
6	streng	3	3	3	5	2	1	1	5	weniger streng
7	methodischer Aufbau von Lehrveranstaltungen	4	1	1	1	5	2	2	2	spontaner Aufbau von Lehrveranstaltungen
8	großes Selbstbewusstsein	3	2	1	2	1	1	1	2	geringes Selbstbewusstsein
9	viel Zeit für die Unterstützung von Lernenden	2	2	3	1	5	4	2	1	wenig Zeit

Der Befragte bewegt sich zu t1 zwischen LK 2 und LK 3, allerdings mit starker Tendenz zu LK 2. Allein der große Überhang an Konstrukten, die sich auf die Person des Lehrenden beziehen zeigt, dass die meisten Gedanken zur Hochschullehre fast ausschließlich aus der Perspektive des Lehrenden generiert sind. Zusätzlich lässt die vorwiegend dichotome Einteilung der Elemente erkennen, dass die Konstrukte noch sehr undifferenziert eingesetzt werden (s. Anhang II - Interview).

Es finden sich sechs Konstrukte, die der Unterkategorie ‚Lehrende‘ zugeordnet werden können und sich auf Persönlichkeitseigenschaften des Lehrenden beziehen (z.B. Geduld, Fachwissen, Selbstvertrauen, Erfahrung etc.). Daraus kann man schließen, dass für den Befragten Lehre vorwiegend eine Funktion der Lehrpersönlichkeit ist (s. Anhang II - Interview). Auf der Dimension ‚Lehrende‘ wird der Befragte daher auf Lehrkonzeption 2 eingeordnet.

Das im Interview zum Ausdruck kommende Bild vom Studierenden (Unterkategorie ‚Studierende‘) lässt sich nur indirekt aus den auf den Lehrenden bezogenen Konstrukten ableiten, wie zum Beispiel aus dem Konstrukt ‚Nachvollziehbarkeit der Bewertung‘ (t1, Nr. 3). Dieses Konstrukt zeigt, dass Studierende ein Recht auf transparente Bewertung ihrer Leistungen haben und somit als Personen mit bestimmten, berechtigten Ansprüchen gesehen werden. In dem Konstrukt ‚viel Zeit für die Unterstützung der Studierenden‘ (t1, Nr. 9) kommt zur Geltung, dass Studierende nicht nur als passive Rezipienten in Lehrveranstaltungen gesehen werden, sondern als förderungswürdige Individuen. Daher wird der Befragte in der Unterkategorie ‚Studierende‘ auf LK 3 eingeordnet.

Der Befragte zeigt in diesem ersten Interview ein erkenntnistheoretisches Verständnis, das als absolut eingestuft werden kann, weil Wissen als absolut und statisch angesehen wird. Eine

Äußerung zum Konstrukt ‚Wissensumfang‘ (t1, Nr. 2) dient als Beleg dafür: Im Transkript (s. Anhang II - Interview) spricht der Befragte von ‚korrektem‘ und ‚nicht korrektem‘ Wissen, das ein Hochschullehrer haben kann. Damit stünde der Befragte auf der Dimension ‚Wissen‘ auf der LK 1.

Interview 2106_0811 Erhebungszeitpunkt t2

Abbildung 5.24: Grid 2106_0811/t2

Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Ziel)	Th. E.	U. K.	Hausmann	Hirth	Flint	M. Rot	5
1	Sicherheit	5	3	1	2	2	1	1	3	mangelnde Routine
2	Strenge/Abstand zu Studierenden	4	3	2	3	1	1	2	3	Nähe zu Studierenden
3	Gerechte Beurteilung	2	1	1	1	5	1	1	1	Zufällige Beurteilung
4	Enthusiasmus bzgl. der Lehre	3	2	2	1	5	4	1	2	Vorgehen nach Schema F
5	Realistische Einschätzung der Motivation	3	3	4	5	3	1	2	2	Naivität im Bezug auf die Motivation der Lernenden
6	Fachliche Kompetenz	3	2	1	2	5	1	2	2	Inkompetenz
7	Viel Zeit für die Lehre	2	1	5	1	5	3	2	1	Wenig Zeit für die Lehre

Die Verteilung der Konstrukte lässt sich zu t2 folgendermaßen beschreiben: Es gibt zwei Konstrukte, die sich auf Persönlichkeitseigenschaften der Lehrenden beziehen, das Konstrukt ‚Sicherheit‘ (t2, Nr. 1) und das Konstrukt ‚fachliche Kompetenz‘ (t2, Nr. 6). Drei Konstrukte befassen sich mit der Interaktion zwischen Lehrendem und Studierenden (Nr. 2, 3 und 5) und zwei Konstrukte mit der Einstellung zur Lehre und der Investition des Lehrenden in die Lehre (Nr. 4 und 7). Diese Verteilung weist darauf hin, dass der Fokus auf der Interaktion mit den Studierenden liegt, gefolgt von den Eigenschaften des Lehrenden und dem Engagement der Lehrenden in der Lehre. Der Befragte kann auf dieser Grundlage auf LK 3 eingestuft werden (s. Anhang II - Interview).

Die Einordnung in der Unterkategorie ‚Lehrender‘ kann anhand der vier Konstrukte begründet werden, die zum Lehrenden generiert wurden. Zwei davon beschäftigen sich mit den Persönlichkeitsmerkmalen des Lehrenden und weisen darauf hin, dass der Lehrende noch mit Fragen der eigenen Selbstsicherheit und des eigenen Fachwissens beschäftigt ist. Die beiden weiteren Konstrukte drehen sich um das emotionale und zeitliche Engagement in der Lehre und weisen auf ein gewisses Reflexionsniveau des Befragten hin. Da das Idealselbst sich viel Zeit für die Lehre nehmen möchte und auch einen gewissen Enthusiasmus für die Lehre aufbringen möchte, kann man den Befragten auf der Unterkategorie ‚Lehrender‘ zwischen LK 2 und LK 3 einordnen.

In der Unterkategorie ‚Studierende‘ sind drei Konstrukte zu finden, die sich mit der Haltung des Lehrenden den Studierenden gegenüber befassen: Das Konstrukt ‚Strenge/Abstand zu Studierenden‘ (t2, Nr. 2), das Konstrukt ‚gerechte Beurteilung‘ (t2, Nr. 3) und das Konstrukt ‚realistische Einschätzung der Motivation‘ (t2, Nr. 5). Damit positioniert sich der Befragte eindeutig auf Lehrkonzeption 3. Anhand der Position des Idealselbst kann man ablesen, dass dem Befragten eine mittlere Strenge als angemessen erscheint. Die Beurteilung von studentischen Leistungen soll auch Sicht des Befragten gerecht sein. Auf dem Konstrukt ‚Einschätzung der Motivationslage der Studierenden‘ ordnet der Befragte das Idealselbst in der Mitte der Skala ein, es ist nicht ganz klar, ob er eine mittlere Ausprägung der Einschätzung als optimal hält oder ob es für ihn nicht möglich erscheint, die Motivationslage besser einzuschätzen.

Es gibt keine Konstrukte, die man explizit auf die erkenntnistheoretische Position des Befragten schließen lassen, indirekt lässt sich aber aus dem Konstrukt ‚fachliche Kompetenz‘ (t2, Nr. 6) und der dazugehörigen Bemerkung aus dem Interview ableiten, dass sich Fachinhalte schnell ändern können. Dies weist auf ein gestiegenes Bewusstsein des Befragten hin, dass sich Wissen stetig verändert und damit nicht als absolut angesehen wird. Dies ist der einzige Hinweis auf die erkenntnistheoretische Sicht des Befragten aus der man eine Einordnung auf LK3 vornehmen kann.

Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte t1 und t2

Abbildung 5.25: Grid 2106_0811/t1 und t2

Konstrukt Nr.	t1	1										5	Konstrukt Nr.	t2	1										5
		selbst	selbst (Ziel)	Th. E.	U. K.	Hausmann	Hirth	Flint	M. Rot	selbst	selbst (Ziel)				Th. E.	U. K.	Hausmann	Hirth	Flint	M. Rot					
1		Geduld	3	2	2	1	5	5	4	1	Ungeduld	1		Sicherheit	5	3	1	2	2	1	1	3	mangelnde Routine		
2		Wissensumfang	5	3	1	2	4	2	1	2	weniger Wissen	2		Strenge/ Abstand zu Studierenden	4	3	2	3	1	1	2	3	Nahe zu Studierenden		
3		Nachvollziehbarkeit der Bewertung	2	1	1	1	5	1	1	1	Undurchsichtige Bewertung	3		Gerechte Beurteilung	2	1	1	1	5	1	1	1	Zufällige Beurteilung		
4		gute Vorbereitung	2	1	1	1	5	1	2	1	schlechte Vorbereitung	4		Enthusiasmus bzgl. der Lehre	3	2	2	1	5	4	1	2	Vorgehen nach Schema F		
5		Erfahrung	3	1	1	1	1	1	1	1	weniger Erfahrung	5		Realistische Einschätzung der Motivation	3	3	4	5	3	1	2	2	Naivität im Bezug auf die Motivation der Lernenden		
6		strenge	3	3	3	5	2	1	1	5	weniger streng	6		Fachliche Kompetenz	3	2	1	2	5	1	2	2	Inkompetenz		
7		methodischer Aufbau von Lehrveranstaltungen	4	1	1	1	5	2	2	2	spontaner Aufbau von Lehrveranstaltungen	7		Viel Zeit für die Lehre	2	1	5	1	5	3	2	1	Wenig Zeit für die Lehre		
8		großes Selbstbewusstsein	3	2	1	2	1	1	1	2	geringes Selbstbewusstsein														
9		viel Zeit für die Unterstützung von Lernenden	2	2	3	1	5	4	2	1	wenig Zeit														

H1 besagte: Die Anzahl der Konstrukte ist zu t1 niedriger, als zu t2. Bei diesem Befragten sind es zu t2 zwei Konstrukte weniger, als zu t1. Man kann trotzdem nicht sagen, dass das Konstruktsystem undifferenzierter im Sinne einer Regression oder einer gegenläufigen Entwicklung des Befragten geworden ist. Die Konstrukte sind zu t2 klarer geworden. Die beiden Konstrukte ‚Erfahrung‘ (t1, Nr. 5) und ‚großes Selbstbewusstsein‘ (t1, Nr. 1) werden zum zweiten Zeitpunkt in ein Konstrukt überführt ‚Sicherheit‘ (t2, Nr. 1). Dieses neue Konstrukt zeigt, dass für den Befragten Erfahrung und (fachliches) Selbstbewusstsein zusammenhängen und daher auch mit einer Kategorie

abgehandelt werden können. Dass das Konstrukt klarer ist, sieht man auch an den Einschätzungen der Elemente auf dem neuen Konstrukt: Waren die Einordnungen der Elemente auf den beiden Konstrukten (Nr. 1 und Nr. 5) zu t1 noch extrem dichotom, sind sie auf dem neuen Konstrukt Nr. 1 zu t2 gleichmäßiger verteilt. Das bedeutet, dass das Konstrukt differenzierter angewendet wird und kann als erwünschte Entwicklung gedeutet werden (s. Anhang II - Interview).

Hypothese H2 lautete: *Die zentralen Konstrukte müssten auch zum Zeitpunkt t2 vorhanden sein, da nicht davon auszugehen ist, dass sich die wichtigsten Unterscheidungen innerhalb von sechs Monaten ändern.* Die zentralen Konstrukte sind das Fachwissen des Dozenten und die gerechte Bewertung der Studierenden, da sie zu beiden Zeitpunkten in fast identischer Form vorkommen. Dies weist darauf hin, dass der Befragte immer noch stark mit seiner eigenen Fachkompetenz beschäftigt ist, was mit der geringen Lehrerfahrung erklärbar ist. Das Konstrukt ‚Geduld‘ (t1, Nr. 1) ist weggefallen. Dieses wurde als dozentenorientiertes, oberflächliches Konstrukt eingestuft (s. Anhang II - Interview).

Ein neues studierendenorientiertes Konstrukt ‚realistischere Einschätzung der Motivation‘ (t2, Nr. 5) ist hinzugekommen. Die Einschätzungen der Elemente sind auf diesem neuen Konstrukt recht differenziert verteilt, allerdings fällt auf, dass das Idealselbst in der Mitte angeordnet ist. Eine maximal realistische Einschätzung also entweder nicht erstrebenswert oder (selbst in einem Idealzustand) nicht als erreichbar angesehen wird.

Es gibt in einigen Konstrukten zu t2 Aspekte, die in dem entsprechenden Konstrukt zu t1 noch nicht enthalten waren zum Beispiel kommt in dem Konstrukt ‚viel Zeit für die Lehre‘ (t2, Nr. 7) nicht nur der Aspekt der Betreuung vor, sondern auch die Zeit für die Vorbereitung von Lehrveranstaltungen (s. Anhang II - Interview). Dies ist ebenfalls ein Hinweis auf die Erweiterung der Konstrukte, die mit der Weiterbildung im Zusammenhang stehen könnte.

H3 lautete: *Es kommen beim Interview zu t2 neue Konstrukte vor, die sich aus den Inhalten und Erfahrungen, die die Befragten in den Workshops gemacht haben, ableiten lassen.* Das schon oben erwähnte Konstrukt ‚realistischere Einschätzung der Motivation‘ (t2, Nr. 5) verbindet mindestens zwei Themen miteinander, die in Modul ‚Lehren und Lernen I‘ vorkommen: Die Motivation Studierender und das Bewusstsein dafür, dass der Dozent im Sinne der Teilnehmerorientierung diese berücksichtigen muss (s. Anhang II - Interview). Das immer wieder in der hochschuldidaktischen Weiterbildung erzeugte Bewusstsein, dass gute Lehre eine ausreichende didaktische Vorbereitung erfordert, spiegelt sich im Konstrukt ‚viel Zeit für die Lehre‘ (t2, Nr. 7) wider. Diese Konstrukte weisen auf eine Erweiterung der Lehrkonzeptionen des Befragten im Sinne der erwünschten Weiterentwicklung hin.

H4 besagte: *Wenn man vom Entwicklungsmodell von Kugel (1993) ausgeht, dann müsste der Fokus zu t1 stärker auf den Inhalten, deren Strukturierung und deren Vermittlung stärker auf der Person des Lehrenden liegen. Zu t2 müsste der Fokus sich verändern in Richtung Studierende.* Die Relation der Konstrukte hat sich von t1 zu t2 verändert. Zu t1 befasst sich nur ein Konstrukt (Nr. 3) mit den Studierenden, zu t2 sind es schon drei Konstrukte (Nr. 2, 3 und 5), die sich auf die Studierenden beziehen. Dies ist umso bedeutsamer als die Gesamtzahl der Konstrukte zu t2 um zwei gesunken ist. Interessant ist auch, dass zu t2 ein neues Vorbild gefunden wurde. Das Idealselbst hängt zu t1 mit dem Element ‚Th.E.‘ zusammen, zu t2 deutlich mit dem Element ‚M.Roth‘. Das aktuelle Selbst hat sich dem Idealselbst etwas angenähert, Selbsteinschätzung und Idealbild sind etwas zusammengerückt (s. Anhang II - Interview). Dies kann das Ergebnis eines Reflexionsprozesses in Modul ‚Lehren und Lernen I‘ sein.

Der Befragte hat sich betreffend seiner Lehrkonzeptionen von t1 zu t2 weiterentwickelt. Vom Schwerpunkt auf LK 2 ist insgesamt eine Entwicklung in Richtung LK 3 zu beobachten, was sich in allen drei Dimensionen (Lehrender, Studierende, Wissen) der Lehrkonzeptionen widerspiegelt.

Interview 2106_2610 Erhebungszeitpunkt t1

Der vierte Befragte ist männlich, hat über 5 Semester Lehr Erfahrung und hält alle Lehrformate. Seine studentische Zielgruppe vorwiegend Studierende älterer Semester des Fachs Robotik/Informatik.

Tabelle 5.17: Sozialstatistische Daten des Befragten Int. 2106_2610

Interview-code	Ge-schlecht	Lehr-erfahrung	Status	Studentische Zielgruppe	Fachklasse/Bereich	Veranstaltungs-format
2106_2610	m	5 bis 24 Semester	Wiss. MA	überwiegend Studierende ab dem 7. Semester	Robotik – Informatik/Naturwissenschaft	Vorlesungen, Seminare, Praktika, Projekte

Abbildung 5.26: Grid 2106_2610/t1

Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Ziel)	Md	Sic	He	Le	Gg	Ri	Ml	5
1	viel Erfahrung	5	2	1	1	1	1	5	1	2	noch zu wenig Erfahrung
2	positive Motivation	2	1	4	1	2	3	2	1	1	teilweise demotivierend
3	konkret anschaulich	2	1	5	1	3	5	2	1	1	abstrakt
4	hilfsbereit, versuch schwächeren zu helfen	1	1	4	1	1	1	1	1	1	neutral bis abweisend
5	umfangreiches Curriculum	4	2	1	1	1	1	5	1	2	kleines Curriculum
6	freiere Lehrformen	3	1	4	1	4	4	3	4	3	„normale“ Vorlesungen, Seminare etc.
7	unübliche Art und Auswahl der Materialien, Programmiersprachen etc.	3	2	4	2	4	4	3	3	2	Mainstream
8	Praxisbeispiele	3	1	5	3	3	2	1	2	1	pure Theorie
9	klare Prüfungsfragen	4	3	1	1	2	5	2	2	3	Prüfungsgespräch mit starker Verknüpfung der Themen
10	Fokus des Lehrstoffs eng	4	4	1	2	2	4	2	3	4	weiter Blick auf den Lehrstoff
11	unumstrittene Stoffauswahl	2	2	2	4	2	2	2	2	2	umstritten
12	klare Antworten auf Nach/Zwischenfragen	3	1	5	1	2	4	3	2	1	Antwort auf Nachfragen bringt kaum Klarheit
13	angenehme Prüfungsatmosphäre aus Sicht des Prüflings	3	2	5	2	5	3	3	2	2	eher unangenehme Atmosphäre
14	Industrieverbindungen	5	1	3	1	1	1	4	1	2	weniger Verbindungen
15	ansprechbar durch Studenten	1	1	3	1	1	1	1	2	1	weniger ansprechbar
16	viele akademische Verbindungen	5	1	2	1	1	2	5	2	2	wenige

Der Befragte lässt sich zwischen LK 2 und LK 3 einordnen. Dafür spricht die thematische Verteilung der Konstrukte, die stark lehrendenlastig ist: Es gibt vier Konstrukte zur Persönlichkeit und anderen Attributen des Lehrenden und sechs von 16 Konstrukten, die sich mit dem curricularen Handeln des Lehrenden befassen. Mit der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden befassen sich nur drei der 16 Konstrukte (Nr. 4, 12 und 15).

Auf der Unterdimension ‚Lehrender‘ ist der Befragte zwischen LK 2 und LK 3 einzuordnen, da die Konstrukte, die zum Lehrenden generiert wurden, eher oberflächlich sind. Zum Beispiel das Konstrukt ‚Erfahrung‘ (t1, Nr. 1) und das Konstrukt ‚positive Motivation‘ (t1, Nr. 2) sowie die Konstrukte ‚Industrieverbindungen‘ (t1, Nr. 14) und ‚viele akademische Verbindungen‘ (t1, Nr. 16). Allerdings finden sich zwischen den Konstrukten zu curricularen Aspekten auch Konstrukte, die eher auf LK 3 oder 4 hinweisen, wie das Konstrukt ‚freiere Lehrformen‘ (t1, Nr. 6).

Was die Unterkategorie ‚Studierende‘ betrifft, so befindet sich der Befragte ebenfalls zwischen LK 2 und LK 3. Der Befragte sieht die Studierenden eher in einer passiven Rolle: Sie können nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen (Konstrukt ‚klare Antworten auf Nachfragen/Zwischenfragen‘ t1, Nr. 12) und denen geholfen werden sollte, wenn sie schwach sind (‚hilfsbereit, Versuch Schwächeren zu helfen‘ t1, Nr. 4). Die zahlreichen Konstrukte, die zum Curriculum gebildet wurden weisen auf eine recht weit entwickelte Konzeption in der Unterkategorie ‚Wissen‘ hin. Erstens hat sich der Befragte in sieben von 16 Konstrukten mit Fragen der Gestaltung von Lehre auf allen möglichen curricularen Ebenen beschäftigt. Zweitens zeigen die Konstrukte, dass der Befragte Wissen als potentiell erweiterbar und relativ ansieht, zum Beispiel in dem Konstrukt ‚unübliche Art und Auswahl der Materialien, Programmiersprachen etc.‘ (t1, Nr. 7), in der es um die Auswahl des Stoffes geht, die entweder unüblich oder eben mainstream sein kann. Daher kann der Befragte in der Unterkategorie ‚Wissen‘ auf der Lehrkonzeption 4 eingeordnet werden.

Abbildung 5.27: Grid 2106_2610/t2

Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Ziel)	Md	Sic	He	Le	Gg	Ri	MI	5
1	motivierend	1	1	4	1	2	2	1	1	1	Teils demotivierend
2	didaktisch gute Materialien	3	1	3	1	5	2	1	1	1	nur inhaltlich gute Materialien
3	sehr lebendige Vorlesungen	1	1	3	1	3	3	1	1	1	manchmal leicht monoton
4	strukturierte VL-Stunde	2	1	2	1	1	5	1	1	1	teils unstrukturiert, chaotisch
5	tiefere fachliches Wissen	3	1	1	1	1	1	3	1	1	teils noch weiße Flecken
6	sehr viel Lehrerfahrung	3	1	1	1	1	1	4	1	2	noch nicht so viel
7	Studenten sind teils verunsichert	4	5	2	5	4	3	4	5	5	Stud. Sicherheit geben
8	gute Aufbereitung der VL als Skript	2	1	3	1	3	2	1	2	1	eher Stoffsammlung und viele Fakten
9	gute VL	1	1	4	1	1	3	2	1	1	mäßige VL
10	fundierte theoretisches Wissen u. praktische Erfahrung	2	1	1	1	1	1	3	1	1	weniger Wissen und Erfahrung
11	guter Ruf bei der Lehre	2	1	4	1	1	3	2	1	1	weniger guter Ruf als Dozent
12	viel Industriekontakte u. akademische Kontakte	3	1	2	1	1	1	4	1	2	weniger Kontakte

Der Befragte denkt zu t2 in folgenden inhaltlichen Kategorien: Zur Person des Lehrenden wurden vier Konstrukte gebildet (Nr. 5, 6, 10 und 12), zum didaktischen Handeln des Lehrenden gibt es fünf Konstrukte (Nr. 2, 3, 4, 8, 9) und zur Interaktion zwischen Dozenten und Studierenden gibt es zwei Konstrukte (Nr. 1 und 7). Mit dieser Verteilung kann der Befragte zu t2 zwischen LK 2 und LK 3 eingeordnet werden.

Bei der Betrachtung der Unterkategorien bestätigt sich dieses Bild: Auf der Dimension ‚Lehrender‘ befindet sich der Befragte zwischen LK 2 und LK 3: Die Konstrukte, die sich mit der Lehrperson beschäftigen, sind die zum ‚tieferen fachlichen Wissen‘ (t2, Nr. 5), ‚sehr viel Lehrerfahrung‘ (t2, Nr. 6) und zu den Kontakten in Industrie und an andere Universitäten (t2, Nr. 12). Fünf weitere Konstrukte sprechen didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten des Dozenten an, wie zum Beispiel das Bereitstellen von gut aufbereiteten Materialien, strukturierte und gut aufbereitete Vorlesungen. Auch diese Konstrukte weisen auf die oben genannte Einordnung hin.

Das Bild von den Studierenden (Unterkategorie ‚Studierende‘) ist eher das von passiven Rezipienten, die aber durchaus motiviert werden sollen (t2, Nr. 1) und die wertgeschätzt werden müssen, indem ihnen Sicherheit angeboten wird (t2, Nr. 7) als wichtige Rahmenbedingung für den Lernprozess. Auch hier liegt eine Position zwischen LK 2 und LK 3 vor.

Auf das Bild des Wissens (Unterkategorie ‚Wissen‘) zu schließen ist bei diesem Befragten zu t2 nicht ganz einfach. Man kann für die Interpretation die Konstrukte zum Fachwissen des Dozenten heranziehen, in denen Wissen mal als ‚tieferes fachliches Wissen‘ (t2, Nr. 5) und mal als ‚fundiertes theoretisches Wissen und praktische Erfahrung‘ (t2, Nr. 10) vorkommt. Das für den Befragten die Inhalte nicht allein durch die Logik des Faches bestimmt sind lässt sich daran erkennen, dass die Inhalte sowohl für das Gesamtstudium, als auch für die spätere Berufspraxis relevant sein müssen (s. Anhang II - Interview). Damit ist auch klar, dass Wissen für den Befragten nicht absolut sein kann. Er wird somit im erkenntnistheoretischen Bereich in LK 4 eingestuft.

Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte t1 und t2

Abbildung 5.28: Grid 2106_2610/t1 und t2

Konstrukt Nr.	t1											s		Konstrukt Nr.	t2											s	
		selbst	selbst (Ziel)	Mid	Stc	He	Le	Gg	Ri	MI	selbst					selbst (Ziel)	Mid	Stc	He	Le	Gg	Ri	MI				
1		viel Erfahrung	5	2	1	1	1	1	5	1	2		noch zu wenig Erfahrung		1	motivierend	1	1	4	1	2	2	1	1	1		teils demotivierend
2		positive Motivation	2	1	4	1	2	3	2	1	1		teilweise demotivierend		2	didaktisch gute Materialien	3	1	3	1	5	2	1	1	1		nur inhaltlich gute Materialien
3		konkret anschaulich	2	1	5	1	3	5	2	1	1		abstrakt		3	sehr lebendige Vorlesungen	1	1	3	1	3	3	1	1	1		manchmal leicht monoton
4		hilfsbereit, versucht schwächeren zu helfen	1	1	4	1	1	1	1	1	1		neutral bis abweisend		4	strukturierte VL-Stunde	2	1	2	1	1	5	1	1	1		teils unstrukturiert, chaotisch
5		umfangreiches Curriculum	4	2	1	1	1	1	5	1	2		kleines Curriculum		5	tieferes fachliches Wissen	3	1	1	1	1	1	3	1	1		teils noch weiße Flecken
6		freie Lehrformen	3	1	4	1	4	4	3	4	3		„normale“ Vorlesungen, Seminare etc.		6	sehr viel Lehrerfahrung	3	1	1	1	1	1	4	1	2		noch nicht so viel
7		unübliche Art und Auswahl der Materialien, Programmiersprachen etc.	3	2	4	2	4	4	3	3	2		Mainstream		7	Studenten sind teils verunsichert	4	5	2	5	4	3	4	5	5		Stud. Sicherheit geben
8		Praxisbeispiele	3	1	5	3	3	2	1	2	1		pure Theorie		8	gute Aufbereitung der VL als Skript	2	1	3	1	3	2	1	2	1		eher Stoffammlung und viele Fakten
9		klare Prüfungsfragen	4	3	1	1	2	5	2	2	3		Prüfungsgespräch mit starker Verknüpfung der Themen		9	gute VL	1	1	4	1	1	3	2	1	1		mäßige VL
10		Fokus des Lehrstoffi eng	4	4	1	2	2	4	2	3	4		weiter Blick auf den Lehrstoff		10	fundiertes theoretisches Wissen u. praktische Erfahrung	2	1	1	1	1	1	3	1	1		weniger Wissen und Erfahrung
11		unumstittene Stoffauswahl	2	2	2	4	2	2	2	2	2		umstitten		11	guter Ruf bei der Lehre	2	1	4	1	1	3	2	1	1		weniger guter Ruf als Dozent
12		klare Antworten auf Nach-/Zwischenfragen	3	1	5	1	2	4	3	2	1		Antwort auf Nachfragen bringt kaum Klarheit		12	viel Industriekontakte u. akademische Kontakte	3	1	2	1	1	1	4	1	2		weniger Kontakte
13		angenehme Prüfungsatmosphäre aus Sicht des Prüflings	3	2	5	2	5	3	3	2	2		eher unangenehme Atmosphäre														
14		Industrieverbindungen	5	1	3	1	1	1	4	1	2		weniger Verbindungen														
15		ansprechbar durch Studenten	1	1	3	1	1	1	1	2	1		weniger ansprechbar														
16		viele akademische Verbindungen	5	1	2	1	1	2	5	2	2		wenige														

Hypothese H1 lautete: Die Anzahl der Konstrukte ist zu t1 niedriger, als zu t2. Die Anzahl der Konstrukte ist zu t2 um vier gesunken. Da zu t1 die Zahl der Konstrukte mit 16 ungewöhnlich hoch war ist nicht weiter erstaunlich, dass zu t2 weniger Konstrukte generiert wurden und muss wieder nicht auf eine nicht intendierte Entwicklung der Lehrkonzeptionen des Befragten hinweisen. H1 kann also im ursprünglichen Sinne nicht bestätigt werden.

H2 lautete: Die zentralen Konstrukte müssten auch zum Zeitpunkt t2 vorhanden sein, da nicht davon auszugehen ist, dass sich die wichtigsten Unterscheidungen innerhalb von sechs Monaten ändern. Als fast unveränderte Konstrukte können die beiden Konstrukte zu der Lehrerfahrung und zur Motivation angesehen werden (s. Anhang II - Interview). Diese scheinen für den Befragten zentral zu sein, da sie zu beiden Zeitpunkten in fast identischer Weise vorkommen. Es gibt aber auch eine ganze Menge an Konstrukten zu t2, die eine Zusammenfassungen zweier Konstrukte aus t1 darstellen, zum Beispiel wurde aus den Konstrukten ‚Industrieverbindungen‘ (t1, Nr. 14) und ‚viele akademische Verbindungen‘ (t1, Nr. 16) das Konstrukt ‚viel Industriekontakte und akademische Kontakte‘ (t2,

Nr. 12) (s. Anhang II - Interview). Diese Zusammenfassung zweier Konstrukte ist beim Befragten mehrmals zu beobachten. Auch die zusammengefassten Konstrukte des Befragten scheinen zu seinen zentralen Gedanken zur Lehre zu gehören. Durch die Zusammenfassung zu t2 werden die neuen Konstrukte abstrakter, sie sind weiter gefasst und nicht präzisiert. Bei diesem Befragten ist also ein gegenläufiger Trend zu den Erwartungen eingetreten. Es kommt nicht zu einer Differenzierung, sondern zu einer Zusammenfassung und Abstraktion der Konstrukte. Trotzdem kann dies als eine Fokussierung des Konstruktsystems interpretiert werden, da zu t1 das Konstruktsystem einige Wiederholungen enthielt, wie zum Beispiel die Konstrukte Nr. 7 und Nr. 11 (t1), die sich beide auf die Stoffauswahl bezogen.

Die beiden Konstrukte aus t1 zum Thema Prüfungen fehlen zu t2 ganz. Dies kann damit zusammenhängen, dass diese Themen in Modul ‚Lehren und Lernen I‘ nicht explizit vorkommen, es kann aber auch ein Zufallseffekt sein.

H3 besagte: Es kommen beim Interview zu t2 neue Konstrukte vor, die sich aus den Inhalten und Erfahrungen, die die Befragten in den Workshops gemacht haben, ableiten lassen. Zwei neu hinzugekommene Konstrukte beschäftigen sich mit der Erstellung von Lernmaterialien, deren didaktischer Aufbereitung und Strukturierung (t2, Nr. 1 und 3). Dies kann auf regelmäßig geführte Diskussionen in ‚Fit für die Lehre 1‘ zurückgeführt werden, in denen es um den Mehrwert der Präsenzlehre und um den Nutzen guter Skripte und Materialien geht. Auf diese Inhalte der hochschuldidaktischen Weiterbildung weisen auch die beiden neuen Konstrukte zur Vorlesungsqualität (t2, Nr. 9 und 12) hin.

H4 besagte: Wenn man vom Entwicklungsmodell von Kugel (1993) ausgeht, dann müsste der Fokus zu t1 stärker auf den Inhalten, deren Strukturierung und deren Vermittlung stärker auf der Person des Lehrenden liegen. Zu t2 müsste der Fokus sich verändern in Richtung Studierende. Zu t1 gab es mehr Konstrukte (Nr. 2, 4, 9, 12, 13 und 15), die sich mit der Studierendenperspektive beschäftigten, als zu t2 (Nr. 1, 3, 7 und 11). Zum einen mag das an der geringeren Konstruktzahl zu t2 liegen, zum anderen sind die didaktischen Aspekte des Lehrhandelns in t2 stärker betont, was ja indirekt den Studierenden zu Gute kommt.

Eine interessante Beobachtung ergibt sich aus dem Zusammenhang zwischen den Elementen ‚Idealselbst‘ und ‚aktuelles Selbst‘ und den restlichen Elementen der Grids. Die Einschätzungen des Idealselbst unterscheiden sich zu den zwei Erhebungszeitpunkten erheblich: Zu t2 ist das Idealselbst immer dem positiv bewerteten Extrempol des Konstruktes zugeordnet, womit klar ist, was vom Befragten als Optimum auf der betreffenden Dimension gesehen wird. Zu t1 war diese Klarheit noch nicht gegeben, das Idealselbst ist öfter auch in der mittleren Position zwischen den

beiden Konstruktpolen angesiedelt. Was das Verhältnis von Idealselbst und aktuellem Selbst betrifft, so ist die Differenz zwischen diesen beiden Elementen zu t1 fast doppelt so hoch, wie zu t2. Das bedeutet, dass in den sechs Monaten zwischen den beiden Erhebungen eine gut beobachtbare Annäherung des Selbstbildes an das Idealbild (oder umgekehrt) stattgefunden hat. Obwohl bei der Einordnung auf den Lehrkonzeptionen kein Unterschied festgestellt werden konnte, liefert diese Beobachtung Hinweise auf subtile Veränderungen, die nicht auf den ersten Blick aus dem Vergleich der beiden Interviews deutlich werden.

Der Zusammenhang zwischen Idealselbst und anderen Elementen ist ebenfalls interessant. Zu t1 ist das Idealselbst mit etwas über 90% dem Element ‚MI‘ am ähnlichsten. Zu t2 findet sich eine Übereinstimmung von 100% mit dem Element ‚Sic‘. Obwohl die Unterschiede jeweils nur ein paar Prozentpunkte ausmachen, ist MI zu t2 doch an dritte Stelle gerutscht, was seine Ähnlichkeit mit dem Idealselbst betrifft. Das Element ‚Sic‘ wird sowohl vom Befragten selbst, als auch aus hochschuldidaktischer Perspektive als das Element mit der wahrscheinlich höchsten Lehrkonzeption (LK 5) betrachtet.

Wenn der Befragte auch keine Veränderung seiner Lehrkonzeptionen aufweist, so gibt es doch subtile Veränderungen, die auf eine Weiterentwicklung und bevorstehende Veränderung der Lehrkonzeptionen hinweisen, wie die Veränderungen des Vorbildes und die Veränderung der Einschätzung des aktuellen Selbst im Hinblick auf die Nähe zum Idealselbst.

Interview 2810_2405 Erhebungszeitpunkt t1

Der fünfte Befragte ist ebenfalls männlich, hat wenig Lehrerfahrung, unterrichtet aber Studierende sowohl aus niedrigen als auch aus hohen Semestern im Bereich Software Engineering in Vorlesungen.

Tabelle 5.18: Sozialstatistische Daten des Befragten Int. 2810_2405

Interview-code	Ge-schlecht	Lehr-erfahrung	Status	Studentische Zielgruppe	Fachklasse/Bereich	Veranstaltungs-format
2810_2405	m	bis 4 Semester	Wiss. MA	Studierende jeden Semesters	Software Engineering – Informatik/Technik	Vorlesungen

Abbildung 5.29: Grid 2810_2405/t1

Konstrukt Nr.	1	sebst	sebst (Ziel)	LU	LE	RE	CL	IAO	BE	BWL	PL	5
1	Begeisterung für die Lehre	2	1	1	5	4	2	5	3	4	3	fehlende Motivation
2	Relevanz klar	3	1	2	5	5	2	5	1	5	2	Relevanz unklar
3	Inhalte der Veranstaltung sind prüfungsrelevant	1	1	1	5	1	2	4	2	1	1	Inhalte sind nicht prüfungsrelevant
4	überfrachtete Materialien	4	5	5	2	5	1	1	4	1	4	überschaubare Menge an relevanten Materialien
5	distanziertes Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden	5	5	4	1	5	1	2	3	1	4	Bereitschaft zur persönlichen Betreuung
6	Abfrage auswendig gelernter Inhalte in der Prüfung	4	5	5	4	1	4	3	4	1	3	Prüfung setzt Verständnis voraus

Der Befragte zeigt in den nur sechs Konstrukten ein subjektives Bild von Lehre, das sich stark an den Studierenden als förderungswürdige Individuen orientiert, zum Beispiel mit dem Konstrukt ‚Bereitschaft zur persönlichen Betreuung‘ (t1, Nr. 5). Die Studierenden sollen Verständnis erlangen und auf höhere Niveaus geführt werden. Dies zeigt sich im Konstrukt ‚Prüfung setzt Verständnis voraus‘ (t1, Nr. 6) in dem es darum geht, dass Prüfungen mehr abfragen sollten, als das bloße Wiedergeben von Inhalten. Insgesamt wird dieser Befragte auf LK 4 eingeordnet (s. Anhang II - Interview).

Der Befragte sieht die Aufgabe des Lehrenden (Unterkategorie ‚Lehrender‘) vorrangig darin, die Studierenden mit der eigenen Begeisterung anzustecken (t1, Nr. 1), die Inhalte sinnvoll zu strukturieren (t1, Nr. 4), ihre Relevanz aufzuzeigen (t1, Nr. 2) und sinnvolle Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen (ebenfalls in Konstrukt t1, Nr. 4 enthalten). Der Lehrende ist mit diesen Aufgaben in der Rolle des Lernbegleiters. Mit dieser Sicht auf die Lehrendenrolle ist er in LK 4 gut aufgehoben (s. Anhang II - Interview).

Die Studierenden (Unterkategorie ‚Studierende‘) sieht der Befragte als eigenständig denkende Personen, die Verständnis für die Fachinhalte erlangen sollen und die es wert sind, eine individuelle und auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Betreuung zu erhalten (t1, Nr. 5). Auch auf dieser Dimension liegt der Befragte daher in LK 4.

Was die Dimension der erkenntnistheoretischen Überzeugungen betrifft, lässt sich aus den Konstrukten ‚Relevanz klar‘ (t1, Nr. 2) und ‚Abfrage auswendig gelernter Inhalte in der Prüfung‘ (t1, Nr. 6) erschließen. Das vermittelte Wissen muss relevant für die Studierenden sein. Es orientiert sich damit nicht an einem (durch den Lehrenden unreflektiertem) Inhaltskanon oder einem vorgegebenen Curriculum, sondern daran, ob die Inhalte relevant sind im Hinblick auf Kompetenzen, die in der späteren Beschäftigung für die Studierenden wichtig sind. Eine

Begründung der Inhalte nach ihrer Relevanz schließt ein Bild von Wissen als absolut aus. Der Befragte befindet sich also in der Unterkategorie ‚Wissen‘ in Lehrkonzeption 5.

Interview 2810_2405 Erhebungszeitpunkt t2

Abbildung 5.30: Grid 2810_2405/t2

Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Ziel)	LU	LE	RE	CL	IAO	BE	BWL	PL	5
1	Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse	2	1	4	3	5	5	3	2	3	3	Vermittlung von Basis- und Lehrbuchwissen
2	Übungsinhalte auf VL abgestimmt	2	1	2	5	1	2	3	2	2	3	keine Vertiefung des VL Stoffes in den Übungen
3	Praxisrelevanz des Stoffes klar	3	1	2	5	5	4	3	2	3	2	Praxisrelevanz des Stoffes unklar
4	diskussionsfreudiges Klima in der Veranstaltung	3	2	2	5	2	5	3	1	3	2	wenig diskussionsfreudiges Klima
5	persönliches Engagement für studentische Belange	2	2	1	5	1	3	5	5	4	2	Gleichgültigkeit gegenüber studentischen Belangen
6	Prüfungsschwerpunkt Verständnis	1	1	1	3	5	2	5	2	5	1	Prüfungsschwerpunkt auswendig lernen
7	Zugehörigkeit zum Softwaretechnikstudium klar	1	1	1	1	2	1	5	1	5	1	Zugehörigkeit zum Softwaretechnikstudium unklar
8	angemessener Folieneinsatz	2	1	1	1	2	3	5	5	5	1	Folienschlacht (zu viel)
9	Authentizität	4	2	1	3	4	2	1	1	2	1	geringe Praxiserfahrung

Aus den Konstrukten zu t2 ist ersichtlich, dass der Befragte es als das wichtigste Ziel der Lehre hält, dass Studierende ein Verständnis vom Fach erlangen und eigene Interpretationen und Haltungen entwickeln, was zum Beispiel im Konstrukt ‚diskussionsfreudiges Klima‘ (t2, Nr. 4) zum Ausdruck kommt oder in der Forderung nach ‚Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse‘ (t2, Nr. 1). Der Befragte wird auch zu t2 in LK 4 eingeordnet.

Die Rolle und Aufgaben des Lehrenden (Unterkategorien ‚Lehrende‘) sieht der Befragte darin, die Lehrveranstaltungen so aufeinander abzustimmen, dass sie das Verständnis der Studierenden erleichtern: Das Konstrukt ‚Übungsinhalte auf Vorlesung abgestimmt‘ (t2, Nr. 2) und das Konstrukt ‚Zugehörigkeit zum Softwaretechnikstudium klar‘ (t2, Nr. 7) sprechen für diese Einschätzung. Außerdem muss für den Befragten die Praxisrelevanz deutlich gemacht werden und die Inhalte in einer sinnvollen Form dargeboten werden (t2, Nr. 3 und Nr. 8). Der Lehrende soll zur Diskussion anregen (t2, Nr. 4). Auf der Unterkategorie ‚Lehrender‘ kann der Befragte zwischen Lehrkonzeption 3 und 4 eingeordnet werden, weil er sein Augenmerk auch schon auf größere curriculare Zusammenhänge richtet und eine Lehre befürwortet, die Studierende in die Lage versetzt, zum Teil selbstgesteuert ihre Kompetenzen zu erweitern.

Die Studierenden sieht der Befragte als Individuen, die in der Lage sind, aktuelle Forschungsergebnisse zu rezipieren (t2, Nr. 1), die über bestimmte Inhalte diskutieren können (t2,

Nr. 4) und die es wert sind, dass man sich um sie kümmert (t2, Nr. 5). Auf dieser Unterdimension wird der Befragte zwischen LK 4 und LK 5 eingeordnet, weil er Studierende als förderungswürdige Individuen sieht, mit dem Potential zum intellektuellen Wachstum.

Auf der Dimension ‚Wissen‘ befindet sich der Befragte auf LK 5, mit dem Konstrukt Nr. 1 (t2) ‚Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse‘ zeigt sich ein erkenntnistheoretisches Verständnis, dass Wissen als immer potentiell erweiterbar und relativ betrachtet. Das Konstrukt ‚Praxisrelevanz des Stoffes‘ (t2, Nr. 3) weist in die gleiche Richtung.

Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte t1 und t2

Abbildung 5.31: Grid 2810_2405/t1 und t2

t1										
Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Zufl)	LU	LE	RE	CL	IAO	BE	PL
1	Begeisterung für die Lehre	2	1	1	5	4	2	5	3	4
2	Relevanz klar	3	1	2	5	5	2	5	1	5
3	Inhalte der Veranstaltung sind prüfungsteilnehmend	1	1	1	5	1	2	4	2	1
4	überfrachtete Materialien	4	5	5	2	5	1	1	4	1
5	distanziertes Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden	5	5	4	1	5	1	2	3	1
6	Abfrage ausreichend gelernter Inhalte in der Prüfung	4	5	5	4	1	4	3	4	1
5	fehlende Motivation									
2	Relevanz unklar									
3	Inhalte sind nicht prüfungsteilnehmend									
4	überschaubare Menge an relevanten Materialien									
5	Bereitschaft zur persönlichen Betreuung									
6	Prüfung setzt Verständnis voraus									

t2										
Konstrukt Nr.	1	selbst	selbst (Zufl)	LU	LE	RE	CL	IAO	BE	PL
1	Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse	2	1	4	3	5	5	3	2	3
2	Übungsinhalte auf VL abgestimmt	2	1	2	5	1	2	3	2	2
3	Praxisrelevanz des Stoffes klar	3	1	2	5	5	4	3	2	3
4	diskussionsfreudiges Klima in der Veranstaltung	3	2	2	5	2	5	3	1	3
5	persönliches Engagement für studentische Belange	2	2	1	5	1	3	5	5	4
6	Prüfungsschwerpunkt	1	1	1	3	5	2	5	2	5
7	Zugehörigkeit zum Softwaretechnikstudium klar	1	1	1	1	2	1	5	1	5
8	angemessener Folieneinsatz	2	1	1	1	2	3	5	5	5
9	Authentizität	4	2	1	3	4	2	1	1	2
5	Vermittlung von Basis- und Lehrbuchwissen									
2	keine Vertiefung des VL Stoffes in den Übungen									
3	Praxisrelevanz des Stoffes unklar									
4	wenig diskussionsfreudiges Klima									
5	Gleichgültigkeit gegenüber studentischen Belangen									
6	Prüfungsschwerpunkt auswendig lernen									
7	Zugehörigkeit zum Softwaretechnikstudium unklar									
8	Folienschicht (zu viel)									
9	geringe Praxiserfahrung									

Hypothese H1: Die Anzahl der Konstrukte ist zu t1 niedriger, als zu t2. Aus den sechs Konstrukten zu t1 sind zu t2 neun Konstrukte geworden. Der Befragte hat sein Konstruktsystem erweitert, in welcher Form muss mit den weiteren Hypothesen überprüft werden. Dies ist der erste von fünf Fällen, in denen das zweite Interview mehr Konstrukte umfasst als das erste.

H2 lautete: Die zentralen Konstrukte müssten auch zum Zeitpunkt t2 vorhanden sein, da nicht davon auszugehen ist, dass sich die wichtigsten Unterscheidungen innerhalb von sechs Monaten ändern. Zwei Konstrukte kommen zu beiden Zeitpunkten in fast identischer Formulierung vor: die Nr. 6 (t1) und die Nr. 6 (t2) zur Art der Prüfung und die Nr. 5 (t1) und Nr. 5 (t2) zum Engagement des Dozenten im Hinblick auf die Betreuung Studierender. Bei beiden Konstrukten ist zu t2 die Benennung der Pole klarer und präziser geworden (s. Anhang II - Interview), was auf eine Festigung durch Reflexion und Auseinandersetzung mit diesen Themen hinweist. Ein weiteres Konstrukt ‚überfrachtete Materialien‘ (t1, Nr. 4) aus dem ersten Interview ähnelt dem Konstrukt ‚angemessener Folieneinsatz‘ (t2, Nr. 8) inhaltlich, die Benennung zu t2 ist aber etwas anders formuliert. Die Konstruktpole sind präziser und auf einen Aspekt beschränkt. Die Betreuung der Studierenden und verständnisorientierte Prüfungen sind für den Befragten die zentralen Konstrukte.

Ein Konstrukt aus t1 hat sich zu t2 in zwei Konstrukten ausdifferenziert: Das eher allgemeine Konstrukt ‚Relevanz klar‘ (t1, Nr. 2) findet sich zu t2 in zwei Konstrukten wieder: In dem einen geht es um die Praxisrelevanz (t2, Nr. 3) und in dem anderen um die Relevanz für den betreffenden Studiengang und die Erreichung der Studiengangsziele (t2, Nr. 7). Auch dies wird zu den zentralen Konstrukten des Befragten gezählt.

Ein Konstrukt ‚Begeisterung für die Lehre‘ (t1, Nr. 1) ist weggefallen, dafür sind drei neue Konstrukte hinzugekommen: Nr. 1 (t2) zur Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse in die Lehre, Nr. 4 (t2) zu Diskussionen in Veranstaltungen und Nr. 2 (t2) zur Abstimmung von Veranstaltungen unter einander.

H3 besagte: Es kommen beim Interview zu t2 neue Konstrukte vor, die sich aus den Inhalten und Erfahrungen, die die Befragten in den Workshops gemacht haben, ableiten lassen. Die neuen Konstrukte können mit den Themen aus Modul ‚Lehren und Lernen I‘ in Zusammenhang gesehen werden. In ‚Fit für die Lehre 2‘ wird im Rahmen der Einheit zu den Lehrkonzeptionen über erkenntnistheoretische Überzeugungen gesprochen. In der Einheit zum Rollenverständnis in der Lehre kommt der Zusammenhang zwischen Forschung und Lehre zur Sprache. Beide Themen können das neue Konstrukt zur Einbeziehung von aktuellen Forschungsergebnissen in die Lehre bei dem Befragten hervorgebracht haben. Das neue Konstrukt zur Diskussion in Veranstaltungen ist mit den in ‚Fit für die Lehre 1‘ behandelten Lerntheorien und den aktivierenden Methoden in Verbindung zu bringen. Das neue Konstrukt zur Authentizität und Praxiserfahrung hat ebenfalls mit den Einheiten zur Rolle des Lehrenden und den Lehrkonzeptionen zu tun.

H4 - *Wenn man vom Entwicklungsmodell von Kugel (1993) ausgeht, dann müsste der Fokus zu t1 stärker auf den Inhalten, deren Strukturierung und deren Vermittlung stärker auf der Person des Lehrenden liegen. Zu t2 müsste der Fokus sich verändern in Richtung Studierende.* Es gibt zu t2 nur ein Konstrukt mehr, dass sich mit den Studierenden beschäftigt, Nr. 4 zum diskussionsfreudigen Klima. Konstrukt Nr. 5 (t2) zur Betreuung der Studierenden war auch schon zu t1 vorhanden. Aber auch im Konstrukt zur Praxisrelevanz ist die Studierendenperspektive zu t2 stärker ausgeprägt (s. Anhang II - Interview). Die Hypothese, dass es mehr studierendenzentrierte Konstrukte geben sollte, kann bestätigt werden.

Erwähnenswert sind noch die Veränderungen bei der Einschätzung des aktuellen Selbst und des Idealselbst: Das Vorbild zu t1 ist das Element ‚LU‘, es bildet ein Cluster mit dem Idealselbst. Das aktuelle Selbst ist in einem lockeren Cluster mit den Elementen ‚PL‘ und ‚BE‘, mit einer Übereinstimmung etwas über 80%. Zu t2 wird dem Vorbild ‚LU‘ noch ‚PL‘ zur Seite gestellt. Dies kann als Hinweis darauf betrachtet werden, dass der Lehrende vor der Weiterbildung sich ein

Vorbild gewählt hat, weil er diese Person alles in allem als einen guten Hochschullehrer ansah. Nach einer bewussten Auseinandersetzung mit seinen Eigenschaften, Fertigkeiten und Rollen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung hat der Befragte eine differenziertere Haltung erlangt. Er ist in der Lage, bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten unterschiedlicher Hochschullehrer zu identifizieren und sich als Ziel für die eigene Weiterentwicklung auszuwählen.

Das aktuelle Selbst ist dem Idealselbst im Vergleich von t1 zu t2 nicht näher gekommen, die Distanz zwischen den beiden selbstreferenziellen Elementen ist ungefähr gleich geblieben. Im Verhältnis zu den anderen Elementen ist das aktuelle Selbst zu t2 deutlicher unterschieden. Sah der Befragte zu t1 noch zu über 80% Ähnlichkeiten zwischen seinem aktuellen Selbst und zwei anderen Elementen, ist es zu t2 mit ca. 78% dem Idealselbst am ähnlichsten. Hier haben sich die Verhältnisse verschoben. Das aktuelle Selbst ist dem Idealselbst also nicht absolut ähnlicher geworden, im Verhältnis zu den anderen Elementen aber schon. Dies ist ein Hinweis dafür, dass die Wahrnehmung der eigenen Position und der eigenen Ziele sich durch die Weiterbildung verändert hat im Sinne einer genauer reflektierten Standortbestimmung und Zielperspektive.

Zu beiden Befragungszeitpunkten kann der Befragte in LK 4 eingeordnet werden. Damit ist zwar keine Weiterentwicklung von der Lehrkonzeption 4 zur nächst höheren LK 5 vollzogen, bei genauer Auswertung der beiden Interviews gibt es aber ausreichend Hinweise darauf, dass innerhalb der Lehrkonzeption 4 Veränderungen stattgefunden haben, die eine Weiterentwicklung zu LK 5 vorbereiten, wie zum Beispiel die größere Klarheit der Konstrukte oder die differenziertere Einschätzung der eigenen Position. Bei der Interpretation muss auch berücksichtigt werden, dass eine Entwicklung bei Lehrenden, die ohnehin schon eine hoch entwickelte Lehrkonzeption aufweisen sich wahrscheinlich langsamer vollziehen wird als bei Lehrenden, die mit LK 1 oder LK 2 in den Weiterbildungsprozess eintreten. Ebenfalls muss berücksichtigt werden, dass der Befragte diese hoch entwickelte Lehrkonzeption aufweist, obwohl er sehr wenig Lehrerfahrung hat.

5.4.2.2. Fazit zu den Ergebnissen der fünf Interviews

Von den fünf befragten Lehrenden weisen vier eine Weiterentwicklung ihrer Lehrkonzeptionen auf. Dabei handelt es sich um eine Veränderung in die durch das Modul ‚Lehren und Lernen I‘ intendierte Richtung, von einer niedrigeren zu einer höheren Lehrkonzeption im Sinne einer Studierendenorientierung.

Die Unterteilung der Lehrkonzeptionen in die Dimensionen Lehrender, Studierende und Wissen sind gut geeignet für die Interpretation der Interviewdaten, da diese einzelne Nuancen der Verschiebungen deutlich machen können, die auf den ersten allgemeinen Blick so nicht erkennbar

sind. Bei vier von fünf Befragten sind zu t2 weniger Konstrukte generiert worden als zu t1. Dies widerspricht der Hypothese H1, dass die Teilnehmer nach einem Lernprozess mehr Konstrukte generieren. Da trotzdem Veränderungen festgestellt werden konnten, die eine Weiterentwicklung der Befragten anzeigen, müsste an einer größeren Stichprobe überprüft werden, ob eine Steigerung der Konstruktzahl bei dieser Fragestellung und dieser Klientel erwartbar ist. Die hier vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Zahl der Konstrukte keine Aussage darüber zulässt, ob bei den Befragten Lernen stattgefunden hat oder nicht.

Zur Hypothese H2 konnten folgende Beobachtungen gemacht werden: Ein Teil der Konstrukte kehrt bei allen fünf Befragten wieder, dies scheinen die zentralen und schwer veränderbaren Konstrukte zu sein, in denen die Befragten über Lehre nachdenken. Bei einigen Befragten kam es zu t2 zu einer Differenzierung des Konstruktsystems indem Konstrukte, die zu t1 recht allgemein formuliert waren, zu t2 in zwei Konstrukte überführt und präzisiert wurden. Es gibt aber auch zwei Befragte, die zwei Konstrukte aus t1 zum zweiten Erhebungszeitpunkt zusammengefasst haben. In einem Fall kommt es zu abstrakteren Konstrukten, im anderen Fall werden die Konstrukte präziser und die Gegensätze klarer. Man kann also nicht pauschal sagen, dass es immer zu einer Ausdifferenzierung kommen muss. Es kann ebenso als Weiterentwicklung des Konstruktsystems gesehen werden, wenn redundante Konstrukte zu einem klareren Konstrukt zusammengefasst werden.

Alle neuen Konstrukte, die zu t2 von den Befragten generiert wurden, konnten auf Inhalte aus den Elementen von Modul ‚Lehren und Lernen I‘ zurückgeführt werden, womit sich Hypothese H3 bestätigen lässt. Dies gilt nicht nur für ganz neue Konstrukte, sondern auch für neue Aspekte in Konstrukten, die zu t1 schon in ähnlicher Form vorlagen. Diese subtilen Veränderungen zeigen sich in den Transkripten der mündlichen Ergänzungen der Befragten und in den Notizen, die während der Interviews erstellt wurden.

Die Hypothese H4 geht davon aus, dass die Befragten nach der Weiterbildung mehr Konstrukte generieren, die sich auf die Studierenden beziehen. Dies trifft für zwei der Befragten ganz deutlich zu. Bei einem weiteren Befragten zeigt sich eine Verschiebung in der Relation der Konstrukte, die sich auf Studierende beziehen und der Konstrukte, die sich auf den Lehrenden beziehen: Obwohl insgesamt weniger Konstrukte zu t2 generiert wurden, ist die Zahl der Studierenden-bezogenen Konstrukte gleich geblieben. Bei den beiden anderen Befragten zeigen sich subtile Veränderungen in den ähnlich gebliebenen Konstrukten, die die Studierenden zu t2 stärker betonen.

Interessant sind die Beobachtungen der beiden reflexiven Elemente aktuelles Selbst und Idealselbst. Zwei Beobachtungen sind relevant: Vier von fünf Befragten ändern nach der Weiterbildung ihr

Vorbild, diese Veränderung ist eindeutig durch die Nähe des Idealselbst zu einem anderen Element identifizierbar. Ein Befragter ergänzt sein Vorbild um ein weiteres Element, was für eine reflektiertere Wahl des Vorbildes spricht. Auf der Ebene der Selbstreflexion und der Wahl der Zielperspektive (Idealselbst) hat sich also sehr viel in der gewünschten Richtung geändert. Die neu gewählten Vorbilder der Befragten können durchweg höheren Lehrkonzeption zugeordnet werden, was bedeutet, dass mit der Nähe zum Idealselbst damit eine eindeutige Zielrichtung in die durch die Weiterbildung intendierte Richtung festgestellt werden kann.

Ein weiterer Punkt der Beachtung verdient, ist die Veränderung der Einstufung des aktuellen Selbst im Verhältnis zu den negativ bzw. positiv bewerteten Polen der Konstrukte. Nur bei einem der fünf Befragten lässt sich eine negativere Einstufung des aktuellen Selbst erkennen. Das heißt, der Befragte stuft sich selber nach der Weiterbildung schlechter ein als davor. Dies kann mit einer selbstkritischeren Einschätzung der eigenen Lehrleistung durch die in der Weiterbildung transportierten Anforderungen zusammenhängen. Bei drei weiteren Befragten nähert sich das aktuelle Selbst dem Idealselbst an. Das bedeutet, die Selbstwahrnehmung der Befragten hat sich verändert, die eigene Person wird entweder positiver eingeschätzt als vor der Weiterbildung oder das Idealselbst hat sich im Sinne einer Senkung der Ansprüche für die eigene Weiterentwicklung verändert. Bei einem Befragten ist die Differenz zwischen aktuellem Selbst und Idealselbst gleich geblieben. Da sich in diesem Fall aber gleichzeitig die restlichen Elemente vom aktuellen Selbst entfernt haben, kann man von einer verhältnismäßigen Annäherung des aktuellen Selbst an das Idealselbst gesprochen werden. Wenn die Angleichung des aktuellen Selbst und des Idealselbst durch positivere Wahrnehmung des aktuellen Selbst stattgefunden hat, kann man argumentieren, dass in der hochschuldidaktischen Weiterbildung ein erlebter Kompetenzerwerb stattgefunden hat oder dass durch den kollegialen Austausch die eigenen Probleme in der Lehre handhabbarer und damit weniger gravierend erscheinen. Ist die Angleichung von aktuellem Selbst und Idealselbst auf eine Absenkung der Ansprüche an das Idealselbst zurückzuführen, können ebenfalls in der Weiterbildung erworbene Einstellungen verantwortlich sein.

Es bleibt die Frage zu klären, ob im Zuge der Weiterbildung immer oder häufig mit einer Veränderung des Vorbildes zu rechnen ist und ob dies den Befragten bewusst ist. Dies kann nur durch gezieltes Nachfragen bei den Befragten nach der Auswertung erreicht werden. Außerdem müsste geklärt werden, ob es das Selbstbild betreffend systematische Effekte gibt, ob sich die Selbstwahrnehmung im Laufe der Weiterbildung verbessert oder eher kritischer wird und wovon es abhängt, ob das Selbstbild positiver oder negativer wird.

Ebenso scheint es lohnenswert, sich das Verhältnis zwischen Selbst- und Idealbild anzusehen und zu untersuchen, ob es systematische Veränderungen gibt. Nähern sich Selbst- und Idealbild im Verlauf der Weiterbildung immer an? Geschieht dies aufgrund einer positiveren Wahrnehmung des aktuellen Selbstbildes oder aufgrund der Senkung des Anspruchs, also einer veränderten Einstufung des Idealbildes? Unter welchen Voraussetzungen ist mit dem einen oder dem anderen Effekt zu rechnen?

Im folgenden Unterkapitel wird untersucht, ob und wie die Interviewergebnisse und die Fragebogenergebnisse zusammenhängen.

5.5. Vergleich der Interviewergebnisse und der Fragebogenergebnisse

In diesem Kapitel werden Interview- und Fragebogenergebnisse miteinander verglichen. In den Vergleich gehen die Daten derjenigen Teilnehmer ein, die sowohl an den Interviews zu beiden Erhebungszeitpunkten teilgenommen haben als auch die Fragebögen zu beiden Erhebungszeitpunkten ausgefüllt haben.

Tabelle 5.19 zeigt den zusammengefassten Zusammenhang der Interview und der Fragebogenergebnisse.

Tabelle 5.19: Vergleich der Interviewergebnisse und Fragebogendaten beim Befragten 0109_2106²³³

Befragter	Lehr- konzeption t1/t2	Skala ‚studierenden- orientiert‘		Veränderung	Skala ‚inhalts-orientiert‘		Veränderung
		Punkte t1	Punkte t2		Punkte t1	Punkte t2	
0109_2106	2/2-3	26	28	+2	20	15	-5
1809_1311	2-3/3-4	39	36	-3	22	28	+6
2106_0811	2(3)/3	37	36	-1	29	28	-1
2106_2610	2-3/2-3	36	41	+5	29	32	+3
2810_2405	4/4(5)	39	37	-2	30	36	+6

Wenn man sich die Fragebogenergebnisse des Befragten mit dem Interview 0109_2106 ansieht, der sich laut Interview-Auswertung von Lehrkonzeption 2 auf in die intendierte Richtung zu einer Position zwischen Lehrkonzeption 2 und 3 verändert hat, so zeigen die Fragebogenergebnisse, dass sich der Befragte zu t1 mit einer Gesamtpunktzahl von 26 auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ in der Mitte befindet. Diese Punktzahl liegt etwas höher als aufgrund der Interviewergebnisse zu erwarten war. Auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ befindet er sich mit 20 Punkten knapp unterhalb der Mitte, die bei einem Punktwert von 24 liegt. Die Ergebnisse dieser Skala bestätigen daher die Interviewergebnisse.

²³³ Die Punktzahlen in der Tabelle sind so kodiert worden, dass auf beiden Skalen eine Punktzahl von 0 die maximal unerwünschte Lehrkonzeption bedeutet (also maximale Zustimmung zur Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und Ablehnung bzw. keine Zustimmung zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘), die Punktzahl von 48 die maximal erwünschte Lehrkonzeption auf beiden Skalen bedeutet (also Ablehnung bzw. keine Zustimmung zur Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und maximale Zustimmung zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘). Siehe dazu ausführlich Anhang I – FB-LKH.

Zu t2 hat sich auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ der Befragte von 26 auf 28 Punkte verbessert, was eine sehr leichte Steigerung der Zustimmung zu dieser Lehrkonzeption bedeutet. Auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ beträgt die Summe der Punkte zu t2 nur noch 15, was eine Entwicklung um 5 Punkte in die unerwünschte Richtung heißt. Dies wäre, zumindest auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ eine, wenn auch geringe gegenläufige Entwicklung und widerspricht dem Ergebnis der Interviewauswertung.

Wenn man sich die Veränderungen auf den einzelnen Items ansieht, so gibt es in der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, Unterskala ‚Lehrender‘ zwei Items, zu denen die Zustimmung des Befragten von t1 zu t2 um zwei Skalenwerte gestiegen ist: *„Lebende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen“* und *„Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können“*. Das erste Item beschäftigt sich mit der geteilten Verantwortung von Dozenten und Studierenden und deren Bedeutung für eine gelungene Lehrveranstaltung. Das zweite Item ist eines der Kern-Items auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘. Bei beiden Items handelt es sich um zentrale Diskussionspunkte aus der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Diejenigen Items auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, zu denen die Zustimmung gesunken ist, gehören zur Unterskala ‚Studierende‘, wobei es sich nur um je einen Skalenwert handelt. Das Bild des Studierenden scheint sich also leicht in die nicht erwünschte Richtung verändert zu haben. Bei einem Item der Unterskala ‚Wissen‘ hat sich die Zustimmung des Befragten um zwei Skalenwerte verringert. Seine epistemologische Überzeugung hätte sich demnach in die nicht intendierte Richtung verändert.

Auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ ist der Anstieg der Zustimmung bei dem Item *„Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen“* mit zwei Skalenwerten am höchsten. Dies kann entweder bedeuten, dass der Lehrende in der Zwischenzeit ein bedeutend schlechteres Bild vom fachlichen Vorwissen seiner Studierenden bekommen hat oder, dass diese Veränderung durch Diskussionen in den Workshops und Praxisberatungen eingetreten ist. Immer wieder wurde auf die Notwendigkeit der Diagnose von studentischen Vorkenntnissen eingegangen. Möglich wäre auch, dass der Lehrende inzwischen genauer auf die fachlichen Vorkenntnisse seiner Studierenden geblickt hat und die Antwort auf das Item lediglich ein Ergebnis seiner hochschuldidaktisch erwünschten Handlung, also seiner Diagnose, ist.

Wenn dies zutreffen sollte, bedeutet der schlechtere Punktwert auf diesem Item keine ‚Verschlechterung‘ der Lehrkonzeption, sondern im Gegenteil, ein erwachendes Bewusstsein für studentische Merkmale, die das Lernen beeinflussen.

Die Interviewergebnisse wurden im Sinne einer leichten Verbesserung der Lehrkonzeption des Befragten interpretiert. Die Fragebogenergebnisse bestätigen dies auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, widersprechen aber auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘. Wenn man aber die Ergebnisse zu den einzelnen Items berücksichtigt, ist dieser Widerspruch möglicherweise geringer als es der Punktwert suggeriert.

Tabelle 5.20: Vergleich der Interviewergebnisse und Fragebogendaten beim Befragten 1809_1311

Befragter	Lehrkonzeption t1/t2	Skala ‚studierenden- orientiert‘		Veränderung	Skala ‚inhalts-orientiert‘		Veränderung
		Punkte t1	Punkte t2		Punkte t1	Punkte t2	
0109_2106	2/2-3	26	28	+2	20	15	-5
1809_1311	2-3/3-4	39	36	-3	22	28	+6
2106_0811	2(3)/3	37	36	-1	29	28	-1
2106_2610	2-3/2-3	36	41	+5	29	32	+3
2810_2405	4/4(5)	39	37	-2	30	36	+6

Bei dem zweiten Befragen 1809_1311 sieht der Zusammenhang zwischen Interviewergebnissen und Fragebogenergebnissen wie folgt aus: Die Interviewergebnisse zeigen bei dem Befragten eine deutliche Entwicklung von Lehrkonzeption 2-3 hin zu Lehrkonzeption 3-4. Bei den Fragebogenergebnissen liegt die Summe der Punkte zu t1 auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ bei 39 Punkten, was bei einer Mitte 24 Punkten eine höhere, im oberen Drittel befindliche Zustimmung zu den Items dieser Skala bedeutet. Zu t2 hat sich die Zustimmung zu dieser Skala um drei Punkte auf 36 verringert, was den Interviewergebnissen entgegenläuft. Alle Veränderungen auf dieser Skala liegen lediglich innerhalb eines Skalenpunktes, bei fünf Items sinkt die Zustimmung, bei zwei Items steigt sie. Die meisten Bewegungen finden sich auf der Unterskala ‚Studierende‘, sowohl in die erwünschte als auch in die unerwünschte Richtung. Diese Veränderungen sind so gering, dass sie nicht interpretierbar sind.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ zeigt sich eine bessere Übereinstimmung mit den Interviewergebnissen. Die Summe der Punkte liegt zu t1 bei 22, also deutlich niedriger als bei der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘. Die Veränderungen auf dieser Skala gehen zu t2 mit einem Punktwert von 28 in die intendierte Richtung, nämlich einer niedrigeren Zustimmung zu der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ zum zweiten Erhebungszeitpunkt. Deutlich, um 3 Skalenwerte gesunken ist die Zustimmung zu dem Item *‚Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können‘* der Unterskala ‚Lehrender‘. Die Botschaft, dass Zuhören und Mitschreiben noch keinen Lerngewinn für Studierende darstellen müssen, ist offensichtlich angekommen. Dafür steigt die Zustimmung zum Item *‚Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten‘* der Unterskala ‚Wissen‘ um drei Skalenwerte. Dieser Lehrende hat sich im Interview viel mit der Fachkompetenz und der Erfahrung von Lehrenden auseinandergesetzt. Möglicherweise spiegelt

sich diese Auseinandersetzung in der Annahme, dass es mit steigender Fachkompetenz immer einfacher wird, Fragen der Studierenden zu beantworten, was nicht automatisch eine nicht intendierte Verschlechterung der Lehrkonzeption bedeutet. Hier zeigt sich die Schwierigkeit der eindeutigen Itemformulierung und des Fremdverstehens deutlich. Um zwei Skalenwerte nimmt die Zustimmung zu dem Item *„In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren“* zu. Dies kann nur im Sinne einer Verschlechterung der Lehrkonzeption interpretiert werden. Die Lehrenden sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Studierende auch ihre Lernstrategien verbessern sollen und dazu eine Anleitung/Begleitung durch den Lehrenden wichtig sein kann. Dafür sinkt die Zustimmung bei dem Item *„Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können“* um zwei Skalenwerte, was als Veränderung in die intendierte Richtung angesehen werden kann.

Auf der Unterskala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ findet bei diesem Befragten viel Bewegung statt. Es überwiegt insgesamt die Entwicklung in die intendierte Richtung, trotzdem ergibt sich ein uneinheitliches Bild als wäre der Befragte gründlich in seinen Lehrkonzeptionen irritiert worden.

Die Interviewergebnisse, die eine klare Weiterentwicklung erkennen lassen, werden durch die Skalen des FB-LKH nur zum Teil bestätigt: Die Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ bestätigt die Interviewergebnisse, die Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ zeigt gegenläufige Ergebnisse.

Tabelle 5.21: Vergleich der Interviewergebnisse und Fragebogendaten beim Befragten 2106_0811

Befragter	Lehrkonzeption t1/t2	Skala ‚studierenden- orientiert‘		Veränderung	Skala ‚inhalts-orientiert‘		Veränderung
		Punkte t1	Punkte t2		Punkte t1	Punkte t2	
0109_2106	2/2-3	26	28	+2	20	15	-5
1809_1311	2-3/3-4	39	36	-3	22	28	+6
2106_0811	2(3)/3	37	36	-1	29	28	-1
2106_2610	2-3/2-3	36	41	+5	29	32	+3
2810_2405	4/4(5)	39	37	-2	30	36	+6

Die Interviewergebnisse der Person 2106_0811 zeigen eine Entwicklung von Lehrkonzeption 2 mit leichter Tendenz zu Lehrkonzeption 3 zum ersten Erhebungszeitpunkt t1 hin zu Lehrkonzeption 3 zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2. Auf der ersten Skala des Fragebogens ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ beträgt der Punktwert 37 Punkte, was eine recht hohe Ausprägung der Zustimmung (bei einer maximal möglichen Punktzahl von 48) bedeutet. Zu t2 ist dieser Wert mit 36 Punkten fast identisch geblieben, die Zustimmung hat um einen Punkt abgenommen. Es handelt sich lediglich um Veränderungen um nur einen Punkt auf den betreffenden Items der Skala.

Auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ ist die Summe der Punkte zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 29, was eine mittlere Zustimmung bedeutet. Zu t2 bleibt dieser Wert fast

unverändert, die Zustimmung sinkt um einen Punkt auf 28 in die nicht intendierte Richtung. Die Veränderungen auf dieser Skala sind bei den einzelnen Items höher als ein Punkt: Bei zwei Items der Unterskala ‚Studierende‘ sinkt die Zustimmung um je zwei Skalenwerte: *‚Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle‘* und *‚Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf‘*. Der Befragte scheint sensibilisiert zu sein dafür, dass das Vorwissen und die Erfahrungen der Studierenden eine wesentliche Rolle für den Erwerb von neuem Wissen und Kompetenzen spielt. Ebenso scheint klar geworden sein, dass Zuhören und Mitschreiben nicht die optimale Art zu lernen ist, vor allem dann nicht, wenn es um die Erreichung höherer Zielebenen geht. Bei einem weiteren Item dieser Skala *‚Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus‘* hat die Zustimmung um zwei Skalenwerte zugenommen. Dies ist eine Veränderung in die nicht intendierte Richtung. Es kann aber auch als Zeichen dafür interpretiert werden, dass durch die hochschuldidaktische Weiterbildung bewusst wird, dass für reine Stoffvermittlung weniger Zeit vorgesehen werden kann als bisher geglaubt. Das könnte zu der Überlegung geführt haben, dass dann für solche Diskussionen erst recht keine Zeit bleibt. Ebenfalls kann es sein, dass der Befragte hier die Rahmenbedingungen (Studienplan, zeitlicher Aspekt, Prüfungen etc.) bewertet, die ihm die Zeit für Diskussionen einfach nicht lassen.

Beide Skalen haben sich in ihren Summen kaum verändert. Die Antworten auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ sind stetiger geblieben als die Antworten auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘, die größere Schwankungen aufweisen. Die Interviewergebnisse und die Fragebogenergebnisse decken sich bei diesem Befragten auch nicht: Die Interviewergebnisse zeigen deutliche Weiterentwicklungen in den Lehrkonzeptionen, die Fragebogenergebnisse eher Stagnation.

Tabelle 5.22: Vergleich der Interviewergebnisse und Fragebogendaten beim Befragten 2106_0811

Befragter	Lehrkonzeption t1/t2	Skala ‚studierenden- orientiert‘		Veränderung	Skala ‚inhalts-orientiert‘		Veränderung
		Punkte t1	Punkte t2		Punkte t1	Punkte t2	
0109_2106	2/2-3	26	28	+2	20	15	-5
1809_1311	2-3/3-4	39	36	-3	22	28	+6
2106_0811	2(3)/3	37	36	-1	29	28	-1
2106_2610	2-3/2-3	36	41	+5	29	32	+3
2810_2405	4/4(5)	39	37	-2	30	36	+6

Der Vergleich der Ergebnisse beim Befragten 2106_2610 der beiden eingesetzten Methoden sieht wie folgt aus: Die Interviewauswertung ergab zu beiden Zeitpunkten eine Lehrkonzeption zwischen 2 und 3. Der Fragebogen hingegen zeigt einen deutlichen Anstieg der Zustimmung vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt zu der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ um insgesamt 5 Punkte. Eine Veränderung um zwei Skalenwerte zeigt sich bei dem Item *‚Eine wichtige*

Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können. Dieses Item hat eine hohe Repräsentativität für diese Skala, weil in der hochschuldidaktischen Weiterbildung immer kontrovers diskutiert wird, ob es die Aufgabe von Hochschullehrenden ist, die Studierenden auch im Hinblick auf ihre Lernstrategien zu fördern und die hochschuldidaktischen Referenten dies eindeutig bejahen. Die Punktwerte der anderen Items dieser Skala nehmen nur um jeweils einen Skalenpunkt zu. Nur bei einem Item *„Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort“* nimmt die Zustimmung um einen Skalenwert ab.

Auf der Skala *„inhalts- und dozentenorientiert“* sind die Veränderungen nicht so groß. Die Gesamtpunktzahl auf dieser Skala beträgt zum ersten Erhebungszeitpunkt t1 29 Punkte, wobei eine Frage nicht beantwortet wurde (s. Anhang II - Interview) und erhöht sich auf insgesamt 32 Punkte. Es ergibt sich eine Verringerung der Zustimmung zu den Items dieser Skala um 3 Punkte.

Auch hier sprechen Fragebogenergebnisse und Interviewergebnisse nicht die selbe Sprache. In diesem Fall zeigen die Fragebogendaten deutliche Veränderungen in die intendierte Richtung, das Interview hingegen kaum Veränderungen.

Tabelle 5.23: Vergleich der Interviewergebnisse und Fragebogendaten beim Befragten 2810_2405

Befragter	Lehr- konzeption t1/t2	Skala ‚studierenden- orientiert‘		Veränderung	Skala ‚inhalts-orientiert‘		Veränderung
		Punkte t1	Punkte t2		Punkte t1	Punkte t2	
0109_2106	2/2-3	26	28	+2	20	15	-5
1809_1311	2-3/3-4	39	36	-3	22	28	+6
2106_0811	2(3)/3	37	36	-1	29	28	-1
2106_2610	2-3/2-3	36	41	+5	29	32	+3
2810_2405	4/4(5)	39	37	-2	30	36	+6

Als letztes wird noch der Vergleich der Ergebnisse des Befragten 2810_2405 angestellt. In den beiden Interviews wurde der Befragte auf LK 4 eingeordnet, zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 sogar mit einer Tendenz zu LK 5. Die Fragebogenergebnisse zeigen, dass der Befragte zu t1 auf der Skala *‚studierenden- und lernprozessorientiert‘* eine recht hohe Gesamtpunktzahl von 39, auf der Skala *‚inhalts- und dozentenorientiert‘* eine mittlere Punktzahl 29 aufweist. Dies bestätigt die Einschätzung nach der Interviewauswertung mit Einschränkungen, da die Gesamtpunktzahl im Vergleich zu den anderen interviewten Personen nicht wesentlich höher bzw. niedriger liegt. Die Ergebnisse der Interviews aber bei dieser Person die höchste Lehrkonzeption bescheinigen. Die Veränderungen auf der Skala *‚studierenden- und lernprozessorientiert‘* sind minimal und gehen mit insgesamt zwei Punkten in die nicht intendierte Richtung. Alle Veränderungen bei den einzelnen Items dieser Skala bewegen sich im Rahmen nur eines Skalenwertes. Eine größere Veränderung kann bei der Skala *‚inhalts- und dozentenorientiert‘* beobachtet werden. Hier verringert sich die Zustimmung zu der Skala um 6 Punkte in die erwünschte Richtung. Zwar liegen die

Veränderungen auf den einzelnen Items ebenfalls nur bei einem Skalenwert, aber sie gehen alle in dieselbe intendierte Richtung.

Interview- und Fragebogenergebnisse gehen bei dieser Person ebenfalls nur zum Teil konform: Was die Punkte auf den beiden Skalen des FB-LKH zum ersten Erhebungszeitpunkt betrifft, so hat dieser Befragte zum Teil die gleichen Werte und zum Teil eine leicht höhere Punktzahl, als die anderen vier Personen, die laut Interview eine niedrigere Lehrkonzeption aufwiesen. Was die Veränderungen der beiden Skalen betrifft, so bestätigt nur die Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ die im Interview nachgewiesene Verbesserung der Lehrkonzeption.

Die Ergebnisse des Vergleichs über alle fünf untersuchten Personen ergeben, dass der Zusammenhang zwischen Interviewdaten und Fragebogendaten auf den ersten Blick ernüchternd scheint. Weder kann man aufgrund der der Skalenwerte die Einordnung auf den Lehrkonzeptionen genau ablesen, noch die in den Interviews beobachtete Veränderung bestätigen. Dies kann unterschiedliche Gründe haben, die möglichen Unzulänglichkeiten des Fragebogens zugeschrieben werden könnten:

- Die nicht ganz befriedigende Reliabilität des FB-LKH
- Im Gegensatz zu den Interviews werden im Fragebogen nicht alle fünf Lehrkonzeptionen abgefragt, sondern nur die beiden Extrempositionen, also die ‚höchste‘ (LK 5) und die ‚niedrigste‘ (LK 1) Lehrkonzeption. Auf die dazwischen liegenden Lehrkonzeptionen zwei, drei und vier kann nur durch den Skalenwert (und den Grad der Zustimmung) auf der Skala der Lehrkonzeptionen 1 und 5 geschlossen werden. Dies ist eng gesehen nicht zulässig, da die Skalen als von einander unabhängig betrachtet werden müssen. Es müsste also entweder ein Fragebogen konstruiert werden, der für alle 5 Lehrkonzeptionen eigene Skalen beinhaltet²³⁴, oder es müsste eine andere Art von Befragung sicher stellen, dass alle fünf Lehrkonzeptionen im Fragebogen auftauchen können. Ein Vergleich mit den Interviewergebnissen wäre auch noch möglich, wenn man die Interpretation der Interviews dichotomisiert und die Lehrenden vereinfachend der einen oder der anderen Extremkategorie zuordnet.
- Ein dritter, möglicher Grund, weshalb die Ergebnisse divergieren, liegt vermutlich darin begründet, dass die beiden Methoden unterschiedliche Aspekte der Lehrkonzeptionen erfassen. Mit den Interviews werden eher die zum Teil unbewussten Kategorien des Nachdenkens über Lehre und Lernen evoziert, im Fragebogen eher die bewussten Überzeugungen und Annahmen erfragt. Auf diese Hypothese wird in Kapitel 6 im Detail eingegangen.

²³⁴ was bei der Trennschärfe der Kategorien des Konstruktes der Lehrkonzeptionen sehr schwer bis unmöglich erscheint.

5.6. Diskussion der Ergebnisse zur Veränderung der Lehrkonzeptionen und zu den eingesetzten Methoden

Dieser Abschnitt schließt den empirischen Teil dieser Arbeit ab, indem zuerst ein Resümee gezogen wird zur Frage, ob sich eine Veränderung der Lehrkonzeptionen in die erwartete Richtung nachweisen lässt oder nicht. Im zweiten Teil werden die Methoden einer kritischen Betrachtung im Hinblick auf Ihre Tauglichkeit zur Erfassung der Veränderungen von Lehrkonzeptionen unterzogen.

5.6.1. Fazit zum Grid-Interview

Begonnen sei mit den Fragen: Welche Informationen hat das Grid-Interview geliefert? Was fällt besonders auf? Was ist herausragend? Theoretisch interessant? Gibt es typische Ergebnisse oder Ausreißer? Was könnte man quantifizieren? Was lässt sich nicht gut erfassen?

Das Grid-Interview ist in der Lage kognitive und emotionale Aspekte der Lehrkonzeptionen der Befragten abzubilden. Anhand der Interviews konnte festgestellt werden, welche Konstrukte für den Befragten unverändert geblieben und damit zentral sind und welche gewichtigen und subtileren Veränderungen im Konstruktsystem von Lehrenden vonstatten gegangen sind. Durch die Interviews gelang es, bei vier von fünf Befragten Veränderungen der Lehrkonzeptionen in die intendierte Richtung nachzuweisen. Die Veränderungen zeigten sich zum Teil sehr offensichtlich durch neue Konstrukte, die stärker studierendenzentriert sind, durch den Wegfall von Konstrukten, die aus didaktischer Sicht oberflächlich oder irrelevant sind, durch das Auftauchen didaktisch relevanter Aspekte innerhalb der Konstrukte, die vorher nicht beinhaltet waren, durch Veränderungen von t1 zu t2 in den Bewertungen ähnlich gebliebener Konstrukte, durch die Wahl eines neuen Vorbildes, das einer höherwertigen Lehrkonzeption zugeordnet werden konnte, durch die Veränderung der Selbsteinschätzung, die durch die Annäherung zwischen aktuellem Selbst und Idealselbst deutlich wurde und durch die Veränderung der Einschätzung des Idealselbst im Verhältnis zu den anderen Elementen. Die Veränderungen sind zum Teil nur bei sehr genauer Betrachtung der Ergebnisse und unter hinzuziehen der Erklärungen der Teilnehmer (festgehalten in den Transkripten und den Notizen) erkennbar, wie zum Beispiel durch eine klarere Benennung der Pole, eine ausgeglichene Nutzung der Skala, indem die Einschätzungen der Elemente zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 auf den Konstrukten weniger dichotom waren als zu t1, eine klarere Clusterung der Konstrukte, die auf mehr Ordnung oder Struktur im Gedankengebäude des Befragten hinweist, die Präzisierung des Konstruktsystems durch Zusammenfassung zweier inhaltlich ähnlicher Konstrukte zu einem klaren Konstrukt oder Differenzierung redundanter Konstrukte in zwei oder mehrere Konstrukte.

Die Veränderungen in den Lehrkonzeptionen nach einem halben Jahr Teilnahme am Curriculum des Baden-Württemberg-Zertifikates lassen sich durch die Grid-Interviews nachweisen, besonders graduelle Veränderungen werden mit dieser Methode deutlich. Anhand einer Zusammenfassung zu den Hypothesen und Fragen, die zu Beginn dieses Kapitels gestellt wurden, wird die Frage nach den Veränderungen in den Lehrkonzeptionen konkretisiert.

Bei der Einordnung der Veränderungen in das Modell von Kember (1997) fiel auf, dass keiner der Befragten sich um mehr als eine Lehrkonzeptionsstufe weiterentwickelt hat. Bei einem der Befragten wäre dies ohnehin schwer möglich gewesen, da er schon zu t1 auf LK 4 eingeordnet werden konnte. Zwei der Befragten haben sich um eine ganze Stufe in die intendierte Richtung verändert, ein Befragter um eine halbe Stufe und ein Befragter blieb konstant und zeigte nur sehr geringe Veränderungen. Dies bedeutet auf der methodischen Seite, dass das Grid-Interview in der Lage ist, Informationen zu liefern, anhand derer sehr genaue Aussagen über die Veränderungsprozesse möglich werden. Auf der inhaltlichen Seite kann man überlegen ob der Schluss nahe liegt, dass Veränderungen, die mehr als eine Stufe umfassen, in einem Zeitraum von 6 Monaten sehr unwahrscheinlich sind. Dies stützt die Argumentation von Wahl (1991), dass sich subjektive Theorien nur sehr schwer verändern lassen und diese Veränderungen längere Zeiträume beanspruchen.

Die Informationen, die bei der Erhebung (inklusive der Transkripte und Notizen) entstehen, sind so detailliert und vielfältig, dass die größte Schwierigkeit darin besteht, die Informationsmenge zu organisieren und zu verarbeiten. In der gegenwärtigen Form ist das Grid-Interview für eine flächendeckende Evaluierung der erwünschten Veränderungsprozesse nicht geeignet. Wie es gegebenenfalls angepasst werden könnte, um damit auch große Stichproben zu untersuchen und aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wird am Ende dieses Abschnitts diskutiert.

Nicht nur für den Untersucher ist die Interviewerhebung hoch interessant, auch die Befragten empfinden das Interview als spannend und berichten von zum Teil überraschenden Einsichten in ihr eigenes Denken. Also kann das Grid-Interview auch als ein Instrument gesehen werden, das die Selbstreflexion der Befragten in Gang setzt. Zukünftig wird erwogen, das Grid-Interview für eine Selbstreflexion der Teilnehmer vor der hochschuldidaktischen Weiterbildung systematisch, ggf. auch online, einzusetzen und die Ergebnisse im Qualifizierungsprozess aufzugreifen und weiter zu führen.

Wie erwartet, hatte jede der Befragten Personen ihr ganz eigenes Konstruktsystem. Die Auswertung der Ergebnisse erfordert daher erstens ein Kategoriensystem (Modell), das bei der Auswertung zu Grunde gelegt wird, sowie gut geschulte Auswerter, die das Kategoriensystem gut

kennen. Daher kann man auch nicht von Ausreißern oder typischen Strukturen der Konstruktsysteme sprechen. Zur weiteren Exploration von Lehrkonzeptionen, ihren Inhalten und Strukturen wären weitere Interviews in diesem Bereich sicherlich sehr aufschlussreich. Generalisierbare Aussagen waren mit den Interviewergebnissen nicht beabsichtigt und können aufgrund der geringen Stichprobe von fünf Personen nicht getroffen werden.

Theoretisch interessant ist, dass die langsame Veränderung der Konstruktsysteme, wie sie Wahl (1991) postuliert, sich zu bestätigen scheint. Wobei dies für unterschiedliche Zeiträume (zum Beispiel 6 Monate, 12 Monate, 2 Jahre etc.) noch weiter und genauer zu untersuchen wäre. Der zweite, theoretisch interessante Befund ist, dass sich das Grid-Interview in dieser Ausgestaltung gut eignet, um die im Kemberschen Modell beschriebenen Lehrkonzeptionen zu identifizieren. Auch die Unterkategorien, die in dieser Arbeit formuliert wurden, lassen sich identifizieren und sind bei der Auswertung hilfreich.

Das Grid-Interview eignet sich auch, um weitere Ziele hochschuldidaktischer Weiterbildung zu erfassen, wie zum Beispiel die Reflexionsfähigkeit der Lehrenden. Diese wurde auch schon in dieser Arbeit mit berücksichtigt, nicht weil es so vorgesehen war, sondern weil es sich in der Auswertung anbot. Dieser Aspekt sollte künftig systematisch mit erhoben werden.

Kritisch zu sehen beim Einsatz des Grid-Interviews sind folgende Punkte:

- der Zeitaufwand für Erhebung und Auswertung kann erheblich sein, zum Teil über 60 Arbeitsstunden pro Interview²³⁵,
- es müssen ausreichend zeitliche Ressourcen in die Einübung der Interviewtechnik und in die Kenntnis der Methode und ihrer Hintergründe investiert werden, vor allem in die Fragetechnik bei der Abstraktion bzw. Konkretisierung der Konstrukte erfordern dies,
- nicht nur für die Forscher, auch für die Befragten bedeutet das Grid-Interview einen hohen Zeitaufwand, auf den sie sich nur dann einlassen, wenn sie den Nutzen erkennen können,
- das Problem des Fremdverstehens sprachlicher Mitteilungen kann nur teilweise gelöst werden, indem nach Beispielen für das Benannte gefragt wird,
- die Subjektivität, die bei jeder qualitativen Methode ein Problem ist und sich nur dadurch mäßigen lässt, indem mehrere Personen die Ergebnisse unabhängig von einander interpretieren, was einen relativ hohen Personalaufwand bedeutet.

Zuletzt sei ein Ausblick vorgenommen, wie das Grid-Interview für den Zweck der Evaluation beziehungsweise der Wirkungsforschung im Bereich der hochschuldidaktischen Weiterbildung so genutzt werden kann, dass die Vorteile die Nachteile (zum Beispiel der hohe zeitlicher Aufwand)

²³⁵ Der Aufwand bei der Erhebung und Auswertung der Grid-Interviews ist vor allem dann zu rechtfertigen, wenn mit den Ergebnissen zum Beispiel in einem Coachingprozess weiter gearbeitet wird.

aufwiegen. Dies wird zuerst in seiner Eingrenzung auf die Erhebung von Lehrkonzeptionen durchdacht und im Anschluss erweitert auf mögliche weitere Ziele hochschuldidaktischer Weiterbildung.

Wie in Kapitel 4 beschrieben kann die Grid-Methode beliebig qualitativ oder quantitativ ausgestaltet werden. In dieser Arbeit wurde eine Variante gewählt, die sich auf einem Kontinuum quantitativ – qualitativ nah an dem Pol qualitativ befindet, indem nur das Thema und die Art der Elemente vorgegeben wurden. Weitere Schritte der Quantifizierung können Zeit bei Erhebung und Auswertung sparen:

- die Art der Elemente wird noch genauer vorgegeben, indem die Befragten aufgefordert werden, sich an einen inspirierenden, einen autoritären, einen zugänglichen Hochschullehrer zu erinnern, nicht nur an ca. 8-10 ehemalige Hochschullehrer. Damit werden allerdings auch schon die Unterscheidungen, die sich in den Konstrukten der Befragten zeigen sollten, zum Teil vorweggenommen,
- bei einer Veränderungsmessung können zum Erhebungszeitpunkt t2 die gleichen, von den Befragten generierten Konstrukte vorgegeben werden wie zu t1. Die Befragten müssen dann lediglich die Elemente neu einordnen,
- wenn nach einer ausreichenden Anzahl von Grid-Interviews für diesen bestimmten Themenbereich (Lehrkonzeptionen) prototypische Konstrukte identifiziert werden konnten²³⁶, können Standard-Grids den Befragten vorgelegt werden, diese müssen dann nur noch die (vorgegebenen) Elemente auf den (vorgegebenen) Konstrukten einordnen.

Für die Veränderungsmessung der Lehrkonzeptionen durch die hochschuldidaktische Weiterbildung ist eine solche Quantifizierung der Grid-Methode in folgender Form denkbar: Das Interview könnte anhand des Programms ‚Grid-Suite‘ von den Teilnehmern nach ihrer Anmeldung zum ersten Modul online ausgefüllt werden. Die beiden Elemente ‚aktuelles Selbst‘ und ‚Idealselbst‘ werden vorgegeben, ansonsten wird nur die Art der Elemente (ehemalige Hochschullehrende der Befragten) bestimmt. Dann generieren die Befragten ihre Konstrukte und ordnen die Elemente auf den Konstrukten ein. Zusätzlich könnte man für jedes Konstrukt noch eine Frage nach der Bewertung der Konstruktpole einfügen (Abstraktion) und je ein Beispiel notieren lassen (Konkretisierung). Vorteile dieses Vorgehens wären, dass die Erhebungszeit auf Seiten des Interviewers verringert und die Auswertung erleichtert würde, da die Notizen der Teilnehmer schon in schriftlicher Form vorlägen und nicht transkribiert werden müssten. Auch für die Teilnehmer wäre eine online-Befragung einfacher und bequemer durchführbar, da sie zeitlich flexibel und örtlich unabhängig sind. Der Nachteil bei einer solchen Durchführung ist der fehlende persönliche Kontakt zwischen Befragtem und Interviewer und das Problem des Fremdverstehens wird durch die rein schriftliche Form der Kommunikation verschärft, da Nachfragen seitens des

²³⁶ Was mit einer Stichprobe von mindestens 30-40 Befragten möglich wäre.

Interviewers nicht möglich sind. Auch wird die Informationsmenge wahrscheinlich geringer ausfallen als in einem persönlichen Gespräch, da in der Anleitung nach je einer Abstraktion und einer Konkretisierung gefragt wird. Damit können relevante Informationen verloren gehen.

Nach der Zusammenfassung der Lernziele nach Nyquist und Sprague (1998) können die Ziele im Bereich der Veränderung der Lehrkonzeptionen, der Veränderung des Lehrhandelns, des Reflexionsvermögens und der Förderung der Entwicklung der Lehrenden eingeordnet werden (siehe auch Kapitel 1). Außer den Lehrkonzeptionen kann die Grid-Methode für die Erfassung des Reflexionsvermögens und dessen Verbesserung beziehungsweise Veränderung eingesetzt werden, indem stärker nach der Bewertung der Konstruktpole und nach der Einordnung des aktuellen Selbst und Idealselbst auf den Konstruktpolen gefragt wird²³⁷. Für die Erhebung der Veränderung des Lehrverhaltens ist das Grid-Interview dann geeignet, wenn es im Anschluss an Beobachtungen durchgeführt wird. Das zuletzt genannte Ziel ‚Förderung der Entwicklung der Lehrenden‘ lässt sich anhand der Grid-Methode zum Beispiel in Coachingprozessen nutzen. Das Interview wird als Erhebungsinstrument zu Beginn des Prozesses eingesetzt, die Ergebnisse fließen als Anamnesedaten in den Coachingprozess ein. In unterschiedlichen Abständen wird das Grid-Interview erneut eingesetzt, um so Entwicklungen zu identifizieren und diese sowohl dem Coach als auch dem Coachee zugänglich zu machen. Diese Variante wird in der hochschuldidaktischen Weiterbildung zukünftig ihren Einsatz finden.

Eine weitere Einsatzmöglichkeit der Grid-Methode im Bereich der Hochschullehre findet sich im Bereich des Coachings von Lehrteams. In diesem Fall wird die Grid-Methode zur Identifikation von gemeinsamen bzw. unterschiedlichen Lehrkonzeptionen im Team sowie zur Überprüfung und Reflexion der (erwünschten) Konvergenz der Lehrkonzeptionen der Teammitglieder herangezogen.

Auf der Ebene der Studierenden, der mittelbaren Zielgruppe hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen, ist die Grid-Methode ebenfalls einsetzbar. Analog zu den Lehrkonzeptionen der Lehrenden ist sie hervorragend in der Lage bei den Studierenden die Lernkonzeptionen, die Lernstrategien und das Reflexionsvermögen zu erfassen und Veränderungen zu zeigen. Ein Vergleich zwischen Grids-Interviews eines Lehrenden und seiner Studierenden würde Aufschluss über die Passung der Lehrkonzeptionen und der studentischen Lernkonzeptionen liefern (Vermunt und Verloop 1999). Er könnte dazu genutzt werden, um vorherzusagen unter welchen Voraussetzungen studentisches Lernen gut oder nicht so gut funktioniert.

²³⁷ Zum Beispiel mit Fragen, wie „Warum haben Sie sich selber auf der Position eingeordnet?“ „Die Diskrepanz zwischen ihrem aktuellen Selbst und dem Idealselbst ist auf diesem Konstrukt besonders groß, wie erklären Sie sich das?“

5.6.2. Fazit zum FB-LKH

Die gleichen Fragen, die an das Grid-Interview gestellt wurden, werden auch an den FB-LKH gestellt. Welche Informationen hat er gebracht? Was fällt auf? Was ist theoretisch interessant? Gibt es Ausreißer oder typische Dinge? Wie könnte das Instrument weiterentwickelt werden?

Die Informationen, die der Fragebogen inhaltlich gebracht hat, können anhand der formulierten Fragen und Hypothesen zusammengefasst werden. Zum Erhebungszeitpunkt t1 lauteten die Hypothesen und Fragestellungen:

Wie hängen bestimmte Lehrendenvariablen²³⁸ mit den Lehrkonzeptionen der Lehrenden zu t1 zusammen? Bei den Lehrendenvariablen ‚studentische Zielgruppe‘, ‚vorwiegend unterrichtetes Veranstaltungsformat, Fach, Lehrerfahrung und ‚Geschlecht‘ wurden nur bei zwei dieser Variablen der studentischen Zielgruppe und dem vorwiegend unterrichteten Veranstaltungsformat, die Hypothesen bestätigt.

Die zweite Frage bezieht sich auf den Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte t1 und t2. Sie lautet: In welche Richtung verändern sich die beiden Skalenwerte bei den Lehrenden vor Eintritt und nach Abschluss von Modul ‚Lehren und Lernen I‘? Auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ ist bei der Mehrzahl der Befragten eine Veränderung in die intendierte Richtung zu beobachten: Die Zustimmung zu dieser Skala nimmt ab. Die Ergebnisse sind nicht als einheitlich oder überwältigend zu bezeichnen, allerdings kann man davon ausgehen, dass sich durch die Weiterbildung in den sechs Monaten etwas in die gewünschte Richtung verändern lässt. Auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ zeigen knapp über die Hälfte der Befragten eine Veränderung in die intendierte Richtung, ca. ein viertel der Befragten zeigte Veränderungen in die gegenläufige Richtung und bei einem Viertel bleiben die Indizes in etwa gleich. Ähnlich also, wie bei der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ geht die Entwicklung bei der Mehrzahl der Befragten in die erwünschte Richtung.

Wenn man die Indizes der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ auf den drei Unterskalen ‚Lehrender‘, ‚Studierende‘ und ‚Wissen‘ vergleicht, ist die Zustimmung zur Unterskala ‚Wissen‘ im Schnitt höher als die Zustimmung zu den Unterskalen ‚Lehrende‘ und ‚Studierende‘. Dies bedeutet, dass die Befragten zu beiden Zeitpunkten die Items zum Wissen stärker im Sinne einer inhalts- und dozentenorientierten Lehrkonzeption beantwortet haben als die beiden anderen Skalen. Auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ gibt es diesen Unterscheid zwischen den

²³⁸ Wie gestaltet sich der Zusammenhang zwischen Lehrkonzeptionen und a) studentischer Zielgruppe, b) Veranstaltungsformat, c) Fachklassen (Geistes-, Sozial-, Natur- und Technikwissenschaften), d) Lehrerfahrung und e) Geschlecht vor Eintritt in Modul I?

Unterskalen nicht. Die Befragten zeigen zu beiden Zeitpunkten ähnliche Verteilungen auf den drei Unterskalen, was bedeutet, dass hier die drei Unterskalen untereinander homogener sind. Aus dem Befund, dass die Verteilungen der Unterskalen innerhalb der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ divergieren, kann man die Hypothese aufstellen, dass die Formulierungen (s. Anhang I – FB-LKH) der Items der Unterskala ‚Wissen‘ eine Zustimmung der Teilnehmer im Gegensatz zu den Items der anderen beiden Unterskalen erleichtern, weil sie nicht eindeutig genug herausstellen, dass Wissen absolut und unveränderbar ist. Die Items sind stärker redundant als die Items der anderen beiden Unterskalen und müssten umformuliert werden. Zum Beispiel könnte man das Item *‚Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben‘* eindeutiger formulieren zum Beispiel so: *‚Die Prüfung kann man gut bestehen, wenn man die wichtigsten Fakten wiedergeben kann oder den Rechenweg schnell genug herunterrechnen kann.‘* Damit ist eindeutiger, welches Niveau in der Prüfung abverlangt wird, nämlich das niedrigste Niveau in der Lernzieltaxonomie nach Pfäffli (2006). Wenn man dieser Aussage zustimmt, bedeutet dies, dass Wissen wiedergeben vom Lehrenden als ausreichend angesehen wird. Die anderen Items der Unterskala ‚Wissen‘ sollten ebenfalls in dieser Manier überarbeitet werden.

Theoretisch interessant war, dass sich die Unterskala ‚Wissen‘ innerhalb der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ von den beiden anderen Skalen unterschied. Auch wenn dies der Formulierung der Items zugeschrieben wurde, die möglicherweise nicht klar genug war, könnte überprüft werden, ob sich die theoretischen Annahme Unterskalen ‚Wissen‘, ‚Studierende‘ und ‚Lehrende‘ als unterscheidbare Unterkategorien im Nachdenken über Lehre relevant sind oder nicht.

Die beiden Skalen ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ werden zwar als unabhängige Skalen behandelt, theoretisch müssten sie aber komplementär sein. Ob dies so ist, kann man untersuchen indem man die Aussagen der einen Skala negativ formuliert. Die Ratings eines Befragten müssten dann auf den beiden Items genau entgegengesetzt ausfallen. Da die Items der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ nicht als die reine Verneinung der Items der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ formuliert sind, sondern aus dem Modell von Kember (1997) abgeleitet sind, ist es nicht möglich, die Items der einen Skala einfach umzupolen und damit eine Gesamtskala über alle Fragebogenitems zu bilden.

Die offenen Fragen am Ende des Fragebogens sollten Klarheit zu der Frage bringen, inwieweit die Teilnehmer ihren Lerngewinn auf die Weiterbildung bzw. bestimmte Teile der Weiterbildung zurückführen. In der ersten Kohorte war die Frage sehr offen gehalten. Die meisten Nennungen der Teilnehmer bezogen sich daher auf Methoden und Instrumente, also Hilfsmittel, die man unmittelbar einsetzen und erproben kann. Dies ist nicht verwunderlich, liegt doch der Nutzen

solcher Hilfsmittel auf der Hand. Die Nennungen zu den theoretischen Grundlagen fielen zahlenmäßig hinter die praktischen Aspekte der Weiterbildung zurück, jedoch wurde immerhin jeder in der Weiterbildung behandelte theoretische Inhalt zumindest von einem der Befragten genannt. Er scheint also wichtig genug gewesen zu sein, um zumindest von einer Person erwähnt zu werden. Auch die Reflexionsprozesse, die in allen Weiterbildungsteilen initiiert werden, fanden Erwähnung. Ebenso hielten die Teilnehmer fest, dass sie von ihren Kollegen gelernt hätten und auch die eigenen Vorerfahrungen für den Lernprozess nutzbar waren. Aufgrund der Nennungen kann festgehalten werden, dass *alle Ziele* des ersten Moduls von *manchen* Teilnehmern als hilfreich für ihren Lernprozess empfunden wurden.

In der zweiten Kohorte k2 waren die Fragen stärker vorstrukturiert. Es ging vor allem darum zu erfahren *wodurch* die Teilnehmer meinten gelernt zu haben. Der Rücklauf erhöhte sich, wahrscheinlich durch die stärkere Vorstrukturierung, auf über 50% der abgegebenen Fragebögen. Da die Antwortalternativen diesmal vorgegeben waren, fielen auch die Antworten anders aus als in der ersten Kohorte k1. Methoden und Instrumente standen nicht mehr im Vordergrund, da nicht nach dem wahrgenommenen Nutzen bestimmter Weiterbildungsaspekte gefragt wurde, sondern danach, wodurch die Teilnehmer dachten, am meisten gelernt zu haben. Es kann auch sein, dass die Reihenfolge der Fragen die Häufigkeiten der Nennungen mit beeinflusst hat, da die ersten drei Fragen deutlich mehr Begründungen erhielten als die drei letzten Fragen. Die meisten Befragten gaben an, vom interdisziplinären Austausch mit der Gruppe profitiert zu haben, gefolgt von den theoretischen Inputs. Die Umsetzung in die Praxis wurde ebenfalls als gewinnbringend benannt und weist auf die praktischen Elemente von Modul ‚Lehren und Lernen I‘ hin, gefolgt vom Vorbild der Referenten, das allerdings für nur ca. ein Drittel der Befragten lernförderlich erschien.

Es ist schwierig aufgrund der Häufigkeit der angekreuzten Aspekte der Weiterbildung darauf zu schließen, wodurch die Teilnehmer am meisten gelernt haben. Wenn man die Antworten und Begründungen ansieht, entsteht leicht das Bild, dass jeder nach seiner eigenen Art lernt und jeder der Teilnehmer etwas anderes als besonders wichtig empfindet. Dies muss nicht als schlechtes Ergebnis oder als wenig aussagekräftig angesehen werden. Man könnte auch sagen, dass jeder der Teilnehmer (der eine der Fragen angekreuzt und beantwortet hat) *irgendetwas* aus der Weiterbildung mitgenommen hat.

Die beiden Instrumente scheinen nicht den gleichen Aspekt der Lehrkonzeptionen zu erheben. Sie sind daher nicht dafür geeignet, sich gegenseitig zu validieren, jedoch scheinen sie sich gegenseitig zu ergänzen. Dies wird in Kapitel 6 detailliert diskutiert. Das folgende und letzte Kapitel dient dazu, die wichtigsten Erkenntnisse aus den vorangehenden Kapiteln zusammen zu fassen, daraus

weitergehende Fragen zu formulieren und Vorschläge zu unterbreiten, wie diese Fragen bearbeitet werden könnten.

6. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit ging ich von der Prämisse aus, dass eines der wichtigsten Ziele hochschuldidaktischer Weiterbildung die Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen der Teilnehmer ist, da diese das Lehrhandeln beeinflussen und damit auf studentische Lernprozesse wirken. Die Evaluation solcher Weiterbildungsmaßnahmen kann daher über die mehrfache Erhebung der Lehrkonzeptionen im Weiterbildungsprozess erfolgen. In dieser Evaluation wurde die Erhebung mit zwei unterschiedlichen Instrumenten (Fragebogen und Grid-Interview) jeweils vor und nach der hochschuldidaktischen Weiterbildung durchgeführt. Die beiden zentralen Fragen dieser Arbeit lauteten: (1) Inwieweit verändern sich die Lehrkonzeptionen der Teilnehmer durch die hochschuldidaktische Weiterbildung? (2) Wie erfassen die beiden Instrumente die Lehrkonzeptionen?

In diesem letzten Kapitel werden Erklärungen für die zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse zu der ersten der beiden Fragen vor dem Hintergrund der Ergebnisse der zweiten Frage gesucht und diskutiert. Außerdem wird geklärt, welche weiterführenden Fragen und Aufgaben sich aus den berichteten Ergebnissen ergeben und wie diese bearbeitet werden können.

6.1. Inwieweit werden die Lehrkonzeptionen durch die hochschuldidaktische Weiterbildung beeinflusst?

Die beiden Methoden liefern unterschiedliche Ergebnisse. Die Daten aus der Erhebung mit der Grid-Methodik zeigen deutliche Veränderungen der Lehrkonzeptionen in Ausmaß und Form. Die Fragebogenergebnisse einiger Teilnehmer zeigen zu den Interviews widersprechende Ergebnisse. In den folgenden beiden Kapiteln werden zuerst Überlegungen zu den Interviewergebnissen und dann zu den Fragebogenergebnissen angestellt. Im letzten Abschnitt werden auf der Fallebene methodische und theoretische Erklärungsansätze für die Diskrepanzen wie auch die Übereinstimmungen zwischen Fragebogenergebnissen und Ergebnissen der Grid-Interviews angeboten.

6.1.1. Aussagen zur Veränderung der Lehrkonzeptionen auf Grundlage der Interviewergebnisse

Aufgrund der Interviewergebnisse kann man davon ausgehen, dass sich die Lehrkonzeptionen durch die hochschuldidaktische Weiterbildung in der erwünschten Richtung bei vier von fünf Personen weiterentwickelt haben, und zwar in der Größeordnung von einer ganzen Lehrkonzeptions-,Stufe' nach Kembers (1997) Einteilung in 5 Kategorien mit aufsteigender

Wertigkeit. Vier der fünf Befragten hatten zu Beginn eine Lehrkonzeption der Kategorie 2 bis 3, eine der Befragten stieg schon mit einer Lehrkonzeption der Stufe 4 in die Weiterbildung ein. Zwar ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse bei nur fünf Interviews nicht gegeben, aufgrund der inzwischen achtjährigen Erfahrung mit Lehrenden, die in die hochschuldidaktische Weiterbildung einsteigen, können aber über prototypische Aussagen in den Workshops Zusammenhänge zu bestimmten Interviewaussagen hergestellt werden. Diese weisen darauf hin, dass diese Verteilung der Lehrkonzeptionen unter den Teilnehmern von ‚Fit für die Lehre 1‘ typisch ist. Die Hypothese lautet also: Vier Fünftel der Teilnehmer, die sich für ‚Fit für die Lehre 1‘ anmelden, haben eine Lehrkonzeption, die in die Kategorie 2 oder 3 eingeordnet werden kann. Ein Fünftel kann in Lehrkonzeption 4 eingeordnet werden. Optimal wäre es natürlich, dies bei allen Lehrenden vor ihrem Einstieg in die Weiterbildung mittels eines Grid-Interviews zu erfassen. Da das Verfahren in der hier eingesetzten Form zu aufwendig ist, könnte man die Grid-Interviews von den Teilnehmenden selber online durchführen lassen. Mit dem Programm Grid-Suite wäre dies gut umsetzbar. Wären dann ausreichend Daten gesammelt, könnte man auch eine schrittweise Quantifizierung der Grid-Interviews erproben, indem typische Konstrukte über einen bestimmten Zeitraum gesammelt werden und der darauffolgenden Kohorte Vorlagen einer Grid-Matrix mit diesen vorformulierten Konstrukten vorgelegt werden. Die Teilnehmer müssten dann nur die Elemente mit Leben füllen²³⁹ und die Elemente anschließend auf den vorgegebenen Konstrukten einordnen. In Kapitel 4.2.1 wurde auf das Problem des Fremdverstehens hingewiesen; das verschärft sich bei einer online-Befragung und vorgegebenen Konstrukten. Die Individualität der vorgegebenen Konstrukte kann jedoch hergestellt werden, indem zu jedem Konstrukt ein Beispiel sowie ein übergeordnetes Konstrukt mit erhoben wird.

Geht man davon aus, dass generell die meisten Teilnehmer hochschuldidaktischer Veranstaltungen beim Eintritt (schon) eine Lehrkonzeption der Stufe 2 oder 3 aufweisen, stellen sich zwangsläufig wenigstens zwei Fragen: (1) Halten andere Lehrende, die sich (bisher) nicht für hochschuldidaktische Weiterbildung interessieren, andere Lehrkonzeptionen, z.B. eher der Kategorie 1 und 2? (2) Warum hat die überwiegenden Mehrheit der Gruppe der Teilnehmenden beim Einstieg genau diese Lehrkonzeptionen der Kategorien 2 und 3 und nicht Kategorie 1? Man könnte anführen, dass Lehrende, die sich (freiwillig) zur hochschuldidaktischen Weiterbildung anmelden, sich auch für Lehrfragen interessieren, also nicht von vornherein ausschließen, dass man Lehre lernen kann. Das entspricht inhaltlich den Lehrkonzeptionen 2 und 3. Ebenso müssen sie sich dessen bewusst sein, dass sie sich in ihrer Lehre noch verbessern können. Die meisten haben schon bestimmte Versuche unternommen, ihre Lehre zu verbessern und befinden sich daher

²³⁹ Das heißt, als Elemente die Namen ihrer ehemaligen Hochschullehrer eingeben.

mindestens auf Lehrkonzeption 2²⁴⁰. Auch dies könnte mit der oben beschriebenen Online-Erhebung von Grid-Interviews untersucht werden.

Nach sechs Monaten hochschuldidaktischer Weiterbildung im ersten Modul lässt sich also mittels Grid-Interview eine Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen um eine ganze Lehrkonzeptionskategorie feststellen. Allerdings wissen wir damit noch nicht, ob eine vergleichbare Veränderung nach einem halben Jahr Hochschullehre auch bei Lehrenden zu beobachten wäre, die die Weiterbildung nicht durchlaufen haben. Eine Kontrollgruppe gab es in dieser Untersuchung nicht. Der Schluss, dass die Veränderungen in den Lehrkonzeptionen auf die hochschuldidaktische Weiterbildung zurückzuführen sind, konnte zum einen aus der Art der Veränderungen im Konstruktsystem gezogen werden, wie in Kapitel 5 ausführlich beschrieben. Zum anderen liefern auch Äußerungen der Teilnehmer, die im 2. Interview (t2) spontan fielen, eindeutige Hinweise darauf, dass die Weiterbildung aus ihrer Sicht ihr Nachdenken über Hochschullehre verändert hat.

6.1.2. Aussagen zur Veränderung der Lehrkonzeptionen auf Grundlage der Fragebogenergebnisse

Auch die Ergebnisse des Fragebogens zeigen auf beiden Fragebogenskalen (inhalts- und dozentenorientiert vs. studierenden- und lernprozessorientiert) bei dem überwiegenden Teil der insgesamt 101 Befragten Veränderungen der Lehrkonzeptionen in der gewünschten Richtung. Bei einem kleineren Teil sind die Veränderungen allerdings gegenläufig als hätte eine Regression in die nicht intendierte Richtung stattgefunden. Nur bei wenigen Befragten decken sich die Ergebnisse von Zeitpunkt t1 und t2.

Da die beiden Skalen voneinander unabhängige und – rein theoretisch - beliebig kombinierbare Aspekte erfassen, werden die Ergebnisse bezüglich der Verschiebungen zunächst gesondert nach Skalen betrachtet. Wie oben berichtet, fallen die Einstiegswerte (Indizes der Befragten zu t1) der beiden Skalen verschieden aus. Die durchschnittliche Zustimmung zu den Items der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ zu t1 fällt niedriger aus als die durchschnittliche Zustimmung auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘. Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Zustimmungsniveaus auf den beiden Skalen müssen dann auch die Veränderungen der Zustimmung betrachtet werden. Wenn die Zustimmung zu Items der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ ohnehin schon gering ist²⁴¹, dann ist auch der Möglichkeit, eine noch geringere Zustimmung anzugeben, wenig Platz gelassen – ein klassischer Bodeneffekt. Umgekehrt verhält es sich mit der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘. Die Zustimmung zu Items dieser Skala

²⁴⁰ Lehrkonzeption 1 würde ja bedeuten, dass sie die Vorstellung haben, Lehre sei reine „Wissensabsonderung“.

²⁴¹ Die größte Häufung der Indizes zu t1 liegt zwischen der Antwortmöglichkeit ‚teils-teils‘ und ‚stimme eher nicht zu‘, hier lassen sich 92 der 101 Befragten einordnen.

ist schon zu t1 wesentlich höher²⁴². Dadurch tritt hier das umgekehrte Problem auf, dass kein Spielraum für eine große Zunahme der Zustimmung bleibt. Für einen Teil der Befragten ist es aufgrund der sehr hohen Zustimmung zu t1 gar nicht oder kaum möglich, zu t2 noch mehr zuzustimmen – ein echter Deckeneffekt. Dieser Effekt könnte auf die Itemformulierung zurückgeführt werden. Wenn die Items starke Antworttendenzen sozialer Erwünschtheit provozieren und dadurch eine Verzerrung im Antwortverhalten evozieren, müssten die Items entsprechend verändert oder eine Skala zur Kontrolle der sozialen Erwünschtheit ergänzt werden. Liegt keine Verzerrung durch soziale Erwünschtheitstendenzen vor, könnte es sein, dass die Teilnehmer tatsächlich schon mit Lehrkonzeptionen höherer Stufen in ‚Fit für die Lehre 1‘ kommen. Hier stellt sich dann die Frage, ob keine Veränderung mehr möglich ist, weil die höchstmögliche (bzw. bestmögliche) Lehrkonzeption schnell erreicht ist oder fehlt der Taxonomie nach Kember eine Steuerungsmöglichkeit, die faktisch-empirisch zu beobachten ist? Dann allerdings, müsste als dritte Möglichkeit die theoretische Grundlage des Fragebogens, die Taxonomie der Lehrkonzeptionen von Kember, erweitert werden.

Ob die Veränderungen in der Zustimmung der Teilnehmer auf die hochschuldidaktische Weiterbildung zurückzuführen sind, darauf kann nur mit Hilfe der Antworten auf die offenen Fragen geschlossen werden. Diese legen nahe, dass aus subjektiver Sicht der Teilnehmer die Inhalte, Lehr-Lernformen und Beratungsangebote durchaus einen Beitrag zur Veränderung der Lehrkonzeptionen geleistet haben, die in der höheren bzw. niedrigeren Zustimmung auf den beiden Fragebogenskalen in die erwünschte Richtung sichtbar wird. Gestützt wird diese Deutung durch die Übereinstimmung mit den bisher bekannten empirischen Ergebnissen (vgl. Gibbs und Coffey 2004), die besagen, dass eine Weiterentwicklung der Lehrkonzeptionen von Lehrenden nur dann stattfindet, wenn diese hochschuldidaktische Kurse besuchen. Außer Frage steht, dass diese Deutung mittels weiterer theoretischer und methodischer Zugänge, und vor allem durch Evaluationsstudien mit verschiedenen Kontrollgruppen, bestätigt (oder widerlegt) und weiter präzisiert werden muss. Weitere Ausführungen dazu finden sich in Kapitel 6.1.4.

6.1.3. Fazit aus dem Vergleich der Interview- und der Fragebogenergebnisse

Die oben bereits erwähnten Divergenzen zwischen Interview- und Fragebogenergebnissen bei 4 der 5 Untersuchten, die mit beiden Methoden befragt wurden, fallen in Richtung und Ausmaß individuell verschieden aus. Die individuell verschiedenen Divergenzen legen verschiedene Erklärungsansätze nahe bzw. erfordern diese. Daher wird der Vergleich der Fragebogen- und Interviewergebnisse fallweise betrachtet und es werden fallweise Hypothesen zu möglichen

²⁴² Die Ausprägung der Zustimmung zeigt eine Häufung der Indizes zu t1 zwischen ‚teils-teils‘ und ‚stimme zu‘, die alle 101 Befragten umfasst.

Erklärungen aufgestellt. Es ergeben sich drei Arten von Fällen und mit jeweils verschiedenen Überlegungen zu möglichen Erklärungsansätzen.

6.1.3.1. Konvergenz zwischen Interviewergebnissen und Fragebogenskalen

Beim Befragen 0109_2106 bestätigen sich die Ergebnisse des Interviews und die Fragebogenergebnisse. Dies ist der Einzige von fünf Befragten, bei dem dies so ist. Dieser Befund bedarf im Gegensatz zu den anderen vier Befragten vorerst keiner Interpretation.

6.1.3.2. Divergenzen zwischen Fragebogen und Grid-Interview: Gegenläufige Entwicklung

Zwei Befragte (1809_1311 und 2810_2405) haben sich laut Interviewauswertung um eine ganze Stufe (von LK 2-3 auf LK 3-4) und um eine halbe Stufe (von LK 4 auf LK 4 mit Tendenz zu LK 5) entwickelt (vgl. Tabelle 5.20, S. 220 bzw. Tabelle 5.23, S. 223). Die Fragebogenergebnisse zeigen bei diesen beiden Befragten aber eine genau gegenläufige Entwicklung: Auf der Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ nimmt die Zustimmung etwas ab, auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ steigt die Zustimmung von t1 zu t2, was der hier zu Grunde gelegten Theorie an sich schon zuwiderläuft.

Für diese Fälle gibt es zwei mögliche Erklärungen: Wenn die Befragten eher höhere ‚Einstiegslehrkonzeptionen‘ haben (was hier bei einer Befragten mit LK 4 gegeben ist), schätzen sie die bewussten Teile ihrer eigenen Lehrkonzeptionen nach der hochschuldidaktischen Weiterbildung realistischer ein (vgl. Tennstädt und Dann, 1987). Sie merken zum Beispiel, dass ihre eingesetzten Methoden noch nicht den Anforderungen, die sich aus einer höheren Lehrkonzeptionsstufe ableiteten, entsprechen. Sie sind aber gleichzeitig überzeugt davon, dass die Gestaltung ihrer Lehre gut ist und korrigieren ihre Lehrkonzeptionen daher auf den Fragebogenskalen etwas nach unten. Die andere Erklärung ist, dass sich die Lehrenden durch die Anforderungen, die aus einer hohen Lehrkonzeption erwächst nicht gewachsen fühlen, nach dem Motto: ‚Ich kann doch nicht noch studierendenorientierter sein, dann arbeite ich nur noch für die Lehre.‘ Für die hier beobachteten sich widersprechenden Interview- und Fragebogenergebnisse sind dies die möglichen Erklärungen.

6.1.3.3. Divergenzen zwischen Fragebogen und Grid-Interview: Uneindeutige Entwicklung

Der Befragte 2106_0811 hat sich laut Interviewergebnissen von Lehrkonzeption 2 (mit leichter Tendenz Richtung 3) auf Lehrkonzeption 3 weiterentwickelt. Im Fragebogen zeigt sich eine theoriekonforme Abnahme der Zustimmung auf der Skala ‚inhalts- und dozentenorientiert‘. Erklärungsbedarf ergibt sich aus der Abnahme der Zustimmung zur Skala ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘, wenn auch die Abnahme der Zustimmung nur um einen Skalenpunkt

gesunken ist. Hier könnte überlegt werden, ob nicht im Zuge der Weiterbildung, vor allem bei der Thematisierung der Lehrkonzeptionen in ‚Fit für die Lehre 2‘ eine kritischere Haltung gegenüber der eigenen Lehrkonzeption und der eigenen Einstellung zur Lehre entsteht, die in entsprechend vorsichtigeren Antworten auf die Items der Skala ‚Studierendenorientierung‘ resultiert. Entsprechende Phänomene wurden bereits bei der Durchführung eines Trainingsprogramms zur Störungsreduktion in Schulklassen beobachtet, die systematisch die Rekonstruktion und Reflektion der eigenen Subjektiven Theorie zu Störungsursachen als Trainingselement einsetzen (Tennstädt und Dann, 1987). Eine Möglichkeit dies herauszufinden, ist, den Befragten seine Fragebogenergebnisse kommentieren und erklären zu lassen. Da die Antworten der sozial erwünschten Ausprägung eher zuwider laufen, kann dieser Effekt hier ausgeschlossen werden.

Wie bei den ersten beiden beschriebenen Fällen kann man auch bei diesen beiden Fällen nicht ausschließen, dass es sich um ein theoretisches Problem der sich eben gegenseitig nicht ausschließenden Lehrkonzeptionen handelt. Ebenso wenig kann ausgeschlossen werden, dass es sich um ein methodisches Phänomen von Antworttendenzen handelt, in dem sich die kritischere Haltung von der einen Skala auf die Antworttendenz bei der anderen Skala leicht überträgt.

Last not least darf die Möglichkeit nicht ausgeschlossen werden, dass die hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen bei einigen Personen auf der Ebene bewusster Reflexion (Fragebogenebene) das Gegenteil von dem bewirken, was intendiert ist – und sei es als vorübergehende Abwehrhaltung gegenüber all den Anforderungen, die mit einer Studierendenorientierung der Lehre verknüpft sind, die sich dann nur auf der entsprechenden Skala niederschlagen. Dass gleichzeitig Entwicklungsprozesse in der erwünschten Richtung angestoßen wurden, zeigen die Abnahme der Zustimmung zur Dozentorientierung im Fragebogen und die Auswertung der Gridinterviews. Auch hier gilt wieder die Annahme, dass kognitive Schemata u.a. in Entwicklungs- und Umbruchprozessen inkohärent und widersprüchlich sein können.

Der Befragte 2106_2610 ist der einzige, bei dem sich keine Veränderung der Lehrkonzeption aus den Interviewergebnissen ableiten ließ. Interessanterweise zeigte dieser Befragte auf beiden Skalen des Fragebogens eine Zunahme der Zustimmung, die mit einer generell positiveren Einstellung gegenüber hochschuldidaktischen Sachverhalten erklärt werden könnte. Dass dies in undifferenzierter Weise bei beiden Skalen geschieht, kann damit zusammen hängen, dass noch keine ausreichende Beschäftigung mit den eigenen Lehrkonzeptionen stattgefunden hat und die hochschuldidaktische Weiterbildung eine solche also noch nicht genügend angeregt hat. Unterstellt man, dass der Befragte dennoch in der Weiterbildung etwas gelernt hat, könnte die fehlende Wirkung auf die Reflektion der eigenen Lehrkonzeption ein Fall von *Kompartimentalisierung* (Mandl

und Gruber, 1993) sein, bei der Wissensinhalte, die in verschiedenen Situationen gelernt werden, trotz relevanter inhaltlicher Bezüge nicht miteinander in Verbindung gebracht, geschweige denn integriert und die eigenen Schemata ‚akkomodiert‘ werden. Das würde hier bedeuten, das Wissen und die Einstellungen aus der hochschuldidaktischen Weiterbildung sind noch nicht in die Lehrkonzeptionen integriert, sondern unverbunden neben den vorhandenen Lehrkonzeptionen stehen.

Als weiterer Erklärungsansatz ist auch denkbar, dass die allgemein positivere Einstellung, die auf der Skala der Studierendenorientierung abgebildet wird, sich aus einer Tendenz zur sozialen Erwünschtheit bei dem Teilnehmer ergibt, also die positive soziale Bewertung der Weiterbildungsinhalte unreflektiert wiedergegeben wird, die Skala der Inhaltsorientierung dagegen die tatsächliche Einstellung repräsentiert. In Kapitel 5 wurde bereits diskutiert, dass die Skala ‚studierenden- und lernprozessorientierung‘ wahrscheinlich anfällig für sozial erwünschte Antworten ist. In zukünftigen Untersuchungen sollten durch Item-Formulierung (z.B. Distraktoren-Fragen) oder durch eine eigene Skala zur sozialen Erwünschtheit, wie sie in den Anfängen psychologischer Fragebogenkonstruktion gängig waren, entsprechende Kontrollen realisiert werden.

Es könnte außerdem sein, dass die theoretische Annahme zu hinterfragen ist, dass die beiden Lehrkonzeptionen 1 (imparting information) und 5 (conceptual change and intellectual growth) sich gegenseitig ausschließen, wie in Kapitel 3 argumentiert wurde. Die Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass sich die Lehrkonzeptionen doch nicht gegenseitig ausschließen, sondern wie Entwistle (2000) annimmt, hierarchisch sind. Die oberen, weit entwickelten Lehrkonzeptionen schließen die unteren Lehrkonzeptionen ein. Dies könnte vor allem vor dem Hintergrund plausibel sein, dass in subjektiven Theorien durchaus auch widersprüchliche Elemente enthalten sein können, vor allem dann, wenn Veränderungsprozesse durchlaufen werden, die noch nicht abgeschlossen sind (vgl. Wahl 1991). Ob die im Kember-Modell beschriebenen Kategorien sich gegenseitig ausschließen oder nebeneinander bestehen, kann in einem nächsten Schritt anhand einer Faktorenanalyse untersucht werden. Wenn zwei Faktoren identifiziert werden, auf denen jeweils die entsprechenden Items einer Skala laden, wäre das ein gewichtiger Indikator dafür, dass es sich um sich gegenseitig ausschließende Dimensionen handelt und steigende Zustimmung auf gegenläufigen Skalen mit anderen Ansätzen erklärt werden müssen.

Die vordergründig widersprüchlichen Ergebnisse zeigen, dass die beiden eingesetzten Methoden vermutlich unterschiedliche Dinge erfassen. Der Fragebogen kann nur erheben, was der Forscher auf Grundlage des Modells von Kember als Lehrkonzeption konzipiert und in den Items meint zu

repräsentieren. Der Befragte reagiert darauf mit unterschiedlichen Erfahrungen und Motiven und vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interpretationen der sprachlichen Äußerungen des Forschers. Das Grid-Interview hingegen fängt (manchmal nur teilweise bewusste) Aspekte der Lehrkonzeptionen ein, die vom Befragten selber formuliert werden und die der Forscher dann interpretieren und verstehen muss. Die beiden methodischen Zugänge bilden – so die These dieser Arbeit – das Konstrukt der Lehrkonzeptionen auf einander ergänzenden Ebenen ab und es müsste zukünftig genauer untersucht werden, in welchem Verhältnis die Ebenen zu einander stehen. In weiterführenden Untersuchungen müsste nach weiteren systematischen Beziehungen zwischen Interview- und Fragebogenergebnissen gesucht werden. Möglicherweise ergeben sich außer den hier vorgestellten vier Verhältnismustern noch weitere Muster, die das Bild ergänzen und Einblicke in das Lernen von Hochschullehrenden in hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen geben.

Die sich aus den Ergebnissen und deren Interpretation ergebenden weiterführenden Forschungsfragen werden im folgenden Abschnitt dargestellt, gefolgt von der Antwort auf die Frage, was diese Arbeit zur hochschuldidaktischen und psychologischen Forschung beigetragen hat.

6.1.4. Ausblick und weiterführende Forschungsaufgaben

Neben der in Kapitel 6.1.3 diskutierten Frage nach den Verhältnissen zwischen Grid-Interviewergebnissen und Fragebogenergebnissen gibt es noch eine Reihe von Forschungsfragen – und Ideen dazu, wie diese zu bearbeiten seien – die in diesem letzten Abschnitt vorgestellt werden. Zukünftige Arbeiten zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung können in das in Kapitel 1 entwickelte Rahmenmodell (siehe Abb. 2) mit den drei Ebenen (1) Individuum und individuelle (singuläre) Interaktion, (2) universitäre Gruppen und Gruppierungen und (3) Universität als Organisation eingeordnet werden. Um die Darstellung hier zu erleichtern, werden die im Folgenden dargestellten Forschungsdesiderata nach der Systematik dieses Disziplinenmodells dargestellt.

Auf der untersten Ebene, der Ebene der Individuen, können Überlegungen zur Passung zwischen Lehrkonzeptionen der hochschuldidaktischen Referenten und den Lehrkonzeptionen der teilnehmenden Hochschullehrenden angestellt werden. Wie schon in Kapitel 3 beschrieben, zeigen Untersuchungen aus dem Bereich hochschuldidaktischer Lehr-Lernforschung Zusammenhänge zwischen den Lehrkonzeptionen der Lehrenden und ihren Lehrstrategien auf der einen Seite und den Lernkonzeptionen der Studierenden und deren Lernstrategien auf der anderen Seite (vgl. z. B. Kember 1997; Gibbs und Coffey 2004). Viele TeilnehmerInnen hochschuldidaktischer

Weiterbildung haben den Status des Studierenden gerade erst gegen den Status des Lehrenden ‚eingetauscht‘ und finden sich während der Weiterbildung nun erneut in der Rolle des Lernenden, noch dazu oft genug im ‚Anfängerstadium‘ wie ein Erst- oder Zweitsemesterstudent. Im Hinblick auf diese Rolle der Teilnehmenden und den Expertenstatus der hochschuldidaktischen Dozenten liegt die Erwartung nahe, dass ähnliche Einflüsse auch im Kontext hochschuldidaktischer Weiterbildung zu beobachten sind. Für den empirischen Nachweis, ob und in welcher Art und Weise hochschuldidaktische Lehrkonzeptionen auf die Lernkonzeptionen der Teilnehmer wirken, müssten zukünftig auch die Lehrkonzeptionen hochschuldidaktischer Referenten und die hochschuldidaktischen Lernkonzeptionen der TeilnehmerInnen untersucht werden. Dann erst kann die Frage in Angriff genommen werden, ob sich die Lehr- und/oder Lernkonzeptionen aus den hochschuldidaktischen Veranstaltungen auch auf die Lehrkonzeptionen der Teilnehmer für ihre fachlichen Lehrveranstaltungen niederschlagen und ob es zum Beispiel so etwas wie eine Passung der Lehr-Lern-Konzeptionen auf der hochschuldidaktischen Ebene gibt, die das hochschuldidaktische Lernen beeinflusst oder den Transfer fördert oder hemmt. Man könnte dann den Einfluss (noch zu definierender) niedriger, mittlerer und hoher Passung der Lehrkonzeptionen auf die Veränderung der Lehrkonzeptionen der Teilnehmer hin betrachten.

Eine weitere Frage bezieht sich auf den Aspekt der Passung zwischen Lernbedarfen und Lehr-Lerninhalten in hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen. Aus der Forschung zur Lehrerbildung gibt es Hinweise darauf, dass sich konzeptuelles Wissen nur bei einem Teil der Lehrkräfte in den Handlungen niederschlägt, bei einem anderen Teil hingegen nicht (s. z.B. Boshuizen 2004). Dies würde bedeuten, dass man selbst bei Lehrenden, die erwünschte Lehrkonzeptionen aufweisen oder entwickeln, nicht immer davon ausgehen kann, dass sich diese in den Lehrstrategien niederschlagen. Man müsste also erstens herausfinden, ob es bei unterschiedlichen ‚Eingangslehrkonzeptionen‘ unterschiedliche Lernbedarfe in punkto Lehr-Lernformen als Methode und als hochschuldidaktische Lehrinhalte gibt. Es könnte zum Beispiel sein, dass ein Teilnehmer mit einer Lehrkonzeption 4 oder 5 in die Weiterbildung einsteigt und eher nach der wissenschaftlichen Bestätigung nach seiner subjektiven Theorie sucht als an methodischen Anregungen für die Lehre interessiert ist. Für die bevorzugte Lehr-Lernform in diesem Beispiel könnte das heißen, dass dieser Teilnehmer, weil er stark an wissenschaftlich fundierten Informationen interessiert ist, die Lektüre von Literatur oder eine Präsentation der gemeinsamen Erarbeitung in Gruppenarbeit vorziehen würde²⁴³ und davon im Sinne von Professionalisierung auch am stärksten profitieren würde. Um zu untersuchen, welche Auswirkungen verschiedene

²⁴³ Dies wäre dann wahrscheinlich, wenn sich die Gruppenarbeit, wie in Modul ‚Lehren und Lernen I‘ vorwiegend auf den Transfer der Inhalte bezieht, nicht auf die Erarbeitung der Inhalte.

Passungen von ‚Eingangslehrkonzeption‘ und Lehr-Lerninhalten und –formen haben, müssten die Lehrkonzeptionen und die Lerninteressen der Teilnehmer vor dem Beginn der hochschuldidaktischen Weiterbildung erhoben werden. In den hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen müssten sowohl die Inhalte als auch die Lehr-Lernformen²⁴⁴ systematisch variiert und mit den Lehrkonzeptionen und Lerninteressen der Teilnehmenden in Zusammenhang gebracht werden.

Ein weiterer Schritt in der Untersuchung und Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung müsste die Berücksichtigung der Folgen von veränderten Lehrkonzeptionen auf der Handlungsebene sein. Zwar gibt es dazu, wie in Kapitel 3 dargestellt, einzelne Befunde, die besagen, dass sich die Veränderungen in der Lehre in den studentischen Lernstrategien (Gibbs und Coffey 2004) niederschlagen, diese und ähnliche Untersuchungen geben aber keine Hinweise darauf, was Lehrende mit unterschiedlichen Lehrkonzeptionen systematisch unterschiedlich in ihrer Lehre tun. Weiterführende Untersuchungen mit erweiterten methodischen Ansätzen, wie zum Beispiel Beobachtungen, wären wünschenswert um die folgenden Fragen zu beantworten. Wie stellt sich der Zusammenhang zwischen Lehrkonzeption und Lehrstrategien²⁴⁵ dar? Von welchen Variablen wird dieser Zusammenhang moderiert?

Die sich daran anschließende Frage ist: Wie wirken sich die Lehrstrategien auf die Studierenden aus? Dazu haben Trigwell, Prosser und Waterhouse (1999) eine Untersuchung publiziert, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Lehrstrategien (approaches to teaching) und studentischen Lernstrategien beschäftigte. Jedoch wurden in dieser Untersuchung die Lehrstrategien von den Lehrenden selber per Fragebogen erhoben und nicht durch Beobachtung. Zum anderen wurden auch die studentischen Lernstrategien mit nur mit einem Fragebogen erhoben, was die Studierenden tatsächlich getan haben, wie diese Tätigkeiten mit den Lehrstrategien der Lehrenden zusammenhängen und ob sie für qualitativ unterschiedliche Lernergebnisse gesorgt haben, blieb offen. Weitere Untersuchungen mit erweiterten methodischen Ansätzen, wie Beobachtungen und tiefer gehende Interviews, wären aufschlussreicher: Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Lernkonzeptionen und Lernstrategien der Studierenden und Merkmalen der Lehrenden

²⁴⁴ In einem nicht veröffentlichten BMBF-Antrag haben Lehmann-Grube und Kröber (2008) ein Forschungsdesign aufgestellt, in dem in hochschuldidaktischen Veranstaltungen die Lehrformen ‚Lernen an Lösungsbeispielen‘ und ‚Handlungs- und Problemorientierte Lernumgebungen‘ systematisch variiert werden sollen. Die dazu aufgestellte Hypothese lautete: Personen, die in der Fortbildung häufig mit Lösungsbeispielen und Selbsterklärungen gearbeitet und gelernt haben, repräsentieren hochschuldidaktische Problemstellungen eher als Abfolge von Lösungsschritten, die sich an analogen Bedingungs-Handlungs-Sequenzen in den bearbeiteten Beispielen und an den in diesen Beispielen realisierten Konzepten und Prinzipien orientieren. Im Vergleich mit handlungs- und problemorientiert lernenden Fortbildungsteilnehmern produzieren sie in der Konzeption und Reflexion ihres Lehr-Handelns mehr Handlungskonzepte, weniger Zielkonzepte und weniger Maßnahmen-Folgen-Verknüpfungen.

²⁴⁵ Der Begriff Lehrstrategien umfasst dabei hier die vom Lehrenden gewählten Lehrformate (z. B. Vorlesung oder Seminar), die in den Veranstaltungen gewählten methodischen Zugänge (z. B. Projektarbeit oder Problem Based Learning), aber auch einzelne, kürzere Methoden in Veranstaltungen, die außerhalb der Veranstaltungen gestellten Aufgaben und die direkte Interaktion mit den Studierenden im Lehr-Lerngeschehen, also auch die Ausgestaltung der Methoden (z. B. in der Anleitung und der Zusammenführung von Ergebnissen etc.). Für jede Ebene können eigene Indikatoren zur Feststellung und Kategorisierung der Lehrstrategie entwickelt werden.

und der Lernumgebung sowie die Veränderung der Lernkonzeptionen über das Studium hinweg. Auch die Abhängigkeit des Einsatzes unterschiedlicher studentischer Lernstrategien von den Prüfungsformen müsste genauer untersucht werden, indem Kriterien für kompetenzorientierte Prüfungen (mit einem zu Grunde liegenden Kompetenzmodell) aufgestellt und verglichen werden mit traditionellen, nicht kompetenzorientierten Prüfungen, um dann den Zusammenhang zu studentischen Lernstrategien und Lernergebnissen herzustellen.

In folgenden Untersuchungen sollten auch weitere Ziele hochschuldidaktischer Weiterbildung, wie zum Beispiel die Förderung des Reflexionsvermögens der Teilnehmenden oder die Erweiterung des Methodenrepertoires und die Art und Weise des Methodeneinsatzes und dessen Wirkungen, untersucht werden.

Weitere Personenkreise, die sich im Modell des Academic Development (s. Abbildung 1.2) auf der Ebene des Individuums befinden und die im Moment von hochschuldidaktischer Weiterbildung oder organisationsentwickelnden Maßnahmen der Hochschuldidaktik noch weitgehend unberührt sind, sind Professoren, Dekane, Studiendekane und Mitglieder der Universitätsleitung. Auf Grund ihrer Position und ihres Status als Experten sind diese Personen einflussreiche Modelle für die Lehrenden und Lernenden innerhalb der Organisation und beeinflussen in ihrer Führungsverantwortung maßgeblich das Organisationsklima bzw. die Forschungs- und Lehrmentalität. Für diese Zielgruppen müssen an vielen Universitäten erst noch Angebote konzipiert²⁴⁶, durchgeführt und evaluiert werden. Diese müssen einerseits den Status, die Erfahrung und tatsächliche oder vermeintliche Professionalität berücksichtigen und andererseits auch diesen Personen Entwicklungsbereiche und –perspektiven anbieten.

Für alle Ziele, die durch hochschuldidaktische Weiterbildung bei den Teilnehmern erreicht werden sollen, steht noch die genauere Beschreibung unterschiedlicher Zielebenen (wie sie zum Beispiel bei Pfäffli 2005 vorgestellt werden) aus. Wenn solche Kompetenzmodelle²⁴⁷ erstellt würden, wäre ein großer Beitrag geleistet, um die Qualität hochschuldidaktischer Weiterbildung zu verbessern und es wäre eine solide Grundlage gelegt, die zukünftige Evaluationsuntersuchungen dadurch erleichtern könnte, dass für die Zielebenen entsprechende Kriterien und Indikatoren für Zielerreichung als abhängige Variable formuliert werden können.

Auf der zweiten Ebene des Modells der hochschuldidaktischen Disziplin (Academic Development), der mikrosozialen Ebene, müssten die dort aufgelisteten theoretischen Modelle und Theorien in

²⁴⁶ Das HDZ Baden-Württemberg arbeitet seit Anfang 2009 mit seinem 'Senior-Level' Projekt an einem Angebot für die 'Managementebene' der Universitäten.

²⁴⁷ Oder auch Messmodelle im Sinne von Kompetenzmodellierung.

Bezug auf Fragen der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen beleuchtet werden, zum Beispiel welche systemischen Charakteristika weisen Lehrstuhlteams auf? Was sagt die Systemtheorie über mögliche Veränderungsansätze für Lehrstuhlteams? Wie können Veränderungen vor dem Hintergrund dieser Ansätze hochschuldidaktisch unterstützt werden?

Auf der makrosozialen Ebene könnte eine Analyse der Universitätsstrategien im Hinblick auf den Bereich Lehre vorgenommen werden²⁴⁸ und die Wahrnehmung der Universitätsstrategie in Verwaltungseinheiten und Fakultäten in Beziehung zur Organisation und Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung gesetzt werden. Gleichzeitig müssten die Bedingungen und Möglichkeiten hochschuldidaktischer Einflussnahme auf diese Einheiten untersucht werden.

Letzten Endes muss man fragen, was hat diese Arbeit für einen Sinn. Wie trägt sie zur Wissensmehrung über hochschuldidaktische Sachverhalte bei? Um diese Frage zu beantworten, kann erneut auf Abbildung 2, S. 10 hingewiesen werden, die einen Überblick über eine entstehende wissenschaftliche Disziplin ‚Academic Development‘ gibt. Mit der in dieser Arbeit behandelten Fragestellung und Untersuchung bewegt sich die Arbeit auf der Ebene des Individuums, da die Lehrkonzeptionen als Merkmal von einzelnen Lehrenden im Fokus standen. Diese Arbeit leistet einen Beitrag zu folgenden Fragen:

- Welche erkenntnistheoretischen Überlegungen führen zu welchen Betrachtungsweisen hochschuldidaktischer Gegenstände, zu welcher Auswahl von Fragestellungen und zu welchen methodischen Herangehensweisen und Ergebnisinterpretationen bei hochschuldidaktischen Fragestellungen (auch bei Fragen der Evaluation)?

In Kapitel 2 wurden verschiedene erkenntnistheoretische Herangehensweisen mit dem Ergebnis diskutiert, in dieser Arbeit eine gemäßigt konstruktivistische Position einzunehmen, was sich in den Methoden niederschlägt. Diese in Kapitel 2 geführte Diskussion kann dazu dienen, die erkenntnistheoretische Diskussion in der gerade entstehenden Disziplin Hochschuldidaktik oder Academic Development anzustoßen und als Grundlage für weitere Auseinandersetzungen mit erkenntnistheoretischen Fragen heranzuziehen. Im Rahmen der hochschuldidaktischen Forschung sollte diese Diskussion zukünftig erweitert werden, ausgehend vom in dieser Arbeit angesprochenen Gegenstand des Individuums, auf weitere Gegenstände, wie unterschiedliche Gruppierungen innerhalb hochschuldidaktischer Kontexte und die gesamte Organisation (Hochschule) und deren Umfeld. Entsprechend sollte auch die Anpassung der für die hochschuldidaktische Forschung relevanten Theorien aus anderen Disziplinen und deren erkenntnistheoretische Grundlagen kritisch beleuchten. Besonders relevant ist dabei die Frage,

²⁴⁸ Dies geschieht aktuell an der Universität Karlsruhe in Form einer Dissertation von Anke Diez, die voraussichtlich 2010 veröffentlicht wird.

inwieweit bestimmte erkenntnistheoretische Positionen den Blick einengen oder öffnen für spezifische Phänomene und Aspekte des hochschuldidaktischen Kontextes.

Auch auf Hochschuldidaktik bezogene Evaluation muss zum objekttheoretischen Verständnis des Gegenstandes passen. Daher wurde Wert darauf gelegt, die für diese Arbeit gefundene erkenntnistheoretische Position auch für den Bereich Evaluation darzulegen. Dies kann als Diskussionsgrundlage für folgende Evaluationsvorhaben (derer sicherlich noch viele folgen werden) genutzt werden. Insbesondere die Auswirkungen der erkenntnistheoretischen Position auf die Wahl der Untersuchungsmethoden sollte in zukünftigen Evaluationsuntersuchungen im Bereich der Hochschuldidaktik transparent gemacht werden.

- Wie kann hochschuldidaktische Weiterbildung so evaluiert werden, dass nicht nur die Zufriedenheit der Teilnehmer erhoben wird?

Als Antwort gibt diese Arbeit ein Beispiel für ein Evaluationsvorhaben, in dem die beabsichtigten Weiterbildungswirkungen bei den Teilnehmern erhoben wurden. Die für diesen Zweck (weiter-) entwickelten Instrumente stehen in Zukunft für andere Evaluationsvorhaben zur Verfügung. Sowohl das Forschungsdesign dieser Arbeit als auch die Instrumente können weiterentwickelt und für zukünftige Evaluationsuntersuchungen angepasst werden.

- Wie sind Lehrkonzeptionen von Hochschullehrenden geartet, das heißt, welche Dimensionen (Unterkategorien) umfassen sie?

Mit den beiden Instrumenten wurden die Lehrkonzeptionen von Hochschullehrenden beleuchtet. Der Fragebogen untersucht die Lehrkonzeptionen vor allem auf der bewusst verarbeiteten Ebene und das Grid-Interview spiegelt aufgrund seiner relativen Undurchschaubarkeit im Hinblick auf die Steuerung der Selbstoffenbarung vorwiegend die impliziten Anteile der Lehrkonzeptionen. Obgleich das Kembermodell für die Einstufung der Lehrkonzeption auf beiden Verarbeitungsebenen herangezogen wurde, bleibt die Frage noch offen, ob die implizite Verarbeitungsebene ein eigenes Modell erfordert. Die inhaltliche Aufteilung der Lehrkonzeptionen in Konzeptionen bezogen auf den Lehrenden selber, auf die Studierenden und auf das Wissen scheint eine brauchbare Einteilung zu sein, um Lehrkonzeptionen zu analysieren und sie finden sich auch in den frei formulierten Aussagen der Teilnehmer in den Grid-Interviews (Kapitel 5) wieder. Eine weitere noch zu klärende Frage wäre die nach dem Verhältnis zwischen den unterschiedlichen inhaltlichen Teilen von Lehrkonzeptionen und deren Auswirkungen auf weitere Aspekte des Lehr-Lerngeschehens²⁴⁹.

²⁴⁹ Zum Beispiel könnte es sein, dass die auf den Lehrenden bezogenen Lehrkonzeptionen einen geringeren Einfluss auf die Lehrstrategien haben, als die auf die Studierenden und den Lernprozess bezogenen Lehrkonzeptionen. Hierzu müssten zuerst die einzelnen Skalen des Fragebogens

- Wie können Lehrkonzeptionen erhoben werden?

Wie oben schon dargelegt erfassen Fragebogen und Grid-Interview unterschiedliche Aspekte der Lehrkonzeptionen, daher stimmen auch die Ergebnisse der zwei unterschiedlichen Instrumente bei ein und derselben Person und zum selben Zeitpunkt nicht überein. Wenn das Ziel der Untersuchung die umfassende Kenntnis der Lehrkonzeptionen, also auch deren verborgener Anteile ist, scheint das Grid-Interview die Methode der Wahl. Wenn eine oberflächlichere Einschätzung der Lehrkonzeptionen auf den vom Forscher vorgegebenen Skalen ausreicht, ist der Einsatz des Fragebogens ökonomischer und daher vorzuziehen.

- Was hat der Fragebogen beigetragen zur Erhebung von Lehrkonzeptionen?

Mit dem FB-LKH wurde ein Instrument konstruiert, das nicht (Lehr-) Intentionen und (Lehr-) Strategien erhebt, sondern wirklich Lehrkonzeptionen. Die erste Überprüfung des Fragebogens ergab eine hinreichende Reliabilität und die Itemanalyse ergab nur bei sehr wenigen Items unbefriedigende Werte. Es ist also ein Instrument geschaffen worden, dessen Weiterentwicklung²⁵⁰ lohnenswert erscheint.

- Was erhebt das Grid-Interview zusätzlich zu den Lehrkonzeptionen?

Das Grid-Interview erhebt mehr als nur die Lehrkonzeptionen. Je nach Variation der Elemente ist das Grid-Interview in der Lage, auch das Reflexionsvermögen (Schön 1983) der Lehrenden zu erfassen, indem zum einen die Person des Befragten in den Elementenpool aufgenommen wird, zum anderen indem reflexive Aspekte in den Konstrukten²⁵¹ identifiziert werden können. Weitere Anpassungen der Grid-Methode mit dem Ziel, ‚reflection-on-action‘²⁵² und ‚reflection-in-action‘²⁵³ (Schön 1983) zu erfassen und ein Modell von Niveaustufen für Reflexionsvermögen zu erstellen²⁵⁴ erscheinen auf Grundlage des hier vorgestellten Grid-Interviews möglich und nützlich.

- Unter welchen Bedingungen konvergieren bzw. divergieren Interview- und Fragebogenergebnisse bei einer Person?

Wenn man davon ausgeht, dass das Grid-Interview eher die impliziten Anteile der Lehrkonzeptionen erfasst und der Fragebogen die bewussten Anteile, dann müssten die Ergebnisse

faktorenanalytisch untersucht werden und wenn die Skalen als distinkte Dimensionen identifiziert sind, müssten sie mit bestimmten Aspekten des Lehr-Lerngeschehens separat korreliert werden.

²⁵⁰ Zum Beispiel durch Umformulierung bestimmter Items um die Trennschärfe und auch die Reliabilität zu erhöhen, eine Faktorenanalyse um die Skalen und Unterskalen zu bestätigen, der Einsatz an einer größeren Stichprobe etc.

²⁵¹ Von reflexiven Konstrukten ist dann die Rede, wenn die eigene Haltung gegenüber den Elementen klar im Konstrukt ausgedrückt wird.

²⁵² ‚reflection-on-action‘ ist das Reflektieren nach einer Handlung. Die Einschätzung der Handlung kann nicht in der Situation selbst analysiert werden, sondern bedarf einer nachträglichen Reflexion.

²⁵³ ‚reflection-in-action‘ bezeichnet die unmittelbare Bewertung von Handlungen, die unmittelbar während der Aktion stattfindet. Gemeint ist damit die Fähigkeit, während einer Handlung auf Basis der eigenen Erfahrungen eine bestimmte Situation zu meistern.

²⁵⁴ Ein Ansatz für ein solches Niveaumodell könnten die von Schön beschriebenen Ebenen sein: a) sich die eigenen Erfahrungen zu Nutze zu machen (*looking to our experiences*), diese mit eigenen Gefühlen koppeln (*connecting with our feelings*) und sich dabei auf bekannte objektive und subjektive Theorien zu beziehen (*attending to our theories*) (Schön, 1983).

der beiden Instrumente bei denjenigen Personen am ähnlichsten sein, die ihre Lehrkonzeptionen in hohem Maße reflektiert haben. Die Reflexion der eigenen Überzeugungen und Haltungen müsste dazu führen, dass geringere Anteile der Lehrkonzeptionen unbewusst bleiben. Damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse der beiden Instrumente konvergieren. Ob diese Kohärenz auch zu erwarten ist, wenn die Reflexion zu sehr idiosynkratischen Konstrukten und Verständnisweisen von Lehren und Lernen führt, die mit dem Kembermodell nicht vereinbar sind, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Um zu untersuchen, ob das Reflexionsvermögen der Befragten eine Rolle spielt, müsste ein Modell mit noch weiter zu entwickelnden Niveaustufen entworfen und überprüft werden, ähnlich zu anderen Schlüsselqualifikationen. Des weiteren müsste der Zusammenhang zwischen der Reflexion und der Veränderung darauf zurückzuführender Handlungen untersucht werden.

- Wie kann das Grid-Interview zur Veränderung von Lehrkonzeptionen beitragen?

Einerseits werden mit dem Grid-Interview eher implizite Anteile der Lehrkonzeptionen erfasst. Andererseits werden durch die Methode komplexe kognitive Prozesse und zwar hauptsächlich Reflexionsprozesse angeregt und in Gang gesetzt. Dies zeigte sich auch bei der Erhebung mit den Lehrenden. Die Befragten sind dabei in der Regel hoch motiviert, da es um die Exploration ihrer eigenen Gedanken geht. Das ermöglicht die für die Erhebung notwendige hohe Aufmerksamkeit und Konzentration bei der Unterscheidung von Elementen und bei der Benennung von Gegensätzen, zwei der methodischen Bausteine des Interviews. Während des Interviews wird immer wieder nach der Konkretisierung der Konstrukte durch Beispiele oder nach weiterer Abstraktion in übergeordneten Werten gefragt. Nach der Erhebung liegt dem Interviewer und dem Befragten eine Matrix vor, die die Grundlage für die Identifizierung des Konstruktsystem des Befragten enthält. Der zweite Schritt im Reflexionsprozess kann dann folgen. Dabei werden die eigenen Haltungen und Überzeugungen sowie mögliche Widersprüche innerhalb dieser dem Befragten bewusst. Im Hinblick auf diese reflexionsfordernden und reflexionsfördernden Verfahrensschritte scheint das Grid-Interview neben der Strukturlegetechnik eine optimale Begleitung in Coaching-Prozessen, da man im Prozess immer wieder die Lehrkonzeptionen erheben und mit dem Befragten besprechen kann. Damit kann nicht nur die Professionalisierung von Hochschullehrenden unterstützt werden, sondern im Falle einer wissenschaftlichen Nutzung der Daten auch die Erkenntnis über das Lernen von Hochschullehrenden weiter vertieft werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aebli, H. (1980). *Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Albert, H. (1965). Wertfreiheit als methodisches Prinzip. Zur Frage der Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft. In Topitsch, E. (Hrsg.), 181-210.
- Alliger, G. M./Tannenbaum, S. I./Bennet, W./Traver, H./Shotland, A. (1997). A Meta-Analysis of the Relations among Training Criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Argyris, C./Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading.
- Aufschnaiter, S. v. (2001): Wissensentwicklung und Lernen am Beispiel Physikunterricht. In Meixner, J./Müller, K. (Hrsg.), *Konstruktivistische Schulpraxis*. Neuwied: Kriemel.
- Aufschnaiter, S. v./Fischer, H. E./Schwedes, H. (1992). Kinder konstruieren Welten. Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik. In Schmidt, S. J. (Hrsg.), *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 380-424. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ballauf, Th. (1958). *Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bannister, D./Fransella, F. (1971). *Inquiring man. The theory of personal constructs*. Harmondsworth: Penguin.
- Berendt, B. (1997). Qualifizierung für die Lehre. Neue Entwicklungen in der BRD und in anderen Ländern Europas. In Berendt, B. (Hrsg.), *Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre (Griffmarke I 2.6)*. Bonn: Raabe.
- Berger, P. L./Luckmann, Th. (1972/1970). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Berger, P. L./Luckmann, Th. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Beywl, W. (1988). *Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Biggs, J. (2006). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to enhancement of tertiary teaching. *Higher Education and Development*, 8 (1), 7-27.
- Biggs, J. B. (1990). *Teaching design for learning. A keynote discussion*. Paper, annual conference of the higher Education Research and Development Society of Australasia, 6-9, July. Griffith University, Brisbane.
- Biggs, J. B./Telfer, R. (1987). *The Process of Learning*. 2. Aufl. Sydney: Prentice-Hall.
- Bokelmann, H. (1963). Universitätsseminar und Paedagogikum. Ein hochschuldidaktisches Problem. *Studium Generale* 16, 310 – 322.
- Borchard, Ch. (2002). *Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel eines Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre*. Münster: LIT Verlag
- Bortz, J./Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Berlin: Springer.

- Boshuizen, H. P. A. (2004). Does Practice Make Perfect? In Boshuizen, H. P. A./Bromme, R./Gruber, H. (Hrsg.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way From Novice to Expert*. 73-96. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Boud, D./McDonald, R. (1981). *Educational Development Through Consultancy*. Society for Research into Higher Education.
- Boulton-Lewis, G. M./Smith, D. J. H./McCrindle, A. R./Burnett, P. C./Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction* 11, 35-51.
- Bowden, J. A. (1988). Changing academics' conceptions of teaching: An institutional perspective. *Higher Education Research and Development*.
- Braun, E./Gusy, B. (2004). *Konstruktvalidierung des "Fragebogens zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen"*. Poster auf der 44. Fachtagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen, 26. -30. September 2004.
- Breuer, F. (1991). *Wissenschaftstheorie für Psychologen*. Münster: Aschendorff.
- Bruce, C./Gerber, R. (1995). Towards university lecturers' conceptions of student learning. *Higher Education* 29, 443-458.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S./Taiguri, R. (1954). The Preception of People. In Lindzey, G. (Hrsg.), *Handbook of Social Psychology Vol. 2*. 634-654. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 2. Auflage. München: Pearson.
- Campbell, D. T. (1984). "Can We Be Scientific in Applied Social Science?" In Connor, R. F./Altman, D. G./Jackson, C. (Hrsg.), *Evaluation Studies Review Annual. Vol. 9*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Charlton, M. (1987). Möglichkeiten eines sozialwissenschaftlichen Handlungsbegriffs für die psychologische Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 18, 2-18.
- Chen, H.-T. (1990). *Theory Driven Evaluation*. Sage: Newbury Park.
- Chiari, G./Nuzzo, M. L. (2003). Kelly's philosophy of constructive alternativism. In Fransella, F. (Hrsg.), *International handbook of personal construct psychology*. Chichester: Wiley
- Clancey, W. J. (1993). Situated action: A neuropsychological interpretation response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17, 87-116.
- Dalgaard, K. A. (1982). Some effects of training on teaching effectiveness of untrained university teaching assistants. *Research in Higher Education*, 17 (1), 39-50.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. *Research and Development in Higher Education* 13, 293-297.
- Dann, H.-D. (1983). Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In Montada, L. (Hrsg.), *Kognition und Handeln*. 77-92. Stuttgart.
- Debowski, S./Blake, V. (2007). Collective capacity building of academic leaders: a university model of leadership and learning in context. *International Journal of Learning and Change*, 2,3, 307-324.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. London: Butterworths.

- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised ed.). Boston: D. C. Heath.
- Dicke, K./Wolf, K. D./Zintl, R./Kreutzer, K./Hradil, St./Nickel, H. M./Wend, H. (2000/2001). Evaluation von Studium und Lehre in den Fächern Politologie und Soziologie. Verbund Norddeutscher Universitäten (Hrsg.), *Verbund-Materialien*. Band 14. Hamburg (2003).
- Diercks-O'Brien, G./Powell, A. (2006). *An Impact Evaluation Framework for Learning and Teaching Activity*. Sheffield: Learning Development and Media Unit, University of Sheffield [Paper presented to LTDC on 24/01/2006].
- Dilthey, W. (1924). *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie 1894. Gesammelte Schriften*. (Bd. 5). Leipzig, Berlin.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Dorsch, F./Häcker, H./Stapf, K. H. (1994). *Psychologisches Wörterbuch*. (12. Aufl.). Göttingen: Huber.
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research and Development* Vol. 27, No. 2, 95-106.
- Eison, J./Stevens, E. (1995). Faculty development workshops and institutes. In Wright, W. A. & Associates. *Teaching improvement practices*. Boston, MA: Anker.
- Enders, J./Teichler, U. (1995 a). *Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Kap.7.
- Engler, S. (2003). Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 118 – 130. München: Juventa.
- Entwistle, N. J. (1987). A model of the teaching-learning process. In Richardson, J. T. E./Eysenck, M. W./Warren Piper, D. (Hrsg.), *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology*. 13-28. London: S.R.H.E./Open University Press.
- Entwistle, N. J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In Smart, J. C. (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research (Vol. XV)*. 156- 218. New York: Agathon Press.
- Entwistle, N./Skinner, D./Entwistle, D./Orr, S. (2000). Conceptions and Beliefs About „Good Teaching“: an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, Vol. 19, No. 1.
- Entwistle, N./Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science* 28, 335–361. Kluwer Academic Publishers.
- evalag Bericht (2005). *Evaluation des HDZ*.
<http://www.evalag.de/dedievl/projekt01/index.php?idcatside=92>.
- Felder, R. M./Spurlin, J. (2005). Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles. *International Journal on Engineering Education*, Vol. 21, No. 1, 103-112.
- Filstead, W. J. (1979). Qualitative methods: a needed perspective in evaluation research. In Cook, T. D./Reichardt, C. S. (Hrsg.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. 33-48. Beverly Hill, CA: Sage.
- Franklin, J. L./Trasher, J. H. (1976). *An Introduction to Program Evaluation*. New York: Wilney.

- Fromm, M. (1987). *Die Sicht der Schüler in der Pädagogik - Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung*. Weinheim.
- Fromm, M. (1988). Wirkungen und Nebenwirkungen pädagogischen Handelns - Überlegungen zur pädagogischen Wirkungsforschung. *Pädagogische Rundschau* 42, 187-196.
- Fromm, M. (1990). Zur Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden. *Pädagogische Rundschau* 44, 469-481.
- Fromm, M. (1995). *Repertory Grid Methodik*. Weinheim.
- Fromm, M. (1999). *Beiträge zur Psychologie persönlicher Konstrukte*. Münster: Waxmann.
- Fromm, M. (2002). Was sind Repertory Grid Methoden? In König, E./Zedler, P. (Hrsg.), *qualitative Forschung*, 195–211. Weinheim/Basel: Beltz. 2. völlig überarb. Aufl.
- Fromm, M. (2003). Learning and Diagnosis of Learning Results. In Fransella, F. (Hrsg.), *International Handbook of Personal Construct Psychology*. 319-326. Chicester (Wiley).
- Fromm, M. (2003). Schüler- und Unterrichtsforschung - oder: Warum sollte uns Steffis Hase interessieren? In Fromm, M./Menck, P. (Hrsg.), *Schulpädagogische Denkformen*. 63-78. Weinheim: Beltz.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gasch, B. (1977). Ein didaktischer Stufenplan zur Einübung selbständiger wissenschaftlicher Arbeit an der Universität. *Bildung und Erziehung*, 30. JG. Heft 1.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 41, 6, 867 – 888.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (2000). Einleitung: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. In Mandl, H. (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze*. 11-13. Hogrefe: Verlag für Psychologie.
- Gibbs, G. (2003). *What does training of university teachers attempt to achieve ... and does it achieve it?* Vortrag auf der Tagung "Lehre kann man lernen" der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik und des Hochschuldidaktikzentrums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg, Stuttgart.
- Gibbs, G./Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approaches to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5 (1).
- Gilbert, A./Gibbs, G. (1999). A proposal for a collaborative international research programme to identify the impact of initial training on university teaching. *Research and Development in Higher Education*, 21, 131-143.
- Goldschmid, M. L. (1997). Hochschullehrer-Ausbildung in der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, 45, 40-43.
- Gow, L./Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Greeno, J. G. (1992). *The situation in cognitive theory: Some methodological implications of situativity*. Paper presented at the meeting of the APS, San Diego.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen.
- Groeben, N./Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt.
- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (Hrsg.) (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Theorie des reflexiven Subjektes*. Tübingen.

- Guba, E. G./Lincoln, Y. S. (1983). "Epistemological and methodological bases of naturalistic Inquiry". In Madaus, G. F./Scriven, M./Stufflebeam, D. L. (Hrsg.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. 311-334. Norwell, Massachusetts: Kluwer.
- Guba, E.G./Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E.G./Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5 - 12.
- Harder, P. (2003). Hochschuldidaktische Qualifikation durch den „Master of Higher Education“ der Universität Hamburg. *Das Hochschulwesen*, 1/2003, 32-36.
- Heger, M. (1985). *Verbesserung der Lehr- und Lernsituation in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – eine Evaluation Hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung*. Dissertation TU Berlin 1985.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley (deutsch 1977: Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart: Klett).
- Heipke, K. (1970). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Unterrichtsforschung. In Ingenkamp, K. (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsforschung*. 137-267. Weinheim.
- Helmke, Andreas (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Henninger, M./Mandl, H. (2000). Vom Wissen zum Handeln - ein Ansatz zur Förderung kommunikativen Handelns. In Mandl, H./Gerstenmaier, J. (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. 198-215. Göttingen: Hogrefe.
- Ho, A. (2000). A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *The International Journal for Academic Development*, Volume 5, Number 1, 1 May 2000 , 30-41(12). Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Ho, A./Watkins, D./Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Holkamp, K. (1977). Die Überwindung der wissenschaftlichen Beliebigkeit psychologischer Theorien durch die Kritische Psychologie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 8, 1-22, 78-97.
- Huber, L. (1998). Festigung oder Verflüssigung? Nachdenken über fachspezifischen Habitus und fächerüberschreitendes Studium heute. In Oberlitz, J.-H. (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung der akademischen Bildung*. 83-109. Opladen.
- Huber, L. (2001). Lehren und Lernen an der Hochschule. In Roth, L. (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*. 1042-1057. München.
- Hyman, H. H. (1962). Samiel A. Stouffer and Social Research. *Public Opin Q*, 26, 323 - 328.
- in Erziehung und Unterricht*, 30, 98-112.
- Jankowicz, D. (2004). *The Easy Guide to Repertory Grids*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Johnson, T. D. (2008). Learning-Centered Evaluation of Teaching. In Nilson, L. B./Miller, J. E., *To improve the Academy*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jonassen, D./Mayes, T./McAleese, R. (1993). "A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education". In Duffy, T. M./Lowyck, J./Jonassen, D. (Hrsg.), *Designing Environments for Constructive Learning NATO ASI Series, F105*. 231-247. Heidelberg: Springer.
- Kelley, H. H. (1972). Causal schemata and the attribution process. In Jones, E. E. et al. (Hrsg.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. 151-174. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Kelly, G. A. (1955/1991). *The Psychology of Personal Constructs*. London: Routhledge.

- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of teaching. *Learning and Instruction* Vol 7 No 3, 255-275.
- Kember, D./Kwan, K. P. (2001). Conceptions of good teaching and how they influence the way adults and school leavers are taught. *Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, No. 5, 393-404.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. In Craig, R. L./Bittel, L. R. (Hrsg.), *Training and development handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for Evaluating Training Programs. *Training and Development Journal*, 6/79, 78-92.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kolmos, A./Krogh, L. (2003). University Pedagogy für Assistant Professors at Aalborg University. *Das Hochschulwesen*, 1/2003, 37-44.
- Koper, R. (2005). Current Research in Learning Design. *Educational Technology & Society*, 9 (1), 13-22.
- Krapp, A./Weidenmann, B. (2001). *Pädagogische Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Kreber, C. (2001). Learning Experientially through Case Studies: A Conceptual Analysis. *Teaching in Higher Education* 6 (2), 217-28.
- Kreber, C. (2002b). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education* 27, S. 5-23.
- Kreber, C. (2003). The scholarship of teaching: A comparison of conceptions held by experts and regular academic staff. *Higher Education* 46, 93-121.
- Kröber, E./Linsler, A./Heintz-Cuscianna, B. (2009 beim Verlag eingereicht). *Teaching Conceptions – How to Assess a Complex Construct. Teachers and Teaching...*
- Kröber, E./Thumser-Dauth, K. (2006). Das Lernen lehren – Ein Grundlagenmodul hochschuldidaktischer Weiterbildung. In Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (Griffmarke L1.7). Berlin: Raabe.
- Kromrey, H. (2003). Evaluation in Wissenschaft und Gesellschaft. *Zeitschrift für Evaluation*, Jg. 2, H.1, 93-116.
- Kromrey, H. (2006). *Empirische Sozialforschung*. Stuttgart: UTB.
- Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Stuttgart 1999.
- Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50, 537-567.
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, Vol. 18, No. 3 315-329.
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem – Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Küppers, G./Krohn, W. (Hrsg.) (1992). *Emergenz: die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt a. M.
- Laucken, U. (1973) *Naive Verhaltenstheorie. Ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesagt wird*. Stuttgart: Klett.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In Chaiklin, S./Lave, J. (Hrsg.), *Understanding practice*. 3-32. New York: Cambridge University Press.
- Law, L. C. (1994). Transfer of learning: Situated cognition perspectives. In Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik (Hrsg.), *Unveröffentlichter Bericht Nr. 32*. 1-78. München: Ludwigs-Maximilian Universität.

- Law, L. C./Wong, K. M. P. (1996): Expertise und Instructional Design. In Gruber, H./Ziegler, A. (Hrsg.), *Expertiseforschung*. 115-147. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lehmann-Grube, S. (2000). *Wenn alle Gruppen arbeiten, dann ziehe ich mich zurück. Elemente sozialer Repräsentationen in Subjektiven Theorien von Lehrkräften über ihren eigenen Gruppenunterricht*. Berlin: Pabst Science Publishers.
- Lehner, H. (1979). *Erkenntnis durch Irrtum als Lehrmethode*. Bochum: Kamp.
- Leitner, E. (1984). Hochschul-Pädagogik. Zur Genese und Funktion der Hochschul-Pädagogik im Rahmen der Entwicklung der deutschen Universität 1800-1968. *Studien zur Hochschulbildung*, Vol. 4. Frankfurt a. M.
- Levinson-Rose, J./Menges, R. J. (1981). Improving College Teaching. A Critical Review of Research. *Review of Educational Research*, Vol. 51, No 3, 403-434.
- Lincoln, Y. S./Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lowyck, L./Elen, J. (1991). Wandel in der theoretischen Fundierung des Instruktionsdesigns. *Unterrichtswissenschaft*, 19, 218-237.
- Mandl, H. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze*. Hogrefe: Verlag für Psychologie.
- Mandl, H./Gruber, H. (1993). Aufbau und Nutzung mentaler Repräsentationen beim komplexen Problemlösen. In Montada, L. (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992*, Band 2. 921-923. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H./Huber, G. L. (1982). Subjektive Theorien von Lehrern. *Forschungsbericht Nr. 18 des Deutschen Instituts für Fernstudien der Universität Tübingen*.
- Mandl, H./Huber, G. L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie*
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: A Reliable, Valid, and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching. *British Journal of Educational Psychology* 52, 77-95.
- Martin, E./Balla, M. (1991). „Conceptions of teaching and implications of learning. *Research and Development in Higher Education*. 13, 298-304.
- Marton, F. (1988). *Describing and improving learning*. In Schmeck, R. R. (Hrsg.), *Learningstrategies and learning styles*. 54–82. New York: Plenum.
- Marton, F./Dall'Alba, G./Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research* 19, 277-300.
- Marton, F./Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In Marton, F./Hounsell, D./Entwistle, N. (Hrsg.), *The Experience of Learning*. 242ff. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Maslow, A. (1977). *Die Psychologie der Wissenschaft. Neue Wege der Wahrnehmung und des Denkens*. Goldmann, München 1977.
- Maturana, H. R. (1982). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*. Braunschweig: Vieweg.
- Mayntz, R. (1983a). Zur Einleitung: Probleme der Theoriebildung in der Implementationsforschung. In Mayntz, R. (1983). 7-24.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*, (hrsg. v. Morris, Ch. W.). Chicago.
- Möller, C. (1973). *Technik der Lehrplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung*. Weinheim: Belz.
- Montalta, E. (1966). Hochschuldidaktik. *Schweizerische Hochschulzeitung* 3, 134 – 148.

- Müller-Wolf, H.-M./Fittkau, B. (1971). Lehrerverhalten von Hochschullehrern und seine Bedeutung für Einstellungen und Verhalten von Studenten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3, 165-180.
- Murray, K./McDonald, R. (1997). The disjunction between lecturer' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, Vol. 33, 331-349.
- Nespor, J. (1987). The role of Beliefs in practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nisbett, R. E./Ross, L. (1980). *"Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment."* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nyquist, J. D./Sprague, J. (1998). *"Thinking Developmentally About TAs."* *The*
- Nyquist, J. D./Sprague, J. (1998). Thinking developmentally about TAs. In Marincovich, M./Prostko, J./Stout, F. (Hrsg.), *The professional development of graduate teaching assistants*. Bolton, MA: Anker.
- Nyquist, J. D./Wulff, D. H. (1998). *Disciplinary differences in preparing future college/university professors*. Paper presented at ICED Conference on Supporting Educational, Faculty and TA Development within Departments and Disciplinaries, Austin, Texas, USA.
- Oerter, R. (1988). Wissen im sozialen und kulturellen Kontext. In Mandl, H./Spada, H., *Wissenspsychologie*. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oerter, R./Montada, L. (1987). *Entwicklungspsychologie*. München: Weinheim.
- Olsson, Th./Roxå, T. (2009). *Judging excellent university teaching – the importance of assessment standards*. Paper presented at the 17th Improving Student Learning Symposium, Imperial College London, UK, 7 –9 September 2009.
- Orth, B. (1974). *Einführung in die Theorie des Messens*. Stuttgart.
- Osgood, Ch. E./Suci, G. J./Tannenbaum, P. H. (1957): *The Measurement of Meaning*. University of Illinois Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paulsen, F. (1885). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*. 2 Bde. Leipzig: Veit/Metzger & Wittig.
- Peterßen, W.H. (2001). Didaktik und Curriculum/Lehrplan. In Rost, L. (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. 743-760. München: Oldenbourg.
- Pfäffli, B. K. (2005). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt
- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In Houston, W. R. (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education*. 826-857. New York: Macmillan.
- Pope, M./Keen, T. (1981). *Personal construct psychology and education*. London: Academic Press.
- Popper, K. (1994). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Popper, K. (1971). *Logik der Forschung*. Tübingen.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly* 42, 203-220.
- Professional Development of Graduate Students*. Bolton MA: Anker.

- Prokop, E./Geissler, K. A. (1974). *Erwachsenenbildung. Modelle und Methoden*. Munich/Basel: Reinhardt.
- Prosser, M./Trigwell, K. (1991). Student Evaluations of Teaching and Courses: Student Learning Approaches and Outcomes as Criteria of Validity. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 293-301.
- Prosser, M./Trigwell, K. (1993). Development of an Approaches to Teaching Inventory. *Research and Development in Higher Education* 15, 468-473.
- Prosser, M./Trigwell, K./Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-231
- Ramsden, P. (1991) A performance indicator of teaching Quality in Higher Education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education* 16(2), 129-150.
- Ramsden, P./Entwistle, N. J. (1981). Effects of Academic Departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.
- Reid, D. J./Johnston, M. (1999). Improving Teaching in Higher Education: student and teacher perspectives. *Educational Studies*, Vol. 25, No. 3, 1999.
- Reigeluth, C. M. (Hrsg.) (1983). *Instructional-Design Theories and Models. An Overview of their Current Status*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Reimann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997). Lernen im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. *Enzyklopädie der Erwachsenenbildung*.
- Reis, O./Ruschin, S. (2007): Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. *Journal Hochschuldidaktik*, 18. Jg. Nr. 2, 6-9.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau* 47, 78-92.
- Richardson, R./Moore, W. (1987). Faculty Development and Evaluation in Texas Community Colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, Volume 11, Issue 1 1987, 19 – 32.
- Rindermann, H. (2001). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In Spiel, C. (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. 61-88. Münster: Waxmann.
- Rindermann, H./Amelang, M. (1994). *HILVE. Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE). Handanweisung*. (mit Amelang, M.). Heidelberg: Asanger.
- Rossi, P. H./Freeman, H. E. (1982). *Evaluation: A Systematic Approach*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publication.
- Rossi, P. H./Freeman, H. E. (1993). *Evaluation. A Systematic Approach*. (5th ed.). Beverly Hills: Sage.
- Rossi, P. H./Freeman, H. E./Hofmann, G. (1988). *Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*. Stuttgart: Enke.
- Rossi, P. H./Lipsey, M. W./Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systematic approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Rossi, P.H. (1982). Some Dissenting Comments on Stake's Review. *ESRA*, 1982, 61-63.
- Roth, G. (1992) Das konstruktive Gehirn neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In Schmidt, S. J. (Hrsg.), *Kognition und Gesellschaft der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus* 2. 277-336. Frankfurt a. M.
- Roth, G. (1994). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt a. M.

- Roth, G./Prinz, W. (Hrsg.) (1996). *Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen*. Heidelberg: Spektrum.
- Sader, M./Clemens-Lodde, B./Keil-Specht, H./Weingarten, A. (1973). *Kleine Fiebel zum Hochschulunterricht*. 3. Aufl. München: Verlag C. H. Beck.
- Säljö, R. (1979). Learning in the learners' perspective. Some common sense conceptions. *Reports from the department of Education*. University of Gothenburg No. 76.
- Samuelowicz, K./Bain, J.D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education* 24, 93-111.
- Schaper, N. (2006). Lernprozesse mit Instruktionsmethoden wirkungsvoll gestalten. In Berendt, S./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*, B 1.5. 1-26. Berlin: Raabe.
- Schaub H./Zenke, K. G. (1995). *Wörterbuch zur Pädagogik*. München.
- Scheele, B./Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen.
- Schmidkunz, H. (1897). Entwurf eines hochschulpädagogischen Seminars. *Lehrproben und Lebrgänge*, Heft 53, 11-21.
- Schmidkunz, H. (1899). Zur Hochschulpädagogik. *Pädagogische Reform*, Bd. XXIII, Jg. Heft 37.
- Schmidt, F. L./Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 262-274.
- Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 6. Auflage. München/Wien : Oldenbourg.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. Basic Books, New York.
- Schön, D. A. (1988). *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey-Buss Publishers.
- Schröder-Lenzen, A. (2003). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Scriven, M. (1967). Die Methodologie der Evaluation. In Wulf, Ch. (Hrsg.), *Evaluation*. 60-91. München: Piper.
- Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation. In Wulf, Ch. (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. 60-91. München: Piper.
- Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. 2. Auflage. München: UTB.
- Seel, N. M./Dijkstra, S. (Hrsg.) (2004). *Curriculum, Plans, and Processes in Instructional Design: International Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sheppard, C./Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 229-249.
- Shulman, L. S. (1998). *The course portfolio: how faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. (Hrsg. Hutschings, P.). Washington D.C.: American Association for Higher Education.
- Siebert, H. (2003). *Vernetztes Lernen*. Neuwied.

- Sprague, J./Nyquist, J. D. (1991). A developmental perspective on the TA role. In Nyquist, J. D./Abbott, R. D./Wulff, D. H./Sprague, J. (Hrsg.), *Preparing the professoriate of tomorrow or teach: Selected readings in TA training*. 295–312. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Stake, R. E. (1972). The countenance of educational evaluation. In Weiss, C. H. (Hrsg.), *Evaluating action programs: reading in social action and education*. 31-51. Boston: Allyn and Bacon. (dt. in Wulf, 1972).
- Stake, R. E. (1972). Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. In Wulf, Ch. (Hrsg.), *Evaluation*. München: Pieper. S. 92-112.
- Stake, R. E. (1973). The countenance of evaluation. In Worthen, B. R./Sanders, J. R. (Hrsg.), *Educational evaluation: Theory and practice*. Ohio: Worthington.
- Stamm, M. (2003). *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann.
- Stark, R. (2003). Conceptual Change: kognitiv oder situiert? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* Vol. 17, No. 2, 133-144.
- Suchmann, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principle and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Sage.
- Tennstädt, K.-CH./Dann, H.-D. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell. Bd.3: Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Tergan, S.-O. (1988). Qualitative Wissensdiagnose – Methodologische Grundlagen. In Mandl, H./Spada, H., *Wissenspsychologie*. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tesak, G. (2004). *Hochschuldidaktische Qualifizierung – Internationale Trends*. Paper presented at the 1st Dortmund Spring School for Academic Staff Developers, Dortmund.
- Thumser-Dauth, K. (2007). Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung. Entwicklung, Bewertung und Umsetzung des 3P-Modells. *Didaktik in Forschung und Praxis*, Bd. 34. Hamburg.
- Trigwell, K./Prosser, M. (1991). Improving the Quality of Student Learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. In Entwistle, N. (Hrsg.), (Special issue). *Higher Education*, 22, 251-266.
- Trigwell, K./Prosser, M. (1991). Relating Approaches to Study and Quality of Learning Outcomes at the Course Level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.
- Trigwell, K./Prosser, M. (1996). Changing Approaches to Teaching: a relational perspective. *Studies in Higher Education*. Vol. 21, No. 3, 275-284.
- Trigwell, K./Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education* 32, 77-87.
- Trigwell, K./Prosser, M./Taylor, P. (1994) Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K./Prosser, M./Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57-70.
- Trigwell, K./Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, Vol. 29, No. 4, 523-536.
- Van Rossum, E. J./Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73–83.
- Vermunt, J. D./Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* 9, 257-280.

- Viebahn, P. (2004). *Hochschullehrerpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre*. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In Dalbert, C./Brunner, J. (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis*. 155 – 168. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weber, M. (1922). Soziologische Grundbegriffe. In Weber, M., *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5. Aufl. 1980. 1-30. Tübingen: Mohr (P. Siebeck).
- Weimer, M./Lenze, L. F. (1997). Instructional interventions: a review of the literature on efforts to improve instruction. In Perry, R. P./Smart, J. C. (Hrsg.), *Effective Teaching In Higher Education: Research and Practice*. New York: Agathon Press.
- Welbers, U. (2003). Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung: Stand, Strukturen, Perspektiven. In *Blickpunkt Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Handlungsformen, Kooperationen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Westermann, H.-H. (1974): *Grundsätzliche Aspekte hochschuldidaktisch-pädagogischer Forschung in Deutschland. Versuch einer historisch-analytischen Darstellung hochschuldidaktischer Forschung seit der Gründung der Universität Berlin bis in die Gegenwart*.
- Wild, K. P. (2001). Die Optimierung von Videoanalysen durch zeitsynchrone Befragungsdaten aus dem Experience Sampling. In Aufschnaiter, S. v./Welzel, M. (Hrsg.), *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen: Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. 61–74. Münster: Waxmann.
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium*. New York, München, Berlin: Waxmann.
- Wildt, B. (2006). Professionalität und Leistung in der hochschuldidaktischen Beratung. In Wildt, J./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. 57-67. W. Bertelsmann Verlag Bielefeld.
- Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (Griffmarke A 1.1). Berlin: Raabe.
- Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In Wildt, J./Szczyrba, B./Wildt, B., *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*. 12-39. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv.
- Wildt, J. (2006). Hochschuldidaktische Weiterbildung in Deutschland. In Hochreiter, S./Klingenböck, U. (Hrsg.), *Literatur, Lehren, Lernen*. 269-284. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Wildt, J./Gaus, O. (2001): Überlegungen zu einem gestuften System hochschuldidaktischer Weiterbildungsstudien. In Welbers, V., *Studienreform in gestuften Studiengängen*. Neuwied: Luchterhand.
- Windelband, W. (1894). *Geschichte und Naturwissenschaft*. Straßburg.
- Winteler, A. (2004). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Wissenschaftsrat (2008). *Wissenschaftsrat. Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin: Wissenschaftsrat 2008.
- Wottawa, H. (1991). Die Kunst der manipulativen Berichtlegung in der Evaluierungsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 13(1), 45-60.

INHALTSVERZEICHNIS ANHANG I

	<i>Seite</i>
FB-LKH(t1)	I-2
FB-LKH (t2)	I-6
FB-LKH nach: Studierende, Lehrende und Wissen	I-12
Fragebogen Projektseminar ‚Pädagogische Wirkungsforschung‘ (PW)	I-13
Fragebogen ‚ATT‘	I-16
Tabellen zur Verteilung der sozialstatistischen Daten (5.4.1.1)	I-17
Reliabilität (5.4.1.2)	I-18
Trennschärfe (5.4.1.3)	I-19
Überprüfung der Hypothesen für den Fragebogen(5.4.1.4)	I-22
Verschiebungen von t1 zu t2 auf den beiden Skalen ‚Inhalts- und dozentenorientiert‘ und ‚studierenden und Lernprozessorientiert‘ für die gesamte Stichprobe	I-28
Hypothese 2a	I-28
Hypothese 2b	I-29
Offene Fragen des ersten Durchlaufs (k1) - den Fragen des zweiten Durchlaufs zugeordnet	I-30
Offene Fragen des zweiten Durchlaufs (k2)	I-32
Umkodierung der Skalenwerte zum Vergleich von FB-LKH und Interview	I-36

FB-LKH(T1)

Fragebogen zur Hochschullehre

Für unsere Untersuchung zur Qualität der hochschuldidaktischen Weiterbildung bitten wir Sie, diesen Fragebogen vollständig auszufüllen. Alle Angaben werden **anonym** ausgewertet.

Dieser Fragebogen wird Ihnen am Ende des „Modul I“ noch einmal vorgelegt, mit der Bitte, ihn erneut auszufüllen. Daher brauchen wir eine Kodierung, die es uns erlaubt, die beiden Befragungen anonym in Beziehung zu setzen. Die ersten beiden Angaben auf der ersten Seite des Fragebogens (Geburtstag und -monat der Mutter und des Vaters) dienen diesem Anliegen.

Bitte beantworten Sie die Fragen zügig und spontan. Es gibt kein „richtig“ oder „falsch“, es geht uns darum, **Ihre** Überlegungen zur Hochschullehre zu erfassen.

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an der Befragung teilzunehmen!

Ihre Edith Kröber

(Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Stuttgart)

Angaben zur Person

Geburtstag der Mutter (dd.mm) Geburtstag des Vaters (dd.mm)

Geschlecht ☐ ☐

♀

♂

Welches Fach Lehren Sie?

Wie hoch ist Ihre Lehrerschaft?

☐ 0 bis 4 Semester

☐ 5 bis 24 Semester

☐ 25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

☐ Überwiegend Studierende **bis** zum 6. Semester.

☐ Überwiegend Studierende **ab** dem 7. Semester.

☐ Studierende jeden Semesters.

Welche Veranstaltungsformate halten Sie überwiegend?

☐ Vorlesungen

☐ Übungen

☐ Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)

☐ Praktika

☐ Sonstige _____

Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank!

FB-LKH (T2)

Fragebogen zur Hochschullehre

Für unsere Untersuchung zur Qualität der hochschuldidaktischen Weiterbildung bitten wir Sie, diesen Fragebogen vollständig auszufüllen. Alle Angaben werden **anonym** ausgewertet.

Dieser Fragebogen wurde Ihnen zu Beginn des „Modul I“ bereits vorgelegt. Wir bitten Sie, ihn erneut auszufüllen und dabei darauf zu achten, dass die ersten beiden Angaben auf der ersten Seite des Fragebogens (Geburtstag und -monat der Mutter und des Vaters) korrekt sind. Nur so ist eine Zuordnung zum ersten Fragebogen möglich.

Bitte beantworten Sie die Fragen zügig und spontan. Es gibt kein „richtig“ oder „falsch“, es geht uns darum, **Ihre** Überlegungen zur Hochschullehre zu erfassen.

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an der Befragung teilzunehmen!

Ihre Edith Kröber

(Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Stuttgart)

Angaben zur Person

Geburtstag der Mutter

Tag	Monat

 Geburtstag des Vaters

Tag	Monat

Geschlecht ☐ w ☐ m

Welches Fach Lehren Sie? _____

Welchem Bereich würden Sie Ihr Fach am ehesten zuordnen?

- ☐ Geisteswissenschaft
- ☐ Sozialwissenschaft
- ☐ Naturwissenschaft
- ☐ Technik

Wie hoch ist Ihre Lehrerfahrung?

- ☐ 0 bis 4 Semester
- ☐ 5 bis 24 Semester
- ☐ 25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

- ☐ Überwiegend Studierende **bis** zum 6. Semester.
- ☐ Überwiegend Studierende **ab** dem 7. Semester.
- ☐ Studierende jeden Semesters.

Welches Veranstaltungsformat halten Sie überwiegend? (Bitte nur ein Format ankreuzen.)

- ☐ Vorlesungen
- ☐ Übungen
- ☐ Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)
- ☐ Praktika
- ☐ Sonstige _____

Welche hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen haben Sie bereits absolviert?

- ☐ Fit I
- ☐ Praxisberatung(en)
- ☐ Lehrhospitation
- ☐ Sonstige _____

Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelehrt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

(offene Frage k1 zum Zeitpunkt t2)

Welcher Aspekt Ihrer bisherigen hochschuldidaktischen Weiterbildung war ausschlaggebend für eventuelle Weiterentwicklungen Ihrer Lehrpraxis? Bitte begründen Sie Ihre Angabe!

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

Vielen Dank!

(offene Frage k2 zum Zeitpunkt t2)

Welcher Aspekt Ihrer bisherigen hochschuldidaktischen Weiterbildung hat Ihnen besonders genützt? Mehrfachnennungen sind möglich. Bitte begründen Sie Ihre Wahl!

Die theoretischen Inputs, weil... _____

Das Vorbild der Referenten, die ‚Fit 1 und 2‘ geleitet haben, weil... _____

Der Austausch mit der Gruppe (Diskussionen, Arbeitsaufträge), weil... _____

Die eigenen Vorerfahrungen in der Lehre, weil... _____

Die Umsetzung in die Lehre nach ‚Fit für die Lehre 1‘, weil... _____

Sonstige Aspekte der Weiterbildung (bitte Begründung nicht vergessen):

FB-LKH NACH: STUDIERENDE, LEHRENDE UND WISSEN

Studierende- und lernprozessorientierte Fragen

	„objektive, sachliche“ Formulierung	„ganzheitliche, emotionale“ Formulierung
Studierende	Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.	Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln. Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln. Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.
Lehrende	Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.	Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen. Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können. Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.
Wissen	Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen. Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse. Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.

Inhalts- und dozentenorientierte Fragen

	„objektive, sachliche“ Formulierung	„ganzheitliche, emotionale“ Formulierung
Studierende	Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf. Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können. Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.
Lehrende	Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben. Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können. Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	In meinen Lehrveranstaltungen gebe ich den Studierenden Zeit, um ihre Schwierigkeiten im Studium zu diskutieren.
Wissen	Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten. Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert. Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.

FRAGEBOGEN PROJEKTSEMINAR ‚PÄDAGOGISCHE WIRKUNGSFORSCHUNG‘ (PW)

Fragebogen zu den Lehrkonzeptionen

Für unsere schulartübergreifende Untersuchung zum Verhältnis zwischen **Lehrverständnis** und **Klassenführungs- bzw. Methodenkompetenz** von Lehrerinnen und Lehrern bitten wir Sie, diesen Fragebogen vollständig auszufüllen.

Alle Angaben werden **anonym** ausgewertet.

Bitte beantworten Sie die Fragen in Hinsicht auf Ihr Fach, das Sie in der Klasse 6 unterrichten.

Vielen Dank!

Schultyp: _____

Datum: _____

Fach: _____

Klasse 6 _____

Unterrichtspraxis (in Jahren – ohne Referendariat):

Geschlecht:

☐ im Ref.
 ☐ 0-5
 ☐ 6-10
 ☐ 11-15
 ☐ 16-20
 ☐ 21-25
 ☐ 26-30
 ☐ 31-35
 ☐ 36+

☐ ♀
 ☐ ♂

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teile	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
1. Es ist wichtig, den Schülern Wahlmöglichkeiten bezüglich der Unterrichtsinhalte zu bieten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Die wichtigste Aufgabe des Lehrers* ist die Weitergabe von Inhalten an die Schüler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ich halte es für wichtig, dass die Schüler ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Unterrichtsinhalte entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Durch Zuhören und Aufschreiben nehmen die Schüler die Unterrichtsinhalte am besten auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Die Beiträge der Schüler finde ich oft interessant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Ich möchte den Unterricht flexibel, den Lernbedürfnissen der Schüler entsprechend gestalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Die Überprüfung des vermittelten Wissens ist meines Erachtens unerlässlich.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Lehrer und Schüler tragen gemeinsam die aktive Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Die Schüler haben am meisten vom Unterricht, wenn sie genau mitschreiben, was ich ihnen vorgebe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Der im Unterricht behandelte Inhalt soll von den Schülern auf ihre Lebenswelt übertragen werden können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ziel meines Unterrichts ist es, jedem Schüler die Konstruktion seines individuellen Wissens zu ermöglichen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Wissen ist für mich die gründliche Speicherung von dargebotenen Inhalten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Meine Hauptaufgabe sehe ich darin, den Schülern beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbstständig planen und steuern können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Wichtigstes Ziel meines Unterrichts ist es, dass die Schüler den Lernstoff genau wiedergeben können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Mit der männlichen Schreibweise sind immer beide Geschlechter gemeint.

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
16. Es ist nicht erforderlich, dass die Schüler die Unterrichtsinhalte kritisch hinterfragen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Ich sehe den Unterricht als Ort des partnerschaftlichen Austausches (an Wissen und dazugehörigen Erfahrungen) zwischen Lehrern und Schülern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Die Schüler sollen Unterrichtsinhalte so übernehmen, wie ich sie als Lehrer vermittele.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Wissen ist nicht absolut, es gibt verschiedene mögliche Interpretationen wissenschaftlicher Erkenntnis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Die Unterrichtsinhalte sind für mich klar durch den Lehrplan definiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Ziel meines Unterrichts soll neben dem Wissenszuwachs auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler sein	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Es ist nicht die Aufgabe des Lehrers, Probleme der Schüler, die aus den Inhalten resultieren, im Unterricht zu berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Für eine angenehme räumliche Lernumgebung zu sorgen, halte ich für wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Schülererfahrungen spielen in meinem Unterricht eine große Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Mein Ziel ist es, den vermittelten Lernstoff im Unterricht mit meinen Schülern zu hinterfragen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Es ist mir wichtig, neue fachliche Erkenntnisse im Unterricht mit den Schülern zu diskutieren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Als Lehrer muss ich in der Lage sein, alle Schülerfragen zum Unterrichtsinhalt zu beantworten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Schüler im Unterricht zu berücksichtigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Unterschiedliche Lernbedürfnisse der Schüler erfordern eine häufige Variation der Unterrichtsmethoden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Ich erwarte von meinen Schülern, dass sie sich im Unterricht wichtige Inhalte selbstständig erarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Für meinen Unterricht sind die Vorkenntnisse der Schüler nicht relevant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Ich greife Beiträge meiner Schüler auf und versuche so, auch meinen eigenen Wissenshorizont zu erweitern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Mein Ziel ist es, die Schüler in die Lage zu bringen, im Unterricht eigene Lösungswege zu entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für Ihre Mühe! ☺

Seite 2 von 2

FRAGEBOGEN „ATTI“

Items des Approaches to Teaching Inventory (Trigwell und Prosser 1993)

		Only rarely		Almost always	
1	I design my teaching in this subject with the assumption that most of the students have very little useful knowledge of the topics to be covered	1	2	3	4 5
2	I feel it is important that this subject should be completely described in terms of specific objectives relating to what the students have to know for formal assessment items	1	2	3	4 5
3	In my class/tutorial for this subject I try to develop a conversation with students about the topics we are studying	1	2	3	4 5
4	I feel it is important to present a lot of facts in classes so that students know what they have to learn for this subject	1	2	3	4 5
5	I feel that the assessment in this subject should be an opportunity for students to reveal their changed conceptual understanding of the subject	1	2	3	4 5
6	We take time out in classes so that the students can discuss, among themselves, the difficulties that they encounter studying this subject	1	2	3	4 5
7	In this subject I concentrate on covering the information that might be available from a good textbook.	1	2	3	4 5
8	I encourage students to restructure their existing knowledge in terms of the new way of thinking about the subject that they will develop	1	2	3	4 5
9	In lectures for this subject, I use difficult or undefined examples to provoke debate	1	2	3	4 5
10	I structure this subject to help students to pass the formal assessment items	1	2	3	4 5
11	I think an important reason for giving lectures in this subject is to give students a good set of notes	1	2	3	4 5
12	When I give this subject, I only provide the students with the information they will need to pass the formal assessment	1	2	3	4 5
13	I feel that I should know the answers to any question that students may put to me during this subject	1	2	3	4 5
14	Formal teaching time is made available in this subject for students to discuss their changing understanding of the subject	1	2	3	4 5
15	I feel that it is better for students in this subject to generate their own notes rather than always copy mine	1	2	3	4 5
16	I feel a lot of teaching time in this subject should be used to question students' ideas	1	2	3	4 5

TABELLEN ZUR VERTEILUNG DER SOZIALSTATISTISCHEN DATEN (5.4.1.1)

Verteilung nach Universitäten

(N=101)	Häufigkeit	Prozent
Freiburg	7	6,9
Stuttgart	21	20,8
Ulm	19	18,8
Konstanz	17	16,8
Karlsruhe	25	24,8
Hohenheim	8	7,9
Tübingen	4	4,0

Verteilung nach Geschlecht

(N=101, F=4)	Häufigkeit	Prozent
weiblich	42	41,6
männlich	55	54,5

Verteilung nach Fächer (klassiert)

(N=101, F=8)	Häufigkeit	Prozent
Geisteswissenschaft	20	19,8
Sozialwissenschaft	16	15,8
Naturwissenschaft	32	31,7
Technik	25	24,8

Verteilung nach Lehrerfahrung

(N=101)	Häufigkeit	Prozent
0-4 Semester	60	59,4
5-24 Semester	41	40,6

Verteilung nach der studentischen Zielgruppe der Befragten

(N=101, F=6)	Häufigkeit	Prozent
überwiegend Studierende bis 6. zum Semester	31	30,7
überwiegend Studierende ab dem 7. Semester	35	34,7
Studierende jeden Semesters	29	28,7

Verteilung nach unterrichteten Veranstaltungsformaten

(N=101, F=6)	Häufigkeit	Prozent
Vorlesungen	18	17,8
Übungen	22	21,8
Seminare	35	34,7
Praktika	11	10,9
Kompaktkurse	1	1,0
Mehrfachnennung	8	7,9

Verteilung nach Teilnahme an weiteren Elementen des hochschuldidaktischen Zertifikatscurriculums

(N=101, F=1)	Häufigkeit	Prozent
Fit 1+2 ²⁵⁵	16	15,8
Fit 1+2, PB ²⁵⁶	20	19,8
Fit 1+2, LH ²⁵⁷	2	2,0
Fit 1+2, So ²⁵⁸	5	5,0
Fit 1+2, PB, LH	23	22,8
Fit 1+2, PB, So	15	14,9
Fit 1+2, LH, So	2	2,0
Fit 1+2, PB, LH, So	17	16,8

RELIABILITÄT (5.4.1.2)

N = 101		Cronbachs Alpha	Guttman	Split-Half (Spearman-Brown)
studierenden- und lernprozessorientiert	t1 (F=17)	,735	,775	,716
	t2 (F=16)	,770	,807	,759
inhalts- und dozentenorientiert	t1 (F=16)	,673	,712	,682
	t2 (F=18)	,749	,784	,765

²⁵⁵ Fit für die Lehre 1 und 2

²⁵⁶ Praxisberatung

²⁵⁷ Lehrhospitation

²⁵⁸ Sonstige Veranstaltungen (zum Beispiel aus Modul II)

TRENNSCHÄRFE (5.4.1.3)

studierenden- und lernprozessorientiert t1 Cronbachs Alpha .735, N=101, F=17	Mittel- wert	Std.- Abwei- chung	Perzentile			Korrigierte Item-Skala Korrelation (Trennschärfe)	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
			25	50	75		
a1 "Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen."	2,04	,963	1,00	2,00	3,00	,374	,717
a3 "Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren."	2,96	,987	2,00	3,00	3,00	,329	,722
a5 "Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen."	2,14	,984	1,00	2,00	3,00	,349	,720
a7 "Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren."	1,85	,829	1,00	2,00	2,00	,191	,736
a9 "Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln."	1,80	,861	1,00	2,00	2,00	,479	,705
a11 Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort."	1,56	,855	1,00	1,00	2,00	,207	,735
a13 "Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können."	2,24	1,304	1,00	2,00	3,00	,501	,697
a15 "Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse."	1,70	,979	1,00	1,00	2,00	,181	,740
a17 "Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein."	2,23	1,155	1,00	2,00	3,00	,550	,690
a19 "Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein."	1,92	1,044	1,00	2,00	3,00	,475	,703
a21 "Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lerngeschehen."	1,52	,814	1,00	1,00	2,00	,289	,726
a23 "Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln."	2,14	1,020	1,00	2,00	3,00	,449	,707

(Trennschärfe)

studierenden- und lernprozessorientiert t2 Cronbachs Alpha .770, N=101, F=16	Mittel- wert	Std.- Abwei- chung	Perzentile			Korrigierte Item-Skala Korrelation (Trennschärfe)	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
			25	50	75		
b1 "Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen."	1,96	,957	1,00	2,00	2,00	,373	,758
b3 "Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren."	2,96	,957	2,00	3,00	4,00	,380	,757
b5 "Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen."	2,28	1,007	2,00	2,00	3,00	,237	,774
b7 "Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren."	1,86	,915	1,00	2,00	2,00	,318	,764
b9 "Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln."	1,65	,882	1,00	1,00	2,00	,603	,734
b11 "Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort."	1,64	,962	1,00	1,00	2,00	,412	,754
b13 "Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbstständig planen und steuern können."	1,71	,897	1,00	1,00	2,00	,507	,744
b15 "Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse."	1,64	,911	1,00	1,00	2,00	,351	,760
b17 "Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein."	2,16	1,194	1,00	2,00	3,00	,503	,743
b19 "Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein."	1,79	,952	1,00	2,00	2,00	,496	,744
b21 "Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lerngeschehen."	1,35	,612	1,00	1,00	2,00	,372	,760
b23 "Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln."	2,18	1,060	1,00	2,00	3,00	,382	,758

(Trennschärfe)

inhalts- und dozentenorientiert t1 Cronbachs Alpha .673, N=101, F=16	Mittel- wert	Std.- Abwei- chung	Perzentile			Korrigierte Item-Skala Korrelation (Trennschärfe)	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
			25	50	75		
a2 "Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf."	3,27	1,179	2,00	3,00	4,00	,314	,652
a4 "Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten."	2,38	1,195	1,50	2,00	3,00	,319	,652
a6 "In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren."	3,54	1,305	2,50	4,00	5,00	,121	,688
a8 "Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können."	3,55	1,190	3,00	4,00	5,00	,270	,660
a10 Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen."	2,72	1,065	2,00	3,00	3,00	,046	,692
a12 "Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle."	4,32	,978	4,00	5,00	5,00	,285	,657
a14 "Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben."	3,11	1,175	2,00	3,00	4,00	,574	,606
a16 "Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können."	3,91	1,042	3,00	4,00	5,00	,440	,633
a18 "Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen."	2,45	1,118	2,00	2,00	3,00	,234	,665
a20 "Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus."	3,66	1,240	3,00	4,00	5,00	,352	,646
a22 "Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert."	2,62	1,046	2,00	3,00	3,00	,448	,632
a24 "Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben."	2,79	,901	2,00	3,00	3,00	,398	,643

(Trennschärfe)

inhalts- und dozentenorientiert t2 Cronbachs Alpha .749, N=101, F=18	Mittelwert	Std.-Abweichung	Perzentile			Korrigierte Item-Skala Korrelation (Trennschärfe)	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
			25	50	75		
b2 "Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf."	3,55	1,051	3,00	4,00	4,00	,458	,723
b4 "Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten."	3,11	1,379	2,00	3,00	4,00	,350	,740
b6 "In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren."	3,52	1,183	3,00	4,00	4,00	,186	,758
b8 "Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können."	3,61	1,208	3,00	4,00	5,00	,303	,743
b10 Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen."	2,84	,904	2,00	3,00	3,00	,041	,766
b12 "Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle."	4,43	,872	4,00	5,00	5,00	,437	,728
b14 "Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben."	3,22	1,001	2,00	3,00	4,00	,621	,705
b16 "Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können."	3,64	,995	3,00	4,00	4,00	,578	,710
b18 "Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen."	2,25	1,046	1,00	2,00	3,00	,322	,739
b20 "Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus."	3,63	1,123	3,00	4,00	4,00	,487	,719
b22 "Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert."	2,82	1,038	2,00	3,00	3,00	,359	,735
b24 "Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben."	2,96	,981	2,00	3,00	4,00	,562	,712

ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN FÜR DEN FRAGEBOGEN(5.4.1.4)

Studentische Zielgruppe – Fragebogen-Items

(A11) Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort. (N=101, F = 7)	Studentische Zielgruppe		
	überwiegend Studierende bis zum 6. Semester	überwiegend Studierende ab dem 7. Semester	Studierende jeden Semesters
stimme zu	41,9%	60,0%	78,6%
stimme eher zu	32,3%	20,0%	21,4%
teils/teils	16,1%	11,4%	
stimme eher nicht zu	3,2%	8,6%	
stimme nicht zu	6,5%		

	Chi-Quadrat nach Pearson	Cramer's V
(A11) Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	,049	,287

Veranstaltungsformat – Fragebogen-Items

(A3) Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren. (N=101, F = 14)	Veranstaltungsformat				
	Vorlesungen	Übungen	Seminare	Praktika	Kompakt-kurse
stimme zu		4,5%	11,4%		100,0%
stimme eher zu	11,1%	22,7%	37,1%		
teils/teils	38,9%	40,9%	37,1%	81,8%	
stimme eher nicht zu	33,3%	27,3%	5,7%	18,2%	
stimme nicht zu	16,7%	4,5%	8,6%		

(A10) Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen. (N=101, F = 15)	Veranstaltungsformat				
	Vorlesungen	Übungen	Seminare	Praktika	Kompakt-kurse
stimme zu	27,8%	13,6%	5,9%	36,4%	100,0%
stimme eher zu	22,2%	45,5%	14,7%	9,1%	
teils/teils	27,8%	22,7%	64,7%	54,5%	
stimme eher nicht zu	11,1%	18,2%	5,9%		
stimme nicht zu	11,1%		8,8%		

(A13) Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können. (N=101, F = 15)	Veranstaltungsformat				
	Vorlesungen	Übungen	Seminare	Praktika	Kompakt-kurse
stimme zu	23,5%	27,3%	51,4%	45,5%	100,0%
stimme eher zu	5,9%	18,2%	31,4%	27,3%	
teils/teils	35,3%	18,2%	11,4%	9,1%	
stimme eher nicht zu	23,5%	31,8%	5,7%		
stimme nicht zu	11,8%	4,5%		18,2%	

(B2) Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf. (N=101, F = 14)	Veranstaltungsformat				
	Vorlesungen	Übungen	Seminare	Praktika	Kompakt-kurse
stimme zu		9,1%			
stimme eher zu	33,3%	22,7%	2,9%	9,1%	
teils/teils	38,9%	18,2%	40,0%	18,2%	
stimme eher nicht zu	16,7%	22,7%	25,7%	54,5%	
stimme nicht zu	11,1%	27,3%	31,4%	18,2%	100,0%

(A2) Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf. (N=101, F = 14)	Veranstaltungsformat				
	Vorlesungen	Übungen	Seminare	Praktika	Kompakt-kurse
stimme zu	16,7%	4,5%	2,9%	18,2%	
stimme eher zu	27,8%	18,2%	5,7%	18,2%	
teils/teils	44,4%	40,9%	31,4%	18,2%	100,0%
stimme eher nicht zu	5,6%	18,2%	31,4%	36,4%	
stimme nicht zu	5,6%	18,2%	28,6%	9,1%	

(B11) Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort. (N=101, F = 15)	Veranstaltungsformat				
	Vorlesungen	Übungen	Seminare	Praktika	Kompakt-kurse
stimme zu	23,5%	50,0%	85,7%	54,5%	100,0%
stimme eher zu	41,2%	13,6%	14,3%	18,2%	
teils/teils	17,6%	22,7%		9,1%	
stimme eher nicht zu	17,6%	9,1%		18,2%	
stimme nicht zu		4,5%			

(A11) Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort. (N=101, F = 14)	Veranstaltungsformat				
	Vorlesungen	Übungen	Seminare	Praktika	Kompakt-kurse
stimme zu	38,9%	54,5%	71,4%	54,5%	100,0%
stimme eher zu	27,8%	22,7%	22,9%	27,3%	
teils/teils	16,7%	13,6%	2,9%	9,1%	
stimme eher nicht zu	16,7%			9,1%	
stimme nicht zu		9,1%	2,9%		

(B17) Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein. (N=101, F = 15)	Veranstaltungsformat				
	Vorlesungen	Übungen	Seminare	Praktika	Kompakt-kurse
stimme zu	22,2%	36,4%	37,1%	60,0%	
stimme eher zu	38,9%	36,4%	28,6%	10,0%	
teils/teils	22,2%	18,2%	25,7%	20,0%	
stimme eher nicht zu	5,6%	4,5%	2,9%		100,0%
stimme nicht zu	11,1%	4,5%	5,7%	10,0%	

(A17) Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein. (N=101, F = 15)	Veranstaltungsformat				
	Vorlesungen	Übungen	Seminare	Praktika	Kompakt-kurse
stimme zu	33,3%	23,8%	22,9%	54,5%	
stimme eher zu	11,1%	38,1%	40,0%	18,2%	100,0%
teils/teils	27,8%	23,8%	28,6%	18,2%	
stimme eher nicht zu	16,7%	14,3%	5,7%		
stimme nicht zu	11,1%		2,9%	9,1%	

(B22) Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert. (N=101, F = 17)	Veranstaltungsformat				
	Vorlesungen	Übungen	Seminare	Praktika	Kompakt-kurse
stimme zu		27,3%	3,0%	10,0%	
stimme eher zu	55,6%	13,6%	21,2%	40,0%	
teils/teils	27,8%	36,4%	54,5%	20,0%	
stimme eher nicht zu	11,1%	18,2%	12,1%	20,0%	100,0%
stimme nicht zu	5,6%	4,5%	9,1%	10,0%	

(A22) Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert. (N=101, F = 14)	Veranstaltungsformat				
	Vorlesungen	Übungen	Seminare	Praktika	Kompakt-kurse
stimme zu	27,8%	18,2%	2,9%	27,3%	
stimme eher zu	44,4%	40,9%	20,0%	36,4%	
teils/teils	16,7%	22,7%	45,7%	27,3%	
stimme eher nicht zu	11,1%	13,6%	20,0%	9,1%	100,0%
stimme nicht zu		4,5%	11,4%		

	Chi-Quadrat nach Pearson	Cramer's V
(A3) Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.	,002	,324
(A10) Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	,013	,301
(A13) Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	,037	,282
(B2) Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.	,044	,277
(B11) Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	,017	,297
(B17) Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	,040	,281
(B22) Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	,031	,289

Veranstaltungsformat – Lehrkonzeptions-Indizes

	Chi-Quadrat nach Pearson	Cramer's V
Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ Durchlauf (t1)	,000	,779
Index ‚dozenten- und inhaltsorientiert‘ Lehrer (t1)	,029	,487
Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ Lehrer (t1)	,008	,463
Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘-Studierende (t1)	,037	,482
Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ Wissen (t2)	,000	,535

Verteilung Index ‚studenten- und lernprozessorientiert‘ (t1) nach Veranstaltungsformat

N=101, F=14	Perzentile		
	25	Mittelwert	75
Vorlesungen	2,13	2,41	2,60
Übungen	1,90	2,20	2,62
Seminare	1,58	1,91	2,27
Praktika	1,36	2,02	2,25

Verteilung Index ‚dozenten- und inhaltsorientiert‘ – Lehrende (t1) nach Veranstaltungsformat

N=101, F=14	Perzentile		
	25	Mittelwert	75
Vorlesungen	2,50	3,21	3,75
Übungen	2,75	3,25	3,75
Seminare	3,25	3,80	4,25
Praktika	2,67	3,32	3,75

Verteilung Index ‚studenten- und lernprozessorientiert‘ – Lehrende (t1) nach Veranstaltungsformat

N=101, F=14	Perzentile		
	25	Mittelwert	75
Vorlesungen	2,25	2,72	3,06
Übungen	1,75	2,38	2,75
Seminare	1,50	2,03	2,50
Praktika	1,50	2,16	2,75

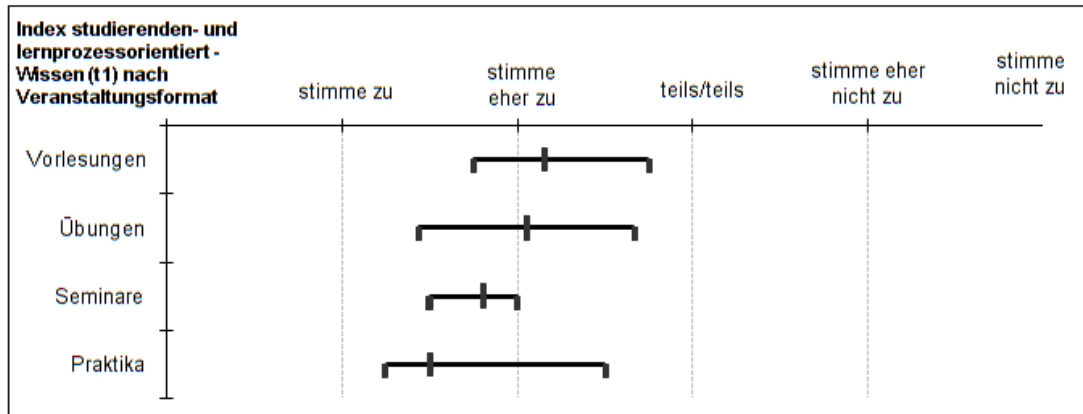
Verteilung Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ – Studierende (t1) nach Veranstaltungsformat

N=101, F=14	Perzentile		
	25	Mittelwert	75
Vorlesungen	1,75	2,36	3,00
Übungen	1,69	2,18	2,56
Seminare	1,50	1,90	2,25
Praktika	1,33	2,05	2,75

Verteilung Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ – Wissen (t2) nach Veranstaltungsformat

N=101, F=14	Perzentile		
	25	Mittelwert	75
Vorlesungen	1,94	2,23	2,56
Übungen	1,50	2,06	2,75
Seminare	1,50	1,67	2,00
Praktika	1,75	2,25	2,75

Verteilung Index ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ - Wissen (t1) nach Veranstaltungsformat (Minimum, Mittelwert und Maximum)



N=101, F=14	Perzentile		
	25	Mittelwert	75
Vorlesungen	1,75	2,15	2,75
Übungen	1,44	2,05	2,67
Seminare	1,50	1,80	2,00
Praktika	1,25	1,50	2,50

Lehrerfahrung – Fragebogen-Items

(A12) Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle. (N=101, F = 1)	Studentische Zielgruppe	
	0-4 Semester	5-24 Semester
stimme zu		
stimme eher zu	8,5%	4,9%
teils/teils	13,6%	7,3%
stimme eher nicht zu	27,1%	17,1%
stimme nicht zu	50,8%	70,7%

	Korrelation nach Spearman	Näherungsweise Signifikanz
(A12) Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	,196	,042

VERSCHIEBUNGEN VON T1 ZU T2 AUF DEN BEIDEN SKALEN ‚INHALTS- UND
DOZENTENORIENTIERT‘ UND ‚STUDIERENDEN UND LERNPROZESSORIENTIERT‘
FÜR DIE GESAMTE STICHPROBE

Verteilung der Zustimmungshäufigkeiten der beiden Skalen des FB-LKH zu t1 und t2 (N=101)

	Index inhalts- und dozentenorientiert		Index studierenden- und lernprozessorientiert	
	t1	t2	t1	t2
stimme zu	0%	0%	16%	25%
stimme eher zu	9%	7%	63%	60%
teils/ teils	61%	65%	19%	15%
stimme eher nicht zu	30%	27%	2%	0%
stimme nicht zu	0%	1%	0%	0%

Vergleich der Streuungen und des Mittelwert beider Skalen zu t1 und t2

	inh.- und dozentenor.	stud.- und lernp. orient.	inh.- und dozentenor.	stud.- und lernp. orient.
	t1		t2	
Min	3,58	1,08	3,17	1,33
Mittelwert	3,85	1,79	3,76	1,72
Max	4,33	2,50	4,42	2,58

T-Test Indizes ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ zu den Zeitpunkten t1 und t2

	N	Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittel- wert	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwertes	95% Konfidenz- intervall der Differenz				
					Untere	Obere			
inhalts- und dozentenorientiert t1/t2	101	-,12071	,42128	,04192	-,20388	-,03755	-2,880	100	,005
studierenden- und lernprozessorientiert t1/t2	101	,11113	,35662	,03549	,04073	,18153	3,132	100	,002

HYPOTHESE 2A

Vergleich der Befragten, die schon zu t1 die erwünschten Lehrkonzeptionen aufweisen

	Index inhalts- und dozentenorientiert		Index studierenden- und lernprozessorientiert	
	t1	t2	t1	t2
stimme zu	0%	21%	0%	17%
stimme eher zu	0%	72%	0%	79%
teils/ teils	0%	7%	34%	3%
stimme eher nicht zu	100%	0%	66%	0%
stimme nicht zu	0%	0%	0%	0%

T-Test Indizes ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ zu den Zeitpunkten t1 und t2

	N	Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
inhalts- und dozentenorientiert t1/t2	29	,08798	,28524	,05297	-,02052	,19648	1,661	28	,108
studierenden- und lernprozessorientiert t1/t2	29	,06317	,36778	,06829	-,07673	,20306	,925	28	,363

HYPOTHESE 2B

Unterschiede in den Mittelwerten der Befragten mit mittlerer Zustimmung auf beiden Skalen des FB-LKH

	inh.- und dozentenorient.	stud.- und lernp. orient.	inh.- und dozentenorient.	stud.- und lernp. orient.
	t1		t2	
Min	2,60	2,55	2,00	1,67
Mittelwert	3,01	2,75	2,97	2,46
Max	3,33	3,18	3,45	3,33

T-Test Indizes ‚inhalts- und dozentenorientiert‘ und ‚studierenden- und lernprozessorientiert‘ zu den Zeitpunkten t1 und t2

	N	Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
inhalts- und dozentenorientiert t1/t2	16	,03829	,34944	,08736	-,14792	,22449	,438	15	,667
studierenden- und lernprozessorientiert t1/t2	16	,28920	,31716	,07929	,12020	,45820	3,647	15	,002

OFFENE FRAGEN DES ERSTEN DURCHLAUFS (K1) - DEN FRAGEN DES ZWEITEN DURCHLAUFS ZUGEORDNET

b25 Welcher Aspekt Ihrer bisherigen hochschuldidaktischen Weiterbildung hat Ihnen besonders genützt? Mehrfachnennungen sind möglich. Bitte begründen Sie Ihre Wahl!

b25a "Die theoretischen Inputs, weil ..."

- Konkrete Anregungen, wie Studenten zur aktiven Mitarbeit ermutigt werden können. (auch b25d zuzuordnen)²⁵⁹
- Es gibt viele Möglichkeiten den Studenten aktiv mit einzubeziehen: was traditionell unbekannt.
- Ausgangssituation: Das Gefühl zu viel eigener Input / Wissensvermittlung in die Lehre zu geben und dabei zu wenig Eigenverantwortung an die Studierenden zu geben. Die Studierenden konnten zu wenig selbst erarbeiten. Die didaktische Weiterbildung hat Methoden / Ideen / Konzepte aufgezeigt mehr „loslassen“ zu können. Das Bewusstsein für die eigene Lehrkonzeption geschärft / Reflexion angeregt. (auch b25d zuzuordnen)
- Modul I; Fit für die Lehre 1 → Die Methodik zu erlernen und sich Gedanken über den Transfer in der eigenen Lehre zu machen; Modul II → Lehrveranstaltungen motivierend planen, Lernziele, Methoden, Struktur.
- Epitom: roter Faden; Lehrstopp: Konzentration verbessern; Ziele definieren: Motivation, Strukturierung.
- Methodensammlung, weil sie für die Lehrpraxis am relevantesten ist. Hintergründe zur Lehr- / Lerntheorie sowie zu unterschiedlichen Lehrkonzeptionen sind gut, weil es zu Reflexionen über die eigenen (vorher) unbewussten Meinungen geführt hat.
- Da ich erst am Anfang meiner Lehrtätigkeit an der Hochschule stehe, waren für mich insbesondere die Vorstellung konkreter Methoden für Aktivierung und Interaktion der / mit den Studierenden hilfreich.
- Fit für die Lehre 1 und 2 Methoden-Lehre → weil es meinen Handlungsspielraum als Lehrer erweitert und Alternativen bei Problemen ermöglicht.
- In sehr geringem Maß: Theoretische Grundlagen des Lernen und Lehrens
- Informationen über Anfangs- und Schlussphase und Sandwichkonzept. Eigene Erfahrung als Studi, aber nie darüber nachgedacht; Wichtigkeit und Zusammenhänge zw. Aktivierung und Motivation
- Lehr/Lernverständnis; Grundlegende Erkenntnisse über Lernprozesse.
- Planung: Bisher (eher) nicht gemacht, ist grundlegend, um Methoden sinnvoll einsetzen zu können, um Ziel zu erfüllen.
- Fit für die Lehre 1 und 2: Hat sehr viel Input für die Konzeption meiner geplanten Vorlesung gebracht.
- Allgemeine didaktische Grundlage; Verschiedene Methoden.
- Erweiterte Methodenkenntnisse.
- Die Rolle als Lehrender selbst definieren, da hierdurch erkannt wird, wie Lehre gestaltet wird → kognitivistischer Ansatz → hierdurch Erklärung zur Verbesserung → Studierende zu selbständigem Lernen anzuleiten
- Neue Methoden / Erkenntnisse kann ich als Instrumente einsetzen.
- Gliederung von Lehrveranstaltungen (vorher nur wenig beachtet); Aktivierung und Motivation von Studenten: neues Wissen erlangt. (auch b25e zuzuordnen)
- Reflexion der eigenen Rolle, d.h. nicht nur reine Wissensvermittlung und Faktoren, die Lehr – und Lernkonzepte beeinflussen und deren Beschreibung, kennen lernen und bewusst machen; Methodensammlung und deren Einsatz (auch b25e zuzuordnen)
- Aus Fit für die Lehre 1: Aktivierung als Schlüssel für einen besseren Zugang der Studierenden zu den Inhalten (Dozent → Dozieren → Passivität); Sachbezogene Einleitungen (Fallbeispiele) (Und Lerntheorien).
- Lernziele, sie strukturieren Vorlesung besser und Studierenden wird Relevanz klarer.
- Lehrplanung: mehr Gedanken vorab, Lehrziele pro Stunde auch für mich selbst definieren, Methoden variieren, Zeitsicherheit (auch b25e zuzuordnen).
- Lernziele sind nicht nur Ziele / Inhalte, die für die Klausur gelernt werden sollen, sondern Inhalte, von denen ich es für sinnvoll erachte, dass sie später in der Praxis (oft Therapie) noch gewusst werden oder reflektiert werden. Das ist natürlich auch ein Luxus, den man hat, wenn das Seminar nur für einen Schein wichtig ist und nicht direkt abgeprüft wird. Studierende sollten aktiv in den Unterricht einbezogen werden und das vorher auch zeitlich planen, sonst werden auch Seminare zu Vorlesungen bzw. sonst wird das Seminar nur von dem Dozenten und wenigen eifrigen Studierenden geführt. Lernziele sollten zusammen mit den Studenten erarbeitet werden, wobei Fallbeispiele und Vorgehen in der

²⁵⁹ In Klammer gesetzte Anmerkungen stammen vom Auswerter, der die Kommentare zugeordnet hat.

Therapie gern gesehen werden. (auch b25d zuzuordnen) - Kennen lernen und ausprobieren aktivierender Methoden, da diese die Aufmerksamkeit, das Lernklima und die Lernfortschritte fördern. Klare Definition von Lernzielen: sehr nützlich für die Planung (auch b25e zuzuordnen). - Ich empfinde dozentenbezogenen Unterricht nicht mehr so stark wie früher als überlegen. Dennoch soll man auch die Vorlesung nicht abschaffen – angereichert um aktivierende und motivierende Methoden und Praktikumsgruppen. Auf jeden Fall steht das Lernen des Studierenden im Mittelpunkt – nicht allein der Stoff, auch nicht der Dozent. (auch b25d zuzuordnen). - Fit für die Lehre 1 und 2 insgesamt. Herausgreifen konnte ich die in Fit 1 gelernten didaktischen Planungsmöglichkeiten, da Seminare in meinem Fach einem eher einseitigen Schema folgen. - Strukturierung eines bisher „gefühlten Wissens“.
b25b "Das Vorbild der Referenten, die "Fit 1 und 2" geleitet haben, weil..."
(Keine Antworten)
b25c "Der Austausch mit der Gruppe (Diskussionen, Arbeitsaufträge), weil ..."
- Praxisberatung: wenn auch in der Form strittig, ist der Austausch zu Problemen doch hilfreich (meine erhaltenen Kommentare waren für mich teilweise neu, das Ausprobieren erfolgreich); Modul II: weil ich hier gezielt auf bestehende Defizite und Bedürfnisse eingehen kann, Gruppenarbeiten, Austausch mit Kollegen. - Motivation durch Kollegen. - Austausch mit anderen. - Praxisberatung hat sehr zur Verbesserung beigetragen. Beratende Kollegen haben sich in die Rolle der Studierenden versetzt und deren Eindrücke geschildert. Daraus habe ich Schlüsse gezogen und entsprechend reagiert. - Wichtig war für mich einfach die Bestätigung, dass meine Art zu Lehren instinktiv richtig war, denn von meinem Chef wurde ich bezüglich der Methodik und des Handwerkszeugs ins kalte Wasser geworfen. - Feedback / Reflexion in Praxisberatung.
b25d "Die eigenen Vorerfahrungen in der Lehre, weil ..."
- Das Meiste war mir vorher bekannt und wurde von mir umgesetzt. - Die Tatsache, dass Lernen am erfolgreichsten ist, wenn ich als Lehrender den Studierenden die Einsicht vermitteln kann, dass der Stoff entscheidend wichtig für ihr späteres Berufsleben ist, zwingt mich als Lehrenden zu diversen Mitteln zur Aktivierung und Motivierung der Studierenden. Gerade deshalb werde ich mich fortwährend um die Aktivierung / Begeisterung der Studierenden für den Stoff bemühen v. a. durch Gestaltung der Anfangssituation, möglichst viele Gruppen- / Partnerarbeiten, Pausen / Strukturierung des Stoffes, regelmäßiges Feedback. - Ich glaube, dass meine Lehrerschaft mich zwar schon viel gelehrt hat, die Weiterbildung (die leider in meinem Fall als Angebot zu spät kam) erklärt aber die Prozesse und macht vieles leichter. Ich selber habe sehr schlechte universitäre Lehre (zum großen Teil fast nur!) genossen und möchte diese Erfahrung nicht an meine Studierenden weitergeben, sondern etwas ändern.
b25e "Die Umsetzung in die Lehre nach „Fit für die Lehre 1“, weil ..."
- Die Ermutigung zu Experiment und Kreativität führte zu einer enormen Steigerung und Effektivität meiner Veranstaltungen. - Verschiedene Methoden / Techniken bei Vorlesungen. - Um Aufnahmefähigkeit / Wissenserwerb zu optimieren. - Man kann Studenten mehr zumuten als nur Informationen entgegenzunehmen; Studierender muss lernen selbst zu reflektieren, ob Verständnis wirklich vorliegt; Gruppendiskussion führt zu besserem Verständnis; eigene Wiedergabe zeigt Verständnis. - Meine Lehrpraxis entwickle ich auch mittels hochschuldidaktischer Weiterbildung weiter. - Mehr Aktivierung, Interaktion. Viele Methoden können eingesetzt werden, Alternativen zu reinen Vorträgen. Klarere Formulierung von Zielen auf verschiedene Ebenen. - Kennen lernen von Lehrstilen und Lernstilen: Anpassung der Lehre darauf. - Gruppenprozesse zur Wissensvermittlung einzusetzen. Verschiedene Arten der Gruppenarbeit in den Seminaren einsetzen. - Aktivierende Methoden haben sich in meiner Lehrpraxis gut bewährt und wurden von den Studenten gut angenommen. - Strukturierte Planung der Veranstaltungen nach dem Stufenprinzip; Zeit für Anfang und Ende in Veranstaltung nehmen;

Meine eigenen Rollen wahrzunehmen! (auch b25 a zuzuordnen) - Lehrhospitation: Einführungsrunde Name, Semester, Herkunft (für deutsch-frz. Studiengang) eingeführt; Fit für die Lehre 1: Zusammenkürzen meines Praktikums was den zeitlichen, jedoch nicht den inhaltlichen Rahmen betrifft; Praxisberatung: gute Ideen für das Herangehen an meine erste Studienarbeitsbetreuung - Umfassende Planung einer Lehrveranstaltung unter Berücksichtigung der Studierenden, Rahmenbedingungen und des Fachwissens ist immens wichtig für eine erfolgreiche Durchführung (= Studierende + Dozent sind zufrieden und haben etwas gelernt, es kam zu Interaktionen, Austausch, Geben und Nehmen. Nur so ist Lehre effektiv und sinnvoll - Habe Ideen und Methoden aus Fit für die Lehre 1 erfolgreich in die Tat umgesetzt. - Einsatz von Arbeitsgruppen in Seminaren. - Lehrgespräche indirekt leiten → damit hatte ich bisher die größten Probleme und ich denke, dass ich das durch die Weiterbildung verbessern kann.
b25f "Sonstige Aspekte der Weiterbildung (bitte Begründung nicht vergessen):"
- Bisher kaum, besuche aber jetzt Vertiefungen. - Hospitation war sehr hilfreich, um Selbsteinschätzung zu überprüfen. - Was mir aber sehr viel mehr hilft, sind die Seminare zur Projekt- und Teamleitung von Mitarbeitern, da dieser Bereich den größten „Notstand“ innerhalb meiner Arbeit an der Universität aufweist. Um mit einem Forscherteam optimale Ergebnisse zu erzielen und dabei noch Freude an der Sache zu haben, sind diese Veranstaltungen unverzichtbar! (Unis HD, KA,KN). - Allgemein: Reflexion über das eigene „Lehrverhalten“: 1.Schritt zur Verbesserung. - Fit für die Lehre 1; Praxisberatung, gekonnt moderieren (Schulung). - Fit für die Lehre 1; Ermutigung etwas auszuprobieren. - Problemorientiertes Arbeiten in Projekten halte ich für eine ausgesprochen gute Methode um Studierenden sowohl die Herangehensweise an Fragestellung zu lehren (→ wissenschaftliches Arbeiten), als auch dabei generiertes Fachwissen. So ist sicherlich das Wissen nicht bloß passiv oder nur kurzzeitig für eine Prüfung abrufbar (auch b25a /d evtl. zuzuordnen). - Lehrhospitation, Praxisberatung und Lehrsimulation haben mich dazu angeregt Interaktionsteile zu überdenken und zu überarbeiten; Mir wurde klar, dass Probleme häufig von unklaren Anweisungen / Zielvorgaben herrühren (auch b25 c zuzuordnen). - Hatte bisher keine Lehrerfahrung und -praxis. - Die Lehrhospitation war ein sehr wichtiger Bestandteil der Weiterbildung, da sie hilft, Selbst- und Fremdwahrnehmung abzugleichen. Dies führt zu Bestätigung oder Korrektur der etablierten Praxis (auch b25 c zuzuordnen). - Ich möchte das Hochschulzertifikat erwerben, denn ich wurde erahxxx (nicht lesbar) werden. Ich hatte mit Weiterbildungen bisher fast immer positive Erfahrungen.

OFFENE FRAGEN DES ZWEITEN DURCHLAUFS (K2)

b25 "Welcher Aspekt Ihrer bisherigen hochschuldidaktischen Weiterbildung hat Ihnen besonders genützt? Mehrfachnennungen sind möglich. Bitte begründen Sie Ihre Wahl!"

b25a "Die theoretischen Inputs, weil ..."
- Sie mich dazu gebracht haben, die Bedingungen für das Lernen auf Seiten der Studierenden und meine Rolle als Lehrender zu reflektieren. - Jede Lehrform ihre Berechtigung hat. - Es mir Übersicht gibt und ich es vorziehe von abstrakt auf praktisch zu schließen. - Diffuse Eindrücke mit Inhalt gefüllt werden. - Ich diese nie zuvor hatte. - Ich bewusster mit versch. Methoden umgegangen bin. - Man besser über die Sache reden kann! - Grundlagen nach denen man sich richten kann. - Ich über mich nachgedacht habe. - Sichtweisen aus anderen Fächern interessant sind.

- Lehrgespräche indirekt leiten: damit hatte ich bisher die größten Probleme und ich denke, dass ich das durch die Weiterbildung verbessern kann. - Man zum Nachdenken angeregt wird. - Tipps und Hinweise für eigenes Arbeiten; wissen, was wie und wann funktioniert. - Vorher unbekannt. - Das die Grundlage für die Praxis ist. - Methoden wichtig sind. - Fundierung wichtig ist. - Dies die Methoden fundiert. - Sie Methoden aufzeigen. - Auseinandersetzung mit neuen Methoden. - Sie halfen, Methodenwissen zu bilden und in der Folge Kompetenzen zu entwickeln. - Dadurch neue Methoden gezeigt wurden, die Vorlesung verbessern. - Sie Klarheit geben und diffuse Meinungen sortieren und bestärken. - Sie eine Hilfe sind, Veranstaltung auf einer solideren Grundlage didaktisch sinnvoll zu gestalten, was vorher z. T. vielleicht nicht falsch, aber mehr intuitiv war. - Empirie durch Statistik belegt wurde. - Sie Gelegenheit zu konzentrierten Nacharbeit geben.. - Mit ihnen das Reflektieren einsetzt. - Ich Methoden kennen lerne.
b25b "Das Vorbild der Referenten, die ‚Fit für die Lehre 1 und 2‘ geleitet haben, weil..."
- Sie einen ansprechenden und abwechslungsreichen Unterricht gestaltet haben. - Sie pragmatisch orientierte Methoden einsetzten. - Es vom Zeitmanagement immer geklappt hat. - Praktische Inputs. - Die Interaktion und das Klima sowie die Darbietung Anregungen darstellen. - Dieses sehr positiv war. - Sie gute Referenten sind. - Der Kurs didaktisch sehr gut war. - Gut mit Teilnehmeraussagen und -beiträgen umgegangen! - Sie die Inhalte gut vermitteln konnten und die Praxis gut eingeleitet haben. - So dass was sie lehren direkt umsetzen. - Eine direkte Umsetzung der Theorie beobachtet werden kann. - Sie vorgemacht haben, wie ein Methodenwechsel aussehen kann. - Methodenwechsel die Tage kurzweilig gemacht haben. - Sie mir ein gutes Vorbild gegeben haben.
b25c "Der Austausch mit der Gruppe (Diskussionen, Arbeitsaufträge), weil ..."
- Ich mich darin wieder finden konnte, d.h. ähnliche Lehrlagen erlebte. - Ich hier nur an Problemen anderer lernen kann. - Neue Perspektiven zum Vorschein treten. - Inhaltlich für mich kaum Neues geboten war und der Blick über den Tellerrand neue Perspektiven eröffnet. - So viele neue praktische Impulse vermittelt worden sind. - Erweiterung des Horizonts. - Ich sehe, dass viele dieselben Probleme haben und es eine Vielfalt von Lösungen gibt.

- Ich viel an den Problemen anderer Lernen kann.
- Es einen Perspektivenwechsel ermöglicht.
- Verschiedene Fachdisziplinen / -sichtweisen eingebracht wurden.
- Es war sehr praxisbezogen.
- Problemstellungen interessant waren.
- Gute Methoden und Ideen aus Interdisziplinarität.
- Andere Blickwinkel.
- Viele neue Aspekte diskutiert wurden.
- Andere Aspekte, Gesichtspunkte dazu kamen.
- Entwicklung wird möglich.
- Probleme im HS-Alltag ähnlich sind.
- Vergleich besteht von Gefalxxxx (nicht lesbar)
- Wir so anders waren.
- Neue Blickwinkel kennen lernt.
- Teilweise Extremsituationen angesprochen.
- Auseinandersetzung.
- Neue Sichtweisen erschlossen werden konnten.
- dort ganz unterschiedliche Erfahrungen mit verschiedenen Methoden beschrieben wurden.
- Verschiedene Fachrichtungen: verschiedene Vorgehensweisen.
- Man so verschiedene Situationen kennen lernt; weil man merkt, dass die eigenen Probleme kein Sonderfall sind.
- Viele hochinteressante Ideen und Anregungen dabei entstanden sind.
- Meine Kollegen i. d. R. bereits über mehr und fundiertere Lehrerfahrung verfügen als ich und daher sehr konstruktives Feedback geben können.
- Dadurch viele neue Ideen, Impulse, Kritik kamen.
- Man neue Methoden zur Vermittlung erlernt.
- Ich aufmerksam von anderen Erfahrungen werde.
- In Kleingruppen intensiver gearbeitet wird und jede / jeder mitzieht, um hinterher gut zu präsentieren.
- Man besser denken kann, mehr Ideen hat, sich gemeinschaftlich verbunden fühlt.

b25d "Die eigenen Vorerfahrungen in der Lehre, weil ..."

- Sie eine wesentliche Matrix für das Vermitteln darstellen.
- Sie als Negativ-Beispiele dienen können.
- Es war zu wenig strukturiert / kein spitxx (nicht lesbar)
- Ich schon mit Kindern gearbeitet habe und Geduld ausüben musste.
- Möglichkeiten.
- Es ein gutes Gefühl ist, doch Vieles instinktiv richtig und gut gemacht zu haben!
- Sie der Stoff sind, den ich in den Veranstaltungen reflektieren konnte.

b25e "Die Umsetzung in die Lehre nach "Fit 1", weil ..."

- Ich neue Elemente anprobiert habe.
- Ich eine Methodensammlung zur Hand hatte.
- Ich direkte Auswirkungen bemerkt habe und so Wissen gefestigt wurde.
- Spannend, die eigene Theorie in der Praxis zu erproben.
- Systematische und strukturelle Erleichterungen erreicht wurden.
- Ich neue Elemente ausprobiert habe.
- Die Aufmerksamkeit auf viele Punkte gelenkt wurde, die sonst nicht reflektiert worden wären.

- Dort die Methoden eingeführt wurden.
- Learning by doing!
- Ich dort Beispiele für das Experimentieren erhalten habe.
- Üben.
- Methoden ausprobieren war gut, da man für sich sehen konnte, was guten /eher wenigen guten Lehrerfolg bringt! (subjektiv)
- Gleich eine Anwendung und empirische Überprüfung alter und neuer Methoden stattfinden kann
- Es nie gefehlt hat.
- Der Übergang vom Lehr- zum Lernzentrierten Ansatz neu für mich war.
- Die Basis für die Selbstreflexion Erfahrungen sind.
- Ich erstmals ein eigenes Konzept für den Ablauf der ganzen Lehrveranstaltung entwickelt habe.
- Sie mir bereits meine Schwächen aufgezeigt haben und ich so mehr über mein Lehrverhalten reflektieren konnte.
- Letztlich die Praxis entscheidet, welche Methoden gut funktionieren im jeweiligen Fach.

b25f "Sonstige Aspekte der Weiterbildung (bitte Begründung nicht vergessen)“

- Hospitationsfeedback wegen dem Outsider-Fokus.
- Schritt für Schritt kann man die eigene Lehre verbessern!
- Vor vielen Jahren ein Rhetorikworkshop zur Verbesserung der Präsentation (Aussprache, Gestik, Struktur).
- Feedback über eine eigene Session, die ich mit Teilnehmern der Hochschuldidaktik durchgeführt habe.
- Übungen, Feedback, praktische Umsetzungen.
- Zu merken wie angenehm indirekt man Inhalte aufnehmen.

UMKODIERUNG DER SKALENWERTE ZUM VERGLEICH VON FB-LKH UND
INTERVIEW

Ursprüngliche Punktzahl Skala ,inhalts- u. dozenten-orientiert‘	Skala ,inhalts- u. dozenten-orientiert‘	Ursprüngliche Punktzahl Skala ,studierenden- u. lernprozessorientiert‘.	Skala ,studierenden- u. lernprozessorientiert‘	Code
60	48	12	0	48
59	47	13	1	47
58	46	14	2	46
57	45	15	3	45
56	44	16	4	44
55	43	17	5	43
54	42	18	6	42
53	41	19	7	41
52	40	20	8	40
51	39	21	9	39
50	38	22	10	38
49	37	23	11	37
48	36	24	12	36
47	35	25	13	35
46	34	26	14	34
45	33	27	15	33
44	32	28	16	32
43	31	29	17	31
42	30	30	18	30
41	29	31	19	29
40	28	32	20	28
39	27	33	21	27
38	26	34	22	26
37	25	35	23	25
36	24	36	24	24
35	23	37	25	23
34	22	38	26	22
33	21	39	27	21
32	20	40	28	20
31	19	41	29	19
30	18	42	30	18
29	17	43	31	17
28	16	44	32	16
27	15	45	33	15
26	14	46	34	14
25	13	47	35	13
24	12	48	36	12
23	11	49	37	11
22	10	50	38	10
21	9	51	39	9
20	8	52	40	8
19	7	53	41	7
18	6	54	42	6
17	5	55	43	5
16	4	56	44	4
15	3	57	45	3
14	2	58	46	2
13	1	59	47	1
12	0	60	48	0

INHALTSVERZEICHNIS ANHANG II

	<i>Seite</i>
Checkliste für das Interview (Grid) / Leitfaden	II-2
Auswertungsleitfaden der Interviews – Schritte beim Vorgehen	II-5
Interview 0109_2106	II-6
Fragebogen zum Interview 0109_2106 (t1)	II-14
Fragebogen zum Interview 0109_2106 (t2)	II-17
Transkript Interview 0109_2106 (t1)	II-20
Transkript Interview 0109_2106 (t2)	II-35
Interview 1809_1311	II-42
Fragebogen zum Interview 1809_1311 (t1)	II-51
Fragebogen zum Interview 1809_1311 (t2)	II-54
Notizen Interview 1809_1311 (t1)	II-57
Notizen Interview 1809_1311 (t2)	II-60
Interview 2106_0811	II-64
Fragebogen zum Interview 2106_0811 (t1)	II-76
Fragebogen zum Interview 2106_0811 (t2)	II-79
Transkript Interview 2106_0811 (t1)	II-82
Transkript Interview 2106_0811 (t2)	II-88
Interview 2106_2610	II-94
Fragebogen zum Interview 2106_2610 (t1)	II-109
Fragebogen zum Interview 2106_2610 (t2)	II-112
Transkript Interview 2106_2610 (t1)	II-115
Transkript Interview 2106_2610 (t2)	II-123
Interview 2810_2405	II-130
Fragebogen zum Interview 2810_2405 (t1)	II-142
Fragebogen zum Interview 2810_2405 (t2)	II-145
Notizen Interview 2810_2405 (t1)	II-148
Notizen Interview 2810_2405 (t2)	II-150

CHECKLISTE FÜR DAS INTERVIEW (GRID) / LEITFADEN²⁶⁰

→ Ziel dieses Interviews noch mal erklären (sicherstellen, dass dies nachvollzogen werden kann)

- In dem Interview geht es darum, den Befragten in seinen eigenen Worten zu verstehen, und nicht um die Sammlung „richtiger“ Antworten
- Sehr detailliertes Vorgehen, aber der Befragte bestimmt selber, wie detailliert er vorgehen möchte
- Es geht in diesem Interview darum, eine Serie von systematischen Unterscheidungen zu erstellen

→ Tonaufzeichnung erwünscht, und fragen, ob es in Ordnung ist.

- Vertraulichkeit und Anonymität sind gewährleistet (Transkribieren der Bänder, Code für den Namen)
- Nachfragen, ob dies ok ist

Sozialstatistische Daten:

Name / Code	
Fach	
Status	
Lehrerfahrung (Semesterzahl)	
Art(en) von Veranstaltungen	
Erfahrung mit Hochschuldidaktik (Fortbildungen im und außerhalb des HDZ Baden-Württemberg, autodidaktische Anstrengungen, andere Weiterbildungen)	

²⁶⁰ Diese Checkliste war ausschließlich für die Interviewer als Leitfaden vorbereitet.

→ Interview:

- Thema: Hochschullehre
- Ich möchte herausfinden, was Lehrende aus Ihrer Sicht tun oder welche Einstellungen sie wohl hatten (haben), und was davon für Sie „gute Lehre“ ist.

→ Elemente erheben:

- Erinnern Sie sich an Hochschuldozenten, bei denen Sie ihre eigenen Lernerfahrungen gemacht haben.
- Bitte denken Sie dabei an Dozenten, die Sie gerne mochten, oder die Ihnen unsympathisch waren, an interessante oder unscheinbare Personen und sammeln Sie ca. 8 dieser Dozenten. Es können aber auch nur 6 oder 7 sein, es können auch mehr sein.
- Als zwei weitere Elemente möchte ich gerne Sie aufnehmen, so wie Sie sich heute als Hochschuldozent wahrnehmen und so, wie Sie gerne in Zukunft wären.
- Liste ausfüllen lassen, die Codes als Elemente eingeben.
- Was haben diese Dozenten gedacht und gemacht?

→ Diktiergerät einschalten

→ Konstrukte erheben:

- Ich möchte herausfinden, wie Sie über diese Dozenten (Elemente) denken, indem ich Sie bitte, diese systematisch miteinander zu vergleichen.
- Erste Triade vorlegen (keine richtigen Antworten gefragt, Kontrast bzw. Gegensatz ist wichtig).
- Verstehe ich die Unterscheidung? Paraphrasieren und nach Beispielen fragen oder wie sich dieser Gegensatz äußert.
- Andere Elemente zuordnen lassen und noch mal sicherstellen, dass die Skala richtig herum verstanden wurde.
- Nach der Bewertung der Konstruktpole fragen und nach dem Grund für die Bewertung.

→ Abschluss:

- Fragen, ob man bei Interpretationsschwierigkeiten bei der Auswertung wieder auf die Befragten zukommen kann, bzw. ob Interesse an den Ergebnissen besteht.
- Für das Interview danken.

Anhang II – Interview (Grid)

	Name des Dozenten	Code / Pseudonym
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		

AUSWERTUNGSLEITFADEN DER INTERVIEWS – SCHRITTE BEIM VORGEHEN

1. t1 separat

- Eyeballing t1
- Anzahl der Konstrukte (fällt etwas auf?) Falls hier schon interpretiert wird, dies in grün kennzeichnen. Fragen oder „noch zu tun“ in rot.
- Art der Konstrukte (Fromms Liste durchgehen und die Beobachtungen aufschreiben) Interpretationen in grün!
- Art der Elemente (das ergibt sich aus der Anordnung auf den Konstrukten, also eigentlich aus den Ratings), soll eine Beschreibung der Elemente, die ja Hochschullehrer sind, geben: Wie sieht der Befragte diese Personen, sind sie eher positiv oder eher negativ für ihn?
- Art der Ratings (hier soll nachgesehen werden, ob v.a. mittlere Werte genommen werden, ob die ganze Skala genutzt wird, ob v.a. Extremwerte vergeben werden, ob es Konstrukte oder Ratingverhalten gibt, dass dazu dient bestimmte Elemente von anderen deutlich abzugrenzen).
- Differenzen zwischen den Konstrukten (Mouse-sort): Wo zeigen sich auf den ersten Blick Ähnlichkeiten oder Differenzen in der Differenzenmatrix? Ein paar von den kleinsten Werten anklicken und sich dann die Ratings der Elemente auf diesen beiden Konstrukten ansehen. Überlegen, ob es sich um inhaltliche Ähnlichkeiten handelt oder ob es zufällig ist.
- Clusteranalyse (Elemente und Konstrukte).
- Zentralitäten und mittlere Zentralität der Elemente und Konstrukte.

2. t2 separat

- Anzahl der Konstrukte.
- Art der Konstrukte.

3. Vergleich t1 und t2

- Elemente (bleiben gleich).
- Veränderungen in den Konstrukten.
- Was fällt bei der Zahl und der Art der Konstrukte auf (z.B. keine oberflächlichen Konstrukte mehr)?
- Welche Konstrukte sind auf den ersten Blick gleich oder sehr ähnlich geblieben?
- Welche sind weggefallen?
- Welche sind hinzugekommen?
- Veränderungen in den Ratings der Elemente auf den Ähnlichen Konstrukten (z.B. Element xy wird auf einem ähnlichen Konstrukt anders bewertet)?
- Ratings der Elemente auf den neuen Konstrukten.
- Differenzen zwischen den Konstrukten (Mouse-sort).
- Vergleich der Differenzen (t1) und (t2).
- Clusteranalyse (Elemente und Konstrukte).

4. Interpretationsergänzungen durch die Transkripte bzw. die Notizen

5. Gesamtinterpretation der beiden Grids (t1 und t2) und der Veränderungen und Einordnung der Ergebnisse in das Modell von Kember.

AUSWERTUNG UND DATEN DER INTERVIEWS

INTERVIEW 0109_2106

Abbildung Clusteranalyse Interview 0109_2106 (t1)²⁶¹

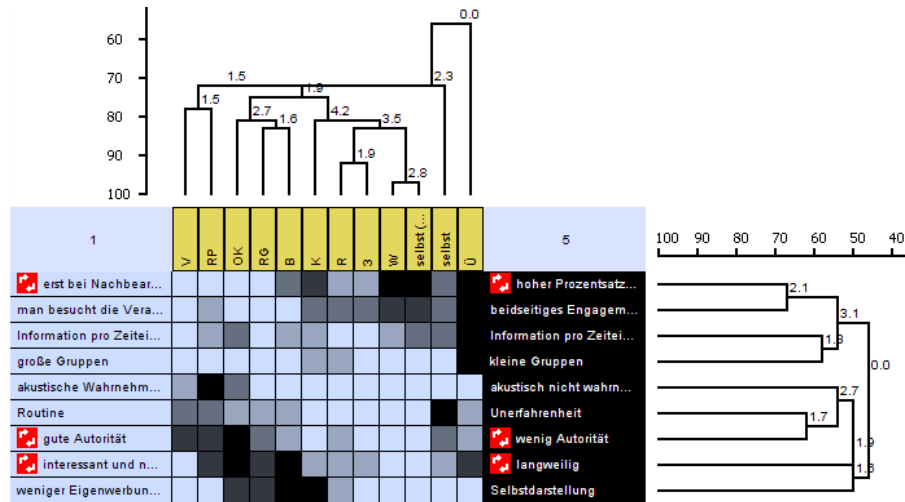


Tabelle Clusteranalyse Elemente Interview 0109_2106 (t1)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlich- keit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
selbst (ziel)	mit	W	97.0%	48	97	63	35	2.75
R	mit	3	92.0%	46	92	68	24	1.87
B	mit	RG	83.0%	41	83	63	20	1.61
W	mit	3	83.0%	62	83	62	21	3.50
R	mit	K	81.0%	65	81	59	22	4.23
OK	mit	RG	81.0%	53	80	58	22	2.74
RP	mit	V	78.0%	39	78	59	19	1.47
B	mit	K	75.0%	60	68	60	8	1.89
selbst	mit	selbst (ziel)	72.0%	60	68	59	9	2.02
OK	mit	RP	72.0%	60	66	51	15	2.34
selbst	mit	Ü	56.0%	58	63	0	0	0.00

Tabelle Clusteranalyse Konstrukte Interview 0109_2106 (t1)

		Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlich- keit	Mittlere Ähnlich- keit	Differenz	z-Wert
hoher Prozentsatz der Veranstaltung wurde verstanden/erst bei Nachbearbeitung Verständnis	man besucht die Veranstaltungen mit nicht gerne/beidseitiges Engagement vorhanden	67.0%	33	67	30	37	2.07
wenig Autorität/gute Autorität	mit Routine/Unerfahrenheit	62.0%	31	62	32	30	1.72
große Gruppen/kleine Gruppen	Information pro Zeiteinheit mit hoch/Information pro Zeiteinheit niedrig	58.0%	29	58	35	23	1.30
akustische Wahrnehmbarkeit/akustisch nicht wahrnehmbar	mit Routine/Unerfahrenheit	54.0%	37	55	27	28	2.66
man besucht die Veranstaltungen nicht gerne/beidseitiges Engagement vorhanden	Information pro Zeiteinheit mit hoch/Information pro Zeiteinheit niedrig	54.0%	38	52	27	24	3.10
langweilig/interessant und nachvollziehbar	weniger Eigenwerbung für mit Eigenperson und Institut/Selbstdarstellung	50.0%	25	50	26	24	1.34
langweilig/interessant und nachvollziehbar	mit wenig Autorität/gute Autorität	50.0%	30	37	27	10	1.61
große Gruppen/kleine Gruppen	Akustische mit Wahrnehmbarkeit/akustisch nicht wahrnehmbar	46.0%	30	34	0	0	0.00

²⁶¹ Dieses und folgende Clusteranalyse-Abbildungen wurden erstellt mit dem Programm ‚Gridsuite‘.

Anhang II – Interview (Grid)

Matrix Ähnlichkeiten Elemente Interview 0109_2106 (t1)²⁶²

	selbst	selbst (ziel)	B	W	R	K	OK	RP	RG	3	Ü	V
selbst		72	61	69	72	64	53	64	61	75	56	69
selbst (ziel)			56	97	72	75	42	47	50	81	67	58
B				58	67	75	75	58	83	64	50	58
W					75	78	39	50	53	83	64	61
R						81	53	58	72	92	56	69
K							50	44	64	78	53	50
OK								72	81	50	36	67
RP									69	61	42	78
RG										69	44	75
3											53	72
Ü												36
V												
Zentralität	65	65	64	66	70	65	56	58	66	71	51	63
Mittlere Zentralität: 63												

Matrix Ähnlichkeiten Konstrukte Interview 0109_2106 (t1)

	große Gruppen/...	man besucht die...	akustische Wahr...	weniger Eigenw...	langweilig/intere...	Routine/Unerfa...	Information pro ...	hoher Prozentsa...	wenig Autorität/...
große Gruppen...		46	46	29	-12	33	58	-21	-12
man besucht di...	-29		0	-17	42	4	54	-25	42
akustische Wa...	-46	0		25	-25	38	38	17	-42
weniger Eigen...	-21	25	-17		-33	12	12	8	-8
langweilig/inte...	29	0	25	50		4	-4	0	50
Routine/Unerfa...	-33	4	-38	4	21		42	12	-21
Information pr...	-50	-4	-21	-4	29	-17		-12	4
hoher Prozents...	38	67	-17	0	33	-4	46		-17
wenig Autorität...	21	-8	50	25	-8	62	29	50	
Zentralität	21	18	14	4	3	18	24	-5	0
Mittlere Zentralität: 11									

Analyse und Interpretation des Interviews 0109_2106 zum Zeitpunkt t1

Analysekriterien	t1
Anzahl der Konstrukte	9
Art der Konstrukte	<u>Eyeballing:</u> Beim Eyeballing wird schon sichtbar, dass es einige oberflächliche Konstrukte gibt, die rein beschreibenden Charakter haben (Nr. 1 und 3 im Rohgrid, siehe Kapitel 5), durch die recht undifferenzierte Benennungen der Pole (Nr. 2, 4 und 8) kann man vermuten, dass noch keine sehr elaborierten Lehrkonzeptionen vorliegen. Alle Konstrukte beziehen sich auf Aspekte von Lehrveranstaltungen, andere Aspekte von Lehre (Prüfungen, Beratung, etc.) werden nicht erwähnt. Fast alle Konstrukte beschäftigen sich mit Eigenschaften der Lehrenden, die Studierenden kommen nur in einem Konstruktpol vor (Nr. 2). Es scheint sich also auf den ersten Blick um eine stark 'inhalts- und dozentenbezogene' Lehrkonzeption zu handeln.
Beschreibung der Elemente	Zwei Elemente (Ü, W in Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.) schneiden bei den wertenden Konstrukten sehr positiv ab, wobei Ü aber eine Sonderstellung einnimmt und am wenigsten mit allen anderen Elementen zusammenhängt. An W orientiert sich auch das 'Idealselbst' des Befragten, das heißt W ist das Vorbild. Das aktuelle Selbstbild ist dem Idealselbst sehr ähnlich zugeordnet, außer auf dem Konstrukt Nr. 6.
Art der Ratings	<u>Elemente:</u> Es werden häufig Extremwerte vergeben. Dies deutet auf ein eher dichotomes, wenig differenziertes Denkmuster des Befragten hin. Eine andere Erklärung könnten die stark abgeschwächten Benennungen der Pole sein (zum Beispiel 'wenig Autorität' – gute Autorität', die es daher erlauben, Extremwerte zu vergeben. <u>Konstrukte:</u> Die Konstrukte 'Gruppengröße', 'akustische Wahrnehmbarkeit' und 'Tempo' dienen der Abgrenzung einzelner Elemente.
MouseSort	<u>Elemente:</u> Die Clusteranalyse zeigt hohe Ähnlichkeitsniveaus bei allen Elementen auf (> 70%; Ausnahme: 'Ü'). Dies bedeutet, dass die Elemente relativ einheitlich eingestuft werden und wenig differenziert beurteilt werden. Die Ähnlichkeit zwischen Idealselbst und 'W' ist sehr hoch (> 95%).

²⁶² Diese und folgende Matrizen wurden erstellt mit dem Programm 'Gridsuite'.

Anhang II – Interview (Grid)

	<u>Konstrukte:</u> Die Ähnlichkeitsniveaus der Konstrukte sind vergleichsweise niedrig (< 60%). D.h., die Konstrukte werden nicht gleichsinnig verwandt, sondern sind relativ differenziert. Die Clusterbildung passt inhaltlich: wenig Autorität geht mit niedriger Routiniertheit, hohes Verständnis mit beidseitigem Engagement einher. Sehr ähnliche Konstrukte, die also den gleichen Sachverhalt/das gleiche Merkmal beschreiben, gibt es so gut wie nicht.
Clusteranalyse	<u>Elemente:</u> Es sind zwei Cluster mit Ähnlichkeiten von >80% erkennbar: das Cluster 'Idealselbst, W, 3, R, K', die positiv bewertet werden. Die Elemente des Clusters 'OK, RG, B' werden eher negativ bewertet. Des Weiteren werden bis auf Element Ü alle Elemente in einem Cluster mit einer Ähnlichkeit von >70% zusammengefasst. Die Clusteranalyse bestätigt, was bereits oben feststellbar war: Die hohe mittlere Zentralität²⁶³ bestätigt die hohe Ähnlichkeit zwischen den Elementen. Ü ist ein Sonderfall. <u>Konstrukte:</u> Die Clusteranalyse bestätigt obige Befunde: die Konstrukte sind extrem trennscharf. Es konnten keine Cluster festgestellt werden. Inhaltlich lassen sich einzelne Ähnlichkeiten bestätigen, eindeutige Überschneidungen der Konstrukte können weder an Hand der Daten noch inhaltlich bestätigt werden.
Ergänzungen durch Transkript	Keine
Interpretation	Für den Befragten zeichnet sich gute Lehre aus durch - beidseitiges Engagement, eine Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden ist erwünscht; es darf angenommen werden, dass der Extremwert 5 hier nicht vergeben wurde, weil mehr Engagement seitens des Lehrers gewünscht ist. Die Rolle des Lehrenden scheint vor Allem die der Abgabe strukturierter Information zu sein und weniger die des Partners. - Akustische Wahrnehmbarkeit → Lehrer muss guter Redner oder zumindest hörbar sein - Der Dozent darf kein Selbstdarsteller sein - Der Unterricht muss interessant und nachvollziehbar sein → Lehrendenrolle ist, wie schon oben geschrieben strukturiertes Wissen abzugeben. Auch die Studierenden tauchen hier auf als diejenigen, für die eine Veranstaltung interessant sein soll. - Der Lehrer sollte Routine haben, dies scheint aber kein entscheidender Punkt zu sein: es gibt auch positive Element-Bewertungen bei relativer Unerfahrenheit des Dozenten. - Die Info/Zeiteinheit sollte nicht zu hoch und nicht zu niedrig sein dies sieht man am Rating des Idealselbst (3), auch hier kommen die Studierenden mit ins Blickfeld, zumindest indirekt mit der Aufnahme von Wissen - Verständnis von hohem Prozentsatz der Veranstaltung muss gegeben sein - Der Dozent braucht 'gute Autorität' <u>Einordnung in das Modell von Kember</u> Am Besten trifft die Kategorie 'Strukturiertes Wissen abgeben' <u>Einordnung in die Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen</u> Es erfolgt keine Auseinandersetzung mit der Dimension 'Wissen'; die Lehrendenrolle ist entscheidend für gute Lehre; Bedürfnisse der Studierenden werden geringfügig mit einbezogen, ihre Rolle wird aber vorwiegend als passive Rezipienten von Lehre verstanden. Die Merkmale werden häufig einseitig bzw. polarisierend verwendet / beurteilt, was auf eine Art Schwarz-Weiß-Denken bei der Beurteilung von Lehre schließen lässt.

²⁶³ Die Zentralität gibt an, wie ähnlich einzelne Konstrukte bzw. Elemente mit anderen verbunden sind. Hohe Zentralitätswerte bei einem Element bedeutet, dass es hohe Ähnlichkeit mit anderen Elementen, niedrige Werte, dass es sich von den anderen Elementen unterscheidet. Dasselbe gilt für Konstrukte, hohe Zentralitätswerte weisen auf Ähnlichkeit mit anderen Konstrukten hin, niedrige Werte sind ein Hinweis auf ein von den anderen Konstrukten unabhängig verwendetes Konstrukt. Die mittlere Zentralität ist ein Mittelwert der Zentralitätswerte. Fällt er hoch aus (der Richtwert kann hier bei > 60 angesetzt werden), hängen die Elemente bzw. das Konstruktsystem eng zusammen. Bei niedrigen Werten unterscheiden sich die Elemente bzw. die Konstrukte stärker voneinander.

Anhang II – Interview (Grid)

Abbildung Clusteranalyse Interview 0109_2106 (t2)

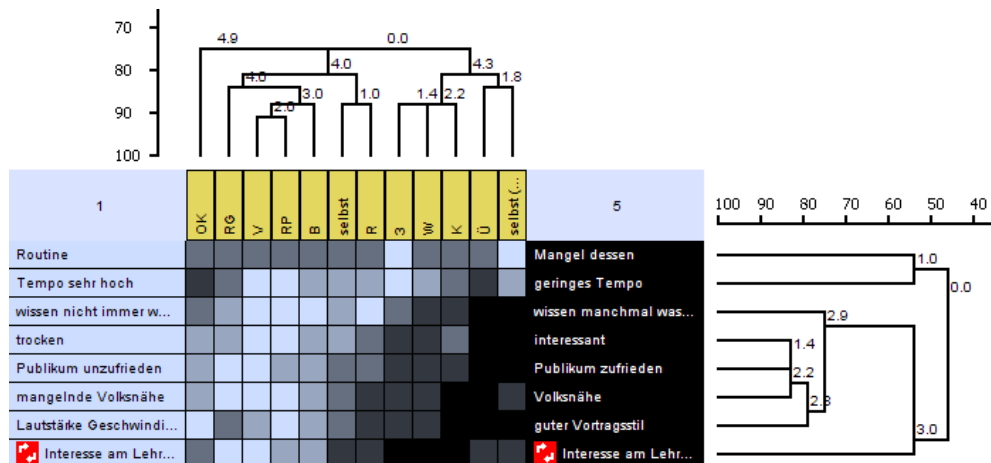


Tabelle Clusteranalyse Elemente Interview 0109_2106 (t2)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
RP	mit	V	91.0%	45	91	54	38	1.99
selbst	mit	R	88.0%	44	88	69	19	1.00
W	mit	K	88.0%	44	88	62	26	1.35
B	mit	RP	88.0%	58	88	54	34	3.02
W	mit	3	88.0%	55	84	59	25	2.17
selbst (ziel)	mit	Ü	84.0%	42	84	52	32	1.75
RG	mit	V	84.0%	63	84	51	33	3.98
selbst	mit	B	81.0%	63	76	53	23	3.99
K	mit	Ü	81.0%	62	78	50	29	4.30
R	mit	3	75.0%	56	62	62	-1	0.00
OK	mit	RG	75.0%	57	62	0	0	0.00

Tabelle Clusteranalyse Konstrukte Interview 0109_2106 (t2)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
trocken/interessant	mit	Publikum unzufrieden/Publikum zufrieden	83.0%	41	83	61	22	1.44
mangelnde Volksnähe/Volksnähe	mit	Publikum unzufrieden/Publikum zufrieden	83.0%	53	80	57	24	2.19
mangelnde Volksnähe/Volksnähe	mit	Lautstärke Geschwindigkeit nervig/guter Vortragsstil	79.0%	58	77	51	27	2.82
trocken/interessant	mit	wissen nicht immer was Leistungsstand der Studierenden ist/wissen manchmal was Leistungsstand der Studierenden ist	75.0%	57	72	45	27	2.93
Lautstärke Geschwindigkeit nervig/guter Vortragsstil	mit	Interesse am Lehrerfolg hoch/Interesse am Lehrerfolg niedrig	54.0%	56	67	38	29	2.96
Routine/Mangel dessen	mit	Tempo sehr hoch/geringes Tempo	54.0%	27	54	38	16	1.03
wissen nicht immer was Leistungsstand der Studierenden ist/wissen manchmal was Leistungsstand der Studierenden ist	mit	Tempo sehr hoch/geringes Tempo	46.0%	47	54	0	0	0.00

Anhang II – Interview (Grid)

Matrix Ähnlichkeiten Elemente Interview 0109_2106 (t2)

	selbst	selbst (ziel)	B	W	R	K	OK	RP	RG	3	Ü	V
selbst		59	81	75	88	69	75	69	75	69	56	66
selbst (ziel)			41	78	66	72	41	28	34	78	84	25
B				56	75	50	81	88	81	50	38	84
W					81	88	56	44	50	88	75	41
R						75	62	62	62	75	62	59
K							56	38	50	75	81	34
OK								75	75	50	50	66
RP									75	44	25	91
RG										44	38	84
3											62	41
Ü												22
V												
Zentralität	71	55	66	67	70	63	62	58	61	61	54	56
Mittlere Zentralität: 62												

Matrix Ähnlichkeiten Konstrukte Interview 0109_2106 (t2)

	Routine/Mangel de...	trocken/interessant	Interesse am Lehr...	mangelnde Volksn...	Lautstärke Gesch...	Publikum unzufried...	wissen nicht immer...	Tempo sehr hoch/...
Routine/Mangel d...		25	42	17	21	25	17	54
trocken/interessant	50		-17	75	71	83	75	46
Interesse am Leh...	17	50		-33	-29	-25	-17	29
mangelnde Volksn...	33	-25	75		79	83	58	29
Lautstärke Gesch...	46	-21	54	-29		71	54	25
Publikum unzufrie...	50	-17	67	-25	-21		67	29
wissen nicht imme...	33	-25	42	-25	-21	-25		46
Tempo sehr hoch...	29	21	21	21	25	21	-4	
Zentralität	29	51	-7	44	42	48	43	37
Mittlere Zentralität: 36								

Analyse und Interpretation des Interviews 0109_2106 / t2

Analysekriterien	t2
Anzahl der Konstrukte	8
Art der Konstrukte	<u>Eyeballing:</u> Bei 6 von 8 Konstrukten stellt der Gegenpol nur die Negierung des zuerst genannten Pols dar (Unipolarität). Nur 2 der 8 Konstrukte sind objektiv (Routine, Tempo), alle anderen sind wertend. Der Aspekt Vortragsgeschwindigkeit kommt in zwei Konstrukten vor: 'hohes/niedriges Tempo'; 'Lautstärke, Geschwindigkeit nervig'. Bei letzterem werden zwei Aspekte zusammengefasst. Die Gegensätzlichkeit der Pole unklar bei: 'wissen nicht immer vs. wissen manchmal, was Leistungsstand der Studierenden ist'; 'Lautstärke Geschwindigkeit nervig vs. guter Vortragsstil'. Die meisten Konstrukte sind Lehrenden-zentriert. 3 der 8 Konstrukte befassen sich mit dem Vortragsstil ('Hohes/geringes Tempo', 'Lautstärke, Geschwindigkeit nervig', 'trocken/interessant'). 2 Konstrukte befassen sich mit dem Ergebnis der Veranstaltung ('Interesse am Lehrerfolg', 'Publikumszufriedenheit'). Auch diesmal finden sich keine Selbstreflexiven Konstrukte. Die Konstrukte konzentrieren sich überwiegend auf die Rolle und die Fähigkeiten des Lehrenden. Die Studierenden werden als 'Publikum' wahrgenommen. Der Lernerfolg liegt in der Verantwortung des Lehrenden, hängt also davon ab, wie gut er Lehren kann und wie gut er die Bedürfnisse der Studierenden einschätzen kann. Die Dimension 'Wissen' wird mit keinem Konstrukt explizit angesprochen.
Beschreibung der Elemente	Das aktuelle Selbst wird mittelmäßig bewertet, es gibt sehr negativ (V, RP) und sehr positiv (Ü, W, 3) und mittel (OK, B, Selbst, R) bewertete Elemente. Die Elemente unterscheiden sich zum Teil recht stark voneinander. Das Selbst wird im Mittelfeld angeordnet. Das Idealselbst ist dem Element Ü sehr ähnlich. Das Selbst ist vom Selbstziel relativ weit entfernt.
Art der Ratings	<u>Elemente:</u> Es gibt Unterschiede bei der Beurteilung der Elemente, sie sind relativ verteilt: es gibt positive, negative und neutrale/mittlere Elemente. Auffällig ist, dass das aktuelle Selbst fast durchweg Zentralwerte erhält. Die gleichmäßige Vergabe der Skalenwerte deutet auf eine relativ differenzierte Beurteilung und Einordnung der Elemente hin. <u>Konstrukte:</u>

Anhang II – Interview (Grid)

	In 5 von 8 Fällen liegt das Optimum auf einem Extrempol, insgesamt wird die gesamte Skala gleichmäßig ausgenutzt, jeder Skalenwert fällt ungefähr gleich häufig an. Nur wenige Konstrukte haben ein auffälliges Rating. Ein unklares Optimum haben die Volksnähe, das Interesse am Lernerfolg und das Tempo. Die Routine ist stark einseitig und damit wenig Aussagekräftig.
MouseSort	<u>Elemente:</u> Hohe Ähnlichkeit bei den Elementen (>70%). Die Beurteilung der Elemente ist also relativ homogen. Die Ähnlichkeit zwischen 'Selbst-Ziel' und Element 'Ü' liegt bei über 80%. <u>Konstrukte:</u> Grundsätzlich ist die Trennschärfe der Konstrukte vorhanden. Es gibt eine Gruppe von Konstrukten 'Volksnähe', 'Publikumszufriedenheit' und 'interessant', die mit über 80% recht ähnlich sind. Eine hohe Bewertung in diesem Cluster geht einher mit einer guten Bewertung 'Vortragsstil' und dem 'Wissen, was der Leistungsstand der Studierenden' ist.
Clusteranalyse	<u>Elemente:</u> Es sind 3 Cluster erkennbar: ein negatives bewertetes um RG, V, RP, B; ein positives um 3, W, K, Ü und Selbstziel (beide Cluster >80% Ähnlichkeit) sowie ein großes Cluster, welches das Idealselbst von allen übrigen Elementen abgrenzt. Ok lässt sich als Sonderfall einstufen. Die mittlere Zentralität weist darauf hin, dass sich die Elemente insgesamt recht ähnlich sind. <u>Konstrukte:</u> Die Ähnlichkeitsniveaus der Konstrukte bewegen sich zwischen 83% und 48%. Das heißt, die Konstrukte liegen nicht allzu weit auseinander, worauf die mittlere Zentralität von 51 hinweist, sie sind somit nicht vollkommen trennscharf.
Ergänzungen durch Transkript	Keine
Interpretation	Die von dem Befragten verwendeten Konstrukte: Vortragsstil, didaktische Fähigkeiten, Routine und Tempo beziehen sich auf die Rolle des Lehrenden. Die Konstrukte Volksnähe des Lehrenden, Interesse am Lehrerfolg, Kenntnis des Leistungsstands der Studierenden und Zufriedenheit des Publikums haben mit Einschränkungen einen Bezug zum Studierenden. Das Optimum bei den beiden Konstrukten Volksnähe und Lehrerfolg ist nicht eindeutig. Gute Lehre zeichnet sich für den Befragten durch einen guten Vortragsstil, interessanten Unterricht (did. Fähigkeiten), relativ hohes Tempo, relative Volksnähe, Interesse am Lehrerfolg, Kenntnis des Leistungsstands der Studierenden und Publikumszufriedenheit aus. <u>Einordnung in das Modell von Kember</u> Der Befragte ist ein Typ 2: das Wissen muss strukturiert und dem im richtigen Tempo und der richtigen Schwierigkeitsstufe präsentiert werden. Der Lehrende ist der Wissende und der Studierende der Rezipient. Der Studierende spielt eine wichtige Rolle und wird in seinen Lernbedürfnissen wahrgenommen, jedoch ist eine Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden nicht angedacht. <u>Einordnung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen</u> Die Dimension des Lehrenden ist der zentrale Faktor für gute Lehre. Die Studierenden werden wahrgenommen als diejenigen, auf die die Lehre abzielt. Wissen wird in keinem Konstrukt genannt und auch nicht thematisiert.

Vergleich der Ergebnisse der Analyse und Interpretation der Interviews 0109_2106 (t1) und (t2)

Analysekriterien	t1 vs. t2
Auffälligkeiten bei der Zahl der Konstrukte	Zu t2 gib es ein Konstrukt weniger.
Auffälligkeiten bei der Art der Konstrukte	Im t2-Grid finden sich mehr wertende Konstrukte als zu t1. Die Gegensätze werden zu t2 bei der Benennung des Gegenpols eindeutiger. Jedoch passiert die Abgrenzung häufig durch die Negierung des zuerst benannten Pols. Es gibt auch nur noch 1x Konstrukt, in dem mehrere Aspekte zusammengefasst sind. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich im Bezug auf das Engagement und die Autorität das Bild/die Vorstellung des Befragten geklärt oder zumindest geändert hat. In t1 führt dies dazu, dass die Gegensätzlichkeit der Pole unkonventionell ausfällt und klärungsbedürftig ist; in t2 löst er das Problem meist durch schlichte Negierung. Dies deutet darauf hin, dass das Lehrverständnis zum Zeitpunkt t2 nicht reflektierter oder differenzierter ist. Diese Konstrukte bleiben auch zu t2 oberflächlich und werden zumindest im Bezug auf die Formulierung nicht differenzierter oder eindeutiger / persönlicher. Sowohl zum Zeitpunkt t1 als auch zum Zeitpunkt t2 sind die Konstrukte überwiegend wertend, was darauf hinweist, dass der Befragte zu beiden Zeitpunkten eine Vorstellung

Anhang II – Interview (Grid)

	von guter bzw. schlechter Lehre hat.
Welche Konstrukte sind auf den ersten Blick gleich/ähnlich geblieben?	t1: akustische Wahrnehmbarkeit → t2: Lautstärke, Geschwindigkeit nervig t1: langweilig/interessant und nachvollziehbar → t2: trocken/interessant t1: Routine/Unerfahrenheit → Routine/Mangel dessen t1: Info pro Zeiteinheit hoch/niedrig → t2: Tempo sehr hoch/geringes Tempo Die Konstrukte zur Dimension des Lehrenden 'Vortragsstil' werden beibehalten.
Welche sind weggefallen?	Weggefallen sind die Konstrukte zur Gruppengröße, zur Autorität und Eigenwerbung/Selbstdarstellung. Das Konstrukt 'Verständnis der Veranstaltung' wurde zum Teil ersetzt durch 'Orientierung am Leistungsstand' der Studierenden in t2.
Welche sind hinzugekommen?	Hinzugekommen sind die beiden Konstrukte 'Interesse am Lehrerfolg', 'Volksnähe', 'Publikumszufriedenheit', 'Orientierung am Leistungsstand der Studierenden'. Die Studierendenperspektive rückt etwas in den Vordergrund.
Fazit zu den Konstrukten	Mit den beiden Konstrukten 'Publikum unzufrieden/Publikum zufrieden' und 'Interesse am Lehrerfolg hoch/Interesse am Lehrerfolg niedrig' wurde das eher undifferenzierte Konstrukt (t1) 'man besucht die Veranstaltung nicht gerne / beidseitiges Engagement vorhanden' zum Teil ersetzt. Das Konstrukt 'akustische Wahrnehmbarkeit/akustisch nicht wahrnehmbar' (t1) ähnelt dem Konstrukt 'Lautstärke Geschwindigkeit nervig/guter Vortragsstil' (t2) mit Einschränkung. Dieses Konstrukt (t2) beinhaltet die akustische Wahrnehmbarkeit aus t1, der Vortragsstil scheint damit ein übergeordneter Aspekt zu sein. Das Konstrukt 'langweilig/interessant und nachvollziehbar' (t1) wird in t2 zu 'trocken/interessant'. Aus der Benennung 'langweilig' wird 'trocken' und aus 'interessant und nachvollziehbar' wird nur 'interessant'. Das Konstrukt bleibt zwar oberflächlich, wird aber nicht mehr mit einem zweiten Aspekt (Nachvollziehbarkeit) vermischt. Das Konstrukt 'Routine/Unerfahrenheit' (t1), wird zu 'Routine/Mangel dessen' (t2). Die Unerfahrenheit wird zu t2 als Mangel an Routine bezeichnet. Damit konzentriert der befragte sich in t2 auf das Merkmal Routine und bezieht hier nicht auch noch wie in t1 die Erfahrung mit ein (Erfahrung muss nicht gleich Routine sein). Das Konstrukt 'Information pro Zeiteinheit hoch/Information pro Zeiteinheit niedrig' (t1), lautet zu t2 'Tempo sehr hoch/geringes Tempo'. Mit Einschränkungen kann man sagen, es handelt sich um eine ähnliche Konstruktion, die weniger umständlich ist. Die neuen Konstrukte aus t2 'Vortragsstil des Lehrenden' und 'Leistungsstand der Studierenden', haben unklare Gegenpole. Dies könnte die Begründung dafür sein, dass diese beiden Aspekte bei dem Befragten noch nicht klar ausdifferenziert sind. Das Bild von guter Lehre ist zwar konkretisiert worden, ist aber noch etwas unklarer, als die alten Konstrukte, die zu t2 eine klarere Bezeichnung der Gegenpole aufweisen. Das neue Konstrukt 'Orientierung am Leistungsstand der Studierenden' ersetzt zum Teil 'Verständnis der Veranstaltung' aus t1. Immerhin werden hier nun die Studierenden auch als solche benannt.
Veränderungen in den Ratings der Elemente auf den ähnlichen Konstrukten	Die Ratings auf den Konstrukt 'akustische Wahrnehmbarkeit/akustisch nicht wahrnehmbar' (t1) sind fast dichotom. Zu t2 wird das ähnliche Konstrukt 'Lautstärke Geschwindigkeit nervig/guter Vortragsstil' wesentlich differenzierter angewandt. Insgesamt negativere Einstufung.
Ratings der Elemente auf den neuen Konstrukten	Es gibt unwesentliche Verschiebungen der Platzierungen der Elemente um 1-2 Plätze in der Skala durch die Hinzunahme der neuen Konstrukte. Es gibt eine Ausnahme: Das aktuelle 'Selbst' schneidet bei den neuen Konstrukten deutlich schlechter ab.
Differenzen zwischen den Konstrukten (Mouse-Sort)	Die in t2 hinzugekommen Konstrukte sind etwas weniger trennscharf als die alten und bilden ein inhaltlich stimmiges Cluster. Die Elemente sind zu t2 klarer aufgeteilt in positiv, negativ und neutral / mittelmäßig. Zu beiden Zeitpunkten sind die Elemente aber ähnlich beurteilt, es gibt keine sehr auffälligen Ausreißer. Das Idealselbst ist in beiden Fällen klar das positivste Element. Das Ausreißer-Element Ü wird in t2 zum 'Vorbild', da es dem Idealselbst am ähnlichsten ist.
Clusteranalyse (Elemente und Konstrukte)	<u>Elemente:</u> Bei den Elementen hat zum Zeitpunkt t2 eine Gruppierung stattgefunden, die Elemente sind nun eindeutiger in positiv, negativ und eher neutral bewertete. Gruppen eingestuft. Das zum Zeitpunkt t1 gefundene, positivbewertete Cluster findet sich in t2 nicht mehr, dafür findet sich in t2 ein negatives Cluster. Am besten bewertet wird das Idealselbst, dem kommt nun Ü am nächsten. Das Element Ü war zu t1 ein Ausreißer-Element und ist zu t2 zum neuen Vorbild geworden und hat damit w abgelöst. OK ist zu t2 das dem Idealselbst am weitesten entfernte Element. Das Element Ü wurde zu t1 noch bei eher 'langweilig' eingestuft, zu t2 bei hingegen bei 'interessant'. Bei V verhält

Anhang II – Interview (Grid)

	es sich umgekehrt: War er noch zu t1 dem Pol ‚interessant und nachvollziehbar‘ zugeordnet, so landete er zu t2 bei ‚langweilig‘. Das aktuelle Selbst und das Idealselbst sind zu t2 deutlich von einander abgerückt. <u>Konstrukte:</u> Es gibt ein klares Cluster, das aus den Konstrukten ‚interessant‘, ‚Publikum zufrieden‘ und ‚Volksnähe‘ besteht.
Interpretation	<u>Einordnung in das Modell von Kember</u> In t2 rückt der Studierende mehr ins Blickfeld, er bleibt aber passiv. Dies drückt sich sehr schön im in t2 gegenüber t1 neuen Konstrukt der Publikumszufriedenheit aus: der Studierende wird als ‚Publikum‘ bezeichnet, hat also keine aktive Rolle, der Unterricht ist nicht interaktiv, es findet keine Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden statt. Der Lehrende muss jedoch seinen Vortrag gut auf das Publikum abstimmen (Leistungsniveau, Interesse...). Der Befragte ist zwar in Richtung LK 3 gerückt, bleibt aber klar – wie zu Beginn – in LK 2. <u>Einordnung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen</u> Die Lehrendenrolle ist in t2 so zentral wie in t1. Die Schülerrolle wird stärker betont. Wissen spielt zu beiden Zeitpunkten keine Rolle. <u>Quantitative Hypothesen</u> H1: Die Anzahl der Konstrukte wurde zum Zeitpunkt t2 nicht erhöht. H2: Die zentralen Konstrukte zum Zeitpunkt t1 finden sich auch zum Zeitpunkt t2 wieder. Sie sind zum Teil differenzierter bzw. klarer formuliert. Die Anwendung (Rating) ist zum Zeitpunkt t2 weniger dichotom. Die zentralen Konstrukte werden also im Allgemeinen zum Zeitpunkt t2 differenzierter angewandt. H3: Es kommen neue Konstrukte ‚Volksnähe‘ und ‚Kenntnis des Leistungsstands der Studierenden‘ vor. Beide Konstrukte betreffen die Studierenden und ihre Merkmale, wie z.B. das Vorwissen, dass in der hochschuldidaktischen Weiterbildung thematisiert wird. Diese beiden neuen Konstrukte weisen auf eine Erweiterung des Konstruktsystems des Befragten hin, sind aber noch nicht wirklich klar bzw. gefestigt. H4: Die Fokussierung weg von den Inhalten und vom Dozenten hat nur in Ansätzen stattgefunden, zeigt sich aber schon in den neuen Konstrukten und den veränderten Ratings der Elemente und Konstrukte. <u>Sonstige Beobachtungen:</u> Auffällig ist, dass die Einschätzung des aktuellen Selbst zum Zeitpunkt t2 schlechter ausfällt (mittelmäßig) als zum Zeitpunkt t1 (eher positiv). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich der Befragte in der hochschuldidaktischen Weiterbildung mit bestimmten Standards konfrontiert wurde, die eine rein darbietende Lehre als suboptimal betrachten. Sie Teilnehmer hatten auch Zeit, sich mit diesen Standards auseinander zu setzen und sie auf die eigene Lehre zu beziehen. Dadurch könnte die eigene Selbsteinschätzung, die sich vor der Weiterbildung an den Standards der vorherrschenden Fachkultur orientiert hat, sich durchaus verändert haben. Weiterhin hat ist das Vorbild, also dasjenige Element, das dem Idealselbst am ähnlichsten ist, ausgetauscht worden. Die klarere Einteilung der Elemente in t2 ist auffällig. All dies weist darauf hin, dass sich bei der Einschätzung von Lehre bei dem Befragten einiges getan hat. Die wenig dichotome Anwendung der Konstrukte weist auf eine differenzierte Sichtweise auf die Lehre hin. Die eindeutige Zuweisung der Elemente (zu pos./neg./mittel) lässt auf eine klarere Vorstellung von guter bzw. schlechter Lehre schließen.

Anhang II - Interview (Grid)

FRAGEBOGEN ZUM INTERVIEW 0109_2106 (T1)

Angaben zur Person

Geburtstag der Mutter (dd.mm)

07.09

Geburtstag des Vaters (dd.mm)

27.06

Geschlecht

☐
☒

♀

♂

Welches Fach Lehren Sie?

Elektrotechnik / TdS

Wie hoch ist Ihre Lehrerfahrung?

☒

0 bis 4 Semester

☐

5 bis 24 Semester

☐

25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

☒

Überwiegend Studierende bis zum 6. Semester.

☐

Überwiegend Studierende ab dem 7. Semester.

☐

Studierende jeden Semesters.

Welche Veranstaltungsformate halten Sie überwiegend?

☐

Vorlesungen

☒

Übungen

☐

Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)

☒

Praktika

☐

Sonstige

Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre

stimme
zu

stimme
eher zu

teils/
teils

stimme
eher
nicht zu

stimme
nicht zu

kann ich
nicht be-
antworten

Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.

☐
☐
☒
☐
☐
☐

Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.

☐
☐
☐
☒
☐
☐

Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.

☐
☐
☒
☐
☐
☐

Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.

☐
☐
☐
☒
☐
☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☐	☒	☐	☐	☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☒	☐	☐	☐	☐	☐

Anhang II – Interview (Grid)

FRAGEBOGEN ZUM INTERVIEW 0109_2106 (T2)

Angaben zur Person

Geburtstag der Mutter

Tag	Monat
01	09

 Geburtstag des Vaters

Tag	Monat
21	06

Geschlecht ☐ w ☒ m

Welches Fach Lehren Sie? TdS

Welchem Bereich würden Sie Ihr Fach am ehesten zuordnen?

- ☐ Geisteswissenschaft
☐ Sozialwissenschaft
☐ Naturwissenschaft
☒ Technik

Wie hoch ist Ihre Lehrerfahrung?

- ☒ 0 bis 4 Semester
☐ 5 bis 24 Semester
☐ 25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

- ☒ Überwiegend Studierende **bis** zum 6. Semester.
☐ Überwiegend Studierende **ab** dem 7. Semester.
☐ Studierende jeden Semesters.

Welches Veranstaltungsformat halten Sie überwiegend? (Bitte nur ein Format ankreuzen.)

- ☐ Vorlesungen
☒ Übungen
☐ Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)
☒ Praktika
☐ Sonstige _____

Welche hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen haben Sie bereits absolviert?

- ☒ Fit I
☒ Praxisberatung(en)
☐ Lehrhospitation
☐ Sonstige _____

Anhang II – Interview (Grid)

Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☒	☐	☐	☐	☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☒	☐	☐	☐	☐	☐

Anhang II – Interview (Grid)

TRANSKRIPT INTERVIEW 0109_2106 (T1)

Interviewerin 0109_2106 So, jetzt müsste es eigentlich funktionieren.
Interviewerin 0109_2106 Ja, soll ich mal irgendwie so ein Testgespräch führen?
Interviewerin 0109_2106 Ja, genau...nein, es geht. Es läuft. Jetzt kann ich da runter klicken und wir gehen zum Interview. Ich würde jetzt einfach gar nicht so viel erklären, sondern Ihnen das Schritt für Schritt zeigen wie das läuft und würde Sie dann auch immer wieder bitten Unterscheidungen zu treffen. Sie kriegen immer 3 von diesen Läufe vorgelegt und müssen dann gucken, worin sind sich 2 von denen ähnlich, in welcher Kategorie, und der dritte müsste sich dann unterscheiden. Und diese Unterscheidungen dann benennen, das wäre dann der nächste Schritt und so gehen wir dann Schritt für Schritt durch und dann wiederholt sich diese Prozedur ab einem bestimmten Punkt wieder. Das zeige ich Ihnen jetzt einmal, so wäre das schlecht vorstellbar. So...das wären jetzt diese drei Elemente oder Professoren oder eben Sie selbst, wie Sie sich als zukünftiger Dozent gerne hätten. Mmm, und diese drei gilt es jetzt in Beziehung zueinander zu setzen, zu überlegen, was haben zwei dieser Elemente im Gegensatz zum Dritten gemeinsam. Beispielsweise, Sie selbst und W sind in irgendeiner Kategorie ähnlich oder Sie selbst und Ü oder die beiden im Gegensatz zu Ihnen.

0109_2106 Also...a ne, Ü ist über...ist sowohl Ü als auch W, wir waren eigentlich die besten so, die ich erlebt habe. Hm, schwierig...Also, das eine war so ne Matheübung, die halt in einem Kleinkreis stattfand...darüber man diskutieren konnte, mit einander reden so...während...sonst sind es ja Massenveranstaltungen, was ich auch machen muss und insofern hatte Ü den großen Vorteil, das er als einziger eine relativ kleine Übung machen durfte, sonst...na ja. Es wäre sozusagen die größte der Zuschauerschaft...

Interviewerin 0109_2106 Ok...
Interviewerin 0109_2106 Aber...
Interviewerin 0109_2106 Und welche der beiden wären dann ähnlich?
Interviewerin 0109_2106 Ja...ich und W
Interviewerin 0109_2106 Sie und W... dann machen wir...
Interviewerin 0109_2106 Aber das hat jetzt aber nichts mit Wunsch oder Zielvorstellungen zu tun, sondern das ist einfach die Tatsache, die größte der...Dings...

Interviewerin 0109_2106 Das wird kommen...so...Aha, so sieht das jetzt aus...Jetzt haben Sie praktisch sich und W in einer Kategorie zusammengefasst und im Gegensatz dazu Ü in einer anderen und jetzt wäre praktisch der nächste Schritt dazu die Gemeinsamkeit zu benennen in Ihren Worten so...

0109_2106 Ja, das ist die größte der Zuschauerschaft...eh...Zuhörerschaft
Interviewerin 0109_2106 Hm...genau. Hier war sie hoch und hier war die niedrig. Überlegen Sie jetzt noch mal in Ruhe...Sie müssen das jetzt laben oder benennen...Bezeichnung dafür finden...
0109_2106 Ja...ist halt die größte von mir aus
Interviewerin 0109_2106 So...
0109_2106 Oder Gruppen größer
Interviewerin 0109_2106 Hm...Sie sagen es einfach...ich tippe es, so wie Sie es ...
0109_2106 Mmm, ich meine, macht das Sinn, solche Angaben...weil das ist einfach, hm...eigentlich...
Interviewerin 0109_2106 Ja...
0109_2106 Ok.
Interviewerin 0109_2106 Das entscheiden Sie, ob es Sinn macht. Wir kommen wahrscheinlich zu anderen Unterscheidungen, die ...mmm...genau...wäre Gruppengröße...differenziert es aber noch nicht voneinander. Das heißt, Sie jetzt noch irgendwas dazu...

0109_2106 Ja...hm...groß...Dann nennen wir es große Gruppen - kleine Gruppen
Interviewerin 0109_2106 Mm...ok ... Gut. Damit wär jetzt diese Unterscheidung benannt und wir gehen ein Schritt weiter ... Jetzt haben wir praktisch hier eine Skala gebildet. Die Endpunkte wären ganz große Gruppen oder Kleingruppen. Und Sie haben hier Ihre Einordnung. Jetzt wäre der nächste Schritt diese Elemente, die noch übrig sind, wenn möglich, eben auch auf dieser fünfer Skala einzuordnen

0109_2106 Ah...ok
Interviewerin 0109_2106 Wobei sie jetzt nicht binnen differenziert ist ...sondern, wenn Sie sagen, das ist Maximum, dann wird das immer...also, dann ist das eine Kategorie...ne...also, diese Breite bedeutet nicht, dass es binnen differenziert ist

0109_2106 Ja, also, im Prinzip kommen fast alle anderen...mmm...oben rein...wobei man den R bisschen raus nehmen kann...ne...sonst alle oben
Interviewerin 0109_2106 Mh, und den R würden Sie wo einordnen?
0109_2106 Mmm...4...ja ungefähr da, alle andern sind wirklich fast gleich groß...Also es gibt...K ist vielleicht im Durchschnitt...ja K zu R...ja machen wir K und der Rest ist...

Interviewerin 0109_2106 So...genau...Wenn Sie jetzt sagen Großgruppen - Kleingruppen, hat es für Sie noch irgendwelche anderen Implikationen oder war das jetzt...
0109_2106 Ja, die Sache ist jetzt die, dass sich sozusagen die Gruppe völlig anders verhält...dann stellt man Fragen, die wirklich spezifisch sind, bei einer kleineren Gruppen traut man sich auch eher eine Frage zu stellen...bei so einer großen Gruppe: die Kommentare sind maximal, Sie haben ein Komma vergessen, oder so...

Interviewerin 0109_2106 Ja.
0109_2106 Nicht erfassbar! ...auf einzelne Leute einzugehen- nicht hörbar -um ihn kümmert, im Gegenteil bei diesen unbedeutenden Veranstaltungen ...bei den Übungen damals, die im kleinen Kreis stattfanden, wo das möglich gewesen wäre...das ist so das einzige...

Interviewerin 0109_2106 Zeigen sie die Möglichkeiten, auf die Leute in diesen Veranstaltungen ein zu gehen während...
0109_2106 Ja auch das Feedback, also, was man kriegt, das ist schon...das geht in beide Richtungen, diese...nicht erfassbar.
Interviewerin 0109_2106 Und wie würden sie jetzt die nicht ganz bei den ganz großen Gruppen...
0109_2106 Wir machen verschiedene Veranstaltungen, da ist sozusagen...die Durchschnittsgröße würde ich sagen...pendelt

Anhang II – Interview (Grid)

- sich da ein, weil sie auch Vorlesungen haben, die von weniger Leuten besucht werden...aber die ganzen Vordiplomsveranstaltungen, da ist halt immer ein voller Hörsaal...die Besucher werden im vierten Semester schon ein paar weniger als im Zweiten zum Beispiel, aber es stört dann nicht so arg...es gibt bei denen ... (nicht erfassbar) eine Handvoll Studenten, die teilnehmen.
- Interviewerin: Wenn sie jetzt vorher sagten, die Leute sind ganz anders...haben sie da ein Beispiel, an dem sie das schon machen können (?) - für mich?
- 0109_2106_: Oh ja...da war mein Lieblingsprof, der hat immer darauf gewartet, der hat immer Fragen gestellt und gewartet bis er tatsächlich die Antwort aus dem Hörsaal gekriegt hat auch bei diesen „Hundert-Leute-Veranstaltungen, aber da war er biss(...) ein Einzelfall...
- Interviewerin: Ja ... er hat's also versucht - trotz großer Veranstaltungen dann irgendwie einen Kontakt her zu stellen.
- 0109_2106_: ...hat er erwartet, bis irgendjemand etwas gesagt hat, so...war toll.
- Interviewerin: Okay.
- 0109_2106_: Aber das ist... (...) hab' ich lange gezehrt...
- Interviewerin: ...und was...worauf führen sie das zurück, dass es dann in den kleinen Gruppen anders läuft?
- 0109_2106_: Am...irgendwie so ne Gruppenpsychologie steckt dahinter, ich weiß es nicht was...aber es ist irgendwie... ich weiß nicht so, da sind einfach glaub ich die Hemmungen größer, was zum Dozenten zu sagen oder ihn zu fragen beziehungsweise, es werden schon Fragen gestellt aber die eigentlich eher so nach der Vorlesung unter vier Augen, mehr oder weniger, die sich auch anstellen, kriegen's dann mit...aber nicht der ganze Hörsaal- ich denke das sind Hemmungen, die darauf zurück führen, dass man nicht vor hundert Leuten gleich erkannt werden will oder sich von denen hervorheben...ja.
- Interviewerin: Mmmh...okay, gut. Dann kann ich mir vorstellen, mir geht's halt vor allem darum nicht irgendwas zu hören, was ich hören will, sondern wirklich was sie denken. Dann gehen wir einen Schritt weiter...sie können das dann auch überprüfen ob sie
- 0109_2106_: Ne, des passt schon.
- Interviewerin: ...dann hätten wir die zweite Triade und das wiederholt sich jetzt immer so in diesem Zyklus...und wir gucken einfach wie viele dieser Unterscheidungen...
- 0109_2106_: Okay, dann würd ich sagen ist wie exponiert ...und UK und RG sind ...und die Gemeinsamkeit von UK und RG ist „Man besucht's nicht gerne“.
- Interviewerin: Okay...also einfach „Man besucht sie nicht gerne“
- 0109_2106_: Ja, man besucht die Veranstaltung nicht gerne.
- Interviewerin: AH.
- 0109_2106_: Und da ist es... mh ja...hat was gebracht und es war von beiden Seiten aus engagiert ...keine Ahnung wie man's...
- Interviewerin: Bleibt ihnen überlassen, überlegen sie ruhig...
- 0109_2106_: Mh...beidseitiges Engagement vorhanden
- Interviewerin: Okay, gut...nehmen wir doch wieder die Skala (nicht erfassbar)...die haben sie nicht so gerne ...sie können jetzt auf jeder Seite mal überprüfen, zum Beispiel wenn sie denken...na ja RT war eigentlich viel schlimmer als UK, dann können sie hier noch mal herunter rutschen oder sie können noch mal überprüfen, ob die Unterscheidungen so benannt bleiben sollen oder ob sie etwas ändern möchten
- 0109_2106_: Also RG war schon hart...aber egal, mh...mh. Klar ich würd schon gerne schaffen, dass man meine Sachen gerne besucht, wie's am Anfang ist, weiß ich natürlich nicht und mh...da ich aber ne Großveranstaltung hab und nicht irgendwie ne Kleinveranstaltung ordne ich mich mal hier ein. Und das selbst kann man ja nicht schlechter starten lassen und dann...mh...und dann BW kommt auf jeden Fall hier hin, B kommt irgendwie da hin, R kommt hier hin.
- Interviewerin: Okay.
- 0109_2106_: Ne eins drunter.
- Interviewerin: Eins drunter.
- 0109_2106_: Mh...K...was war K? ...ja K kommt auch da hin. RP kommt...a...hier hin und S...was war S? Drei...ah, ah ...ah ne- auch hier hin.
- Interviewerin: Okay.
- 0109_2106_: V...v kommt hier hin...
- Interviewerin: Oben?
- 0109_2106_: Ja, dahinter.
- Interviewerin: Sie bestimmen...
- 0109_2106_: Ja, machen wir's hier hin. Ja, das ist doch alles gar nicht so wichtig, find ich.
- Interviewerin: Okay. Jetzt wollt ich noch mal ein bisschen nachhaken, damit ich mir das auch wirklich plastisch vorstellen kann- man besucht die Veranstaltungen- geht gerne hin(nicht erfassbar).
- 0109_2106_: Am...also es ist ne übertriebene Selbstdarstellung, fand ich immer eher unsympathisch so, dann ...mh, ja er geht, war relativ schnell mal für zwei Jahre krank geschrieben, ich glaub' der hatte auch was, aber davor hat er eine deutliche Unlust spüren lassen, so
- Interviewerin: Ja.
- 0109_2106_: ...da kamen auch so blöde Kommentare und so, die man nicht gerne hört. Dann...V war halt- der hat halt seinen Stoff runtergespult und das halt möglichst schnell hingeschrieben...na ja war ein bisschen arg langweilig, die Erklärung hat gefehlt und so...
- Interviewerin: Mh.
- 0109_2106_: Das war's im Großen und Ganzen.
- Interviewerin: Mh...und dem gegenüber- einseitiges Engagement...können sie das genauer beschreiben.
- 0109_2106_: Mh...ja wie gesagt, das war einfach die Art der Veranstaltung und amh...das man das Gefühl hatte, dass der Vortragende nicht nur ne Ahnung von seinem Fachgebiet hatte, sondern auch Spaß hatte das rüber zu bringen...die

Anhang II – Interview (Grid)

- ganzen Tricks und so weiter, dass das natürlich auch abgefärbt hat und dann auch klügere Fragen gestellt wurden als man's zum Beispiel bei diesen Massenveranstaltungen macht.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
...und ja also...mh.
- Interviewerin
0109_2106 Mh. Das eigene Engagement des Dozenten war höher und das sprang dann auf die Studierenden über.
Ja, sozusagen.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Ja, das nicht mal so unbedingt...also grad bei den wirklich schlecht gemachten Veranstaltungen ist das Fachwissen teilweise sehr hoch, aber
- Interviewerin
0109_2106 Ja...ja.
Man bringt's halt nicht rüber, man erzählt's eher anderen Leuten als denjenigen in der Vorlesung die man gezwungenermaßen zu einem führt, so wird dann das häufig empfunden, aber...
- Interviewerin
0109_2106 Ja...mh. Wenn sie sich jetzt grad' noch die mittlere Kategorie angucken, würden sie – wie würden sie die benennen- ist das so teils/ teils oder ist das weder /noch...oder wie würden sie die beschreiben?
Mh...ja die Sache ist die das es ab hier alles Massenveranstaltungen waren und das es da einfach, egal wie gut die Veranstaltung einfach war, sehr wenig Feedback gab von den Studierenden. Also das war immer die Erfahrung die ich gemacht hab'...das da halt eigentlich...na ja, so was wie Diskussionen nicht möglich sind und sinnvolle Fragen während der Vorlesung nicht gestellt werden.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
...und bei jetzt denen, die das sehr gut vorgetragen haben, hatte man jetzt eigentlich einen schon einen ganz guten Überblick über das Fachliche, das die rüberbringen wollten...wenn man's einfach nur angehört hat und halt mitgeschrieben hat und mitgedacht hat, dann war das schon immer meistens okay.
- Interviewerin
0109_2106 Mh. Also dann...ich überprüf' das jetzt für mich, ob ich das richtig verstanden hab'- noch mal die Unterscheidung, das hier wenigstens ein Überblick da war über das Fachgebiet, das man mitnehmen konnte und hier fehlt das...oder?
Teilweise...nicht unbedingt...
- Interviewerin
0109_2106 Mh...mh.
Also wirklich komplizierte Vorgänge, die wurden hier- bla, bla, bla- man hat's nicht wirklich kapiert und musste es zuhause noch mal intensiv angucken oder in die weitere Literatur gucken und sonst irgend was ...das hat bei denen meist schon gereicht, das man so ein Gefühl hatte, du verstehst um was es geht.
- Interviewerin
0109_2106 ...und wahrscheinlich auch die Art der Darstellung erklärt haben, was den Unterschied macht.
Ja, auf jeden Fall.
- Interviewerin
0109_2106 Mh...mh. Und würden sie das eher auch auf das Engagement- weil hier ja das Engagement betont wurde- ist das auch ein unterschiedliches Engagement aus ihrer Sicht
...weiß ich nicht, ob das mangelnde mh, wie sagt man das, das man das auch aus der Perspektive des Studierenden versucht sich dabei zu versetzen, ob das daran liegt, dass das nicht stattfand oder ob der ein falsches Bild hatte zu sehr von sich als Student ausgeht, oder ob das einfach ...gut ich muss den Scheiß halt machen, jetzt geh' ich dahin und die Stunde ist weg. Schlimm genug, dass ich mich schon drauf vorbereitet hab', so - weiß ich nicht.
- Interviewerin
0109_2106 Okay ja...ja. Ja dann denk ich, hab ich die Unterscheidung verstanden. Dann geh' n wir jetzt einfach wieder ne Triade weiter...
Mh.
- Interviewerin
0109_2106 Ah...ja, jetzt sind sie dann zweimal drin.
Ach du Schande. Ah, mh, ich möchte hörbar reden...ah, mh...ja also wirklich Akustik...
- Interviewerin
0109_2106 Ah.
Und zwar da möchte ich mich selbst und auch mein Ziel von RP unterscheiden- RP hat man definitiv nicht gehört
- Interviewerin
0109_2106 Mh...okay.
Also ja akustische Hörbarkeit so...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
...oder Wahrnehmbarkeit...Wahrnehmbarkeit ist praktisch doppelt. Jetzt müssen sie das doppelt machen...
- Interviewerin
0109_2106 ...die Wahrnehmbarkeit...ok...(nicht erfassbar)
...war nicht vorhanden, akustisch nicht wahrnehmbar
- Interviewerin
0109_2106 Mh...so.
Gott, war da einer dabei der so richtig furchtbar war? Also dem UK, dem konnt ich sehr schlecht zu hören, aber der ist trotzdem eher hier als da...ja.
- Interviewerin
0109_2106 Da?
...und der Rest war gut hörbar.
- Interviewerin
0109_2106 Alle?
Ja. Also ich kann noch mal im einzelnen drüber nachdenken
- Interviewerin
0109_2106 Ja können sie ...
Ne, B... K ist glaub ich okay...
Was war K noch mal? Mh ja, waren alle okay. Ja G war auch okay, 3 war auch okay, Ü sowieso und V noch hier rein.
- Interviewerin
0109_2106 Hier V noch eins drunter. Ging's ihnen jetzt wirklich nur darum...
Ja der hat so leise geredet, der RP, dass man ihn nicht verstanden hat, egal wo man saß, egal was man gemacht hat...meine Ohren waren entweder zu schlecht oder seine Stimme zu leis' - ich glaub allen anderen war's auch zu leise...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
...und ich weiß nicht ob er das extra gemacht hat, man konnte wirklich nur das was an der Tafel stand abschreiben- mehr war nicht drin und es war nicht notwendig, das auf das eine Medium zu beschränken.

Anhang II – Interview (Grid)

- Interviewerin Mh, mh. Ja und dann der UK?
0109_2106 Der hat ein bisschen nervig vorgetragen dem hat man nicht gerne zugehört.
- Interviewerin Mh. Nervig...ich kann mir jetzt nichts drunter vorstellen? Erklären sie mal...
0109_2106 Am...ja ich hatte...es war nicht schön sich darauf zu konzentrieren...man konnte ihm ja nicht ausweichen. Also ihm hätte ich eher nur das Zeug abgeschrieben und nichts gehört...aber na ja...
- Interviewerin Mh.
0109_2106 Aber na ja...wahrscheinlich war's was individuelles Sein...
- Interviewerin Mh, woran lag das
0109_2106 Er hatte gewisse Angewohnheiten, am...er hat zum Beispiel – glaub ich- jeden Satz mit „okay“ begonnen...oder beendet oder so.
Wenn er nicht mehr...kurz mal nachdenken musste...
- Interviewerin Mh.
0109_2106 ...die ganze Zeit „okay“ gesagt und mich genervt.
- Interviewerin Mh, okay...ja.
0109_2106 Und V war...ja V hat wenig erklärt zu dem was er geschrieben hat und da hätte man auch akkustisch mehr rüberbringen können
- Interviewerin Mh...mh.
0109_2106 ...und er hat zwar permanent geredet und man hat kein Wort verstanden ohne das man seine komplette Aufmerksamkeit darauf hätte lenken müssen und das ging wirklich auch nicht
- Interviewerin Mh, ja. Also eine kleine Überforderung, dass man sich anstrengen musste zu hören und dann auch noch...
0109_2106 ...irgendwie mitschreiben und nebenher...manchmal versucht man ja den Stoff während der Vorlesung zu kapieren und das ging auch nicht...
- Interviewerin Mh.
0109_2106 Dann in dem Fall- manchmal geht das so- und ich fand's halt, dass es zu schnell rüberkommt oder zuviel einfach in die Stunde reingepackt, aber so...
- Interviewerin Mh, mh. Gut. Also dann geht die Unterscheidung von „Fast Gar nicht wahrnehmbar“ über „Unangenehm“ bis hin zu „Okay“.
0109_2106 Ja.
Interviewerin So beobachte ich es im sprachlichen. Da war jetzt etwas mehr drin als nur die Hörschwelle ...na.
0109_2109 Ja, ja schon ...auf jeden Fall. Am...ja es gibt halt Leute auf die kann man sich gut konzentrieren, wenn sie was rüberbringen wollen und andere da fällt's einem sehr schwer da seine Aufmerksamkeit drauf zu lenken, find ich...
- Interviewerin Mh. Was haben sie denn gemacht, dass sie sich gut konzentrieren konnten...
0109_2106 Am...ach im Prinzip ja, jein auch nicht...ich weiß nicht...haben ordentlich geredet...ne halbwegs ordentliche Rhetorik angewendet.
- Interviewerin Mh.
0109_2106 Mm.
- Interviewerin Aber was das jetzt...
0109_2106 ...und natürlich auch die richtige Lautstärke.
- Interviewerin Mh.
0109_2106 Hallo- hallo (Einwurf von einer hinzu tretenden Person und dem Interviewpartner und
2. Person
- Interviewerin Ja, hallo.
2. Person Ja, Hallo.
- Interviewerin Tag. (Nicht erfassbar) Ja, ich bin hier wieder im Auftrag der Hochschuldidaktik
2. Person Ah, der neue Kollege.
- Interviewerin Ja und interviewe geleg...Neueinsteiger
0109_2106 Das bin ich hier. Ah.
und Okay. Ich wollt' nur kurz sagen am 26. um 10 Uhr treffen wir uns g'schwind wegen der Prüfung...
2. Person Mh...schon vom...(Nicht trennbar).
Die vom Herbst ... durch entsprechende Erfahrung...
Oh ja auch vorher auffrischen. Genau- okay dann halt ich euch nicht länger auf.
- Interviewerin Ja. Okay.
0109_2106 Ja.
- Interviewerin Tschüß. (Tschüß) Okay, dann wollt jetzt noch nachhaken...sie sagten rhetorisch war's gut- was macht das für sie aus, wenn's rhetorisch gut ist?
0109_2106 Am...dass man...
- Interviewerin ...solange bis ich ein plastisches Bild hab'...
0109_2106 Also man sollte gern zu hören, man sollte es nicht als Belastung empfinden zu zuhören, sondern ...eher das worüber man...worüber da berichtet wird, dass man da seine Anstrengungen reinstecken kann.
- Interviewerin Mh.
0109_2106 Am...ja... es ist eigentlich schon so- also man sollte es halbwegs angenehm gestalten und ...am gut hörbar, natürlich, rüberbringen.
- Interviewerin Genau. Das ist eine Voraussetzung dazu dass es überhaupt etwas bringt. Ja.
0109_2106 Ja, sowohl das es überhaupt wahrnehmbar ist und das es ohne weitere akustische Anstrengungen...ohne das man seine ganze Energie irgendwie in den Hörnerv pumpen muss, um das noch rauszufiltern aus dem Gemurmel was da so herrscht.
- Interviewerin So...Dann mal wieder die Chance für eine neue Entscheidung.
0109_2106 Am...am am am am. Mh, keine Ahnung

Anhang II – Interview (Grid)

- Interviewerin Man kann auch noch ein bisschen überlegen, wenn sie die Veranstaltungen, die sie bei den Personen genossen haben- sich mal vor Augen führen: „Was haben die denn gemacht?“ am, ja – sich verhalten, welche Auswirkungen hatte das dann auf sie als Studierender? Und ...wie sah deren Lehre aus?
- 0109_2106 Mh...mir fällt bei den Dreien echt nichts ein- also die kamen- also ich mein'- ja gut – mich selbst als Ziel betracht ich ja positiv und die anderen Beiden waren eigentlich auch okay zum Zuhören, so da kann man nichts sagen, die Vorlesungen waren grundverschieden, die einen war sehr mathematiklastig, das andere war...am...eher informationslastig, am...und viele Graphen oder so was, aber ich wüsst nicht wie ich die jetzt unterscheiden sollte ...
- Interviewerin Mh...denken sie vielleicht mal an die Personen...was sie für sie bedeutet haben...irgendwelche Eigenschaften hatten, die sich in irgendeiner Form widerspiegeln...
- 0109_2106 Ja, der Kral war ein bisschen der Selbstdarsteller, der glaub' ich fand sich schon ganz cool ...
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 Wobei er ist eigentlich auch...er hat das auf relativ sympathische Art gemacht. Es gibt da ja schon unterschiedliche Typen...
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 So fiel das bei mir...so find ich das absolut in Ordnung, was er gemacht hat und...
- Interviewerin Und er?
- 0109_2106 Ja, der war ein bisschen fachorientiert, ja der hat wenig über sich geredet, grad bei Kral kam viel über das Institut und die internationale Zusammenarbeit des Instituts und die ganzen Leute, die er auf der Welt kennt und so. Also er war nicht wirklich schlimm, war eher auflockernd und so...und...
- Interviewerin Wär' des die mögliche Unterscheidung zu sagen...
- 0109_2106 Einer hat viel über sich geredet und der andere nicht, ja das könnte man machen, dann pack' mehr Kral bei exponiert rein und eher uns selbst und...
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 Redet nicht so viel über sich selber oder beziehungsweise, wobei ich mein' so ne gewisse Institutswerbung – das Forum nutzt eigentlich schon jeder- aber es ist...ich nenn' s mal Eigenwerbung für Institut und Person, weniger Eigenwerbung bei...
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 Also für eigene Person und Institut.
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 Und ja, hat recht viel davon betrieben.
- Interviewerin Ah.
- 0109_2106 Also ja...
- Interviewerin Wie formulier ich' s? Einfach...
- 0109_2106 Am...ja halbwegs intensive Selbstdarstellung...ja halbwegs intensiv bis blöd...noch mal Selbstdarstellung...
- Interviewerin Ah. So?
- 0109_2106 Ja.
- Interviewerin Ja, gut. Sie können ja auch noch mal, wenn sie sagen sie wollen es etwas anders formulieren
- 0109_2106 Ja ich hoff die Herren werden nachher dann nicht informiert, so...
- Interviewerin Nein, das bestimmt nicht. Wir können jetzt noch überprüfen es kann ja sein, dass da noch viel größere Selbstdarsteller drunter waren- dann könnten sie das noch mal relativieren- das eine Element...
- 0109_2106 Ne, ne das war schon...also am...ah...vom Volumen war er mit Sicherheit der intensivste, was das angeht...
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 ...und bei manchen kam das unsympathisch rüber- die pack' ich dann einfach in dieselbe Kategorie. Das wär' dann erst mal der B
- Interviewerin Der B...mh.
- 0109_2106 ...der in dieselbe kommt...
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 Am, dann der RG, ja...ja- eins weiter nach oben
- Interviewerin Ah.
- 0109_2106 Dann ÜV gar nicht, drei auch nicht, RP auch nicht...
- Interviewerin Gar nicht heißt ganz nach oben?
- 0109_2106 Ganz nach oben, ja. Der OK kommt noch- ach hier rein oder hier rein? Das wär's beste und der Rest kommt alles nach oben. Die haben das alles nicht gemacht...kein Interesse dran sonst...
- Interviewerin So, okay. Jetzt muss ich aber noch mal ein bisschen genauer nachhaken. Am, sie haben jetzt einmal schon so ne Unterscheidung gemacht- sie haben gesagt: „Der hat's auf ne einigermaßen sympathische Art und Weise gemacht“ und B war dann nicht so sympathisch? Oder wie...
- 0109_2106 Ja der hat gerne so seine Sprüche aus der Bundeswehrzeit angebracht...na ja...
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 Nicht meine Art von Humor einfach...
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 Und vor allem er hatte auch wirklich ein Thema über das er reden konnte- er hat da auch viel gemanagt und so und war sicherlich auch eher...
- Interviewerin Mh...
- 0109_2106 Und war sicherlich auch sinnvoll bei ihm mal zu melden, so grad wegen Auslandsstudien oder so, er war sehr engagiert und das hat absolut Sinn gemacht dass er da in seiner Vorlesung Werbung 'für gemacht hat.
- Interviewerin Mh, mh...
- 0109_2106 Das war bei ihm einfach nur ein bisschen Einschüchterungstaktik oder so 'was.
- Interviewerin Mh...

Anhang II – Interview (Grid)

0109_2106 Und bei denen beiden, ja...also er hatte so ne gewisse Arroganz an den Tag gelegt, ich weiß nicht warum, mit welchem Motiv

Interviewerin Mm.

0109_2106 Ja, das betrachte ich auch für ne Art von Selbstdarstellung...auffällig...wie gesagt, ich bin mir über das Motiv im Unklaren...am...und behaupte mal vielleicht war das völlig motivationslos.

Interviewerin Mm...ja.

0109_2106 Ja, mein Gott...am...

Interviewerin Mh. Da schwingt so was von Arroganz...hier bei B sagten sie...

0109_2106 Dasselbe eigentlich...

Interviewerin Auch, mh.

0109_2106 Ja, so ich war auch beim Bund und sie wissen ja wir können hart sein, wenn...halt ich für zwecklos solche Kommentare

Interviewerin Mh, mh...

0109_2106 ...abzuliefern.

Interviewerin Okay...gut. Wenn wir jetzt 'mal die andere Fraktion angucken, die unterscheidet sich ja nun durch weniger Eigenwerbung für Personen und das Institut

0109_2106 Da könnte man den R ein bisschen hier runterziehen

Interviewerin Okay ja...

0109_2106 Und der W hat' s wirklich nicht gemacht, der RP auch nicht, noch mal V hat' auch nicht gemacht. P überhaupt nicht, ne sogar...so ist es in Ordnung.

Interviewerin Mh.

0109_2106 Es ist jetzt auch so ein bisschen ein Unterschied eigentlich...am...das hier sind zwei Ausnahmen, das sind tatsächlich Professoren gewesen, wobei...des eine...der Eine hat das übergangsweise gemacht... ich...der hier sich krankgeschrieben hatte...

Interviewerin Ja.

0109_2106 Und hm...er hatte insofern nicht den Anspruch die Studenten für seine Vertiefungsstrukturen zu gewinnen...der Nummer drei war auch Matheprof...also bei uns- Elektrotechnik...kann uns irgendwie am...am...wirklich den Anspruch und die Möglichkeit dafür viele Leute für sein Institut zu begeistern, während die anderen natürlich alles Professoren der Elektrotechnik waren, die...

Interviewerin Mh.

0109_2106 ...natürlich die Leute für ihre Institute gewinnen wollten, so...

Interviewerin Mh.

0109_2106 Da gehört das natürlich in gewissen Maße dazu und ...am ja.

Interviewerin Mh also...

0109_2106 Das ist so ein bisschen was muss man schon rüberbringen, aber es darf irgendwie nicht zu viel werden, finde ich

Interviewerin Mh, mh.

0109_2106 Oder nicht übertrieben.

Interviewerin Mh.

0109_2106 Aber ich würd' jetzt nicht sagen, wo ich jetzt das sinnvolle Maximum wählen würde...schon eher in der Mitte...aber ich glaub'...

Interviewerin Mh, mh.

0109_2106 ...mein Ding' ist es eher nicht.

Interviewerin Ja, sie...

0109_2106 Wobei ich bestimmt irgendwann 'mal die Anweisung krieg' da mehr Eigenwerbung zu betreiben, aber na ja...

Interviewerin Ah.

0109_2106 Zumindest was das Institut angeht und was die eigene Person angeht da halte ich das weniger für mehr oder so...

Interviewerin Mm...mh, okay. Also hier ging's jetzt nicht nur darum, das überhaupt Eigenwerbung gemacht wurde, sondern die Art und Weise würden sie auch eher als problematisch sehen...im unteren Bereich.

0109_2106 Ne, also wie gesagt bei ihm finde ich's positiv, bei ihm negativ...

Interviewerin Okay.

0109_2106 Und da bei beiden negativ und hier bei ihm eigentlich auch positiv also man weiß warum er's gemacht hat- er hat's für' s Institut und nicht für sich gemacht und das man' s für' s Institut macht' gehört dazu- das machen schließlich alle- und das man jetzt irgendwie so die eigene Person in Vordergrund stellen will...na ja...ich finde' s ...brauch' man nicht...

Interviewerin Mh.

0109_2106 Aber wie gesagt das ist hier keine...keine...keinerlei Bewertung in der Skala, sondern einfach nur...eine Zusammenstellung

Interviewerin Da ging' s einfach nur...um das Ausmaß der Selbstdarstellung

0109_2106 Ja.

Interviewerin Und die Abschätzung des Instituts, okay gut. Guck' mehr 'mal welche (Nicht erfassbar)

0109_2106 Am...am der B ist allein einer und die anderen beiden kommen nach oben.

Interviewerin Ah.

0109_2106 Gemeinsamkeit...am, puh.

Interviewerin Gemeinsamer laut denken, schreiben...

0109_2106 Ja, das ist beides, am...man geht nicht gerne hin bei den beiden oberen so...fand ich zumindest und unten...ja war schon noch anstrengend, aber man hat wirklich wenigstens was mitgenommen. Da das waren immer so sonderbare Übungen, da hat man sich gewundert, warum man das...also ich würd' sagen zu langweilig als das es gut ist. Das Unterscheidungskriterium und da...

Interviewerin Ja.

Anhang II – Interview (Grid)

- 0109_2106 Also langweilig für den Zuhörer und hm. Und das hier war vom Verständnis her sehr, sehr gut, sehr detailliert, sehr gut vorbereitet.
- Interviewerin Mh, mh.
- 0109_2106 Am...vom Stofflichen her sehr kurzweilig oder so ähnlich.
- Interviewerin Mh, mh. Soll ich das so schreiben: Vom Stofflichen her...
- 0109_2106 Ja, so ein bisschen wacklig formuliert, aber ich glaub' man weiß was man meint.
- Interviewerin Ja, aber es kommt darauf an, dass es für sie das trifft was sie sagen wollen.
- 0109_2106 Ja ich weiß, was ich damit sagen will, aber...
- Interviewerin Okay.
- 0109_2106 Also würd' ich das irgendwie optimieren wollen- den Text würd' ich jetzt so nicht hinschreiben
- Interviewerin Dann müssen wir uns das überlegen...
- 0109_2106 Ja, nennen' s wir mal interessant...interessant und nachvollziehbar.
- Interviewerin Mh gut und dann wollen wir das so lassen?
- 0109_2106 Ja., ja.
- Interviewerin Mh, okay. Dann haben wir wieder die Skala und sie können auch gucken, ob sie die an extremen Polen lassen wollen.
- 0109_2106 Am ja, verteilen wir erst mal erst die anderen dazu.
- Interviewerin Ja okay.
- 0109_2106 R kommt 'mal hier hin. K- ne da hin- da kommt auch K dazu. Dann RP kommt hier hin, ja RG kommt auch da hin. Drei kommt hier hin und Ü war...ja hier.
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 Und V ko...kommt hier hin
- Interviewerin Mh, und selbst?
- 0109_2106 Mh...das Ziel kommt wohl dahin- würd ich sagen-
- Interviewerin Ja.
- 0109_2106 Und das Selbst- na ja, ich hoff' mal, dass ich hier anfangen kann- weiß ich nicht...
- Interviewerin Ah ja, okay. Sie hatten schon ein bisschen erzählt, was sie darunter verstehen unter langweilig, aber wenn sie noch ein Beispiel hätten oder so, wie sah denn das aus bei dem?
- 0109_2106 Am, ja man war sich nicht so sicher ob die Übungen wirklich didaktisch wertvoll sind, es war auch immer dieser Bezug zur Klausur natürlich auch bei den ganzen Rechenübungen, also wo man rechnen geübt hat- auf' m Papier so...und die war hier doch irgendwie immer schwer zu finden, beziehungsweise...also ja...wobei man das natürlich eine andere Art der Institutsphilosophie, die man den Leuten jetzt vorschmeißen will, wie viel man ihnen jetzt da liefert. Das hat immer irgendwie konfus gewirkt, so ganz warum man jetzt das macht.
- Interviewerin Mh, mh ja. Also...
- 0109_2106 Und hier war so ein bisschen...ja das ist ...das war alles so ein bisschen als ob sich' s im Vordiplom alles so ein bisschen überschritten hat. Da kamen halt doch sehr viele Schreibweisen dran aus der höheren Mathematik, die ja doch so eigentlich eher dann so ein Semester später in Mathe dran kam und der hat die schon so benutzt und irgendwie mit 'nem Halbsatz kurz erklärt, was ein geschloss' nes Oberflächenintegral ist und dann wenn man das überhaupt nicht weiß...bisher, dass bringt einfach so ein bisschen wenn man' weiß und sich dran erinnern kann aber wenn man' s nicht weiß hat man nicht gewusst was er von einem will.
- Interviewerin Mh, mh.
- 0109_2106 Die kurzen Anmerkungen dazu haben nicht viel gebracht.
- Interviewerin Ja, also das heißt Langeweile wäre hier- oder ein Aspekt dieser Langeweile wäre hier eben auch dieses „Abgehängt-sein“ in irgendeiner Form...dass man nicht mehr...
- 0109_2106 Ja, genau dass man im Prinzip nicht die Möglichkeit hat das zu verstehen, weil man in gewisser Weise Informationen fehlen und das ist auch mit der schlimmste Grund für Langeweile – würd' ich sagen- andererseits ist halt immer die Frage, wie man sich das ohne das erklärt und irgendwie fällt es einem halt ein Jahr später wie Schuppen von den Augen, was er da jetzt gemeint hat.
- Interviewerin Ja mh steckt da auch für sie mit dahinter, dass das Curriculum nicht so richtig aufeinander abgestimmt war, wenn sie sagen das kam ein Semester später in der höheren Mathematik.
- 0109_2106 Ja, es ist schwer so was abzustimmen, sag' ich mal, aber...ja jein es ist da die Frage soll man da ein Exkurs in die Mathematik machen und das kurz erklären oder soll man das mal stehen lassen, weil man meint die Information gehört einfach dazu und es ist egal wenn sie' s erst ein Jahr später kapiere, diese scheinbare Lücke lassen wir einfach 'mal bewusst offen- so ich weiß es nicht, so.
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 Ich glaub' die haben schon noch so halbwegs mitgekriegt, dass man...ja...oder ich weiß nicht ob sie' s mitgekriegt haben, dass man's nicht weiß.
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 Aber das war schon eine der...der Geschichten, dann...was ich also auch immer recht...so, so es gab' so dieses Vortragstempo. Das war auch immer ein wichtiger Punkt
- Interviewerin Mh.
- 0109_2106 Bei manchen war' s fast schon zu langweilig als das man folgen würde...konnte...oder so wollte, dass man irgendwie schon gewusst hat, wie der Satz endet, so wenn die da angefangen haben. Bei anderen war' s halt so, dass man ganz am Anfang mal den Faden verloren hat und dann gar nicht mehr kapiert hat, was die einem erzählen sondern das nur irgendwie zu Papier gebracht hat.
- Interviewerin Mh, mh. Am...sie haben vorher gesagt, die waren nicht so didaktisch wertvoll, was genau meinen sie damit?
- 0109_2106 Mh, oh je. Das ist halt doch was ganz anderes, also die meisten Sachen, die man so als Ingenieursstudent mitkriegt sind halt wirklich konkrete Rechnungen, wenn man analytisch irgendwelche Formeln umformt...am ...dann problemspezifisch auflöst, eventuell auch Zahlenwerte einsetzt und das waren bei uns tatsächlich 90 Prozent der

Anhang II – Interview (Grid)

- Übungen so...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Und ah...um dieses eine Beispiel hier...das waren die paar anderen Sachen die so ein bisschen mehr auf Graphentheorie herausgelaufen sind und auf andere formale Möglichkeiten technische Sachen zu beschreiben und da ist natürlich die Varianz schon so irgendwie größer...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Am und am...
- Interviewerin
0109_2106 Also sie unterscheiden jetzt des auch von den Inhalten her.
Ja ich stell' mir das schwieriger vor so was weiß ich so Ablaufdiagramme und so was. Im Prinzip kann man so was auf Schema „F“ drillen, genau wie diese anderen Aufgaben. Im Prinzip je nach Fach gab' s halt so ein paar andere Formeln für die Vorlesungen.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Und was er mit dieser globalen Formel gemacht hat, man hat halt immer irgendwas aufgelöst- problemspezifisch. Es wurde dann halt in den Klausuren geprüft.
- Interviewerin
0109_2106 Mh, mh.
Und das ist ja auch ungefähr das was ich machen werd'
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Und bei anderen Sachen, die waren halt', am, weniger an dieser...dieser Mathematik interessiert sind, sondern eher an irgendwelchen logischen Sachen wie ,am, Graphentheorie, manchmal auch so normales Wissen, aber so was wird ja eigentlich nicht in der Übung behandelt, das ist irgendwie so Abfragewissen nur in Stichpunkten oder so...
- Interviewerin
0109_2106 Mh, mh.
Und ...ja also. Was da manchmal ein bisschen schwer gefallen war, den Zusammenhang zwischen dem ...dem geprüften Lernen halt und dem geübten Lerninhalt zu kapiieren, so und da hängt man dann natürlich so ein bisschen in der Luft, weil die Vorlesung hat tatsächlich meistens nur recht wenig mit so ner Klausur zu tun. Es ist natürlich wichtig, dass man sich da mal einen Gesamtüberblick verschafft man will darauf schon noch vorbereitet werden und das war da dann einfach nicht so der Fall.
- Interviewerin
0109_2106 Und würden sie sagen, wenn sie das mal so umkehren eh...Vorlesungsinhalte haben mit der Prüfung wenig zu tun, sollte man eher die Prüfung der Vorlesung anpassen oder dann eben meinetwegen die Vorlesung der Prüfung? ...
Am, nein wenn man so 'ne Vorlesung macht dann sollte man sich schon fragen was ist für den Ingenieur später im Berufsleben interessant daran und was sollte er schon 'mal gehört haben...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Und ja, damit die Vorlesung ernst genommen wird, sollte man sie auch prüfen, insofern ganz klar die Klausur anpassen
- Interviewerin
0109_2106 Mh...ja.
Und...ja das andere ist halt mehr so 'ne Übung, so die ...was könnte rechnerisch wichtig sein, aber es ist halt immer die Frage, was kann man überhaupt prüfen, und so...
- Interviewerin
0109_2106 Mh, mh. Ja.
Und von nem Ingenieur wird ja eigentlich ordentliches Lösungsverhalten und ne große Allgemeinbildung...das Fachliche betreffend...grad bei der Allgemeinbildung kam ich ein bisschen zu kurz...
- Interviewerin
0109_2106 Mh, mh.
Da waren sich manche... manche Leute zu schade das irgendwie so trivial zu prüfen und am...ja es wäre auch irgendwie darauf hinausgelaufen, dass wenn man Wissen abfragt in der Klausur, dass es natürlich abgeschrieben wird einfach weil man ja...am, am die ganzen Vorlesungsunterlagen mitnehmen kann, insofern ist es ein bisschen schwierig...
- Interviewerin
0109_2106 Ja, ja.
...wie man das zu handhaben hat
- Interviewerin
0109_2106 Mh. Das heißt also wenn ich das noch mal richtig für mich zusammen fassen möchte, wenn ich's richtig verstanden hab' ...interessant und nachvollziehbar war für sie eben auch diese Anreicherung mit am...ja mit ...Allgemeinwissen, wie sie das jetzt grad bezeichnet haben nicht dieses sture Ausrechnen und Umformen bestimmter Formen...
- 0109_2106 Wenn ich ganz ehrlich bin, dann hab' ich das hier nicht benotet, weil das kam' eigentlich nie dran, das kam hin und wieder 'mal ...so ein paar Sachen, die ja... ähnliche Bauteile, wurden früher in Oma' s Radio eingesetzt, heute nicht mehr aber wir berechnen sie jetzt trotzdem so...am...
- Interviewerin
0109_2106 Mh. Okay, dann erklären sie mir noch mal, was für sie der untere Bereich interessant und nachvollziehbar gemacht hat...
Am, die Art wie sie' s gerechnet haben, wie man auf Schwierigkeiten eingeht...
- Interviewerin
0109_2106 Mh, mh.
...wie man den Aufgabentyp von anderen Aufgabentypen abgrenzt durch ein paar erklärende Worte vorher ...
- Interviewerin
0109_2106 Mh, mh...
...und selbstverständlich als positiv bewertet hätte ich' s auch, wenn da ein bisschen Praxisbezug mit hinein gekommen wär' - aber das war meist tatsächlich nicht der Fall. Also ich kann mich konkret nur an wirklich ganz...ganz wenige Sachen erinnern, wo mal irgendwie ein Professor- und wenn dann waren Professoren in den Vorlesungen eigentlich, die Praxisbezug rein gebracht haben. Wie da und da hatten wir eine Zusammenarbeit, da mussten wir das so und so berechnen...und am wobei die Fragen eigentlich auch aufgetaucht sind, so nebenher halt.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Das haben die Dozenten häufig erzählt, dass man so halt hin und wieder von den Studenten gefragt wird, was braucht man davon später überhaupt noch und so was und dann sind sie darauf auch eingegangen...
- Interviewerin
Ah, ah...

Anhang II – Interview (Grid)

- 0109_2106 Also so von selber kam da eigentlich wenig...aber so, ja.
Interviewerin Mh, mh.
0109_2106 Die meisten Dozenten, die wollen halt nicht in die Industrie und können da halt nicht so viel darüber erzählen.
Interviewerin Ja, ja...okay. Dann glaub ich hab ich soweit verstanden, diese Unterscheidung...hatten wir das nicht schon?
0109_2106 Doch das hatten wir schon mal...
Interviewerin Fällt ihnen da noch etwas dazu ein? Wie sie das noch mal unterscheiden könnten?
0109_2106 Am...darauf werde ich mal mein jetziges...am... ausklammern und den anderen beiden Routine anmelden...
Interviewerin Mh.
0109_2106 ...im positiven Sinn.
Interviewerin Ja, mh. Soll ich das grade so formulieren?
0109_2106 Ja, Routine einfach nur und im Gegensatz halt Unerfahrenheit.
Interviewerin Mh. Okay.
0109_2106 Das war jetzt zurück statt weiter.
Interviewerin Oh, das war jetzt nicht gut, schade eigentlich...mal eingeben- ne anders rum, ne? Noch mal zurück. (Nicht erfassbar)...Sie können das jetzt auch noch mal überprüfen ob das auch so okay ist oder ob sie...
0109_2106 Ne, des passt schon so...am ich mein, ja im Prinzip hatten die alle sehr viel Erfahrung was das angeht und bei...bei V war's -da hat's anders gewirkt. Also pack mer den mal hier rein und RP hat trotz Routine auch eher so gewirkt...RP...in der Mitte ...genau.
Interviewerin Ja...ja.
0109_2106 Und...am VK pack mer mal hier rein und den RG auch eher und den Rest den...ah ne... Moment einer ist noch übrig...Ü glaub ich hatte auch nicht viel Routine, ja pack mer mal hier rein.
Interviewerin Ja.
0109_2106 Ja, passt schon, am. Drei ganz oben, K, R, B alle ganz oben, wobei W pack mer hier mit rein
Interviewerin Hier...(Nicht erfassbar)...will sie ganz genau verstehen. Es ist nicht nur die Anzahl an (Nicht erfassbar) die gelehrt wurde
0109_2106 Genau das! Größere Selbstsicherheit natürlich auch die Anzahl an Semestern in der man macht und ja so ein bisschen Gesamteindruck wie- weiß der was er macht und so...
Interviewerin Mh.
0109_2106 Hat man das Gefühl er hat sich ordentlich vorbereitet.
Interviewerin Mh, mh.
0109_2106 Solche Sachen...und ja ob er das eigentlich gut kann und ob er es auch könnte, wenn er sich nicht direkt vorbereitet hätte- auch so was...also mm.
Interviewerin Mh, mh. Ja. Wieso haben sie sich dann so weit unten...weil sie noch keine Veranstaltung (Nicht erfassbar)
0109_2106 Ja genau so, also ich weiß worauf es hinaus läuft.
Interviewerin Okay ja.
0109_2106 Ne also da war...da hat also niemand so ganz ganz schlimm unerfahren gewirkt, das ich gedacht hab- wo kommt den der jetzt her- so.
Interviewerin Mh, mh okay. Wie würden sie dann die beiden mittleren beschreiben?
0109_2106 Am also am der eine hat halt wirklich das Zeug runtergerechnet und man hatte immer das Gefühl gehabt, der fühlt sich hier wirklich fehl am Platze und hat nicht wirklich Lust drauf.
Interviewerin Mh.
0109_2106 ...und der andere das war ja der der so leise geredet hat, das hätte ihm auch mal einer sagen können.
Interviewerin Mh.
0109_2106 Am...dann drüber ich weiß nicht da war ja so seine Arroganz, man hat ja so ein bisschen das Gefühl gehabt, er versteckt sich vielleicht dahinter. (?)
Interviewerin Mh, mh.
0109_2106 Und will das da irgendwie (Nicht erfassbar) nicht anmerken lassen, dass das nicht sein Lieblingsjob ist, da die Vorlesung zu machen...und ja das ist eigentlich am bei ihm glaub ich war das nicht so häufig gemacht, aber er hat das eigentlich sehr gut gemacht und so...
Interviewerin Okay.
0109_2106 Aber hin und wieder...ja, aber war schon okay. Dann W- weiß ich nicht- hat eben auch grad angefangen gehabt und hat auch eher so sich so als harter Hund darzustellen.
Interviewerin Mh, mh.
0109_2106 Und hm, bei ihm hatte ich manchmal so das Gefühl, das er ein bisschen Autoritätsprobleme hat, also die aufrecht zu erhalten von seiner Seite aus.
Interviewerin Mh, mh. Also Routine versteh...kann man ja auch noch mal verstehen als- na das ist Routine. Langweilig so ein Stück weit...ich reiß das halt runter.
0109_2106 In dem Sinne ist es...am... halt positive Routine.
Interviewerin Mh.
0109_2106 Am ja...angenommen das ist wirklich etwas was man nicht gerne macht und es kommt doch nie dazu, dass man's gerne macht dann hat man die Routine auch das mit einem dicken Fell durch zu ziehen.
Interviewerin Aber sie haben's jetzt eher verstanden als ein positiver Aspekt.
0109_2106 Ja, er weiß was er macht und das kommt ganz ordentlich rüber, da kann man sich nicht beschweren sozusagen.
Interviewerin Also auf so ne Erfahrung und so.
0109_2106 Ja.
Interviewerin Mh, mh. Und wie sieht das aus ihrer Sicht aus, wenn das ganz unerfahren ist.
Ja da stellt man sich erst mal rein und versucht das so zu machen wie man sich das vorstellt und da wird man dann solange man noch unerfahren ist merkt man so die schlimmsten Schnitzer, merkt sie dann gleich und macht sie halt das eine Mal und beim nächsten Mal dann nicht mehr und so...paar legen sich langsam...paar legen sich schnell.

Anhang II – Interview (Grid)

- Irgendwas Blödes wird man schon machen.
- Interviewerin 0109_2106 Haben sie so ne Idee was ein Schnitzer sein könnte?
Mm. Keine Ahnung...ne. Aber was weiß ich, man vergisst sich vor zu stellen, man vergisst „Hallo“ zu sagen oder ist danach erst mal kaputt, weil' s anstrengend war- körperlich- und dann kommen die Leute und stellen einem Fragen und man denkt sich- lasst mich bloß in Ruhe- und so...
- Interviewerin 0109_2106 Mh, mh. Aber das ist eher noch was Spekulatives.
Das ist eher was Spekulatives...ich meine
- Interviewerin 0109_2106 Ah.
- Interviewerin 0109_2106 Das kann ich mir nicht wirklich vorstellen, ich steh' dann halt da unten, red in mein Mikrofon rein...
- Interviewerin 0109_2106 Mh.
...und mach meine Zeichnung und wird' schon hin und wieder darüber nachdenken, wie wär' das für mich, wenn ich jetzt da oben drinnen säße würde ich das eher gut finden.
- Interviewerin 0109_2106 Mh.
Oder eher langweilig finden, wär's mir eher zu stressig, wär's mir eher zu langsam. Weil so grad dieses...diese Vortragsgeschwindigkeit könnte ich mir vorstellen, dass ich das am Anfang zu schnell mache und irgendwann auf die Idee komme auch...so kann man es überhaupt nicht kapieren und so. Das wäre eine Möglichkeit da mitzudenken und ja... könnte mir auch vorstellen, dass das ...am, sich irgendwie einpendeln muss, dass es nicht zu langsam und zu langweilig wird.
- Interviewerin 0109_2106 Mh, mh.
Also das ist...ja, da muss man so ein bisschen auf ein Feedback warten, selbst ein bisschen beobachten, was man da...
- Interviewerin 0109_2106 Mh, mh.
...halt diese Unerfahrenheit ablegt und dann dass routiniert durchziehen kann.
- Interviewerin 0109_2106 Mh, mh.
Aber ich denk' schon, da wird es so ein' Optimierungsprozess geben.
- Interviewerin 0109_2106 Mh, ja...Ja. Okay. Ich weiß jetzt was sie meinen...(Nicht erfassbar)
- Interviewerin 0109_2106 Mm, mm mm mm. Ja, da nehm' wer mal das Tempo.
- Interviewerin 0109_2106 Mh.
Am. Drei und V kommen nach oben.
- Interviewerin 0109_2106 Mh.
Und die haben das- die haben sehr viel gerechnet in sehr kurzer Zeit.
- Interviewerin 0109_2106 Mh.
Information pro Zeiteinheit hoch.
- Interviewerin 0109_2106 Mh, okay.
Also da ist irgendwas Komisches.
- Interviewerin 0109_2106 Ja irgendwas komisches...so, mh.
Information schreibt man schon mit f.
- Interviewerin 0109_2106 Ja, ja. Ich wußt' jetzt nicht ob das groß ist...okay. Und wie würden sie den Gegensatz bezeichnen?
Am...war relativ ruhig und erstens hatte er den Luxus nicht ganz so viel herüberbringen zu müssen, beziehungsweise er hat da schon noch selektiv was rausgeschmissen, aber ...hm hier musste man's sich noch mal durchlesen nach der Veranstaltung was man mitgeschrieben hatte bevor man da eine Ahnung hatte, um was es da überhaupt ging und hier ist man eigentlich schon...mh es hätte keiner Nachbereitung mehr bedürft.
- Interviewerin 0109_2106 Mh.
... mehr bedürft und da ist...die ist definitiv kleiner die Information pro Zeiteinheit, aber die Verständnisquote war, würd ich sagen, deutlich höher.
- Interviewerin 0109_2106 Okay, soll ich das so verbuchen?
- Interviewerin 0109_2106 Ne, das ist schwierig...
- Interviewerin 0109_2106 Ne...
...also man könnte einfach mal am...Information pro Zeiteinheit einzeln betrachten und danach falls es noch mal zu ner Situation kommt wo sich das anbietet und dann kam da ja noch die Verständnisrate, wobei die natürlich immer ganz klar davon abhängt und...am...
- Interviewerin 0109_2106 Also sie sehen da schon ne Korrelation zwischen...
Ja. Zwischen den beiden Punkten auf jeden Fall und mei ganz klar wenn man sich ganz viel Zeit lässt, was eher triviales ausführlich zu erklären, dann kommt natürlich jeder aus der Veranstaltung raus und weiß dass andere sagen „Oh Gott, war das jetzt langweilig“ aber das kriegt...
- Interviewerin 0109_2106 Mh.
Und das kriegen dann auch die langsameren Leute mit, was dann Sache war.
- Interviewerin 0109_2106 Mh.
Und da hat jeder das nachbereiten müssen.
- Interviewerin 0109_2106 Mh, mh. Okay.
Und ja, ich glaub ne größere Korrelation gibt es ja gar nicht als was das Tempo angeht und so...
- Interviewerin 0109_2106 Mh.
...und das Verständnis...und ich mein'...ja egal.
- Interviewerin 0109_2106 Mh.
Am.
- Interviewerin 0109_2106 Wollen sie die so an den Extremen lassen? Oder wollen sie die noch optimieren?
Drei...ja... der... das sind genau die Extreme
- Interviewerin 0109_2106 Mh.
Am...W würd' ich jetzt hier rein packen

Anhang II – Interview (Grid)

Interviewerin Mh.
0109_2106 R würd ich hier rein packen
Interviewerin Mh.
0109_2106 B kommt hiermit dazu. K war...ja... eher hier...
Interviewerin Mh.
0109_2106 ...oder machen wir ihn dahin. UK war hier
Interviewerin Mh.
0109_2106 RP war...hier. RG war ganz schwierig. Kommt glaub irgendwo da ...kann ich nicht einschätzen, was das für Informationen waren. Packen wir ihn oben rein.
Interviewerin Okay.
0109_2106 Dann selbst...ja pack ich mal beides hier rein.
Interviewerin Beides in die Mitte?
0109_2106 Ja. Wir haben irgendwie Vorlagen was wir wann zu rechnen haben
Interviewerin Mh ja mh.
0109_2106 Und wie viele Blätter mit was für Aufgaben drankommen sollen, insofern bin ich da ziemlich gebunden
Interviewerin Mh, mh, ja. Wollen sie auch zukünftig gebunden sein oder...
0109_2106 Na, das ist ganz in Ordnung.
Interviewerin Ja.
0109_2106 Die Sache ist die das richtet sich nach dem Klausurvolumen meiner Meinung nach, dass alles behandelt werden muss in den Übungen und das man auch in der Klausur alle Fragen die interessant sind stellen kann und insofern ist das klar, dass ein gewisser Satz von diesen Aufgaben einfach dran kommt, ob man das eine oder andere rausschmeißt und das eine oder andere rein nimmt ist meiner Meinung nach irrelevant.
Interviewerin Mh, mh.
0109_2106 Vom Volumen bleibt's irgendwie gleich und da muss ich auch sagen find ich das Optimum ist durchaus irgendwo hier.
Interviewerin Mh.
0109_2106 Das sollte keine langweilige Veranstaltung werden, wo man die guten Leute, die schnell was kapieren sozusagen rauskelt, die das lieber zu Hause nacharbeiten mit der Begründung sie schaffen's da in der halben Zeit ...so.
Interviewerin Mh. War das denn...bei diesem Extrempol war das schon der Fall...weil sie sagten die guten Leute sind dann schon mal ausgestiegen.
0109_2106 Ne eigentlich nicht, eigentlich nicht des war schon okay von der Geschwindigkeit her...
Interviewerin Mh, mh.
0109_2106 Nur man ist wirklich herausgekommen und hat alles kapiert gehabt und manchmal...
Interviewerin Mh.
0109_2106 ...wurde was von anderen Leuten diskutiert was man selber verstanden hat. Aber das war halt mehr so ne Klassenraumgeschichte und das ist glaube ich auch ganz normal
Interviewerin Mh, mh...und am diese Unterscheidung jetzt hier im oberen Bereich, da wurde wahrscheinlich zack- zack- zack im anderen, wie sie gesagt haben...
0109_2106 Es wurde halt sehr schnell an die ...ja ganz genau so.
Interviewerin Mh.
0109_2106 Ja eher von der Tafel in Arm, man hat das halt abgeschrieben.
Interviewerin Wohl eher vom Auge...
0109_2106 Und ich glaube zum Ende hin wurde nur noch fotografiert oder so...
Interviewerin Mh, mh. Ah, ah. Und wo wär dann- einmal sagten sie sie würden die mittlere Geschwindigkeit wär wahrscheinlich das Optimum.
0109_2106 Ja, so viel Zeit wie unten kann man sich wahrscheinlich nicht nehmen, er ist ja konkret auf gewisse Fragen eingegangen das ist ja da, am das kann man ja im Einzelfall mal machen. Wenn das zur Regel wird kriegt man glaub ich seinen Stoff nicht durch oder muss halt mit der Geschwindigkeit stark variieren, was das glaub ich auch nicht angenehmer macht – für den Zuhörer.
Interviewerin Mh.
0109_2106 Und, also ich mein, das sind jetzt glaub ich alles Leute gewesen, die den Anspruch an sich hatten viel Stoff in den Klausuren dran zu bringen mit der Begründung, dass das irgendwie wichtig wär, wobei man da ja auch immer geteilter Meinung immer sein kann glaub ich
Interviewerin Mh.
0109_2106 Und ja, irgendwie zuviel muss es nicht werden, ich hab ja auch nicht die Lust mir die Finger wund zu schreiben
Interviewerin Hm.
0109_2106 Und eine Veranstaltung bei der ich das Gefühl hab ich hab was verstanden ist mir natürlich lieber, als wenn ich alles noch angucken muss und so...
Interviewerin Mh, ja okay. Dann schreib ich die Unterscheidung auf, soweit.
0109_2106 Am...B, 3, K. Ach ja...mach' n wer das was hängen bleibt, also mh...
Interviewerin Mh.
0109_2106 Wobei's da schwierig ist am...die gegeneinander ab zu grenzen. Wenn man da das Schlimmste, wo man gar nichts kapiert hat- ja das war schon die Nummer 3. Wobei das jetzt kein Extrempunkt wird...
Interviewerin Mh. Also W und K.
0109_2106 W und K kommen nach oben und der 3 er kommt nach unten. W und K war jetzt am ...hoher Anteil vom ...am...ja hoher Prozentsatz der Veranstaltung wurde verstanden.
Interviewerin Okay. Ja...aha.
0109_2106 Und bei ihm ist es, am... Man hat's wirklich erst zu Hause kapiert, wenn man sich die Mühe gemacht hat das sich noch mal an zu schauen: Erst bei Nachbereitung Verständnis.

Anhang II – Interview (Grid)

Interviewerin Mh. Okay.
0109_2106 Okay, dann pack mer jetzt den K erst mal eine Stufe runter...
Interviewerin Mh.
0109_2106 Okay und RG kommt ganz nach unten.
Interviewerin Mh.
0109_2106 Was hat man denn da noch- V kommt auch ganz nach unten- dann Ü kommt ganz nach oben
Interviewerin Mh.
0109_2106 RP kommt...ja ganz nach, am... vielleicht erst 3 der kommt hier hin, UK kommt am, am, am hier hin.
Interviewerin Ja.
0109_2106 R pack mer da hin, dann B kommt hier hin. Und ja, pack ich mich mal da rein und C kommt nach oben.
Interviewerin Wie bitte?
0109_2106 Ja.
Interviewerin Ja, okay. Ja, würden sie jetzt sagen hoher Prozentsatz der Veranstaltung wurde verstanden auch von den...am nicht nur von den Inhalten, auch die meisten Studierenden haben das mit nehmen ...
0109_2106 Ja, so kann man das auch sehen, wobei da bin ich mir nicht so ganz sicher ob das alle gleich empfunden haben?
Interviewerin Mh, mh.
0109_2106 Am...klar ist das bei jedem unterschiedlich wie viel er versteht bei so ner Veranstaltung...
Interviewerin Mh.
0109_2106 Nur...klar ist da die Masse gemeint, wenn man von einem Prozentsatz spricht.
Interviewerin Mh, mh.
0109_2106 Aber eigentlich eher das was der einzelne Prozent an dem Stoff kapiert hat.
Interviewerin Mh.
0109_2106 Wie viel Zeit man da investieren musste, um das an zu gucken.
Interviewerin Mh, also das wär jetzt eher eine Unterscheidung, die sie für sich, gemessen an ihrer...
0109_2106 ...an meinen Erfahrungswerten...
Interviewerin Mh, mh.
0109_2106 ...wobei ich behaupte, dass es...also jetzt nicht für jeden Dozenten gleich, also am, aber das man beim RG wenig kapiert hatte- glaub ich- würde jeder ausnahmslos so bestätigen...
Interviewerin Mh, mh.
0109_2106 ...und dass das bei W zum Beispiel das Verständnis sehr hoch war. Und ich meine, man muss es sich trotzdem noch mal an gucken was in der Klausur kam, aber man wusste wenigstens, dass man es zumindest verstanden hatte und dann hat sich das noch mal wiederholen zwar...
Interviewerin Hm, hm. Was war für sie dann wesentlich an dieser Unterscheidung, am....Warum war' s so, dass sie viel verstanden haben?
0109_2106 Ja ich mein, angenommen man muss in jede Vorlesung noch mal zwei Stunden Nachbereitung rein stecken, dann hat man plötzlich mehr als ne 40 Stunden Woche zu erledigen und das kann sich auch nicht jeder Dozent erlauben, sonst na ja...
Interviewerin Einfach dass die Zeit dann effektiv genutzt wurde, dass sie in dieser Veranstaltung was für sich mitnehmen konnten.
0109_2106 Ja, ich mein das ist bei solchen Leuten häufig wenige Studierende im Hörsaal sitzen und dann ...mm...ist auch klar, dass die Klausur auch relativ wenig mit der Klausur korrelieren darf und sich dann aus den Vortragsübungen und sonstigen Übungen zusammensetzt, stofflich...
Interviewerin Mh.
0109_2106 ...und na ja.
Interviewerin Mh...sie sagen ein hoher Prozentsatz der Veranstaltungen wurden verstanden. Was haben die denn gemacht, waren die nur langsamer, also vorher hatten wir die Unterscheidung...
0109_2106 Ja, das ist die eine Korrelation...
Interviewerin Ja, ja.
0109_2106 ...das andere ist, dass man die richtigen Worte findet und an der richtigen Stelle mal kurz halt macht und erklärt: „Das ist jetzt so und so“. Das es mit einfachen nachvollziehbaren Worten auch mal kurz beschreibt, das man kurz mal ne Aufgabe rechnet ,kurz mal ein paar einleitende Sätze dazu sagt, nicht direkt anfängt die Formeln aufzulösen.
Interviewerin Was meinen sie woran lag das, dass die einen das gemacht haben?
0109_2106 Auch am Stoff, ganz klar. Ja also erstens sind die ganzen Übungen um...Wortschatzübungen sehr viel einfacher als was in den Vorlesungen dran kommt.
Interviewerin Mh.
0109_2106 Dann natürlich wie jetzt die einzelnen Dozenten den Stoff ausgewählt haben andere sagen halt das schmeißen wir raus das kapiert eh kein Mensch das brauchen wir in der heutigen Zeit gar nicht mehr...
Interviewerin Mh. Das heißt, wenn sie' s noch mal für mich, wenn ich's jetzt richtig verstanden habe...Die haben die Stoffauswahl schon mal anders gemacht?
0109_2106 Teilweise...
Interviewerin Mh.
0109_2106 ...das ist irgendwie ne Kombination aus den verschiedenen Punkten, die dazu führt.
Interviewerin Ja...ja.
0109_2106 Und...jetzt ich hatte im Vordiplom drei Matheprofs, die hab ich auch alle drei mit rein genommen.
Interviewerin Mh.
0109_2106 Die drei Extrembeispiele waren.
Interviewerin Ja, ja.
0109_2106 Der erste war halt...der hat irgendwie die im (Nicht erfassbar) ...vektorraum passiert Folgendes- man hat kein Wort verstanden und dann kamen wieder so Sachen die am...die Zahlen müssen gleichen Abstand zueinander

Anhang II – Interview (Grid)

- haben. Was weiß ich...die und die Algebraanwendung an- das war dann wieder Schnarch so.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Am und andere haben halt konkrete Rechnungen vorgeführt wie was weiß ich irgendwelche Abbildungen im Raum keine Ahnung es war halt...die einen haben...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
... anschauliche Sachen gemacht und der hat sich mit Sachen beschäftigt, da hatte man das Gefühl das kapiert er nur selber und ihm macht's glaub ich auch Spaß, so was vorzuführen.
- Interviewerin
0109_2106 Mh, mh.
Nach dem Motto ihr habt alle keine Ahnung...am.
- Interviewerin
0109_2106 Mh, also auch so ne Unterscheidung nach Anschaulichkeit oder Versuche, das anschaulich zu machen- die Beispiele, das Vortragen dafür.
- 0109_2106 Ja, das war weniger der Fall aber die Sache ist am, grad in der Mathematik gab's halt schon viele Möglichkeiten das unterschiedlich zu gestalten und jetzt, die anderen beiden außer ihm waren jetzt vom Stoff her sehr bodenständig waren sehr...haben sehr viel Stoff gemacht haben sehr viel Technik, viele Formen präsentiert, die man auch prüfen konnte und der hat halt nur so theoretische Sachen gemacht. Bei ihm hatte man eher das Gefühl, das es auf einer sprachlich- philosophischen Ebene abläuft das halt Aussage 1 ist logisch richtig, die Folge aus Aussage 1 und 2 dann die die Aussage 3 und ja da hat man ...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
die Grundaussagen schon nicht verstanden und Kombination aus dem erst recht nicht so
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
...und bei den anderen da war's eher rechnen oder ein paar Beweise vorgeführt. Irgendwelche Sätze vorgeführt und die dann aber auch bewiesen, während der er...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
...den Satz vorgelesen hat und mit den anderen Sätzen gemeint hat das wäre jetzt vollständig bewiesen.
- Interviewerin
0109_2106 Mh...okay, ja. Und hat das ganze auch mit...oder in wie weit hat das ganze mit Praxisbezug zu tun, weil ich hatte in ihren Ausführungen jetzt ein bisschen den Eindruck sie sagen das war so ganz abgehoben, was der da gemacht hat...
- 0109_2106 Mh.
Interviewerin
0109_2106 ...der Prof.
- 0109_2106 Mh, das hat man jetzt wahrscheinlich nicht mehr gebraucht, also es gibt schon Leute, die mit solchen Informationen was anfangen können. Das Problem ist nur das ist halt irgendwie so ein kleiner Prozentsatz, die sich überhaupt noch damit beschäftigen wollen und dazu zusätzlich die Fähigkeit haben das zu tun. Das sind wenige überhaupt.
- Interviewerin
0109_2106 Mh, mh.
Und am...bei den anderen, das ist für alle eigentlich verständlich, nur man braucht halt ein bisschen Einsatz, um das sich dann auch näher an zu schauen.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Ah...wie war die konkret Frage, so?
- Interviewerin
0109_2106 Ja also...ich hatte mich gefragt ob's ...es lag ja mit am Stoff ja...wie die die Stoffauswahl getroffen haben...
- 0109_2106 Mm.
- Interviewerin
0109_2106 ...Und das es auch einen Aspekt des Stoffes gibt, der gibt irgend was her was anschaulich...ich...oder wo einem einleuchtet ja...das brauch ich mal oder das ist so abgehoben, dass...ja... was mach ich denn jetzt damit- dass die Praxisrelevanz nicht deutlich wird. Das war...
- 0109_2106 Das war sowieso schwierig da denkt man sich am...das kann ja irgendwann bei allen mal kommen höchst unwahrscheinlich bei manchen Dingen aber, ja das schon eher seltener der Fall.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Das gab in jedem Fach irgendwie so ein paar Standardrechnungen und die Mathematik, die man so als Ingenieur hört ist schon eine allgemeine Veranstaltung, gut...die schon ein bisschen auf Ingenieure hin spezialisiert wird in manchen Punkten insgesamt ist es im Prinzip so ähnlich unspezialisiert wie das was man in der Schule hört.
- Interviewerin
0109_2106 Gut. Die Zeit ist schon ganz schön fortgeschritten. Am...ja. Wir können das jetzt auch beenden. Wir können auch gucken, ob noch eine wichtige Unterscheidung fehlt.
- 0109_2106 Ne, ich glaub des passt eigentlich so.
- Interviewerin
0109_2106 Mh. Okay, dann könnte wir jetzt...
- 0109_2106 Was ich glaube, was noch interessant ist -glaub ich – Autorität.
- Interviewerin
0109_2106 Okay.
Also wo glaub ich fangen die Leute an Flieger zu schmeißen und wo nicht. Ja, da nehmen wir jetzt einfach mal die drei da...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
UK kommt weg, also hier rein und die anderen...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
...ne machen wer's anders rum ...UK kommt hier rein wir drehen's grade rum.
- Interviewerin
0109_2106 Ah, ja.
- 0109_2106 Am, ja wenig Autorität.
- Interviewerin
0109_2106 Mh- eher oder nur wenig?
- 0109_2106 Und absolut in Ordnung, was die Autorität mit angeht.
- Interviewerin
0109_2106 Mh. Soll ich das so schreiben?
- 0109_2106 Ja, irgendwie normale oder gute...
- Interviewerin
0109_2106 Mh. Wir können's auch noch mal probieren...
- 0109_2106 Ne das ist in Ordnung so.
- Interviewerin
0109_2106 Ja- würden sie das so lassen wollen?

Anhang II – Interview (Grid)

0109_2106 Ja das passt eigentlich, denn RP kann man fasst noch hier hin packen...

Interviewerin Mh.

0109_2106 Und am...B pack mer hier rein

Interviewerin Mm.

0109_2106 R hier...RG war hier.

Interviewerin Mh.

0109_2106 Dann 3 hier würd ich sagen.

Interviewerin Mh.

0109_2106 Dann Ü hier her und V...V war hier würd ich sagen

Interviewerin Mh.

0109_2106 Und ja ich fang mal hier an und will hier landen.

Interviewerin Mh. Das sieht nach guter Autorität aus.

0109_2106 Ne gewisse am...Stille will ich jetzt nicht sagen, aber sollten sich die Leute nicht genötigt fühlen permanent über was anderes zu reden und am...es müssen nicht unbedingt den großen Massenpapierflieger unten bei einem landen und so

Interviewerin Das sind alles wunderbare Indikatoren...ne gute Autorität...

0109_2106 Beide gut, das ist schon wahr (Folgender Dialog nicht trennbar)

Interviewerin Mh.

0109_2106 Dann noch die Art wie man sich (...)zumal Flieger rum fliegen. Wir hatten einen, der hat tatsächlich mal den Vogel abgeschossen- oh ich schäm mich das ich ihre Eltern kenn'.

Interviewerin Oh.

0109_2106 Das ist...wobei der ist jetzt nicht dabei... leider. Das wär ein schönes Extrembeispiel gewesen.

Interviewerin Mh.

0109_2106 Mh... und bei UK war die Veranstaltung einfach langweilig, dann sind halt in großer Zahl die Papierflieger geflogen. Dann musst er...der hat wirklich lange gebraucht um mit zu kriegen woran das liegt...

Interviewerin Mh.

0109_2106 ...und ja am das auch nicht wirklich geschafft das komplett ab zu stellen. Es ist dann irgendwann ein bisschen weniger geworden. Aber es gab dann immer noch ein paar die' s getan haben wobei' s mit am Semester liegt glaub ich (...) grad in jungen Semestern, wo...

Mh.

0109_2106 viele rausgesiebt werden, wie wir eh schon wissen die' s dann erwischen wird, die gönnen sich dann den Spaß.

Interviewerin Mh.

0109_2106 Also ich bin mir da so ein bisschen im Unklaren wie man das hinkriegt, das ist natürlich wenn die Vorlesung uninteressant rüberkommt, dann...

Interviewerin Mh.

0109_2106 ...ist man natürlich eher dazu geneigt ein Privatgespräch zu führen oder seine...die Aerodynamik bei seinem Papierfliegerkonzentration...konstruktion zu testen oder so.

Interviewerin Mh.

0109_2106 Am... das ist glaub ich so der Hauptgrund so ein bisschen. Kommt glaub ich auch dazu zustande- ich glaub es gibt Leute, die weisen einen auf ne Art und Weise darauf hin das man das unterlassen soll die einen eher bestärkt und bei andern ist es eher, ja...da macht man das wenn die das zu einem sagen.

Interviewerin Mh. Woran liegt das ? Können sie das irgendwie fassen?

0109_2106 Ne das ist so eine Art Grundautorität und dann auch...am was man dazu lernen kann. Einerseits sind es rhetorische Sachen...

Interviewerin Mh.

0109_2106 ...dann so ein bisschen Gespür für die Situation, wo man da jetzt einen Riegel verschieben sollte.

Interviewerin Hm, und die Art und Weise wie' s angesprochen wird.

0109_2106 Ja, das auf jeden Fall auch.

Interviewerin Mh. Haben sie da ein Beispiel, wie hat UK das angesprochen? Wie K oder W oder 3?

0109_2106 Am also K hat gefragt, warum man denn so viel zu Lachen hätte...plötzlich. Das war meistens nicht der Fall...

Interviewerin Mh.

0109_2106 Es hat so ein paar Minuten gedauert, ja man hatte nicht das Gefühl das der das so schlimm findet und das der nach 20 Fliegern gemerkt hat, dass das Flieger waren, was die Leute zum Lachen gebracht hat am...hat er irgendwie so ne Standpauke gehalten, so ein bisschen weinerlich kam das rüber.

Interviewerin Mh, mh. Hat aber gewirkt irgendwie...

0109_2106 Ja es wurde schon weniger, aber nicht sofort. Es kam dann- das wurde dann durch weitere Flieger quittiert. Aber wie gesagt, so das heftigste wo einer sein „Maul“ so richtig aufgerissen hat, war der Typ der die Leute so richtig beleidigt hat und so...Aber das möchte ich aus Stilgründen nicht machen.

Interviewerin Ja.

0109_2106 ...auch wenn' s wohl...wohl erfolgreich war, aber das man sich da auch Beschwerden einfängt und so.

Interviewerin Ja, mh.

0109_2106 Und ich weiß nicht wie das so juristisch ist, (...) hab keine Lust, da Busgelder zu bezahlen, weil ich irgendwelche Leute unflätig beschimpf.

Interviewerin Mh.

0109_2106 Aber dann war meistens auch wirklich Schluß- da.

Interviewerin Aber dann hat diese gute Autorität für sie auch viele Facetten.

0109_2106 Auf jeden Fall.

Interviewerin Der eine macht das so ein bisschen weinerlich, beleidigt...ja.

0109_2106 Beleidigend

Anhang II – Interview (Grid)

- Interviewerin
0109_2106 Beleidigend.
Der war wohl beleidigt aber das er das selber auch nicht artikuliert hat, das war einer der hat sich keine Blöße gegeben. Er hat auch mal erzählt, dass er Boxer gewesen war. Das war...
- Interviewerin
0109_2106 Mh, mh.
Ja, ja Gott, das waren jetzt die drei, bei denen es immer etwas chaotisch war. Bei dem Rest war es okay das Verhalten der Zuhörer, das man jetzt nicht' s sagen kann ...mh.
- Interviewerin
0109_2106 Mh. Sie haben ja jetzt diese beiden Beispiele genannt mit der Autorität hat das noch andere Facetten, können sie sich jetzt, wenn sie sich selbst als Zielvorstellung nehmen, noch ne andere Reaktion auf diese...
- Interviewerin
0109_2106 Aam. Ja man muss es schon ein bisschen mit einer negativen Stimmung rüberbringen, so als ob man' s total scheiße findet.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Und eher als Respektlosigkeit interpretiert...also ich glaub das muss man schon sagen. Dann halt es macht da keinen Sinn da irgendwie nett rüber zu bringen, halt.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Aber...am um da ein Mittelweg zu finden, das ist halt das entscheidende dabei, würd ich sagen und das gar nicht soweit kommen zu lassen, indem man ein interessantes Seminar macht.
- Interviewerin
0109_2106 Mh. Okay.
Ja. Also so Autorität durch Kompetenz ist natürlich das...das Optimale ...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
... was man sich wünscht ...so um das man kämpfen muss sollte schon sein...
- Interviewerin
0109_2106 Mh, mh.
aber wenn dann halt am...zack.
- Interviewerin
0109_2106 Ah. Auf eine witzige Art. Okay, gut. Dann gehen wir auf „Beenden“ - Kommentar „Radio“
Wie wird das denn jetzt ausgewertet? Krieg ich jetzt da noch ein Feedback?
- Interviewerin
0109_2106 Na, wenn sie' s interessiert (...) Kann ich ihnen das mal zeigen, wie das aussieht. Die Matrix...hier oben sind also die Elemente, die sie hatten und das sind die Unterscheidungen, die sie getroffen haben.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Die sind hier in der Matrix...da haben wir hier die Zahlenwerte, die sind hier auf der Skala...die sie denen zugeordnet haben (...) und also nur nach...also je dunkler, desto eher...
- Interviewerin
0109_2106 Also wie die Farben...
- Interviewerin
0109_2106 Ja genau auf der Seite und jetzt kann man mal gucken, es gibt zum Beispiel ne Clusteranalyse, die man machen kann...am...da sieht man hier zum Beispiel wie für sie diese...ah...welche Elemente oder welche Dozenten sie ähnlich eingeschätzt haben. Zum Beispiel ihr Selbst ist sehr ähnlich diesem B- also ihr Selbstziel, so wie sie gerne sein möchten – das haben sie sehr ähnlich, fast identisch eingestuft. Da gibt' s sehr große Übereinstimmung...
- Interviewerin
0109_2106 Oh ja.
Na.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Weiß' nicht, ob ihnen das aufgefallen ist oder...
- Interviewerin
0109_2106 Ne, B war auf jeden Fall ein guter Dozent, da kann man nicht' s sagen.
- Interviewerin
0109_2106 Also an dem scheinen sie sich dann zu orientieren na und das ist ja schon eine interessante Aussage, na.
- Interviewerin
0109_2106 Tatsache- ja.
Genau und so also je weiter...
- Interviewerin
0109_2106 Ich mein' ich hab' schon so nach Positiv und Negativbeispielen und so als Durchschnittswerte noch ein paar gewählt.
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
Aber ja.
- Interviewerin
0109_2106 Ja, dann ist R und 3 relativ ähnlich in der Wahrnehmung bei ca. 90 etwas über 90 Prozent. Mh, haben sie also auch die meisten dieser Unterscheidungen sehr ähnlich eingestuft. Und dann gibt es diesen Ü, der ist total anders na.
- Interviewerin
0109_2106 Ja Ü hat halt....der ist glaub ich meist auch recht gut rüber gekommen bei allen.
- Interviewerin
0109_2106 Mh, mh.
...aber das ist auch die andere Unterrichtsmethode so.
- Interviewerin
0109_2106 Ja, ja. Das sieht man, dass der so...
- Interviewerin
0109_2106 Der fällt aus dem Schema raus.
...aus dem Schema raus fällt. Ja, jetzt bei den Unterscheidungen ist jetzt ganz interessant, wenn zwei Entscheidungen sehr ähnlich wären, heißt dass das sie meisten Elemente eben sehr ähnlich eingestuft haben...
- Interviewerin
0109_2106 Mh.
...ist jetzt aber weniger. Das scheinen doch alle sehr diskrete Unterscheidungen zu sein, die sie da getroffen haben. Dann muss man sagen, dass vielleicht dieser...dieses Konstrukt erst mal bei Nachbereitung verstanden...und versus hoher Prozentsatz wurde verstanden versus man braucht die Veranstaltung halt...wie war der Wortlaut?
- Interviewerin
0109_2106 Man besucht sie gerne.
Man besucht die Veranstaltung nicht so gerne
- Interviewerin
0109_2106 ...nicht so gerne.
Das heißt man hat' s erst bei der Nachbearbeitung verstanden und dieses beidseitige Engagement und der hohe Prozentsatz des Verstehens, das hängt irgendwie zusammen- nicht sehr hoch aber...
- Interviewerin
0109_2106 Na ja- okay, das hier das ist die Stufe der Korrelation...okay.
Genau. Das ist dann der Zusammenhang. Und was vielleicht interessant ist, dass es auch so ein bisschen zwei Cluster gibt, die also - ja ca. 50 Prozent Übereinstimmung dann sind. Also die unterscheiden sich dann schon noch mal diese zwei Gruppen. Da müsste man jetzt gucken ist das jetzt...könnte natürlich auch ein zufälliger Wert sein. Aber ja...so gehen wir dann an die Auswertung ran und gucken... ja was denn so ihre Unterscheidungen sind was

Anhang II – Interview (Grid)

auffällt. Sind die stark wertend zum Beispiel oder eher sachlich. Sie haben relativ viele getroffen.....

TRANSKRIPT INTERVIEW 0109_2106 (T2)

Interviewerin: Jetzt müsste es funktionieren, ja, die beiden tun.
0109_2106: Mhmm.
Interviewerin: Also das sind 1:1 die Elemente wieder und wenn ich jetzt hier auf „Weiter“ geh, dann fängt es nämlich schon an. Dann dürfen Sie mir nicht sagen, welche zwei Zielpersonen sie da zusammen nehmen würden. Und dann auch die Unterschiede jeweils benennen.
0109_2106: Mhmm. *Lacht*. Ach so, Moment. Em, ja dann, em. Wie ging das noch mal?
Interviewerin: Pfff..
0109_2106: Mhmm. Mangel dessen, also Routinemangelnde, also Mangel dessen, dann mangelnde Routine. *Pause*
Interviewerin: Sie dürfen jetzt auch wieder verschieben, also die sind jetzt nicht fix. Sie können auch die jetzt, wenn sie sagen, da ist doch noch ein Unterschied zwischen den beiden hier, können Sie es auch noch verschieben. Genau und wenn Sie sagen, es gibt noch schlimmere Beispiele.
0109_2106: Okay.
Interviewerin: Moment, oh.
0109_2106: Ach so, zurück.
Interviewerin: Geht nicht weiter.
0109_2106: *Lacht*.
Interviewerin: Macht gar nichts, das war unser Probedurchlauf. Das ist überhaupt kein Problem. Also dürfen Sie sich gleich was Neues aussuchen.
0109_2106: Mhmm. *Pause* Das ist nich unbedingt ein Gegensatzpaar. *Pause*.
Interviewerin: Em, „Weiter“ oder „Zurück“ oder?
0109_2106: Weiter, den nächsten Schritt, em, müssen Sie eben jetzt diese anderen Personen in dieser Skala, dieser Skala eben zuordnen. Das war was wir eben vorhin grad verpasst haben.
0109_2106: Em, ja, ich erinnere mich jetzt wieder, okay. *Pause* Em, na ja, das is’n bisschen Scheiße, da braucht man schon ’n Gegensatzpaar, eigentlich.
Interviewerin: Mhmm. Sie dürfen auch noch abändern. Sie können direkt hier oder so noch mal einfach, das ist auch okay. *Pause*
0109_2106: Okay. *Pause* Genau. *Pause*. Em, trocken und interessant. *Lacht*. *Pause* Em, Moment. Damit ich auch weis, em, was ich unter „trocken“ zu verstehen habe. Vielleicht ’n Beispiel oder, ne nähere Erläuterung.
0109_2106: Ach so, em. Ja,. Einfach die Art, wie der Stoff präsentiert wird. Ob er, em, so runtergerattert wirkt oder ob er halt, man das Gefühl hat, em, d.h. wohl interessant, ob der Vortragende, em, es selber auch interessant findet, bzw. ob er wirklich auch Interesse hat, es rüber zu bringen. Ob er es auch didaktisch rüber bringt. Ob er die Zusammenhänge etwas klar erläutert und, em, dabei auch vor allen Dingen, ja so eher die Wirkung, wie er den Stoff rüber bringt, so.
Interviewerin: Mhmm. *Pause* Und jemand der trocken ist, was macht der?
0109_2106: Em, das eine Bsp.: Der stand da vorne und hat halt Sachen geschrieben und hat so leise in sein Mikro reingeredet, dass man ihn nicht verstanden hat. Und der andere hat halt’s runtergeschmiert und auf so’n Zettel geschmiert. - Em, sieht bei mir recht ähnlich aus. - Und hat halt ’n bisschen was erklärt und dann am Overheadprojektor rumgescrollt und gesehen und „Ah, sehen Sie. Hier ist die Gleichung Nr., die haben wir dann da eingesetzt.“ Und ja, Blatt vorgehalten, vorgerechnet.
Interviewerin: Und sie selber haben sich jetzt, em, eher noch in der eher trockenen, ja nicht Extrem-Position eingesetzt. Also positiv ist für Sie schon der interessante Pol, weil Selbstziel ist bei Ihnen unten dann...
0109_2106: Ja, ja, natürlich klar. Em, ja Gott. Ich mach halt auch so Übungsaufgaben und so. Wir teilen immer Rechenblätter aus und die müssen sie dann Zuhause überarbeiten. Und dann rechne ich tatsächlich auch das vor, was sie Zuhause selber bearbeiten müssen. Das ist wohl irgendwie so Pflicht. Und dann immer noch ein paar andere Beispiele zum jeweiligen Thema. Aber es sind halt Beispielrechnungen, die man im Prinzip präsentiert, statt irgendwie mit den Leuten zusammen erarbeitet oder so.
Interviewerin: Mhmm.
0109_2106: Und natürlich kann man dann hin und wieder was erklären, schauen, wie man und zeigen wie man einfacher drauf kommt usw. und so fort. Aber da fehlt mir irgendwie die Routine. Also ich find’s recht langweilig, was ich mache.
Interviewerin: Also sie selber würden sagen, sie sind im Moment noch eher Richtung trocken, so wie sie sich auch eingeteilt haben.
0109_2106: Ja, also, ich würde mir da irgendwie versuchen, ne Musterlösung zu besorgen und das nicht mehr aufmalen. Sich das vorrechnen lassen, das bringt irgendwie nicht viel. Das ist so allein vom Tempo. Dem einen ist es zu schnell, dem anderen zu langsam. Und, na ja, wir müssen kucken mal so. *Handy klingelt* Em, hallo, ich bin grad in diesem Interview. Okay, bis dann. Tschüss. *Pause* Em.
Interviewerin: Mhmm.
0109_2106: Hmmpf. *Pause*. Das unterscheiden ging einfach, aber irgendwie is das, is ein schwieriger Sympathiefaktor. Aber *Pause*
Interviewerin: Mhmm.
0109_2106: Em, ja, das ist jetzt schwer zu finden. Ich mein engagiert, das Engagement will ich da keinem absprechen. Aber das war irgendwie so’n, ja ne... N’ bisschen arrogant gewirkt manchmal. Und die war’n ja, haben sehr engagiert gewirkt. Em, und im Zweifel hätt man da auch irgendwie auf n’ bisschen Verständnis erwartet. Allerdings haben die auch so gewirkt, als hätten sie keine Zeit, das zu äußern oder das sonst irgendwie zu machen
Interviewerin: *Lacht*. Okay

Anhang II – Interview (Grid)

- 0109_2106 Also, sehr schwierig mit den dreien, irgendwas anzufangen.
Interviewerin Und wie hat sich das dann auf die Lehre ausgewirkt. Also, was für einen Eindruck hatten Sie da?
0109_2106 Ja, da bin ich nicht gegangen. Und das hab ich eigentlich gerne besucht. Wobei man bei beiden ziemlich rödeln musste, um mitzuschreiben und man hat schon noch einen Kopiermodus. Aber, em, was Weiteres, man hat schon noch während dessen gelernt. Und hier hat man halt, ja, wie gesagt, ich bin eben einfach nicht mehr hin, weil's mir eben nicht mehr gefallen hat. *Pause* Em. *Pause*. Em. *Pause* Em. *Pause*. Em. *Pause*. Em.
- Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Em, wobei man hier vielleicht doch noch ne irgendwie ne Masse oder so zusetzen kann, aber das is, em, ja.
Interviewerin Sie können es auch gerne noch umändern, wenn Sie es noch ein bisschen umformulieren wollen, ist es auch kein Problem.
- 0109_2106 Ja, nee. Ich möchte jetzt hier auch keinen allzu langen Text fabrizieren.
Interviewerin Sie können es mir auch einfach erklären.
0109_2106 *Lacht*.
Interviewerin Ausführlich, was Sie dann verstehen unter „Interesse am Lehrerfolg hoch“.
0109_2106 Em, ja. Ob es den Leuten wichtig ist, dass sie vom Großteil der Besucher dieser Veranstaltung verstanden werden, was sie da überhaupt machen. Also viele Leute wollen, glaube ich, auch einfach nur irgendwie halt meine Ding mitschreiben und dann ist es im Prinzip der Eigenverantwortung des Studierenden überlassen. Und die andern, manche würden denen gerne alles vorkauen, um sozusagen den Eigeneinsatz, em, des Studierenden möglichst zu minimiere. So dass er halt wirklich viel schon vorgekaut bekommt, vorgeliefert bekommt, em, am Besten mit nem Skript ausgeteilt bekommt. Obwohl, so toll hat es eigentlich keiner gemacht.
- Interviewerin *Lacht*.
0109_2106 Ja und eine andere, die, ja, scheint mir der Lernerfolg der Masse wichtig zu sein. Dass man hin und wieder so einen findet, der, em, es wirklich gut versteht. Also denen ist eher die Spitze wichtig, wenn überhaupt so. Aber manche sind wirklich nur daran interessiert, dass es ein paar potentielle Nachfolger oder so was gibt, von ihrer eigenen Arbeit
- Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Leute, die so was weiter führen. Und dann wollen, halt, dass bei jedem was hängen bleibt.
Interviewerin Und Sie selber, sehe ich, haben Sie sich, em, so eingeteilt, wie Sie selbst sind. Und wollen auch so bleiben. Also Sie sehen das schon okay.
- 0109_2106 Ja, ich bin jetzt nicht übertrieben, dass ich den Leuten den Arsch wischen muss oder so.
Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Aber, em, ich, also, es liegt mir schon was dran, dass sie es nicht umsonst besuchen oder total drauf scheißen. Em, und insofern, würde ich sagen, ist es irgendwo gut, durchschnittlich so.
- Interviewerin Mhmm. Also hier oben sagten Sie „übertrieben“. D.h. es wär dann schon die übertriebene Seite, ist dann schon zuviel
- 0109_2106 Nee, das ist, nee, sind dann beide schon noch Optimum. Em, wobei ich da keine allzu hohen Ansprüche hab, ich könnte mich noch mehr reinhängen.
- Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Aber es wäre mir zu zeitintensiv. Und...
Interviewerin Mhmm. Mhmm.
0109_2106 Also, will ich gar nicht.
Interviewerin Mhmm, okay.
0109_2106 Und es gibt, wie gesagt, Leute, die machen es noch besser. Das finde ich auch ganz toll immer. Aber man muss nicht zu hoch hinaus.
- Interviewerin Also sie finden dann schon besser, dann, wenn jemand dann kuckt, dass sein Lehrerfolg hoch ist, als das er niedrig ist. Es ist also dann schon eher positiv betont.
- 0109_2106 Selbstverständlich, ja, ja. Na ja klar. Ja, wie gesagt, also, em, man muss nicht / man kann da auch übers Ziel hinaus schießen. Aber, em, prinzipiell ist mehr schon besser Leistung in dem Punkt. *Pause* Em.
- Interviewerin Mhmm. *Pause* Okay, dann sie dürfen jetzt mir noch mal erklären, was Sie unter „mangelnder Volksnähe“ bzw. „Volksnähe“ verstehen.
- 0109_2106 Em, das sind dann tatsächlich diese populistischen Politikersprüche.
Interviewerin *Lacht*.
0109_2106 Em, ja, es gab so'n paar, die konnten sich nicht gut verkaufen. Die waren relativ unbeliebt auch so. Und wobei es nicht unbedingt das Verkaufen ist. Em, auch sonst der Umgang mit den Studierenden halt. Em, paar, die haben halt manchmal sehr verkniffen gewirkt und so ein paar waren einfach locker. Mit denen konnte man reden, da war es in Ordnung, die anzusprechen. Bei anderen hat man es sich zweimal überlegt.
- Interviewerin Nicht so gut verkaufen bedeutet? In Bezug auf?
0109_2106 Em, es gibt ja immer diese berühmten Profs, die ihre Sprüche machen von wegen „Gehen Sie lieber in die Cafeteria und trinken dort Bier oder so.“. Das verstehe ich unter mangelnder Volksnähe. Und unter guter Volksnähe verstehe ich, dass man mal einen guten auflockernden Spruch bringt und, em, schaut, dass die nicht einschlafen und auch nicht permanent irgendwie verbissen mitdenken.
- Interviewerin Mhmm. Und da sind Sie auch schon recht zufrieden, so Selbstziel auch wieder so.
0109_2106 Ja, da bin ich mir nicht unbedingt sicher, wie ich mich da beurteilen soll. Da sind, da gibt es viele paar Schulen, die es irgendwie beschreiben. Da gibt es z.B., em, die Sprüche, die man in der Vorlesung selber hält so. Da, em, könnte ich mich durchaus auch eher hier einordnen, so. Und dann gibt esso die Sachen, was weis ich, wie man sich gibt, wie man mit den Leuten verhandelt, die halt nebenher kommen, so. Em, die Irgendwelche Fragen haben oder irgendwelche Verwaltungsgeschichten wissen wollen.
- Interviewerin Mhmm. *Pause* Und wie wirkt sich das auf die, auf die Lehre aus, wenn jetzt jemand volksnah bzw. mangelnd volksnah ist?

Anhang II – Interview (Grid)

- 0109_2106 Wie gesagt, mangelnd volksnah, mit mangelnder Volksnähe, das ist so was wie „So dumme Fragen würde ich höchstens, in Zukunft, nur noch eine pro Vorlesung beantworten.“ Em, dann, em, und zu viel Volksnähe ist, wobei ich das Optimum schon noch ungefähr hier ansiedeln würde, nicht unbedingt da und das kann damit schnell zu viel werden. „Wenn man sich ein bisschen zu arg reißerisch gibt und immer irgendwie ein tolles Bsp. aus der Praxis zu wissen meint, wo man sich manchmal denkt, das ist an zehn Fingern herangezogen, so. *Pause*. Em. *Pause*. Em.
- Interviewerin 0109_2106 Das kann also auch über das Ziel hinausschießen in dem Fall?
- Interviewerin 0109_2106 Ja, ganz arg. Also, das ist auch, wenn man, was weiß ich, aufm Gang von n'em Studenten angelabert wird, die irgendwelche Prüfungsvorleistungen nicht richtig erbracht haben. Aber, wenn man da zu locker ist, geht der Schuss auch schnell nach hinten los, so. Bzw. für einen selber ist es eigentlich egal.
- Interviewerin 0109_2106 Warum, in...
- Interviewerin 0109_2106 *Lacht*. Solange man keine Rüffel vom Chef bekommt, aber ...
- Interviewerin 0109_2106 Inwieweit geht es nach hinten los?
- Interviewerin 0109_2106 Em, ja, wenn man zu locker ist und denen alles durchgehen lässt, dann machen sie halt nichts mehr, mit Lernen nix. Das ist dann, ja, prinzipiell für den ganzen Studiengang scheiße.
- Interviewerin 0109_2106 Mhmm.
- Interviewerin 0109_2106 Oder für alle, die das Fach halt lernen müssen oder für die Fächer, die auf dem Fach, em, aufbauen sollen und so was. Die kriegen das schon mit, wenn da das Niveau sinkt. Und das sinkt halt, wenn man die Leute, em, nicht irgendwie motivieren kann, zu arbeiten.
- Interviewerin 0109_2106 Mhmm, okay.
- Interviewerin 0109_2106 Em.
- Interviewerin 0109_2106 Mhmm. *Pause* Mhmm.
- Interviewerin 0109_2106 Em, ja, der hat, wie gesagt, zu leise geredet, als das man ihm hat folgen können. Man konnte nur lesen, was auf der Tafel steht und, em, das Gemurmel von ihm in sein Mikro und das nebenher genauso laute Hintergrundrauschen, was ja doch immer vorhanden ist, hat einfach nur genervt. Er hätte das Reden auch komplett einstellen können. Em ja, der hat immer sonderbare Sprechpausen gemacht und ständig auch „heil“ gesagt. War ja auch sein Kürzel. *Pause*
- Interviewerin 0109_2106 Em, ja, wie gesagt, der war ja meistens auch volksnah, also hatte auch n'en guten Vortragsstil, konnte sich ziemlich gut verkaufen und, em, es war nicht unangenehm, ihm zuzuhören.
- Interviewerin 0109_2106 Mhmm.
- Interviewerin 0109_2106 Em,ja.
- Interviewerin 0109_2106 Mhmm.
- Interviewerin 0109_2106 Em, ja, die Sache ist klar. Also n' guter Vortragsstil ist hier natürlich das klare Optimum. *Pause* Em, leicht ist das nicht.
- Interviewerin 0109_2106 Wie sieht denn ein guter Vortragsstil aus?
- Interviewerin 0109_2106 Dass man gerne zuhört und dass man die Sachen sich speichern kann und wie's genau auf 'n Weg dahin transportiert wird, ist egal.
- Interviewerin 0109_2106 Wie meinen Sie „wie's transportiert wird“?
- Interviewerin 0109_2106 Ja, mit welchen Mitteln er das macht oder, oder, oder wie er das erreicht, ist mir relativ egal. Ich hab da auch nicht so auf die Feinheiten geachtet, bisher.
- Interviewerin 0109_2106 Mhmm.
- Interviewerin 0109_2106 Em, dass man störende Elemente versucht nicht zu haben, dass man seine Denkpausen, die man sich hin und wieder nehmen muss, em, ja, nicht durch allzu viele „Em's“ und „okay's“ oder sonst irgendwelche komischen Füllwörter ausnützt, sondern irgendwie sinnvoll rüberbringt. *Pause*
- Interviewerin 0109_2106 Em, ja, dass man die Leute nicht ermüdet, sondern ihnen hin und wieder ihre Pausen gönnt. Und, aber auch nicht sie langweilt, indem man nur viel zu langsam ist oder sonst irgendwas. Em, na ja, das mit der Geschwindigkeit ist sowieso 'n Problem. Aber da geht's eher um Sprache in der Geschichte hier.
- Interviewerin 0109_2106 Mhmm und was, was ist für sie „nervig“. Was bedeutet das für Sie?
- Interviewerin 0109_2106 Em, wie gesagt, zu laut oder zu leise. Leute, die, em, na ja, das is, man, man, schwxxx em, man fällt, em, direkt von einem schlechten Extrem ins andere. Z.B. die Leute, die hin und wieder mal n'bißchen langsamer werden und bißchen langweilig sich anhören und dann, irgendwie, um die Leute aufzuwecken, ganz stark betonen, mit der Stimme hochgehen, sehr laut werden, wo man dann wirklich so „Aua, jetzt hat er mich aber aufgeweckt“ wenn man im Hörsaal sitzt, so. Em, die, die einfach nur „Bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla“, so eintönig halt. Also, wie gesagt, man muss schon Abwechslung haben und, und, ja, Stoff muss halt doch dankbar sein, dass man ihn ordentlich rüberbringen kann.
- Interviewerin 0109_2106 Mhmm.Okay.
- Interviewerin 0109_2106 Aber auch so allgemeine Sachen. Es gibt bestimmte Leute, die können auch den langweiligsten Scheiß ordentlich verkaufen. Und wenn Sie irgendwie so, weiß ich nicht, so aus der Werbebranche z.B. irgendwie stammen und nichts anderes zu tun haben, als Sachen zu verkaufen und andere Leute können aber noch nicht einmal einen interessanten Stoff rüber bringen, weil sie irgendwie nur am Stoff selber Interesse haben und nicht aber daran, ihn zu verkaufen.
- Interviewerin 0109_2106 Mhmm, mhmm. *Pause* Also, welche Rolle spielt dann der Stoff?
- Interviewerin 0109_2106 Em, eine Untergeordnete in dem Fall.
- Interviewerin 0109_2106 Mhmm.
- Interviewerin 0109_2106 Also, das hier ist eigentlich ein Entscheidungskriterium, das davon eigentlich entkoppelt sein sollte. Aber, ja Gott, indirekt spielt's bestimmt noch mit rein.
- Interviewerin 0109_2106 Mhmm, okay.
- Interviewerin 0109_2106 Ja, das ist jetzt sehr schwierig, dass sind sehr unterschiedliche Veranstaltungen alles, also. *Pause* Pff, hmm, klar. *Lacht*.
- Interviewerin 0109_2106 Wie hört sich das an, wenn man mit seinem Publikum zufrieden ist? *Pause* Em, was verstehen Sie denn darunter, „Publikum unzufrieden, Publikum zufrieden“?

Anhang II – Interview (Grid)

- 0109_2106 Ja, da gibt es so Indikatoren wie Papierflieger, Hintergrundgemurmel, Zwischenrufe, Qualität der Zwischenrufe, Quantität der Zwischenrufe. Em, ja, wenn die Papierflieger fliegen, ist es meistens nicht so toll, besonders, wenn man gesagt hat, dass man's scheiße findet und sie fliegen trotzdem noch. Das ist ein sicherer Indikator dafür, dass zumindest einer drin hockt, dem es gar nicht gefällt so. *Pause* Em, Zwischenrufe, also wenn man Sachen gefragt kriegt, die sinnvoll sind oder, ja, auch nur das Interesse bekunden, dann weis man eigentlich, dass die Leute wenigstens ein Interesse daran haben, zu besuchen und dann auch nicht so schnell unzufrieden werden.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Wenn man irgendwie Fragen gestellt bekommt, die man schrecklich blöde findet, dann hat man irgendwie das Gefühl, dass man irgendwie nicht weit genug unten angefangen hat mit dem Stoff so, sondern gleich irgendwie rein gegangen ist und Sachen voraussetzt, die sie anscheinend doch nicht wissen. *Pause* Em, ja dann, ja, die ganzen Arten von Zwischenrufen, em, je nachdem wie viele Leute z.B. Essen, ist auch so ein Indikator dafür. Oder, ja.
- Interviewerin Und Sie selbst haben sich jetzt so bei „Publikum zufrieden“ eingeordnet bei Selbstziel.
- 0109_2106 Ja, das ist, das ist ja selbstverständlich eigentlich. Also, im Prinzip, was das Publikum, sollte zufrieden sein, wenn es die Veranstaltung so nützt, wie sie gedacht ist.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Das ist ja ganz klar. Ich mein, dass man jetzt irgendwie noch den Unterhaltungsc clown für die Leute spielt, die sich denken, in zwei Monaten studier ich an n'er anderen Uni was anderes. Das ist natürlich kein Ziel. Aber die Veranstaltung versuch ich trotzdem mal so gut des is. Na ja, em, auch eher unrealistisch, glaub ich, die Vorstellung.
- Interviewerin Mhmm. Warum denken Sie denn, dass es wichtig ist, dass das Publikum zufrieden ist?
- 0109_2106 Em, die sollen halt das Gefühl haben, dass es wichtig ist, dass was Kompetentes von n'er kompetenten Person, em, wertvolle Inhalte beigebracht kriegt. Und dass man die auch verstehen kann im Rahmen dieser Veranstaltung und das verstehe ich unter zufrieden.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Und das erklärt sich eigentlich auch von selber, warum man dieses Ziel erreichen sollte, wenn man eine gewisse Qualität erreichen will mit der Lehre, die man da veranstaltet.
- Interviewerin Mhmm,okay
Mhmm,mhmm.
Mhmm.
- Interviewerin: Nicht immer das leistet Widerstand. *Lacht.*
- 0109_2106 Da mach ich hier noch ein „manchmal“ rein, der Fairness halber. *Lacht.*
- Interviewerin Okay.
- 0109_2106 Wie viele Zeilen kann man denn hier, wie vile Zeichen kann man hier in die Felder einsetzen?
- Interviewerin Ich habe es tatsächlich noch nie ausprobiert, aber wenn sie es ausprobieren wollen?
- 0109_2106 Ja, mach m'er gleich. *Lacht.*
- Interviewerin *Lacht.*
- 0109_2106 Em, der Fairness halber setz ich mich mal gleich da her.
- Interviewerin Okay.
- 0109_2106 Em, der hier hat's meiner Meinung nach am Besten gehabt. Aber der hat auch weniger als 20 Leute nur bei sich in der Veranstaltung zu sitzen gehabt. *Pause* Der kommt definitiv hier hin. *Pause* Bei dem kann ich es nicht einschätzen.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Na ja gut, ich mein, er hat im Prinzip, denk ich, schon ne realistische Sicht. Wobei es ihm ziemlich egal war. Ach, nehmen wir ihn noch hier mit dazu. Der hatte sehr viel Erfahrung und hat es sich glaube ich angeeignet. *Pause* Em. *Pause* Auch ganz in Ordnung. *Pause* Okay.
- Interviewerin Also überwiegend hatten Sie den Eindruck, wussten die nicht unbedingt, em, was der Leistungsstand der Studierenden ist?
- 0109_2106 Em, ja, er wird doch irgendwie nicht erfasst.
- Interviewerin Mhmm, mhmm.
- 0109_2106 Em, hab ich so das Gefühl gehabt. Also, ja, doch gerade bei der Mathevorlesung. Da, wo ja sehr viele beteiligt waren von den Leuten. Em, wurde es schon relativ früh mal, zumindest ne Zulassungsklausur oder Übung oder so was geschrieben. Und, em, ja Gott. Was dabei meistens bei rauskommt, die haben ja keine Ahnung und so. Und, ja, bei uns, im Prinzip, auch. Man ist immer irgendwie ein bisschen negativ überrascht, wie wenig die bisher mitgekriegt haben. Em, scheint mir aber nicht, em, doch recht wichtig, dass man da so'n bisschen Ahnung von hat. Em, wobei, bei den Guten kann man's irgendwie nie feststellen. Da gibt es aber so'n paar, für die ist die Veranstaltung irgendwie unsinnig, weil sie sich irgendwo schon mal unimäßig damit beschäftigt haben oder denen die Inhalte sehr schnell reingehen, weil sie doch nicht so kompliziert sind, dass man es nur für diejenigen. Nur was sich so unten an der Basis abspielt, bei den Leuten, die empf, möglicherweise eh bald reingeprüft wer..., eh, rausgeprüft werden und vielleicht gar nicht so, em, wie soll ich sagen, so, so repräsentativ für die ganze Gruppe stehen. Nur die sind irgendwie ein bisschen überrepräsentiert, weil das diejenigen sind, die sich bald melden müssen. *Pause* em, ist schwer einzuschätzen, würde ich sagen. *Pause* Em.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Und, 'n paar haben sich, waren da sehr gut drin, was das angeht. Waren aber alle die mit wirklich langjähriger Erfahrung.
- Interviewerin Mhmm. *Pause* Ist also für Sie, denken Sie, gekoppelt mit der Erfahrung?
- 0109_2106 Ja, ganz, ganz stark. Em, der Erfahrung und dem Willen, diese Erfahrung, em, sich anzueignen bzw. die Informationen sich mal ein bisschen anzukucken und n'en bisschen genauer anzukucken, weil man xxxx einfach so, was weis ich. Die Assistenten organ..., Gott, korrigieren eh die Klausuren und man schreibt halt drunter, je nach Punktzahl und schaut nicht weiter nach.
- Interviewerin Mhmm.

Anhang II – Interview (Grid)

- 0109_2106 Und andere kucken, welche Aufgabe kam denn Scheiße an und wie kann man die vielleicht besser verkaufen, damit die in der nächsten Klausur besser ankommt.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Also, wie gesagt, dass ist sehr stark gekoppelt zwischen dem Willen, em, diesen Leistungsstand zu kennen oder nicht zu kennen. Was ja im Prinzip auch, em, viele sagen sich halt, das reicht, den, den, em, Idealzustand zu kennen: Was Sie nach 2 Semestern können sollten, was alles im Skript steht.
- Interviewerin Denken Sie das auch?
- 0109_2106 Em, teilweise ja. Also bei manchen Leuten denke ich mir, muss ich mich nicht rein versetzen. Die haben sich einfach total verwählt, so. Und dann will ich weder die Studienberatung sein, dass ist nicht mein Job. Und, em, da groß kucken, ob er da schlechte Lehrer gehabt hat, wo er sich die Hochschulreife irgendwie zusammengestückelt hat. Das ist nicht wirklich meine Aufgabe.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Aber von der Masse so, vom so, auch schon unterer Durchschnitt, das sollte man schon kennen. Alle die, die halt wirklich weitermachen wollen und auch durchaus weitermachen sollen und so. Da sollte man, em, den Leistungsstand schon kennen.
- Interviewerin Wie wirkt sich das auf die Lehre aus, wenn Sie den kennen, den Leistungsstand?
- 0109_2106 Em, man backt meistens kleinere Brötchen. *Lacht.* Eh, ja.
- Interviewerin *Lacht.* Das bedeutet?
- 0109_2106 Em ja. Das man die Sachen ein bisschen, bisschen tiefer ansetzt bei dem, was man erklären soll. Das man noch mal auf die Grundlagen hinweist. Und im Detail kann man da schon noch manchmal ganz schön falsch liegen, glaube ich.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Em, ja. Das man einfach schaut, dass was weis ich, im ersten Semester dass das auch ein Abiturient versteht, was man macht. Und, em, dass man denen auch so'n bisschen Anleitung gibt, wie man arbeiten sollte und so was.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Em, und dass man auch darauf eingeht, wie man den eigenen Leistungsstand erhöhen kann.
- Interviewerin Wie hat sich das denn ausgewirkt bei den oberen Personen, die eben nicht immer wissen, was der Leistungsstand ist? Wie hat sich das gezeigt?
- 0109_2106 Ja, die haben ihr Skript verkauft oder angeschrieben und, em, dann daraus vorgelesen mehr oder weniger. Oder hin und wieder mal irgendwie irgendwas erläutert und *Pause*
Bei manchen Leuten hast es jetzt wirklich so, dass, em, einem der Zusammenhang auch völlig unklar war, was das denn jetzt soll und eigentlich kein Wort verstanden hat teilweise. *Pause*
Dann gab es wieder ein paar Sachen, die waren sehr einfach. Die hat man irgendwie locker verstanden und, ja, *Pause* also manchmal hat man das Gefühl gehabt, dass is so'n bisschen für die Katz, was sie machen sollen.
- Interviewerin Mhmm, mhmm. Also, sie halten es deswegen auch für wichtig, em, dass es eben nicht für die Katz ist für die Leute, dass man auch weis, wie ist der Wissensstand. Es ist nicht sicher.
- 0109_2106 Ja, also. Ja,...es bringt nichts, irgendwelche Inhalte zu lernen, wo man genau weis, dass es wahrscheinlich kein einziger ist im Semester, der sich wirklich damit auseinandersetzt und dann noch mal irgendwie nebenher in irgend ein Buch schaut, um so weit in die Tiefe zu gehen bei dem Thema, dass es wirklich geklappt hat.
- Interviewerin Mhmm. *Pause* Okay.
- 0109_2106 Nee, ich hab's falsch gemacht.
- Interviewerin Einfach wieder zurück, genau.
- 0109_2106 Em. *Pause* Ja, was das angeht, also, hängt immer von der Stofffülle ab. Ich würde mein Tempo selber auch immer sehr hoch einschätzen. Em, em, da bin ich mir nicht sicher, ob ich nicht einfach auch etwas streichen will und dafür andere Sachen intensiver beleuchten will. Em, arge Freiheiten habe ich da auch nicht.
- Interviewerin Mhmm. *Pause* Also, das ist auch immer mit Bezug auf die Inhalte jetzt, die Sie beurteilen.
- 0109_2106 Selbstverständlich, also die interessantere Sache daran ist: Die beiden hier haben dieselbe Veranstaltung gemacht. Einer hat's vom anderen übernommen und die haben sie von einem übernommen, der war persönlich zwei Jahre lang krank geschrieben und ...
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Em, ja, dann mussten sie natürlich, weis ich nicht, ich glaub, da gab es Differenzen, was in so ein Skript rein gehört. *Lacht.*
- Interviewerin Ja, ja, ja.
- 0109_2106 Die waren unterschiedlicher Ansichten. Auf jeden Fall waren beide der Meinung, dass das was ihre Vorgänger verhunzt hatten, man möglichst schnell, em, möglichst wie bald, irgendwie aufholen sollte. Und, ja, haben dabei schon sehr schnell irgendwelche Sachen an die Tafel geschrieben, die man grad noch so runterkritzeln konnte. Und dann hat man's evtl. noch mal Zuhause angekuckt, so. Wenn man's nicht gemacht hat, war's komplett für den ...
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Komplette umsonst so, weil man hat so in der Veranstaltung selbst so gar nichts verstanden. Aber die meinten halt, man müsste das so im Skript drin haben. *Pause* Em. *Pause* Eh, hmpf, das is ne schwierige Sache, weil, em, der hat's 'n bisschen gemüthlicher gemacht, würd ich sagen. *Pause* Em.
- Interviewerin Gemüthlich bedeutet?
- 0109_2106 Em, ansprechendes Tempo.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Em, das sagt es jetzt in keiner Weise qualitätsgekoppelt, diese Skala hier.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Em, also, hängt ganz stark vom, vom Stoff ab, vom Inhalt, was alles rein muss, was man kürzen kann, was man

Anhang II – Interview (Grid)

- nicht kürzen kann, usw. Und *Pause* ja, dass er hier ein geringes Tempo hat ist eigentlich auch Schwachsinn, er war nicht wirklich langsam, aber ...
- Interviewerin
0109_2106 Mhmm.
Interviewerin ...Wie kann ich ihn hier einordnen? Ah, ja.
0109_2106 Mhmm.
Em, wie gesagt, das hier sind wohl die Veranstaltungen mit kleiner Zahl, da hat man wohl für jeden Einzelnen Zeit und auch für die einzelnen Aufgaben immer, erstaunlicherweise. Em, em. Ja, hier wurde vorgerechnet, das ging, ja, eigentlich sehr schnell. *Pause* Em, da tipp ich hier hin.
- Interviewerin Mhmm, mhmm.
0109_2106 Em, ja, die waren nicht wirklich langsam. Haben aber ein bisschen darauf geachtet, em, das es nicht zu schnell wird.
Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Em, ja, weis nicht, kann ich nicht viel zu sagen. Einfach nur so ne Auflistung, so wie mir's vorkam. *Pause*
Em, mein Optimum würde ich, ja, irgendwo, also für mich selber wär's eher hier. Ich hab's gerne gehabt, wenn's relativ zügig voranging immer. Wobei ich mir nicht wirklich sicher bin, wo ich da meine Zielvorgabe hinsetzen soll. Ich glaub, wenn ich selber ein bisschen langsamer werde und dafür aber viel mehr erklären kann, ist es eventuell sinnvoller.
- Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Na ja, muss man schauen.
Interviewerin Wie extrem wäre denn „geringes Tempo“ jetzt in dem Fall?
0109_2106 Schrecklich. *Lacht*.
Interviewerin Also schrecklich.
0109_2106 Auf keinen Fall, dass man einschläft, so.
Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Em, habe ich bisher aber, habe ich an der Uni nicht erlebt, dass es mir zu langsam ging. Also an der Schule Habe ich es häufiger erlebt, dass es zu langweilig war und zu langsam. *Pause*
Em, grad doch, weil dann irgendwie Mitschüler einen da gebremst haben und so. Und noch mal erklären. Das habe ich an der Uni nie erlebt, dass irgendwie jemand ein viel zu langsames Tempo hatte. Das hab's mal. Den einen oder anderen, aber das is, ist ja so im Bereich des Ordentlichen, dass man eigentlich alle.... Da kann man nix sagen. Außer bei denen, die wirklich diesen Kopiermodus eingelegt haben.
- Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Wobei der für den Dozenten natürlich praktisch ist. Des ist für ihn weniger stressig. *Lacht*.
Interviewerin Mhmm. Also in dem Fall, das Optimum wäre dann, ja zwischen den beiden Polen in dem Fall. Für sie persönlich, haben sie ja gesagt, ein Stückchen noch, em, etwas zackiger, bisschen schneller.
0109_2106 Ja, wenn ich Zuhörer bin. Wenn ich's halten will und somit der Masse der Studenten, wie ich sie so einschätze, darüber nachdenkt, dann kann man ruhig ein bisschen langsamer werden.
- Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Em, *Pause* aber, ja, es ist eigentlich egal.
Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Also, also, es muss im Rahmen sein und meiner Meinung nach schafft man es nie für alle ein ordentliches Tempo zu finden.
- Interviewerin Mhmm. Und was meinten Sie vorhin, das sei nicht qualitätsgekoppelt?
0109_2106 Em, ja, weil's mit der Qualität der Veranstaltungen in dem Sinne nichts zu tun hat.
Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Es ist halt, grad in den Ingenieurwissenschaften oder in den Naturwissenschaften so, dass doch immer sehr viel Stoff in so eine einzelne Vorlesung reinkommt, hat man das Gefühl. Und man sich manchmal fragt, ob nicht weniger mehr wäre. Aber, em, na ja, das ist das Einzige, dass dann von der Anlage her besser zu machen wäre, wenn man eventuell etwas streicht, um ein bisschen langsamer werden zu können. Oder, falls es wirklich langweilig ist, ein bisschen was mit rein nimmt so, um das Tempo erhöhen zu können.
- Interviewerin Mhmm.
0109_2106 *Lacht*. *Pause* Wenn die Veranstaltung selber zu wenig Substanz hat, wie gesagt, dass habe ich an der Uni nicht erlebt.
- Interviewerin Also sie meinten die Qualität der Veranstaltung?
0109_2106 Em, ja, die Veranstaltung selber hat eigentlich, ich meine, ob man sagt, das ist eine gute Veranstaltung oder nicht, hat meistens gar nichts zu tun, weil *Pause*
Also, wie gesagt, die waren auf gut deutsch aufgrund der Umstände einfach sehr schnell, zu schnell. *Pause* Und em, was weis ich, wenn man viele Feiertage im Jahr hat, oder so. Dann kommt man auch in so Situationen, dass man halt irgendwie jetzt noch, ne Aufgabe um wirklich den Stoff abzudecken. Dass man, irgendwie, ne sinnvolle Klausur schreiben kann. Em, in die Situation kommt man dann schon häufiger. Und wenn man die dann halt einfach irgendwo klatscht an, ne andere Veranstaltung, dann kommt halt beides einfach ein bisschen zu kurz.
- Interviewerin Mhmm.
0109_2106 Und, em, da ich das nicht beurteilen will, wie viel Stoff oder nicht Stoff, die einzelnen Dozenten bei sich rein nehmen wollen, hängt es wirklich nur von anderen Faktoren ab, ob die eigentlich, em, nichts damit zu tun haben. Ob man sagt, das war ne gute oder ne schlechte Veranstaltung.
- Interviewerin Und auf die Lehre wirkt sich dann das Tempo... aus?
0109_2106 Em, wenn es sehr hoch ist, kriegen die Leute nichts mit und es hängt alles daran, wie engagiert die bei der Nachbearbeitung sind. Und selbstverständlich hat man viel mehr nach zu verarbeiten, wenn das Tempo hoch war. Em, und wenn das tempo langsamer ist, dann kriegt man schon alles mit, aber eventuell hat man keinen Bock drauf, sich so was Langweiliges anzutun.
- Interviewerin Mhmm.

Anhang II – Interview (Grid)

- 0109_2106 Und bei optimalen Tempo, so wie ich es jetzt definieren würde, em, kapierten einzelne Studenten schon das Lernziel während der Veranstaltung und müssen einfach nur noch sehr wenig nachverarbeiten.
- Interviewerin Mhmm.
- 0109_2106 Em, wobei, wie gesagt, em, das optimale Tempo ist ja was sehr Individuelles für die Zuhörer.
- Interviewerin Ja.
- 0109_2106 Und für den Dozenten, insofern, wie gesagt, es ist, sagt es weniger über die Qualität aus. Sonst sind ja immer ungefähr die , dieselben Leute an den guten und den schlechten Polen verteilt so. *Pause* Em. *Pause* Pffff. *Pause*
- Interviewerin Em, da fällt einem für nichts mehr ein. *Lacht*. Haben Sie ein paar Vorschläge?
- Interviewerin Ist okay, also. Vorschläge, was kann's denn abdecken? Em, Prüfungssituationen zum Beispiel, wenn ihnen da noch etwas einfällt, wo Sie vielleicht unterscheiden könnten. Und dann vielleicht mit Studierenden.
- 0109_2106 Was meinen Sie mit „Prüfungssituation“?
- Interviewerin Wie die Person eben in der Prüfungssituation zum Beispiel war und zum Beispiel können Sie sich da überlegen, ob es da Unterscheide gab.
- 0109_2106 Meinen Sie da eher die Mündliche oder so bei den Schriftlichen. Die laufen da halt manchmal durch die Gänge und pffff, waren die überhaupt anwesend bei uns, bei den Prüfungen? Die sind alle nicht gekommen.
- Interviewerin Ich will aber Ihnen jetzt nicht irgendwelche Sachen von meinen Konstrukten vorschlagen, ich...
- 0109_2106 Nee, nee.
- Interviewerin Das sind eben nur so Unterscheidungen, die noch möglich wären. Aber wenn Ihnen auch partout nichts mehr einfällt, ist auch nicht so schlimm.
- 0109_2106 Nee, mir fallen wohl irgendwie praktisch dieselben Sachen ein, also, irgendwie, wird grad ein bisschen langweilig.
- Interviewerin Alles klar.
- 0109_2106 Okay, dann machen wir mit n'em anderen Punkt weiter, oder?
- Interviewerin Entweder wir kucken uns an, ob noch mal was Neues kommt, dann xen wir das durch und kucken uns die neue Kombi an. Oder Sie sagen, eigentlich reicht's, ich glaub nicht, dass da noch was Neues kommt.
- 0109_2106 Nee, dann machen wir Schluss.
- Interviewerin Machen wir Schluss, gut.
Dann machen wir Interview beenden.

Anhang II – Interview (Grid)

INTERVIEW 1809_1311

Abbildung: Clusteranalyse Interview 1809_1311 (t1)

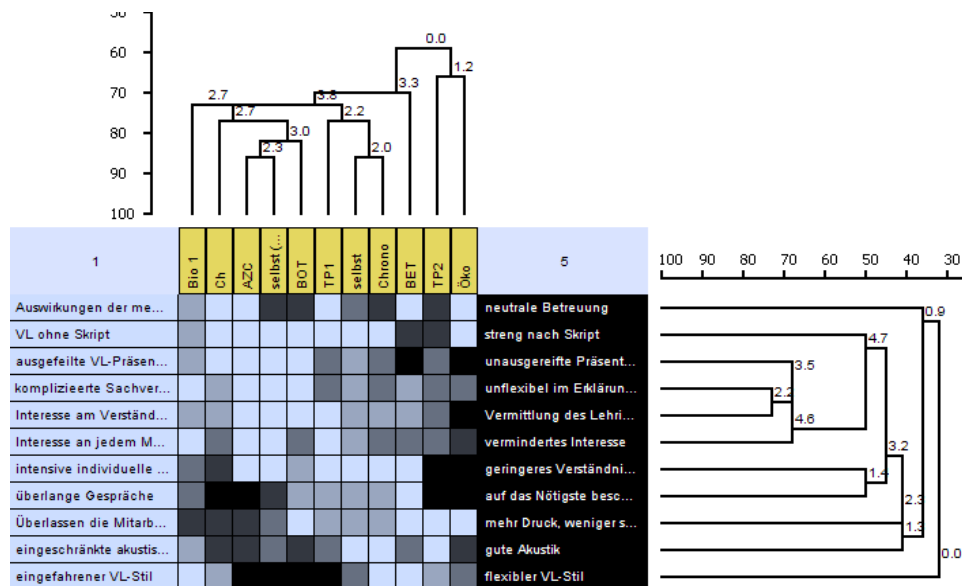


Tabelle Clusteranalyse Elemente Interview 1809_1311 (t1)

	Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
selbst (ziel) mit AZC	86.0%	43	86	62	24	2.33
selbst mit Chrono	86.0%	43	86	65	21	2.00
selbst (ziel) mit BOT	82.0%	53	80	61	20	2.99
AZC mit Ch	77.0%	56	74	60	14	2.73
selbst mit TP1	77.0%	52	79	64	14	2.19
Bio 1 mit Ch	73.0%	57	71	60	12	2.70
BOT mit TP1	73.0%	61	70	55	15	3.80
BET mit Chrono	70.0%	60	67	53	14	3.26
TP2 mit Öko	66.0%	33	66	53	13	1.18
BET mit TP2	59.0%	57	63	0	0	0.00

Tabelle Clusteranalyse Konstrukte Interview 1809_1311 (t1)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
Interesse am Verständnis der Studenten/Vermittlung des Lehrinhaltes ohne Bedeutung	mit komplizierte Sachverhalte einfach erklären/unflexibel im Erklärungsstil		73.0%	36	73	40	33	2.19
Interesse am Verständnis der Studenten/Vermittlung des Lehrinhaltes ohne Bedeutung	mit Interesse an jedem Menschen/vermindertes Interesse		68.0%	46	70	36	34	3.54
komplizierte Sachverhalte einfach erklären/unflexibel im Erklärungsstil	mit ausgefeilte VL-Präsentation/unausgereifte Präsentation		68.0%	50	67	31	35	4.63
intensive individuelle Betreuung/geringeres Verständnis gegenüber Studenten	mit überlange Gespräche/auf das Nötigste beschränkt		50.0%	25	50	29	22	1.43
ausgefeilte VL-Präsentation/unausgereifte Präsentation	mit VL ohne Skript/streng nach Skript		50.0%	47	59	28	31	4.69
intensive individuelle Betreuung/geringeres Verständnis gegenüber Studenten	mit Interesse an jedem Menschen/vermindertes Interesse		45.0%	39	45	26	19	3.24
Überlassen die Mitarbeit der eigenen Motivation/mehr Druck, weniger selbst überlassen	mit eingeschränkte akustische Verständlichkeit/gute Akustik		41.0%	20	41	23	18	1.20
Überlassen die Mitarbeit der eigenen Motivation/mehr Druck, weniger selbst überlassen	mit überlange Gespräche/auf das Nötigste beschränkt		41.0%	32	37	28	9	1.31
Auswirkungen der mentalen Befindlichkeit aus die Betreuung/neutrale Betreuung	mit VL ohne Skript/streng nach Skript		36.0%	31	35	26	8	0.93
eingefahrener VL-Stil/flexibler VL-Stil	mit eingeschränkte akustische Verständlichkeit/gute Akustik		32.0%	30	33	0	0	0.00

Anhang II – Interview (Grid)

Matrix Ähnlichkeiten Elemente Interview 1809_1311 (t1)

	selbst	selbst (ziel)	AZC	BET	Chrono	Bio 1	BOT	Ch	TP1	TP2	Öko
selbst		73	64	66	86	73	73	64	77	61	50
selbst (ziel)			86	48	64	68	82	64	77	48	41
AZC				48	50	68	73	77	77	39	50
BET					70	61	57	57	66	59	57
Chrono						68	68	59	73	70	50
Bio 1							59	73	64	57	45
BOT								64	73	52	50
Ch									59	61	68
TP1										48	55
TP2											66
Öko											
Zentralität	69	65	63	59	66	64	65	65	67	56	53
Mittlere Zentralität: 63											

Matrix Ähnlichkeiten Konstrukte Interview 1809_1311 (t1)

	intensive indi...	Interesse am...	komplizierte...	Überlassen d...	Auswirkunge...	eingefahren...	Interesse an...	ausgefeilte V...	eingeschrän...	VL ohne Skri...	überlange G...
intensive in...		59	32	18	14	-18	45	27	23	41	50
Interesse a...	-41		73	23	27	-5	68	68	18	55	27
kompliziert...	-23	-18		23	27	14	68	68	18	45	9
Überlassen ...	0	14	14		14	9	9	0	41	14	41
Auswirkung...	5	9	0	23		14	32	14	0	36	9
eingefahren...	27	32	32	9	14		0	-18	32	-23	14
Interesse a...	-27	-14	5	18	5	36		55	32	41	14
ausgefeilte ...	-18	-23	-5	36	23	36	-9		14	50	5
eingeschrän...	5	9	27	14	27	-14	14	14		9	27
VL ohne Skri...	-32	-27	-27	-5	-18	32	-23	-32	9		-9
überlange G...	-23	0	18	5	36	-5	14	32	9	18	
Zentralität	29	41	38	19	19	2	36	28	21	26	19
Mittlere Zentralität: 25											

Analyse und Interpretation des Interviews 1809_1311 zum Zeitpunkt t1

Analysekriterien	t1
Anzahl der Konstrukte	Es sind 11 Konstrukte
Art der Konstrukte	Es gibt keine oberflächlichen Konstrukte, bei Konstrukt 1, 2 und 3 erscheinen die Pole nicht als klare Gegensätze. Stattdessen sind die Pole oft zwei Extreme, die beide nicht das Optimum bedeuten, sondern wo das Optimum in der Mitte liegt. Es gibt ein paar vage Konstrukte, wie ‚eingefahrener VL-Stil‘ und ‚VL ohne Skript‘. Ein unkonventionelles Konstrukt ist ‚Auswirkung der mentalen Befindlichkeit auf die Betreuung vs. Neutrale Betreuung‘. Es lässt sich eine Entwicklung im Laufe des Interviews feststellen. Die Konstrukte sind zu Beginn länger und undifferenzierter, d. h. sie enthalten zum Teil mehrere Aspekte oder haben keinen klaren Gegensatz. Ab dem 6. Konstrukt und damit etwa in der Mitte des Interviews werden die Benennungen der Konstruktpole kürzer und beschränken sich auf die Beschreibung eines Merkmals (Unipolar). Konstrukte befassen sich stark mit der Veranstaltungsdurchführung (Vermittlung von Wissen) und mit der Lehrperson und deren Eigenschaften, z.B. auch zu deren Einstellung Studierenden gegenüber. Die Wissensvermittlung ist ebenfalls am (Verständnis der) Studierenden orientiert.
Beschreibung der Elemente	Das Idealselbst wird am positivsten bewertet. Ähnlich positiv wird AZC bewertet. Das aktuelle Selbst nicht mehr weit entfernt von Selbstziel. Es gibt eine Gruppe im mittleren Bereich, die etwas unter dem aktuellen Selbst angeordnet sind. Öko, BET und TP2 am negativsten bewertet. Die Unterschiede in den Beurteilungen weisen darauf hin, dass der Befragte eine Vorstellung davon, was gute und was weniger gute Lehre ist bzw. wer gute Lehre bzw. weniger gute Lehre praktiziert.
Art der Ratings	<u>Elemente:</u> Extremwerte werden bei den positiven (Idealselbst, AZC, BOT) und negativen Elementen (BET, TP2, Öko) vergeben, ansonsten sind die Ratings ausgeglichen. Auffallendes Element ist Öko, der am häufigsten negative Extremwerte bekommt Das Idealselbst bekommt am häufigsten positive Extremwerte, AZC bekommt insgesamt am häufigsten Extremwerte zugewiesen (in 9 von 11 Fällen). <u>Konstrukte:</u> Nr. 1 (t1) ‚intensive individuelle Betreuung / geringes Verständnis gegenüber Studenten‘: Extremwerte werden in 8 von 11 Fällen vergeben, Zentralwert nur ein Mal.

Anhang II – Interview (Grid)

	Bei Konstrukten, die sich auf die Veranstaltungsdurchführung beziehen, werden überwiegend Extremwerte vergeben. Dies legt eine dichotome Sichtweise auf diesen Aspekt nahe. Die Sicht von guter Lehre, die sich hier zeigt, ist, ein flexibler VL-Stil und der Verzicht auf die Verwendung eines Skripts. Den meisten Elementen wird eine positive Bewertung im Bezug auf ihre VL-Präsentation (Nr. 8, t1) erteilt. Bei Nr. 9 (t1) ‚eingeschränkte/gute Akustik‘ fehlt der 5-er Wert und das Optimum, das Idealselbst wird bei 3 angegeben, was bedeutet, dass das Optimum in der Mitte liegt. Die Konstrukte Nr. 2 und 3 betreffen das Thema Wissensvermittlung. Bei diesen fällt auf, dass die Beurteilung der Elemente sehr Einseitig ausfällt. Beim ‚Interesse am Verständnis der Studenten‘ werden alle Elemente überwiegend positiv beurteilt, nur das Element Öko bekommt den negativen Pol zugewiesen, der Zentralwert (3) wird nur einmal vergeben. Das Konstrukt könnte in diesem Fall zur Abgrenzung von Öko dienen. Bei der Vermittlung von komplizierten Sachverhalten werden nur (positive) Werte von 1 bis 3 vergeben. Der Befragte nützt die Skala also nicht voll aus. Ein guter Lehrender sollte somit sowohl Interesse am Verständnis der Studierenden haben, als auch komplizierte Sachverhalte einfach erklären können. Das Konstrukt Nr. 11, ‚überlange Gespräche‘ gibt es wenig Auffälligkeiten im Bezug auf die Ratings. Das Optimum scheint bei 4 zu liegen, da hier das Idealselbst eingestuft ist. Die Ratings sind sehr bipolar, dies lässt auf eine noch nicht differenzierte Vorstellung zum Feedback bzw. zur Führung von Beratungsgesprächen schließen. Diejenigen Konstrukte, die sich mit der Einstellung gegenüber den Studenten beschäftigen (Nr. 1, 5 und 7) fällt auf, dass das Konstrukt ‚Interesse am Verständnis der Studierenden‘ überwiegend mit Extremwerten bewertet wurde. Das Idealselbst liegt bei 4. Dies könnte auch daran liegen, dass ein maximales Engagement bei der Betreuung Studierender im Sinne der wissenschaftlichen Karriere nicht als optimal angesehen wird. Im Bezug auf das Interesse der Lehrenden an den Studenten werden häufig Zentralwerte vergeben. Das Idealselbst liegt bei 1, bei dem Pol ‚Interesse an jedem Menschen‘. Kein Element wird auf der negativsten Stufe ‚vermindertes Interesse‘ eingestuft. Damit wird den Lehrenden ein grundsätzliches Interesse bescheinigt. Ein ‚guter‘ Lehrender strebt somit eine intensive individuelle Betreuung seiner Studenten an, die (möglichst) neutral ist und zeigt Interesse an jedem Menschen (Studenten). Zuletzt noch das Konstrukt, das sich mit dem Thema Motivation (Nr. 3, t1) beschäftigt. Das Idealselbst liegt in der Mitte, also weder bei der intrinsischen noch extrinsischen Motivation, sondern dazwischen. Auffällig ist, dass keines der Elemente den Wert 3 aufweist, somit also kein Element/Person das optimale Motivationsverhältnis aufweisen kann.
MouseSort	Grundsätzlich sind die Differenzwerte nicht sehr hoch, sie bewegen sich zwischen 6 und 27. <u>Differenzwerte Elemente:</u> Die geringsten Differenzwerte zeigen sich zwischen Idealselbst und AZC, sowie zwischen aktuellen Selbst und Chrono. Die größten Differenzwerte zeigen sich zwischen den Elementen AZC und TP2 und zwischen den Elementen Idealselbst und Öko. Die Differenz zwischen dem aktuellen Selbst und dem Idealselbst beträgt 12, ist also schon recht nah bei einander. <u>Differenzwerte Konstrukte:</u> Die Differenzwerte bestätigen die oben bereits inhaltlich festgestellten Ähnlichkeiten zwischen Konstrukten. Es gibt keine Ausreißer Konstrukte und sie sind nicht vollständig unabhängig voneinander.
Clusteranalyse	<u>Elemente:</u> Die Elemente sind sich relativ ähnlich (>70%), außer BET und Öko, die sich stark unterscheiden. Die höchste Ähnlichkeit besteht zwischen dem Idealselbst und AZC (85%) und zwischen dem aktuellen Selbst und Chrono (85%). Es lassen sich zwei Cluster feststellen: Idealselbst, AZC und BOT. CH und Bio1 sind recht nah an diesem ersten Cluster. Das zweite Cluster aktuelles Selbst, Chrono und TP1. Die Mittlere Zentralität von 63 zeigt, dass die Streuung der Werte nicht sehr hoch ist, die Elemente werden relativ ähnlich bewertet, wirkliche Ausreißer gibt es nicht. Die Cluster sind auch inhaltlich stimmig. <u>Konstrukte:</u> Die Ähnlichkeitsniveaus der Konstrukte liegen zwischen 73 und 32 Prozent, was nicht sehr hoch ist. Es kann das Cluster Wissensvermittlung mit Konstrukt 2 und 3 findet sich wieder (mit 73% Ähnlichkeit). Andere Cluster können nicht eindeutig identifiziert werden (unter anderem da die Umpolung der Konstrukte nicht mit inhaltlichen Aspekten übereinstimmt). Die mittlere Zentralität der Konstrukte liegt bei 25. Die Clusteranalyse kann bei den Konstrukten nur zum Teil zur Auswertung herangezogen werden, da einige inhaltlich nicht sinnvolle Umpolungen vorgenommen wurden. Die niedrige mittlere Zentralität weist darauf hin, dass die Konstrukte weitestgehend unabhängig voneinander sind, also auch unterschiedliche Aspekte/Sachverhalte ansprechen.

Anhang II – Interview (Grid)

Ergänzungen durch Transkript	Keine
Interpretation	Für den Befragten zeichnet sich gute Lehre aus durch eine recht intensive individuelle Betreuung, die weder von den Launen des Dozenten abhängig ist, noch ausufernd ist. Ebenso ist das Interesse am Verständnis der Studenten wichtig. Lehrveranstaltungen sind gut, wenn komplizierte Sachverhalte einfach erklärt werden, der Vorlesungsstil flexibel ist, die VL ohne Skript gehalten wird und die VL-Präsentation ausgefeilt ist. Eine relativ gute Akustik scheint noch mit dazu zu gehören. Ein Interesse an jedem Menschen gehört ebenso zu guter Lehre, als auch ein angemessenes Maß an Motivierung der Studierenden. Bei diesem Befragten drehen sich die Gedanken um gute Lehre nicht nur um Lehrveranstaltungen, sondern auch um Die Betreuung / Beratung von Studierenden. Es wurden nicht nur Konstrukte zum Lehrenden und dessen Rolle gebildet, sondern auch solche, die sich um die Interaktion mit den Studierenden drehen. Dabei gibt es noch einige Unsicherheiten im Bezug auf das, was als ‚gut‘ bewertet wird. Auffällig sind die Konstrukte zur Motivation und zur Akustik, sowie die Benennung der ‚neutralen Betreuung‘ der Studierenden. Bei der Akustik kann nur spekuliert werden, ob dieser Aspekt nicht wichtig genug ist, um maximale Ratings zu vergeben. <u>Einordnung in das Modell von Kember</u> Insgesamt kann man den Befragten zwischen der LK 2 ‚Strukturiertes Wissen vermitteln‘ und 3 ‚Dozenten-Studierenden-Interaktion‘ zuweisen. Die Studierenden werden klar als Interaktionspartner wahrgenommen, die in das Bild von guter Lehre einbezogen werden, trotzdem gibt es relativ viele Konstrukte, die sich mit der Vermittlung von Wissen beschäftigen, was eher auf LK 2 hinweisen würde. <u>Einordnung in die Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen</u> Der Befragte setzt sich sowohl mit der Lehrendenrolle auseinander als auch mit den Studierenden, die als Menschen wahrgenommen werden sollen. Konstrukte zum Wissen sind nur indirekt über die Wissensvermittlung vorhanden und können daher nicht direkt dem Wissen zugeordnet werden.

Abbildung: Clusteranalyse Interview 1809_1311 (t2)

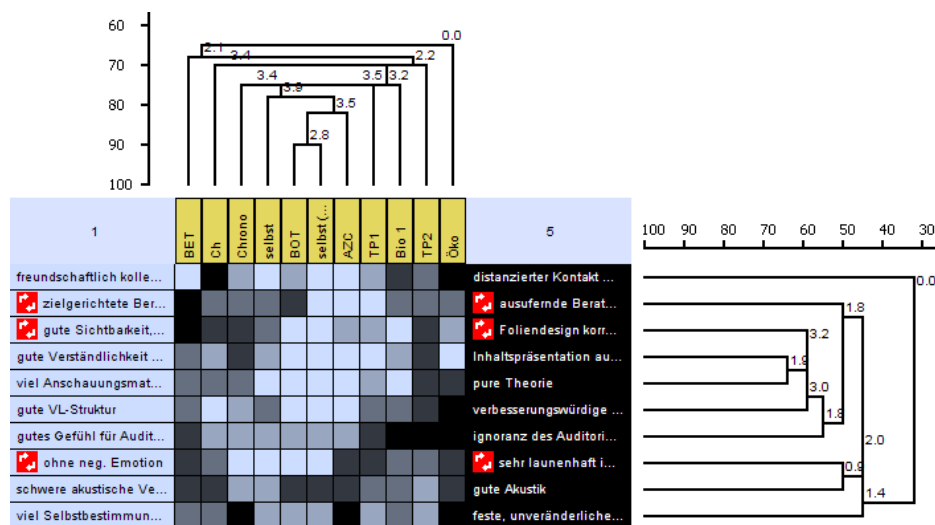


Tabelle Clusteranalyse Elemente Interview 1809_1311 (t2)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
selbst (ziel)	mit	BOT	90.0%	45	90	62	28	2.77
selbst (ziel)	mit	AZC	82.0%	54	81	60	21	3.53
selbst	mit	BOT	78.0%	58	78	60	18	3.89
selbst	mit	Chrono	75.0%	57	72	59	13	3.37
AZC	mit	TP1	75.0%	59	71	59	12	3.50
Bio 1	mit	TP1	75.0%	59	69	59	10	3.23
Chrono	mit	Ch	70.0%	60	68	58	10	3.37
Bio 1	mit	TP2	70.0%	59	66	59	7	2.19
BET	mit	Ch	68.0%	58	65	57	8	2.11
TP2	mit	Öko	65.0%	58	64	0	0	0.00

Anhang II – Interview (Grid)

Tabelle Clusteranalyse Konstrukte Interview 1809_1311 (t2)

		Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
viel Anschauungsmaterial/pure Theorie	gute Verständlichkeit der mit Inhalte/Inhaltspräsentation auf gehobenem Niveau	64.0%	32	64	42	22	1.90
gute VL-Struktur/verbesserungswürdige VL-Struktur	mit viel Anschauungsmaterial/pure Theorie	59.0%	38	58	41	16	2.28
gute Verständlichkeit der Inhalte/Inhaltspräsentation auf gehobenem Niveau	mi Folienesign korrekturbedürftig/gute Sichtbarkeit, Struktur, Design	59.0%	41	55	38	17	3.01
gute VL-Struktur/verbesserungswürdige VL-Struktur	mit gutes Gefühl für Auditorium/Ignoranz des Auditoriums	55.0%	37	46	38	8	1.75
Folienesign korrekturbedürftig/gute Sichtbarkeit, Struktur, Design	mit ausufernde Beratungsgespräche/zielgerichtete Beratungsgespräche	50.0%	37	45	37	8	1.76
sehr launenhaft im Umgang mit Studierenden/ohne neg. Emotion	mit schwere akustische Verständlichkeit/gute Akustik	50.0%	25	50	40	10	0.90
schwere akustische Verständlichkeit/gute Akustik	mi viel Selbstbestimmung in Praktika/feste, unveränderliche Struktur	45.0%	30	45	37	9	1.24
sehr launenhaft im Umgang mit Studierenden/ohne neg. Emotion	mit gutes Gefühl für Auditorium/Ignoranz des Auditoriums	45.0%	36	41	33	8	1.39
ausufernde Beratungsgespräche/zielgerichtete Beratungsgespräche	mit freundschaftlich kollegialer Umgang mit Studenten/distanzierter Kontakt mit Studenten	32.0%	35	39	0	0	0.00

Matrix Ähnlichkeiten Elemente Interview 1809_1311 (t2)

	selbst	selbst (ziel)	AZC	BET	Chrono	Bio 1	BOT	Ch	TP1	TP2	Öko
selbst		78	65	62	75	70	78	65	70	65	45
selbst (ziel)			82	50	58	62	90	62	72	42	42
AZC				58	60	60	72	65	75	40	60
BET					62	62	55	68	68	68	58
Chrono						55	62	70	55	70	50
Bio 1							68	70	75	70	70
BOT								68	68	48	48
Ch									60	65	65
TP1										65	65
TP2											65
Öko											
Zentralität	67	64	64	61	62	66	66	66	67	60	57

Mittlere Zentralität: 64

Matrix Ähnlichkeiten Konstrukte Interview 1809_1311 (t2)

	gute VL-Strukt...	freundschaftl...	viel Anschau...	Folienesign k...	ausufernde Be...	gute Verständl...	schwere akusti...	gutes Gefühl f...	viel Selbstbesti...	sehr launenha...
gute VL-Strukt...		45	59	9	14	50	23	55	32	0
freundschaftl...	-9		50	9	14	23	36	36	32	0
viel Anschau...	-14	-23		-14	9	64	18	32	36	5
Folienesign ...	36	18	59		50	-23	50	27	14	27
ausufernde B...	41	32	45	5		0	36	14	36	32
gute Verständ...	5	5	-18	59	45		0	23	27	14
schwere akus...	50	23	36	14	36	55		32	45	23
gutes Gefühl ...	-18	-9	5	18	23	14	41		32	-9
viel Selbstbes...	32	5	18	23	27	36	23			23
sehr launenh...	45	36	50	18	32	23	50	45	41	
Zentralität	32	26	29	17	23	20	28	27	31	13

Mittlere Zentralität: 25

Analyse und Interpretation des Interviews 1809_1311 zum Zeitpunkt t2

Analysekriterien	t2
Anzahl der Konstrukte	10
Art der Konstrukte	Alle Konstrukte sind wertend, es gibt keine oberflächlichen Konstrukte, es gibt kein selbstreflexives Konstrukt oder Pol. Konstrukt 4 spricht mehrere Aspekte an ('gute Sichtbarkeit, Struktur, Design'). Bei Konstrukt 6 sind die Pole nicht als Gegensätze erkennbar. Auffällig ist die Sprache bei einigen Polen: (Nr. 1) ‚verbesserungswürdig‘, (Nr. 4) ‚korrekturbedürftig‘ und (Nr. 5) ‚ausufernd‘.

Anhang II – Interview (Grid)

	Es gibt Konstrukte zur Veranstaltungsdurchführung und zur Beratung / Betreuung von Studierenden. Die Wissensvermittlung soll auf die Studierenden abgestimmt sein, die Rückmeldung (im Beratungskontext) soll zielgerichtet und ohne negative Emotionen stattfinden. Die Studierenden spielen in Veranstaltungen eine wichtige Rolle und sie werden als selbst bestimmte Personen wahrgenommen (Konstrukt Nr. 8 ‚gutes Gefühl für Auditorium / Ignoranz des Auditoriums‘ und Nr. 9 ‚viel Selbstbestimmung in Praktika / feste unveränderliche Struktur‘. Die auffällige Sprache bei den Polbezeichnungen betont die jeweiligen negativen Ausprägungen und könnte ein Zeichen dafür sein, dass der Befragte eine klare Vorstellung davon hat, wie Lehre nicht aussehen soll.
Beschreibung der Elemente	Das Idealselbst wird am Besten bewertet, es folgen BOT und AZC. TP1 und das aktuelle Selbst werden etwas schlechter, aber immer noch überwiegend positiv beurteilt. Bio, Ch und Chrono liegen etwa in der Mitte, BET, TP2 und Öko werden am negativsten beurteilt.
Art der Ratings	Elemente: Es gibt keine einzigartigen Elemente, bei den am positivsten und am negativsten bewerteten Elementen werden häufig Extremwerte vergeben, ansonsten finden sich eher ausgeglichene Ratings. Konstrukte: Die Konstrukte, die sich mit der Veranstaltungsdurchführung befassen (Nr. 1, 4 und 7) werden folgendermaßen geratet: Bei der Vorlesungsstruktur (Nr. 1) schneiden alle Elemente außer Öko gut ab, bei der Präsentationsfähigkeit des Lehrenden (Nr. 4) und 7) wird ausgeglichen beurteilt. Das weist darauf hin, dass der Befragte eine konkrete Vorstellung von einer guten Präsentation hat. Beim Konstrukt zur Akustik (Nr. 7) scheint das Optimum bei 4 zu liegen. Bei den Konstrukten Nr. 3 und 6 fällt auf, dass die Elemente/Personen überwiegend positiv beurteilt werden. Bei dem Konstrukten zur Beratung Studierender (Nr. 5) fällt auf, dass der Befragte überwiegend Zentralwerte und Extremwerte vergibt. Konstrukte zur Einstellung gegenüber Studierenden (Nr. 2 und 10) zeigen, dass den Elementen überwiegend ein freundschaftlicher, kollegialer Umgang mit den Studierenden bescheinigt wird. Nur zwei Elemente haben ein distanziertes Verhältnis zu den Studierenden. Bei dem launenhaften Umgang mit den Studierenden (Nr. 10) schneiden die Elemente / Lehrenden ebenfalls positiv ab. Der Wert 1 (sehr launenhaft) wird nicht vergeben. Bei den Konstrukten Nr. 8 und 9 findet sich das Optimum jeweils bei 2 liegt, weil das Idealselbst hier zugeordnet wurde. Das Konstrukt, dass sich auf die Selbstbestimmung in Praktika bezieht (Nr. 9) hat das Optimum bei 2, da hier das Idealselbst geratet wurde. Der Wert 1 ‚viel Selbstbestimmung‘ wird nicht vergeben.
MouseSort	<u>Differenzwerte zwischen den Elementen:</u> Der geringste Differenzwert zeigt sich zwischen Idealselbst und BOT (4), dann folgt AZC (7). Die Differenz zwischen dem aktuellen Selbst und dem Idealselbst liegt bei 9. Die Differenzwerte sind nicht sehr hoch, sie bewegen sich zwischen 4 und 24. Die Differenzwerte bestätigen die bei den Ratings festgestellten Unterschiede zwischen den Elementen (s. o.). <u>Differenzwerte zwischen den Konstrukten:</u> Den kleinsten Differenzwert weisen die Konstrukte Nr. 3 und Nr. 6 auf. Den größten Differenzwert gibt es zwischen den Konstrukten 1 und 2 bzw. 5 und 3. Die Differenzwerte liegen zwischen 8 und 27. Die Differenzwerte der Konstrukte bestätigen zum Teil bereits inhaltlich gefundene Ähnlichkeiten. Es gibt kein Ausreißerkonstrukt.
Clusteranalyse	<u>Elemente:</u> Die Ähnlichkeitsniveaus der Elemente liegen zwischen 90 und 65 Prozent Es ist ein Cluster erkennbar, dass aus dem Idealselbst, BOT, AZC und dem aktuellen Selbst besteht. Dies deckt sich mit den Beobachtungen zum Rating. Die mittlere Zentralität liegt bei 64, die Streuung ist nicht sehr hoch, das bedeutet, dass die Elemente relativ ähnlich bewertet werden, auch wenn es Unterschiede zwischen den Elementen gibt, finden sich keine Ausreißer. <u>Konstrukte:</u> Die Ähnlichkeitsniveaus der Konstrukte liegen zwischen 64 und 32 Prozent. Es gibt keine eindeutige Clusterbildung, aber Ähnlichkeit zwischen den Konstrukten. Der Zusammenhang zwischen Konstrukt 3 und 6 kann auch inhaltlich bestätigt werden (Ähnlichkeit 64 %). Die mittlere Zentralität der Konstrukte liegt bei 25, es gibt Werte zwischen 13 und 31. Die niedrige mittlere Zentralität weist auf unabhängige Konstrukte hin, was sich bereits oben bei der Analyse der Konstrukte gezeigt hat. Die Clusterbildung erscheint auch inhaltlich stimmig.

Anhang II – Interview (Grid)

Ergänzungen durch Transkript	Zu dem Konstrukt ‚Selbstbestimmung‘ sagt der Befragte, der Sinn der Selbstbestimmung liege darin: ‚Wege aufzeigen, mit Pannen umzugehen‘ und Studierenden die ‚Chance auf Erfolg, Motivation‘ zu geben, sowie ‚Erfolgserlebnis‘ für Studierende zu ermöglichen.
Interpretation	Für den Befragten zeichnet sich gute Lehre aus durch: Eine gute VL-Struktur, einen freundschaftlichen, kollegialen Umgang mit den Studenten, viel Anschauungsmaterial, eine hohe Qualität der Präsentation, eine gute Verständlichkeit der Inhalte. Wichtig sind ihm zielgerichtete Beratungsgespräche und ein Umgang mit den Studierenden ohne negative Emotionen. Drei Konstrukte wiesen kein Optimum an einem Pol auf, daher kann man sagen, dass eine relativ gute Akustik, ein relativ gutes Gefühl für das Auditorium und relativ viel Selbstbestimmung in Praktika dem Befragten wichtig erscheinen. <u>Einordnung in das Modell von Kember</u> Die angesprochenen Aspekte zeigen ein vielfältiges Bild von Lehre. Im Vordergrund steht der Studierende mit seinen Bedürfnissen, die bei der Planung und Durchführung guter Lehre berücksichtigt werden müssen. Die Betreuung erfolgt am einzelnen Studenten orientiert. Etwas unklar sind die Aspekte Akustik, das Gefühl für das Auditorium und die noch eingeschränkte Selbstbestimmung in Praktika. Obwohl der Befragte klar den Studierenden im Blick hat, fehlt aber noch das Bild vom Studenten als selbständigen Lernenden. Daher wäre eine Zuweisung zu LK 5 klar nicht möglich. Der Befragte bewegt hat Konstrukte, die noch eher auf LK 2 ‚strukturiertes Wissen abgeben‘ hinweisen, aber auch schon solche, die auf klar am aktiven Lernen der Studierenden orientiert sind, und somit der LK 4 ‚Ermöglichung studentischen Lernens‘ zugewiesen werden kann. <u>Einordnung in die Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen.</u> Der Befragte setzt sich sowohl mit den Fähigkeiten und Aufgaben des Lehrenden auseinander als auch mit der Rolle des Studenten. Es fehlen aber Konstrukte, die klare Aussagen über das Wissen beinhalten.

Vergleich der Ergebnisse der Analyse und Interpretation der Interviews 1809_1311 (t1) und (t2)

Analysekriterien	t1 vs. t2
Auffälligkeiten bei der Zahl der Konstrukte	Es ist ein Konstrukt weniger geworden.
Auffälligkeiten bei der Art der Konstrukte	Zu t1 gibt es ein konventionelles / privates Konstrukt (Nr. 5) zu t2 gibt es keines mehr. In t1 gibt es weniger unipolare Konstrukte, in t2 sind bis auf eines (Nr. 3) alle Konstrukte unipolar. Zu t1 ist ein Konstrukt ohne klaren Gegensatz (Nr. 3), zu t2 sind es zwei (Nr. 3 und 6). Zu t1 gibt es vier Konstrukte, die einen klärungsbedürftigen Gegensatz haben, in t2 ist dies nur bei einem Konstrukt der Fall. Auffällig ist, dass zu Beginn von t1 die Konstrukte wortreicher formuliert wurden, die Gegensätze aber klärungsbedürftiger sind, dies hat sich zu t2 verändert: Die Konstrukte sind nun unipolar und haben klarere Gegensätze. Eine Erklärung könnte sein, dass der Befragte zu Beginn des Interviews in t1 noch etwas undifferenziert bzw. –strukturiert bei der Unterscheidung der Elemente war und sich erst im Laufe der Befragung auf einen bestimmten Aspekt der Lehre als Unterscheidungsmerkmal festgelegt hat. Dass dies bei t2 nicht mehr auftrat kann ein Hinweis darauf sein, dass der Befragte bereits von Anfang an klarer (mit einem besseren Vorwissen, klareren Vorstellungen von guter Lehre) an die Unterscheidung der Elemente herangegangen ist. Die in t2 auffällige Sprache bei den negativen Polen ist in t1 nicht eindeutig festzustellen. Ein Grund hierfür kann darin liegen, dass in t2 der Befragte eine genauere Vorstellung davon hat, wie gute Lehre aussehen soll bzw. nicht aussieht und daher die Begriffe ‚korrekturbedürftig‘, ‚verbesserungswürdig‘ und ‚ausufernd‘ verwendet.
Welche Konstrukte sind auf den ersten Blick gleich/ähnlich geblieben?	Zu beiden Zeitpunkten gleich oder ähnlich geblieben sind folgende Die Konstrukte Nr. 9 (t1) ‚eingeschränkte akustische Verständlichkeit / gute Akustik und Nr. 7 (t2) ‚schwere akustische Verständlichkeit / gute Akustik‘ sind fast identisch. Ebenfalls fast gleich geblieben sind Nr. 5 (t1) ‚Auswirkungen der mentalen Befindlichkeit auf die Betreuung / neutrale Betreuung‘ und Nr. 10 (t2) ‚sehr launenhaft im Umgang mit Studierenden / ohne negative Emotion‘. Konstrukt Nr. 8 (t1) ‚ausgefeilte VL-Präsentation / unausgereifte Präsentation‘ und Konstrukt Nr. 4 (t2) ‚Foliendesign korrekturbedürftig / gute Sichtbarkeit, Struktur, Design‘ sind sich ebenfalls (mit Einschränkungen) sehr ähnlich. Zwei Konstrukte (t1) sind zu t2 zu einem zusammengefasst worden: Konstrukt Nr. 1 und 7 (t1) ‚intensive individuelle Betreuung / geringes Verständnis gegenüber Studenten‘ sowie ‚Interesse an jedem Menschen / vermindertes Interesse‘ wurden zu Nr. 2 (t2) ‚freundschaftlich kollegialer Umgang mit Studenten / distanzierter Kontakt zu Studenten‘. Ebenfalls zusammengefasst wurden die Konstrukte Nr. 6 (t1) ‚eingefahrener VL-Stil / flexibler VL-Stil‘ und 10 (t1) ‚VL ohne Skript / streng nach Skript‘. Diese finden sich wieder in Konstrukt Nr. 1 (t2) ‚gute VL-Struktur / verbesserungswürdige VL-Struktur‘. Präzisierung der Konstrukte: Eine weitere Ähnlichkeit lässt sich feststellen zwischen Konstrukt Nr. 3 (t1) ‚komplizierte Sachverhalte einfach erklären / unflexibel im Erklärungsstil‘ und Nr. 3 (t2) ‚viel Anschauungsmaterial / pure Theorie‘. Das Konstrukt Nr. 11 (t1) ‚überlange Gespräche / auf das Nötigste beschränkt‘ und Nr. 5 (t2) ‚ausufernde Beratungsgespräche / zielgerichtete Beratungsgespräche‘ ist ebenfalls ähnlich, auch wenn der zweite Pol zu t2

Anhang II – Interview (Grid)

	eindeutiger positiv formuliert ist als zu t1. Eine etwas veränderte Bedeutung: Konstrukt Nr. 1 (t1) ‚intensive individuelle Betreuung / geringes Verständnis gegenüber Studenten‘ hat als Nr. 2 (t2) einen etwas anderen Schwerpunkt erhalten: ‚freundschaftlich, kollegialer Umgang mit Studenten / distanzierter Kontakt zu Studenten‘. Der erste Pol hat eine etwas andere Bedeutung erhalten, weg von dem eher sachlichen Aspekt ‚intensive Betreuung‘ hin zu der zwischenmenschlichen Komponente ‚freundschaftlich, kollegial‘. Ebenfalls eine veränderte Bedeutung findet sich bei Konstrukt Nr. 2 (t1) ‚Interesse am Verständnis der Studenten / Vermittlung der Lehrinhalte ohne Bedeutung‘ und Nr. 6 (t2) ‚gute Verständlichkeit der Inhalte / Inhaltspräsentation auf hohem Niveau‘. Diese sind etwas ähnlich, wenn auch der zweite Pol sich verändert hat von einer eher negativen zu einer nicht unbedingt negativen Bewertung. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es eine hohe Anzahl gleicher oder ähnlicher Konstrukte gibt, was darauf hinweist, dass die Merkmale guter Lehre ähnlich geblieben sind.
Welche sind weggefallen?	Weggefallen ist das Konstrukt Nr. 4 (t1) ‚Überlassen die Mitarbeit der eigenen Motivation / mehr Druck, weniger selbst überlassen‘. Außerdem weggefallen ist das Konstrukt Nr. 10 (t1) ‚VL ohne Skript / streng nach Skript‘. Zum Teil wurde aus zwei Konstrukten eines gemacht: Nr. 1 und Nr. 7 (t1) werden zusammengelegt in Konstrukt Nr. 2 (t2), damit ist das Konstrukt ‚Interesse an jedem Menschen / vermindertes Interesse‘ weggefallen. Dies gilt auch für die Zusammenfassung der beiden Konstrukte Nr. 6 und 10 (t1) zu Nr. 1 (t2). Hier fällt das Konstrukt ‚VL ohne Skript / VL streng nach Skript‘ weg.
Welche sind hinzugekommen?	Es sind zwei neue Konstrukte hinzugekommen: Nr. 8 (t2) ‚gutes Gefühl für Auditorium / Ignoranz des Auditoriums‘ und Nr. 9 (t2) ‚viel Selbstbestimmung in Praktika / feste, unveränderliche Struktur‘. Das erste, neue Konstrukt befasst sich mit der Interaktion zwischen Lehrendem und Studierenden, das zweite mit der Selbstbestimmung der Studierenden, was einen völlig neuen Aspekt darstellt.
Veränderungen in den Ratings der Elemente auf den ähnlichen Konstrukten	Konstrukt Nr. 5 (t1) ‚Auswirkungen der mentalen Befindlichkeit auf die Betreuung / neutrale Betreuung‘ und Nr. 10 (t2) ‚sehr launenhaft im Umgang mit Studierenden / ohne negative Emotion‘ ähneln sich, daher ist ein Vergleich der Ratings interessant. Zum Zeitpunkt t2 ist der negative Pol stärker betont, was auch zu einer Veränderung im Rating führt. Kein Element befindet sich ganz auf dem negativen Pol. Das Idealselbst hatte zu t1 eine mittlere Position im Rating, und wird jetzt komplett dem positiv bewerteten Pol zugeordnet. Bei den Konstrukten zur Vermittlung von Inhalten in Veranstaltungen erscheint interessant, dass das Element Öko recht unterschiedlich abschneidet. Ein offensichtlicher Widerspruch existiert zwischen der Einstufung zu t1 bei einer maximal unausgereiften Präsentation und zu t2 bei guter Sichtbarkeit, Struktur und Design.
Ratings der Elemente auf den neuen Konstrukten	Das Element BOT rutscht nach oben durch die Einstufung auf Skalenwert 2 bei dem Konstrukt ‚Selbstbestimmung‘. Es ist jetzt das am positivsten bewertete Element, hinter dem Idealselbst. Das Element AZC, das zu t1 nur positive Wertungen bekam, erhält auf dem Konstrukt ‚Selbstbestimmung‘ den Zahlenwert 5 (negativ), ebenso Chrono, welcher zu t1 dem aktuellen Selbst am nächsten war. Die beiden neuen, studierendenorientierten Konstrukte werden relativ dichotom verwendet. Der jeweilige positive Extrempol wird bei beiden nicht besetzt. Dies deutet darauf hin, dass die Konstrukte noch nicht voll ausgereift sind. Die Studierendenorientierung wird aber wahrgenommen und zur Beurteilung von guter Lehre herangezogen.
Differenzen zwischen den Konstrukten (Mouse-Sort)	Die Konstrukte sind zu beiden Zeitpunkten weitestgehend unabhängig voneinander.
Clusteranalyse (Elemente und Konstrukte)	Das Idealselbst ist zu beiden Zeitpunkten das am positivsten beurteilte Element. Das aktuelle Selbst wird zum Zeitpunkt t2 besser eingeschätzt als zum Zeitpunkt t1, wird also dem Idealselbst ähnlicher. Die positiven, mittleren und negativen Elemente bleiben von t1 zu t2 im Grunde unverändert, sie variieren zum Teil aber etwas in der Ähnlichkeit zum Idealselbst. Das aktuelle Selbst ist in t1 Chrono am Ähnlichsten, in t2 ist es dem Idealselbst und BOT am Ähnlichsten. Öko bleibt aber das negativste Element. Insgesamt finden sich zu t1 mehr Elemente-Cluster als in t2. Das weist darauf hin, dass die Elemente ausgeglichener/differenzierter beurteilt wurden.
Interpretation	<u>Quantitative Hypothesen</u> H1: Die Anzahl der Konstrukte hat sich zum Zeitpunkt t2 nicht erhöht. Allerdings ist ein neuer Aspekt hinzugekommen (Studierendenorientierung), der sich in zwei Konstrukten niederschlägt (t2: Nr. 8 und 9). Daher kann durchaus von einer inhaltlichen Erweiterung des Konstruktsystems gesprochen werden. H2: Die zentralen Konstrukte zum Zeitpunkt t1 finden sich auch zum Zeitpunkt t2 wieder. Sie sind zum Teil konkreter formuliert und werden differenzierter angewandt (z. B. t2: Nr. 10 und 5), was sich insbesondere in der klaren Zuweisung des Idealselbst zeigt.

Anhang II – Interview (Grid)

H3: Es kommen neue Konstrukte zum Thema Studierendenorientierung vor. Dies ist ein neuer Aspekt, der zwar zum Zeitpunkt t1 implizit vorkommt, zum Zeitpunkt t2 aber deutlich in zwei Konstrukten (t2: Nr. 8 und 9) zum Ausdruck kommt. Insbesondere geht es dabei um die Interaktion zwischen Lehrendem und Studierenden (‘gutes Gefühl für Auditorium’) und um die Selbstbestimmung der Studierenden (‘viel Selbstbestimmung in Praktika’). Auffällig ist hier, dass die Skala zwischen den Konstruktpolen noch nicht ganz ausgenutzt wird. Das zeigt sich darin, dass das Idealselbst nicht ganz dem Pol ‘viel Selbstbestimmung’ zugeordnet wurde.

Das Konstrukt zur Motivation wird zum Zeitpunkt t2 nicht mehr genannt, darüber, warum dies so ist kann nur spekuliert werden. Es wurde zu t1 noch nicht sehr differenziert / eindeutig angewendet. Vielleicht hat es sich aber auch geklärt und wurde damit nicht mehr so wichtig für den Lehrenden, da es in ‘Fit für die Lehre 1’ ausführlich behandelt wurde.

Einordnung in das Modell von Kember

Der Befragte scheint sich von LK 3 zu LK 4 entwickelt zu haben. Der Studierende wird zum Zeitpunkt t2 nicht nur als Interaktionspartner gesehen sondern auch als selbstbestimmt Lernender. Der Befragte sieht auf diesem Konstrukt für den Moment keinen Weiterentwicklungsbedarf, da das aktuelle Selbst und das Idealselbst hier zusammenfallen.

Das durch die Zusammenfassung zweier Konstrukte Nr. 6 (t1) und 10 (t1) neu gebildete Konstrukt Nr. 1 (t2) ‘gute VL-Struktur / verbesserungswürdige VL-Struktur’ erscheint oberflächlicher. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass es nicht mehr als so wichtig wahrgenommen wird, als vor dem Durchlaufen der hochschuldidaktischen Weiterbildung.

Einstufung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen

Die zentralen Konstrukte konzentrieren sich auf die Lehrerrolle bzw. auf die didaktischen Fähigkeiten des Lehrenden und auf die Einstellung des Lehrenden zu den Studierenden. Letzteres wird zum Zeitpunkt t2 sogar stärker betont.

Es gibt keine Konstrukte zum Wissen. Dieser Aspekt wird bei der Beurteilung von guter Lehre nicht verwendet.

Anhang II - Interview (Grid)

FRAGEBOGEN ZUM INTERVIEW 1809_1311 (T1)

Angaben zur Person

Geburtstag der Mutter (dd.mm)

1 8 0 9

Geburtstag des Vaters (dd.mm)

1 3 1 1

Geschlecht

☒
☐

♀

♂

Welches Fach Lehren Sie?

Zoologie

Wie hoch ist Ihre Lehrerfahrung?

☐

0 bis 4 Semester

☒

5 bis 24 Semester

☐

25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

☐

Überwiegend Studierende bis zum 6. Semester.

☐

Überwiegend Studierende ab dem 7. Semester.

☒

Studierende jeden Semesters.

Welche Veranstaltungsformate halten Sie überwiegend?

☐

Vorlesungen

☒

Übungen

☒

Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)

☒

Praktika

☒

Sonstige Studienarbeiten

Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre

stimme
zu

stimme
eher zu

teils/
teils

stimme
eher
nicht zu

stimme
nicht zu

kann ich
nicht be-
antworten

Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.

☐
☒
☐
☐
☐
☐

Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.

☐
☒
☐
☐
☐
☐

Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.

☐
☐
☒
☐
☐
☐

Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.

☐
☒
☐
☐
☐
☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☒	☐	☐	☐	☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☐	☐	☒	☐	☐	☐

Anhang II – Interview (Grid)

FRAGEBOGEN ZUM INTERVIEW 1809_1311 (T2)

Angaben zur Person

Geburtstag der Mutter	Tag 1803	Monat	Geburtstag des Vaters	Tag 13	Monat 11
Geschlecht	☒ w	☐ m			

Welches Fach Lehren Sie? Biologie

Welchem Bereich würden Sie Ihr Fach am ehesten zuordnen?

- ☐ Geisteswissenschaft
- ☐ Sozialwissenschaft
- ☒ Naturwissenschaft
- ☐ Technik

Wie hoch ist Ihre Lehrerfahrung?

- ☐ 0 bis 4 Semester
- ☒ 5 bis 24 Semester
- ☐ 25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

- ☐ Überwiegend Studierende bis zum 6. Semester.
- ☐ Überwiegend Studierende ab dem 7. Semester.
- ☒ Studierende jeden Semesters.

Welches Veranstaltungsformat halten Sie überwiegend? (Bitte nur ein Format ankreuzen.)

- ☐ Vorlesungen
- ☒ Übungen
- ☒ Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)
- ☒ Praktika
- ☒ Sonstige Studien- & Diplomarbeiten

Welche hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen haben Sie bereits absolviert?

- ☒ Fit I
- ☒ Praxisberatung(en)
- ☐ Lehrhospitation
- ☒ Sonstige Modul 2: Heterogene Gruppen
Stimmung aus Arbeitsmittel

Anhang II – Interview (Grid)

Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre	stimme zu	stimme eher zu	teils/teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht beantworten
Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☒	☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☒	☐	☐	☐	☐	☐

NOTIZEN INTERVIEW 1809_1311 (T1)

Int. 5 | > Stud. sollen verstehen, was an d. Forschung
man kann mit. Stärke an d. Forschung
auf Stud. eingeleiten

Int. 5

1.

+

immer
ausgesprochen und
Zeit

suchen zu sein, mit d. Dg.

Unbrauchbare Stud. "arguehen"

pflegt, aber dann zu sein

2.

wo
ich
nicht
will?

+

Stud. sind anders

Viele alt. Herangehensweisen.
Krit. d. Stud.

-

keine
meinung
keine Zeit

Chancen, gute MA zu bekommen

-

VL
Klassen
gest. od. nicht
egal

3.

> e. sollen Dinge erkannt werden,
Wörter sind irrelevant.

- Leute sollen verstehen, was wir tun

+

Sprache ausklammern

- Gegenüber nicht anst.
- Wichtig bei jungen Stud.

- Stundenplan leer

-

gute Terminologie
vielleicht aus d. Lebenswelt

4.

kommt auf Strukturen d. Stud. an

Wichtig ist, dass man weiß, was Stud. bedeutet.

man versteht Stud.

Zwang
nicht will
zu sein

Selbstent.

Spüre nicht
so da

zu spät kommen
VL notwendig

Druck

Ressourcen
Nicht haben

5.

-

Stimmungsbew.

von Gefühl
inszeniert

Ausgang auf
Stud.-seite

Charakterist.
wenn gut
geleitet

Stud. abstrakt

verbal
mündig.

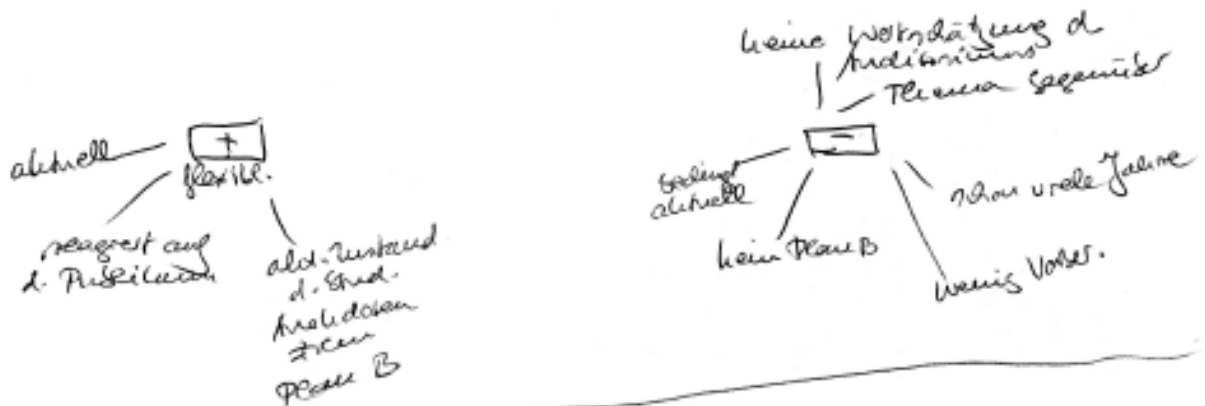
Wenig.

3. T.
Kündigung

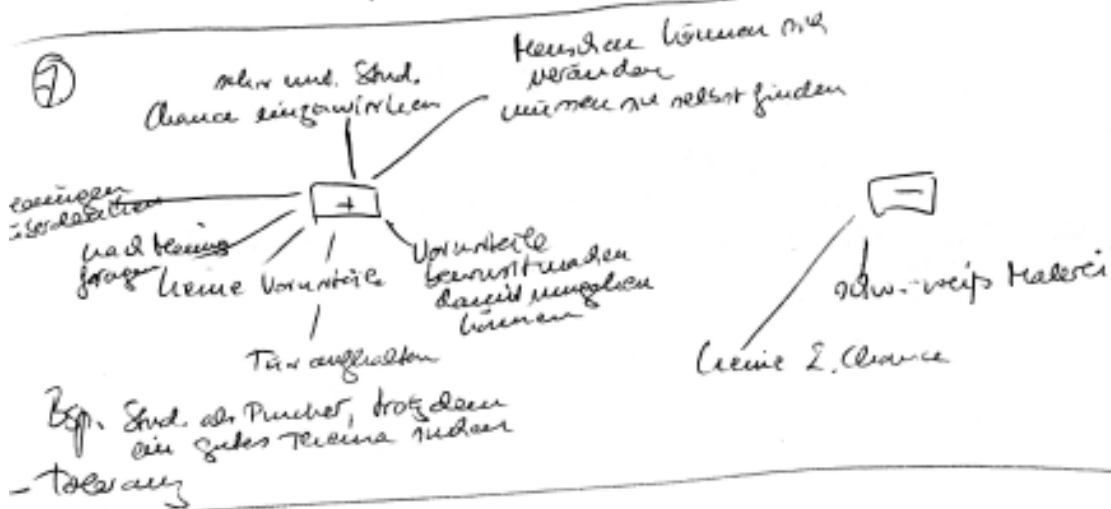
Abgedruckt
Kündigung

- keine Notwendigkeit
- Wert m. d. Stud. u. d. MA
- Regelmäßig

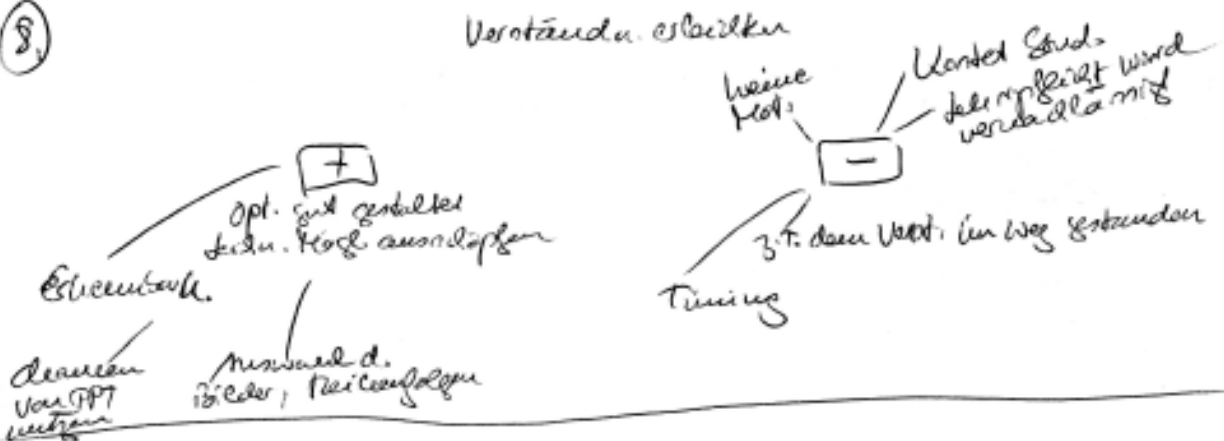
⑥



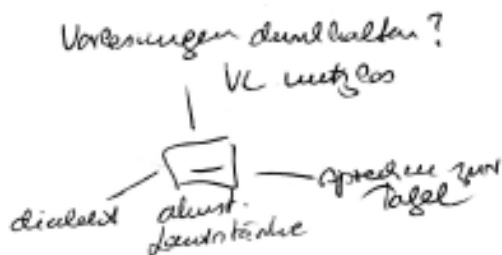
⑦



⑧

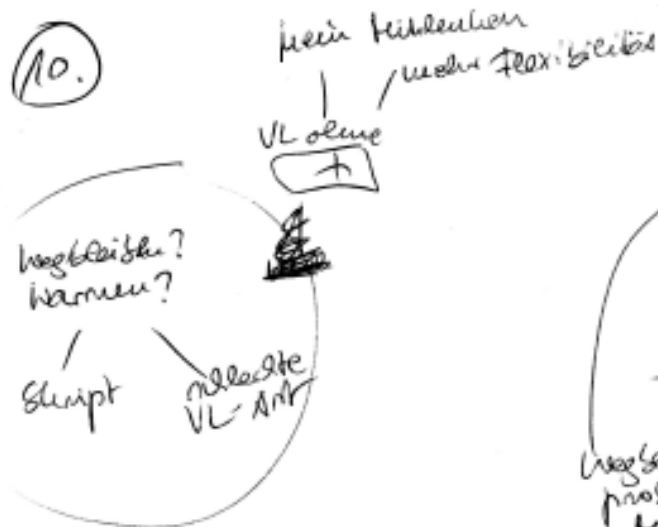


⑨



⑩

10.



Kollisions
mehr Raum

II
Ant. 5

[-] - kein Spielraum

- Folger nicht ausnahmslos,
kein Kollisions Risiko

- Grad. Spielraum weg
- Clearance zum Kollisions

Wegbleiben bei gutem Schlupf in Pflichtfah.
Probleme weil fest. address
bedeutet durch Mauerarbeit

11.

4 auf Skala ist Optimum
Teilhaben an der Geschwindigkeit

weg. weil zu weit führen

[-]

überlappung Sport.

1

Wird so gute
Sport. Leistung

[+]

Wichtigste

5

Dinge werden
unterschiedet

als Grad Linie
warten

NOTIZEN INTERVIEW 1809_1311 (T2)

① Wann? Stud. kommen gut folgen, wenn's verarbeitet
 ↑ Konzepte
 mehr Spaß, wenn es verstanden wird

①

Gute VL-Struktur

Theorie abfragen
 sollte nicht von großen zum
 Kleinen
 nicht in Kleinen versinken
 nicht Redundanz

Wann? - von moral. Standpunkt her
 - müssen wissen, wann sie kommen
 können
 - besser sie mehr motiviert fühlen

②

Distanziert

- nicht mit Frage zu ihm
- Stud. werden eher
 gering geschätzt
- spricht erst mit Diplomanden

- alle werden gleich behandelt
- selbst & Stud. immer gut
 behandelt
- freundlich, aber korrekt
- auch mit Problemen

je nachdem, wann man sie trifft, sieht man die Profs mehr oder weniger

abstrakt?

- ja -

konkret?

- zeigen vor Engagement
- Aktivitäten mit Max Vorh.
- Einstellung, gut klare

+

③

pure Theorie

PPT, obwohl man es auch
 anschaulicher machen könnte
 heute könnte man es besser

viel Anschauungsmittel

Präparate gemacht
 Rezeptbuch f. Färbungen

(de ging von
 fast 100 nicht
 nicht eingesehen)

2

Warum?

- wegen Ähnlichkeit einziger Kanten weg
- verschiedene Möglichkeiten
- einmündig Ad. nicht, Komplexität

unmöglich sein

4

↓ Fluiddesign

- ↓ Schnitt
- ↓ Farbwahl
- Anordnung unklar
- ganz Seite
- immer wieder

↑ Folgendes

- klar (Schnittgröße)
- gute Logik, wenn mit anderen zusammen
- Prof. Design.

Warum?

- nicht zu viel
- zu viel, wenn man nicht versteht
- trotzdem geordnet
- f. Std. manchmal notwendig
- weil Zeit in Betracht

- Fachinfo, besser vermittelt
- zu viel, wenn man nicht versteht
- warum anders

5

ausfordern

- nicht zu viel
- nicht zu viel, wenn man nicht versteht
- Std. wird verwirrt
- aus dem Blickfeld

folgendes

- dabei dann schauen
- ~~folgendes~~
- ~~folgendes~~: Protokolle aufzeichnen
- Termine ausmachen
- Strategie, wie es dann Std. vermittelt wird.

Oh, Prot. kann mit
beurteilt werden
TP 2 keine Info erhalten
Geschwindigkeit

Warum?

- Frustration

- bei Anpassung an Std., wird
nicht vermittelt
- Motivieren

6

↑ 4 Niveau

- egal, wann es erzählt wird
- Teilbegr. und Teilbegr. erklären

↑ Verständlichkeit

- komplexes und einf. erklären
- erklären, wenn man vor mir hat

Oh - fast zu Niveau, wenn
man weiß, ob es es ernst
meint

③

Warum? - Kilo nehmen
- gute VL leidet darunter
- Adipositas wird laut
- man könnte auch sterben
- keine Kost, das zu ändern

Wichtig, dass man
Verstanden wird

7

↓ almost. Verst.

- Rücken schmerzen
- leise werden
- Bart bekommen (war ihm egal)

↑ gute Struktur

- gut Verständl.

8

Warum? - Wichtig zu merken, ob die Stud.
abgeben
- Punkte einlegen!
- Stoff wenn verknüpft, verarbeitet
werden

↑ Gefühl

- Bsp. gebraucht, wenn Abgedruckt wird
- Quiz weil Gefühl. / IL. wenn
- Melodien (nach dem Gefühl)

Wichtig: Bei 0 Punkten
bedeutet, dass man nicht mehr
dabei vorne?

- zu viel "Gefühl" kann vorne
sein, man muss aber
auch gut sein

Ignoranz

- auf Fr. reagiert? Nein, man
muss das selbst machen
- VL mit 15-20 Punkten, unvernünft.
65

- TP hat es gemacht, konnte aber
nicht reagieren

Warum? - Clearance auf Erfolg / Kost.
- es gibt immer ein Ziel, man
muss d. Weg aufzeigen
- werden mit Punkten belohnt

- 50% / 50%
- es ist klar was man machen
- es ist nicht spannend

9

Selbsttest.

- Idee, was herausgefunden werden soll
- Exp. design
- Stud. soll mit Erfolgserg. herausgehen

Gute Struktur

- Gliedert sich gut
- keine Abweichungen
- Vorzeichen sind vor gegeben
- Vorzeichen sind nicht auf
- frucht Stud.

- Demos hat nicht
gemacht

④

Warum? - schade, wenn man
jemanden verprellt

- Zeichen von Inkompetenz
- man möchte keinen solchen Chef
- gehört nicht an Arb.-platz

10

Beurteilung

- neutral, freundlich
pos. Grundstimmung
auch wenn es schwerfällt
- auch bei extremen Stnd. eher
"neutral" bleiben

Beurteilung

- Oper. läuft
- Stnd. wurden "abgewickelt"
- spürte, dass ich interessiert

Anhang II – Interview (Grid)

INTERVIEW 2106_0811

Abbildung: Clusteranalyse Interview 2106_0811 (t1)

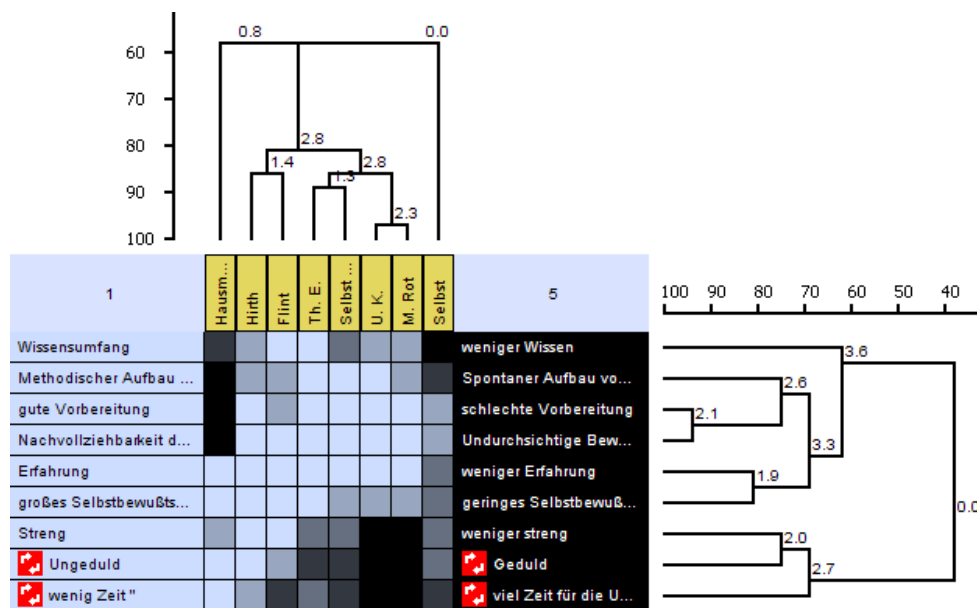


Tabelle Clusteranalyse Elemente Interview 2106_0811 (t1)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
U. K.	mit	M. Rot	97.0%	48	97	64	33	2.30
Selbst Ziel	mit	Th. E.	89.0%	44	89	70	19	1.28
Selbst Ziel	mit	U. K.	86.0%	64	86	60	26	2.76
Hirth	mit	Flint	86.0%	43	86	66	20	1.37
Th. E.	mit	Flint	81.0%	65	78	51	28	2.78
Hausmann	mit	Hirth	58.0%	58	68	58	10	0.77
Selbst	mit	M. Rot	58.0%	57	65	0	0	0.00

Tabelle Clusteranalyse Konstrukte Interview 2106_0811 (t1)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
Nachvollziehbarkeit der Bewertung/Undurchsichtige Bewertung	mit	gute Vorbereitung/schlechte Vorbereitung	94.0%	47	94	49	45	2.07
Erfahrung/weniger Erfahrung	mit	großes Selbstbewußtsein/geringes Selbstbewußtsein	81.0%	40	81	40	41	1.91
Streng/weniger streng	mit	Geduld/Ungeduld	75.0%	37	75	31	44	2.01
gute Vorbereitung/schlechte Vorbereitung	mit	Methodischer Aufbau von Lehrveranstaltungen/Spontaner Aufbau von Lehrveranstaltungen	75.0%	53	79	45	34	2.60
Nachvollziehbarkeit der Bewertung/Undurchsichtige Bewertung	mit	Erfahrung/weniger Erfahrung	69.0%	51	64	36	27	3.27
Geduld/Ungeduld	mit	viel Zeit für die Unterstützung von Lernenden/wenig Zeit	69.0%	44	67	31	36	2.73
Wissensumfang/weniger Wissen	mit	Methodischer Aufbau von Lehrveranstaltungen/Spontaner Aufbau von Lehrveranstaltungen	62.0%	49	58	31	28	3.61
Streng/weniger streng	mit	großes Selbstbewußtsein/geringes Selbstbewußtsein	38.0%	40	45	0	0	0.00

Anhang II – Interview (Grid)

Matrix Ähnlichkeiten Elemente Interview 2106_0811 (t1)

	Selbst	Selbst Ziel	Th. E.	U. K.	Hausmann	Hirth	Flint	M. Rot
Selbst			69	58	56	50	53	61
Selbst Ziel				89	86	42	72	75
Th. E.					61	42	78	81
U. K.						28	64	67
Hausmann							58	50
Hirth								86
Flint								
M. Rot								
Zentralität	58	74	72	68	43	68	70	69
Mittlere Zentralität: 65								

Matrix Ähnlichkeiten Konstrukte Interview 2106_0811 (t1)

	Geduld/Ungeduld	Wissensumfang/...	Nachvollziehbar...	gute Vorbereit...	Erfahrung/weni...	Streng/weniger ...	Methodischer A...	großes Selbstbe...	viel Zeit für die ...
Geduld/Ungeduld		19	38	44	19	-25	44	12	69
Wissensumfang...	-6		44	38	38	19	62	56	25
Nachvollziehba...	-25	-44		94	69	0	69	50	56
gute Vorbereit...	-19	-38	-81		62	-6	75	44	62
Erfahrung/weni...	6	-38	-56	-50		19	50	81	25
Streng/weniger ...	75	19	12	19	6		-6	38	-6
Methodischer A...	-19	-38	-56	-50	-38	19		44	50
großes Selbstb...	25	-19	-38	-31	-56	0	-19		19
viel Zeit für die ...	-19	0	-44	-38	-12	56	-12	6	
Zentralität	28	38	53	52	45	4	49	43	38
Mittlere Zentralität: 39									

Analyse und Interpretation des Interviews 2106_0811 zum Zeitpunkt t1

Analysekriterien	t1
Anzahl der Konstrukte	Es sind 9 Konstrukte
Art der Konstrukte	Die meisten Konstrukte erscheinen recht oberflächlich und z. T. auch vage, eher vage, es gibt keine selbstreflexiven Konstrukte, ca. die Hälfte der Konstrukte sind unipolar, indem der eine Pol die starke Ausprägung eines Merkmals, der entgegen gesetzte Pol hingegen die abgeschwächte Form des Merkmals benennt. Die Pole sind meist gegensätzlich bis auf das Konstrukt Nr. 7 (t1) ‚methodischer Aufbau von LV / spontaner Aufbau von LV‘. Die Konstrukte sind recht klar, kein Konstrukt fasst mehrere Aspekte zusammen. Das einzige wertende Konstrukt ist die Nr. 4 ‚gute Vorbereitung / schlechte Vorbereitung‘. Es ist keine Entwicklung im Lauf des Interviews erkennbar. Vier der Konstrukte beziehen sich auf Eigenschaften der Lehrperson (Nr. 1 ‚Geduld / Ungeduld‘, Nr. 2 ‚Wissensumfang / weniger Wissen‘, Nr. 6 ‚streng / weniger streng‘, Nr. 8 ‚großes / geringes Selbstbewusstsein‘ und Nr. 5 ‚Erfahrung / wenig Erfahrung‘). Zwei Konstrukte befassen sich mit der Vermittlung von Inhalten: Nr. 4 ‚gute / schlechte Vorbereitung‘ und Nr. 7 ‚Methodischer Aufbau der LV / spontaner Aufbau der LV‘. Das zeigt, dass klar ist, Information muss aufbereitet sein, und es hängt stark am Lehrenden, Es wird also anerkannt, dass Wissen aufbereitet werden muss. Die Lehrperson ist auch beim Punkt Wissensvermittlung von zentraler Bedeutung. Es gibt drei Konstrukte, die zum ersten Mal die Perspektive der Studierenden in den Vordergrund stellen: Nr. 3 zur Nachvollziehbarkeit von Bewertungen, Nr. 6 zum Umgang mit den Studierenden und die Nr. 9, zur Zeit, die für die Betreuung Studierender aufgewendet wird.
Beschreibung der Elemente	Das Element Th. E. ist dem Idealselbst am ähnlichsten und ist damit das Vorbild des Befragten. Die Elemente U.K. und M. Roth werden sehr ähnlich und ebenfalls positiv bewertet (sie sind dem Idealselbst sehr ähnlich). Die Elemente Hirth und Flint werden ähnlich und überwiegend positiv bewertet. Hausmann ist ein Sonderfall und ist der negative Ausreißer. Das aktuelle Selbst wird mittelmäßig bewertet und ähnelt keinem anderen Element. Die meisten Elemente werden positiv eingestuft und sind sich recht ähnlich. Es gibt einen extrem negativen Ausreißer, das aktuelle Selbst hat eine mittlere Position, weist also kaum Extremwerte auf. Interessant ist, dass das Idealselbst etwas schlechter angesetzt ist, als das am positivsten bewertete Element. Erscheint es dem Befragten nicht möglich, dieses Element zu erreichen oder setzt er bewusst seine Ziele nicht zu hoch, um sie erreichbar zu halten?

Anhang II – Interview (Grid)

Art der Ratings	<u>Elemente:</u> Allgemein werden häufig Extremwerte vergeben, mit der Ausnahme des aktuellen Selbst und des Idealselbst, die kaum Extremwerte aufweisen, aber positiv bewertet werden. Die Vergabe vieler Extremwerte deutet auf eine wenig differenzierte Beurteilung der Elemente hin. Es sieht stark nach einem Konstruktsystem aus, das dichotom in gut und schlecht einteilt. Das aktuelle Selbst und das Idealselbst sind die Ausnahmen. <u>Konstrukte:</u> Das Konstrukt Nr. 3 ‚Nachvollziehbarkeit der Bewertung / undurchsichtige Bewertung‘, differenziert nur zwischen dem Element Hausmann und allen anderen Elementen. Ein weiteres Konstrukt scheint nur zur Differenzierung eines Elementes gemacht: Nr. 5 ‚Erfahrung / weniger Erfahrung‘, auf dem alle Elemente den Extremwert 1 erhalten außer dem aktuellen Selbst. Die Konstrukte zur Vorbereitung von LV (Nr. 4) und zum methodischen Aufbau (Nr. 7) die beide die didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden betreffen, sind überwiegend dichotom und positiv bewertet. Ebenso wird das Konstrukt Nr. 4 zur Vorbereitung von LV geratet. Gleichmäßiger verteilt sind die Ratings auf den Konstrukten Nr. 1 ‚Geduld / Ungeduld‘, Nr. 2 ‚Wissen / weniger Wissen‘, Nr. 7 ‚methodischer Aufbau einer LV / spontaner Aufbau einer LV‘, sowie beim Konstrukt Nr. 9 ‚viel Zeit für die Unterstützung von Lernenden / wenig Zeit‘. Wenn die Einordnung des Idealselbst das Optimum auf der Skala zwischen den Konstruktpolen zeigt, so liegt dieses häufig nicht beim positiven Extrempol. Dies trifft vor Allem für das Konstrukt Nr. 6 ‚steng / weniger streng‘ zu. Bei allen Konstrukte sind die Extrempole besetzt mit Ausnahme von Nr. 5 und Nr. 8 (zur Erfahrung und zum Selbstbewusstsein). Die dichotome Sichtweise der Konstrukte zu den didaktischen Fähigkeiten lässt darauf schließen, dass die Beurteilung bzw. die Kenntnis von guten bzw. schlechten didaktischen Fähigkeiten noch nicht differenziert vorhanden ist. Die ausgeglichen bewerteten Konstrukte sind auch die Konstrukte, bei denen das Optimum (angezeigt durch die Positionierung des Idealselbst) nicht einem Extrempol zugewiesen wird. Das ist ein Hinweis darauf, dass der Befragte bei diesen Konstrukten differenziert beurteilt und eine Vorstellung davon hat, wie sein Ideal aussieht. Das Konstrukt zur Erfahrung ist wenig differenziert, aus sich selbst sieht er die anderen Lehrenden alle als erfahren an. Damit ist das Konstrukt wenig aussagekräftig.
MouseSort	<u>Elemente:</u> Die höchste Ähnlichkeit findet sich zwischen U.K. und M. Roth. Am unähnlichsten sind sich U.K. und Hausmann (Differenzwert 26). Das aktuelle Selbst hat keine hohen Ähnlichkeiten mit den übrigen Elementen. Das Element Hausmann hat allgemein die höchsten Differenzwerte. Die Differenzwerte bestätigen, was oben bei den Ratings der Elemente schon festgestellt wurde. Der Befragte sieht sich selber als von den erfahrenen Lehrenden relativ entfernt, sein Idealselbst kommt ihnen schon näher. Hausmann wird klar als ‚Sonderling‘ betrachtet und ist den anderen am unähnlichsten. <u>Konstrukte:</u> Die Differenzen zwischen den Konstrukten sind nicht allzu groß, die dichotom bewerteten Konstrukte (vgl. oben) haben insgesamt geringe Differenzwerte zueinander. Die eher ausgeglichen bewerteten Konstrukte ‚Geduld‘ (Nr. 1), Wissensumfang (Nr. 2), ‚Strenge‘ (Nr. 6) ‚Zeit‘ (Nr. 9) haben im Vergleich zu den dichotomen Konstrukten insgesamt höhere Differenzwerte. Zum Teil sind die niedrigen Differenzwerte aber auf die einseitige Skalenausnutzung zurückzuführen, wie bei dem Konstrukt ‚Bewertung‘ (Nr. 3) und ‚Erfahrung‘ (Nr. 5). Insgesamt sind die Cluster bei den Elementen und bei den Konstrukten inhaltlich nachvollziehbar. Die niedrigen Differenzwerte zwischen den Konstrukten ‚Erfahrung‘ (Nr. 5) und ‚Nachvollziehbarkeit der Bewertung‘ erscheint auf den ersten Blick inhaltlich nicht zwingend.
Clusteranalyse	<u>Elemente:</u> Insgesamt liegen die Ähnlichkeitsniveaus liegen zwischen 97 und 58 Prozent, 6 von 8 Elementen haben ein Ähnlichkeitsniveau über 80 Prozent. Alle Elemente, außer Selbst und Hausmann bilden ein – überwiegend positiv bewertetes – Cluster (z-Werte aber nicht ausreichend). Die beim Eyeballing gefundenen hohen Ähnlichkeiten zwischen den positiv bewerteten Elementen sowie die Sonderstellung von Selbst und Hausmann werden auch durch die Clusteranalyse bestätigt. <u>Konstrukte:</u> Die Ähnlichkeitsniveaus liegen zwischen 94 und 38 Prozent. Die berechneten Cluster erscheinen inhaltlich stimmig: Es zeigen sich drei Cluster, eines mit den Konstrukten ‚Strenge‘ (Nr. 6), ‚Ungeduld‘ (Nr. 1) und ‚wenig Zeit‘ (Nr. 9).

Anhang II – Interview (Grid)

	Ein zweites mit den Konstrukten ‚methodischer Aufbau der LV‘ (Nr. 7), ‚gute Vorbereitung‘ (Nr. 4), ‚nachvollziehbare Bewertung‘ (Nr. 3). Ein drittes fasst die beiden Konstrukte ‚Erfahrung‘ (Nr. 5) und ‚Selbstbewusstsein‘ (Nr. 8) zusammen. Das Konstrukt ‚Wissensumfang‘ (Nr. 2) hängt mit allen anderen nur zu ca. 60% zusammen, was den niedrigsten Zusammenhang zwischen Konstrukten darstellt. Grundsätzlich gibt es bei den eher dichotom gerateten Konstrukten auch inhaltliche Ähnlichkeiten, sie werden vom Befragten alle ähnlich undifferenziert betrachtet. Die Konstrukte des Clusters (Geduld, Strenge und Zeit) sind sich etwas weniger ähnlich. Sie haben das Optimum nicht bei einem Extremwert und werden differenzierter verwendet. Bei diesen drei Konstrukten spielt die Interaktion mit den Studierenden eine Rolle.
Ergänzungen durch Transkript	Die Überlegungen, die der Befragte zu diesem Konstrukt (Nr. 2) äußert, zeigen eine Sicht von Wissen, die als absolut einzustufen ist (s. Transkript), der Befragte spricht davon, dass es ‚korrektes oder nicht korrektes Wissen‘ gibt. Später sagt er zwar, dass man nicht immer alles Wissen müsste, dies relativiert die Einschätzung aber nicht.
Interpretation	Für den Befragten erschöpft sich Lehre nicht nur in der Durchführung von Lehrveranstaltungen, sondern nimmt auch die Beratung und Betreuung Studierender mit in den Blick. Ein weiteres Konstrukt taucht ebenfalls auf: eines, das mit der Bewertung studentischer Leistungen zusammenhängt. Auch dies ist nicht selbstverständlich und zeigt ein breiteres Verständnis von Lehre. <u>Einordnung in das Modell von Kember</u> Der Befragte verwendet bei der Beurteilung der Lehre vor allem Konstrukte, die sich auf den Lehrenden beziehen. Den persönlichen Eigenschaften des Lehrers (Strenge, Geduld, Erfahrung...) werden große Auswirkungen auf die Qualität der Lehre zugeschrieben. Der Lernprozess ist maßgeblich von der strukturierten Wissensvermittlung durch den Lehrenden bestimmt (in Form von guter Vorbereitung und einem guten methodischen Aufbau der Veranstaltung. Der Studierende wird als ‚Erwachsener‘ wahrgenommen, der aber auf die fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten des Lehrenden angewiesen ist. Das eine Konstrukt, das sich mit der Betreuung von Studierenden beschäftigt, dreht sich vor Allem darum, Studierenden zu helfen, die Schwierigkeiten haben (s. Transkript). Es spricht also einiges dafür, den Befragten in LK 2 einzustufen (strukturiertes Wissen abgeben) mit leichter Tendenz zu 3 (Lehrenden – Studierende – Interaktion). <u>Einordnung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen</u> Lehrender: Zur Person des Lehrenden kann man festhalten, dass es als wichtig angesehen wird, ein breites Fachwissen zu besitzen, dass mit Erfahrung einhergeht. Die Konstrukte, die sich um die Person des Lehrenden drehen (Geduld, Wissensumfang, Erfahrung, Strenge und Selbstbewusstsein) zeigen ein Entwicklungsstadium des Befragten, in dem es vor Allem darum geht, sich das Fachwissen anzueignen, Erfahrungen zu sammeln und dadurch auch Selbstbewusstsein zu werden. Der eher undifferenzierte Gebrauch der Konstrukte (dichotomes Rating) weist darauf hin, dass der Befragte nicht sehr viel über diese Dinge reflektiert hat. Studierende: Das Bild von den Studierenden, dass hier zum Ausdruck kommt, kann wie folgt zusammengefasst werden: Dieser wird zwar als Rezipient wahrgenommen aber auch als Person, der einen Anspruch darauf hat, gerecht bewertet zu werden und dem Zeit zugestanden werden soll, wenn er Schwierigkeiten hat. Wissen: Das Bild vom Wissen ist, wie schon oben erwähnt als absolut einzuteilen, da der Befragte Wissen als richtig oder falsch bezeichnet. Auch wenn das Optimum nicht bei dem positiven Extremwert liegt, zeigt das nicht ein Verständnis von Wissen, das relativ ist, sondern lediglich, dass dem Befragten klar ist, dass ein Lehrender nicht alles wissen kann.

Anhang II – Interview (Grid)

Abbildung: Clusteranalyse Interview 2106_0811 (t2)

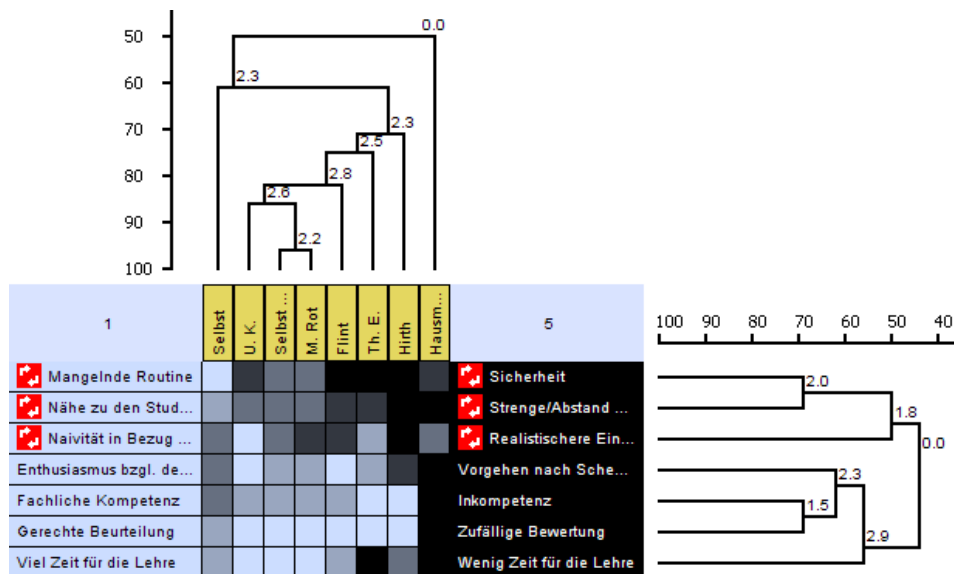


Tabelle Clusteranalyse Elemente Interview 2106_0811 (t2)

	Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
Selbst Ziel mit M. Rot	96.0%	48	96	67	29	2.18
Selbst Ziel mit U. K.	86.0%	58	88	62	26	2.59
Flint mit M. Rot	82.0%	63	84	59	25	2.78
Th. E. mit Flint	75.0%	62	78	56	22	2.47
Th. E. mit Hirth	71.0%	61	74	51	22	2.32
Selbst mit U. K.	61.0%	60	70	41	29	2.32
Hausmann mit Hirth	50.0%	55	63	0	0	0.00

Tabelle Clusteranalyse Konstrukte Interview 2106_0811 (t2)

	Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
Sicherheit/Mangelnde Routine mit Strenge/Abstand zu Studierenden/Nähe zu den Studierenden	69.0%	34	69	32	37	1.96
Gerechte Beurteilung/Zufällige Bewertung mit Fachliche Kompetenz/Inkompetenz	69.0%	34	69	41	29	1.49
Enthusiasmus bzgl. der Lehre/Vorgehen nach Schema F mit Fachliche Kompetenz/Inkompetenz	62.0%	41	62	36	26	2.27
Gerechte Beurteilung/Zufällige Bewertung mit Viel Zeit für die Lehre/Wenig Zeit für die Lehre	56.0%	41	55	30	26	2.92
Strenge/Abstand zu Studierenden/Nähe zu den Studierenden mit Realistischere Einschätzung der Motivation/Naivität in Bezug auf die Motivation von Lernenden	50.0%	33	50	30	20	1.77
Realistischere Einschätzung der Motivation/Naivität in Bezug auf die Motivation von Lernenden mit Enthusiasmus bzgl. der Lehre/Vorgehen nach Schema F	44.0%	34	40	0	0	0.00

Matrix Ähnlichkeiten Elemente Interview 2106_0811 (t2)

	Selbst	Selbst Ziel	Th. E.	U. K.	Hausmann	Hirth	Flint	M. Rot
Selbst		75	50	61	43	50	61	71
Selbst Ziel			68	86	39	61	79	96
Th. E.				68	50	71	75	64
U. K.					32	54	79	82
Hausmann						50	39	36
Hirth							75	64
Flint								82
M. Rot								
Zentralität	59	72	64	66	41	61	70	71
Mittlere Zentralität: 63								

Anhang II – Interview (Grid)

Matrix Ähnlichkeiten Konstrukte Interview 2106_0811 (t2)

	Sicherheit/Mangelnde...	Strenge/Abstand zu ...	Gerechte Beurteilung...	Enthusiasmus bzgl. d...	Realistischere Einsch...	Fachliche Kompetenz/...	Viel Zeit für die Lehre...
Sicherheit/Mangelnde...		69	31	25	31	50	-12
Strenge/Abstand zu...	-6		12	19	50	44	-6
Gerechte Beurteilun...	-31	0		56	12	69	56
Enthusiasmus bzgl. ...	0	31	-44		19	62	50
Realistischere Einsch...	19	25	0	44		44	19
Fachliche Kompeten...	-12	19	-56	-12	19		38
Viel Zeit für die Lehr...	12	31	-44	-25	6	-12	
Zentralität	32	31	39	39	29	51	24
Mittlere Zentralität: 35							

Analyse und Interpretation des Interviews 2106_0811 zum Zeitpunkt t2

Analysekriterien	t2
Anzahl der Konstrukte	7
Art der Konstrukte	Von den 7 Konstrukten können zwei als wertend eingestuft werden, die Nr. 4 ‚Enthusiasmus / Schema F‘ und Nr. 6 ‚fachlich Kompetenz / Inkompetenz‘. Die Konstrukte sind nicht selbstreflexiv, es gibt ein unkonventionelles Konstrukt, die Nr. 4. Bei drei Konstrukten sind die Gegensätze nicht eindeutig bzw. unkonventionell (Nr. 1, 3 und 4). In einem Konstrukt sind mehrere Aspekte zusammengefasst: Nr. 2 ‚Strenge, Abstand zu Studierenden / Nähe zu Studierenden‘. Es ist keine Entwicklung im Interviewverlauf zu erkennen. Zusammenfassend kann man sagen, dass bei der Beurteilung der Lehre ein thematischer Bereich sich um die Person des Lehrenden selber dreht (Konstrukte Nr. 1 und 5). Ein weiteres Thema ist das Engagement und die in Lehre investierte Zeit (Konstrukte 4 und 7). Weitere zwei Konstrukte befassen sich mit der Interaktion zwischen dem Dozenten und den Studierenden (Nr. 2, 3 und 5). Dabei ist der Aspekt der Zugänglichkeit des Dozenten, der Vorstellungen zur studentischen Motivation und der Rückmeldung zu studentischen Leistungen angesprochen.
Beschreibung der Elemente	Das Element Hausmann schneidet am negativsten ab und ist von allen anderen Elementen in den Ratings weit entfernt. Die Elemente Idealselbst und M.Roth sind am positivsten bewertet, sie unterscheiden sich in den Ratings nur auf dem Konstrukt Nr. 5 ‚realistischerer Einschätzung der Motivation / naive Einschätzung der Motivation‘ unterscheiden sie sich, hier wird das Idealselbst eine Stufe besser eingeschätzt. U.K. ist dem Idealselbst ebenfalls sehr ähnlich, kann als zweites Vorbild gelten. Flint, Th. E. und Hirth werden im Bezug auf die Routine am besten beurteilt, im Bezug auf die Nähe zu den Studenten negativ, ansonsten mittelmäßig bis positiv. Das aktuelle Selbst ist dem Idealselbst am ähnlichsten und befindet sich in einer mittleren Position. Zusammenfassend kann man festhalten, dass es positiv bewertete und mittel bewertete Elementengruppen gibt, sowie ein Element, dass als negatives Vorbild gelten kann.
Art der Ratings	<u>Elemente:</u> Den Elementen Hausmann und Hirth werden die meisten Extremwerte zugeordnet, ersterem negative, dem zweiten positive. Ebenso finden sich bei Th. E. und Flint überwiegend Extremwerte, mit einer positiven Bewertung. Eher mittlere Werte bei positiver Tendenz findet man bei den Elementen Rot, aktuelles Selbst und Idealselbst. M. Roth und U. K. weisen sowohl Extrem- als auch mittlere Werte auf und werden dabei eher positiv bewertet. Die Art der Einordnung der Elemente spricht dafür, dass die Skala insgesamt ausgenutzt wurde und die Elemente differenziert behandelt werden. <u>Konstrukte:</u> Allgemein wird der positive Extremwert fast doppelt so häufig eingesetzt, wie der negative. Auch werden viel öfter mittlere Werte vergeben, als Extremwerte. Auf dem positiven Pol eines Konstrukts wird nur selten ein Element platziert, dies kommt nur vor bei den Konstrukten Nr. 3 (Beurteilung der Studierenden) und Nr. 7 (Zeit für die Lehre). Das Konstrukt Nr. 3 ‚gerechte Beurteilung / ungerechte Beurteilung‘ wird sehr dichotom verwendet, es wird nur der positive Extremwerte vergeben, außer für das aktuelle Selbst, das nur fast maximal positiv abschneidet und für Hausmann, der dem negativen Extremwert zugeordnet wird. Bei dem Konstrukt Nr. 2 (Nähe zu den Studierenden) fällt auf, dass der positive Extrempol nicht besetzt ist. Auf dem Konstrukt Nr. 1 ‚mangelnde Routine / Sicherheit‘ ist das aktuelle Selbst das einzige negativ bewertete

Anhang II – Interview (Grid)

	Element. Die Vermeidung der Vergabe von Extremwerten (auch beim positiven Pol) kann davon zeugen, dass der Befragte klare Vorstellungen davon hat, wo er sich selber sieht und kann auf eine differenzierte Vorstellung von guter Lehre hinweisen. Es kann aber auch sein, dass es eine Diskrepanz zwischen dem in der hochschuldidaktischen Weiterbildung geforderten Ideal und der eigenen Einstellung gibt, die sich darin ausdrückt, dass der positive Pol zwar eingerichtet wird, aber letztlich (auch für das Idealselbst) nicht genutzt wird. Beim Konstrukt Nr. 2 kann man den Pol ‚Nähe zu den Studierenden‘ nicht unbedingt als positiv bewertet sehen, da das aktuelle Selbst näher an diesem Pol eingeordnet ist, als das Idealselbst. Dies kann bedeuten, dass die momentane Nähe zu den Studierenden eher als negativ oder belastend wahrgenommen wird und der Abstand vergrößert werden soll. Das Konstrukt Nr. 3 ‚gerechte / zufällige Beurteilung‘ wird klar zur Abgrenzung des Elements Hausmann verwendet.
MouseSort	<u>Elemente:</u> Die Differenzwerte liegen zwischen 1 und 19. Die höchsten Differenzwerte allen Elementen gegenüber hat Haussmann. Auch die Differenzwerte zeigen die höchste Ähnlichkeit zwischen Idealselbst und M.Roth (Differenzwert bei 1). Der höchste Differenzwert von 19 findet sich zwischen den Elementen Haussmann und U.K.. Das aktuelle Selbst weist gegenüber allen anderen Elementen relativ hohe Differenzwerte auf, am ähnlichsten ist es den Elementen Idealselbst und M. Roth. Die Differenzen stimmen mit den Ergebnissen zu den Ratings (vgl. oben) überein. M. Roth kann als Vorbild betrachtet werden. <u>Konstrukte:</u> Die Differenzwerte liegen zwischen 5 und 18. Der niedrigste Differenzwert findet sich zwischen den Konstrukten ‚Nähe / Abstand zu den Studierenden‘ und ‚Sicherheit / mangelnde Routine‘. Der nächst kleinste Differenzwert von 6 befindet sich zwischen den Konstrukten ‚fachliche Kompetenz / Inkompetenz‘ und ‚Enthusiasmus / Vorgehen nach Schema F‘. Der höchste Differenzwert besteht zwischen den Konstrukten ‚Sicherheit / mangelnde Routine‘ und ‚viel Zeit / wenig Zeit für die Lehre‘. Das Konstrukt zur Beurteilung der Studierenden hat relativ niedrige Differenzwerte, die Konstrukte zur Zeit für die Lehre und zur Einschätzung der Motivation haben relativ hohe Differenzwerte. Die relativ niedrigen Differenzwerte zwischen der Routine, dem Enthusiasmus (did. Fähigkeiten) und der fachlichen Kompetenz lassen sich auch inhaltlich nachvollziehen, hier spielt der Aspekt der Lehrererfahrung eine Rolle (bei dem Enthusiasmus mit Einschränkungen). Die relativ niedrigen Differenzwerte der Beurteilung lassen sich auf die dichotome Anwendung des Konstrukts zurückführen. Es ist inhaltlich kein Konstrukt, dass den anderen inhaltlich ähnlich ist. Die große Differenz zwischen den Konstrukten Zeit für die Lehre und Motivationseinschätzung ist inhaltlich nachvollziehbar. Es gibt kein Konstrukt, dass sehr stark mit diesem zusammenhängt.
Clusteranalyse	<u>Elemente:</u> Die Ähnlichkeiten zwischen den Elementen bewegen sich zwischen 96% und 50%. Es gibt ein Cluster von vier Elementen: Idealselbst, M.Roth, U.K. und Flint, die bei mindestens 80% Übereinstimmung liegen. Dann folgen die Elemente Th.E. und Hirth in recht ähnlichen Abständen. Hirth liegt bei einer Ähnlichkeit von ca. 72% mit den anderen Elementen liegt. Die beiden Elemente, die völlig herausfallen sind das aktuelle Selbst und Haussmann, die beide keinem Cluster zugehören. <u>Konstrukte:</u> Die Ähnlichkeiten bewegen sich zwischen 69 und 44 Prozent, was eher gering ist. Es gibt ein Cluster mit nicht sehr hohen Ähnlichkeitsniveaus aber guten z-Werten: Die Konstrukte ‚Enthusiasmus bzgl. der Lehre‘, ‚fachliche Kompetenz‘, ‚gerechte Beurteilung‘ und ‚viel Zeit für die Lehre‘. Weitere interpretierbare Cluster sind nicht zu erkennen. Inhaltlich ist nicht klar, wie das Konstrukt ‚gerechte Beurteilung‘ mit den anderen Konstrukten dieses Clusters zusammenhängt. Alle anderen Konstrukte unterscheiden sich relativ stark von einander und können als trennscharf angesehen werden.
Ergänzungen durch Transkript	Aus dem Transkript wird ersichtlich, dass sich das Konstrukt Nr. 1 vor allem um Beratungssituationen dreht bzw. um Situationen der direkten Interaktion mit den Studierenden. Das Idealselbst befindet sich in einer mittleren Position, weil das Ziel der Souveränität nur sehr langfristig zu erreichen ist. Bei Konstrukt Nr. 2 ist der Pol ‚Strenge, Abstand zu den Studierenden‘ nicht ausschließlich positiv gemeint. Eine gewisse Nähe zu den Studierenden ist schon in Ordnung, das Optimum scheint hier in der Mitte zu liegen. Das Konstrukt Nr. 3 ‚gerechte Bewertung‘ scheint ein ganz wichtiges zu sein. In diesem Zusammenhang kommt der

Anhang II – Interview (Grid)

	Satz: 'Mir ist auch klar, dass es so was wie die absolute Objektivität nicht gibt, aber ich versuche eben durch ne sehr differenzierte Beurteilung, die jetzt auch nicht nur einen Aspekt berücksichtigt, so was wie ne möglichst gute Annäherung an das tatsächlich geleistete zu schaffen.' Gute Bewertung bedeutet auch, diese an möglichst vielen Faktoren fest zu machen. Bei Konstrukt Nr. 5 bedeutet der Pol ‚naive Motivationseinschätzung‘, dass die Lehrenden immer wieder unvoreingenommen an die Studierenden herantreten. ‚Realistische Motivationseinschätzung‘ bedeutet, dass man als Lehrender nicht die ganze Verantwortung für die Motivation der Studierenden hat und nur die ‚Fakten‘ (Leistung der Studierenden) zählen, was aber auch demotivierend sein kann. Also ist auch hier die Mitte das Optimum. Nr.6 Fachliche Kompetenz ist die rein inhaltliche Kompetenz des Lehrenden, die auch damit zu tun hat, auf dem aktuellen Stand der Forschung zu sein. Mit Inkompetenz meint der Befragte, dass man auf Fragen nur Gegenfragen oder ausweichende Antworten erhält. Das 7. Konstrukt stellt auch keinen wirklichen Gegensatz dar, denn es bezieht sich nicht auf die Qualität der Lehre. Es hängt eher von der Erfahrung ab, ob jemand viel oder wenig Zeit investiert. Als Unterkonstrukte könnte man herauslesen: schlechte vs. gute Organisation und Interesse vs. Desinteresse an der Lehre. Später zeigt sich, dass doch revidiert wird, dass kein Zusammenhang zur Qualität der Lehre besteht, denn der Befragte sagt, es sei wichtig, viel Zeit zu investieren, weil sich in seinem Fach (Informatik) viel ändert und man auch noch interaktiven Unterricht machen soll, was wichtig sei, wegen der besseren Lernerfolge..
Interpretation	<u>Einordnung in das Modell von Kember</u> Zwei Konstrukte beziehen sich direkt auf Eigenschaften des Lehrenden: Sicherheit und Fachkompetenz. Zwei weitere Konstrukte drehen sich um die Investition des Lehrenden in die Lehre, einmal mit der Betonung der affektiven Seite, einmal mit der Betonung auf der zeitlichen Seite. Das Konstrukt zum Zeitaufwand beinhaltet mehrere Aspekte, macht aber deutlich, dass ein hoher Zeitaufwand für die Lehre (zur Vorstrukturierung von Wissen aber auch für die Vorbereitung offener, interaktiver Lehrformen dem Befragten wichtig erscheinen. Die drei verbleibenden Konstrukte drehen sich um die Interaktion mit den Studierenden: um die Nähe zu ihnen, um die Einschätzung ihrer Motivationslage und um die Bewertung ihrer Leistungen. Der Student wird als Individuum und als die Qualität der Lehre beeinflussender Faktor wahrgenommen. Man kann den Befragten als in die 3. Lehrkonzeption (Dozenten-Studierenden-Interaktion) einordnen: Die Inhalte müssen für den Studierenden vorstrukturiert werden, was in der Verantwortung des Lehrenden liegt. Der Studierende wird als Individuum wahrgenommen, das individuell betreut und motiviert werden muss. Der Fokus liegt auf einer studierendenzentrierten Lehre, die ein angemessenes Maß an Motivation leistet. <u>Einordnung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen</u> Wie schon oben erwähnt, sind auf der Dimension des Lehrenden die wichtigsten Merkmale eines Lehrenden die Sicherheit (im Umgang mit Studierenden) und die Fachkompetenz. Dies zeigt auch, dass dieser Lehrende noch am Anfang seiner Entwicklung steht, sich noch nicht sicher genug in den Fachinhalten fühlt und auch noch nicht sicher genug im Umgang mit Studierenden. Auf der Dimension der Studierenden zeigt sich schon ein Bild, das die Studierenden als förderungswürdige Individuen sieht, die besser lernen, wenn sie mit dem Dozenten interagieren und sich als Partner sozial eingebunden fühlen (s. Transkript). Auf der Dimension des Wissens, die im Konstrukt ‚fachliche Kompetenz drinsteckt, gibt es keine klare Aussage dazu, ob das Wissen eher als relativ oder als absolut angesehen wird. In der Bemerkung, dass sich die Fachinhalte schnell ändern steckt so etwas, wie die stetige, potentielle Weiterentwicklung des Wissens drin.

Vergleich der Ergebnisse der Analyse und Interpretation der Interviews 1809_1311 (t1) und (t2)

Analysekriterien	t1 vs. t2
Auffälligkeiten bei der Zahl der Konstrukte	Zu t2 sind es zwei Konstrukte weniger, als zu t1
Auffälligkeiten bei der Art der Konstrukte	Die recht vielen oberflächlichen, vagen Konstrukte finden sich zu t2 nicht mehr. Dies deutet darauf hin, dass der Befragte zum Zeitpunkt t2 eine konkretere und reflektiertere Vorstellung davon hat, was gute Lehre ausmacht. Die Gegensätzlichkeit der Konstruktpole ist zu t2 ausgeprägter, als zu t1, wo der Gegenpol in vier Fällen nur mit dem Zusatz ‚weniger‘ benannt wurde. Dies weist darauf hin, dass der Befragte zum Zeitpunkt t1 nur relativ unreflektiert sagen konnte, was für ihn gute von schlechter Lehre unterscheidet, während er zum Zeitpunkt t2 die Gegensätzlichkeit der Pole benennen kann. Zu t1 gab es ein wertendes Konstrukt, zu t2 eines mehr. Zu t1 gab es ein unkonventionelles Konstrukt (methodischer vs. Spontaner Aufbau von Veranstaltungen), zu t2 ist das Konstrukt zur Einschätzung der Motivationslage der Studierenden in seiner Formulierung unkonventionell. Dass zum Zeitpunkt t1 nur ein wertendes Konstrukt da war mag darauf hinweisen, dass dem Befragten nicht klar

Anhang II – Interview (Grid)

	ist, ob er die Eigenschaften positiv oder negativ bewertet. Durch die größere Klarheit der Gegensätze zu t2 scheinen auch die Konstrukte wertender. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die Vorstellung von guter Lehre verändert hat, bzw. klarer geworden ist. Es gibt zu beiden Zeitpunkten keine selbstreflexiven Konstrukte. Die allgemeine Anwendbarkeit der Konstrukte bleibt erhalten. Zum Zeitpunkt t1 gibt es kein Konstrukt, dass zwei Aspekte zusammenfasst. Zum Zeitpunkt t2 ist das bei dem Konstrukt zur ‚Strenge / Abstand vs. Nähe zu den Studierenden‘ der Fall. Ebenso bei dem Konstrukt ‚viel vs. wenig Zeit für die Lehre‘, dies wird aber nur durch die Erläuterungen im Transkript deutlich.
Welche Konstrukte sind auf den ersten Blick gleich/ähnlich geblieben?	Folgende Konstrukte finden sich zu t2 in sehr ähnlicher Form wieder: Aus Nr. 2 (t1) ‚Wissensumfang / weniger Wissen‘ wurde Nr. 6 (t2) ‚Fachliche Kompetenz / Inkompetenz‘. Aus Nr. 3 (t1) ‚Nachvollziehbarkeit der Bewertung / undurchsichtige Bewertung‘ wird Nr. 3 (t2) ‚gerechte Beurteilung / zufällige Beurteilung‘. Ähnlich mit Einschränkungen sind folgende Konstrukte: Nr. 6 (t1) ‚streng / weniger streng‘ hat sich zu t2 verändert in Nr. 2 ‚Strenge, Abstand zu den Studierenden / Nähe zu den Studierenden‘. Hier wurde aus einem einfachen, unipolaren Konstrukt eines mit zwei Aspekten auf dem ersten Konstruktpol. Ebenfalls nur ähnlich sind sich die Konstrukte Nr. 9 (t1) ‚viel Zeit für die Unterstützung von Studierenden‘ und Nr. 7 (t2) ‚viel Zeit für Lehre / wenig Zeit für Lehre‘. Dieses Konstrukt erscheint zu t2 abstrakter, als zu t1, als wäre es zu einem übergeordneten Konstrukt geworden. Jeweils zwei Konstrukte wurden zu einem zusammengefasst: Aus den beiden Konstrukten Nr. 4 ‚gute / schlechte Vorbereitung‘ und Nr. 7 ‚methodischer Aufbau von LV / spontaner Aufbau von LV‘ wurde die Nr. 4 (t2). ‚Enthusiasmus / Vorgehen nach Schema F‘. Der erste Pol ist neu, da der Begriff Enthusiasmus zu t1 nicht vorkam. Der zweite Pol kann im Sinne einer schlechten Vorbereitung verstanden werden, da immer nach dem gleichen Schema vorgegangen wird, widerspricht aber dem spontanen Aufbau einer LV hat sich also schon etwas verändert. Die Konstrukte Nr. 5 (t1) ‚Erfahrung / weniger Erfahrung‘ und Nr. (t1) ‚großes Selbstbewusstsein / geringes Selbstbewusstsein‘ finden sich in Nr. 1 (t2) ‚Sicherheit / mangelnde Routine‘ wieder. Das Konstrukt mit dem Selbstbewusstsein ist in den ersten Pol ‚Sicherheit‘ eingegangen, das Konstrukt mit der Erfahrung eher in den zweiten Pol ‚Routine‘.
Welche sind weggefallen?	Weggefallen ist das Konstrukt Nr. 1 (t1) ‚Geduld / Ungeduld‘. Es findet sich allerdings in veränderter Form wieder in dem neuen Konstrukt Nr. 5 (t2), wie noch gezeigt wird. Das weggefallene Konstrukt ist stark Lehrendenzentriert und eher oberflächlich und daher wenig aussagekräftig im Bezug auf gute Lehre.
Welche sind hinzugekommen?	Das Konstrukt Nr. 5 (t2) ‚Realistischere Einschätzung der Motivation / Naivität in Bezug auf die Motivation von Lernenden‘ ist neu, zumindest in der Benennung der Pole. Es taucht der Begriff der Motivation der Lernenden auf, ein studierendenzentriertes Konstrukt, das darauf hinweist, dass der Studierende als Individuum wahrgenommen wird. In einigen Konstrukten zu t2 kommen zumindest neue Aspekte vor, wenn sie auch anderen Konstrukten aus dem ersten Befragungszeitpunkt ähneln. Das Konstrukt Nr. 9 (t1) enthält in Form der Nr. 7 (t2) eine übergeordnete Bedeutung: War es zu t1 noch auf die Beratung Studierender bezogen, ist es zu t2 breiter gefasst und enthält weitere Aspekte, wie die Vorbereitung von aktivierenden Lehrveranstaltungen. Im Konstrukt Nr. 4 (t2) findet sich ein neuer Aspekt, der Enthusiasmus des Lehrenden.
Veränderungen in den Ratings der Elemente auf den ähnlichen Konstrukten	Veränderungen bei den sehr ähnlichen Konstrukten: Durch die Präzisierung zu t2 bei den Konstrukten Nr. 2 (t1) und Nr. 6 (t2) gibt es in den Ratings folgende Verschiebungen: das Optimum liegt nicht mehr in der Mitte sondern rückt in den positiven Bereich (2). Wissen spielt eine wichtigere Rolle. Die Einschätzung des aktuellen Selbst fällt deutlich positiver aus. Das Element ‚Th.E. wird in beiden Fällen dem positiven Extrempol zugeordnet, während ‚Flint in t1 (allgemeiner Wissensumfang) ebenfalls dem positiven Extrempol zugeordnet wird, in der konkreteren Variante in t2 jedoch fällt er um einen Skalenwert tiefer. Spiegelverkehrt dazu wird Hausmann bewertet: In t1, wo es um den allgemeinen Wissensumfang geht, erhält er nicht die negativste Wertung (4/5) während er in t2, wo es um die Bewertung seines Fachwissens geht, dem negativen Extrempol (‚Inkompetenz‘) zugeordnet wird. Die Elemente werden bei den beiden sehr ähnlichen Konstrukten Nr. 3 (t1) und Nr. 3 (t2) (Beurteilung der Studierenden) zu t2 exakt gleich eingeordnet, wie zu t1. Sie können daher tatsächlich als identisch angesehen werden. Inhaltlich bezieht sich das Konstrukt der Bewertung zum Zeitpunkt t1 allgemeiner auf die Möglichkeiten der Bewertung, zum Zeitpunkt t2 stärker auf die Studierenden, die einen Anspruch darauf haben, individuell und gerecht bewertet zu werden. Veränderungen bei den ähnlichen Konstrukten:

Anhang II – Interview (Grid)

	Inhaltlich liegt der Schwerpunkt bei Konstrukt Nr. 6 (t1) ‚streng / weniger streng‘ auf dem Umgang mit Störungen. Zu t2 (Nr. 2) ‚Strenge, Abstand zu den Studierenden / Nähe zu den Studierenden‘ geht es stärker um die Interaktion zwischen Dozent und Studierenden. Die größten Verschiebungen gibt es bei den Elementen U.K., der zu t2 um zwei Skalenwerte verschoben von dem Extrempol ‚weniger streng‘ hin zu einer mittleren Position zwischen ‚Strenge, Abstand / Nähe zu den Studierenden‘. Ebenso hat sich das Rating bei dem Element M.Roth um zwei Skalenwerte verschoben, und zwar genau wie bei U.K.. Dies deutet auf eine inhaltliche Veränderung des Konstruktes durch die Präzisierung des Pols ‚Nähe zu den Studierenden‘ hin. Das Idealselbst ist zu beiden Zeitpunkten in der gleichen Position geblieben, das bedeutet, das Optimum liegt zu beiden Zeitpunkten in der Mitte. Ebenso gleich geblieben ist das Rating bei dem Element Hirth. Die Einordnungen der übrigen Elemente weisen Verschiebungen von einem Skalenwert auf, das aktuelle Selbst ist z.B. näher zu dem Pol ‚Nähe zu den Studierenden‘ gerückt, ebenso auch das Element Flint. Diese leichten Verschiebungen sind ebenfalls auf die Präzisierung zurück zu führen, sind aber sonst nicht sehr wesentlich. Das zweite Konstruktpaar, Nr. 9 (t1) und Nr. 7 (t2) weisen folgende Verschiebungen bei der Einordnung der Elemente auf: Das Element Th.E. hat sich von einer mittleren Position (t1) zu t2 um zwei Skalenwerte zum Extrempol ‚wenig Zeit für die Lehre‘ verändert. Möglicherweise ist das zurückzuführen auf die inhaltliche Veränderung des Konstrukts zu einer allgemeineren Ebene, die nicht mehr nur die Zeit für die Unterstützung der Studierenden meint, sondern allgemein die Zeit für die Lehre (Vorbereitung, Durchführung, Betreuung). Die Einschätzung der Elemente aktuelles Selbst, U.K., Hausmann, Flint und M.Roth sind gleich geblieben. Interessant ist noch die Veränderung beim Idealselbst, das sich zum positiven Extrempol ‚viel Zeit für die Lehre‘ verschoben hat. Veränderungen auf den zwei Konstrukten, die zu t1 in ein Konstrukt eingegangen sind Zuerst sei das Konstrukt Nr. 5 (t1) ‚Erfahrung / weniger Erfahrung‘ verglichen mit dem Konstrukt Nr. 1 (t2) ‚Sicherheit / mangelnde Routine‘. Zu t1 war die Einordnung der Elemente extrem, mit allen Elementen auf dem Extrempol ‚Erfahrung‘ und dem aktuellen Selbst in der mittleren Position. Man könnte daraus schließen, das Konstrukt sei nur gebildet worden, um das aktuelle Selbst von allen anderen Elementen zu unterscheiden. Die Einordnungen sind daher nur auf drei Elementen gleich geblieben: Th.E., Hirth und Flint. Alle anderen Elemente haben sich zu t2 um 1-2 Skalenwerte verschoben und zwar in weg von dem Pol ‚Sicherheit‘ ein wenig hin zu dem Pol ‚mangelnde Routine‘. Das Idealselbst hat sich um zwei Skalenwerte verschoben und kommt auf die mittlere Position, das bedeutet auch, dass das Optimum nicht mehr auf ‚Erfahrung‘ liegt. Insgesamt kann man sagen, dass die Veränderungen darauf hinweisen, dass das Konstrukt klarer geworden ist und differenzierter eingesetzt wird. Das zweite Konstrukt, das zu t2 in die Nr. 1 ‚Sicherheit / mangelnde Routine‘ übergeht, ist die Nr. 8 (t1) ‚großes Selbstbewusstsein / geringes Selbstbewusstsein‘. Auch hier lohnt sich der Vergleich der Ratings. Vier Elemente sind zu beiden Zeitpunkten gleich eingeordnet: Th.E., U.K., Hirth und Flint. Drei weitere Elemente sind um einen Skalenwert nach oben, weg vom positiven Extrempol ‚Erfahrung‘ Richtung Mitte gewandert. Das aktuelle Selbst ist von einer mittleren Position (t1) zum Extrempol ‚mangelnde Routine‘ gewandert. Insgesamt gilt für diesen Vergleich ebenfalls, dass die Ratings differenzierter sind, als zu t1. Das Element Nr. 4 (t1) ‚gute / schlechte Vorbereitung‘ ist zum Teil aufgegangen im Element Nr. 4 (t2) ‚Enthusiasmus bezügl. der Lehre / Vorgehen nach Schema F‘. Nur zwei der Elemente sind gleich eingeordnet worden, U.K. und Hausmann. Eines hat sich gravierend, um drei Skalenwerte verändert und ist vom Extrempol ‚gute Vorbereitung‘ fast zum anderen Extrem ‚Vorgehen nach Schema F‘ gewandert. Die skann damit zusammenhängen, dass die Person entweder extrem wenig Enthusiasmus gezeigt hatte, oder dass die ‚gute Vorbereitung‘ doch nur in ein immer gleiches Vorgehen mündete. Drei Elementen haben sich um einen Skalenwert verschlechtert, eines hat sich um einen verbessert. Dies mag durchaus mit der neuen Konnotation, die durch den Begriff ‚Enthusiasmus‘ eingeführt wurde zusammenhängen. Der Vergleich zwischen Konstrukt Nr. 7 (t1) ‚methodischer Aufbau von LV / spontaner Aufbau von LV‘ und Nr. 4 (t2) ‚Enthusiasmus bezügl. der Lehre / Vorgehen nach Schema F‘ ergibt folgendes Bild. Drei der Konstrukte sind gleich eingeordnet: U.K., Hausmann und M.Roth. Das aktuelle Selbst ist einen Skalenwert aufgerückt, vielleicht, weil der Befragte einen gewissen Enthusiasmus für die Lehre eher bei sich sieht, als einen methodischen Aufbau von LV. Ob man die beiden Pole so direkt miteinander vergleichen kann, sei dahingestellt. Das Idealselbst ist von dem positiven Extrempol um einen Skalenwert abgerückt und gibt sich mit einem abgemilderten Enthusiasmus zufrieden. Zusammenfassen kann man sagen, dass bei den ähnlichen Konstrukten auffällt, dass die zum Zeitpunkt t1 bereits differenziert verwendeten Konstrukte zum Zeitpunkt t2 weiterhin differenziert verwendet werden. Die dichotom verwendeten Konstrukte zum Zeitpunkt t1 werden zum Zeitpunkt t2 differenziert betrachtet. Ausnahme ist hier die Bewertung der Studierenden, die lediglich eine inhaltliche Verschiebung aufweist.
Ratings der Elemente auf den neuen Konstrukten	Die Einschätzung der Elemente auf dem neuen Konstrukt Nr. 5 (t2) ‚Realistischere Einschätzung der Motivation / Naivität in Bezug auf die Motivation von Lernenden‘ sieht wie folgt aus: Das Optimum, gekennzeichnet durch die Position des Idealselbst, liegt in der Mitte. Das aktuelle Selbst und Hausmann, der sonst sehr negativ bewertet wird, sind ebenfalls in der Mitte eingeordnet. U.K. und Th.E. tendieren in Richtung ‚Naivität‘, Hirth, Flint und T.Roth zum anderen Pol ‚realistischere Einschätzung der Motivation‘. Die Ratings auf diesem Konstrukt sind recht ausgeglichen, das Konstrukt scheint also ausreichend zu differenzieren.
Differenzen zwischen den Konstrukten (Mouse-Sort)	<u>Elemente:</u> Hausmann ist zu beiden Zeitpunkten der negative Ausreißer, die Differenzen zu den anderen Elementen sind jedoch in t2 deutlich geringer. Der Grund dafür liegt im Hinzukommen des neuen Konstruktes (Einschätzung der Studierendenmotivation), auf dem Hausmann besser bewertet wird und in dem Wegfallen des Konstruktes zur Geduld, auf denen Hausmann extrem negativ beurteilt wurde. Die Differenzwerte zwischen dem aktuellen Selbst und den übrigen Elementen fallen zum Zeitpunkt t2 geringer

Anhang II – Interview (Grid)

	aus. Allgemein sind die Differenzwerte in t2 höher, das weist auf insgesamt auf eine trennschärfere, differenziertere Betrachtung der Elemente hin. <u>Konstrukte:</u> Zu beiden Zeitpunkten sind es die dichotom bewerteten Konstrukte, die niedrige Differenzwerte aufweisen. Da es zum Zeitpunkt t2 wesentlich weniger dichotome Konstrukte gibt, sind hier die Differenzwerte nicht so niedrig wie zum Zeitpunkt t1 und die Konstrukte somit trennschärfer. Für die Elemente und die Konstrukte gilt, dass es Veränderungen vom Zeitpunkt t1 zum Zeitpunkt t2 gibt. Insbesondere werden diese Veränderungen durch die weniger dichotome, differenziertere und trennschärfere Anwendung der Konstrukte zum Zeitpunkt t2 herbeigeführt.
Clusteranalyse (Elemente und Konstrukte)	<u>Elemente:</u> Insgesamt sind die Ähnlichkeitsniveaus zu t2 niedriger, die Cluster sind kleiner geworden, zum Zeitpunkt t2 haben nur noch 3 Elemente ein Ähnlichkeitsniveau von mehr als 80%, zum Zeitpunkt t1 sind es noch 6 von 8 Elementen. Alle anderen Elemente unterscheiden sich stärker von einander. Es wurde ein neues Vorbild gefunden: Das Idealselbst war zu t1 dem Element Th.E. am nächsten und hat zu t2 die höchste Ähnlichkeit mit M.Roth. Die Differenz zwischen dem aktuellen Selbst und Idealselbst in t2 deutlich geringer geworden. <u>Konstrukte:</u> Die Konstrukte weisen unter einander größere Differenzen auf. Die höchste Übereinstimmung ist zu t2 bei ca. 70%, zu t1 waren es zum Teil an die 95%. Weggefallen ist das Cluster (t1) ‚schlechte Vorbereitung‘ und ‚undurchsichtige Bewertung‘, deren inhaltlicher Zusammenhang ohnehin zu hinterfragen war. Allgemein sind diejenigen Cluster weggefallen, deren Konstrukte zu t2 in ein Konstrukt zusammengefasst wurden (wenig Erfahrung‘ und ‚geringes Selbstbewusstsein‘ sowie ‚spontaner Aufbau von LV‘ und ‚schlechte Vorbereitung‘. Zu t2 hängen die Konstrukte ‚mangelnde Routine‘ und ‚Nähe zu den Studierenden‘ zusammen, diese Zusammenhänge sind zu t1 nicht zu beobachten. Ein Cluster, das aufgrund der niedrigen Z-Werte mit Vorsicht zu interpretieren ist, ist das der drei Konstrukte ‚Vorgehen nach Schema F.‘, ‚Inkompetenz‘ und ‚zufällige Beurteilung der Studierenden‘. Zusammenfassend können für die Elemente und die Konstrukte Veränderungen vom Zeitpunkt t1 zum Zeitpunkt t2 festgestellt werden.
Interpretation	<u>Quantitative Hypothesen</u> H1: Die Anzahl der Konstrukte ist zum Zeitpunkt t2 mengenmäßig nicht höher. Fasst man aber die ähnlichen Konstrukte (vgl. die weggefallenen Cluster zu t1) zusammen erhält man die gleiche Anzahl an Konstrukten. Zum Zeitpunkt t2 wurden dennoch neue Konstrukte genannt. Die überwiegend differenziertere Anwendung und ausführlichere Beschreibung der Konstrukte zum Zeitpunkt t2 kann als Grund angesehen werden, dass im gleichen Zeitraum weniger/annähernd gleich viele Konstrukte genannt wurden. H2: Die zentralen Konstrukte, die zum Zeitpunkt t1 und t2 genannt wurden sind: Zeit für die Lehre/den Lernenden, Wissensumfang/Fachliche Kompetenz, Bewertung der Studierenden, didaktische Fähigkeiten, Erfahrung/Routine, und das Verhältnis zu den Studierenden. Die zentralen Konstrukte werden zum Teil zum Zeitpunkt t2 differenzierter und inhaltlich mit einem weniger lehrendenzentrierten, dafür stärker studierendenzentrierten Fokus angewendet. Die didaktischen Fertigkeiten, die zum Zeitpunkt t1 in drei undifferenzierten Konstrukten zum Ausdruck kommen, werden zum Zeitpunkt t2 differenzierter, in einem allgemeineren Konstrukt angewendet. H3: Neues Konstrukt zum Zeitpunkt t2 ist die Einschätzung der Motivation der Studierenden. Dieser Aspekt taucht auch bei der inhaltlichen Darstellung des Konstrukts Abstand / Nähe zu Studierenden zum Zeitpunkt t2 auf. Zum Zeitpunkt t1 wird die Motivation weder in Form eines Konstrukts noch bei der inhaltlichen Darstellung der Konstrukte verwendet. Da die Motivation im Rahmen des Themas: Studierende und ihre Merkmale im Rahmen der Workshops behandelt wird, kann es sich bei der Motivation um ein Merkmal handeln, das der Befragte aus seinen Erfahrungen in den Workshops abgeleitet hat. H4: Der Fokus hat sich inhaltlich verschoben, die Relation von Konstrukten, die sich mit den Inhalten oder mit der Person des Lehrenden beschäftigen, hat sich verschoben, zugunsten von Konstrukten, die stärker die Studierenden und deren Lernprozess in den Blick nehmen. Das Konstrukt zur Geduld des Lehrenden wird zum Zeitpunkt t2 nicht mehr genannt. Da es sich auf die strukturiert Abgabe von Wissen bezieht und überwiegend lehrerzentriert betrachtet wird, kann das ein weiter Hinweis auf eine Verschiebung der Wahrnehmung von Guter Lehre sein (in Richtung Interaktion mit den Studierenden/Schülerorientierung). Sonstiges: Auffällig ist, dass der Befragte bei der inhaltlichen Begründung / Beschreibung der Konstrukte die Einordnung des Idealselbst mit dem in der Realität umsetzbaren Möglichkeiten begründet und nicht den tatsächlichen Idealfall denkt. Er macht sein Idealselbst also abhängig von der antizipierten Handlungsebene, nicht von seinen Einstellungen. <u>Einordnung in das Modell von Kember</u>

Anhang II – Interview (Grid)

Die höhere Anzahl schülerzentrierter Konstrukte, insbesondere die Motivation und die Nähe / Abstand zu den Studierenden, zum Zeitpunkt t2 zeigt deutlich eine Verschiebung des Befragten in Richtung LK 3 (Lehrenden-Studierenden-Interaktion). Dennoch ist nach wie vor das strukturierte Aufbereiten und Abgeben von Wissen wichtig für den Befragten. Die bereits schwach vorhandene Tendenz des Befragten von LK 2 zu LK 3 zum Zeitpunkt t1 wird zum Zeitpunkt t2 wesentlich deutlicher, ist aber noch nicht vollständig vollzogen.

Einordnung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen

Lehrender: Das Bild vom Lehrenden zeichnet sich vor Allem durch Gedanken um die Fachkompetenz und die Routine des Lehrenden. Dies sind noch Konstrukte, die eher auf LK 1 oder 2 hinweisen würden. Dies wird vom Konstrukt zu Enthusiasmus abgemildert, der sich klar auf die Lehraufgaben bezieht, nicht auf die Inhalte. Ebenso das Konstrukt ‚viel / wenig Zeit für die Lehre‘ zeigt, dass der Befragte zu der Überzeugung gelangt ist, dass gute (aktivierende) Lehre eine gewisse Investition an Zeit braucht.

Studierende: Die Konstrukte, die sich mit den Studierenden befassen, drehen sich um die angemessene Distanz zu den Studierenden und die ‚richtige‘ Einschätzung der Motivationslage der Studierenden und die gerechte Beurteilung der Studierenden.

Wissen: Zu beiden Zeitpunkten wird das Wissen mit nur einem Konstrukt angesprochen (Fachkompetenz) und nimmt keine zentrale Rolle ein. Hier ist keine Veränderung von t1 zu t2 feststellbar.

Die Veränderungen in der Einschätzung des aktuellen Selbst könnten etwas mit der Erfahrung, die in dem einen Semester in der Lehre gesammelt wurde, zusammenhängen aber auch mit der hochschuldidaktischen Weiterbildung, die den Befragten unterstützt und zum Teil bestätigt hat und ihm dadurch mehr Selbstbewusstsein gegeben hat.

Anhang II - Interview (Grid)

FRAGEBOGEN ZUM INTERVIEW 2106_0811 (T1)

Angaben zur Person

Geburtstag der Mutter (dd.mm)

2106

Geburtstag des Vaters (dd.mm)

0811

Geschlecht

☐
☒

♀

♂

Welches Fach Lehren Sie?

Wie hoch ist Ihre Lehrerschaft?

☒

0 bis 4 Semester

☐

5 bis 24 Semester

☐

25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

☐

Überwiegend Studierende bis zum 6. Semester.

☐

Überwiegend Studierende ab dem 7. Semester.

☒

Studierende jeden Semesters.

Welche Veranstaltungsformate halten Sie überwiegend?

☐

Vorlesungen

☐

Übungen

☒

Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)

☒

Praktika

☒

Sonstige Kompaktkurse

Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre

stimme
zu

stimme
eher zu

teils/
teils

stimme
eher
nicht zu

stimme
nicht zu

kann ich
nicht be-
antworten

Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.

☐
☐
☒
☐
☐
☐

Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.

☐
☐
☒
☐
☐
☐

Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.

☐
☐
☐
☒
☐
☐

Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.

☐
☐
☐
☐
☒
☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☐	☐	☒	☐	☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☐	☐	☐	☒	☐	☐

Anhang II - Interview (Grid)

FRAGEBOGEN ZUM INTERVIEW 2106_0811 (T2)

Angaben zur Person

08.11.12

Geburtstag der Mutter

Tag Monat
2 1 0 6

Geburtstag des Vaters

Tag Monat
1 1 0 6

Geschlecht ☐ w ☒ m

Welches Fach Lehren Sie? Visualisierung Informatik

Welchem Bereich würden Sie Ihr Fach am ehesten zuordnen?

- ☐ Geisteswissenschaft
☐ Sozialwissenschaft
☒ Naturwissenschaft
☐ Technik

Wie hoch ist Ihre Lehrerfahrung?

- ☒ 0 bis 4 Semester
☐ 5 bis 24 Semester
☐ 25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

- ☐ Überwiegend Studierende bis zum 6. Semester.
☐ Überwiegend Studierende ab dem 7. Semester.
☒ Studierende jeden Semesters.

Welches Veranstaltungsformat halten Sie überwiegend? (Bitte nur ein Format ankreuzen.)

- ☐ Vorlesungen
☒ Übungen
☒ Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)
☒ Praktika
☐ Sonstige _____

Welche hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen haben Sie bereits absolviert?

- ☒ Fit I
☒ Praxisberatung(en)
☐ Lehrhospitation
☐ Sonstige _____

Anhang II – Interview (Grid)

Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☐	☐	☒	☐	☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☐	☐	☒	☐	☐	☐

Anhang II – Interview (Grid)

TRANSKRIPT INTERVIEW 2106_0811(T1)

- Interviewerin Das ist jetzt am Laufen, okay.
So, das läuft jetzt jedes Mal folgender Maßen ab:
- 2106_0811 Mhmm
- Interviewerin Em, das sind jetzt eben 3 dieser Elemente, die wir erhoben haben oder die sie uns angegeben haben. Und, em, oben steht auch die Frage, die sie sich jedes Mal stellen: Was haben zwei dieser Elemente im Gegensatz zum Dritten gemeinsam. Und die zwei sortieren sie dann eben zusammen und das Dritte dann eben ins untere Kästchen.
- ..
- 2106_0811 Okay, genau, und jetzt müssen sie, em diese Gemeinsamkeit und den Unterschied dazu benennen.
- 2106_0811 Mhmm
- Interviewerin Sie müssen nicht in einem Wort sein, sondern es können auch mehrere Wörter sein. Em, je nachdem wie lang, wie kurz und , em, laut denken ist sehr hilfreich.
- 2106_0811 Okay, ja, alles klar.
- 2106_0811 Also, die beiden oberen Lehrenden halte ich, em, für sehr geduldige Menschen, während, em, da Letztere, em, das Attribut nicht unbedingt verdient hat.
- 2106_0811 Okay, einfach Return drücken, oder?
- Interviewerin Ja, probier'n wir's. Mhmm.
- 2106_0811 Okay.
- Interviewerin Geduldig, em, dürfen Sie mir jetzt etwas näher erklären. Em, was meinen Sie damit? Wie drückt sich das aus? Ein Beispiel vielleicht dafür?
- 2106_0811 Em, die beiden ersten sind sehr darum bemüht, den Leuten was beizubringen. Auch wenn, em, oft nachgefragt wird, em , verlieren sie trotzdem nicht irgendwann die Lust, em, da weiter zu erklären. Em, während die Geduld vom Letzteren jetzt, em, sag ich mal, Grenzen hat.
- Interviewerin Mhmm, mhmm. Grenzen bedeutet?
- 2106_0811 Grenzen, em, bedeutet, dass dann abgebrochen wurde, em zwar getröstet wurde, dass man das später noch mal besprechen könnte. Aber, em, das meistens nicht der Fall war.
- Interviewerin Mhmm. Und was würden Sie jetzt als eher negativ oder positiv einstufen?
- 2106_0811 Em, also, im Prinzip ganz klar das Erstere. Wobei mir insgesamt auch klar ist, dass Zeit, Zeit von Lehrenden begrenzt ist und insofern alles sein, seine, em, Grenzen haben muss. Em, ich denke, doch, dass des bei dem Unteren nicht, em, weit genug ging, em sozusagen. Also die Grenze war zu sehr zu seinen Gunsten gesetzt, zu Ungunsten der Lernenden.
- Interviewerin Mhmm, mhmm, okay. Dann können wir da unten, da müssen wir raus. Auf „Weiter“ gehen.
Und jetzt sieht es so aus: Sie sehen jetzt hier diese, diese Skala von 1 bis 5.
- 2106_0811 Ja.
- Interviewerin 1 bis 5 und haben jetzt die anderen Elemente auf der anderen Seite.
- 2106_0811 Die muss ich einordnen.
- Interviewerin Die dürfen Sie einordnen und es gibt eben nur diese 5 Stufen, also die sind innerhalb dieser Stufen also nicht irgendwie differenziert.
- 2106_0811 Mhmm.
- Interviewerin Also es gibt immer nur 1.2.3.4.5 und nicht 1,5 oder so.
- 2106_0811 Mhmm, okay.
- Interviewerin Das sie's wissen. Und genau, zu den Konstrukten dazu.
- 2106_0811 Und das funktioniert per Drag and Drop?
- Interviewerin Jawoll.
Sie können natürlich auch die Ursprünglichen dann noch ein bisschen verschieben.
- 2106_0811 Vertauschen. Und das geht auch, ja?
- Interviewerin Ja, ja.
- 2106_0811 Das geht auch, ja?
- Also, das ist, das ist gut. Denn, em, den würde ich dann da einstufen.
- Interviewerin Das war der Ursprüngliche?
- 2106_0811 Genau, ja.
Was das angeht, ist es bei der Person jetzt schwer zu sagen. Weglassen darf ich niemanden.
- Interviewerin Sie dürfen schon, ist natürlich nicht so ideal. Aber, wenn Sie sagen, das kann, den kann ich einfach nicht zuordnen, das geht nicht, dann können wir ihn auch weglassen.
- 2106_0811 Mhmm.
- Okay.
- Interviewerin Mhmm. Gut. Und zu die zweite Zahl, die nächste Triade.
- 2106_0811 Hmpf. *Lacht*.
- Interviewerin *Lacht*. Also, wie gesagt, wenn es ihnen eine Hilfe ist: Irgendwie Verhaltensebene, also verhalten die sich unterschiedlich oder ...wie ist ihr Stil zu Unterrichten?
- 2106_0811 Also, es geht nicht prinzipiell um das Wissen oder solche Dinge, ja?
- Interviewerin Können Sie auch, wenn Sie sagen, also der hat ein unheimliches großes Wissen oder nicht. Oder alles, was Ihnen so einfällt zu diesen Personen.
- 2106_0811 Okay.
Das ist natürlich schwierig, ,n'en Gegenpol zum Wissensumfang zu finden. Ich schreib jetzt deswegen einfach“weniger Wissen“.
- Interviewerin Wie gehabt, vielleicht noch mal ein Beispiel zu „Wissensumfang“.

Anhang II – Interview (Grid)

- 2106_0811 Ja, also, damit meine ich einfach Fachwissen. Ja wirklich richtig in die Breite, em, angelegt, auf das Gebiet, in dem die Lehrer tätig sind. Und, ja, wie gesagt. Da ich eben noch am Anfang meiner Karriere als Lehre stehe, ist es eben so, dass, dass ich da in dem Fall ganz sicher, em, raus falle. Em, was, was die Sattelfestigkeit in allen Gebieten, die dieses Wissensgebiet, das gelernt werden soll, umfasst, angeht.
- Interviewerin Mhmm, mhmm, mhmm.
- 2106_0811 Und wenn sie sagen „weniger Wissen“ als der Gegenpol dazu, wie lasse ich das jetzt messen? Also, wie würden Sie das jetzt näher beschreiben? Ein Beispiel dazu. Also „weniger Wissen“...
- Interviewerin Ja, also, eben, wenn, em, Detailfragen kommen, ja...
- 2106_0811 Mhmm.
- 2106_0811 .. die, em, ne, ne, bestimmte, unter Umständen nebensächliche, em Sache abdecken sollen. Dann, em, ist es durchaus möglich, dass ich es nicht weis. Und bei den anderen wäre ich mir sicher, dass da eben auch in den Randgebieten definitiv Aussagen dazu getroffen werden können.
- Interviewerin Mhmm, mhmm, mhmm.
- 2106_0811 Also, dass ist ein reines Erfahrungsproblem.
- Interviewerin Also bezogen - auch- auf Erfahrung?
- 2106_0811 Auf Erfahrung und – ja. Also ich seh das, em... Ja, was ist Erfahrung? Ja, Erfahrung ist auf einem bestimmten Gebiet, also da mein ich schon das Wissensgebiet.
- Interviewerin Mhmm, mhmm.
- 2106_0811 Und Lehrerfahrung selbst spielt dabei natürlich auch eine Rolle. Also grundsätzlich ist es ja auch kein Makel, em, zu sagen, wenn man dinge nicht weis. Ich denke Mal, das Problem wird jeder im Endeffekt haben. Aber, em, also speziell was das Wissensgebiet betrifft, em, ist die Einteilung, so wie ich sie jetzt gemacht habe, richtig.
- Interviewerin Also Wissensumfang, em, insbesondere was die Erfahrung, ...also begründet mit, em mit Erfahrung.
- 2106_0811 Begründet mit Erfahrung auf einem bestimmten Gebiet, ja.
- Interviewerin Okay, mhmm.
- 2106_0811 Das ist jetzt natürlich auch eine Frage, ob das im Rahmen der Didaktik, wird das sicherlich, dass, em Frauen nur eine begrenzte Rolle werden spielen können, nehme ich mal an. Also, das Wissensgebiet, das ist natürlich etwas, was man sich mit der Zeit selbst erschließen muss.
- Interviewerin Mhmm, mhmm.
- 2106_0811 Okay.
- 2106_0811 Ja.
- Interviewerin Dann die nächste Triade.
- 2106_0811 Em, wenn ich gleich zwei Aspekte nennen will, das wäre nicht möglich. Also, das geht immer direkt um einen?
- Interviewerin Kommt darauf an, was sie sagen.
- 2106_0811 Also, jetzt, in dem fall, ist es z.B. so, dass, em, die Organisation und die Methodik der beiden oberen Genannten eben deutlich besser war im Vergleich, em, zu demjenigen, der unten steht.
- Interviewerin Mhmm.
- 2106_0811 Und, em, da war's so, also, dass war großes Negativbeispiel bei meiner Schulzeit. Dass eigentlich nie jemandem klar war, wie z.B. Noten und Bewertungen zustande kommen bei der unteren Person. Während es bei den oberen Beiden sehr durchschaubar war.
- Interviewerin Mhmm, mhmm.
- 2106_0811 Em, gut. Wie könnte man die Gemeinsamkeit bezeichnen. Das hat natürlich mit Organisation was zu tun. Wie, em, em, archivier ich die Ergebnisse, die ich von meinen Schülern oder Studenten bekommen? Wie werte ich es aus, usw. Und auch natürlich mit dem Interesse, irgendwie im Sinne der Gerechtigkeit, da ne angemessene Bewertung zu geben.
- Interviewerin Mhmm.
- 2106_0811 Wie viel Platz habe ich?
- Interviewerin Ich, ich habe es noch nicht ausgetestet. *Lacht.* Wir hören dann halt irgendwann auf oder machen Kürzel. Aber ich glaube, es hat schon Platz. *Pause*
- 2106_0811 Also, „Nachvollziehbarkeit der Bewertung“, nur damit ich Sie, em, richtig verstehe.
- 2106_0811 Ja.
- Interviewerin Das war also immer klar. Wie wurde bewertet, wie die Noten gemacht.
- 2106_0811 Wie es zustande gekommen ist, ja, und es hat sich nie der Eindruck aufgedrängt, dass es jetzt *Pause* in starkem Maße von dem abweicht, was man selber so zusagen oder über andere über sich selbst einschätzt....
- Interviewerin Mhmm.
- 2106_0811 ...und von daher . Ja, em, ums zusammenzufassen: Es ist eben, dass was den Eindruck der Fairness, eh, Gerechtigkeit mehr oder weniger erzeugt hat, um, was die Bewertung angeht, em, em, und eben genau umgekehrt.
- Interviewerin Mhmm.
- 2106_0811 Das da eigentlich nie klar war, was Sache ist und es völlig undurchsichtig war und auch als unfair von vielen empfunden wurde.
- Interviewerin Okay.
- 2106_0811 *Pause*
- 2106_0811 Hmpf. *Lacht.*
- Interviewerin *Lacht.* Ich seh schon, sie sind polarisiert.
- 2106_0811 Ja.
- Interviewerin Ja, okay.
- 2106_0811 O, bei dem Tripple möchte ich mal in die Vorbereitung. *Pause.*
- Interviewerin „Schön“ sollte man schon schreiben können. *Lacht.*

Anhang II – Interview (Grid)

- Genau, mhmm.*
- 2106_0811 Also. Des is ne relativ klare Sache. Ich denk, em, wenn man in der Lehre aktiv sein will, dann muss man einfach vorbereitet sein auf die entsprechende Veranstaltung, die man dann eben hält und es muss klar sein, um was es sich dreht. Eben, dass man auch durch diese Vorbereitung unter Umständen, em, Dinge vermeiden kann. Wie, em, sag ich mal, Unwissenheit in bestimmten Bereichen; Schwächen, die man möglicherweise selber hat. Em, dass man sich die Sache eben noch mal vorher ankuckt, Fragen beantworten kann, logischerweise. Und, em, insgesamt ein strukturierter Ablauf stattfindet. Ne Vorgehensweise, die, em inhaltlich aufeinander aufgebaut und em, die nicht wirr ist und em, die einfach zu einem besseren Verständnis von den, em *Pause* für die Studenten und Schüler beiträgt.
- Interviewerin
2106_0811 Mhmm.
Und unten war das, das eben auch nicht der Fall.
Ne Frage dazu?
- Interviewerin
2106_0811 Ich glaub, mir ist es klar.
Jetzt möchte ich hier noch mal mit dem punkt „Erfahrung“ kommen. Aber nicht in Hinsicht auf das Wissensgebiet, sondern auf Erfahrung, was die Lehre selbst angeht.
- Interviewerin
2106_0811 Mhmm.
Das ist in dem Zusammenhang natürlich relativ leicht zu erklären.
- Interviewerin
2106_0811 Mhmm.
Die beiden Oberen sind seit Jahren in der Lehre tätig, konnten auch so nebenher schon Erfahrungen im Lehrbereich gesammelt. Das muss jetzt nicht unbedingt an der Universität gewesen sein.
Em, ich selbst hab wenig Lehrerfahrung im Rahmen von, von, em, der, ja meiner Zeit in der Industrie sozusagen. Habe ich schon auch mit Arbeitern Schulungen und Ähnliches gemacht. Aber, em, das ist trotzdem vom Erfahrungsschatz sicher nicht zu vergleichen.
- Interviewerin
2106_0811 Mhmm.
Also in dem Fall jetzt eine zeitliche Erfahrung.
Rein zeitliche Erfahrung. Ohne was.
- Interviewerin
2106_0811 Ohne Bewertung jetzt.
Ohne Bewertung, was Lehrtätigkeit angeht.
- Interviewerin
2106_0811 Mhmm.
Okay.
- Interviewerin
2106_0811 Mhmm.
Das Ziel ist klar.
- Interviewerin
2106_0811 Mhmm. *Lacht.*
Jap, dass möchte ich in ..einfach so einordnen. Das macht nix, wenn die überlappen?
- Interviewerin
2106_0811 Nein, dass bleibt trotzdem gleich.
Pause.
- 2106_0811 Em, da möchte ich das Attribut „Strenge“ verwenden. Also im Sinne von, von der Forderung an die, em, Studenten/ Schüler. Em, und sozusagen der Art und Weise, wie, em, diese Strenge also durchgesetzt wird, letztendlich.
- Interviewerin
2106_0811 Mhmm.
In Bezug auch auf einzelne Tendenzen.
- Interviewerin
2106_0811 Vielleicht, em, noch ein Beispiel zu streng. Also, was, was wäre so der Maßstab zu streng?
- 2106_0811 Der Maßstab wäre einfach, wenn ne Lehrveranstaltung aus dem Ruder gerät, weil em, Leute nicht bei der Sache sind, em, sich mit anderen Dingen beschäftigen, laut sind, stören unter Umständen. Und, em, die Konsequenzen, die im Endeffekt daraus erwachsen.
- Interviewerin
2106_0811 Mhmm.
Also, direkt für die Lehrveranstaltung. Und auch für die, em, für die Studierenden oder für die Mitschüler.
- Interviewerin
2106_0811 Und weniger streng ist dann dementsprechend....
- 2106_0811 Dementsprechend geduldiger, sozusagen. Also, bis, bis, em, Konsequenzen greifen und auch das Maß oder die Härte der Konsequenzen, em, is weniger übergroß jetzt da.
- Interviewerin
2106_0811 Was für Konsequenzen wären das zum Beispiel?
- 2106_0811 Ja, gut. Das ist jetzt schwer zu vergleichen, da das eine eben Leute von n’er universitären Einrichtung sind, die anderen, em, von n’er, von n’er schulischen Einrichtung. Bei n’er schulischen Einrichtung gibt’s eben halt die altbekannten Maßnahmen. Von „aus dem Zimmer verweisen“ bis Strafarbeiten, Einträge, usw.. Während das natürlich nicht zu vergleichen ist mit Mitteln, die man an der Universität zur Verfügung hat. Denn da hat man’s im Normalfall mit erwachsenen Leuten zu tun und, em, ich denk mal, da kann’s schon allein deswegen gar nicht über so was wie, em, n’en Hörsaalverweis oder Ähnliches hinausgehen.
- Interviewerin
2106_0811 Mhmm.
Von da her ist es vielleicht auch schon schwer zu vergleichen. Aber grundsätzlich, em, würde ich die Einschätzung so wie sie jetzt hier ist, trotzdem vornehmen.
- Interviewerin
2106_0811 Mhmm.
Okay.
Sie dürfen auch da gern noch was sagen, wenn Sie bei der Einteilung, wenn ihnen da noch was durch den Kopf geht oder was überlegen müssen, oder so.
- 2106_0811 Ja, ich überleg mir, was das richtige maß ist.
Hmpf. *Lacht.* Für mein Ziel..
- Interviewerin
2106_0811 *Lacht.*
...und wo ich mich selbst da befinde.
Das ist auch wieder hier so, dass ich das, em, schwer einteilen kann. Da genau die Bezeichnung jetzt eben *Pause*

Anhang II – Interview (Grid)

- ein anderer *Pause* für Hochschullehrer schwer vorzunehmen ist. Em, letztendlich gibt es auch nicht so vehemente Störungen so wie das zu Schulzeiten ..
- Interviewerin 2106_0811 Mhmm.
...stattgefunden hat, ja..
- Interviewerin 2106_0811 Mhmm.
Also das „streng“ ist, em, auch, em, wirklich hauptsächlich auf Störungen jetzt bezogen?
- Interviewerin 2106_0811 Das ist auf Störungen bezogen. Das hat nix mit den Anforderungen letztendlich zu tun, die dann irgendjemandem gestellt werden oder Erwartungen, die man, die man an Studierende hat. Sondern das ist wirklich, em, Pause sozusagen Maßregelung...
- Interviewerin 2106_0811 Mhmm.
...für den, für den Fall halt, dass, em, der Unterricht so gestört wird, dass die anderen auch drunter zu leiden haben.
- Interviewerin 2106_0811 Okay.
Okay.
- Interviewerin 2106_0811 Jetzt muss ich mir natürlich was ausdenken. *Lacht.*
Lacht.
- Interviewerin 2106_0811 Em, irgendwas, in dem Sinne Erstrebenswertes.
Jetzt weis ich gar nicht mehr, em, die Erfahrung, was die Lehrtätigkeit obliegt, dass das Vorgehen; das Miteinbeziehen von, em, em, von, em, Studierenden. Mir ist es, mir fällt es sehr *Pause* schwer, um ehrlich zu sein. Deswegen möchte ich ja auch am Programm teilnehmen, da überhaupt Attribute jetzt sozusagen zu finden. Ja, das ist eben mehr ein Bauchgefühl, das ich hab, wie's, wie's werden soll.
- Interviewerin 2106_0811 Mhmm.
Ich, em, denk auch, dass ich mit dem nicht wirklich falsch liege. Aber, em, also grundsätzlich, ist es eben einer der Punkte, dass man Dinge methodisch, em, einteilen kann und auch eben Indikatoren hat. Sozusagen was, was letztendlich schief geht, wenn irgendwas nicht funktioniert. Was ich mir erhoffe, von von dieser Hochschuldidaktik.
- Interviewerin 2106_0811 Mhmm.
Deswegen gebe was da jetzt viel zu nennen: Em, muss mal grad an mein Handy. *Pause.* Ich sag jetzt einfach mal „methodischer Aufbau von Lehrveranstaltungen“.
- Interviewerin 2106_0811 Okay.
Der Gegenpol.
- Interviewerin 2106_0811 Der Gegenpol dazu? *Pause*
Ich mein Gegenpole, dass ist natürlich immer schwierig. Dass das jetzt einen Gegenpol zu finden. Vielleicht habe ich das jetzt schon im Rahmen von diesem, em, Programm hier jetzt schon ein bisschen falsch gemacht. Das ich nicht immer wirklich den Gegenpol gesucht habe, sondern einfach sozusagen das, em, das eben...
- Interviewerin 2106_0811 Das muss halt eben das sein, was, em, dieses eine Element von den anderen Beiden; total von dem unterscheidet. Unterscheidet.
- Interviewerin 2106_0811 Oder anders rum, die zwei von dem oder...
Genau, aber ich kann ja zum Schluss die andere Person dann trotzdem noch nachher bewegen und da hätte ich natürlich bei den paar noch stärkere Gegenpole finden können. Em, des sollte man vielleicht berücksichtigen, ich weis nicht.
- Interviewerin 2106_0811 Ja. Wenn das jetzt so ist, is..
Ja, isses so.
- Interviewerin 2106_0811 Wir haben ja noch ein paar Versuche.
Lacht.
- Interviewerin 2106_0811 Kein Problem.
Em, jetzt muss ich leider noch mal nachkucken, was ich geschrieben hab, em *Pause* spontan ist das einzige falsche Wort, em *Pause* . Spontaner Aufbau von Lehrveranstaltungen, damit mein ich, em, dass man eben in dem Sinne nicht methodisch vorgeht.
- Interviewerin 2106_0811 Mhmm.
Sehr wohl einen Aufbau natürlich hat, was das Wissen angeht. Also, dass man die richtige Reihenfolge z.B. einhält, welche denen man den Studierenden vorhält. Das traue ich mir schon zu. Em, wie man aber einen gewissen Spannungsbogen z.B. erzeugen könnte, dass die Leute bei der Stange bleiben über die komplette Veranstaltung hinweg. Das, em, denke ich, da ließe sich bei mir, ja, Einiges verbessern.
- Interviewerin 2106_0811 Mhmm.
Deswegen sage ich jetzt mal, das ist ein spontaner Aufbau oder ein Bauchgefühl gesteuerter Aufbau in dem Sinne, dass man eine gewisse Wirkung erzielen will.
- Interviewerin 2106_0811 Also jetzt im oberen Teil, das darstellen würde.
Ja, mhmm, ja genau.
- Interviewerin 2106_0811 Mhmm.
Mhmm,mhmm, okay.
- Interviewerin 2106_0811 Des ist auch nicht gut, em.
Okay.
- Interviewerin 2106_0811 So.
Ich denk mal, es geht drum, eben jede Facette, die ich jetzt hier nenne, auch tatsächlich nur einmal anzuwenden.
- Interviewerin 2106_0811 Es fangen halt an, Wiederholungen. Das heißt, wenn Sie jetzt sagen, mir fällt jetzt partout nichts Neues dazu ein, dann...
- Interviewerin 2106_0811 Dann lass m'ers ..
Entweder, okay, sie sagen, mir fällt doch noch mal was ein. Aber wenn ihnen wirklich nichts einfällt, können wir es

Anhang II – Interview (Grid)

- einfach
durch-xen und dann einfach gucken, ob da ne neue Triade kommt.
- 2106_0811 Okay.
- Interviewerin Ob Ihnen da noch was Neues einfällt.
- 2106_0811 Mhmm,mhmm. *Pause*
Die Bewertung war nun auch schon. *Pause*
Okay, hier möchte ich mal „das Selbstbewusstsein“ nennen.
- Interviewerin Mhmm.
- 2106_0811 Darf man auch „Bewusstsein“?
- Interviewerin So wie Sie es wollen. *Lacht.*
- 2106_0811 *Lacht.*
- Interviewerin Also ich hätte es auch mit Scharf-S geschrieben. Ich bin auch ein alter Rechtschreiber. *Lacht.* Mhmm. *Pause*
Mhmm *Pause.*
Okay, jetzt dürfen Sie mir noch erklären, was ist denn „großes Selbstbewusstsein“?
- 2106_0811 Selbstwert ... darf ich erst mal richtig schreiben. *Pause.*
So.
- Interviewerin Okay.
- 2106_0811 Em, das würde ich zum einen als die Sicherheit bezeichnen, mit der man seine Lehrveranstaltung gestaltet. *Pause*
Und auch das Wissen vertritt, unabhängig davon, ob sich's um, em, korrektes Wissen handelt oder nicht.
- Interviewerin Mhmm, okay. *Lacht.* Und Geringes entsprechend?
- 2106_0811 Geringes Selbstbewusstsein, em, würde ich als jemanden bezeichnen, em... *Pause.* Da hätte ich jetzt natürlich auch noch schönere Beispiele gehabt. Ach so, das ist Selbstziel. Ich glaub, da hab ich jetzt auch einen Fehler gemacht. Ist egal, ich, em, da ...
- Interviewerin Mhmm, ich seh's.
- 2106_0811 Okay, also das war nicht so ganz der Plan. Sollen wir das noch mal zurück machen?
- Interviewerin Ich kann höchstens mir das notieren und dann gucken wir das noch mal an. Also, ich, wir lassen das jetzt so, und geben jetzt ein, dass wäre ja nicht Selbstziel sondern Selbst xxx. *Pause.*
Okay, em, hab's, okay.
- 2106_0811 Ansonsten, em, können wir's auch so machen, dass ich es einfach dementsprechend, em, nach oben verschiebe.
- Interviewerin Und können Sie dann den anderen dann, *Pause* ich mein, also passt es dann wieder? Also, ist da einer dabei, den Sie weiter unten einordnen würden?
- 2106_0811 Ja, selbst natürlich.
- Interviewerin *Lacht.*
- 2106_0811 Also, dann müssen wir halt uns jetzt überlegen, em, wie man sozusagen hier Einordnung letztendlich macht. Ob das jetzt umgekehrtes Selbst und Selbstziel oder ob wir's einfach so lassen und ich es dann anpasse.
- Interviewerin Wir lassen das so, mhmm. *Pause* Mhmm. *Pause* Genau. *Pause*
Em, trotzdem, noch mal das geringe Selbstbewusstsein erklären, also, wodurch drückt sich das aus?
- 2106_0811 Das drückt sich aus *Pause* durch, em, würde ich sagen, em, Unsicherheit, wen, em, em, *Pause* bestimmte Fragen kommen, em, die unter Umständen nicht sofort beantwortet werden können. Das drückt sich darin aus, dass man unter Umständen selber den roten Faden verliert, wenn man, em, n'en Vortrag macht oder , em, ne Lehrveranstaltung macht und , em, oder wenn, em Zwischenfragen kommen zu anderen Themen, die sozusagen den roten Faden, den man sich selbst zurecht gelegt hat, auf gewisse Art unterbrechen. Und dann eben wieder die Kurve zu kriegen, darauf zurück zu kommen, ohne dass, dass man da großartig Unterbrechungen hat oder insgesamt die Veranstaltung darunter leidet.
- Interviewerin Mhmm.
- 2106_0811 Also, das, em, hat mit Selbstbewusstsein insofern zu tun, em, dass man sich auch nicht selbst so leicht aus der Ruhe bringen lässt, em, würde ich sagen. Aber es ist auch noch ein klein... anderer Aspekt mit drin, der, eben so was wie Selbstsicherheit beinhaltet.
- Interviewerin Also, in dem Falle jetzt.
- 2106_0811 Ja.
- Interviewerin Da sie sich ja auch so weit oben eingeordnet haben, als Selbstziel, ist es dann auch erstrebenswert? Also eher der obere Pol?
- 2106_0811 Em, das ist natürlich, das sind, das ist zwar ne polarisierende, em, Eigenschaft, die ich hier jetzt eingetragen habe. Insofern, dass das, em, geringe Selbstbewusstsein für mich das Gegenteil ist von groß. Es ist aber für mich, em, nicht unbedingt das oberste Ziel ganz, also so ein großes Selbstbewusstsein zu entwickeln, dass man, em, andere Meinungen, z.B. ignoriert. Also das, em, hat seine Grenzen. Ich denk, es muss so weit sein, dass man, em, sicher genug ist, um ne Lehrveranstaltung glaubwürdig durchzuziehen. Eh, em, es is, darf nicht, em, n'en Punkt erreichen, ja, der, em, für mich sozusagen als Arroganz interpretierbar wäre. Ob das, also ich möchte auch nicht sagen, dass das in dem Fall hier so der Fall ist, aber ich persönlich würde mich optimal als Ziel da eingeordnet sehen.
- Interviewerin Mhmm. Okay.
- 2106_0811 So, wie viele Runden sind's denn noch?
- Interviewerin *Lacht.* So lang bis Sie sagen, jetzt fällt mir tatsächlich gar nichts mehr ein. Aber jetzt habe ich eigentlich genug.
- 2106_0811 Mhmm.
- Interviewerin Der macht weiter bis heut Abend.
- 2106_0811 Ach so.
- Interviewerin *Lacht.*
- 2106_0811 Okay.
- Interviewerin Gibt's kein Limit. *Pause.*
Mhmm.

Anhang II – Interview (Grid)

2106_0811 Das jemand wenig Zeit, z.B. hat, für jemanden, der Probleme hat oder dass er einfach kein Interesse hat, die Zeit aufzuwenden. Em, ist aber natürlich schwierig, so was dann bewertend einzubauen.

Interviewerin Mhmm. Mhmm.

2106_0811 Also deswegen, man kann natürlich auch nicht lernen, em, mehr Zeit für die Unterstützung zu haben, wenn man die Zeit nicht hat. Tja, also, das ist ganz klar.

Interviewerin Mhmm. Mhmm.

2106_0811 Deswegen, weis ich jetzt nicht, ob das, ob der Maßstab hier jetzt besonders sinnvoll ist.

Interviewerin Mhmm.

Das bedeutet also nicht Zeit, die die, der sich dann nimmt, sondern einfach die, die ihm zur Verfügung steht. Durch äußere Rahmenbedingungen.

2106_0811 Em, ach ja, beides wär's natürlich im Prinzip. Aber das macht keinen Sinn natürlich, wenn sich das nicht unterscheiden lässt. Das ist halt die Frage sozusagen: Wie soll ich jemanden einschätzen, der wenig Zeit hat, ob er sich die Zeit nehmen würde, wenn er denn hätte.

Interviewerin Ja.

2106_0811 Deswegen, em

Interviewerin Auf was wäre denn erstrebenswert?

2106_0811 Erstrebenswert wär *Pause für Pause* aus *Pause* an der meinen, der Begriff, von meinem Dafürhalten für die Lehre an der, an der Universität, ohne dass dann, em, andere Leute zu kurz kommen, so viel Zeit wie möglich zu investieren.

Interviewerin In die

2106_0811 In die Unterstützung von Personen, die, sage ich jetzt mal, die, em, Schwierigkeiten haben, in n'er bestimmten Hinsicht, die *Pause*

Es ist garantiert nicht so wie in der Schule, wo man, wo man sicherlich mehr Zeit hat, vielleicht auch auf einzelne Fälle einzugehen. Man hat ja auch viel längeren Kontakt zu seinen Schülern, sozusagen.

Aber, em, wenn dann jemand Probleme hat und sie auch äußert, em, dann ist das sozusagen das Maß an Unterstützung, das man bereit ist

Interviewerin Mhmm.

2106_0811 ...letztendlich zu investieren. *Pause* Ja. Ja, indem Fall, wie gesagt, kann ich es hier leider nicht beurteilen. Da, da wenig Zeit vorhanden ist. Deswegen, em, würde ich das fast ganz rausnehmen, wenn es okay wär.

Interviewerin Mhmm.

2106_0811 Obwohl das letztendlich ja sogar, hmpf...

Interviewerin Der Pol war...

2106_0811 Ja, der Pol war...

Interviewerin Ist okay.

2106_0811 Gut.

Interviewerin Noch eins?

2106_0811 Ich denk mal, jetzt reicht's.

Interviewerin Alles klar.

2106_0811 Dann.

Interviewerin Okay, können wir's Interview beenden?

2106_0811 Ja.

Interviewerin Ja, genau.

Nee, müssen's, genau, so war's. *Pause*

Das erst. *Pause*

Ja, das wüsst ich schon. *Pause*

Okay, speichern unter ... so, ja. *Pause*

Sehr schön.

2106_0811 Gut.

Interviewerin Jetzt können wir noch die Aufnahme beenden.

2106_0811 Ja.

Interviewerin Ich hoff, dass der jetzt auch was aufgenommen hat.

2106_0811 Ja, das hoff ich auch, ja.

Anhang II – Interview (Grid)

TRANSKRIPT INTERVIEW 2106_0811 (T2)

- Interviewerin So, und dann habe ich hier auch schon die Sachen vom letzten Mal, bzw. die Elemente vom letzten Mal. Die sind hier unten. Also wir hatten die Leute aufgeschrieben, ich hoffe, du erinnerst dich noch an alle.
- 2106_0811 Ja.
- Interviewerin Ok, dann würden wir eigentlich auch gleich loslegen.
- 2106_0811 Ok.
- Interviewerin Du überlegst Dir eben jedes Mal,
- 2106_0811 Ja
- Interviewerin wie Du die Elemente zuordnen kannst. Wen du wie zusammen nehmen würdest.
- 2106_0811 Mhm. Ok, also da würde ich mich selbst als Ziel und die andere Person, als die beiden Personen sehen, die etwas gemeinsam haben oder die beiden Persönlichkeiten und ich denk mal so ne allgemeine Sicherheit, was die Lehre an sich und das Lehren angeht, das fehlt mir einfach noch, weil ich zumindest an der Hochschule erst seit einem halben Jahr tue. Und ja, ich denk, das ist es. Muss ich jetzt hier unten auch noch was...?
- Interviewerin Genau. Der Gegenpol, also wie würdest du die andere Seite benennen, wenn du oben sagst Sicherheit, was ist dann der Gegenpol davon?
- 2106_0811 Ahmm. Naja, Unsicherheit würde ich es nicht nennen, aber zumindest eine gewisse Ungewohntheit und, also mangelnde Routine würde ich es nennen.
- Interviewerin Mhm.
- 2106_0811 Muss ich da jetzt hier reinklicken?
- Interviewerin Ja genau.
- 2106_0811 Stimmts? Ok.
- Interviewerin Genau, der nächste Schritt wie immer, wie beim letzten Mal kannst Du jetzt die anderen Personen zuordnen auf dieser Skala.
- 2106_0811 Die kann ich auch noch verändern?
- Interviewerin Die kannst Du auch noch verschieben, genau.
- 2106_0811 Hm. Schwierig, ich habe so herausstechende Persönlichkeiten ausgesucht.
- Interviewerin Tja.
- 2106_0811 Ok, ich möchte es so machen, so sortieren
- Interviewerin Dann vielleicht noch mal ein Beispiel zur Sicherheit, damit ich genau verstehe, was du darunter verstehst, dass ich das nachvollziehen kann.
- 2106_0811 Ja, das ist einfach die Routine eben mit allen Situationen, mit denen man konfrontiert ist in der Lehre. Und da habe ich wie gesagt in dem letzten halben Jahr sind mir durchaus welche begegnet, die ich eben vorher nicht einkalkuliert hab, damit souverän umzugehen. Also ich denke nicht, dass ich es unsouverän getan habe, aber wenn man einfach des Öfteren damit konfrontiert ist, dann wird das wahrscheinlich noch besser laufen. Man entwickelt die Ideen, die einem dann eben erst beim ersten Mal wenn man damit konfrontiert ist, hinterher kommt, die hat man dann vielleicht schon parat.
- Interviewerin Mhm.
- 2106_0811 Also, das wäre für mich so der wichtige Punkt. Ja.
- Interviewerin Und die mangelnde Routine, genau, wie drückt die sich aus?
- 2106_0811 Ja, eben gerade dadurch, ja, dass jetzt zum Beispiel Leute auf einen zukommen und man hat eben gewisse Termine festgelegt und da kommt jemand und sagt: Ja, ich kann das aber nicht einhalten, ich würde es gerne zwei Wochen später abgeben. Das ist nur ein Beispiel. Oder jetzt gerade mit ausländischen Studenten, dass man damit konfrontiert ist, dass die einem zum Beispiel nicht sagen, dass sie kein Englisch können, man ihnen aber englische Papers zur Verfügung gestellt hat. Das sind halt alles so Momente denk ich, da muss man dann spontan irgendwie ne Lösung finden und sich auch erst mal ne eigene Linie zurechtlegen, wie man damit umgeht.
- Interviewerin Mhm.
- 2106_0811 Das würde ich als mangelnde Routine sehen, ja, während die anderen für die ist das dann halt sag ich mal ne Sekundenbruchteile-Entscheidung was man da tut. Das ist es bei mir nicht – im Moment.
- Interviewerin Mir fällt auf, bei Selbst (Ziel) hast Du jetzt in die Mitte einsortiert. Weil meine Frage wäre jetzt gewesen, was für dich der favorisierte Pol wäre.
- 2106_0811 Der favorisierte Pol ist in dem Fall auf jeden Fall der obere Pol. Ich selbst habe mich in die Mitte eingeordnet, weil ich mir nicht anmaße, dass ich die Routine von andern Personen die da drauf stehen so wahnsinnig schnell erlangen kann, ja. Also wenn man sagt, dass ist ein ganz langfristiges Ziel bis ins hohe Alter, dann würde ich mich auch da oben einsortieren.
- Interviewerin Also es ist schon erstrebenswert dann irgendwann oben bei der Sicherheit zu sein?
- 2106_0811 Ja, also ich, ob man dann natürlich immer die richtigen Entscheidungen trifft, das sei mal dahin gestellt. Aber im Endeffekt ist es auch ein Zeitproblem. Wenn man sich eben viele Gedanken über solche Kleinigkeiten macht oder machen muss, dann kommen andere Dinge auch wieder zu kurz. Und eigentlich würde ich das gerne schneller abgehandelt haben und trotzdem der Sache gerecht werden.
- Interviewerin Ok. Ich glaube das habe ich verstanden. Ja. Gut.
- 2106_0811 Ok. Dann machen wir mal weiter.
- Interviewerin Das hatten wir gerade schon mal, oder?
- Interviewerin Nein
- 2106_0811 Was war die vorherige Frage?
- Interviewerin M. Roth war vorher mit Selbst (Ziel) und Selbst.
- 2106_0811 Ach so ja, mit anderen Leuten. Aber die Frage ist im Prinzip ähnlich, oder?
- Interviewerin Ach so, die Frage oben bleibt immer gleich. Die Frage ist ja immer bei jeder neuen Personenkombination die gleiche.

Anhang II – Interview (Grid)

- 2106_0811 Ok.
 Das ist echt schwierig mit der Kombination. Kann man das noch mal abändern? Mit zurück?
- Interviewerin Mhm.
 2106_0811 Das hatte ich glaube ich letztes Mal schon, das Wort gefällt mir immer noch. Ich würde den oben beiden so was wie eine Strenge zuordnen, das bedeutet, dass sie immer ganz genau wissen, was die Studenten zu tun haben und was nicht – bzw. Studenten/Schüler also die Lernenden. Bei mir selber hapert es damit ein bisschen. Ich würde es auch nicht uneingeschränkt jetzt als Positivum sehen, die Strenge, aber es muss doch eine gewisse Rigorosität da sein, also gerade was irgendwelche Termine oder ähnliches angeht. Und, das habe ich jetzt beim letzten auch schon ein bisschen erwähnt, da würde ich mich selber noch als relativ weich, vielleicht als zu weich bezeichnen, was auch damit zusammenhängen mag, dass ich selbst vor noch nicht allzu langer Zeit noch Student war und mich durchaus gut in die Lage von den Studenten rein versetzen kann.
- Interviewerin Mhm.
 2106_0811 Aber dennoch denk ich mal, muss ich das noch ein bisschen ändern. Ich würde das hier oben mit der Strenge noch ein bisschen ergänzen als: Abstand zu Studierenden. Und hier unten würde ich es als ‚Nähe‘ bezeichnen. Es ist nicht so, dass dadurch jetzt – wie soll ich das sagen – eine gewisse Schwelle an Akzeptanz oder so unterschritten würde, dass ich der ganz kumpelhafte Typ bin. Ich versteh mich ganz gut mit den meisten Studierenden und ich finde es auch angenehm, wenn man das kann. Ja, also so eine gewisse Nähe aufbauen, denn die Zusammenarbeit – hab ich den Eindruck – wird bis zu einem gewissen Grad dadurch auch erheblich besser. Und mal ganz davon abgesehen, dass es halt auch motiviert die Studenten – unter Umständen – wenn sie sehen, dass eine echte Zusammenarbeit passiert. Andererseits gibt es natürlich gewisse Grenzen, die man dann trotzdem ganz hart setzen muss bei so einer Vorgehensweise. Und das ist am Anfang auch eine Sache, die man finden muss erst.
- Interviewerin Mhm.
 2106_0811 Und das würde ich sagen, haben die oberen beiden im Griff. Und bei mir kann sich’s noch verbessern.
 Interviewerin Also sie haben die Grenzen im Griff. Gehen sie dann über die Grenzen hinaus oder...?
 2106_0811 Schwer zu sagen. Aber ich lass mich durchaus mal breit schlagen wenn man das Beispiel mit Verlängerung vorneweg noch nimmt, so was zu akzeptieren. Also insbesondere weil ich natürlich auch als Lehrender nicht perfekt bin und einfach gelegentlich mal ne Zusage, die ich zuvor gemacht hab: ihr habt eure Ausarbeitung korrigiert bis zu dem und dem Zeitpunkt, nicht halten kann. Gerade mit der Projektarbeit, mit der ich auch noch beschäftigt bin kommt halt einfach manchmal was dazwischen und da bin ich leicht bereit, das den Studenten dann auch nach zu sehen, wenn ich’s nicht hinkriege. Aber ich weiß nicht, ob das eine gute Idee ist.
 Ok. Mhm. Oh, das war Selbst (Ziel). Ok, das können wir ja noch alles korrigieren.
- Interviewerin Ja. Das heißt also, wenn ich das richtig verstehe, dass...
 2106_0811 ...wär’ für mich das Optimum hier in der Mitte.
 Interviewerin In der Mitte, also zwischen Strenge und zwischen Nähe. Also so ein Mittelding da zu finden.
 2106_0811 Ja. Genau. Also eben genau die Grenze zu finden, so zu sagen. Also ich möchte schon mit den Studenten echt zusammen arbeiten, also das hätte ich mir früher sozusagen für mein Studium auch sehr gewünscht, dass das der Fall ist. Dass man natürlich auch eine gewisse soziale Eingebundenheit dann erfährt und einfach auch dadurch auch diesem Umstand Motivation schöpft. Und das Gefühl hatte ich zum Beispiel in meinem Studium nicht unbedingt und das will ich ändern.
- Interviewerin Ok, gut.
 2106_0811 Ja, bei den drei Personen, wo ich ja jetzt auch selbst mit dabei bin würde ich die ersten beiden als relativ gerechte Bewerter sehen. Mich selbst jetzt auch schon. Das ist was, wo ich mir sehr viele Gedanken drum mache. Mir ist auch klar, dass es so was wie die absolute Objektivität nicht gibt, aber ich versuche eben durch ne sehr differenzierte Beurteilung, die jetzt auch nicht nur einen Aspekt berücksichtigt, so was wie ne möglichst gute Annäherung an das tatsächlich geleistete zu schaffen. Während das bei der anderen Person, die jetzt hier unten steht, einer absoluten Lotterie geglichen hat. Also das war ein sehr negatives Beispiel.
- Interviewerin Ok.
 2106_0811 Ok. Das ist sehr ...
 Interviewerin ...eindeutig.
 2106_0811 Wie hat sich das denn ausgedrückt mit der zufälligen Bewertung?
 Das war, gut, in dem Fall liegt die Sache weit zurück. Das war zu Schulzeiten. Und das war in dem Fall vor allem mündliche Noten, die am Ende des Schuljahres vergeben wurden, und die weder mit der Mitarbeit noch mit der Qualität der Mitarbeit in irgendeiner Art und Weise korrespondiert haben. Normalerweise sollte ja eine mündliche Note rein theoretisch – zumindest sagt man das in der Schule ja – jetzt nicht so viel mit Mitarbeit zu tun haben aber das vermischt sich zwangsläufig denk ich mal und das hat einfach in keinsten Weise korreliert und das hat auch keiner von den Schülern damals verstanden. Das war einfach frappierend schlecht in der Hinsicht und ja so was lässt sich denk ich mal leicht unterbinden indem man – zum einen spielt natürlich muss man dazu sagen jetzt außer bei Seminaren das nicht eine sehr große Rolle in wieweit die Studenten mündlich mitarbeiten. Aber ich finde auch das wäre ein Aspekt, den man mit bewerten könnte. Jemand, der die ganze Zeit interessiert bei der Sache ist, könnte man sich überlegen, ob man da nicht noch was mit einfließen lässt, wenn die Möglichkeit gegeben ist. Und mir ist es halt wichtig, dann viele Aspekte zu bewerten, gerade in so einem Seminar, was den Vortrag angeht. Es geht letztendlich darum, dass die Studenten das lernen oder wenn man den Vortrag als Beispiel nehmen, und dann gehören auch alle Aspekte bewertet. Egal auch ob einer – sag ich jetzt mal – so herausstechend ist, dass man das ganze als schlecht abtun würde, dann find ich muss man die anderen Dinge auf jeden Fall mit berücksichtigen und die Rahmenbedingungen auch. Von daher ist mir das wichtig einfach, dass man da viele Faktoren, angemessene Faktoren mit berücksichtigt.
- Interviewerin Ich seh’ auch, alle, die da oben stehen, die haben deiner Meinung nach auch gerecht beurteilt?
 2106_0811 Ja, und sie haben eben auch Mittel eingesetzt, die eine gerechte Beurteilung überhaupt zugelassen haben.
 Interviewerin Welche sind das zum Beispiel?

Anhang II – Interview (Grid)

- 2106_0811 Das sind auch zum Beispiel ganz konkrete, also ganz unterschiedlich, das sind konkrete Aufgabenstellungen gewesen, das sind irgendwelche Tests gewesen. Wenn man solche Tests sag ich mal regelmäßig durchführt, dann bekommt man da auch einen gewissen Eindruck über den Studierenden. Es wurden gezielt Fragen gestellt, vielleicht nicht immer didaktisch auf die beste Art und Weise aber es wurde zumindest versucht halt an sehr vielen Faktoren letztendlich die Bewertung festzumachen. Gut, ob man das jetzt für den einen oder anderen hier an der Universität, ob es da so möglich ist so eine feingranulare Bewertung durchzuführen, weiß ich nicht. Auf jeden Fall ist bei den Personen, die ich hier kennen gelernt hab, hatte ich den Eindruck, dass das auch unter Berücksichtigung mehrerer Aspekte einfach abläuft und ich hab auch niemanden getroffen, der sich ungerecht behandelt gefühlt hat von den Professoren, die da stehen.
- Interviewerin 2106_0811 Also mehrer Aspekte sind wichtig für eine gerechte Beurteilung?
Ja, also sofern das das Format der Veranstaltung zulässt. Wenn die Veranstaltung eine Frontalvorlesung ist und die Bewertung letztendlich in einer schriftlichen Prüfung stattfindet, ich denk mal, da ist es nachher halt das was da steht, ganz klar, und da gibt's dann auch nicht viel zu rütteln dran. Aber trotz allem ist es ja auch hier so, dass Studenten, die da aus irgendeinem Grund die Sache nicht bestanden haben, immer noch die Möglichkeit haben, es entweder mündlich oder noch ein zweites Mal schriftlich zu machen und spätestens im Mündlichen behaupte ich mal, klärt sich, klären sich die Umstände dann, wenn denn die Benotung davor nicht mit der, sag ich mal, mit dem Wissenstand von dem Studenten übereingestimmt hat. Also, das ist meine Erfahrung auch.
- Interviewerin 2106_0811 Mhm. Ok.
Die ersten beiden Personen würde ich als enthusiastische Lehrer bezeichnen. Also auch wirklich den sehr starken Wunsch haben, ihr Wissen an die Lernenden weiter zu geben. Und hier unten würde ich das nicht so sehen. Ich möchte nicht sagen, dass es qualitativ dadurch erheblich schlechter war, aber es war ne – wie soll man das sagen – ne automatischere Geschichte. Also bei manchen Leuten merkt man ja, dass es ihnen wichtig ist, einfach den Studierenden oder Lernenden was beizubringen. Und ja, das würde ich mal so sehen, dass das hier nicht der Fall war. Muss ich da was eintragen, oder ist es klar geworden?
- Interviewerin 2106_0811 Ja, muss man irgendwie formulieren, den Gegenpol.
Also zu dem Enthusiasmus gehört auch dazu, neu Dinge auszuprobieren z. B. oder zusätzliche Angebote zur Verfügung zu stellen, zu schaffen.
Mhm, das ist auch schon wieder ein anderer Aspekt. Ich will's in dem Fall nicht negativ formulieren, weil's der Person dann auch nicht gerecht werden würde denke ich, aber es ist so ein gewisser Automatismus vielleicht, der da während der Lehre durchgezogen wird. Auch natürlich, denk ich, das geht allen so, die länger lehren, die halt viel auf Vorhandenes zurückgreifen, aber da wars schon so, dass es sehr eingefahren war, sag ich jetzt mal.
- Interviewerin 2106_0811 Mhm.
Ja, Automatismus ist auch ein falsches Wort. Ähm, sagen wir Vorgehen nach Schema F, ist das ok?
- Interviewerin 2106_0811 Wenns für dich ok ist.
Das ist es.
Ok.
- Interviewerin 2106_0811 Und der favorisierte Pol ist dann ...
Also da auf jeden Fall der obere natürlich. Ich mein, insbesondere sind die beiden Personen, die ich da genannt hab Leute, die schon sehr, sehr lange in der Lehre tätig sind und zum Teil auch an Schulen und ja, da durchaus auch so ne gewisse Frustration unter Umständen eintreten kann, zumindest hört man das und merkt man vielleicht gelegentlich auch. Was bei den beiden überhaupt nicht der Fall war. Also ganz im Gegenteil. Und das finde ich sehr bewundernswert und zeigt auch, dass sie nie das Interesse so zu sagen an der Lehre verloren haben und ich finde, das ist auch was ganz wichtiges, wenn man jemandem was beibringen will, dass man selber eben nie aufhört zu lernen und auch seine eigene Lehre zu verbessern.
- Interviewerin 2106_0811 Wie hat sich das ausgedrückt, dieser Enthusiasmus, also woran hat man das eigentlich gemerkt?
Bei der einen Person weiß ich, dass sie auch neue Unterrichtsformen ausprobiert hat, ständig. Im Rahmen von speziellen Freiarbeiten oder so, die durchgeführt wurden. Materialien, die zum Teil mit großem Aufwand selbst erstellt wurden, also jetzt im schulischen Bereich war das. Und das fand ich also sehr bewundernswert. Der Aufwand ist natürlich nicht unerheblich, den man dadurch hat. Und die Leute, die jetzt ganz unten sitzen, die hatten halt ihre seit Jahren benutzten Lehrmittel, die auch standardisiert mehr oder weniger durchgegangen wurden. Also sehr wenig Innovation, sehr langweilig, zum Teil möglich sich durch Beschaffen der Materialien von höheren Jahrgängen sich gewisse Leistungen auch, in Führungsstrichen, zu erschleichen. Eher wenig innovativ und auch mit gewissen Mängeln behaftet, sag ich mal dadurch.
- Interviewerin 2106_0811 Ist das jetzt ausschließlich auf die Materialien bezogen, diese Einteilung?
Nein, schon auch auf die Lehre selbst.
- Interviewerin 2106_0811 Also allgemein.
Also Materialien, Themen und, möchte ich sagen, pädagogische Technik auch, die da eingesetzt... Das ist natürlich auch was, ich meine darum geht's hier ja eigentlich, ob man bei Fit, denke ich mal, was dazu gelernt hat. Es ist schon so, dass da eine gewisse Abwechslung, ein gewisses Repertoire an Möglichkeiten sich eben selbst zulegt, erprobt und auch anwendet. Freiheit schafft und auch Motivation schafft, sowohl für Lehrenden, als auch die Lernenden, denk ich. Von daher ist die Einteilung so zu sehen, wie sie jetzt gerade ist. Aber es betrifft nicht nur die didaktischen Fähigkeiten und Möglichkeiten, sondern auch den Einsatz von Materialien, was ja auch wieder dazu gehört, im Endeffekt. Ok, das gesamte.
- Interviewerin 2106_0811 Ok.
Mhm, jetzt gehen mir langsam die Ideen hier aus schon. Wie viel habe ich denn letztes Mal beantwortet, wie viele Fragen?
- Interviewerin 2106_0811 Ich glaube, letztes Mal haben wir sechs Stück gemacht?
Mhm. Also hier würde ich zwei Leute nach oben sortieren und als allererstes unten den Gegensatz nennen. Die untere Person zeichnet sich aus durch ne gewisse Naivität im Bezug auf die Motivation und den Antrieb der

Anhang II – Interview (Grid)

- Lernenden. Was natürlich auch dazu führt, dass der selbst immer ein relativ hohes Ideal sozusagen hat und zwar regelmäßig sehr enttäuscht wurde, aber sich nie davon hat unterkriegen lassen. Andererseits ist es natürlich auch ein Nachteil, weil diese Enttäuschung natürlich auch auf Dauer auch zu einer Frustration führen kann. Während die beiden oben, denk ich mal, die Sache eher realistisch eingeschätzt haben, aufgrund der vorangegangenen Erfahrungen. Eine nüchternere Haltung eingenommen haben, während die untere Person, hatte ich den Eindruck, immer sämtliche Erfahrungen im Bezug auf die Motivation auch von Studenten und die Zusammenarbeit mit Studierenden gelöscht hat und wieder bei Null angefangen hat. Das zwar echt gut ist, aber auch nicht realistisch.
- Interviewerin 2106_0811 Mhm.
- Interviewerin 2106_0811 ...was hab ich hier gesagt? Ok. Einschätzung muss es dann heißen, eigentlich, ja.
- Interviewerin 2106_0811 Mhm.
- Interviewerin 2106_0811 Puh, bei der Person kann ich's gar nicht einschätzen, tun wir sie dahin. Ja, das würde ich so sortieren.
- Interviewerin 2106_0811 Und du hast jetzt Selbst und Selbst (Ziel) in die Mitte rein.
- Interviewerin 2106_0811 Ja.
- Interviewerin 2106_0811 Also gehe ich davon aus, oder wie habe ich das dann zu verstehen?
- Interviewerin 2106_0811 Ja also die Idee ist, dass man natürlich nicht völlig von der Hand weisen kann, dass Studenten oder Lehrende immer wieder ähnliche Motivationen haben. Also das ist ja schon das was sie anregt dazu, zum Studium zu gehen oder zu studieren, auch negative Ausprägungen davon und man sollte das natürlich nicht völlig unberücksichtigt lassen. Es ist zwar sehr schön, wenn man das immer wieder quasi komplett löschen kann und von Null startet aber ich denke speziell an der Universität ist es zwar sehr wichtig, jedem gegenüber unvoreingenommen zu sein, aber wenn sich eben gewisse Zeichen zeigen, dass es halt in eine bestimmte Richtung geht, man eben auch recht frühzeitig da dagegen steuern sollte, denk ich. Während das natürlich, also das unter wäre im schulischen Bereich gewesen, da sind die Schüler in dem Fall sicherlich noch in gewisser Art, ich möchte nicht sagen erziehbar, aber lenkbar und beeinflussbarer. Also da, würd ich sagen, ist die Motivation, das so zu tun ein Stück weit auch gerechtfertigt. Wirklich an jeden ganz neutral ranzugehen, auch egal welchen Eindruck man in den ersten Stunden gewinnt – wie gesagt, das soll nicht heißen, dass ich mir irgendwelche Vorurteile bilde, was jetzt bestimmte Leute angeht, ich versuche auch, das strikt zu vermeiden eben durch diese vielen Bewertungskriterien, die ich vorher schon gesagt habe und ich versuche auch, dass es keinen Einfluss hat. Aber dennoch kann man nicht unendlich viel Zeit investieren, jemanden bei dem es sich eben dann erweist, dass die Motivation in welcher Hinsicht auch immer zu wünschen übrig lässt oder negativ ist, so positiv zu beeinflussen, dass er da zu einem, aus meiner Sicht erfolgreichen, Abschluss kommt, das kann ich nicht leisten und das will ich auch nicht leisten an der Universität.
- Interviewerin 2106_0811 Das ist dann aber auch... ist es dann das, was die realistischen Einschätzer machen? Oder was machen die?
- Interviewerin 2106_0811 Die realistischen Einschätzer – also im Endeffekt, ja, geb ich Recht, das ist vielleicht ein bisschen schlecht ausgedrückt. Also die, ich denk mal die Ursache für das Handeln in der Lehre nachher, was ich da hingeschrieben hab, diese Naivität bedeutet, dass es die Leute trotz allem versuchen eben immer weiter versuchen die Lernenden in eine Richtung zu bringen wo sie eben eine gute, positive Motivation und Zusammenarbeit entwickeln. Während das die oberen eben nicht tun, ja. Sondern für die zählen eben nur die Fakten, das kann natürlich dann auch wiederum ins Gegenteil umschlagen, wenn jemand extrem demotiviert wird, dadurch dass er einfach immer ganz knallhart das was sich sozusagen objektiv, in Führungsstrichen, bewerten lässt, vorgesetzt bekommt, dann mag sein, dass da viele ihre Motivation auch verlieren. Also deswegen halte ich einen gesunden Mittelweg für wichtig. Andererseits, wenn ich sehe, dass jemand überhaupt keine Motivation entwickelt oder völlig, sag ich mal, abhängt und auch nach entsprechenden Gesprächen und Anläufen eben dann nicht bereit ist, mehr zu leisten, dann hab ich eben jetzt hier auch schon in der kurzen Zeit erfahren, das ich einfach nicht die Zeit hab und die Möglichkeit mich dann so intensiv zu kümmern. Und auch nicht die Aufgabe hab, den da so anzustoßen, dass er das macht, wies erwartet wird.
- Interviewerin 2106_0811 Mhm. Also ein positiver Pol wäre jetzt? Was würdest du sagen. Du hast dich jetzt beides, also sowohl Selbst als auch Selbst (Ziel) in die Mitte einsortiert...
- Interviewerin 2106_0811 Ich denke die gesunde Mitte, ja. Also in beide Richtungen. Leute, die bereits motiviert sind, versuchen bei denen eben die Motivation zu erhalten und Leute, die aus irgendwelchen Gründen weniger motiviert sind, Motivation zu wecken. Aber nur bis zu einem gewissen Grad. Und, ja, also natürlich wärs schön, denen da wirklich richtig helfen zu können, aber das geht einfach nicht und ich hab auch für mich festgestellt, dass dann eben andere darunter leiden, wenn ich da zu viel Zeit investiere, in einzelne Personen, die große Schwierigkeiten haben, jetzt was auch immer das sei.
- Interviewerin 2106_0811 Ja, ich glaub, ein bisschen schwierig mit der Einschätzung, realistische Einschätzung, das klingt ...
- Interviewerin 2106_0811 ... klingt nicht richtig.
- Interviewerin 2106_0811 ...nein, nicht richtig ist nicht,... ja es ist halt, ja...
- Interviewerin 2106_0811 ... ich denk, daran liegt die Ursache. Viele Leute entwickeln relativ schnell ein Gespür dafür, wie jemand anderes tickt. Und würde ich mich jetzt nicht uneingeschränkt dazu zählen. Aber ich halte mich auch für jemanden, der keine völlig schlechte Menschenkenntnis hat und das wirkt sich natürlich auch darauf aus, in wieweit man bereit ist, jetzt jemandem weiter zu helfen. Und bei den Leuten, die jetzt hier oben stehen, und das hat natürlich auch sehr, gerade aus der Sicht eines Lehrenden, sehr damit zu tun, wie motiviert die Leute sind.
- Interviewerin 2106_0811 Die Lehrenden, also die Leute, die Studierenden oder die Lehrenden?
- Interviewerin 2106_0811 Die Studierenden, wie sehr die motiviert sind, ja. Jemand, der die ganze Zeit, sag ich jetzt mal, in den Seminaren nur schläft, ich mein, von dem hat man natürlich keinen so guten Eindruck wie jemand der die ganze Zeit bei der Sache ist und aktiv mitmacht. Das wäre jetzt ein extremes Beispiel, aber – und das ist eben die Frage sozusagen, wie sehr man solche Dinge beurteilt und nicht zunächst mal versucht eben in einem Gespräch oder direkten Kontakt das ganze zu verbessern, ja die Situation. Die Leute die hier oben stehen haben meiner Ansicht nach nicht versucht, das maßgeblich zu verbessern, sondern die haben es einfach so hingenommen, wie es ist und eben die Fakten, die da waren bewertet. Die Leute, die unten standen, die haben unermüdlich versucht, trotz aller Anzeichen, dass da vielleicht ernstere Probleme sind, die auch sie nicht lösen können, das hin zu bekommen. Und ich denke, da ist

Anhang II – Interview (Grid)

eben der gesunde Mittelweg der richtige.

Interviewerin 2106_0811 Ok, jetzt hab ich's verstanden. Ja. Mhm.

Interviewerin 2106_0811 Ok. Komisch, die beiden hier kommen voll oft, kann das sein?

Interviewerin 2106_0811 Also wir haben sie gerade eben schon gehabt, ja, doch, hatten wir jetzt ein paar Mal.

Interviewerin 2106_0811 Darf ich auch einfach so mal weiter machen und gucken, was sonst noch für Kombinationen rauskommen? Dann fällt mir vielleicht noch was anderes dazu ein.

Interviewerin 2106_0811 Wir können das überspringen, dann klickst du wahllos einfach zwei Stück an und die x-en wir dann einfach durch. Genau, sonst nimmt er's nicht. Und da können wirs auch weiter machen. Mhm. Das sind jetzt aber andere.

Interviewerin 2106_0811 Ja, hatten wir aber auch schon. Vielleicht nicht in der Kombination, zugegeben. Ok.

Interviewerin 2106_0811 Die erste Frage, die ich beantwortet habe, was hatten wir da noch mal als Punkt? Das war glaub ich, also hier würd ichs jetzt wieder Lehrerfahrung nennen, aber ich glaub, das kommt dem ersten sehr nahe.

Interviewerin 2106_0811 Also wie hatten strukturiert und mangelnde Routine äh, Sicherheit und mangelnde Routine.

Interviewerin 2106_0811 Sicherheit, mhm. Das würde ich hier im Prinzip wieder einfügen. Also das war glaube ich genau die Kombination, die wir beim ersten Mal – oder eine ähnliche...

Interviewerin 2106_0811 ... so ähnlich.

Interviewerin 2106_0811 ..., die wir auch hatten. Wie viele habe ich beantwortet inzwischen? Vier?

Interviewerin 2106_0811 Wir sind bei fünf. Also wenn dir partout nichts Neues einfällt, dann...

Interviewerin 2106_0811 Ich mach hier noch mal x-e rein, ja.

Interviewerin 2106_0811 Ja. Kannst du gern machen.

Interviewerin 2106_0811 Ok. Hierzu fällt mir noch was ein. Und zwar ist es die fachliche Kompetenz. Also hier würde ich in dem Fall so krass sein und hier unten ‚Inkompetenz‘ hinschreiben.

Interviewerin 2106_0811 Ok.

Interviewerin 2106_0811 In dem Fall halte ich die oberen beiden Personen für fachlich sehr kompetent. Also auch insgesamt, die ganze Komplexität des Themengebiets betreffend, das sie lehren. Auch weit über das hinausgehend, was sie lehren. Hängt natürlich sicherlich auch damit zusammen, dass sie beide in der Forschung tätig sind, während im unteren Fall das eher ne schulische Sache war, was aber natürlich nicht bedeutet automatisch, dass man sich dadurch automatisch durch Inkompetenz auszeichnet. Also es war in dem Fall eben krasser und hat sich sehr auf den Horizont des Lehrstoffes eingegrenzt, wenn's nicht teilweise da sogar ein bisschen gefehlt hat. Und das war im Endeffekt auch durch mangelnde Motivation, würd ich sagen, in dem Fall des Lehrenden begründet, also andersrum als jetzt in der letzten Frage. Und ja, sehr schade, das ist einfach ne Sache, die wichtig ist, natürlich, ob ne, die ultimative Kompetenz notwendig ist, das ist sicherlich nicht der Fall. Also ich halts auch nicht für ein Problem, wenn man selbst Fragen mit weiß ich nicht beantwortet. Aber es sollte natürlich die Grundkompetenz, die letztendlich auch den Umfang des Stoffes und ein gutes Stück darüber hinaus umfasst, das sollte einfach da sein. Sonst macht das ganze ja keinen Sinn. Ja.

Interviewerin 2106_0811 Was beinhaltet denn fachliche Kompetenz? Sind das rein die Inhalte?

Interviewerin 2106_0811 Das sind für mich rein die Inhalte, ja.

Interviewerin 2106_0811 Ok.

Interviewerin 2106_0811 Ok.

Interviewerin 2106_0811 Nicht ganz so krass, bisschen abgemildert?

Interviewerin 2106_0811 Ja, ja nee, hier unten eigentlich, du hast recht. Aber ich mein das Wort ist schon stark, aber es ist nicht so, dass gar nichts da ist. Aber es war einfach frappierend, dass man auf Fragen nur komische Gegenfragen bekommen hat oder eben keine konkreten Antworten und nur so ausweichende Dinge, was ich viel schlimmer find, als wenn jemand offen und ehrlich sagt, dass er es in dem Fall nicht weiß oder nachschlagen muss oder einem zumindest den Hinweis gibt, wo man es selbst nachschlagen kann. Das geht einfach nicht, dass man das versucht, irgendwie zu verschleiern oder so. Das ist, das macht keinen guten Eindruck.

Interviewerin 2106_0811 Und der positive Pol ist, du hast dich ja selber auch relativ weit oben dann bei Selbst (Ziel) einsortiert.

Interviewerin 2106_0811 Ja, ja.

Interviewerin 2106_0811 Wieso denkst du, dass es wichtig ist, die fachliche Kompetenz?

Interviewerin 2106_0811 Ich mein, wenn man selber, als Lehrender auftritt, dann muss natürlich, also so was hab ich ja vorhin schon erwähnt im Gespräch, so was wie ne Grundkompetenz sowieso da sein und ich find es auch wichtig, dass es darüber hinausgeht. Gerade wenn man in einer Einrichtung unterrichtet, die jetzt nicht nur mit Lehre sondern auch mit Forschung involviert ist und den Leuten auch mal was Neues beigebracht werden muss oder Dinge, die den neuesten technischen Stand repräsentieren und so weiter. Da finde ich's sehr, sehr wichtig, dass man da fachlich auf dem Laufenden ist.

Interviewerin 2106_0811 Ok.

Interviewerin 2106_0811 Gut.

Interviewerin 2106_0811 Wenn dir noch was einfällt.

Interviewerin 2106_0811 Ich überleg noch mal.

Interviewerin 2106_0811 Mhm.

Interviewerin 2106_0811 Hm. Tja. Die würde ich alle relativ ähnlich sehen, alle drei.

Interviewerin 2106_0811 Mich interessieren aber die Gegensätze.

Interviewerin 2106_0811 Ok. Machen wir hier oben ein ‚viel‘ und hier unten ein ‚wenig‘ draus. Die oberen beiden Charaktere würde ich so einschätzen, dass sie viel Zeit für die Lehre aufwenden, auch viel Zeit für die Lehre aufbringen. Also nicht nur in der Vorbereitung, sondern auch in der aktiven Zeit der Lehre direkt in Konfrontation mit den Lernenden. Und die untere Person hat Umstände halber sehr viel wenig Zeit dafür. Macht es aber durch andere, also durch zum Beispiel große fachliche Kompetenz und Organisationstalent zum Teil wieder wett. Deswegen ist es kein wirklicher Gegensatz. Spielt natürlich auch die Erfahrung ne große Rolle, denk ich, bei dieser Einschätzung. Grundsätzlich ist es natürlich so, dass es wünschenswert ist, dass man viel Zeit für die Lehre hat, die ich für einen sehr wichtigen Teil hier auch für die zukünftige Forschung hier an der Hochschule sehe. Denn es ist doch nicht so einfach, sag ich mal

Anhang II – Interview (Grid)

da viele gute Nachwuchskräfte zu rekrutieren. Soll jetzt kein Eigenlob sein. Aber, ja, also das hat sich halt einfach als solches herausgestellt bei uns. Und deswegen halte ich es für wichtig, dass man da auch entsprechend Zeit investiert.

Gut, ich denk, dass ist relativ eindeutig.

Die Umstände, warum ich das hier so einteile, bei den einzelnen Personen, oder die Ursachen dafür, die sind völlig unterschiedlich.

Interviewerin
2106_0811

Wie meinst du das?

Ja, bei den einen Personen ist es einfach ein tatsächliches Zeitmanagementproblem. Während es bei andern Personen unter Umständen auch ein Desinteresse möglicherweise ist. Das heißt also nicht, dass es jetzt hier ne Einschätzung generell, was die Lehre betreffend, ob das jetzt positiv oder negativ ist, sein soll. Für mich, oder ich halte es für wichtig, dass man so viel Zeit wie möglich dafür aufbringt. Aber nur halt im Rahmen dessen, was die Bedingungen zulassen, ja. Bei mir ist es momentan so, dass ich relativ viel Zeit aufbringen kann noch. Das Ziel sehe ich auch sehr viel Zeit aufzubringen, aber das weiß ich nicht, ob ich das erreiche. Also einfach von äußeren Umständen.

Interviewerin
2106_0811

Und warum ist dir das wichtig?

Ich denk, ne gute Lehre, die kann eigentlich, also zumindest in so einem Fachbereich wie es jetzt auch die Informatik ist, in der sich einfach ständig Dinge ändern, in der ständig neue Technologien zutage treten, die kann nur dann gut sein, wenn sie ständig auf dem Laufenden ist, was eben mit großem Aufwand verbunden ist, auch neue Lehrmaterialien, neue Veranstaltungen und so weiter zu stellen. Und das erfordert eben sehr viel Zeit. Und ja, insbesondere auch natürlich Veranstaltungen, die wenn möglich, interaktiv stattfinden, die die Studierenden so gut wie möglich einbeziehen. Auch das ist ein gewisser Wechsel, der in den letzten Jahren schon zunehmend stattfindet, dass man sehr viel mehr von diesen frontalen Unterrichtsformen auf interaktive Unterrichtsformen zurückkommt oder überhaupt mal da hinkommt. Und auch das ist erfahrungsgemäß mit einem viel größeren Zeitaufwand verbunden. Allerdings macht sich das auch in entsprechenden Erfolgen, hab ich zumindest den Eindruck, bei vielen Studenten bemerkbar.

Interviewerin
2106_0811

Also ist die Lehre auch erfolgreicher, wenn man Zeit investiert?

Würde ich sagen. Ja. Ok.

Interviewerin
2106_0811

Gut.

Interviewerin
2106_0811

Ich glaub...

Interviewerin
2106_0811

...genug?

Genug.

Interviewerin
Ist. Ok.

Anhang II – Interview (Grid)

INTERVIEW 2106_2610

Abbildung: Clusteranalyse 2106_2610 (t1)

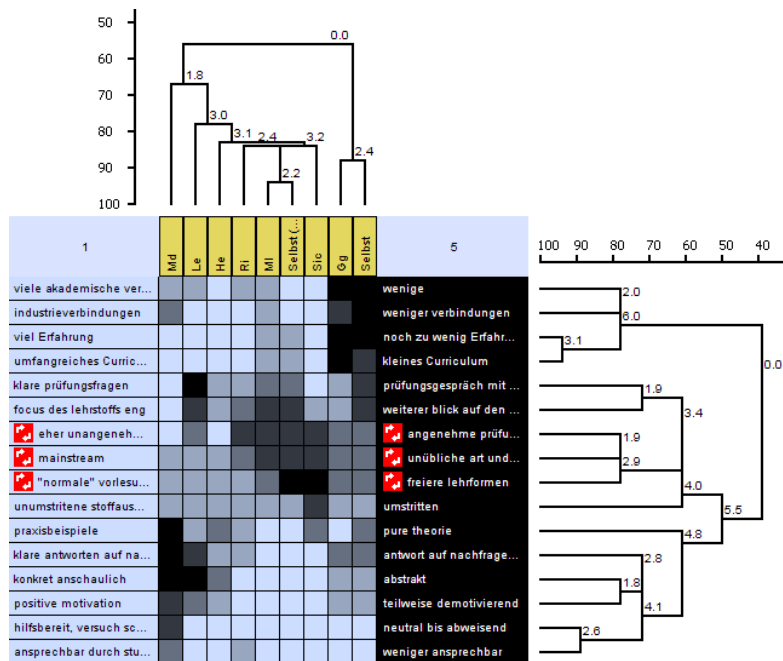


Tabelle Clusteranalyse Elemente Interview 2106_2610 (t1)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlich- keit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
Selbst (Ziel)	mit	Ml	94.0%	47	94	68	26	2.20
Selbst	mit	Gg	88.0%	44	88	60	28	2.39
Selbst (Ziel)	mit	Sic	84.0%	57	85	65	20	2.63
Ri	mit	Ml	84.0%	63	84	64	20	3.19
He	mit	Ri	83.0%	64	80	62	18	3.12
He	mit	Le	78.0%	64	77	60	17	2.97
Md	mit	Le	67.0%	61	71	60	11	1.80
Sic	mit	Gg	56.0%	59	67	0	0	0.00

Anhang II – Interview (Grid)

Tabelle Clusteranalyse Konstrukte Interview 2106_2610 (t1)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
viel Erfahrung/nach zu wenig Erfahrung	mit	umfangreiches Curriculum/kleines Curriculum	94.0%	47	94	28	66	3.10
hilfsbereit, versuch schwächeren zu helfen/neutral bis abweisend	mit	ansprechbar durch studenten/weniger ansprechbar	89.0%	44	89	33	56	2.60
positive motivation/teilweise demotivierend	mit	konkret anschaulich/abstrakt	78.0%	39	78	40	38	1.77
freiere lehrformen/"normale" vorlesungen, seminare etc	mit	unübliche art und auswahl der Materialien, Programmiersprachen etc/mainstream	78.0%	39	78	36	42	1.94
viel Erfahrung/nach zu wenig Erfahrung	mit	industrieverbindungen/weniger verbindungen	78.0%	54	81	27	54	4.30
unübliche art und auswahl der Materialien, Programmiersprachen etc/mainstream	mit	angenehme prüfungsathmosphäre aus sicht d. prüflings/cher unangenehme athm.	78.0%	47	71	34	37	2.90
industrieverbindungen/weniger verbindungen	mit	viele akademische verbindungen/wenige	78.0%	59	79	24	54	6.02
positive motivation/teilweise demotivierend	mit	hilfsbereit, versuch schwächeren zu helfen/neutral bis abweisend	72.0%	48	65	33	32	3.51
konkret anschaulich/abstrakt	mit	klare antworten auf nach / zwischenfragen/antwort auf nachfragen bringt kaum klarheit	72.0%	49	62	33	29	4.09
klare prüfungsfragen/prüfungsgespräch mit starker verknüpfung der themen	mit	focus des lehrstoffs eng/weiterer blick auf den lehrstof	72.0%	36	72	31	41	1.92
unumstrittene stoffauswahl/umstritten	mit	freiere lehrformen/"normale" vorlesungen, seminare etc	61.0%	46	62	34	28	3.13
praxisbeispiele/pure theorie	mit	klare antworten auf nach / zwischenfragen/antwort auf nachfragen bringt kaum klarheit	61.0%	50	60	31	29	4.84
angenehme prüfungsathmosphäre aus sicht d. prüflings/cher unangenehme athm.	mit	focus des lehrstoffs eng/weiterer blick auf den lehrstof	61.0%	44	53	30	24	4.00
praxisbeispiele/pure theorie	mit	unumstrittene stoffauswahl/umstritten	50.0%	41	44	24	20	5.51
umfangreiches Curriculum/kleines Curriculum	mit	klare prüfungsfragen/prüfungsgespräch mit starker verknüpfung der themen	39.0%	36	38	0	0	0.00

Matrix Ähnlichkeiten Elemente Interview 2106_2610 (t1)

	Selbst	Selbst (Ziel)	Md	Sic	He	Le	Gg	Ri	Ml
Selbst		62	44	53	61	64	88	62	69
Selbst (Ziel)			41	84	70	67	62	81	94
Md				50	70	67	47	59	47
Sic					77	61	56	81	78
He						78	64	83	70
Le							58	77	70
Gg								66	69
Ri									84
Ml									
Zentralität	63	70	53	68	72	68	64	74	73

Mittlere Zentralität: 67

Matrix Ähnlichkeiten Konstrukte Interview 2106_2610 (t1)

	viel Erf...	positive...	konkret ...	hilfsber...	umfang...	freiere l...	unüblich...	praxisb...	klare pr...	focus d...	unumstr...	klare an...	angene...	industri...	ansprec...	viele ak...
viel Erf...		22	0	28	94	0	11	0	33	17	28	17	11	78	28	78
positiv...	-22		78	72	28	44	44	56	33	17	50	72	44	44	61	33
konkre...	0	-44		50	6	44	44	56	33	6	28	72	44	22	39	11
hilfsbe...	-28	-61	-50		33	17	17	50	6	-11	33	44	17	50	89	28
umfan...	-72	-17	6	-33		6	17	6	39	22	33	22	17	72	33	72
freiere...	11	11	-11	-6	17		78	33	33	28	17	61	56	22	17	22
unüblic...	11	11	-11	-6	17	22		44	33	39	39	61	78	22	17	22
praxis...	0	-22	-22	-50	6	22	22		11	6	50	61	56	22	50	22
klare p...	-11	0	0	-6	33	33	33	22		72	39	39	22	22	17	33
focus ...	6	28	28	11	11	39	61	50	-6		33	22	17	6	0	17
unums...	-6	6	6	-22	0	61	61	6	28	56		33	39	28	44	39
klare a...	-17	-28	-39	-44	-11	17	17	-6	6	33	22		61	39	44	39
angen...	11	0	-22	-17	17	22	22	0	33	61	39	6		22	17	22
industri...	-67	-22	-11	-39	-61	11	11	-22	0	17	6	-28	0		50	78
anspre...	-28	-50	-39	-78	-33	6	6	-39	-6	11	-22	-33	-6	-28		39
viele a...	-67	-11	-11	-17	-61	22	22	0	-11	17	6	-17	11	-56	-17	
Zentral...	30	47	36	35	33	32	38	35	31	19	36	46	35	38	36	37

Mittlere Zentralität: 35

Anhang II – Interview (Grid)

Analyse und Interpretation des Interviews 2106_2610 zum Zeitpunkt t1

Analysekriterien	t1
Anzahl der Konstrukte	16 – das sind überdurchschnittlich viele Konstrukte.
Art der Konstrukte	Als oberflächlich kann man drei der Konstrukte bezeichnen: Nr. 1 ‚viel Erfahrung / noch zu wenig Erfahrung‘, Nr. 14 ‚Industrieverbindungen / weniger Verbindungen‘ und Nr. 16 ‚akademische Verbindungen / wenige‘. Etwa 50% der Konstrukte sind vage formuliert. Leicht wertende Konstrukte sind: Nr. 2 ‚positive Motivation / teilweise demotivierend‘, Nr. 4 ‚hilfsbereit, Versuch Schwächeren zu helfen / neutral bis abweisend‘ und die Nr. 13 ‚angenehme Prüfungsatmosphäre aus Sicht des Prüflings / eher unangenehme Atmosphäre‘. Vier der Konstrukte sind unipolar: Nr. 1 ‚viel Erfahrung / noch zu wenig Erfahrung‘, Nr. 14 ‚Industrieverbindungen / weniger Verbindungen‘, Nr. 15 ‚ansprechbar durch Studenten / weniger ansprechbar‘ und die Nr. 16 ‚viele akademische Verbindungen / wenige‘. Bei drei Konstrukten werden mehrere Aspekte zusammengefasst: Nr. 4 ‚Versuch Schwächeren zu helfen vs. neutral bis abweisend‘, Nr. 3 ‚konkret, anschaulich / abstrakt‘ und Nr. 7 ‚unübliche Art und Auswahl der Materialien, Programmiersprachen / mainstream‘. Es ist eine Entwicklung festzustellen, die Konstrukte am Anfang und am Ende sind eher vage Konstrukte, die in der Mitte sind eher konkret. Die letzten drei Konstrukte sind unipolar. Das Konstrukt Nr. 9 ‚Prüfungsfragen / Prüfungsgespräch mit starker Verknüpfung der Themen stellt keinen klaren Gegensatz dar und ist auch ein eher unkonventionelles Konstrukt. Es gibt keine selbstreflexiven Konstrukte. Alle Konstrukte wurden auf alle Elemente angewandt, allerdings könnten die Konstrukte zu den Industrieverbindungen und zur unüblichen Art und Auswahl der Materialien und Programmiersprachen auch begrenzt anwendbar sein, da sie keine hohe Allgemeinheit aufweisen. Zur Beschreibung der Hochschullehre lassen sich inhaltlich folgende Aspekte unterscheiden: Eigenschaften des Lehrenden (Nr. 1, 4, 15). Zwei Konstrukte befassen sich mit dem Thema Prüfungen (Nr. 9, 13), mit Aspekten des Curriculums beschäftigen sich vier Konstrukte (Nr. 5, 7, 10, 11). Mit den Lehrveranstaltungen beschäftigen sich vier Konstrukte (Nr. 3, 6, 8, 12). Es gibt ein Konstrukt zur studentischen Motivation (Nr. 2) und zwei zu den Verbindungen der Lehrenden nach außen (Nr. 14, 16).
Beschreibung der Elemente	Das Element Sic wird am positivsten bewertet, besser gar als das Idealselbst. Das Idealselbst und MI werden ähnlich bewertet, überwiegend positiv. Die Elemente He, Le und Ri werden mittelmäßig gut bewertet, Ri von diesen drei am Besten. Das aktuelle Selbst und Gg werden ähnlich, eher negativ bewertet. Das am negativsten bewertete Element ist Md. Es gibt positive und negative Vorbilder sowie ein Mittelfeld. Das Selbst ist noch recht weit vom Selbstziel entfernt.
Art der Ratings	<u>Elemente:</u> Insgesamt werden die Elemente positiv eingestuft: 15 x wird der Extremwert 5 vergeben, demgegenüber wird der Extremwert 1 35x vergeben, wobei bei dem Konstrukt ‚Fokus des Lehrstoffes‘ der Wert 1 den negativen Pol darstellt und daher bei Md 1x abgezogen werden muss. Zentralwerte werden eher selten vergeben, am häufigsten beim aktuellen Selbst. Das Idealselbst und Sic haben die meisten (positiven) Extremwerte. Sic, Ri und MI erhalten nie den negativen Extremwert 5. Negative Extremwerte werden vergleichsweise selten vergeben, am häufigsten bei Md, dem aktuellen Selbst und Gg. Das negative Vorbild scheint das Element Md zu sein, ihm wird 4x der Skalenwert 5 zugeordnet. Die auf den ersten Blick als negativ erscheinende Einstufung des aktuellen Selbst (3x negativer Extremwert) kann auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass der Befragte ein Novize ist, dies gilt auch für das Element Gg. Die eher seltene Verwendung von Zentralwerten weist auf eine gewisse Polarisierung bei der Bewertung der Elemente hin. Überwiegend werden die Elemente positiv bewertet. Sich selber steht der Befragte eher kritisch gegenüber. <u>Konstrukte:</u> Auffällig ist, dass viele Konstrukte dichotom genutzt werden. Dies zeigt sich vor allem bei den Konstrukten ‚viel / wenig Erfahrung‘, ‚Hilfsbereitschaft / neutral bis abwertend‘. Bei diesen beiden Konstrukten haben alle Elemente außer Md positive Extremwerte. Ebenso eher dichotom genutzt werden die Konstrukte Nr. 4 ‚hilfsbereit / neutral bis abweisend‘, Nr. 5 ‚Curriculum‘, Nr. 11 ‚Stoffauswahl‘ und Nr. 16 ‚akademische Verbindungen‘. Bei Konstrukt Nr. 4 fällt noch auf, dass keine Extremwerte vergeben wurden und auch keine Zentralwerte. Alle Elemente werden bei 2 eingestuft, bis auf Sic, welcher bei 4 eingestuft wird.

Anhang II – Interview (Grid)

	Die komplette Skala nur bei 2 der 16 Konstrukte ausgenutzt. Das Konstrukt Nr. 5 ‚Curriculum‘ ist bei allen Elementen umfangreich, nur bei den beiden ‚Unerfahrenen‘ (aktuelles Selbst und Gg) nicht. Es scheint einen inhaltlichen Bezug zum Konstrukt Nr. 1 ‚Erfahrung‘ zu haben. Bei den Konstrukten Nr. 14 ‚Industriekontakte‘ und Nr. 16 ‚akademische Kontakte‘ fallen die Bewertungen nur für die Elemente, die als unerfahren (Konstrukt Nr. 1) eingestuft wurden, ebenfalls negativ aus. Bei Konstrukt Nr. 7 ‚Auswahl der Materialien‘ werden keine Extremwerte vergeben, dies kann ggf. darauf zurückgeführt werden, dass der Gegensatz der Pole nicht gegeben ist oder das Konstrukt nur für die Abgrenzung eines Elementes genannt wurde. Bei dem Konstrukt Nr. 2 ‚Motivation‘ wurde der negative Extrempol nicht vergeben, die Einstufungen der Elemente ist bis auf Md, der in der Mitte platziert wird, eher positiv. Ähnlich sieht es bei dem Konstrukt Nr. 15 ‚ansprechbar durch Studierende / weniger ansprechbar‘ aus: Die negativste Wertung liegt in der Mitte, für das Element Md. Bei Konstrukt Nr. 15 ‚Ansprechbarkeit für die Studierenden‘ werden die Elemente einseitig positiv bewertet. Bei den Konstrukten Nr. 10 ‚Fokus des Lehrstoffes‘ und Nr. 13 ‚Prüfungsatmosphäre‘ werden die positiven Extremwerte nicht verwendet, das Optimum liegt bei dem 2 bzw. 4, also dem jeweils zweitbesten Wert. Unauffällig in ihren Ratings sind die Konstrukte Nr. 3 ‚Anschaulichkeit‘, Nr. 8 ‚Praxisbeispiele / Theorie‘, Nr. 9 ‚Prüfungsfragen‘ und Nr. 12 ‚Antwort auf Zwischenfragen‘. Es gibt eine Gruppe von Konstrukten, die sehr ähnlich (und dichotom) bewertet wurden (Erfahrung, Kontakte zur Industrie, akademische Kontakte und Curriculum). Den Ratings nach zu urteilen, besteht offensichtlich ein Zusammenhang zwischen diesen Elementen, die durch die (Lehr-)Erfahrung bedingt sein könnten. Die Konstrukte zur Hilfsbereitschaft, umstrittenen Stoffauswahl und zur Ansprechbarkeit durch die Studierenden sind auffällig dichotom bewertet worden und grenzen jeweils ein Element gegenüber den anderen aus. Sie sind somit nur begrenzt anwendbar und wenig differenziert. Die dichotome Bewertung eines Teils der Elemente auf den Konstrukten passt zur obigen Feststellung, dass die Konstrukte zum Teil vage formuliert sind: der Befragte tut sich schwer, Merkmale guter Lehre konkret zu benennen und diese differenziert zu betrachten. Bei den Konstrukten, auf denen die Elemente ausgeglichen eingeschätzt wurden, kann von einer differenzierten Bewertung der genannten Merkmale ausgegangen werden. Der Befragte scheint eine klare Vorstellung davon zu haben, wie gute Stoffvermittlung aussieht (konkret und anschaulich, Praxisbeispiele). Ebenso scheint er zu wissen, was in Prüfungen abgefragt werden muss (Verständnis) und bevorzugt klare Antworten auf (Wissens-)fragen.
MouseSort	<u>Elemente:</u> Allgemein sind die Differenzwerte recht klein, sie bewegen sich zwischen 6 und 38. Das aktuelle Selbst, Gg und Md haben im Vergleich zu den anderen Elementen relativ hohe Differenzwerte. Die niedrigsten Differenzen finden sich zwischen den Elementen aktuelles Selbst und MI (6), sowie zwischen aktuellem Selbst und Gg (8). Die höchsten Differenzwerte finden sich zwischen dem Idealselbst und Md (38), zwischen dem aktuellen Selbst und Md (36), sowie zwischen Md und MI (36). Der Differenzwert zwischen aktuellem Selbst und dem Idealselbst beträgt 24 und ist damit durchschnittlich ausgeprägt. Die bei den Ratings aufgefallenen Ähnlichkeiten werden durch die Differenzwerte bestätigt. Die Elemente Selbst, Gg und Md unterscheiden sich am stärksten von den anderen (insgesamt recht ähnlich positiv bewerteten) Elementen. <u>Konstrukte:</u> Allgemein sind die Differenzwerte zwischen den Konstrukten recht niedrig, sie bewegen sich zwischen 1 und 20. Der niedrigste Differenzwert besteht zwischen den Konstrukten Nr. 1 ‚viel / wenig Erfahrung‘ und Nr. 5 ‚umfangreiches / kleines Curriculum‘. Mit einem Differenzwert von 4 ähneln sich die Konstrukte Nr. 1 und Nr. 14 ‚Industrieverbindungen‘. ‚Industrieverbindungen‘ ist dem Konstrukt ‚akademische Verbindungen‘ auch sehr Ähnlich. Ebenfalls ein niedriger Differenzwert (4) besteht zwischen den Konstrukten Nr. 7 ‚unübliche Art und Auswahl der Materialien‘ und Nr. 13 ‚Prüfungsatmosphäre‘. Dies leuchtet inhaltlich ein, wenn man die Kommentare aus dem Transkript mit einbezieht (siehe in der Zeile ‚Ergänzungen durch Transkript‘). Die niedrigen Differenzwerte zwischen dem Konstrukt Erfahrung mit den beiden Konstrukten Industrieverbindungen und akademische Verbindungen sowie die Korrelation zwischen den beiden letzten waren zu erwarten und sind inhaltlich passend. Die geringe Differenz zu umfangreiches/kleines Curriculum ist ebenfalls inhaltlich nachvollziehbar, wenn es im Sinne der Anreicherung des Stoffes mit Beispielen und weiteren Details aufgrund wachsender Erfahrung gemeint ist.
Clusteranalyse	<u>Elemente:</u> Die Ähnlichkeiten zwischen Elementen liegen zwischen 94% und 68%, die mittlere Zentralität liegt bei 67. Es lässt sich ein Cluster identifizieren, das aus allen Elementen außer Md, Gg und dem aktuellen Selbst besteht und

Anhang II – Interview (Grid)

	somit die überwiegend ähnlich positiven bewerteten Elemente umfasst. Ein zweites Cluster ist erkennbar: das aktuelle Selbst und Gg, die zu fast 90% ($Z = 2,5$) zusammen hängen. Md ist ganz isoliert. Die Elemente sind sich recht ähnlich, dies zeigt die hohe mittlere Zentralität. Md ist der negative Ausreißer. MI ist das am positivsten bewertete Element. Die beiden Novizen, das aktuelle Selbst und Gg sind sich am ähnlichsten. die Ähnlichkeitsniveaus liegen zwischen 94 (Selbst Ziel und MI) und 56 (Sic und Md) Prozent?? die Ähnlichkeitswerte liegen zwischen 41 (Selbst (Ziel) und Md) und 94 (Selbst (Ziel) und MI) ?? <u>Konstrukte:</u> $\frac{3}{4}$ der Konstrukte weisen Ähnlichkeiten zwischen 95% und 75% auf, sind sich also sehr ähnlich. Ansonsten bewegen sich die Ähnlichkeiten zwischen ca. 95% und 39%. Die mittlere Zentralität beträgt 36 und ist damit eher niedrig, was ebenfalls auf eine hohe Ähnlichkeit hinweist. Es lassen sich drei Cluster identifizieren, die ausreichenden hohe z-Werte aufweisen um interpretiert werden zu können. Davon ist eines das bereits festgestellte ‚Lehrerfahrungs-Cluster‘ mit den entsprechenden Konstrukten: ‚Erfahrung‘, ‚Industrie-Kontakte‘, ‚akademische Kontakte‘ und ‚Curriculum‘, das auch inhaltlich bestätigt werden kann. Das zweite Cluster kann ebenfalls inhaltlich nachvollzogen werden: wer konkret und anschaulich vermittelt motiviert auch positiv, gibt klare Antworten auf Fragen, ist hilfsbereit und ansprechbar und bringt Praxisbeispiele in seinen Veranstaltungen (Bild von positiver Lehre). Das dritte Cluster beinhaltet die Konstrukte ‚Prüfungsatmosphäre‘, ‚Auswahl der Inhalte und Materialien‘, ‚Lehrform‘, ‚Art der Prüfungsfragen‘ und ‚Fokus auf den Lernstoff‘. Eine eher unangenehme Prüfungsatmosphäre herrscht bei Lehrenden, die eine Mainstream-Auswahl ihrer Materialien vornehmen, ‚normale‘ (nicht freie) Lehrformen praktizieren, keine klaren Prüfungsfragen stellen und einen engen Fokus auf den Lehrstoff haben. Die beiden letzten Cluster zeigen eine höhere Ähnlichkeit zueinander als zum ersten Cluster. Das Konstrukt Nr. 10 zur umstrittenen Stoffauswahl scheint inhaltlich nicht ganz passen und ist möglicherweise ein Ergebnis einer zufälligen, rechnerischen Ähnlichkeit zwischen den Konstrukten. Die Clusteranalyse bestätigt, dass die Konstrukte teilweise sehr überlappend und wenig trennscharf sind (siehe Cluster mit hohen Ähnlichkeiten). Dies ist bei der hohen Anzahl der Konstrukte nicht überraschend. Untereinander sind die Konstrukte jedoch trotzdem klar unterscheidbar. Dies bestätigen die insgesamt sehr niedrigen Zentralitäten!
Ergänzungen durch Transkript	Im Transkript wird deutlich, warum das Konstrukt Nr. 5 ‚umfangreiches Curriculum / kleines Curriculum‘ bei der Formulierung aus dem Rahmen fällt (einziges konventionelles Konstrukt/Fachbegriff; s.o.). Es handelt sich um einen Interviewer-Fehler: der Interviewer hat die Formulierung vorgeschlagen. Außerdem lässt sich anhand des Transkripts klären, warum dieses Konstrukt eine - inhaltlich laut Formulierung nicht nachvollziehbare - hohe Ähnlichkeit zum Konstrukt Erfahrung aufweist: es geht dabei i.w.S. um einen durch Erfahrung angereicherten Wissensumfang. Es liegen also zwei Fehler vor, welche die obigen Befunde verständlich machen: Der Begriff ‚Curriculum‘ stammt nicht vom Befragten selbst, sondern wurde vom Befragten aufgegriffen Der Begriff Curriculum wird hier falsch verwendet: entgegen der eigentlichen Bedeutung von Curriculum (Lehrplan, Lehrziele) steht er hier für das persönliche ‚Repertoire‘ des Lehrers, welches mit wachsender Erfahrung zunimmt. (Vgl. dazu Transkript)
Interpretation	Für den Befragten sind folgende Themen rund um die Lehre wichtig: Aspekte, die die Lehrperson selber betreffen, wie die Erfahrung, die Kontakte zu Industrie und akademische Einrichtungen, sowie der Wissensumfang. Des Weiteren gibt es Konstrukte zum Verhältnis zu den Studierenden, nämlich das Konstrukt zur Motivation, zur Hilfsbereitschaft und Ansprechbarkeit durch die Studierenden und zum Antwortverhalten bei studentischen Fragen. Ein dritter Themenbereich beschäftigt sich mit didaktischen Aspekten der Durchführung von Lehrveranstaltungen, wie der Vermittlung konkreter oder abstrakter Inhalte, den Lehrformen, der Stoff- und Materialauswahl und dem Einsatz von Praxisbeispielen bzw. theoretischen Inhalten. Es gibt zwei Konstrukte zum Wissen an sich, das eine zum engen bzw. weiten Blick auf den Stoff, das andere zur Stoffauswahl. Der letzte Themenbereich befasst sich mit Prüfungen, einerseits mit der Atmosphäre in Prüfungen, andererseits mit der Art der Prüfungsfragen. <u>Einordnung in das Modell von Kember</u> Nach der oben genannten Auflistung der Themen, die in den Konstrukten genannt werden zeigt sich, dass die Eigenschaften, die didaktischen Entscheidungen und die Rolle des Lehrenden viel Raum einnehmen. Zu der Interaktion mit den Studierenden gibt es immerhin vier von 16 Konstrukten. Die Lehre soll klar verständlich, praxisnah und transferbezogen sein. Freiere Lehrformen werden vom Befragten angestrebt. Positiv auf die Qualität der Lehre wirkt sich eine wachsende Lehrerfahrung aus. Sie bringt ein breites Wissensrepertoire und Kontakte zu Industrie und Akademikern mit sich. Die Rolle der Studierenden ist eher passiv, ihre Bedürfnisse werden erkannt, jedoch nicht überbewertet (das Optimum bei dem Konstrukt ‚angenehme Prüfungsatmosphäre für den Studenten‘ liegt nur bei 2, nicht bei 1. Die starke Auseinandersetzung mit dem akademischen Wissen in Bezug auf die Stoffauswahl und die Anwendbarkeit von Wissen (Praxisbezug, Transfer) lässt auf eine Weiterentwicklung zu LK 5 plausibel erscheinen. Im Moment ist der Befragte auf der LK ‚strukturiertes Wissen vermitteln‘ einzustufen. Die Interaktion mit den

Anhang II – Interview (Grid)

Studierenden gehört zum Bild von guter Lehre, ebenso der Studierende als Individuum, daher ist eine Tendenz zu LK 3 ‚Dozenten-Studierenden-Interaktion‘ festzustellen.

Einordnung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen

Acht von 16 Konstrukte beziehen sich auf den Lehrenden, vier auf die Studierenden und zwei Konstrukte auf das Wissen, diese zeigen ein Bild vom Wissen, das nicht absolut, sondern eher in Richtung relativ deutet. Im Bezug auf das Wissen wird Interdisziplinarität wert gelegt. Wissen wird als wandelbar betrachtet, aktuelles Wissen ist wichtig. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis sollte geleistet werden.

Bei den beiden Konstrukten, die sich mit Prüfungen befassen ist die Zuordnung nicht ganz einfach, weil das eine sich mit den Studierenden befasst, das andere mit den gestellten Fragen, man könnte entscheiden, das erste den Studierenden zuzuordnen, das andere dem Wissen.

Das heißt, dass die drei Dimensionen ein uneinheitliches Bild ergeben, was die Lehrkonzeption betrifft. Bei dem Bild des Lehrenden müsste man den Befragten bei LK 2 einordnen, bei dem Bild von den Studierenden schon in Richtung LK 3 und beim Wissen schon bei LK 4 oder 5.

Abbildung: Clusteranalyse Interview 2106_2610 (t2)

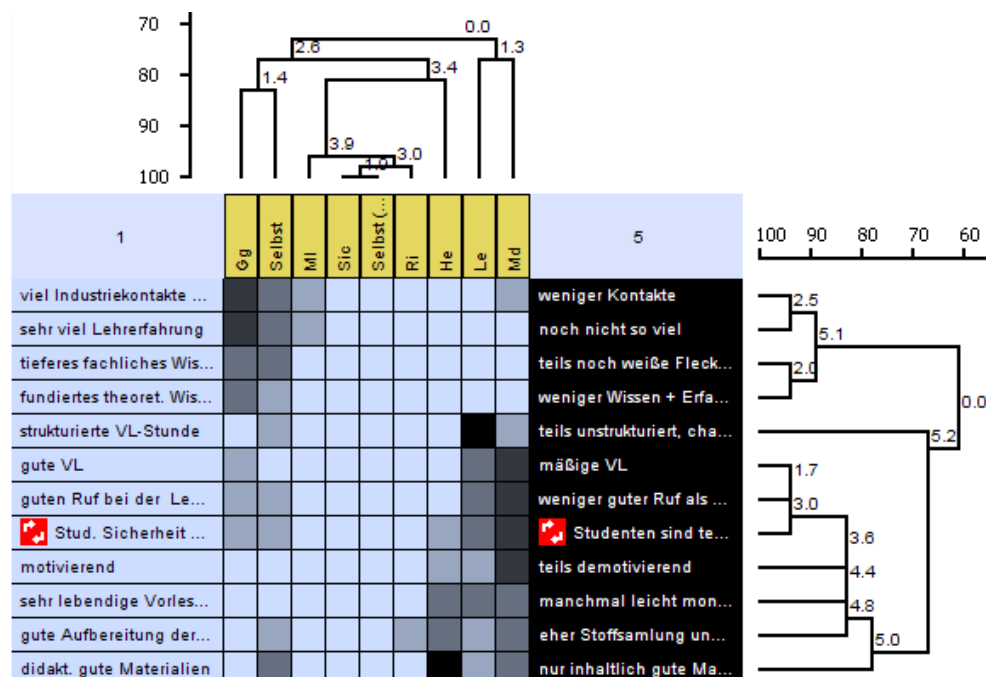


Tabelle Clusteranalyse Elemente Interview 2106_2610 (t2)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
Selbst (Ziel)	mit	Sic	100.0%	50	100	78	22	1.94
Selbst (Ziel)	mit	Ri	98.0%	65	99	75	24	3.01
Sic	mit	Ml	96.0%	73	97	71	26	3.92
Selbst	mit	Gg	83.0%	41	83	67	16	1.42
He	mit	Ri	81.0%	71	90	68	21	3.40
Md	mit	Le	77.0%	38	77	63	14	1.27
Selbst	mit	Ml	77.0%	69	81	63	18	2.64
He	mit	Le	73.0%	65	74	0	0	0.00

Anhang II – Interview (Grid)

Tabelle Clusteranalyse Konstrukte Interview 2106_2610 (t2)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
tiefere fachliches Wissen/teils noch weiße Flecken	mit	fundierte theoret. Wissen + prakt. Erfahrung/weniger Wissen + Erfahrung	94.0%	47	94	61	33	2.02
guten Ruf bei der Lehre/weniger guter Ruf als Dozent	mit	Studenten sind teils verunsichert/Stud. Sicherheit geben	94.0%	47	94	67	27	1.66
sehr viel Lehrerfahrung/noch nicht so viel	mit	viel Industriekontakte + akad. Kontakte/weniger Kontakte	94.0%	47	94	52	42	2.52
gute VL./mäßige VL.	mit	guten Ruf bei der Lehre/weniger guter Ruf als Dozent	94.0%	61	92	63	29	2.97
tiefere fachliches Wissen/teils noch weiße Flecken	mit	sehr viel Lehrerfahrung/noch nicht so viel	89.0%	65	87	50	37	5.11
motivierend/teils demotivierend	mit	sehr lebendige Vorlesungen/manchmal leicht monoton	83.0%	41	83	63	20	1.23
Studenten sind teils verunsichert/Stud. Sicherheit geben	mit	motivierend/teils demotivierend	83.0%	66	83	57	26	4.37
sehr lebendige Vorlesungen/manchmal leicht monoton	mit	gute Aufbereitung der VL. als Skript/eher Stoffsammlung und viele Fakten	83.0%	66	80	55	25	4.84
didakt. gute Materialien/nur inhaltlich gute Materialien	mit	gute Aufbereitung der VL. als Skript/eher Stoffsammlung und viele Fakten	78.0%	64	75	52	23	5.01
strukturierte VL-Stunde/teils unstrukturiert, chaotisch	mit	gute VL./mäßige VL.	67.0%	63	72	50	23	5.20
strukturierte VL-Stunde/teils unstrukturiert, chaotisch	mit	fundierte theoret. Wissen + prakt. Erfahrung/weniger Wissen + Erfahrung	61.0%	57	63	0	0	0.00

Matrix Ähnlichkeiten Elemente Interview 2106_2610 (t2)

	Selbst	Selbst (Ziel)	Md	Sic	He	Le	Gg	Ri	Mi
Selbst		73	60	73	69	62	83	75	77
Selbst (Ziel)			58	100	79	69	73	98	96
Md				58	71	77	48	60	58
Sic					79	69	73	98	96
He						73	56	81	75
Le							54	71	65
Gg								71	77
Ri									94
Mi									
Zentralität	72	81	61	81	73	68	67	81	80
Mittlere Zentralität: 74									

Matrix Ähnlichkeiten Konstrukte Interview 2106_2610 (t2)

	motivierend...	didakt. gut...	sehr lebend...	strukturiert...	tiefere fach...	sehr viel Le...	Studenten ...	gute Aufbe...	gute VL./mä...	fundierte t...	guten Ruf b...	viel Industri...
motivieren...		67	83	61	50	39	-50	78	83	56	78	44
didakt. gut...	-44		72	50	50	39	-28	78	50	44	56	44
sehr leben...	-50	-39		67	44	33	-33	83	78	50	72	39
strukturiert...	-50	-28	-56		56	44	-44	61	67	61	72	50
tiefere fa...	-50	-28	-44	-44		89	-33	50	56	94	61	83
sehr viel L...	-39	-17	-33	-33	-56		-22	39	44	83	50	94
Studenten...	83	61	78	67	56	44		-28	-44	-39	-39	-17
gute Aufb...	-44	-33	-28	-39	-39	-28	72		61	56	67	44
gute VL/m...	-61	-28	-44	-56	-44	-33	89	-39		61	94	50
fundierte ...	-56	-33	-50	-50	-61	-61	61	-44	-50		67	78
guten Ruf ...	-56	-22	-39	-50	-39	-28	94	-33	-50	-44		56
viel Indust...	-33	-11	-28	-28	-50	-50	50	-22	-28	-56	-22	
Zentralität	54	47	53	50	55	48	-34	54	55	56	58	51
Mittlere Zentralität: 46												

Analyse und Interpretation des Interviews 2106_2610 zum Zeitpunkt t2

Analyse Kriterien	t2
Anzahl der Konstrukte	Es sind 12 Konstrukte
Art der Konstrukte	Bei fast allen Konstrukten fällt auf, dass die Gegenpole zwar einen Gegensatz benennen, dieser aber in stark abgeschwächter Form formuliert ist (z.B. Nr. 3 „sehr lebendige Vorlesung / manchmal leicht monoton“). Vier der Konstrukte weisen einen Gegenpol auf, der nur als Abschwächung des zuerst benannten Pols formuliert ist (z.B. Nr. 6 „sehr viel Lehrerfahrung / noch nicht so viel“), sind also unipolar. 2 der 12 Konstrukte weisen keine klare Gegensätze auf, die Nr. 5 „tiefere fachliches Wissen / noch weiße Flecken“ und die Nr. 8 „gute Aufbereitung der Vorlesung als Skript / eher Stoffsammlung und viele Fakten“.

Anhang II – Interview (Grid)

	Eher oberflächlich sind die Konstrukte Nr. 6 ‚sehr viel Lehrerfahrung / noch nicht so viel‘, Nr. 9 ‚gute / mäßige Vorlesung‘ und die Nr. 12 ‚viel Industrie & akademische Kontakte / weniger Kontakte‘. Ein Konstrukt weist eine eher private, unkonventionelle Formulierung auf, die Nr. 5 ‚tieferes fachliches Wissen / teils noch weiße Flecken‘. In manchen Konstrukten werden mehrere Aspekte zusammengefasst: Nr. 10 ‚fundiertes theoretisches Wissen + prakt. Erfahrung / weniger Wissen + Erfahrung‘, bei der Nr. 12 ‚viel Industriekontakte + akad. Kontakte / weniger Kontakte‘, der Nr. 4 ‚strukturierte Vorlesung / teils unstrukturiert, chaotisch‘, der Nr. 8 ‚gute Aufbereitung der Vorlesung als Skript / eher Stoffsammlung und viele Fakten‘. Vier der Konstrukte könnten als wertend eingestuft werden, Nr. 2 ‚didaktisch gute Materialien / nur inhaltlich gute Materialien‘, Nr. 4 ‚strukturierte Vorlesung / teils unstrukturiert, chaotisch‘, Nr. 9 ‚gute / mäßige Vorlesung‘ und die Nr. 11 ‚guter Ruf bei der Lehre / weniger guter Ruf als Dozent‘. Eines der Konstrukte ist konkreter als alle anderen, die Nr. 2 ‚didaktisch gute Materialien / nur inhaltlich gute Materialien‘. Keines der Konstrukte ist begrenzt anwendbar und keines ist selbstreflexiv. Im Interviewverlauf lässt sich feststellen, dass die letztgenannten Konstrukte sich zum Teil mit etwas anderer Konnotation wiederholen bzw. oberflächlicher werden. Insgesamt ergibt sich ein Bild von diesem Interview, das etwas chaotisch erscheint. Die Konstruktbildung ist nicht klar, die Konstrukte sind entweder vage, unipolar oder vermischen mehrere Aspekte miteinander. Die relevanten Aspekte der Hochschullehre lassen sich zu folgenden Gruppen zusammenfassen: Es gibt vier Konstrukte zur Person und Rolle des Lehrenden (Nr. 5, 6, 10 und 12), fünf Konstrukte zu didaktischen Aspekten der Veranstaltungsdurchführung (Nr. 2, 3, 4, 8 und 9) und drei Konstrukte zu den Studierenden (Nr. 1, 7 und 11). Für den Befragten zeichnet sich Qualität der Lehre aus durch das richtige Zusammenspiel von den persönlichen Eigenschaften des Lehrers (viel Lehrerfahrung, großes Fach- und theoretisches Wissen und Kontakte in die Industrie und den akademischen Bereich) Unterrichtsgestaltung (Didaktik, Strukturiertheit, gute Aufbereitung im Skript, Abwechslung). einem hilfsbereiten und partnerschaftlichen Umgang mit den Studierenden.
Beschreibung der Elemente	Es zeigt sich eine Dreiteilung der Elemente (siehe später in der Clusteranalyse). Innerhalb der drei Gruppen gibt es wenig Unterschiede und auch zwischen den Gruppen sind die Unterschiede nicht sehr groß. Insgesamt werden die Elemente eher positiv bewertet. Sic und das Idealselbst werden durchgehend mit dem positiven Extrempol bewertet. Als zweitbestes Element kann Ri genannt werden, der ebenfalls extrem positiv eingeschätzt wird (nur 1x 1 Skalenwert unter Optimum); gefolgt von MI. Das aktuelle Selbst und Gg befinden sich im Mittelfeld, He und Le werden eher negativ eingeschätzt und Md scheint das negative Vorbild zu sein. Das Selbst ist in den meisten Punkte verbesserungswürdig, weicht jedoch jeweils max. um 2 Skalenwerte vom Optimum (abzulesen an der Einschätzung des Idealselbst) ab.
Art der Ratings	<u>Elemente:</u> Insgesamt werden die Elemente nur 2x überhaupt auf einem negativen Extrempol eingeordnet. Hingegen finden sich sehr häufig Zuordnungen zum positiven Extrempol. 7 der Elemente weisen keinen negativen Extremwert, 5 davon überhaupt keine negativen Werte, sind also immer mindestens in der Mitte eingeordnet. Zentralwerte werden nur selten vergeben, am häufigsten bei Le und beim aktuellen Selbst. Die überwiegend positive Einschätzung der Elemente ist ungewöhnlich in Anbetracht der Tatsache, dass die Negativpole der Konstrukte, wie oben festgestellt, sowieso schon extrem abgeschwächt formuliert sind. D.h., selbst eine Zuordnung zu diesen abgeschwächten negativen Polen wäre keine wirklich negative Wertung. Es ist also festzuhalten, dass der Befragte eine sehr unkritische und undifferenzierte Betrachtungsweise auf die Elemente hat. <u>Konstrukte:</u> Bei 10 von 12 Konstrukten wird der negative Extremwert nicht vergeben, bei der Hälfte der Konstrukte werden überhaupt keine negativen Werte vergeben. Bei folgenden Konstrukten wird die Skala nicht ausgenutzt, das heißt, es werden nur Werte vergeben, die ab der Mitte zum positiven Pol gehen (Nr. 3, 5, 8 und Nr. 10). Ein relativ ausgeglichenes Bild bei der Einordnung der Elemente geben nur die Konstrukte Nr. 2 und 7. Die Konstrukte zeigen im Bezug auf die Bewertung einige Auffälligkeiten. Alle Konstrukte werden überwiegend positiv, selten mit dem Zentralwert und noch seltener mit dem negativen Extremwert bewertet. Dies ist bemerkenswert, da die Pole bereits in der Formulierung relativiert wurden. Der Befragte tendiert dazu, die Lehre der bewerteten Elemente positiv zu betrachten, er vermeidet negative Bewertungen. Dadurch werden die Konstrukte sehr ähnlich und wenig differenziert, alles hängt irgendwie mit allem zusammen. Von der Clusteranalyse kann erwartet werden, dass sowohl die Elemente (abgesehen von den negativ bewerteten

Anhang II – Interview (Grid)

	Elementen Md und Le) als auch die Konstrukte, nahe beieinander liegen und niedrige Differenzwerte aufweisen werden.
MouseSort	<u>Elemente:</u> Die Differenzwerte bewegen sich zwischen 0 (zwischen Idealselbst und Sic) und 25 (zwischen den Elementen Gg und Md). Sie sind sehr niedrig, es gibt ungewöhnlich viele einstellige Differenzwerte. Das Idealselbst, Sic, Ri und MI haben Differenzwerte zwischen 0 und 3, zu den anderen Elementen liegen die Differenzwerte über 9. Die höchsten Differenzwerte finden sich zwischen Gg und LE (22), zwischen dem Idealselbst und Md (20) sowie zwischen Sic und Md (20). Die höchste Differenz findet sich zwischen Gg und Md (25), dies ist in so fern interessant, als Gg dem aktuellen Selbst (8) stark ähnelt. Die Differenz zwischen dem aktuellen Selbst und dem Idealselbst beträgt 13. Von allen Elementen hat Md die höchsten Differenzwerte, gefolgt von Le und Gg. <u>Konstrukte:</u> Die Differenzwerte sind insgesamt sehr niedrig, sie bewegen sich zwischen 1 und 27. Die niedrigsten Differenzwerte finden sich zwischen den Konstrukten ‚tiefes fachliches Wissen / weiße Flecken‘ und ‚fundiertes theoretisches Wissen / weniger Wissen und Erfahrung‘ (1), zwischen den Konstrukten ‚Industrie- und akademische Kontakte‘ und ‚Lehrerfahrung‘ (1) und zwischen ‚gute Vorlesung‘ und ‚guter Ruf bei der Lehre‘ (1). Die meisten hohen Differenzwerte finden sich bei dem Konstrukt ‚Studenten teils verunsichert‘ mit allen anderen Konstrukten auf. Abgesehen von diesem Konstrukt gibt es noch das Konstrukt ‚viel Lehrerfahrung‘, das mit den meisten anderen Konstrukten immerhin sechs zweistellige Differenzwerte hat. Die niedrigen Differenzwerte sind inhaltlich stimmig. Die hohen Differenzwerte des Konstrukts ‚Studenten teils verunsichert‘ sind rein rechnerisch verursacht und haben ihren Grund darin, dass dieses Konstrukt andersherum gepolt ist. Die hohen Differenzwerte zwischen dem Konstrukt ‚lebendige VL‘ und ‚viel Lehrerfahrung‘ passen inhaltlich. Dass die Differenzwerte allgemein niedrig sind bestätigt obige Annahme, dass die Konstrukte gleichsinnig verwendet werden. Ob der Zusammenhang zwischen der Lehrerfahrung und einer lebendigen Vorlesung (d. h. Medien- und Methodenwechsel, Aktivierung der Studierenden) auch inhaltlich besteht, muss noch anhand der Clusteranalyse überprüft werden.
Clusteranalyse	<u>Elemente:</u> Die mittlere Zentralität liegt bei 74, ist sehr hoch und bestätigt, dass sich die Elemente stark ähneln. Die Ähnlichkeitsniveaus der Elemente liegen zwischen 100% (Idealselbst und Sic) und 73% (He und Le). 7 der neun Elemente haben eine Ähnlichkeit größer 80%. Es lässt sich ein Cluster identifizieren (Sic, Idealselbst, Ri und MI), dass die am positivsten bewerteten Elemente umfasst, die Ähnlichkeit beträgt zwischen 100% und 96%. Das Element He hängt etwas loser mit dem Cluster der besten vier zusammen, mit einer Ähnlichkeit von immerhin über 80%. Ein weiteres, kleines Cluster bilden das aktuelle Selbst und Gg, mit einer Ähnlichkeit von ca. 83%, allerdings ist der Z-Wert zu niedrig um von einem systematischen Zusammenhang zu sprechen. Isoliert erscheinen die beiden Elemente Le und Md, die zwar ein Cluster bilden, dessen Z-Wert zeigt aber an, dass die Ähnlichkeit nicht interpretierbar und daher wahrscheinlich eher zufällig ist. Die Clusteranalyse bestätigt die bisherigen Ergebnisse im Bezug auf die Elemente. Sie liegen eng beieinander. Es gibt zwar einzelne Elemente, die sich etwas unterscheiden, Grundsätzlich sind sich die Elemente aber sehr ähnlich (was insbesondere in der hohen mittleren Zentralität deutlich wird). Das Cluster bestätigt die bereits gefundenen Ähnlichkeiten zwischen den beinahe ausschließlich mit dem positiven Extremwert bewerteten Elementen. Ebenso wurde die Ähnlichkeit zwischen Le und Md bereits festgestellt, wobei Md sich am stärksten von Gg unterscheidet. Das aktuelle Selbst ist relativ unauffällig. Es gehört nicht zum Cluster und fällt weder durch hohe Ähnlichkeiten/Differenzen noch Zentralitäten auf. <u>Konstrukte:</u> Die mittlere Zentralität beträgt 63 und ist damit etwas niedriger als bei den Elementen, was trotzdem noch auf eine hohe Ähnlichkeit zwischen den Konstrukten hinweist. Die Ähnlichkeitsniveaus der Konstrukte liegen zwischen 94% und 61%. Es lassen sich grob zwei Cluster unterscheiden, die ausreichend hohe z-Werte aufweisen: Die Konstrukte des ersten Clusters haben Ähnlichkeiten von über 90%. Es besteht aus den Konstrukten ‚Industriekontakte‘, ‚Lehrerfahrung‘, ‚tieferes fachliches Wissen‘, und ‚fundiertes theoretisches Wissen+Erfahrung‘. (Erfahrungs-Wissen-Cluster). Das zweite Cluster umfasst alle anderen Konstrukte. Die Ähnlichkeiten zwischen den Konstrukten liegen überwiegend

Anhang II – Interview (Grid)

	bei über 80%. Unterhalb der großen Clustern lassen sich weitere kleinere Cluster erkennen. Die gefundenen Cluster bestätigen die bereits festgestellten Ähnlichkeiten zwischen einigen Konstrukten. Das Erfahrungs-Wissens-Cluster kann auch inhaltlich bestätigt werden. Für den Befragten besteht eine enge Beziehung zwischen dem (Fach-) Wissen und der (Lehr-) Erfahrung. Die anderen genannten Aspekte (Qualität der VL, Strukturierung der VL und der Materialien, Ruf des Dozenten, Motivation und Sicherheit der Studierenden) hängen ebenfalls eng zusammen, was ebenfalls inhaltlich nachvollziehbar ist. Kein (sehr enger) Zusammenhang besteht aber zwischen den beiden Clustern. Die Erfahrung und das Wissen scheinen nicht zwangsläufig eine gute Veranstaltung, einen guten Ruf oder eine Motivation und Sicherheit der Studierenden zu gewährleisten. Insgesamt sind die Konstrukte nicht sehr trennscharf, was an den relativ hohen Ähnlichkeitswerten und Zentralitäten der Konstrukte abgelesen werden kann. Der oben vermutete Zusammenhang zwischen den Konstrukten ‚Lehrerfahrung‘ und ‚lebendige VL‘ ließ sich durch die Clusteranalyse nicht bestätigen, die beiden Konstrukte finden sich in unterschiedlichen Clustern wieder, die beide nicht zusammenhängen.
Ergänzungen durch Transkript	Interessant sind die Ausführungen zum Konstrukt Nr. 2 ‚didaktisch gute Materialien / nur inhaltlich gute Materialien‘, unter ‚didaktisch gut‘ versteht der Befragte folgende Aspekte: eine gute Struktur, ein erkennbarer roter Faden, eine Kennzeichnung wichtiger bzw. unwichtiger Inhalte, die Ersichtlichkeit von Prüfungs- und Praxisrelevanz sowie eine Anpassung an die Zielgruppe.
Interpretation	<u>Einordnung in das Modell von Kember</u> Bei der Beurteilung von Lehre verwendet der Befragte die Themen Eigenschaften der Lehrperson, zur didaktischen Qualität von Lehrveranstaltungen und zu den Studierenden. Grundsätzlich wird der Lehrende als Verantwortlicher für den Lernprozess der Studierenden gesehen. Er, seine Erfahrung, sein Wissen, seine Kontakte sind wichtig, um eine gute Vorlesung zu gestalten, den Studierenden zu motivieren und ihm Sicherheit zu geben. Das durch strukturierte Materialien und Vorlesungen vermittelte (auch interdisziplinäre) Wissen soll vor allem der Verständlichkeit für die Studierenden dienen. Der Befragte nimmt den Studierenden somit vorwiegend als Rezipient wahr. Zum Individuum wird der Studierende bei Verständnisschwierigkeiten. Der Fokus liegt zum Teil aber auch auf der Förderung der Studierenden, wenn es um die Konstrukte der Motivierung, der Förderung der Studierenden durch Kontakte des Lehrenden geht und um die Verantwortlichkeit des Lehrenden für ein Gefühl der Sicherheit und Orientierung der Studierenden. Der Studierende wird zeitweise als Individuum angesehen, daher lässt sich der Befragte zwischen LK2 (strukturiertes Wissen abgeben) und LK 3 (Lehrenden-Studierenden-Interaktion) feststellen. <u>Einordnung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen</u> Die Lehrperson steht häufig im Mittelpunkt bei der Bewertung von Lehre. Die Vermittlung, Strukturierung und die Materialien liegen in seiner Verantwortung und sollen dem Verständnis der Studierenden dienen. Dennoch wird der Lehrende immer auch in Beziehung zum Wissen (seinem und der der Studierenden) und zu den Studierenden gesehen. Der Ruf des Lehrenden hängt eng mit einer guten VL zusammen, die sich wiederum durch Lebendigkeit, Strukturierung und didaktisch, nicht nur inhaltlich guten Materialien auszeichnet. Durch eine solche Lehrkraft werden die Studierenden motiviert und fühlen sich sicher. Die Studierenden werden zum Teil als Rezipient, zum Teil als Person mit Bedürfnissen wahrgenommen. Er hat eine Vorstellung davon, was sie brauchen, um besser lernen zu können: strukturierter, zum Lernen geeigneter Input und ein menschlicher Umgang durch einen motivierenden und wertschätzenden Umgang. Das Wissen steht für den Befragten in enger Beziehung zur Erfahrung. Interdisziplinäres Wissen ist wichtig und ist hilfreich bei der Entscheidung für die Inhaltsvermittlung. Erwünscht ist eine Verknüpfung zwischen praktischem und theoretischem Wissen. Das vermittelte Wissen sollte im Idealfall einen erkennbaren Nutzen (z. B. späteres Berufsleben) haben.

Vergleich der Ergebnisse der Analyse und Interpretation der Interviews 2106_2610 (t1) und (t2)

Analysekriterien	t1 vs. t2
Auffälligkeiten bei der Zahl der Konstrukte	Im Vergleich zum ersten Zeitpunkt sind es vier Konstrukte weniger geworden.
Auffälligkeiten bei der Art der Konstrukte	Zu beiden Zeitpunkten gibt es drei Konstrukte, die auf den ersten Blick als oberflächlich bezeichnet werden können. Wertende Konstrukte gab es zu t1 drei, zu t2 eines mehr. Zu t1 gab es drei Konstrukte, in denen ein Pol mehrere Aspekte umfasste, zu t2 sind es sogar vier Konstrukte. Während es sich bei t1 dabei eher um ein Problem bei der Formulierung und Differenzierung eines Pols handelt

Anhang II – Interview (Grid)

	(zum Beispiel ‚konkret und anschaulich‘ bzw. ‚Prüfungsgespräch mit starker Verknüpfung der Themen‘) sind es zum Zeitpunkt t2 übergeordnete Konstrukte, mit denen der Befragte mehrere Aspekte zusammenfasst: ‚fundiertes theoretisches Wissen und Erfahrung‘ oder ‚viel Industriekontakte und akademische Kontakte‘. Zum Zeitpunkt t1 war ‚Erfahrung‘ noch ein eigenes Konstrukt (ohne Wissen) und auch die ‚Industrie- und akademischen Kontakte‘ waren als zwei eigene Konstrukte formuliert. Dies bedeutet eine Verschlechterung in t2 gegenüber t1 in Bezug auf die Eindeutigkeit (mehrere Aspekte in einem Konstrukt) der Konstrukte. Zu beiden Zeitpunkten gibt es ein eher unkonventionelles Konstrukt, allerdings handelt es sich nicht um das gleiche Konstrukt. Es gibt zu beiden Zeitpunkten keine selbstreflexiven Konstrukte. Die Konstruktpole sind zu beiden Zeitpunkten meistens gegensätzlich, sind aber unterschiedlich stark betont, der negative Pol wird stark abgeschwächt formuliert. Zu t1 gab es vier unipolare Konstrukte, zu t2 ebenso, obwohl die Anzahl der Konstrukte abgenommen hat. Die Entwicklung in t1 zeigt am Anfang und am Ende des Interviews vage bzw. allgemeine Konstrukte, zu t2 ist dies so nicht zu beobachten, das weniger Konstrukte generiert wurden. Im Bezug auf die Art der Konstrukte hat sich grundsätzlich nicht viel verändert. Der Befragte nennt weiterhin überwiegend oberflächliche und unipolare Konstrukte. Bei der Benennung des Gegenpols verwendet er zu beiden Zeitpunkten Relativierungen. Der Befragte tendiert zu einer sehr milden Beurteilung seiner ehemaligen Lehrenden und lässt ein optimistisches Bild von Lehre entstehen. Die Zusammenfassung von Konstrukten zum Zeitpunkt t2 weist darauf hin, dass der Befragte Aspekte, die er zum Zeitpunkt t1 noch einzeln bewertet hat, nun zu einem Merkmal zusammenfasst. Die zusammengefassten Konstrukte zum Zeitpunkt t2 sind aussagekräftig: Kontakte sind grundsätzlich wichtig, egal ob akademisch oder industriell und das theoretische Wissen ist nur in Verbindung mit praktischer Erfahrung eine Bereicherung für die Lehre. Man kann daher weniger von undifferenzierten Konstrukten zum Zeitpunkt t2 sprechen, die Konstrukte sind vielmehr konkreter und die Zusammenhänge zwischen den Faktoren, die gute Lehre ausmachen, werden deutlicher benannt. Die Entwicklung zu eher oberflächlichen Konstrukten im Interviewverlauf zum Zeitpunkt t2 weist darauf hin, dass der Befragte seine relevanten Konstrukte bereits zu Beginn des Interviews genannt hat und zum Ende hin auf weniger aussagekräftigere Konstrukte ausweicht (was unüblich ist, da im Laufe des Interviews meist eher differenziertere Konstrukte entstehen). Dem Befragten ist somit bewusst, welche Merkmale für ihn bei der Beurteilung von Lehre im Mittelpunkt stehen (Motivation, Material, Veranstaltungsqualität, Fachwissen, Lehrererfahrung). Zum Zeitpunkt t1 scheint dies noch nicht der Fall zu sein.
Welche Konstrukte sind auf den ersten Blick gleich/ähnlich geblieben?	Sehr ähnliche Konstrukte Das Konstrukt Nr. 1 (t1) ‚viel Erfahrung / noch zu wenig Erfahrung‘ wird zu Nr. 6 (t2) ‚sehr viel Lehrererfahrung / noch nicht so viel‘. Ebenso ähnlich sind die Konstrukte Nr. 2 (t1) ‚positive Motivation / teilweise demotivierend‘, aus dem die Nr. 1 (t2) ‚motivierend / teils demotivierend‘ wird. Ähnliche Konstrukte und Überschneidungen Die Nr. 5 (t1) ‚umfangreiches Curriculum / kleines Curriculum‘ findet sich ein wenig verändert wieder in der Nr. 5 (t2) ‚tieferes, fachliches Wissen / teils noch weiße Flecken‘ und in Nr. 10 ‚fundiertes, theoretisches Wissen und praktische Erfahrung / weniger Wissen und Erfahrung‘. Hier werden aus einem Konstrukt zwei Konstrukte mit noch weiteren Aspekten. Die Nr. 8 (t1) ‚Praxisbeispiele / pure Theorie‘ findet sich auch teilweise im Konstrukt Nr. 10 ‚fundiertes, theoretisches Wissen und praktische Erfahrung / weniger Wissen und Erfahrung‘ wieder. Aus zwei-drei Konstrukten wird ein abstrakteres Konstrukt Aus den Konstrukten Nr. 14 (t1) ‚Industrieverbindungen / weniger Verbindungen‘ und Nr. 16 (t1) ‚viele akademische Verbindungen / wenige‘ wird die Nr. 12 (t2) ‚viele Industriekontakte und akademische Kontakte‘. Aus den Konstrukten Nr. 4 (t1) ‚hilfsbereit, versuch Schwächeren zu helfen / neutral bis abweisend‘, Nr. 12 (t1) ‚klare Antworten auf Nach- Zwischenfragen / Antwort auf Nachfragen bringt kaum Klarheit‘ und Nr. 15 (t1) ‚ansprechbar durch Studenten / weniger ansprechbar‘ wird das abstraktere Konstrukt Nr. 7 (t2) ‚Studenten sind teils verunsichert / Studenten Sicherheit geben‘. Die Erfahrung bleibt ein wichtiges Merkmal, wird aber differenziert in Lehrererfahrung und prakt. Erfahrung, die mit theoretisch fundiertem Wissen verknüpft sein muss. Die Motivation ist zu beiden Zeitpunkten ein wichtiges Merkmal für die Beurteilung von Lehre, sie erhält aber zum Zeitpunkt t2 inhaltlich zusätzliche Aspekte wie: Interesse am Fach fördern, Brücken bauen – inhaltlich und sozial. Die Motivation zum Zeitpunkt t1 war stark von der Art der Stoffvermittlung geprägt. Die Industrieverbindungen und die akademischen Verbindungen werden zum Zeitpunkt t2 zu einem Merkmal, was in Anbetracht der sehr ähnlichen Konstrukte aus t1 sinnvoll ist.
Welche sind weggefallen?	Ganz weggefallen Das Konstrukt Nr. 3 (t1) ‚konkret, anschaulich / abstrakt‘ ist weggefallen, könnte sich aber eventuell wieder finden in dem Konstrukt Nr. 9 (t2) ‚gute Vorlesung / mäßige Vorlesung‘ (s. Transkript). Die Nr. 7 (t1) ‚unübliche Art und Auswahl der Materialien, Programmiersprachen / mainstream‘ und die Nr. 11 (t1) ‚unumstrittene Stoffauswahl / umstritten‘ scheinen ganz weggefallen zu sein. Die ist schwierig zu erklären, da es in

Anhang II – Interview (Grid)

	dem Workshop 'Fit für die Lehre 1' eine Sequenz gibt, die sich explizit mit der Stoffauswahl am Beispiel einer eigenen Veranstaltung beschäftigt. Weggefallen oder doch in abstrakteren Konstrukte eingegangen? Weggefallen ist auch das Konstrukt Nr. 6 (t1) ‚freiere Lehrformen / normale Vorlesungen, Seminare, etc.‘. Das gleiche kann man von dem Konstrukt Nr. 8 (t1) ‚Praxisbeispiele / pure Theorie‘ annehmen, das sich z.T. ebenfalls in dem abstrakten Konstrukt der guten bzw. mäßigen Vorlesung wieder findet (s. Transkript), aber auch in Nr. 3 (t2) ‚sehr lebendige Vorlesung / manchmal leicht monoton‘ und in Nr. 10 ‚fundiertes theoretisches Wissen u. praktische Erfahrung / weniger Wissen und Erfahrung‘. Die beiden Konstrukte zu den Prüfungen Nr.9 und 13 (t1) kommen in t2 nicht mehr vor. Möglicherweise kann das daran liegen, dass in Modul 'Lehren und Lernen I' dieses Thema wenn überhaupt, dann nur am Rande behandelt wird und dies den Fokus des Teilnehmers auf die anderen hochschuldidaktischen Themen gelenkt hat. Das Konstrukt Nr. 10 (t1),Fokus des Lehrstoffs eng / weiterer Blick auf den Lehrstoff überschneidet sich inhaltlich z. T. mit der Nr. 5 (t2) ‚tieferes Fachliches Wissen / teils noch weiße Flecken‘. Das Konstrukt Nr. 12 (t1) ‚klare Antworten auf Nachfragen / Antwort auf Nachfragen bringt kaum Klarheit‘ könnte in den Konstrukten Nr. 7 (t2) ‚Studenten teils verunsichert / Studenten Sicherheit geben‘ und in Nr. 11 (t2) ‚guter Ruf bei der Lehre / weniger guter Ruf als Dozent‘ eingegangen sein. Die beiden Konstrukte Nr. 15 (t1) ‚ansprechbar durch Studenten / weniger ansprechbar‘ und Nr. 4 (t1) ‚hilfsbereit, versuch Schwächeren zu helfen / neutral bis abweisend‘ findet sich zum Teil auch in der Nr. 7 (t2) ‚Studenten teils verunsichert / Studenten Sicherheit geben‘ wieder.
Welche sind hinzugekommen?	Das Konstrukt Nr. 2 (t2) ‚didaktisch gute Materialien / nur inhaltlich gute Materialien‘ ist neu, ebenso das Konstrukt Nr. 8 (t2) ‚gute Aufbereitung der VL als Skript / eher Stoffsammlung und viele Fakten‘. Beide gehen in die Richtung didaktisch aufbereiteter Hilfsmittel in der Lehre. Das Konstrukt Nr. 3 (t2) ‚sehr lebendige Vorlesung / manchmal leicht monoton‘, das aber als Zusammenfassung einiger Konstrukte aus t1 (siehe oben) angesehen werden kann. Das Konstrukt Nr. 4 (t2) ‚strukturierte VL / teils unstrukturiert, chaotisch‘ ist ebenfalls neu, auch dieses greift den Aspekt der Strukturierung auf (ähnlich wie bei den Materialien), nur auf die Präsenzlehre bezogen. Die beiden Konstrukte Nr. 9 (t2) ‚gute Vorlesung / mäßige Vorlesung‘ und die Nr. 11 (t2) ‚guten Ruf bei der Lehre / weniger guten Ruf als Dozent‘ sind auch neu, können aber als abstraktere Zusammenfassungen von bestimmten Konstrukten aus t1 angesehen werden (z.B. wird im Transkript auf des Aspekt der Stoffauswahl hingewiesen, der auch in diesem Konstrukt steckt).
Fazit zu den Konstrukten	Insgesamt kann man feststellen, dass das Konstruktsystem stark durcheinander geraten erscheint. Die Konstrukte und deren Aspekte vermischen sich zu t2 mit einander und es ist Schwierig die Strukturen des veränderten Konstruktsystems auf dasjenige von t1 zu beziehen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in t2 sind die Aspekte Stoffauswahl und Prüfung ganz weggefallen sind. Das Wegfallen der Prüfungskonstrukte kann damit erklärt werden, dass dieses Thema in Modul 'Lehren und Lernen I' nicht oder nur am Rande vorkommt und die Schwerpunkte auf anderen Themen liegen. Warum die Konstrukte zu der Stoffauswahl und weggefallen sind, lässt sich so leicht nicht nachvollziehen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein neues Merkmal für die Beurteilung von Lehre zum Zeitpunkt t2 auftaucht: Das didaktisch gute, strukturierte Material. Auch die Veranstaltungsqualität (gut, strukturiert und lebendig) ist neu. Hierzu gehören auch die bereits in t1 verwendeten Praxisbeispiele.
Veränderungen in den Ratings der Elemente auf den ähnlichen Konstrukten	Die Veränderung der Ratings auf den Elementen aktuelles Selbst und Idealselbst bei den ähnlich gebliebenen Konstrukten: Auf dem Konstrukt Nr. 1 (t1) und dem analogen Konstrukt Nr. 6 ‚sehr viel Lehrerfahrung / noch nicht so viel‘ bleiben alle Elemente gleich bis auf das aktuelle Selbst, das sich von 5 auf 3 verbessert und Gg, der sich von 5 auf 4 verbessert. Das Optimum, gekennzeichnet durch die Position des Idealselbst verschiebt sich von 2 auf 1. Insgesamt werden alle Elemente in auf diesem Konstrukt besser bewertet. Auch das Konstrukt Nr. 10 (t2), das den Aspekt der Erfahrung mit beinhaltet ‚fundiertes theoretisches Wissen + praktische Erfahrung / weniger Wissen + Erfahrung‘ bestätigt die Veränderungen von t1 zu t2. Ein weiteres Konstrukt, dass zu t1 und zu t2 in sehr ähnlicher Form vorkommt, ist die Nr. 2 (t1) ‚positive Motivation / teilweise demotivierend‘ und Nr. 1 (t2) ‚motivierend / teils demotivierend‘. Das aktuelle Selbst verbessert sich um einen Skalenwert hin zum Optimum, ‚Le‘ verbessert sich ebenfalls um einen Skalenwert vom neutralen in den positiven Bereich und ‚Gg‘ verbessert sich um einen Skalenwert auf Optimum. Die Ratings auf dem Konstrukt Nr. 5 (t1) ‚umfangreiches Curriculum / kleines Curriculum‘ und Nr. 5 (t2) ‚tieferes, fachliches Wissen / teils noch weiße Flecken‘ und die Nr. 10 (t2) ‚fundiertes, theoretisches Wissen und praktische Erfahrung / weniger Wissen und Erfahrung‘ zeigen sehr ähnliche Ratings. Sie zeigen, dass die beiden neuen Konstrukte tatsächlich fast gleich verwendet werden wie das Konstrukt in t1; alle drei Konstrukte differenzieren zwischen Personen mit viel und wenig Lehrerfahrung. Die beiden Novizen aktuelles Selbst und ‚Gg‘ erhalten jeweils negative Werte, alle anderen positive. In t2 werden beide Elemente deutlich besser bewertet. Auf den Konstrukten Nr. 14 (t1) und 16 (t1) ‚Industrieverbindungen‘ und ‚viele akademische Verbindungen‘, die zu t2 in die Nr. 12 ‚viel Industriekontakte und akademische Kontakte eingehen‘ bleiben alle Elemente gleich bis auf das

Anhang II – Interview (Grid)

	aktuelle Selbst, welches sich um 2 Skalenwerte vom negativen Extrempol auf den Zentralwert verbessert. Die drei Konstrukte in t1 Nr. 4 ‚hilfsbereit, Versuch Schwächeren zu helfen / neutral bis abweisend‘ und Nr. 12 ‚klare Antworten auf Nach- Zwischenfragen / Antwort auf Nachfragen bringt kaum Klarheit‘ und Nr. 15 ‚ansprechbar durch Studenten / weniger ansprechbar‘ gehen in t2 alle in das Konstrukt Nr. 7 ‚Studenten sind teils verunsichert / Studenten Sicherheit geben‘ ein. Wobei die Nr. 12 (t1) auch noch andere Aspekte beinhaltet, wie die Erfahrung und das Fachwissen des Dozenten, die mit darüber entscheiden, ob die Studierenden eine zufrieden stellende Antwort auf ihre Fragen erhalten. Dies sieht man auch an den Ratings zu t1 schon. Die aufaddierten Differenzen zwischen den drei Konstrukten zu t1 und dem Konstrukt Nr. 7 bewegen sich zwischen 7 und 5, sind also etwa gleich groß. Alle Konstrukte haben aber gemeinsam, dass das Idealselbst auf dem positiven Extrempol angesiedelt ist, dies ändert sich auch nicht zu t2, das aktuelle Selbst wird von einer mittleren Position um ein Ratingplatz in den positiv eingeschätzten Bereich eingeordnet.
Ratings der Elemente auf den neuen Konstrukten	Die Ratings auf dem neuen Konstrukt ‚didaktisch gute Materialien / nur inhaltlich gute Materialien‘ scheint der Abwertung von ‚He‘, der den negativsten Skalenwert 5 erhält, zu dienen. Das aktuelle Selbst und ‚Md‘ erhalten den Zentralwert, ‚Md‘ wird durch dieses Konstrukt insgesamt positiver eingestuft, die Elemente rücken enger zusammen. Die Ratings der Elemente auf dem Konstrukt Nr. 3 (t2) ‚sehr lebendige VL / manchmal leicht monoton‘ können wir folgt beschrieben werden: Md, He und Le sind mit dem Zentralwert 3 die am negativsten eingestuften Elemente. Alle anderen Elemente, inklusive das Idealselbst und das aktuelle Selbst liegen auf dem Optimum 1. Auf dem Konstrukt Nr. 4 (t2) ‚strukturierte Vorlesung / teils unstrukturiert, chaotisch‘ sind die Elemente folgendermaßen eingeordnet: Le ist als einziges Element am negativen Pol 5 eingeordnet. Alle anderen bekommen die positiv bewerteten Positionen 2 und das Optimum 1. Auf dem Konstrukt Nr. 8 (t2) ‚gute Aufbereitung der Vorlesung als Skript / eher Stoffsammlung und viele Fakten‘ sind die Elemente Md und He am schlechtesten, auf dem Zentralwert 3 eingeordnet, dies ist auch ein Grund, weshalb das Element Md zu t2 milder beurteilt wird, als zu t1. Auf dem letzten neuen Konstrukt (das sich als Abstraktion einiger Konstrukte in t1 interpretieren lässt) Nr. 9 (t2) ‚gute Vorlesung / mäßige Vorlesung‘ wird Md am negativsten eingestuft, gefolgt von Le. Alle anderen Elemente bewegen sich auf den Werten 1 und 2, das Idealselbst und das aktuelle Selbst sind dem positiven Pol zugeordnet. Das letzte neue Konstrukt Nr. 11 (t2) ‚guten Ruf bei der Lehre / weniger guten Ruf als Dozent‘, das laut Transkript die Aspekte der Vermittlung und der Stoffauswahl vereinigt, zeigt folgende Ratings: Md und Le schneiden am negativsten ab, das aktuelle Selbst ist auf der 2 und damit um einen Skalenwert unter dem Idealselbst, das dem positiven Pol zugeordnet ist. <u>Zusammenfassung / Interpretation</u> Die Elemente Idealselbst, Sic, Ri und MI (Positiv eingestufte Elemente) werden zum Zeitpunkt t1 sehr ähnlich und überwiegend positiv bewertet. Dies ändert sich auch nicht durch die neuen Konstrukte. He schneidet bei den Materialien und bei der lebendigen Vorlesung mittelmäßig bis schlecht ab und unterscheidet sich aufgrund der neuen Merkmale zum Zeitpunkt t2 stärker von dem Cluster der positiv eingestuften Elemente, als zu t1. Le und Md schneiden auf den neuen Konstrukten (bis auf das Fachwissen und die Erfahrung) eher mittelmäßig bis schlecht ab. Auch hier sind es die neuen Konstrukte aus t2, die Le von dem Positiv-Cluster stärker abgrenzen als zum Zeitpunkt t1 und somit den Abstand zwischen Le und Md (negativstes Element) verkleinern. Selbst und Gg werden mittelmäßig bis positiv bewertet (außer im Hinblick auf die Erfahrung und das Fachwissen), Gg schneidet etwas besser ab als das aktuelle Selbst (z. B. bei den Materialien). Die Ratings auf den neuen Konstrukte führen dazu, dass die Elemente insgesamt näher zusammen rutschen und Md weniger als negatives Vorbild dient. Die neuen Konstrukte haben einige Akzente bei der Bewertung der Elemente gesetzt. Le zeigt als erfahrener Lehrender z. B. größere Schwächen zum Zeitpunkt t2 als zum Zeitpunkt t1. Gg hingegen wird als unerfahrener Lehrender zum Zeitpunkt t2 aufgrund der neuen Elemente positiver bewertet als zum Zeitpunkt t1. Die neuen Konstrukte (Merkmale) haben also einen Einfluss auf die Bewertung der Lehre (der Elemente).
Differenzen zwischen den Konstrukten (Mouse-Sort)	<u>Elemente:</u> Die Differenzwerte fallen in t2 deutlich geringer aus als in t1. Dies bestätigt sie Annahme, dass die Elemente insgesamt näher zusammenrücken. Das Vorbild aus t1 (MI) wird ersetzt durch das Element Sic, wobei MI aber dem Idealselbst immer noch sehr ähnlich bleibt. Das Negativbeispiel für gute Lehre zum Zeitpunkt t1, Md, bleibt bestehen, erhält aber Gesellschaft vom Element Le. Das aktuelle Selbst wird zum Zeitpunkt t1 schlechter als zum Zeitpunkt t2 bewertet. Allgemein werden zum Zeitpunkt t1 die Elemente heterogener (aber dennoch sehr ähnlich positiv) bewertet. <u>Konstrukte:</u> Die Differenzwerte zum Zeitpunkt t2 liegen insgesamt niedriger als zum Zeitpunkt t1, was mit dem höheren

Anhang II – Interview (Grid)

	Abstraktionsgrad der Konstrukte zusammenhängen könnte. Es gibt zu beiden Zeitpunkten einen Zusammenhang zwischen der Erfahrung, den (industriellen und akademischen Kontakten und dem Fachwissen (bzw. Curriculum t1), was fast trivial erscheint. Da dies zu beiden Zeitpunkten der Fall ist, scheint dies eine stabiler Teil der Lehrkonzeption zu sein. Die Konstrukte zum Zeitpunkt t2 sind weniger trennscharf als zum Zeitpunkt t1, anders formuliert: Die Merkmale in t2 hängen enger zusammen als zum Zeitpunkt t1.
Clusteranalyse (Elemente und Konstrukte)	<u>Elemente:</u> Die mittlere Zentralität fällt in t2 höher aus als in t1. Dies belegt, dass die Elemente weniger trennscharf und differenziert betrachtet werden. Insgesamt sind die Ähnlichkeitsniveaus zum Zeitpunkt t2 höher als zu t1. Ein Teil des Clusters mit den ähnlich positiv eingestuften Elementen aus t1 bleibt auch in t2 erhalten (die Elemente Idealselbst, Sic, Ml und Re). Le und Md (m. E. auch He) sind in t2 eher Negativbeispiele, Gg und das aktuelle Selbst mittel bis positiv bewertet. Zum Zeitpunkt t2 erscheinen drei Cluster von Elementen. Das Große Cluster aus t1 schrumpft und verteilt sich zum Teil neu. Obwohl die Elemente zum Zeitpunkt t2 weniger differenziert (also ähnlicher) bewertet werden, wird diese Dreiteilung in gute, mittelmäßig bis gute und eher schlechte Lehrende deutlicher. <u>Konstrukte:</u> die Ähnlichkeitsniveaus zum Zeitpunkt t1 liegen deutlich tiefer als zum Zeitpunkt t2, das bedeutet, die Konstrukte sind in t2 weniger trennscharf, was auch die höhere mittlere Zentralität (t1=34; t2=46) zeigt. Zum Zeitpunkt t1 zeigen sich drei Cluster, zum Zeitpunkt t2 sind es nur noch zwei Cluster. Das Cluster zu Erfahrung, Kontakte und Fachwissen (bzw. Curriculum) findet sich zu beiden Zeitpunkten wieder. Es unterscheidet sich auch zu beiden Zeitpunkten am stärksten zu dem/n anderen Cluster/n. Zu beiden Zeitpunkten nehmen die Konstrukte zur Erfahrung, den industriellen und akademischen Kontakten und das Fachwissen eine besondere Position bei der Bewertung der Lehre ein und unterscheiden sich als eigenes Cluster von den anderen Konstrukten. Zu beiden Zeitpunkten ist ein erfahrener Lehrender nicht auch gleich ein guter Lehrender (vgl. Md, Le, He). Die Abgrenzung dieses Clusters zu den anderen Konstrukten ist in t2 geringer.
Interpretation	Veränderung der Selbsteinschätzung <u>Einordnung in das Modell von Kember</u> Der Befragte ist zu beiden Zeitpunkten t1 und t2 dem Typ 2, Strukturiertes Wissen vermitteln' zuzuordnen. Hauptaufgabe des Lehrenden ist die (didaktisch angemessene und abwechslungsreiche) Vermittlung von strukturiertem Wissen. In t1 fand eine Auseinandersetzung mit der Stoffauswahl und mit der Verwendbarkeit des erlernten Wissens (Praxisrelevanz) für die Qualität der Lehre statt. In t2 werden diese Aspekte nicht mehr angesprochen. Es ist eine Verschiebung des Schwerpunktes in Richtung Strukturierung und Aufbereitung / Vermittlung von Wissen erkennbar. Mit dem Punkt Vermittlung von Wissen findet in t2 eine stärkere Auseinandersetzung statt (Lehrformen; Bewertung der Lehre). <u>Einordnung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen</u> Zu beiden Zeitpunkten ist der Blickwinkel eher dozenten- und inhaltsorientiert. mit wachsender Erfahrung des Lehrers ergeben sich nur zum Teil Verbesserungen der Qualität der Lehre. Das Bild vom Studierenden ist zu beiden Zeitpunkten eher passiv. Seine Bedürfnisse nach Strukturierung und Aufbereitung von Wissen und Motivation, werden vom Befragten anerkannt. Das zu Grunde liegende Menschenbild erscheint positiv mit einer hohen Wertschätzung jeden einzelnen Studierenden. Auffällig ist, dass in t2 die Negativpole sehr abgeschwächt formuliert und dazu noch so gut wie nicht besetzt sind. Dies führt zu einer milderer Bewertung der Elemente. Eine Vermutung über den Grund für diese Veränderung ist, dass mit dem wachsenden Bewusstsein für die Kriterien guter Lehre die Komplexität der Lehre und ihrer Anforderungen in einem anderen Licht erscheint und daher mit Respekt vor den Leistungen, die in der Lehre erbracht werden, die ehemaligen Lehrenden milder bewertet werden. Die erkenntnistheoretische Orientierung ist nicht so leicht ablesbar, allerdings spiegelt sich in dem Konstrukt Nr. 8 (t2) 'gute Aufbereitung der Vorlesung als Skript / eher Stoffsammlung und viele Fakten' eine Haltung, die Wissen eben nicht als die Anhäufung von Fakten betrachtet, sondern als sich ständig erweiterndes Gebiet, für das Studierende Verständnis entwickeln sollen. <u>Quantitative Hypothesen</u> H1: Die Anzahl der Konstrukte zum Zeitpunkt t2 waren niedriger als zum Zeitpunkt t1. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass zu t1 die Anzahl der Konstrukte sehr hoch war, und es daher unwahrscheinlich war, dass mehr Konstrukte generiert werden. Ungewöhnlich bei diesem Befragten ist die Entwicklung von eher konkreten (also auch differenzierteren Konstrukten) hin zu allgemeineren Konstrukten. H2: Die zentralen Konstrukte zur Motivation, zur Erfahrung, zu den Kontakten, zum Fachwissen und zur Unterstützung / Sicherheit von Studenten finden sich zu beiden Zeitpunkten wieder. Auch der nach wie vor enge Zusammenhang der Merkmale Erfahrung, Kontakte und Fachwissen zeigt sich zu beiden Zeitpunkten. Bei diesen Konstrukten geht es auch eher um Eigenschaften des Lehrenden, die nur zum Teil mit den Merkmalen guter Lehre

zusammenhängen. Ein erfahrener Lehrender ist zu beiden Zeitpunkten nicht zwingend auch ein guter Lehrender. Zum Zeitpunkt t2 ist der Abstand zu den anderen Merkmalen allerdings geringer, der Zusammenhang zwischen den ihnen wird vom Befragten höher eingestuft. Es scheint so, dass für den Befragten durch die Auseinandersetzung mit der Lehrrolle und den Lehrkonzeptionen in 'Fit für die Lehre 2' die (akademische und praktische) Erfahrung als Basis für eine gute Lehre gesehen wird.

H3: Neue Konstrukte des Befragten betreffen die Qualität der Materialien und der Veranstaltung sowie den Ruf des Lehrenden und das (Fach)-Wissen.

Die Motivation wird bereits zum Zeitpunkt t1 mit einem Konstrukt angesprochen, zum Zeitpunkt t2 gibt es zwei Konstrukte dazu. Der größere Einfluss der Motivation auf die Bewertung von Lehre könnte auf ein Workshopthema (Lernmotivation) zurückzuführen sein.

Die Auseinandersetzung mit der Qualität der Veranstaltung und der Materialien könnte ebenfalls auf den Workshopinhalt zurückgeführt werden.

Die Lehrform und die Prüfungen werden zum Zeitpunkt t2 nicht mehr genannt (obwohl sie evtl. im Workshop thematisiert wurden).

Sonstige Auffälligkeiten:

Auffällig ist, dass die Konstrukte zur Stoffauswahl und zur Stoffvermittlung in t2 nicht mehr explizit vorkommen. Hier hat offensichtlich eine Verschiebung der Bewertung von Lehre stattgefunden. Möglicherweise sind die Inhalte (was soll vermittelt werden?) zu Gunsten der didaktischen Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen (wie soll es vermittelt werden?) in den Hintergrund gerückt.

Die Konstrukte sind zu t2 allgemeiner, was auch weniger Trennschärfe zur Folge hat. Die Elemente werden – unter anderem mit Hilfe der neuen Konstrukte – zum Zeitpunkt t2 klarer in drei Gruppen aufgeteilt. Die Elemente werden zwar insgesamt untereinander ähnlicher eingestuft, das heißt die Unterschiede zwischen den Elementen sind nicht so groß wie zum Zeitpunkt t1 aber die Einteilung in gute, mittlere und eher schlechte Lehrende ist deutlicher erkennbar. Insgesamt werden die Lehrenden zum Zeitpunkt t2 positiver bewertet, was durch die Relativierung der Negativpole und die seltene Einordnung der Elemente auf diesen abgeschwächten Negativpolen deutlich wird.

FRAGEBOGEN ZUM INTERVIEW 2106_2610 (T1)

Angaben zur Person

Geburtstag der Mutter (dd.mm)

2106

Geburtstag des Vaters (dd.mm)

2610

Geschlecht

☐
☒

♀

♂

Welches Fach Lehren Sie?

Robotik

Wie hoch ist Ihre Lehrerfahrung?

☐

0 bis 4 Semester

☒

5 bis 24 Semester

☐

25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

Hauptstudium

☐

Überwiegend Studierende bis zum 6. Semester.

☒

Überwiegend Studierende ab dem 7. Semester.

☐

Studierende jeden Semesters.

Welche Veranstaltungsformate halten Sie überwiegend?

☒

Vorlesungen

☐

Übungen

☒

Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)

☒

Praktika

☒

Sonstige

Studienprojekte

Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre

stimme
zu

stimme
eher zu

teils/
teils

stimme
eher
nicht zu

stimme
nicht zu

kann ich
nicht be-
antworten

Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.

☐
☒
☐
☐
☐
☐

Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.

☐
☐
☐
☐
☒
☐

Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.

☐
☐
☒
☐
☐
☐

Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.

☐
☐
☒
☐
☐
☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☒
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☐	☐	☐	☒	☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☒
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☐	☐	☒	☐	☐	☐

FRAGEBOGEN ZUM INTERVIEW 2106_2610 (T2)

Angaben zur Person

10

Geburtstag der Mutter

Tag Monat
21 06

Geburtstag des Vaters

Tag Monat
26 08

Geschlecht ☐ w ☒ m

Welches Fach Lehren Sie?

Robotik, Informatik

Welchem Bereich würden Sie Ihr Fach am ehesten zuordnen?

- ☐ Geisteswissenschaft
☐ Sozialwissenschaft
☒ Naturwissenschaft
☒ Technik

Wie hoch ist Ihre Lehrerfahrung?

- ☐ 0 bis 4 Semester
☒ 5 bis 24 Semester
☐ 25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

- ☐ Überwiegend Studierende bis zum 6. Semester.
☒ Überwiegend Studierende ab dem 7. Semester.
☐ Studierende jeden Semesters.

Welches Veranstaltungsformat halten Sie überwiegend? (Bitte nur ein Format ankreuzen.)

- ☐ Vorlesungen
☐ Übungen
☐ Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)
☐ Praktika
☐ Sonstige _____

Welche hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen haben Sie bereits absolviert?

- ☒ Fit I
☒ Praxisberatung(en)
☒ Lehrhospitation
☒ Sonstige Mod. II: Proj. Management
f. Studentprojekte

Anhang II – Interview (Grid)

Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht beantworten
Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☐	☐	☐	☒	☒	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☒	☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☐	☐	☐	☐	☐	☒

Anhang II – Interview (Grid)

TRANSKRIPT INTERVIEW 2106_2610 (T1)

Interviewerin Start....so, es funktioniert, so...okay. Ich würd' Ihnen auch xxxx
2106_2610 Hmm, ja...
Interviewerin Genau, dann können sie auch die zwei anklicken, wo sie sagen, die haben was gemeinsam im Gegensatz zum dritten.
2106_2610 Hmmm, auf welchem Niveau sollten denn jetzt die Antworten so sein?
Interviewerin Mhmm, Sie überlegen sich einfach im Bezug auf die Lehre, also: was hat der jetzt anders gemacht, oder was war gut, was war schlecht
2106_2610 Okay, also Gemeinsamkeiten, und dann einfach zwei auswählen.
Interviewerin Genau. Die klicken Sie einfach an. Und dann sehen Sie schon, Sie können dann eben hier die
2106_2610 Mhmm
Interviewerin Gemeinsamkeit bezeichnen
2106_2610 Ah ja
Interviewerin Und hier unten dann eben diesen Gegenpol
2106_2610 Hmmm, ja, einfach viel Erfahrung
Interviewerin mhmm
2106_2610 Ähm, soll ich das da jetzt reintippen, oder..?
Interviewerin Ich...kann das gerne
2106_2610 Ah so
Interviewerin Also viel Erfahrung
2106_2610 Mhmm
Interviewerin Und, okay. mhmm und unten?
2106_2610 Na ja, noch zu wenig Erfahrung.
Interviewerin Noch zu wenig?
2106_2610 Ja
Interviewerin Hehe, okay. Und jetzt geht es eben so weiter, dass wir hier die zwei Pole haben, viel Erfahrung und wenig Erfahrung, und jetzt müssen Sie die anderen Elemente auf dieser Skala zuordnen
2106_2610 Mhmm, okay.
Interviewerin Es gibt auch keine Zwischenschritte, also es gibt keine Vierkommafünf, sondern es ist eben diese eins zwei drei vier fünf
2106_2610 Mhmm, ääh, also wie geht das jetzt hier so
Interviewerin Mhmm, einfach rüber, genau.
2106_2610 (leise) mmhmm, jetzt hört's hier auf, ja gut... und dann, mmhmm
Interviewerin Mhmm, und Sie selbst als Ziel?
2106_2610 Mhmm, ja, langfristig gesehen vielleicht da oben, aber kurzfristig stellt sich sicherlich die Frage, was für eine Perspektive man da ansetzt
Interviewerin So, wie Sie meinen.
2106_2610 Ja, würd ich so...
Interviewerin „Viel Erfahrung“, wenn Sie mir da vielleicht ein Beispiel geben, damit ich weiß, was Sie damit meinen? Was meinen Sie mit „Viel Erfahrung“?
2106_2610 Hmm, einfach sowohl viel aus der Praxis, dass man einfach viele konkrete Beispiele präsentieren kann als auch dass man dann sehr genau mit Zielfragen umgehen kann, dass man da äähm Gefühl dafür hat, wie ne Gruppe von Studenten reagiert, auf was man achten sollte, welche Informationen dann wirklich gut rüberkommen, welche relevant sind
Interviewerin Mhmm
2106_2610 wo man ähm, eventuell Trivialitäten erzählt und wo man einfach die Leute komplett überfordert
Interviewerin Mhmm und noch zu „wenig Erfahrung“, wie drückt sich das aus?
2106_2610 Ja, dass ich merke – dass ich in manchen Situationen einfach nicht genau weiß wie viel soll ich jetzt wirklich präsentieren, wie stark ins Detail gehen, ist es für die Leute langweilig oder warum kommt da in dem Moment kein ... keine Reaktion rüber oder sind die einfach nur was weiß ich noch müde oder sind's die xxxxx

Interviewerin Mhmm,mhmm
2106_2610 Dann auch noch vom stil her wie präsentiere ich das Material, wie bereitet man das auf wie ääh kriegt man schnell auch Änderungen in seinem Stoff hin oder wie baut man schnell noch aktuelle Sachen mit ein an welchen Stellen und wo ist es überhaupt noch sinnvoll wirklich aktuell noch Sachen zu präsentieren, wo ist es besser, einfach auch ein Standardwissen erstmal zu präsentieren, damit die Leute auch erstmal in der Lage sind, diese Neuerungen zu verstehen.
Interviewerin Mhmm. Und Sie haben sich selbst jetzt nicht ganz zu viel Erfahrung als Ziel gesetzt, warum?
2106_2610 Ähm, ja gut das andere, das sind jetzt Professoren, die langjährige erfahrung haben und mein erstes Ziel wär jetzt erstmal, überhaupt eine gewisse Erfahrung selber dann zu kriegen
Interviewerin Mhmm
2106_2610 Und langfristig weiß ich jetzt dann auch nicht, wie's dann weitergeht bei mir.
Interviewerin Mhmm. Und langfristig – oder positiv wär aber trotzdem viel Erfahrung
2106_2610 Bestimmt
Interviewerin Also, wenn sie jetzt sagen das ist der positive, das ist eher so, jetzt nicht unbedingt negativ.
2106_2610 Also, Erfahrung, das hört sich jetzt generell mal immer positiv an, aber wie sich das dann im Detail äußert...
Interviewerin Okay...

Anhang II – Interview (Grid)

2106_2610 Das müsste man dann entsprechend noch sehen bei den einzelnen, bei den einzelnen weiteren Fragen dann.

Interviewerin Ja. Gut. wollen Sie's so lassen?

2106_2610 Ja.

Interviewerin Gut. Dann können wir auf weiter gehen. Und sie sehen eben, das geht wieder genau so, für den Anfang.

2106_2610 Mhmm.....Also einfach..?

Interviewerin Mhmm, die zwei, die ne gemeinsamkeit haben, einfach anklicken

2106_2610 Ja gut, da würd ich jetzt mal positive Motivation oder so was reinschreiben

Interviewerin Mhmm

2106_2610 Weiß nicht, wie ist das mit groß-kleinschreibung?

Interviewerin Jaja, ist okay.

2106_2610 Ähmm, naja wie schreibt man das jetzt xxxxxxxxxxxx

Interviewerin Lacht.

2106_2610 So. So würd ich's jetzt mal sagen.

Interviewerin Mhmm. Teilweise demotivierend. mhmm.

2106_2610 Ja. *pause* Dann wieder auf weiter?

Interviewerin Genau. wenn Sie sagen, das ist okay.

2106_2610 Mhmm.

Interviewerin Auf weiter.... und jetzt eben die Antworten zuordnen

2106_2610 Mhmmm, ähmmm, das jetzt schwer, sind paar dabei wo ich's.... schwer einschätzen kann.
xxxxxvernuscheltxxxxHm ja gut, teilweise, ich hab's ja hier auch schon relativiert. könnt das vielleicht jetzt noch da runterziehen.

Interviewerin Wenn Sie meinen.

2106_2610 Na ja, kann man so lassen

Interviewerin Okay vielleicht noch ein Beispiel, was meinen Sie mit „positive Motivation“?

2106_2610 Ja, zum Beispiel auf Zwischenfragen gut reagieren. ähmm, einfach versuchen, ähm, solche Beispiele zu bringen, wo die Leute dann auch wirklich zuhören, was spannend ist, was nicht nur einfach Folie runtergelesen ist oder auf Zwischenfragen „ja von was red ich den jetzt die letzte Viertelstunde“ oder solche sprüche dann zu bingen.

Interviewerin Mhmm, mhmm, und demotivierend wäre dann...?

2106_2610 Genau solche sprüche eben.

Interviewerin Mhmm Ja? genau so was.

2106_2610 Mhmm, ja.

Interviewerin Und positiv... Sie selbst als Ziel ist natürlich die positive Motivation..

2106_2610 Ja. Klar

Interviewerin Okay.

2106_2610 Mhmm. *pause* schwer zu sagen. *pause* mhmm *pause* jetzt wird's richtig schwierig. schwer das jetzt zu vergleichen. mach das mal so.

Interviewerin Mhmm

2106_2610 Ja. vielleicht mal so.

Interviewerin Mhmm. Konkret anschaulich und...

2106_2610 Ja. Also in xxxx für Vorlesung, also wenn man versucht, etwas zu vermitteln, teilweise etwas zu abstrakt und ähm... dann auch schwer verständlich.

Interviewerin Mhmm.

2106_2610 Das ist auf jeden Fall ein klares Ziel, da noch...

Interviewerin Mhmm.

2106_2610 Also das auf jeden Fall..., , dann hab ich noch ein paar Sachen, weiß nicht... vielleicht so.

Interviewerin Mhmm.

2106_2610 Mmmh, da vielleicht auch eher... eher so. Is n bisschen schwer, da was einzuordnen. Und... hier kann ich's eigentlich nicht beurteilen.

Interviewerin Mhmm. mhmmm.

2106_2610 Das ist schwer. Also hier würd' ich schon eher so sagen, und hier ahh... irgendwo dazwischen.

Interviewerin *lacht*. Gib's leider nicht.

2106_2610 Na gut. Vielleicht so.

Interviewerin Okay. Vielleicht noch mal ein Beispiel, damit ich weiß, was Sie meinen mit konkret anschaulich?

2106_2610 Also, wenn man jetzt irgendwelche komplizierten Informatiksachverhalte erklären will, dann lieber an Hand von ein paar Diagrammen, meinetwegen auch mit ein paar Animationen, wo es ganz klar ist wie ein Ablauf funktioniert von irgendwelchen Techniken und nicht nur irgendwie das Ganze zu Formal an Folien in abstrakter Notation nur Formelmäßig aufgeschrieben, ohne dass man es dann wirklich sofort kapiert.

Interviewerin Mhmm, mhmm. Also das bedeutet abstrakt...

2106_2610 Formelmäßig, mathematisch, also zu sehr formal, dass kommt dann meiner Meinung nach erst im zweiten Schritt, wenn man das Prinzip verstanden hat, dann kann man's auch formalisieren, probieren, in eine Formel reinzupacken.

Interviewerin Mhmm.

2106_2610 Also vorher sollte es eigentlih intuitiv klar sein, um was es geht und wie es abläuft.

Interviewerin Mhmm, okay. Und Sie sehen sich selber bei, ja

2106_2610 Ja, so.

Interviewerin So, und Ziel wär dann schon konkret anschaulich.

2106_2610 Noch besser. also, ich denke mir dann, das ist schon nicht so schlecht, aber auf jeden Fall noch verbesserungsfähig.

Interviewerin Okay.

2106_2610 Mhmmm... . ich hab jetzt ne Frage: kann man da auch andere Eigenschaften nehmen die jetzt nicht so direkt

Anhang II – Interview (Grid)

- Interviewerin Bezug nehmen auf die Vorlesung
2106_2610 Nur auf die Lehre allgemein hat... ja!
- Interviewerin Mhmm. so was.
2106_2610 Mhmm.
- Interviewerin Gut, was schreib ich jetzt da unten rein?
2106_2610 Was Sie denken, also was eben der Unterschied ist.
- Interviewerin Sowas.
2106_2610 Mhmm. Neutral bis abweisend, und Hilfsbereit.
- Interviewerin Mhmm.
2106_2610 Mhmm, mhmm.
- Interviewerin Ja gut hier...
2106_2610 Wie.. wie drückt sich das aus wenn jemand hilfsbereit ist?
- Interviewerin Wenn jemand was nicht verstanden hat, und dann nach der Vorlesung noch fragt ob er jetzt bei Projekten, wenn's
2106_2610 dann irgendwie drum geht, im Detail noch was erklärt zu kriegen, dass man dann da nicht nur sagt: „ja das ist so, und kommen sie in die Sprechstunde“ sondern dass man auch wirklich versucht, das Problem zu verstehen, drauf einzugehen und mit die Lösung zu finden.
- Interviewerin Mhmm, und jemand der dann eben... was bedeutet denn abweisend, wie weit geht denn das?
2106_2610 Ja, mhmm, zum Beispiel Zwischenfragen nicht zuzulassen oder nicht sich noch mal die Mühe geben zu versuchen etwas anders darzustellen sondern im Besten Falle das schon gesagte oder Präsentierte nochmals zu wiederholen ohne zu versuchen, die Verständnisschwierigkeiten, ähmm, da noch etwas drauf einzugehen.
- Interviewerin Mhm, mhmm.
2106_2610 So in der Richtung.
- Interviewerin Mhmm. Und Sie selbst sehen sich dann schon eher in dem oberen Bereich.
2106_2610 Denke ich schon.
- Interviewerin Mhmm.
2106_2610 Mhmm. *pause* das ist wieder so ne sache. Eigentlich kann man kaum Äpfel mit Birnen vergleichen.
- Interviewerin *Lacht*. Das ist schwierig, ja.
2106_2610 Ja. *pause*. ja gut, dann noch was einfaches. wie soll ich sagen, Repertoire oder so was in Vorlesungen
- Interviewerin Ja.
2106_2610 Irgendwie so. *pause* also einfach, in wie vielen Bereichen hat man da schon Lehrerfahrung, Lehrbackground, ja.
- Interviewerin Das Curriculum. Also umfangreiches Curriculum, oder kleines
2106_2610 Ja, genau.
- Interviewerin Mhmm.
2106_2610 Ziel, ja. Ziel vielleicht auch. Ja, ist die Frage, ob man sich da selber jetzt mit reinsetzen will, wo man hin will oder nicht
- Interviewerin Mhmm.
2106_2610 So.
- Interviewerin Und sie haben jetzt sich
2106_2610 Mhm, ja irgend... irgendwo da, bin ich noch bisschen am schwanken.
- Interviewerin *Lacht*.
2106_2610 Würd ich jetzt mal so lassen.
- Interviewerin Und Sie haben sich jetzt als Ziel nicht ganz nach unten gesetzt, warum?
2106_2610 Ähm, ja , vielleicht langfristig schon, aber mittelfristig jetzt erstmal in dem Bereich, wo eben schon ne gewisse Erfahrung da ist, aber eben noch nicht der volle Umfang. Das wär vielleicht was für ne längere Perspektive.
- Interviewerin Und das umfangreiche Curriculum ist aber schon so die ... der positive Pol dann.
2106_2610 Würd ich so interpretieren. dass man nicht nur seinen engen Fokus hat sondern meinetwegen auch mit lernen schauen kann, dass man auch bisschen was aus allen Fachgebieten, soweit's dann auch für bestimmte Zielgruppen für bestimmte Veranstaltungen, soweit's dann auch wichtig ist, mitvermitteln kann.
- Interviewerin Mhmm,
2106_2610 Dass man, meinetwegen jetzt auch Umstellung Bachelor- Master,
- Interviewerin Mhmm,
2106_2610 Dass da halt einige Aspekte, die meinetwegen in anderen Sachen zu kurz gekommen sind, dass man die einfach irgendwo zusätzlich mit rein nimmt. Aber dadurch, dass es eben grade bei Informatik noch keinen Bachelor-Master... oder noch nichts definiert ist, ist sowieso alles noch in den Sternen.
- Interviewerin Aber es wäre für Sie schon erstrebenswert oder wichtig.
2106_2610 Ja.
- Interviewerin Mhmm.
2106_2610 Also auch für seine eigene Karriere, für seine eigene Zukunft dann später mal. ja, dass man ne breitere Basis hat und dann auch flexibler mal irgendwo hin gehen kann.
- Interviewerin Mhmm, also für sie jetzt als...
2106_2610 Wenn ich jetzt mal später in die Industrie oder auch in der uni mal, falls ich komplett in der Hochschule bleiben sollte, ja, ist noch bisschen offen alles
- Interviewerin Mhmm, okay.
2106_2610 Mhmm. okay, dass könnte man vielleicht so machen, wobei, ich möchte da niemandem zu nahe treten. *lacht*
- Interviewerin Ich weiß ja nicht, wer es ist.
2106_2610 Jaja, klar, aber man kann's ja auch irgendwo noch... ähm, man muss ja nicht immer den Gegensatz komplett ausschöpfen.
- Interviewerin Eben. Sie können ja dann auch noch
2106_2610 Verschieben

Anhang II – Interview (Grid)

- Interviewerin 2106_2610 Genau. korrigieren.
 Interviewerin 2106_2610 So
 Interviewerin 2106_2610 Freiere Lehrformen.
 Interviewerin 2106_2610 So was
 Interviewerin 2106_2610 Mhmm, normale Vorlesungen, Seminare
 Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
 Interviewerin 2106_2610 Was verstehen Sie unter „freie Lehrformen“?
 Interviewerin 2106_2610 Ja, dass man eben nicht nur xxxx Vorlesung geht wo einer redet und viele hoffentlich zuhören, nicht einschlafen sondern dass man einfach versucht, viel stärkere Interaktionen mit reinzukriegen- keine Ahnung.
 Interviewerin 2106_2610 In welcher Form?
 Interviewerin 2106_2610 Sei es, dass man wirklich – so wie es in England oder Amerika läuft – dann so reading courses gibt, wo dann sozusagen Woche für Woche irgendein bestimmtes Paper dann daheim gelesen und in irgendeiner Form schon bearbeitet wird, mehr so diskussionsrundenartige Sachen, wobei das natürlich auch nicht für alle Veranstaltungen oder für alle Inhalte geeignet ist. Dann viel mehr noch mit Praxisbezug oder einfach die theoretischen Anteile und die praktischen Anteile Hand in Hand gehen und nicht so wie es jetzt ist. Da hat man die Vorlesung, hier hat man ein Praktikum, und die haben erstmal nicht so viel miteinander zu tun.
 Interviewerin 2106_2610 Mhmm
 Interviewerin 2106_2610 Solche Dinge.
 Interviewerin 2106_2610 Mhmm. Und was sind dann die normalen Vorlesungen und Seminare, wie sehen die jetzt im Gegensatz dazu aus?
 Interviewerin 2106_2610 Ja gut, Vorlesung ist klar, einer redet und die anderen schlafen hoffentlich nicht ein und bei den Seminaren ist halt so das übliche, wie's bei uns abläuft ähm- irgendwie im Wochenrhythmus oder einfach mal am Block gibt's halt Vorträge von Studenten, jeder hält da so seine halbe, dreiviertel Stunde Vortrag und schreibt ne 15-20 Seiten lange Ausarbeitung dazu, dann wird noch bisschen über den Vortrag und den Inhalt diskutiert und dann war's das. Und dann geht man wieder heim, und nächste Woche dasselbe Spiel.
 Interviewerin 2106_2610 Und da Sie sich jetzt nämlich genau als Ziel bei den freien Lehrformen zugewiesen haben, tendieren sie eher
 Interviewerin 2106_2610 Ja, als Ziel schon
 Interviewerin 2106_2610 Eben als Ziel. Und Sie tendieren dann eher nicht zu den normalen Lehrformen, wie sie's jetzt grade...
 Interviewerin 2106_2610 Ähm ja, ähm ergänzend, ja. Es gibt mit Sicherheit manche Sachen, wo's erstmal sinnvoll ist, dass man was erzählt und erstmal gewissen Input vermittelt, aber äh ich find's eigentlich besser, wenn man sich selber was aneignet, wenn zwar die Impulse von einer Vorlesung kommen, aber um sich das dann wirklich zu Eigen zu machen, da denk ich dann mal, sollte man andere Methoden zum Teil wenigstens Mal dazu wählen.
 Interviewerin 2106_2610 Mhmm, mhmm.
 Interviewerin 2106_2610 Also nicht komplett abschaffen, aber ergänzend.
 Interviewerin 2106_2610 Ergänzend dazu.
 Interviewerin 2106_2610 Aber eben einfach mit ner höheren Flexibilität, als es bei den jetzigen Veranstaltungen der Fall ist.
 Interviewerin 2106_2610 Bei welchen Formen? Also flexibler als die normalen
 Interviewerin 2106_2610 Als die normalen, also so, wie ich's geschildert habe, also die normalen Vorlesungen und Seminare.
 Interviewerin 2106_2610 Mhzmm.mhmm. okay.
 Interviewerin 2106_2610 Mhmmm *pause* schwierig. Wie mach ich das am besten. *lange pause* Art der Stoffpräsentation auch Teilweise gegen den Mainstream, also gerade in Informatik; dass man Programmiersprachen einsetzt, die eben sonst kaum Leute verwenden, einfach weil die dann als Lehrsprachen geeigneter sind. Zwar in der Praxis nicht vorkommen, aber das ist egal. Um einfach Konzepte zu vermitteln und auf Sachen setzen die einfach dann wirklich eher für die Lehre eingesetzt werden als in der Industrie dann. Aber trotzdem mit dem Hintergrund, dass die Leute dann schneller das lernen und dann schneller umschalten können.
 Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
 Interviewerin 2106_2610 Das erste jetzt im wahrsten sinne des Wortes Materialien und ...so was. Dann....exotischere oder auch unübliche und vielleicht einfach mal Mainstream. Vielleicht sollte man beides nicht zu sehr überbewerten an der Stelle.
 Interviewerin 2106_2610 *pause* irgendwie so was
 Interviewerin 2106_2610 Mhmm. Vielleicht noch mal ein Beispiel für Mainstream. Was wäre denn der Mainstream?
 Interviewerin 2106_2610 Mhmm, zum Beispiel dass man einfach Java oder so was als Programmiersprache einsetzt. Weil's einfach momentan gang und gebe ist.
 Interviewerin 2106_2610 Und Sie denken, diese unübliche Art ist positiver?
 Interviewerin 2106_2610 Ääh, ja, wenn die Auswahl wirklich so begründet ist, dass man mit dieser Sprache meinetwegen einzelne Aspekte besser lernen kann weil eben bei den anderen Sachen ziemlicher Schnickschnack drin ist und die anderen zu sehr auf irgendwelche konkreten Szenarien, auf irgendwelchen konkreten Einsatzgebiete getrimmt ist und das andere eben vom Konzept her viel schöner, sauberer ist, meinetwegen in der Praxis irgendwelche Nachteile bietet aber einfach zum beibringen viel geeigneter erscheint.
 Interviewerin 2106_2610 Mhmm, mhmm. okay.
 Interviewerin 2106_2610 Das langt so, oder?
 Interviewerin 2106_2610 Das keine... also Praxisbeispiele und keine ...
 Interviewerin 2106_2610 Oder pure Theorie kann ich auch reinschreiben.
 Interviewerin 2106_2610 Okay.
 Interviewerin 2106_2610 So. Das heißt dann nicht, dass da nur Praxisbeispiele kommen sondern einfach, dass ein relativ hohes Maß auch an konkreten Sachen kommt während im anderen Falle einfach nur theoretisch was an die Tafel und ähm... eben nur Formalismen vorgestellt werden.
 Interviewerin 2106_2610 Mhmm, mhmm,
 Interviewerin 2106_2610 ...die natürlich da oben auch bei den Praxisbeispielen mit rein kommen aber einfach veranschaulichen durch Praxisbeispiele, die sich aber einfach positiv gegenüber nur reiner Theorievermittlung, ohne dass man da konkret was mit anfangen kann.

Anhang II – Interview (Grid)

- Interviewerin 2106_2610 Mhmm, warum?
...nicht weiß, wo man's einsetzen soll. Also für mich war's sehr hilfreich, wenn ich gewusst hab, wozu soll ich irgendwas lernen, wenn ich genau gewusst hab, das ist eine Methode, die kann ich in dem und dem Umfeld brauchen, um die und die Probleme zu lösen, also dieser Praktische Aspekt, wozu soll ich das jetzt lernen, ja, weil ich's da und da einsetzen kann um dieses Problem anzugehen, und nicht nur sag ich jetzt mal, wegen Einsetzzweck.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm
Wobei das auch sehr, sehr schwierig ist, weil – gerade auch bei mathematischen Verfahren- bis man einmal das ganze Handwerkszeug hat – ist es da ein sehr langer Weg bis man dann zum ersten Mal sieht, wo man das alles einsetzen kann. Und deswegen trifft's ganz unterschiedlich zu, also wenn ich jetzt zum Beispiel mal wirklich Grundstudien Mathematik oder so was annehme, ist es klar, dass es zunächst mal hier im unteren Ende purer Theorie angesiedelt ist, weil es auch notwendig ist, um überhaupt die Methoden und das mathematische Handwerkszeug zur Verfügung zu stellen, damit man dann später in den wirklich so praxisaufgaben bezogenen Sachen wo's dann eher auch Richtung Einsatz von Methoden geht um Aufgaben zu lösen und das dann auch anwenden zu können.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm, mhmm.
Also von daher denke ich, nur reines positiv-negativ kann man bei der Skala nicht anbringen.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
Hmmm
- Interviewerin 2106_2610 Weil Sie sich jetzt auch bei Selbstziel Praxisbeispiele zugeordnet haben, ist das dann auch wichtiger?
Ich denke, für die xxxxxxxxxxxxxx und auch für das Verständnis von vielen Sachen ist es sehr, sehr wichtig dass klar wird, warum man das überhaupt dann beibringt, oder warum man das überhaupt dann lernen soll.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm, okay.
Hmml *lange Pause* vielleicht einfach so.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm. Klare Prüfungsfragen
So vielleicht. Das bezieht sich jetzt wirklich nur auf die Prüfung der Veranstaltung.
- Interviewerin 2106_2610 Ja.
Ja, gut. so. gut da kann ich halt selbst das schlecht nur zuordnen....Da muss ich auch jetzt raten...so wahrscheinlich
- Interviewerin 2106_2610 Klare Prüfungsfragen, können Sie mir da ein Beispiel nennen, was ich mir darunter vorzustellen habe?
Also, es gibt Leute, die wirklich ihre Fragen auf Karteikarten haben und dann einfach eine ziehen und dann ist ganz klar, das ist die Frage und ich erwarte die Antwort, die so und so lautet oder meinetwegen auch die Alternativantwort, die aber auch genau so klar abgegrenzt ist.
- Interviewerin 2106_2610 Mhm, mhmm.
Und das andere ist eher, sagen wir mal, „stellen Sie sich hier ein solches Szenario vor und das und das ist die Aufgabe. Wie würden Sie vorgehen?“
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm. Und welches wäre jetzt da positiver, weil Sie haben sich selbst ziemlich in der Mitte angesiedelt als Ziel?
Es gibt einfach verschiedene Stile. Also, auf der einen Seite ist es, finde ich, sehr gut, diese Interdisziplinarität zu betonen, auch bei der Prüfung, das heißt, auch bei der Formulierung der Frage schon darauf abzielen, dass jemand nicht nur das Skript auswendig gelernt hat sondern auch thematische Zusammenhänge verstanden hat, also eher so auf Verständnis hin prüfen und nicht nur auf auswendig gelernt Seite 37 oben, und auf der anderen Seite sind auch viele Studenten mit so einer Art der Prüfung einfach überfordert. Weil, einfach ähm, das ist recht ungewohnt.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
Dass man so in dem Stil gefragt wird, und dass manchen das daher überhaupt nicht liegt und die würden einfach besser damit zurechtkommen dass dann eine ganz klare Frage erstmal kommt wo sie dann wirklich auswendig gelerntes Wissen erstmal hinschreiben können und das dann stufenweise anwenden auf irgendwelche neuen Beispiele und damit erstmal eine gewisse Ruhe und Sicherheit reinbringen
- Interviewerin 2106_2610 Und was halten Sie für wichtiger? Dieses auswendig gelernte Wissen?
Um Gottes Willen, nein!
- Interviewerin 2106_2610 Also eher...?
Verständnis, Zusammenhänge und eben den nötigen Background, den man auswendig lernen muss, aber das Verständnis ist einfach wichtiger, als irgendetwas auswendig zu lernen. Also, wenn ich eine Formel nicht weiß – also mein Chef sagt immer, nach Prüfungen, nach mündlichen, in der Industrie wird Sie keiner mehr fragen, was steht bei Herrn Lawrence auf S 37. im Skript, da heißt es einfach: „wir haben folgende Aufgabe, wie packen Sie das denn an?“
- Interviewerin 2106_2610 Und deswegen auch...
Und deswegen sage ich diesesxxxxxxxxxxxxxxxx nur manche Leute sind einfach mit diesem Stil von Prüfung ein bisschen überfordert.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
Ich denke mal, man sollte einfach versuchen, dann das so zu machen, dass man drauf eingeht und einfach auch selbst in der Situation der Prüfung dann mitkriegt, wie kommt das bei dem andern an, ist es dem einfach zu abstrakt von der Art, wie gefragt wird, muss man dem eine Hilfestellung geben, in dem man dann konkret erstmal ein paar Fragen stellt, die er dann sicher beantworten kann und damit auch wieder ein eigenes Gefühl der Sicherheit aufbauen kann, und dann kann man ja probieren, wieder ein bisschen über den Tellerrand zu schauen, übergreifende Dinge zu fragen.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm, mhmm. okay.
Mhmm. *lange pause* gut, da kann man auch nicht so ganz klar eins zu zwei zuordnen...so.....ja, wahrscheinlich schon so eher.

Anhang II – Interview (Grid)

- Interviewerin 2106_2610 Mhmm. Jetzt dürfen Sie mir noch ein Beispiel geben, also mit Fokus des Lehrstoffs M sehen
Ja, ähm, ja, als Beispiel einfach: welche Sachen stelle ich vor, wie stelle ich das in allgemeinen, fachlichen Kontext, in wie weit kann ich die Methoden dann übertragen, in wie weit versuche ich auch Querbezüge zu anderen Fachgebieten innerhalb des Fachs dann zu legen. In wie weit versuche ich dann auch klarzustellen, dass man eine bestimmte Methode, die man in dem einen Kontext lernt, in komplett anderem Zusammenhang auch noch einsetzbar ist und da eben auch sinnvoll ist.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
Und ähm, das andere ist einfach nur, zum Beispiel, ich stelle Methoden einfach nur in sehr engem Fokus vor und sage nichts darüber, wo die jetzt zum einsatz kommen, oder was man sonst noch damit anfangen kann oder was es da für Alternativmethoden gibt.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm. Methoden, darunter verstehen Sie...?
Ganz unterschiedliche Dinge. Angefangen von verschiedenen Algorithmen über irgendwelche mathematischen Verfahren, über irgendwelche Technologien, die man in so einem Kontext dann einsetzen kann.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm, mmmm. Und Sie haben sich selbst als Ziel dann auf den weiteren Blick des Lehrstoffs zugeordnet?
Ja, ja, weiter, also, wie gesagt, ich habe jetzt das unterste offen gelassen, weil, zu ausschweifend sollte es nicht sein, es sollte ja schon immer zielgerichtet sein, aber eben gerade die Querbezüge, die finde ich eben gerade in der heutigen Zeit ganz besonders wichtig.
- Interviewerin 2106_2610 Warum?
Ja, weil heutzutage kann man nicht mehr mit Einzeldisziplinen was erreichen, als Informatiker wird man immer mit irgendwelchen Anwendungen zu tun haben, also allgemein für den Informatiker gesprochen, Informatik ist etwas, was heute in fast allen anderen Disziplinen zur Anwendung kommt, und speziell die Robotik, die entwickelt auch sehr viele Methoden, die auf einmal in Autos drin stecken, die auf einmal in modernen Haushaltsgeräten drin stecken, und von daher sollte man sowohl von der Anwendung her als auch von den Sachen, die dann dort zur Anwendung kommen, also die Methoden, die ich gerade genannt habe, da durchaus den Blick mal bisschen weiter ziehen.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm, mmmm.
Wo es überall zum Einsatz kommen könnte.
- Interviewerin 2106_2610 Und deswegen wäre es auch wichtig.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
- Interviewerin 2106_2610 Gut.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm!
- Interviewerin 2106_2610 Interessante Kombination!
Sehr interessante Kombination!.....na ja, egal wie rum man's macht, das ist halt...machen wir mal so rum.
- Interviewerin 2106_2610 Okay.
- Interviewerin 2106_2610 Vielleicht wenn man das so sagen kann, ist bisschen hochgegriffen, aber egal.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
Das ist dann zum Teil von der Art der Auswahl, was dann Präsentiert wurde, schon ein bisschen umstritten. Aber so was gibt's in der Informatik alles selten. ... Also da möchte ich jetzt nicht weiter differenzieren, aber es gab da halt so ein paar Sachen, wo das dann heiß diskutiert wurde, ob das okay ist.
- Interviewerin 2106_2610 Was bedeutet hier unumstritten bzw. um stritten?
Ja, manche Fragestellungen, gerade so in Richtung künstliche Intelligenz führen dann doch schon ein bisschen weiter, „können Roboter selbstständig denkende Wesen sein“ oder so was, das geht dann schon fast ins Philosophische, ob wir eine eigene Existenz haben, oder so was. Das ist jetzt nicht nur lehrbezogen, sondern auch in der Grundhaltung, und natürlich kommt die dann auch in der Lehre rüber.
- Interviewerin 2106_2610 Und was wäre denn jetzt positiv bzw. negativ, was würden Sie sagen?
Also, sagen wir jetzt mal so: ich habe ja nichts dagegen, wenn jemand frei denkt, aber wenn er jetzt zu stark versucht, seine Meinung dann zu verkaufen...
- Interviewerin 2106_2610 Gegenüber wem?
Gegenüber den Studenten oder natürlich dann auch Leuten, die auf dem Fach tätig sind. Manchmal ist es schon ein bisschen heftig.
- Interviewerin 2106_2610 Warum?
Ja, ähm klingt für mich irgendwie nicht mehr nach xxxxxxxxxxxx futuristisch. Ich habe nichts gegen futuristisches Denken, aber wenn es für mich dann zu unklar wird, zu weit hergeholt, dann habe ich so ein bisschen Bedenken.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm. okay. also umstritten, jetzt eben dieser spezielle Fall.
Zum Beispiel, also... lange pause... ja, weiß ich nicht, kann ich selbst nicht beurteilen, wenn ich mich da sehe, auf jeden Fall würde ich mich mal gerne da oben sehen. Und dann habe ich gedacht, dadurch, dass ich das selber nicht einschätzen kann, setzte ich mich mal ganz neutral in die Mitte.
- Interviewerin 2106_2610 Okay.
Hat nichts mit der Gewichtung zu tun, sondern eher mit der Enthaltung.
- Interviewerin 2106_2610 Je nach dem, wie klar oder wie unklar ihre Antworten sind.
- Interviewerin 2106_2610 Genau. mmmm.
- Interviewerin 2106_2610 Klare Antworten.... Beispiel?
Ja, wenn jetzt eine Nachfrage kommt, egal ob „ich hab das jetzt nicht verstanden“, oder „wie ist das jetzt hier im Detail“, dass man dann wirklich... erstens, dass die Antwort auf die Frage antwortet, das ist ja schon mal die Voraussetzung, nicht alle Antworten tun das, und dass es dann auch wirklich die Antwort so gibt, dass es dann auch zum Verständnis beiträgt. Das ist klar, es ist nicht immer möglich, komplizierte Sachverhalte trotz nachfrage in wenigen Minuten so zu formulieren, dass es jeder sofort kapiert, manche Sachen muss man sich erst daheim angucken, das ist auch klar, aber dass dann zumindest, zumindest die Kernidee von dem, wonach gefragt wurde, rüberkommt.

Anhang II – Interview (Grid)

- Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
Dass dann wenigstens Ansatzpunkte kommen, wo man dann weiterdenken kann und dass erstmal die Richtung klar ist, um was es sich handelt.
- Interviewerin 2106_2610 Und bei den... „Antwort auf Nachfrage bringt weniger Klarheit.“?
- Interviewerin 2106_2610 Ja, eben genau das Gegenteil.
Zum Beispiel?
- Interviewerin 2106_2610 Der Klassiker ist: ich frage nach Äpfeln und kriege Birnen zur Antwort, also dass sozusagen die Frage erstmal nicht überkam, dass dann einfach auf die Frage nicht so geantwortet wird, oder dass dann eben nur noch mal wiederholt wird, was da vorher schon gesagt war, ohne zu probieren, das umzuformulieren oder anders darzustellen.
- Interviewerin 2106_2610 Warum denken Sie, dass eine Frage auch klar beantwortet werden muss?
Ja, damit es zum Verständnis beiträgt und damit es auch – wie jetzt zum Beispiel in einer Vorlesung, da baut ja alles aufeinander auf – wenn zwischendurch Unklarheiten existieren, dann wird das, was darauf aufbaut, nur schwer zu vermitteln sein. Und dann hängt man einzelne Leute ab. Erstens mal will man das nicht, und dann hat das auch noch den Nebeneffekt, dass die andere Leute fragen und dann auch noch Unruhe reinbringen anstatt dann wirklich nochmals selbst direkt rückzufragen.
- Interviewerin 2106_2610 Was wäre denn jetzt wirklich genau eine klare Antwort. Ich glaube, das habe ich jetzt schon mal gefragt.
Alles was zum Verständnis beiträgt bzw. erst mal hinweise gibt, die dann – wenn es nicht sofort zum Verständnis beiträgt, den anderen erstmal zufrieden stellt, damit er weiß, okay, es wird mir unmöglich sein, das im Moment jetzt zu kapieren, aber jetzt habe ich wenigstens die Grundidee so weit verstanden, dass ich dem Rest der Veranstaltung folgen kann ohne komplett abgehängt zu sein.
- Interviewerin 2106_2610 Okay, jetzt hab ich's auch verstanden. Die Antwort war klar. *Lacht*
- Interviewerin 2106_2610 Okay. *lange pause* gibt es Aspekte, die ich jetzt bei der Sache komplett außer Acht lasse?
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm, also sicher unterscheidet man männlich und weiblich, und sympathisch und unsympathisch ist auch immer so eine oberflächliche Geschichte, also Prüfungen gehören auf jeden Fall zur Lehre dazu, auch Betreuung von Studenten, solche Sachen.
- Interviewerin 2106_2610 *Pause tippt...* ja, soweit man Prüfung eben als angenehm empfinden kann...weiß ich nicht, kann ich mal wieder selbst nicht einschätzen, aber das Ziel ist natürlich erstmal, eine angenehme Atmosphäre zu schaffen...
- Interviewerin 2106_2610 Für
Jetzt also grade bei schriftlichen Prüfungen ist es ja noch mal was anderes, aber gerade bei mündlichen Prüfungen spielt das ja meiner Meinung nach eine ganz gravierende Rolle.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
Ob ich mich da sicher oder verunsichert fühle
- Interviewerin 2106_2610 Als Prüfling...?
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm. Was macht denn für Sie eine angenehme Prüfungsatmosphäre aus?
Das zunächst mal eine gewisse Sicherheit gegeben wird, also, dass man sich nicht gleich so richtig unter Druck und abgelehnt und schlecht fühlt, also hab ich jetzt noch nie so erlebt, aber dass man einen z.B. schon nach einer ersten Frage nicht gleich runtermacht, ist ja schon vorstellbar, wenn man gleich auf die Einstiegsfrage „ja, was soll denn der Blödsinn“ oder so was als Antwort kriegen würde, also hypothetisch, dann wird das wahrscheinlich den weiteren Prüfungsverlauf durchaus beeinträchtigen und eher zu Blackouts führen als sonst was.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm. Und das wäre dann auch eher die unangenehme Atmosphäre... also was wäre denn eher unangenehm, das war ja jetzt ein Extremfall.
Ja, also eher unangenehm, ich erzähle jetzt mal so ich habe selbst mal erlebt, dass der Prüfer so auf Distanz hinter einem Podest stand und ich dann als Prüfling mit so zwei Meter Abstand saß, das war dann schon etwas komisch. Gut, im Nachhinein habe ich dann erfahren, er habe Probleme mit dem Rücken im Sitzen, aber ... wenn das ganze dann am Stehtisch abgelaufen wäre, wäre es angenehmer gewesen, denke ich.
- Interviewerin 2106_2610 Und warum denken Sie, dass die angenehme Atmosphäre wichtig ist?
Ich denke mal, dann blockiert man die Leute nicht so und die Antworten, also unabhängig von der Vorbereitung, aber ich denke, dann kann man wirklich auch das wissen abfragen, das da ist, und es führt nicht zu Blackouts oder ähnlichen Blockadesituationen.
- Interviewerin 2106_2610 Wie weit geht dieses Angenehme, wie angenehm darf sie denn werden, die Situation?
Es soll schon noch eine klare Situation sein, also der eine die Rolle des Prüflings und der andere die Rolle des Prüfers, aber das darf durchaus ein bisschen lockerer sein und es darf auch durchaus mal gelacht werden.
- Interviewerin 2106_2610 Okay.
Also, es ist immer auch die Frage, aus wessen Sicht das ist, aus der Sicht des Prüflings oder des Prüfers, weil das sind ja immer noch mal zwei...
- Interviewerin 2106_2610 Genau. deshalb habe ich vorhin nochmals gefragt.
Also ich hätte jetzt eher aus der Sicht des Prüflings gefragt, das können Sie noch dazuschreiben.
- Interviewerin 2106_2610 Okay.
...ja, vielleicht was, was jetzt nur mittelbar zur Lehre gehört, aber... Industrieverbindungen, die ja sowohl für Anwerben von Projekten als auch für Diplomarbeiten oder so durchaus relevant sind.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm.
Also jetzt mal nur speziell hier Industrieverbindungen, man könnte auch noch mal in einer weiteren Frage speziell auf connections innerhalb der Wissenschaftscommunity eingehen.
- Interviewerin 2106_2610 Wie würden Sie denn jetzt diese Industrieverbindungen in Bezug zur Lehre setzen?
Erstens mal, dass natürlich ziemlich viel Standardforschung auch wieder zurückläuft, dass man da mitkriegt, was sind denn die aktuellen Themen, und dass gegebenenfalls, gerade so xxxxxxxxx für höhere Semester mit reinbaut, dass dann auch wirklich die aktuellen Trends, die dann auch da zur Sprache kommen, dass die dann

Anhang II – Interview (Grid)

- auch in Veranstaltungen erwähnt werden bzw. dass man dann auch über Diplomarbeiten oder Industriepraktika wieder den Studenten die Möglichkeit gibt da reinzuzschnuppern und umgekehrt den Rückfluss hat und einen engeren Kurzschluss hat, der für beide Seiten was bringt.
- Interviewerin 2106_2610 Okay.
Also hier ist jetzt eher die Frage, wie viel, oder wie leicht ist es überhaupt, mal mit jemandem zu reden, wie offen, zugänglich ist der, wenn irgendein Student mal eine Frage hat, ganz unabhängig, ob das jetzt so direkt nach der Lehrveranstaltung ist oder einfach so, ob er sich da relativ kurzfristig einen Termin holen kann.
- Interviewerin 2106_2610 Das wäre dann das „ansprechbar durch Studenten“
Genau.
Interviewerin 2106_2610 Und weniger ansprechbar bedeutet dann?
Ja, was ich jetzt zum Glück nicht an eigener Erfahrung erlebt habe, aber was man dann so hört, zum Beispiel von Geisteswissenschaftlern, die dann eben nur einen Tag in der Woche im Semester an der Uni sind und ansonsten, ja, erholen sich eben in den 3 Monaten, so, wobei das eigentlich in der Informatik eher unüblich ist. Also, da sind die meisten Leute... also, es gibt schon noch ein paar Gegensätze, aber die meisten sind dann doch eigentlich fast permanent verfügbar.
- Interviewerin 2106_2610 Und das streben Sie für sich dann auch...
Ich denke, das ist erstrebenswert aus Sicht der Studenten auf jeden Fall und so weit es sich eben einrichten lässt, finde ich, ist es auch gut.
- Interviewerin 2106_2610 Warum?
Ja, wenn irgendwelche Fragen sind oder wenn irgendwas aussteht, es gibt ja immer mal wieder Sachen, wenn irgendjemand ein Praktikum machen will, ins Ausland, Fragen zur Prüfung hat; solange das dann niemand beantwortet, ist das halt ziemlich schlecht und auch nicht unbedingt förderlich.
- Interviewerin 2106_2610 Also der engere Kontakt.
Engerer Kontakt, und vor allem auch dann, dass man zum Beispiel auch mal ganz locker einfach mit den Leuten redet, irgendwie abends beim Bier zum Beispiel, also einer unserer Profs – ich haben in Kaiserslautern studiert – der hat dann für die Erstsemester eine Art Stammtisch eingerichtet, war dann die ersten zwei Semester komplett da, jede Woche abends, und man hat sich da immer ganz locker unterhalten, hat man sehr viel mitgekriegt, was man normalerweise im ersten Semester überhaupt nicht mitkriegt, und man hat auch die Möglichkeit gehabt, auch gezielt noch mal Sachen nachzufragen. Im Umkehrschluss hat der Prof dann auch mitgekriegt, wo die Probleme. Dadurch hat er ein sehr gutes Feedback gehabt. So ein Feedbackmechanismus, das ist dann was, was in einem Hörsaal von 350 Leuten normalerweise nicht klappt, aber um so kleiner die Runde....
- Interviewerin 2106_2610 Okay.
Mhmm, da fällt mir nicht viel dazu ein
Interviewerin 2106_2610 Also, wenn Sie jetzt sagen, da fällt ihnen gar nichts dazu ein...
Mhmm, weiß ich nicht. Also da fällt mir wirklich gar nichts ein
Interviewerin 2106_2610 Es gibt dann eben die Möglichkeit, wahllos zuzuordnen, dann einfach durchzu-x-en, dann wird eben nicht zugeordnet. Wir können's nicht überspringen, das heißt, wir klicken einfach zwei Stück wahllos an und benennen die Pole eben nicht.
- 2106_2610 Okay.
Interviewerin 2106_2610 Genau.
2106_2610 Dann einfach hier auf weiter....
Interviewerin 2106_2610 Genau. Nochmal auf weiter, dann bleibt das so, wie es ist. und das wird dann nachher,
2106_2610 Ah so,
Interviewerin 2106_2610 Genau
2106_2610 Obwohl, das hatten wir glaube ich schon ganz am Anfang mit der Erfahrung...
Interviewerin 2106_2610 Viel Erfahrung, wenig Erfahrung, ja...
2106_2610 Mhmm, allzu viel fällt mir da auch nicht mehr ein jetzt
Interviewerin 2106_2610 Wenn Sie immer wieder auf die gleichen Sachen kommen, ist es kein Problem, wir haben auch sehr viel jetzt schon gehabt. 15 Konstrukte fast schon. Doch, eine beachtliche Menge.
2106_2610 Wobei sich's ja total auch wieder überdeckt hat
Interviewerin 2106_2610 Ja, aber das ist ja... irgendwann kommen halt Wiederholungen, weil's einfach nichts neues mehr gibt.
2106_2610 Ja gut, vielleicht noch das eine, was ich vorhin erwähnt hatte, bei der letzten Frage, da hatte ich ja Industrieverbindungen und jetzt halt vielleicht so....akademische Verbindungen also nicht Studentenverbindungen sondern halt wirklich Connections ... ich denke halt, wenn man einen gewissen Bekanntheitsgrad erreicht hat, ist es nicht schlecht. Also, die Verbindungen, die bringen einem auch was, man kriegt auch dann bei Konferenzen oder so ständig Input und dadurch auch positives Feedback oftmals.
- Interviewerin 2106_2610 Die akademischen Verbindungen sind dann eben diese...
2106_2610 Wie auch immer involviert in diverseste Aktivitäten
Interviewerin 2106_2610 Und in wie weit unterscheiden sich jetzt die von den Industrieverbindungen?
Ja, dass die dann zum Teil auch einfach einen anderen Fokus haben, dass man dann über die Sachen auch eher vermitteln kann, ja, was zum Beispiel auch für Auslandsstudien oder so, oder dass man Feedback kriegt, wie läuft's in anderen Ländern so, was machen die da eigentlich, Alternative Sachen wie summer school, wo dann Leute aus 20 verschiedenen Ländern zusammen kommen, die dann zwei Wochen an einer Sache herumforschen, solche Sachen dann eben.
- Interviewerin 2106_2610 Mhmm, mhmm. Ja.
2106_2610 Ja.
Interviewerin 2106_2610 Jetzt sind Sie neugierig, gell? was die nächste wäre. Fällt ihnen noch spontan was ein?
2106_2610 Nö.
Interviewerin 2106_2610 Nichts mehr.

TRANSKRIPT INTERVIEW 2106_2610 (T2)

Interviewerin ... auf Start und hoffen, dass er was aufnimmt. Aber es sieht glaube ich gut aus. So, dann würde ich jetzt hier einfach auf weiter gehen, weil die Elemente bleiben – und jetzt haben wir hier schon die erste Triade, die ersten drei Elemente, wo ich sie wieder bitte zu unterscheiden, sich zu überlegen, was haben denn zwei von diesen Personen gemeinsam, was sie gleichzeitig von der Dritten unterscheidet – im Bezug auf die Art zu Lehren, also auf die ... also immer vor diesem Hintergrund.

2106_2610 Mhm. So rum dann.

Interviewerin Mhm.

2106_2610 Äh. Dann tipp ich's hier rein wieder?

Interviewerin Ja, sie dürfen gerne.

2106_2610 Halt, falsch. Können wir noch mal zurück?

Interviewerin Ja, ja. Sie können immer wieder, sie können da wieder reinklicken – oder so, ja.

2106_2610 Na gut. So, dann noch mal diesen da.

Interviewerin Mhm.

2106_2610 So.

Interviewerin Mhm. Offener, kollegialer – was steht da – Umgang mit Studenten.

2106_2610 Und da unten, im Gegensatz zu dem äh ... ok?

Interviewerin Ja. Jetzt können sie mal zuordnen, genau. Sie dürfen wieder verschieben, das wissen sie?

2106_2610 Ja, vielleicht, vielleicht, ja ... irgendwie war's wirklich nicht so toll, aber ja, teils, dadurch, dass ich auch teils geschrieben hab' kann man es dann ruhig auch so stehen lassen. Würd' ich das teils weglassen, könnte man es vielleicht etwas relativieren dadurch.

Interviewerin Ok. ... Halt. Noch mal zurück, können wir jetzt nicht mehr.

2106_2610 Wieso, was war da?

Interviewerin Weil, sie müssen die anderen Elemente noch zuordnen.

2106_2610 Ach so.

Interviewerin Aber das ist egal, dann lassen wir das als Probelauf und machen das vielleicht im Anschluss, zum Schluss noch mal. Machen wir jetzt einfach

2106_2610 Da kommen wir jetzt nicht mehr zurück?

Interviewerin Er lässt uns jetzt nicht wieder zurück, deswegen – ist egal, dann machen wir einfach die nächste, ist kein Problem.

2106_2610 Na gut, ähm.

Interviewerin Aha. Setzt natürlich voraus, dass sie wissen was Selbst (Ziel) ist.

2106_2610 Ja. Mmh, ... das stimmt schon. Dann weiter?

Interviewerin Ja.

2106_2610 Und dann ja, kann man's wieder hier relativieren. Das kommt schon hin. Und dann

Interviewerin Jetzt müssen wir, genau, jetzt müssen wir nämlich die anderen Elemente

2106_2610 die anderen Elemente hier zuordnen. Genau, das war das, was wir vorhin nicht gemacht haben.

Interviewerin Genau.

2106_2610 Mmmh, ja, eher hier, doch eher da, auch eher hier.

Interviewerin Mhm.

2106_2610 Halt, falsch, so rum war das. Genau da, nee so rum, so rum, passt.

Interviewerin Jetzt dürfen sie mir noch erklären, was sie unter motivierend verstehen. Also wie drückt sich das aus?

2106_2610 Das drückt sich aus darin, dass man einfach, ja Interesse an dem Fach weiterhin hat, auch wenn man schon ein paar Vorlesungen hinter sich hat, zum Beispiel.

Interviewerin Mhm.

2106_2610 Ja, auch dass Brücken gebaut werden, um ähm wirklich zu kapieren, worum es eigentlich geht. Sowohl inhaltlich als auch auf der – ja wie soll man sagen – sozialen Seite, so dass man irgendwie Spaß dran, oder an der gefühlten Seite, wie gut es einem dabei geht.

Interviewerin Mhm, mhm. Und demotivierend. Wie weit geht das, wenn jemand demotivierend ist?

2106_2610 Ja, eine Zwischenfrage, die gar nicht so unberechtigt ist dann, ja och Gott, 'womit habe ich so eine blöde Frage verdient' oder solche Sprüche.

Interviewerin Mhm, also immer auch aus der Sicht der Studierenden?

2106_2610 Ja, ja, mhm.

Interviewerin Mhm, und sie selbst sehen sich dann schon eher (motivierend)

2106_2610 Doch, ja.

Interviewerin Ja, ist für sie dann auch die positive Seite dementsprechend, oder, also wenn dann jemand motivierend ist?

2106_2610 Auf jeden Fall, ja.

Interviewerin Ok.

2106_2610 Also alles Feedback, was ich so in letzter Zeit, ich hab' ja immer mehr darauf geachtet nach den Seminaren, und da war's Feedback eigentlich durchweg positiv.

Interviewerin Mhm.

2106_2610 Also sowohl von Kollegen bei Lehrhospitation, als auch von Studenten jetzt zum Semesterabschluss.

Interviewerin Mhm.

Anhang II – Interview (Grid)

- 2106_2610 Ich hab' auch einiges mal ausprobiert.
Interviewerin Gut, schön. Ok.
- 2106_2610 Ja. (neue Triade) ... oder wie soll man sagen. Ja, interessant ist nicht, das trifft nicht ... ähm ja, mmh, anschauliche Vorlesung ist vielleicht besser.
- Interviewerin Mhm.
- 2106_2610 Anschauliche, ähm ... anschauliche, das Problem ist, an sich war das auch, wie soll ich sagen, ach nee, dann schreib ich's ganz anders, dann schreib ich: gute – oder, oder – gute trifft's auch wieder nicht ganz. Didaktisch gute Materialien, das ist es.
- Interviewerin Mhm.
- 2106_2610 Ähm, und dann im Gegensatz dazu, nur inhaltlich gute Materialien. Weil, da war zwar alles drin in diesem Skript und so weiter, aber es war von der Aufbereitung her suboptimal, einfach viel zu viel immer im gleichen Stil
- Interviewerin Mhm.
- 2106_2610 Ja, da kann ich auf jeden Fall noch was dran tun, an den Materialien.
- Interviewerin Sind sie noch nicht so zufrieden mit sich?
- 2106_2610 Nee, da weiß ich, da hab' ich noch ein paar Vorlesungen, die hab' ich noch nicht geschafft, zu überarbeiten.
- Interviewerin Ok.
- 2106_2610 Also, ändere ich zwar jährlich irgendwie – weiß ich nicht – 20 Prozent vielleicht, aber der Rest ist dann einfach aus Zeitgründen, na ja, aus der Schublade.
- Interviewerin Ja.
- 2106_2610 Also zumindest von den Folien her. Von der Darstellung probiere ich halt immer aktuell zu bleiben und was zu machen, aber von den Folien schaffe ich es oft nicht zu aktualisieren.
- Interviewerin Mhm.
- 2106_2610 Das war prima. Mmh ja, mit leichten Abstrichen. Das war gut.
- Interviewerin Ok. Moment. Sie dürfen mir jetzt noch ein bisschen erklären, wie drücken sich denn didaktisch gute Materialien aus? Also was müssen die den haben?
- 2106_2610 Was müssen die haben? Die müssen, ja zunächst mal muss irgendein roter Faden, eine klare Struktur erkennbar sein. dann muss drin sein, ja eine Differenzierung zwischen wichtigen und weniger wichtigen Inhalten. Aus Seiten der Studierenden auch natürlich prüfungswichtig. Also ja so zweigeteilt: Einmal natürlich für die Prüfung wichtig und dann aber andererseits auch wirklich für das spätere Berufsziel wichtig. Also die, wenn diese Aspekte klarer rüberkommen auf Grund der Darstellung find ich's gut. Wenn das alles mehr oder weniger im einheitlichen Stil verfasst ist und da keine klaren Akzente gesetzt werden, dann ist das zwar eine gute Wissenssammlung, Faktensammlung, Stoffsammlung – wie auch immer – aber an einigen Stellen, ja, zum Lernen bereitet es dann Mühe.
- Interviewerin Ja. Und das ist dann eher dann die inhaltliche, das ist ja dann das, was sie gesagt haben: nur inhaltlich gut
- 2106_2610 Ja genau. Das mag sein, für Leute, die's schon wissen. Also jetzt im Nachhinein find ich das teilweise immer noch super Referenzwerk. Klar, ist bei mir schon ein paar Jahre her, das ganze, aber ich würd's immer wieder nehmen wenn ich jetzt in der Materie was machen wollte, zum Nachschauen. Aber für die Zielgruppe derer, die sich's erst erarbeiten sollen, kann man's besser machen.
- Interviewerin Also da ist es wichtiger, dass es dementsprechend ... ja ok, sie haben sich Selbst (Ziel) auch oben eingeordnet, also ist es dann, ok. Gut.
- 2106_2610 Mmh. Das hat sich jetzt irgendwo auf die Materialien bezogen, eigentlich sind die alle drei gut gewesen, von daher ist es schwer da wirklich ne gute Differenzierung zu kriegen, bei dem Aspekt.
- Interviewerin Mhm.
- 2106_2610 Dann muss ich's anders formulieren: sehr lebendige, manchmal leicht monoton, wobei mit sehr schwacher Differenzierung.
- Interviewerin Mhm, also in dem Fall. Mhm.
- 2106_2610 Also auf gar keinen Fall hier ganz unten, sondern schon, also die Vorlesungen waren auch schon gut, aber vielleicht auf der Skala, ne Differenzierung.
- Interviewerin Ok.
- 2106_2610 Würde ich so machen. Ja, kann man durchaus hier einordnen, ich denk' mal, da habe ich kein Problem mit. Er auch nicht, und er auch nicht. Ja.
- Interviewerin Und wie drückt sich jetzt ne lebendige Vorlesung aus, wie kann ich mir das jetzt vorstellen?
- 2106_2610 Das, ähm, ja, viele aktivierende Elemente jetzt mal in dem Jargon zu nennen.
- Interviewerin Aktivierende Elemente sind?
- 2106_2610 Ja, also, das geht schon damit los, wenn typische Vorlesung direkt nach der Mittagspause ist, dass man nicht durch halb verdunkelten Raum, Beamer, einheitlichen Folienstil, monotone Stimme da immer so, einfach kurz vor dem wegdösen ist.
- Interviewerin Und das verstehen sie dann eher unter dieser monotonen Vorlesung? Und bei einer lebendigen Vorlesung, wie kann man's da anders machen?
- 2106_2610 Da kann man sehr viel, also es hat natürlich schon, ähm öfters mal ein Praxisbeispiel zu bringen, irgendwie mal Fragen in die Runde zu stellen, mal auf äh Feedback von Studenten zu warten, wirklich Leute mit einzubeziehen oder auch, manchmal langt es ja auch mal ne kurze Redepause hinzulegen, ein Stückchen Video zu zeigen oder mal ne Liveanimation, solche Dinge. Oder irgendwie auch häufiger halt einfach Breaks rein machen, das ist schon mal was, was was bringt. Generell auch vom Tonfall her, wie man redet, ob es wirklich monotone Stimmlage eineinhalb Stunden am Stück durch ist.

Anhang II – Interview (Grid)

- Interviewerin Ja.
2106_2610 Oder halt mal wirklich Sachen mit ein bisschen mehr Elan betont.
- Interviewerin Und warum denken sie, dass das wichtig ist? Warum denken sie, dass das dann besser ist das so zu gestalten?
2106_2610 In dem Moment, wo ich solche Sachen mache, dann kann ich auch damit wunderbar differenzieren zwischen weniger relevanten Inhalten, zwischen den eigentlichen Kernpunkten, und ja, da eben solche Abstufungen reinlegen. Und dann meinetwegen auch mal einzelne Sachen herausstellen oder auch Pausen machen, einfach ein Stück Video, um das ganze mal zu verarbeiten. Meinetwegen nach so einem Video auch noch mal die Möglichkeit Fragen zu stellen geben, ähm, weil viel Fragen, die kommen erst, wenn's mal bis in den Hinterkopf gewandert ist.
- Interviewerin Ok.
2106_2610 Äh, nee, nicht Aufbau sondern: strukturierte Vorlesungsstunde.
- Interviewerin Mhm.
2106_2610 Also so wirklich, also wirklich auch nicht, mh, oder ja, eher, eher am Skript, wobei, also nicht zwangsläufig vom Skript nach, sondern vom Aufbau her logischer. Und hier dann teilweise mmh, ja, teils unstrukturiert und ein bisschen chaotisch.
- Interviewerin Mhm.
2106_2610 Ja, das ist schon, strukturiert war er. Doch, mmh, ja, hab ich bestimmt auch noch ein bisschen Bedarf, kann man bestimmt noch was ändern. Von der Struktur her, kann man nichts sagen. Und da, ja, schätz ich so ein, auch wenn ich noch nicht viele Vorlesungen von ihm gehört habe.
- Interviewerin Ok. Dann dürfen sie mir jetzt erklären, was ne strukturierte Vorlesung für sie ist. Also ein Beispiel vielleicht?
2106_2610 Beispiel ist, ja einfach wenn der rote Faden erkennbar ist. Wenn's klar ist, wo die aktuellen Aussagen einzuordnen sind im Gegensatz zu, ja, krassestes Beispiel: Irgendwo ein Buch aufschlagen und dann so zu sagen *die* aktuelle Seite dann einfach als Grundlage nehmen, ohne den Kontext klar zu machen. Das wär' so das hypothetisch krasseste Beispiel.
- Interviewerin Das wär dann das Negativbeispiel: teils unstrukturiert, chaotisch.
2106_2610 Ja.
- Interviewerin Was wär' denn chaotisch bei ihnen?
2106_2610 Viel hüpfen zwischen verschiedenen Themengebieten, ohne dann klar zu machen, warum man, ja, warum man in welche Übergänge macht, gerade Übergänge, also diese Hüpfen. Ja, dann teilweise eben komplettes Fehlen vom roten Faden. So dass man gedanklich nicht mehr wirklich hinterher kommt.
- Interviewerin Mhm. Und sie haben sich selbst, jetzt oben bei ganz strukturiert eingestuft.
2106_2610 Äh, sorry, das war natürlich falsch rum.
- Interviewerin So rum? Genau. Das wäre jetzt meine nächste Frage gewesen.
2106_2610 Ja, ja, klar. Ne, ne. Das war ...
- Interviewerin Also sie wollen dann schon diesen roten Faden haben in ihrer Vorlesung.
2106_2610 Ja. Und ich denk mal, ich hab' ihn weitgehend drin. Wobei ich kenne selber zwei, drei, also zwei drei einzelne Stunden, wo ich weiß, da müsste ich es noch mal überarbeiten. Auch vom Material her, um es klarer rauszustellen.
- Interviewerin Also sie sehen da noch ein paar Schwachstellen, die woran liegen, die Schwachstellen?
2106_2610 Daran, dass ich die Folien zwar inzwischen viel überarbeitet hab, aber irgendwann mal vom Vorgänger übernommen habe und ein paar Sachen noch nicht meinen Vorstellungen angepasst hab. Und ja teilweise mache ich dann auch während der Vorlesung, dass ich da noch was umstelle oder eben gerade kurz vorher. Aber ich würde da schon ganz gerne da ein paar Kapitel noch mal von Grund auf neu gestalten.
- Interviewerin Also es reicht ihren Ansprüchen jetzt nicht mehr.
2106_2610 Ja, oder ist auch zum Teil ist halt auch schon, also, ist zwar noch vom Stoff her aktuell, aber es gibt durchaus noch, ja, neuere Ansätze, die ich zwar mündlich erzähle, aber die jetzt noch nicht in Folien drin sind.
- Interviewerin Ok.
2106_2610 Dann, ja gut, dadurch, das hat jetzt weniger mit Strukturiertheit zu tun, sondern ist einfach generell, dass es mir dann einfach nicht mehr gefällt, dass ich das jetzt mit dem Einbau von den neuen Sachen halt wirklich auch von der Struktur her noch global ändern wird.
- Interviewerin Mhm, ja. Gut. ... Oh, Selbst (Ziel) und Selbst.
2106_2610 Mhm, mhm. Ja, ganz einfach.
- Interviewerin Tieferes fachliches Wissen.
2106_2610 Ja, das ist jetzt weniger didaktisch, aber das ist ähm.
- Interviewerin Ja, das gehört ja mit dazu.
2106_2610 Denk ich mal. Das ist durchaus ein Aspekt. Wie schreibe ich's. Schreiben wir's mal so.
- Interviewerin Teils noch weiße Flecken.
2106_2610 Genau.
- Interviewerin Ok.
2106_2610 Wobei, ganz so negativ würde ich mich da auch nicht sehen. Aber es gibt so viele Gebiete, wo ich nicht so viel Ahnung hab.
- Interviewerin Ok.
2106_2610 Mit Sicherheit auf seinem Gebiet. Ja auf jeden Fall, auf jeden Fall, absolut, weiß ich nicht, nee, so ungefähr. Ja.
- Interviewerin Und tieferes fachliches Wissen, wie tief geht denn das fachliche Wissen? Wie muss ich mir das denn vorstellen?
2106_2610 Dass man dann irgendwo, also dass ich bei manchen mathematischen Verfahren irgendwo am Anschlag bin und andere Leute da noch Sachen wissen, die einfach mein Wissen übersteigen und, ähm, ja auch noch Querbezüge zu anderem Themengebieten haben, wo mir auch dann teilweise Grundlagen fehlen.

Anhang II – Interview (Grid)

- Interviewerin Warum, also sie haben Selbst (Ziel) jetzt auch bei dem tieferen fachlichen Wissen. Warum denken sie, ist es denn wichtig, dass sie das tiefere haben.
- 2106_2610 Damit man einfach noch andere, also man kann manche Zusammenhänge oder so, kann man dann einfach noch ganz anders darstellen. Und es gibt halt, ja, gerade bei der Informatik oder Robotik gibt es verschiedene Sachen, die kann man jetzt von der einen Beschreibungsform mathematisch sehen oder man kann auch komplett andere Ansätze dann verfolgen und, ja, würde ich auch gerne drauf haben. Vor allem dann kann man abwägen, was wird man jetzt wirklich in, auch für die Studenten, was wird man in der normale Vorlesung nehmen oder könnt man eventuell noch mal eine Spezialvorlesung irgendwie in die Richtung machen und selber dadurch natürlich am meisten lernen.
- Interviewerin Mhm. Ok. Und wie sind dann die weißen Flecken? Also ist das dann für sie eher was negatives, wenn jemand weiße Flecken hat?
- 2106_2610 Nö, nicht unbedingt, aber das ist einfach eine Erfahrungssache. Wenn das andere gestandene Profs sind, mit 20 Jahren mehr Lebenslehre und Forschungserfahrung, ist klar, dass die einen Vorsprung haben. Also, ich sehe das nicht als negativ, sondern einfach als, wie soll man sagen, altersbedingt.
- Interviewerin Altersbedingt. Ok.
- 2106_2610 Oder so halt, klar.
- Interviewerin Klar.
- 2106_2610 Oder Erfahrungsbedingtheit. Ist einfach so. ...
- Ja genau, das passt ja genau zu vorhin ... anknüpfen
- Interviewerin Mhm.
- 2106_2610 So. Schon ein gewisses Maß an Erfahrung, aber, da, selbst ist klar. Selbst (Ziel), ja, wenn's jetzt nur um die, also wenn man es jetzt eher, ich könnt jetzt vielleicht noch ergänzen: didaktische Erfahrung, oh jetzt hab ich's kaputt gemacht.
- Interviewerin Ja, so wie's aussieht, oder?
- 2106_2610 Schlecht, oder? Ne, ne.
- Interviewerin Nein, sie haben's von vorne gemacht, also dürfen sie ganz neu anfangen.
- 2106_2610 Also machen wir's so. Ne, das passt hier.
- Interviewerin Mhm.
- 2106_2610 Also, Lehrerfahrung schreibe ich jetzt mal, statt Erfahrung.
- Interviewerin Gut. Mhm.
- 2106_2610 Dann eben bei selbst: nicht so viel. Und dann, ja, irgendwo da würde ich mich schon einstufen.
- Interviewerin Ok.
- 2106_2610 Kommt darauf an jetzt, im Vergleich wo man das sieht. Also bei den Fit-Seminaren hab ich doch gemerkt, es gibt, oder da war ich einer derjenigen, die schon im Vergleich zu der Gruppe relativ viel Erfahrung hatte. Aber im Vergleich natürlich zu manchen anderen Leuten, ist logisch, da ist es, ist alles relativ vom Erfahrungslevel her.
- Interviewerin Ja, mhm.
- 2106_2610 Ja. So.
- Interviewerin Selbst (Ziel): sehr viel Lehrerfahrung. Ok. Was würden sie denn jetzt sagen, ja, was bedeutet denn jetzt viel Lehrerfahrung? Ist das rein zeitlich gesehen? Oder?
- 2106_2610 Nee, ich denke auch Umgang in Situationen. Also ich hab zum Beispiel keine Ahnung, wie ich vor 300 Leuten, also außer mal den Chef vertreten, so ne ganze Vorlesung hab ich eben noch nicht mit richtigen Grundlagenvorlesung, wo dann auch Probleme kommen, die ich so nicht kenne, mit Störungen usw. Und wenn man natürlich ein mal dann den Chef im Semester vertritt, dann ist es halt mal was anderes, dann ignoriert man halt mal einen Stapel Papierflieger. Aber damit wirklich sich selbst auseinanderzusetzen in so einer regulären Grundlagenvorlesung, ja, da wüsste ich jetzt auch noch nicht, wie ich, wie ich damit umgehen sollte.
- Interviewerin Ist ihnen aber wichtig, dass sie da auch
- 2106_2610 Also würd' mich auf jeden Fall mal reizen, so eine Großveranstaltung auch mal zu machen. Das ist so, also ich hab schon vieles gemacht so von, also von kleinere Vorlesungen, seminarartige Sachen, Praktika, teilweise auch recht experimentelle Dinge, auch was ich jetzt für Modul drei vor hab, das sind, das ist jetzt halt so ne Ferienakademie, also 14 Tage in Südtirol auf Berggasthöfen am Stück. Aber gerade so mit den großen Veranstaltungen, als mit mehr als 30, 40 Leuten, da hab ich noch keine Erfahrung.
- Interviewerin Ok.
- 2106_2610 Halt, falsch rum gemacht.
- Interviewerin Können sie wieder zurück.
- 2106_2610 Dann muss ich's so rum formulieren. Ja. Schreiben wir's mal so. Das ist für mich ne sehr allgemeine Formulierung: Studenten sind teils verunsichert. Wobei nicht, ja, wenn ich's so formuliere stimmt's, weil zum Teil verunsichert eher von den Inhalten und zum Teil eher von der persönlichen Struktur desjenigen.
- Interviewerin Also von beidem?
- 2106_2610 Von beidem, ja. Immer unterschiedlich, also ich denk mal als Ziel ist da, ja, eben, ja, klarer offener Umgang und eben die Studenten weder inhaltlich noch zwischenmenschlich zu verunsichern. Und das also inhaltliche und zwischenmenschliche sind ja oben die beiden extremen Gegenpole wieder. Und Ziel wär' natürlich keine dieser Arten zu machen.
- Interviewerin Mhm.
- 2106_2610 Mmmh. Diesmal ist die Skala umgekehrt. Ja, ich denk mal, manchmal hab' auch schon die Leute ein bisschen verwirrt inhaltlich. Das kann durchaus mal vorkommen. Ja, würd' ich auch nicht besser einstufen. ... so schlimm ist es auch nicht ... ja, so ... schon eher so, ja, so ungefähr kann man es lassen, glaube ich.

Anhang II – Interview (Grid)

- Interviewerin: Ok, also sie haben gesagt inhaltlich und persönlich, wie muss ich mir das vorstellen, wenn jemand die Studenten inhaltlich bzw. persönlich verunsichert?
- 2106_2610: Also, inhaltlich ist einfach zum Beispiel durch eine, ja, gewisse Strukturlosigkeit eben solche didaktischen Sprünge, wie wir es vorhin schon mal hatten. Persönlich, das wäre dann eher durch, ja, zwar auch inhaltlich irgendwie Sachen bringen, die ein Großteil der Studenten nicht verstehen und dann eben aber auch recht unwirsch auf Nachfragen reagieren. Dann anstatt zum Beispiel zu versuchen, Sachen noch mal klar zu machen, dann einfach wortwörtlich das bereits gesagte zu wiederholen, was dann in der Regel nichts bringt.
- Interviewerin: Und das Gegenteil davon ist dann beides sozusagen richtig zu machen?
- 2106_2610: Genau.
- Interviewerin: Und da haben sie sich ja dann auch eingeordnet, also gehe ich davon aus, dass das auch ihr Ziel ist.
- 2106_2610: Als Ziel, ja, ja.
- Interviewerin: Gut.
- 2106_2610: Puh, schwierig. Mmh. So. Also so ähnlich hatten wir's ja vorhin schon mal.
- Interviewerin: Mhm.
- 2106_2610: Also auf der einen Seite eher also eine wirklich gute Aufbereitung der Vorlesung, wirklich als Skript im Sinne von ich kann es zum Lernen direkt nutzen, das andere dann eben eher als Stoffsammlung, wo ich mir sehr sehr viel noch aus anderen Quellen besorgen muss, bzw. viele Zusammenhänge im Kopf selbst herstellen muss.
- Interviewerin: Als im Bezug jetzt nur auf das Skript?
- 2106_2610: Also wirklich nur auf das Skript jetzt bezogen. ... ja, so ganz so negativ würde ich's hier auch nicht sehen. Das hätte auch ein bisschen besser sein können. Das fand ich ziemlich gut. Ja, da geht's auch noch ein bisschen besser. Ja das ist so ungefähr. Das hier vom Skript her kann man auch so einstufen und dann eben eigentlich so. Ja, ja so irgendwo da dazwischen, aber schon – na gut, je nach Vorlesung, eine war mal so, eine mal so. Ich lass' lieber mal positiv stehen hier.
- Interviewerin: Mhm. Und das Skript ist ihnen dann schon wichtig, dass es gut ist.
- 2106_2610: Ja, also ich finde es schon gut, wenn man das, wenn man es wirklich für sich lesen kann, und ich denk mal es könnt auch insgesamt wieder in der, im Rückfluss die Vorlesung auch wieder beeinflussen, weil man dann auch beim Schreiben von Skripten im Gegensatz zu so reinen Folienkopien vielleicht schon auch ein paar Schwachstellen eher bemerkt. Als wenn man nur die Folienkopien immer so Kapitelisoliert betrachtet. So beim Skript muss man sich wahrscheinlich schon mal auch noch eher, also wenn man es wirklich schön ausformuliert macht, dann über den Gesamtzusammenhang Gedanken machen. Beim anderen ist es eher so, teilweise lose Aneinanderreihung einzelner Kapitel.
- Interviewerin: Wie würde denn ganz, so 'ne reine Stoffsammlung – sie haben ja jetzt den Negativpol gar nicht belegt – würde das denn bei ihnen aussehen?
- 2106_2610: Das, im besten Fall wie 'ne Formelsammlung so, also in dem Stil eben. Wo dann wirklich nur, ja, seitenweise Fakten, meinerwegen noch mit einem Index, aber ohne, ja ohne Durchgängigkeit. Also wirklich nur eher als Nachschlagewerk.
- Interviewerin: Mhm. Und das ist dann für sie nicht so
- 2106_2610: Das mag gut sein, aber nicht zum Lernen. Also ich denk mal für, also wenn man's schon weiß, dann sind solche Bücher goldwert, weil man dann relativ schnell eine Referenz in der Hand hat. Also das krassste Beispiel ist jetzt bei uns die Programmiersprachen. Es gibt Bücher, wenn man schon programmieren kann, dann kann ganz schnell nachgucken, wie man's macht. Wenn man noch nicht programmieren kann, dann weiß man nicht, wo man nachschauen soll. Das heißt, erst wenn man sozusagen die Materie im groben schon beherrscht, kennt man die richtige, oder die richtigen Stichworte, um solche Sachen überhaupt sinnvoll zu nutzen und wenn man die richtigen Stichworte nicht gleich nachschlagen kann, dann bringt einem das Buch nichts, und wenn es 1000 Seiten hat.
- Interviewerin: Gut.
- 2106_2610: Ja, das kann man ganz einfach: gute Vorlesung. Und nett formuliert: mäßige. ... Net so toll. Ja. Würd' ich mich inzwischen auch so einstufen, doch. Vom Prinzip her ja. Auf jeden Fall auch. Weiß ich nicht, vielleicht so. Ja, so in der Art.
- Interviewerin: Was macht denn eine gute Vorlesung aus?
- 2106_2610: Dass im Idealfall, so dass relativ wenig Nachbereitung erforderlich ist, oder eben dass zumindest mal völlig klar ist, was und wie man auf die Prüfung lernen sollte aus der Sicht der Studierenden jetzt zunächst mal. Und längerfristig gesehen, dass genug hängen bleibt ums dann später in der Industrie oder in der weiteren Karriere sinnvoll einsetzen zu können. Also im Idealfall dann eben nicht nur wirklich Prüfungsstoff vermitteln, sondern wirklich Stoff, den, wo was hängen bleibt und wirklich in der Praxis dann was umgesetzt werden kann.
- Interviewerin: Und eine mäßige Vorlesung?
- 2106_2610: Ja, zum Beispiel Theorie um der Theorie willen, ohne zu erklären, warum die Theorie irgendwie sinnvoll ist. Und das ganze eben, ja, zu, ja, praxisfern zu, oder komplett ohne irgendwelche Bezüge, ohne erkennbare Anwendung, ohne erkennbaren Nutzen. So dass es gerade, also was gerade bei manchen Theorievorlesungen in den unteren Semestern rein kommt. Das ist dann eher so wie eine Quälerei wirkt, wo man durch muss und das ist dann eher so als Studentensieb fürs erste Semester gilt.
- Interviewerin: Und sie halten das nicht für gut, wenn man das dann so macht? Also eher dann
- 2106_2610: Ja also, es gibt, ich kann mir auch gut Vorstellen, es gibt, ich hab's auch selber bei Kommilitonen erlebt, es gibt Leute, die sind prinzipiell gut, aber am Anfang haben sie halt auch ihre Startschwierigkeiten, weil einfach das Vorwissen beispielsweise noch fehlt, das dann teilweise vorausgesetzt wurde. Und manche Leute haben da ganz schön gestrauchelt, einige haben's dann auch nicht geschafft im Vordiplom, obwohl die mit Sicherheit dann, dann

Anhang II – Interview (Grid)

- lieber ein bisschen besser dahin geführt hätte, dann hätten sie es mit Sicherheit auch geschafft.
- Interviewerin 2106_2610 Und wer trägt die Verantwortung für die gute Vorlesung?
Tja, kann man nicht nur dem Dozenten zuschieben. Also das ist sehr viel auch an Rahmenbedingungen. Also ist klar, wenn ich jetzt irgendwie zehn Leute vor mir hab, dann kann ich eben ganz anders damit umgehen, kann viel individueller was machen, als wenn's 350 sind.
- Interviewerin 2106_2610 Klar.
Von daher, also es, das ist auch einfach so ne Sache. Es gibt, vielleicht gibt's auch Leute die dann von so einer kleinen familiären Veranstaltung mit zehn Leuten eher abgeschreckt werden und denen die große, anonyme Masse dann einfach lieber ist, diejenigen, die dann eben sagen, ja ich hör' mir mal kurz an wenn überhaupt, was der da vorne erzählt hat, ansonsten hock' ich mich daheim hin und bring's mir selber bei. Für solche Leute mag's in der Richtung keine Rolle spielen. Wobei es dann auch egal wäre, von der Veranstaltung her. Und es gibt halt andere Leute, den bringt es was, die eben zumindest am Anfang vielleicht noch von der Schule her noch nicht so weit sind, dass sie dann sich das selber beibringen können und das erst im ersten Semester dann lernen müssen.
- Interviewerin 2106_2610 Ok.
Mmh. So, also in beiden Aspekten dann. ... so.
- Interviewerin 2106_2610 Ok. fundiertes theoretisches Wissen und praktische Erfahrung.
Ja. ...praktische Erfahrung, ja gut ... obwohl. Ja, doch ... da hin...ja, auf seinem Gebiet auf jeden Fall...das auch bestimmt...würd' ich da auch so einstufen. Ja.
- Interviewerin 2106_2610 Wie drückt sich das denn aus: theoretisches Wissen und praktische Erfahrung? Hängt das zusammen?
Das hängt natürlich zusammen, dadurch, also wenn's jetzt nur ein reines, theoretisches Wissen ist, dann ist teilweise die Relevanz von einzelnen Dingen in der Praxis nicht ganz klar. Und wenn's nur praktisches Wissen ist, ohne diesen theoretischen Background, ja dann bleibt man halt, also jetzt auch wieder bei uns konkret gesprochen, bleibt man teilweise in der, in seiner absolut vor gefassten Denkschiene ohne dass man dann plötzlich auch aus anderen, umliegenden Gebieten, was weiß ich, bessere Algorithmen, bessere Techniken übernimmt. Damit eben, ja besser vorankommt.
- Interviewerin 2106_2610 Mhm. Und sie denken, es ist aber schon wichtig, dass man eben diese zwei Faktoren dann
Ja, also nur reines Theoriewissen, ok, es mag Fachbereiche, oder auch Fachrichtungen innerhalb von Bereichen geben, wo das langt, mit reinem Theoriewissen, aber ich denke mal heutzutage, bei den meisten Sachen, ist ein praktischer Anteil oder ein praktischer Erfahrungsschatz goldwert.
- Interviewerin 2106_2610 Und was ist dann weniger? Also wie sehr muss ich mir da das vorstellen mit weniger oder mehr?
Ja, das ist halt auch wieder eine Frage vom Alter, von der Vorerfahrung, wie lange die Leute schon im Geschäft sind sozusagen. Und ich denke mal, dass es gerade auch mit dem praktischen Anteil, was wo man rein wächst, was jetzt jemand der beispielsweise frisch vom Diplom kommt noch nicht haben kann. Und was im Laufe der Jahre einfach wächst.
- Interviewerin 2106_2610 Mhm. Und wie drückt sich das dann in der Art zu Lehren aus, bei den Personen? Was meinen Sie was hat das für einen Einfluss?
Einen ganz großen. Nämlich die Anzahl der Praxisbeispiele, die Anzahl der, oder die Art wie man dann sagen kann, ja das haben wir in dem Zusammenhang schon mal ausprobiert und es ist aus den und den Gründen besser gewesen als irgendwas anderes, oder, also solche Abwägungen. Da spielt es eine große Rolle. Ansonsten bleibt es eher Lehrbuchartig. Ja, das haben wir jetzt auch – nebenbei bemerkt – noch bei dieser gegenseitigen Hospitation auch gemerkt, das wir beide, also der ... und umgekehrt, dass wir da beide schon bisschen länger, wie soll man sagen, im Geschäft sind und nicht gerade Anfänger frisch nach dem Diplom. So dass, er konnte aus seiner Industrieerfahrung berichten und ich eben aus meiner Projekterfahrung. Und das merkt man, denke ich, in den Vorlesungen auch, dass jemand Wissen vermittelt, was er selbst, wo, ja, wo einfach wenn der praktische Erfahrungsschatz dahinter steht und nicht nur selbst angelesene Sachen, die dann weitergegeben werden.
- Interviewerin 2106_2610 Mhm.
Jetzt machen wir was ganz praktisches. Guten Ruf als, wie schreibt man da, als Lehrender, oder, ja einfach allgemein: guten Ruf sowohl forschungs- als auch lehrmäßig. Also guten Ruf im Sinne von Bekanntheitsgrad und so. Also auch im positiven Sinne. Bekanntheit heißt ja nicht unbedingt positiv.
- Interviewerin 2106_2610 Ok, man kann ja auch negativ bekannt sein.
Klar. Wenn man es jetzt stärker auf die Lehre bezieht, dann würde ich das eher so einstufen. Selbst würd' ich da schon sehen... da eigentlich schon...eher so, denk' mal auch hier. So würde ich das einstufen.
- Interviewerin 2106_2610 Wir haben glaube ich nur den anderen Pol noch nicht benannt, können wir aber jetzt machen.
Ach so. Mmh. Ja, weniger guter Ruf. Oder, ja gut, vor allem, also in Forschung und Lehre habe ich oben geschrieben. Machen wir es, fokussieren wir es einfach dann doch noch mal eher. Fokussieren wir es hier dann auf die Lehre. Ja. Schreiben wir es so. So, also jetzt rein auf den Lehraspekt bezogen. Also wie gerne gehe ich in Vorlesungen von demjenigen. Wie interessant gestaltet er die, das, wie es sich halt so rum spricht.
- Interviewerin 2106_2610 Mhm. Also aus Sicht der Studierenden in dem Fall?
Ja, oder auch Fachkollegen. Es, man kriegt ja doch auch einiges mit so.
- Interviewerin 2106_2610 Ok. Ja. Und ein guter Ruf drückt sich dann bei Ihnen wie aus?
Dass, zum Beispiel, dass es auch einfach heißt, ja, bei dem die Vorlesungen, die sind klasse, da lohnt es sich hinzugehen.
- Interviewerin 2106_2610 Und klasse, in Bezug auf?
Sowohl inhaltlich, als auch die Art wie's rübergebracht wird. Also, dass die Leute natürlich primär inhaltlich Gewinn davon haben, mit Heim nehmen, aber andererseits auch eben es nicht als Pflichtübung sehen, sondern auch Spaß daran haben hinzugehen und zu sagen, das ist was, wo man gerne hingeht, wo man, ja, wo man nicht

Anhang II – Interview (Grid)

- nur fachlich irgendwas neues oder bekanntes dann mitbekommt, sondern, ja, wo einfach ein gutes Gefühl ist und die Leute freiwillig kommen.
- Interviewerin 2106_2610 Wenn jetzt: weniger guter Ruf als Dozent, also wie drückt sich das dann aus?
- Ja, also so nach dem Motto, die Inhalte, also ganz unabhängig von den Inhalten, die, ja, dass es dann heißt, die Vorlesung, da braucht man eigentlich nicht hinzugehen, da, entweder ich weiß es vorher schon oder ich lerne in der Zeit nichts dazu und wenn ich da hingeh, dann eigentlich nur um zu gucken, was muss ich mir dann im nachhinein selbst beibringen. Oder bis hin zu, dass sich Leute dann beschweren und sagen, ja die Vorlesung kann man sich wirklich klemmen, oder so, wenn die Prüfung nicht wäre.
- Interviewerin 2106_2610 Mhm. Wollen wir noch eins machen?
- Ja, gut, probieren wir's mal. Mhm. Ja, vielleicht doch eher so in die Richtung. Also viele Industriekontakte, die natürlich dann auch für gemeinsame Projekte aber auch Industrie, Diplomarbeit und ähnliches ... sein können. Weniger schreib' ich jetzt mal.
- Ein paar hab' ich schon, aber eben könnte noch besser sein. Ich hätt's auch jetzt industrieähnlich auch natürlich mit akademischen Kontakten. Ich könnte es auch hier allgemeiner formulieren. Industriekontakte und ... ich glaub, dass hatte ich auch beim ersten mal auch irgendwo mit drin und dann glaube hatten wir's irgendwie zweimal getrennt. Hier können wir's durchaus zusammenfassen. ... Weniger, ich nenn's jetzt mal allgemein Kontakte. So. Kann ich schlecht einschätzen, wahrscheinlich schon eher so ... eher so...eher so.
- Interviewerin 2106_2610 Und in wiefern, also sie haben sich jetzt auch Selbst (Ziel) zu viel Industriekontakte. Warum?
- Erstens mal bringt es natürlich auch wieder im Rückfluss für die Lehre einiges, weil man mitkriegt, was an aktuellen Strömungen gerade läuft in der Industrie und nicht erst dann, wenn, ja, wenn jemand, oder im nachhinein wenn dann sozusagen wieder Lehrbücher kommen, sondern wenn man dann im Vorfeld dann schon mitbekommt was auch Industrieausbildungs-Sachen, in welche Richtung die gehen, neue, auch von der Industrie her, welche Forschungsrichtung die einschlagen. Wir haben ja durchaus auch teilweise Forschung zu der Vorentwicklungsabteilung, die sehr innovative Dinge machen, die dann oftmals auch sehr eng mit den Unis kooperieren, wo dann, ja, auch ein sehr hoher Rückfluss ist, weil man sich sozusagen auf der akademischen Seite irgendwelche Ideen überlegt und dann meinetwegen über Diplomarbeiten oder gemeinsame Projekte so was probiert in die Praxis zu bringen. Da hat man sehr schnell Rückfluss, ob irgendwas funktioniert. Und damit bleibt man eben auch praxisnäher oder nah auch am Laufenden und es ist nicht so, dass sich dann die eine Richtung komplett anders entwickelt als die, oder die Industrierichtung sich komplett anders entwickelt als die akademische. Oder auch bei den Kontakten im akademischen Umfeld, dass sich nicht eben plötzlich neue Strömungen innerhalb von einer Community auftun und man da sozusagen außen vor bleibt oder abgehängt wird.
- Interviewerin 2106_2610 Mhm. Und jemand mit jetzt weniger Industriekontakten, wie meinen sie wirkt sich das auf seine Lehre aus? Auf die Art zu Lehren?
- Es kann halt sein, dass man dann einfach, ja, dass man den Leuten teilweise bisschen was an der Praxis vorbei erzählt. Also die Gefahr besteht halt. Dass man dann halt immer noch irgendwelche klassischen Lehrbuchsachen unterrichtet und die Praktiker dann teils berechtigt, vielleicht auch komplett unberechtigt einfach sagen: nee, dass ging jetzt an der Realität vorbei.
- Interviewerin 2106_2610 Ok. Wollen sie noch eins?
- Ich glaube es langt.
- Interviewerin 2106_2610 Gut vielen Dank.
- Ja, Bitte.

Anhang II – Interview (Grid)

INTERVIEW 2810_2405

Abbildung: Clusteranalyse Interview 2810_2405 (t1)

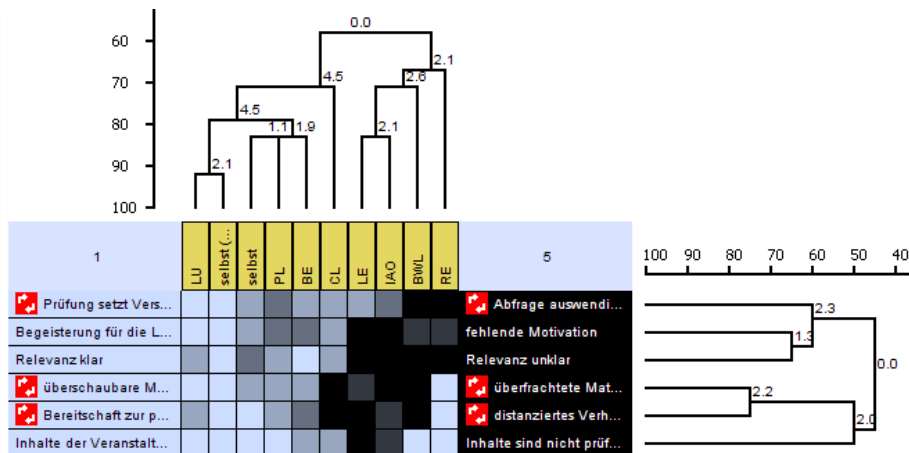


Tabelle Clusteranalyse Elemente Interview 2810_2405 (t1)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
selbst (ziel)	mit	LU	92.0%	46	92	50	42	2.08
LE	mit	IAO	83.0%	41	83	42	41	2.08
selbst	mit	PL	83.0%	41	83	61	22	1.12
BE	mit	PL	83.0%	53	80	58	22	1.89
selbst	mit	selbst (ziel)	79.0%	62	78	45	34	4.53
CL	mit	BE	71.0%	60	72	42	30	4.54
IAO	mit	BWL	71.0%	48	72	40	32	2.64
RE	mit	BWL	67.0%	46	61	42	19	2.08
LE	mit	CL	58.0%	49	55	0	0	0.00

Tabelle Clusteranalyse Konstrukte Interview 2810_2405 (t1)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
überfrachtete Materialien/überschaubare Menge an relevanten Materialien	mit	distanziertes Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden/Bereitschaft zur persönlichen Betreuung	75.0%	37	75	43	33	2.18
Begeisterung für die Lehre/fehlende Motivation	mit	Relevanz klar/Relevanz unklar	65.0%	32	65	46	19	1.26
Abfrage auswendig gelernter Inhalte in der Prüfung/Prüfung setzt Verständnis voraus	mit	Begeisterung für die Lehre/fehlende Motivation	60.0%	40	60	38	22	2.33
distanziertes Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden/Bereitschaft zur persönlichen Betreuung	mit	Inhalte der Veranstaltung sind prüfungsrelevant/Inhalte sind nicht prüfungsrelevant	50.0%	37	57	38	18	1.97
überfrachtete Materialien/überschaubare Menge an relevanten Materialien	mit	Relevanz klar/Relevanz unklar	45.0%	38	46	0	0	0.00

Matrix Ähnlichkeiten Elemente Interview 2810_2405 (t1)

	selbst	selbst (ziel)	LU	LE	RE	CL	IAO	BE	BWL	PL
selbst		79	79	38	67	62	38	75	42	83
selbst (ziel)			92	17	54	50	17	71	21	71
LU				25	54	58	25	71	29	79
LE					38	58	63	46	62	38
RE						29	46	50	67	67
CL							58	71	62	62
IAO								46	71	46
BE									42	83
BWL										50
PL										
Zentralität	63	52	57	45	52	57	48	62	50	64
Mittlere Zentralität: 55										

Anhang II – Interview (Grid)

Matrix Ähnlichkeiten Konstrukte Interview 2810_2405 (t1)

	Begeisterung für die Lehr...	Relevanz klar/Relevanz ...	Inhalte der Veranstaltun...	überfrachtete Materialie...	distanziertes Verhältnis z...	Abfrage auswendig geler...
Begeisterung für die Le...		65	45	-20	-15	-10
Relevanz klar/Relevanz ...	-35		30	-25	-20	-25
Inhalte der Veranstaltu...	-25	-20		-35	-30	5
überfrachtete Materialie...	50	45	45		75	40
distanziertes Verhältnis ...	45	40	50	-55		25
Abfrage auswendig gele...	60	55	25	0	5	
Zentralität	13	5	3	7	7	7
Mittlere Zentralität: 7						

Analyse und Interpretation des Interviews 2810_2405 zum Zeitpunkt t1

Analysekriterien	t1
Anzahl der Konstrukte	6 Konstrukte
Art der Konstrukte	Ein Konstrukt, die Nr. 3 (t1) ‚Inhalte der Veranstaltung sind Prüfungsrelevant / Inhalte sind nicht prüfungsrelevant‘ ist oberflächlich. Es gibt kein unipolares Konstrukt im Sinne der bloßen Verneinung des ersten Pols. Außer den beiden Konstrukten Nr. 5 (t1) ‚Distanziertes Verhältnis / Bereitschaft zur Betreuung‘ und Nr. 6 (t1) ‚Abfrage auswendig gelernter Inhalte in der Prüfung / Prüfung setzt Verständnis voraus‘, bezeichnen die Konstrukte nachvollziehbare Gegensätze. Zu Nr. 5 (t1): Ein distanziertes Verhältnis zu den Studierenden schließt eine Betreuung nicht aus. Zu Nr. 6 (t2): Eine Verständnis-Prüfung kann auch auswendig gelernte Inhalte abfragen, schließt sich nicht zwangsläufig aus. Alle Konstrukte sind auf alle Elemente anwendbar. Es gibt keine unkonventionellen / privaten Konstrukte. Es gibt kein selbstreflexives Konstrukt. Die Konstrukte sind überwiegend nicht wertend (keine wertenden Adjektive enthalten), eine gewisse Wertung könnte in den Konstrukten Nr. 1, 4 und 5 (t1) enthalten sein. Mehrere Aspekte werden zusammengefasst in den Konstrukten Nr. 4 (t1) ‚überfrachtete Materialien / überschaubare Menge an relevanten Materialien‘, man könnte auch sagen, dass der eine Pol differenzierter benannt wird und damit einen weiteren wichtigen Aspekt (die Relevanz der Lerninhalte) für den Befragten zeigt. Die Entwicklung im Interviewverlauf: Auffällig ist, dass zunächst Konstrukte zum Lehrenden, dann zum Wissen und schließlich Konstrukte zum Studierenden genannt werden. Für die Beurteilung von guter Lehre sind für den Befragten folgende Merkmale wichtig: Begeisterung für die Lehre Relevanz der Inhalte/Materialien Betreuung der Studierenden Prüfungsinhalte (Verständnis)
Beschreibung der Elemente	Insgesamt werden die Elemente eher mittelmäßig bis negativ bewertet. Das Idealselbst wird durchgehend positiv, LU wird deutlich am positivsten bewertet, es werden auf den ersten Blick vier Gruppen sichtbar, was eine recht differenzierte Abstufung der Elemente zeigt. Mittelmäßig bis eher positiv bewertet werden das aktuelle Selbst (recht nah am Idealselbst), BE und PL. Mittelmäßig bis eher negativ schneiden RE und CL ab. Schlecht werden LE, IAO und BWL bewertet. Für jedes Konstrukt findet sich mindestens ein ‚Vorbild‘, das mit dem Idealselbst dem positiven Extrempol zugeordnet wird. Dies kann darauf hindeuten, dass das Idealselbst sich aus einer Mischung der bekannten Lehrenden zusammensetzt und keine theoretischen Ziele zugrunde liegen.
Art der Ratings	<u>Elemente:</u> Über 50% der vergebenen Werte sind Extremwerte. Der positive Extremwert wird am häufigsten beim Idealselbst und bei LU vergeben. Der negative Extremwert wird am häufigsten an LE und BWL vergeben. Mittlere bzw. Zentralwerte werden eher selten vergeben, zu ca. 10 %. Insgesamt gibt es mehr positive Werte. Die häufige Verwendung der Extremwerte und die eher seltene Vergabe von Zentralwerten weist auf eine in ‚gut‘ und ‚böse‘ polarisierende Beurteilung der Elemente hin, wobei die positiven Bewertungen leicht überwiegen.

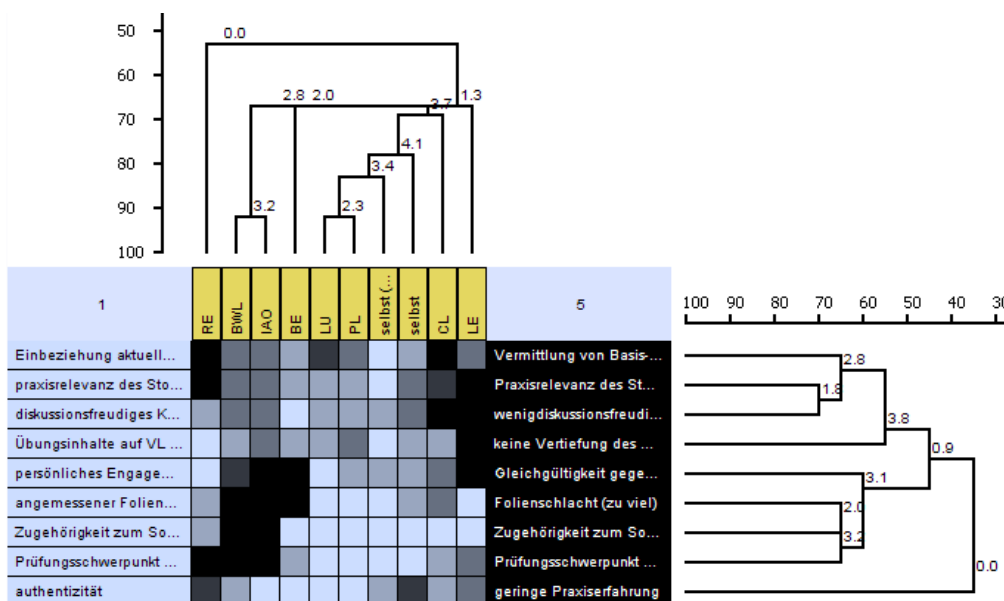
Anhang II – Interview (Grid)

	<u>Konstrukte:</u> Auch bei den Konstrukten werden auffallend viele Extremwerte und keine Zentralwerte vergeben. Dies gilt für das Konstrukt Nr. 3 (t1) ‚Inhalte der Veranstaltung sind prüfungsrelevant / Inhalte sind nicht prüfungsrelevant‘ mit überwiegend positiven Extremwerten, für das Konstrukt Nr. 4 (t1) ‚überfrachtete Materialien / überschaubare Menge an relevanten Materialien‘, sowie für die Nr. 5 (t1) ‚distanziertes Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden / Bereitschaft zur persönlichen Betreuung‘. Eine relativ ausgeglichene Skalenausnutzung findet sich bei Konstrukt Nr. 1 (t1) ‚Begeisterung für die Lehre / fehlende Motivation‘ und der Nr. 5 (t1) Distanziertes Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden / Bereitschaft zur persönlichen Betreuung‘, bei denen alle Skalenwerte genutzt werden. Bei Nr. 2 (t1) ‚Relevanz klar / Relevanz unklar‘ und Nr. 6 (t1) ‚Abfrage auswendig gelernter Inhalte in der Prüfung / Prüfung setzt Verständnis voraus‘ werden die Ratings ebenfalls ausgeglichener eingesetzt. Was die Ratings betrifft, gibt es kein besonders auffälliges Konstrukt. Insgesamt scheint es, als würde der Befragte zur Polarisierung tendieren, häufig in Richtung gute Lehre, dies zeigt die eher seltene Vergabe der Zentralwerte und die häufige Vergabe positiver Werte. Sie dienen aber auch der Abwertung einzelner Elemente.
MouseSort	<u>Elemente:</u> Die Differenzwerte stimmen mit den inhaltlichen Ähnlichkeiten überein. Die Differenzwerte liegen zwischen 2 (LU und Idealselbst) und 20 (LE, IAO und Idealselbst). Das aktuelle Selbst, BE und PL haben insgesamt relativ niedrige Differenzwerte. IAO, LE und BWL, Idealselbst und LU haben insgesamt relativ hohe Differenzwerte. Man kann bestimmte Elementgruppen erkennen. LU ist dem Idealselbst sehr ähnlich und damit als Vorbild zu betrachten. IAO und LE sind dem Idealselbst am unähnlichsten und damit (zusammen mit BWL, zu dem sie niedrige Differenzen aufweisen) Beispiele für weniger gute Lehre. Eine mittlere Gruppe bilden das aktuelle Selbst, PL und BE, die sowohl geringe Differenzen zu den Vorbildern als auch zum Teil zu den negativ bewerteten Lehrenden aufweisen. <u>Konstrukte:</u> Insgesamt weisen die Konstrukte nur geringe Ähnlichkeiten auf. Die Differenzwerte liegen zwischen 5 und 15. Die Konstrukte sind sich nicht besonders ähnlich, was auf eine Trennschärfe der Merkmale zur Beurteilung von Lehre hinweist. Die relativ geringe Differenz zwischen den Konstrukten Nr. 5 ‚distanziertes Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden / Bereitschaft zur persönlichen Betreuung‘ und dem Konstrukte Nr. 4 ‚überfrachtete Materialien / überschaubare Menge an relevanten Materialien‘ scheint auf den ersten Blick nicht inhaltlich, sondern nur rechnerisch gegeben zu sein. Eine weitere sehr kleine Differenz von 7 besteht zwischen den Konstrukten Nr. 1 ‚Begeisterung für die Lehre / fehlende Motivation‘ und Nr. 2 ‚Relevanz klar / Relevanz unklar‘. Die große Differenz zwischen den Konstrukten Nr. 3 ‚Inhalte der Veranstaltung sind Prüfungsrelevant / Inhalte sind nicht prüfungsrelevant‘ und der Nr. 4 ‚überfrachtete Materialien / überschaubare Menge an relevanten Materialien‘ scheint auch nicht leicht begründbar.
Clusteranalyse	<u>Elemente:</u> Die Ähnlichkeitsniveaus liegen zwischen 92 % (Idealselbst und LU) und 58 % (Le und CL). Es lassen sich zwei Cluster unterscheiden: Eher gut bis mittelmäßig bewertete Lehrende: Idealselbst, LU, das aktuelle Selbst, PL und BE und eher schlechte Lehrende: LE, IAO, BWL und RE. Etwas isoliert ist das Element CL, das eine Mittelposition zwischen den beiden Clustern einnimmt. Die Ähnlichkeitswerte liegen zwischen 92 (Idealselbst und LU) und 17 (Idealselbst und IAO). LU könnte als positives, IAO als negatives Vorbild gesehen werden. Die Clusteranalyse bestätigt die bereits festgestellten Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Konstrukten, teilt aber nicht in drei (vgl. oben) sondern in zwei Gruppen auf, was an der tendenziell positiven Beurteilung der Elemente liegt. Grundsätzlich kann aber eine Aufteilung der Elemente in gut, mittel und schlecht (mit einer positiv-Tendenz) bestätigt werden. Die Ähnlichkeiten zwischen diesen Blöcken zugeteilten Elementen sind jedoch auch nicht sehr hoch, d.h., mittelmäßig eingestufte Elemente fallen hier rein rechnerisch dem einen oder anderen Block zu. <u>Konstrukte:</u> Die Ähnlichkeiten zwischen den Konstrukten liegen zwischen 75 % und 45 % Prozent. Es zeigen sich zwei Cluster, die aber auf sehr niedrigem Ähnlichkeitsniveau liegen und keine ausreichenden z-Werte aufweisen. Die Ähnlichkeitswerte der Konstrukte liegen zwischen 25 und 65, mit einer mittleren Zentralität von 46. Auch die Clusteranalyse bestätigt die Trennschärfe der Konstrukte. die relativ niedrigen Zentralitäten und die niedrige mittlere Zentralität zeigen, dass die Konstrukte eher unterschiedlich auf die einzelnen Elemente angewandt wurden. Es gibt kein Konstrukt, das sich mit einem anderen überschneidet. Inhaltlich können allerdings gewisse Ähnlichkeiten festgestellt werden, die sich bei der Bewertung/Anwendung der Konstrukte aber nicht zeigen.
Ergänzungen durch Transkript	Das Transkript macht die Clusterbildung der beiden Konstrukte Nr. 4 und Nr. 5 (s.o.) nachvollziehbar: Es geht in beiden Konstrukten darum, dass der Studierende betreut und geleitet wird, dass er weiß, woran er ist und ‘einen Plan hat’ (s. Transkript). Das Konstrukt Nr. 6 ‚Abfrage auswendig gelernter Inhalte in der Prüfung / Prüfung setzt Verständnis voraus‘ wird durch die Ausführungen im Transkript verständlicher: Es geht um die ‘Verinnerlichung von Gelerntem; das Wissen

Anhang II – Interview (Grid)

	in der Praxis umsetzen'; nicht nur 'auswendig lernen'.
Interpretation	<u>Erste Interpretation nach Eyeballing</u> Die Dimensionen, in denen der Befragte über die Lehre nachdenkt, sind folgende: Der Lehrende und seine Begeisterung für die Lehre, die als Voraussetzung für eine Begeisterung der Studierenden gesehen wird. Ein adäquates Verhältnis zu den Studierenden, eine gute Stoffauswahl von ‚relevantem‘ und überschaubarem Material im Sinne der Relevanz für Prüfungen aber auch breiter gedacht. Damit ist die Lehre für den Studierenden nützlich. Darüber hinaus betreut ein guter Lehrender seine Studierenden und verlangt von ihnen in den Prüfungen nicht nur auswendig gelerntes Wissen sondern vielmehr Verständnis. Ziel einer guten Lehre ist es, Verständnis zu fördern und nicht auswendig gelerntes Wissen abzufragen. <u>Einordnung in das Modell von Kember</u> Für den Befragten ist bei der Beurteilung von guter Lehre das Lernergebnis der Studierenden ein wichtiger Faktor. Die Studierenden sollen keine auswendig gelernter Inhalte in den Prüfungen wiedergeben. Stattdessen legt der Befragte großen Wert darauf, dass die Inhalte, der vermittelte Stoff prüfungsrelevant ist und von den Studierenden verstanden wird. Der Lehrende hat die Aufgabe, den Studierenden die Relevanz der Inhalte zu vermitteln, unter anderem durch den Einsatz geeigneter Materialien. Auch hier zeigt sich, dass die Vermittlung der Inhalte vorwiegend auf das Verständnis der Studierenden abzielt. Darüber hinaus zieht der Befragte es vor, seine Studierenden persönlich zu betreuen, was darauf hinweist, dass er sie als auch Individuen wahrnimmt und nicht nur als Gruppe. Der Lehrende ist daher auf der LK 4 einzuordnen, als ‚Erleichterer / Förderer von Verständnis‘. <u>Einordnung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen</u> Die Rolle des Lehrenden besteht für den Befragten darin, Begeisterung für die Lehre zu zeigen, um damit auch die Studierenden für das Fach und die zu vermittelten Inhalte zu begeistern. Er ist für die Strukturierung des Wissens, die Auswahl der Inhalte etc. verantwortlich. Seine Aufgabe besteht darin, den Studierenden die Relevanz der (am besten prüfungsrelevanten) Inhalte zu verdeutlichen und die Materialien dementsprechend aufzubereiten. Das Bild vom Studierenden zeigt sich am deutlichsten in dem Konstrukt zur persönlichen Betreuung der Studierenden durch den Dozenten. Ein guter Lehrender hat stets ein offenes Ohr für seine Studierenden und kann somit z. B. Über- und Unterforderung seiner Studenten feststellen. Er nimmt die Studierenden somit auch als Personen wahr, die individuell betreut werden können und sollen. Darüber hinaus zeigt sich bei der Präferenz von Verständnisabfragen in Prüfungen, dass der Befragte seine Studierende nicht als Rezipienten sehen möchte, sondern mehr von ihnen erwartet und ihnen mehr zutraut als reines Auswendiglernen. Der Studierende wird als aktive, eigenständige Person wahrgenommen, die das vermittelte Wissen individuell anwendet, dabei aber geleitet werden muss. Das vermittelte Wissen muss für eine gute Lehre relevantes Wissen sein, das heißt, es muss für das Fach relevant sein, da der Transfer für die Studierenden nicht möglich ist. Auch muss es für die Studierenden prüfungsrelevant sein und es muss auf die Zielgruppe zugeschnitten werden. Wenn Inhalte begründet werden müssen, dann schließt das ein absolutes Verständnis von Wissen aus. Man kann also sagen, dass hier ein Verständnis von Wissen als relativ und potentiell erweiterbar und revidierbar zu Grunde liegt.

Abbildung: Clusteranalyse Interview 2810_2405 (t2)



Anhang II – Interview (Grid)

Tabelle Clusteranalyse Elemente Interview 2810_2405 (t2)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
LU	mit	PL	92.0%	46	92	63	30	2.29
IAO	mit	BWL	92.0%	46	92	51	41	3.21
selbst (ziel)	mit	PL	83.0%	57	85	58	27	3.45
selbst	mit	selbst (ziel)	78.0%	61	81	56	25	4.12
selbst	mit	CL	69.0%	59	75	55	19	3.70
LE	mit	CL	67.0%	57	68	54	14	2.99
LU	mit	BE	67.0%	57	67	52	15	3.14
IAO	mit	BE	67.0%	54	61	53	8	1.32
RE	mit	BWL	53.0%	54	60	0	0	0.00

Tabelle Clusteranalyse Konstrukte Interview 2810_2405 (t2)

			Matching	Mittlere Ähnlichkeit zw. Clustern	Innere Ähnlichkeit	Mittlere Ähnlichkeit	Differenz	z-Wert
praxisrelevanz des Stoffes klar/Praxisrelevanz des Stoffes unklar	mit	diskussionsfreudiges Klima in der Veranstaltung/wenigdiskussionsfreudiges Klima	70.0%	35	70	32	38	1.84
Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse/Vermittlung von Basis- und Lehrbuchwissen	mit	praxisrelevanz des Stoffes klar/Praxisrelevanz des Stoffes unklar	65.0%	40	60	26	34	2.85
Prüfungsschwerpunkt Verständnis/Prüfungsschwerpunkt auswendig lernen	mit	Zugehörigkeit zum Softwaretechnik Studium klar/Zugehörigkeit zum Softwaretechnik Studium unklar	65.0%	32	65	27	38	1.85
Zugehörigkeit zum Softwaretechnik Studium klar/Zugehörigkeit zum Softwaretechnik Studium unklar	mit	angemessener Folieneinsatz/Folienschlacht (zu viel)	65.0%	40	60	21	39	3.22
persönliches Engagement für studentische Belange/Gleichgültigkeit gegenüber studentischen Belangen	mit	angemessener Folieneinsatz/Folienschlacht (zu viel)	60.0%	37	49	22	27	3.13
Übungsinhalte auf VL abgestimmt/keine Vertiefung des VL Stoffes in den Übungen	mit	diskussionsfreudiges Klima in der Veranstaltung/wenigdiskussionsfreudiges Klima	55.0%	41	55	23	33	3.78
Übungsinhalte auf VL abgestimmt/keine Vertiefung des VL Stoffes in den Übungen	mit	persönliches Engagement für studentische Belange/Gleichgültigkeit gegenüber studentischen Belangen	45.0%	30	34	29	5	0.94
Prüfungsschwerpunkt Verständnis/Prüfungsschwerpunkt auswendig lernen	mit	authentizität/geringe Praxiserfahrung	35.0%	29	33	0	0	0.00

Matrix Ähnlichkeiten Elemente Interview 2810_2405 (t2)

	selbst	selbst (ziel)	LU	LE	RE	CL	IAO	BE	BWL	PL
selbst		78	75	58	64	69	47	64	56	78
selbst (ziel)			81	47	53	58	36	64	44	83
LU				50	61	67	44	67	47	92
LE					50	67	50	50	47	58
RE						61	44	39	53	53
CL							50	61	58	64
IAO								67	92	53
BE									64	69
BWL										50
PL										
Zentralität	65	60	65	53	53	62	54	61	57	67
Mittlere Zentralität: 60										

Matrix Ähnlichkeiten Konstrukte Interview 2810_2405 (t2)

	Einbeziehung ak...	Übungsinhalte a...	praxisrelevanz d...	diskussionsfreud...	persönliches En...	Prüfungsschwer...	Zugehörigkeit zu...	angemessener F...	authentizität/ge...
Einbeziehung a...		40	65	45	5	35	0	5	20
Übungsinhalte ...	40		55	55	45	25	20	15	30
praxisrelevanz ...	15	25		70	30	40	5	10	35
diskussionsfreu...	25	5	10		40	10	15	10	35
persönliches En...	25	-5	10	0		30	25	60	5
Prüfungsschwe...	-5	-5	-20	-10	-20		65	50	35
Zugehörigkeit z...	0	-20	-5	-5	-25	-65		65	20
angemessener ...	5	5	10	10	-30	-40	-55		5
authentizität/g...	20	0	-5	5	35	-5	-10	25	
Zentralität	27	36	39	35	30	36	27	28	23
Mittlere Zentralität: 31									

Anhang II – Interview (Grid)

Analyse und Interpretation des Interviews 2810_2405 zum Zeitpunkt t2

Analysekriterien	t2
Anzahl der Konstrukte	9 Konstrukte
Art der Konstrukte	Es gibt keine oberflächlichen oder vagen Konstrukte, eventuell könnte das Konstrukt Nr. 7 ‚Zugehörigkeit zum Softwaretechnik Studium klar / Zugehörigkeit zum Softwaretechnik Studium unklar‘ als oberflächlich gelten. Es gibt ein Konstrukt, dass als unkonventionell gelten kann, die Nr. 8 ‚angemessener Folieneinsatz / Folienschlacht (zuviel)‘. Es gibt keine selbstreflexiven Konstrukte und auch keine begrenzt anwendbaren Konstrukte. Auf den ersten Blick könnte die Nr. 7 ‚Zugehörigkeit zum Softwaretechnikstudium‘ als begrenzt anwendbar angesehen werden. Allerdings wird das Konstrukt nicht so dichotom aufgefasst, wie es die Bezeichnung suggeriert, es geht mehr um die Abstimmung der Inhalte auf die Zielgruppe, somit ist es uneingeschränkt anwendbar. Es gibt keine eindeutig wertenden Konstrukte. Konstrukt Nr. 4 ‚diskussionsfreudiges Klima in der Veranstaltung / wenig diskussionsfreudiges Klima‘ kann als unipolar bezeichnet werden, da es nur die Abstufung einer Dimension bezeichnet. Bei zwei weiteren Konstrukten, der Nr. 3 ‚Praxisrelevanz des Stoffes klar / Praxisrelevanz des Stoffes unklar‘ und der Nr. 7 ‚Zugehörigkeit zum Softwaretechnikstudium klar / unklar‘ ist der Gegensatz die Verneinung des ersten Pols. Die Gegensätzlichkeit der Pole ist bei folgenden Konstrukten nicht klar: Nr. 8 ‚angemessener Folieneinsatz / Folienschlacht (zu viel)‘. Der negativ bewertete Pol wird stärker betont und dadurch hervorgehoben / verstärkt, Nr. 9 ‚Authentizität / geringe Praxiserfahrung‘. Dies beiden Dinge müssen sich nicht unbedingt ausschließen, ein Lehrender kann auch mit wenig Erfahrung authentisch sein, Nr. 2 ‚Übungsinhalte abgestimmt auf Vorlesung / keine Vertiefung des VL-Stoffes‘, auch diese beiden Pole schließen sich gegenseitig nicht aus. Die Inhalte können perfekt abgestimmt sein, müssen den Vorlesungsinhalt aber nicht vertiefen, können ihn ergänzen oder konkretisieren. Für die Bewertung von guter Lehre verwendet der Befragte folgende Merkmale: aktuelle, aufeinander abgestimmte, praxisrelevante, zielgruppenorientierte Inhalte Folienqualität (Material) Einbezug der Studierenden (Diskussion) Betreuung der Studierenden Prüfungsschwerpunkte (Verständnis) Authentizität bzw. Erfahrung des Lehrenden Auffällig ist, dass im Interviewverlauf zunächst Konstrukte zum Wissen, dann zu den Studierenden und erst ganz zuletzt zum Lehrenden genannt werden.
Beschreibung der Elemente	Sehr positiv bewertet werden die Elemente LU und PL. Die beiden am schlechtesten bewerteten Elemente sind BWL und IAO. Idealselbst ist das positivste Element, allerdings nicht durchgehend positiv. Das aktuelle Selbst und PL werden mittel bis positiv beurteilt. LE, RE, BE und CL werden ‚durchwachsen‘, d. h. zum Teil positiv, zum Teil negativ bewertet. Es zeigt sich, dass der Befragte die Bewertung der Elemente sehr gewissenhaft und bei jedem Konstrukt neu trifft. Er kann die einzelnen Eigenschaften der jeweiligen Lehrperson vom Gesamteindruck über diese Person trennen und differenziert bewerten. So kommt es, dass jedes Element positive und negative Wertungen aufweisen kann. Es wird deutlich, dass der Befragte keines der Elemente als Vorbild für sein Idealselbst wählt - er macht seine Idealvorstellungen abstrakter fest und generiert ein eigenes Ideal.
Art der Ratings	<u>Elemente:</u> Es werden häufig (zu 50%) Extremwerte vergeben. Zentralwerte werden in knapp 20 % der Fälle vergeben. Etwas über die Hälfte aller Wertungen (Ratings) finden auf den jeweils positiv bewerteten Polen statt, die meisten positiven Extremwerte weist das Idealselbst auf. Das aktuelle Selbst erhält 3x den positiven Extremwert und wird auch sonst eher positiv eingeordnet, es hat keinen negativen Extremwert, wie auch PL und LU. Die Elemente LE und IAO haben in fast 50% der Konstrukte einen negativen Extremwert. Die Lehrenden werden insgesamt eher positiv bewertet. Es gibt Elemente, die recht eindeutig positiv bzw. negativ beurteilt werden. Daneben gibt es aber auch Elemente, die polarisierend (fehlender Zentralwert bzw. nur Extrem- und Zentralwerte) bewertet werden und ein Element, das den kompletten Wertebereich abdeckt. <u>Konstrukte:</u> Die Ratings auf den Konstrukten Nr. 1-6 sind unauffällig, es sind alle Werte recht ausgewogen vergeben. Die Konstrukte Nr. 7-9 weisen unregelmäßigere Ratings auf. Bei der Nr. 7 ‚Zugehörigkeit zum Softwaretechnikstudium

Anhang II – Interview (Grid)

	klar / unklar' werden nur zwei Elemente dem negativen Extrempol zugeordnet, alle anderen Elemente sind dem positiven Extrempol, oder dem Wert unmittelbar neben dem positiven Extrempol zugeordnet. Dieses Konstrukt dient also vor Allem der Unterscheidung der beiden Elemente von allen übrigen Elementen. Bei Konstrukt Nr. 8 ‚angemessener Folieneinsatz / Folienschlacht (zu viel)‘ polarisiert die Elemente stärker, da nur eines der Elemente den Zentralwert erhält, drei Elemente den negativsten Wert erhalten und alle anderen den positiven Extremwert oder den danebenliegenden positiven Wert erhalten. Es gibt zwei Konstrukte, die Nr. 4 ‚diskussionsfreudiges Klima / wenig diskussionsfreudiges Klima‘ bei dem das Optimum (gekennzeichnet durch die Position des Idealselbst) bei 2 liegt, nicht bei 1 und die Nr. 5 ‚persönliches Engagement / Gleichgültigkeit gegenüber studentischen Belangen‘ liegt ebenfalls nur bei 2. Bei dem Konstrukt Nr. 9 ‚Authentizität / geringe Praxiserfahrung‘ gibt es keinen negativen Extremwert. Interessant ist, dass auch hier das Idealselbst nicht dem positiven Extremwert zugeordnet wird. Das einzige oberflächliche Konstrukt ‚Zugehörigkeit zum Softwaretechnikstudium klar / unklar‘ wird vorwiegend dichotom verwendet, ebenso eine leichte Tendenz zur dichotomen Verteilung der Ratings findet sich auf dem Konstrukt Nr. 6 ‚Prüfungsschwerpunkt Verständnis / Prüfungsschwerpunkt Auswendiglernen‘. Aus den Ratings kann man schon ablesen, dass persönliches Engagement seitens des Lehrenden wichtig ist, jedoch muss man nicht jeden kleinen Belang des Studierenden aufgreifen. Nachholbedarf für die Lehrenden sieht der Befragte bei dem Einbezug aktueller Forschungsergebnisse in die Lehre und bei der Darstellung der Praxisrelevanz der Inhalte. Beide Aspekte fördern das Interesse und die Motivation der Studierenden. Eher gut schneiden die bewerteten Lehrenden im Bezug auf die Abstimmung der Inhalte zwischen Übung und Vorlesung und im Bezug auf die Authentizität bzw. Praxiserfahrung ab. Eine etwas undifferenzierte/dichotome Zuweisung nimmt der Befragte im Bezug auf den Prüfungsschwerpunkt, die Zielgruppenorientierung und das Material (Folienqualität und –menge) vor. Die meisten Lehrenden werden diesbezüglich positiv bewertet, es gibt jedoch zu jedem Aspekt einige wenige negative (extrem?) Beispiele. Eine differenzierte Vorstellung hat der Befragte von dem Ausmaß an Betreuung der Studierenden und den Umfang an Diskussion in den Veranstaltungen. Die Bewertungen sind hier ausgeglichen und das Idealselbst ist nicht dem positiven Extrempol zugewiesen. Der Befragte kann zu diesen Themen sein Idealselbst differenziert, in Abwägung zu den anderen Elementen, positionieren.
MouseSort	<u>Elemente:</u> Die Differenzwerte zwischen den Elementen liegen zwischen 3 (Element BWL und IAO bzw. PL und LU) und 23 (Idealselbst und IAO). Das aktuelle Selbst, Idealselbst, PL und LU haben untereinander relativ niedrige Differenzwerte (zwischen 3 und 9). BWL und IAO haben die höchsten Differenzwerte zu allen anderen Elementen, zueinander aber den niedrigsten. BE ist isoliert bzw. ‚neutral‘ weist sowohl zum positivem als auch zum negativen Block mittlere Differenzwerte auf. Aufgrund der Differenzwerte zwischen den Elementen kann man eine (Positiv-) Elementgruppe aus Idealselbst, aktuellem Selbst, PL und LU identifizieren, die relativ geringe Differenzen zueinander aufweisen. Zwei der Elemente bilden eine (Negativ-) Elementgruppe – BWL und IAO, die sich von den anderen Elementen am stärksten unterscheiden. Die restlichen Elemente verorten sich im Bezug auf die Ähnlichkeit zwischen diesen beiden Gruppen. <u>Konstrukte:</u> Die Differenzwerte bewegen sich zwischen 6 (zwischen Nr. 3 und 4) und 20 zwischen der Nr. 1 und 7. Inhaltlich ist die niedrige Differenz zwischen einem diskussionsfreudigen Klima und einer hohen Praxisrelevanz nicht unmittelbar einleuchtend und kann auch zufällig sein. Der hohe Differenzwert zwischen den Konstrukten zur Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse und der Zugehörigkeit zum Softwaretechnikstudium hingegen ist inhaltlich gut nachvollziehbar. Weitere eher niedrige Differenzwerte finden sich bei der Angehörigkeit zum Softwaretechnikstudium und dem angemessenen Folieneinsatz, wobei diese Ähnlichkeit auch eher zufällig erscheint. Die Nähe zwischen der Angehörigkeit zum Softwaretechnikstudium und verständnisorientierten Prüfungen leuchtet ein, denn ein Fach, dass es nicht schafft, Studierende der Softwaretechnik zu interessieren, wird es wahrscheinlich auch nicht schaffen, Prüfungen für diese Studierendengruppe zu organisieren, die verständnisvolles Lernen verlangen. Insgesamt sind die Konstrukte eher unähnlich, was auch inhaltlich bestätigt werden kann. Die einzelnen Konstrukte sind somit relativ trennscharfe Merkmale, anhand derer der Befragte die Qualität von Lehre unterscheidet.
Clusteranalyse	<u>Elemente:</u> Die Ähnlichkeitsniveaus liegen zwischen 92% (LU und PL sowie IAO und BWL) und 36 (IAO und Idealselbst). Eine eindeutige Clusterbildung zeigt sich nicht, aber eine Gruppe von ähnlich (positiv) beurteilten Elementen bilden die Elemente: LU, PL, Idealselbst und aktuelles Selbst. BWL und IAO sind sich sehr ähnlich und bilden das negative Cluster. Die Elemente CL, LE und RE sind den anderen Elementen eher unähnlich (RE ist sogar ein Sonderfall). Die mittlere Zentralität beträgt 60. Die Ähnlichkeiten bzw. Unähnlichkeiten zwischen den Elementen bzw. Gruppen bestätigen die bereits gefundene

Anhang II – Interview (Grid)

	Positiv-Gruppe, die Negativ-Gruppe und die Elemente, die dazwischen liegen. Dies lässt auf ein relativ differenziertes Bild von Lehre vermuten. <u>Konstrukte:</u> Die Ähnlichkeiten sind allgemein recht niedrig, die höchste Ähnlichkeit zwischen zwei Konstrukten beträgt 72%. Die drei Konstrukte Nr. 6, 7 und 8 bilden ein loses Cluster mit einer Übereinstimmung von ca. 68%, die schon interpretierbar sind, da die Z-Werte über 2 liegen. Ein weiteres Cluster bilden die Konstrukte Nr. 1, 3 und 4. Auch hier ist zumindest der Zusammenhang zwischen der Vermittlung von Basis- und Lehrbuchwissen und den beiden Dimensionen zur unklaren Praxisrelevanz und wenig Diskussionsfreude interpretierbar. Die Sonderstellung des Konstrukts Authentizität lässt sich auch inhaltlich nachvollziehen. Es handelt sich um ein lehrerzentriertes Konstrukt, welches auf einem geringeren, weniger differenzierten Abstraktionsniveau angesiedelt ist, als die übrigen Konstrukte. Die Clusteranalyse zeigt, dass die Konstrukte trennscharf sind. Insgesamt gibt es somit zwischen den Konstrukten keine Überschneidungen. Die genannten Merkmale sind für den Befragten relativ unabhängige Aspekte der Qualität der Lehre. Geringe inhaltliche Überschneidungen zeigen sich nicht in der Anwendung der Konstrukte auf die Elemente.
Ergänzungen durch Transkript	Keine
Interpretation	Für den Befragten zeichnet sich gute Lehre insbesondere dadurch aus, dass sie den Studierenden aktuelle Forschungsergebnisse vermittelt. Gute Lehre muss die Praxisrelevanz der Inhalte darstellen können und achtet darauf, dass die Inhalte der Übungen mit den Inhalten der Vorlesung abgestimmt sind, um das Verständnis und damit die Motivation der Studierenden zu fördern. Ein guter Lehrender verhilft seinen Studierenden in gegenseitigem, produktivem (nicht ausufernden) Austausch (Diskussionen) zu eigenen Erkenntnissen und damit zum Verständnis der Inhalte. Er geht darüber hinaus in angemessener Weise mit den Anliegen der Studierenden um. Weiterhin behält er bei seiner Lehre die Zielgruppe im Blick und achtet darauf, ihnen gute (wenige, inhaltlich hochwertige) Folien zu präsentieren. Das Ziel einer guten Lehre ist es bei den Lernenden ein eigenes Verständnis für die Inhalte zu erwecken und nicht Auswendiggelerntes abzufragen. Der Lehrende selber sollte im Idealfall relativ authentisch sein, d. h. Praxiserfahrungen haben, um davon authentisch berichten zu können. <u>Einordnung in das Modell von Kember</u> Für den Befragten steht für die Beurteilung guter Lehre das Verständnis der Studierenden klar im Vordergrund. Die Auswahl der Inhalte, die Praxisbeispiele und -relevanz, die Aktualität der Forschungsergebnisse, die Foliengestaltung und die Diskussion haben das gemeinsame Ziel, das Verständnis des Lernenden zu gewährleisten. Dabei gesteht der Befragte den Lernenden auch eigene Interpretationen zu, was im Konstrukt zur Diskussion und dem Prüfungsschwerpunkt deutlich wird. Dies weist auf die Lehrkonzeption 4 hin: Erleichterung / Förderung des studentischen Verständnisses. <u>Einordnung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen</u> Ziel guter Lehre ist es, durch auf die Vorlesung abgestimmte Übungen, durch gute Methoden (angemessenem Folieneinsatz) und persönliches Engagement für die studentischen Belange dem Studierenden das Verständnis zu erleichtern für praxisrelevantes, an aktuellen Forschungsergebnissen orientiertes Wissen. Förderlich für diesen Prozess ist eine lebhaft Diskussions zwischen Studierenden und Lehrendem. Der Lehrende hilft dem Studierenden dabei, sich das prüfungsrelevante, über Basis- und Lehrbuchwissen hinausgehende, an aktuellen Forschungserkenntnissen orientierte Wissen anzueignen und zu verstehen. Durch seine Praxiserfahrung kann er den Studierenden in diesem Prozess authentisch beraten und eine geeignete Stoffauswahl treffen. Er wählt angepasste Methoden (Übungen und Folien) zur Unterstützung. Der Studierende hat einen hohen Anteil am eigenen Lernprozess. Wissensaustausch durch Diskussion ist erwünscht. Der Studierende wird von dem Befragten als Individuum wahrgenommen, dass seinen eigenen Verständnisprozess durchlaufen muss, um sich so eigenes Wissen=Verständnis anzueignen. Das Bild vom Wissen, das sich in dem Interview zeigt, ist ein wandelbares. Man kann (mit den Lernenden) darüber diskutieren und in Prüfungen können von den Studierenden Antworten kommen, mit denen der Lehrende evtl. nicht rechnet. Verständniserzeugendes Wissen ist praxisbezogen und –relevant, beinhaltet aktuelle Forschungsergebnisse, ist zielgruppenorientiert und wird qualitativ hochwertig präsentiert und mit den Studierenden diskutiert, was ein Verständnis von Wissen als relativ beinhaltet. Bei dem Befragten tritt der Lehrende mit seiner Person und seinen Fähigkeiten in den Hintergrund. Die Studierenden und die Inhalte (zu vermittelnden Kompetenzen) sind die entscheidenden Komponenten, welche aufeinander abgestimmt sein müssen.

Anhang II – Interview (Grid)

Vergleich der Ergebnisse der Analyse und Interpretation der Interviews 2810_2405 (t1) und (t2)

Analysekriterien	t1 vs. t2
Auffälligkeiten bei der Zahl der Konstrukte	Es sind drei Konstrukte mehr als zu t1, also ein Drittel mehr.
Auffälligkeiten bei der Art der Konstrukte	Zum Zeitpunkt t1 gab es ein oberflächliches Konstrukt, zu t2 gibt es ebenfalls ein Konstrukt, dass als oberflächlich angesehen werden könnte. Zum Zeitpunkt t2 gibt es ein unkonventionelles oder privates Konstrukt (Folieneinsatz), zum Zeitpunkt t1 gibt es keines. Es gab zu t1 keine eindeutig wertenden Konstrukte, zu t2 auch nicht. Ebenso wenig gab es selbstreflexive Konstrukte und begrenzt anwendbare Konstrukte. Zu t1 gibt es kein Konstrukt, das unipolar ist, zu t2 nur eines. Zu beiden Zeitpunkten gibt es Konstrukte, deren Pole keine eindeutigen Gegensätze benennen. Zu t1 sind es drei Konstrukte, eines bezieht sich auf die Begeisterung des Lehrenden, eines auf die Zugänglichkeit des Lehrenden und eines auf die Materialien. Zu t2 sind es auch drei Konstrukte, eines wieder zu den Materialien (Folienschlacht), eines zur Person des Lehrenden (Authentizität) und eines zu einer Curricularen Frage. Zum Zeitpunkt t1 hat das Konstrukt zum Material (Nr. 4 (t1); Nr. 8 (t2)) in einem Pol mehrere Aspekte zusammengefasst. Die ist zu t2 nicht mehr der Fall. Man könnte daraus schließen, dass sich das Konstrukt zum Material sich präzisiert hat. Das Konstrukt zur Erfahrung scheint in t2 noch recht unklar zu sein. Der Befragte nennt hier Authentizität und geringe Praxiserfahrung als Gegenpole, was im Grunde zwei, nicht zwangsläufig gegensätzliche Dinge sind (man kann bspw. auch authentisch unerfahren sein). Der Interviewverlauf scheint zu beiden Zeitpunkten einen Hinweis auf die Relevanz der Aspekte: Lehrender, Studierender und Wissen wiederzuspiegeln. Zum Zeitpunkt t1 werden zunächst Merkmale des Lehrenden, dann des Wissens und schließlich des Studierenden zur Bewertung von Lehre herangezogen. Zum Zeitpunkt t2 hat sich die Reihenfolge geändert: Wissen, Studierender, Lehrender. Dies könnte auf eine Verschiebung/Veränderung der Sicht von guter Lehre hinweisen. Die Konstrukte, die insbesondere die Inhalte betreffen (ihre Relevanz für die Prüfung bzw. für die Praxis) haben zu beiden Zeitpunkten Negierungen als Gegenpol. Die Konstrukte zu den Inhalten scheinen bei dem Befragten eher undifferenziert zu sein, sonst wären die Gegenpole - wie bei den anderen Konstrukten auch – ausdifferenzierter formuliert. Zusammenfassen kann festgehalten werden, dass sich die ähnlich gebliebenen Konstrukte aus t1 sich zum Zeitpunkt t2 ausdifferenziert haben, die neuen Konstrukte in t2 aber noch eher unklar sind.
Welche Konstrukte sind auf den ersten Blick gleich/ähnlich geblieben?	Es gibt zwei Konstrukte, die sich in t2 sinngemäß, aber auch fast wörtlich wiederholen: Die Nr. 6 (t1) ‚Abfrage auswendig gelernter Inhalte in der Prüfung / Prüfung setzt Verständnis voraus‘ und die Nr. 6 (t2) ‚Prüfungsschwerpunkt Verständnis / Prüfungsschwerpunkt Auswendiglernen‘. Inhaltlich stimmen die Konstrukte zu beiden Zeitpunkten überein. Die Formulierung der Konstruktpole ist aber zum Zeitpunkt t2 klarer. Während zum Zeitpunkt t1 die Pole sich nicht zwangsläufig gegenseitig ausschließen, ist zum Zeitpunkt t2 der Gegensatz klar. Die Konstrukte Nr. 5 (t1) ‚distanziertes Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden / Bereitschaft zur persönlichen Betreuung‘ und Nr. 5 (t2) ‚persönliches Engagement für studentische Belange / Gleichgültigkeit gegenüber studentischen Belangen‘ sind sich ebenfalls inhaltlich sehr ähnlich. Zum Zeitpunkt t1 ist das Konstrukt etwas problematisch, da auch distanzierte Dozenten die Bereitschaft haben könnten, die Studierenden persönlich zu betreuen. Zum Zeitpunkt t2 ist klar, dass es dabei um das Interesse des Lehrenden geht, sich um seine Studierenden zu kümmern, das Konstrukt hat sich also konkretisiert. Ähnlich, aber nicht ganz gleich geblieben ist das Konstrukt Nr. 4 (t1) ‚überfrachtete Materialien / überschaubare Menge an relevanten Materialien‘ in dem Konstrukt Nr. 8 ‚angemessener Folieneinsatz / Folienschlacht (zu viel)‘ (t2). Zu beiden Zeitpunkten wird der negativ bewertete Pol auffällig stärker betont. Das weist darauf hin, dass schlechtes Material bzw. Folien von dem Befragten klar abgelehnt werden. Zum Zeitpunkt t1 enthält der positiv bewertete zusätzlich zwei Aspekte (überschaubare und relevante Materialien). Das Konstrukt zum Zeitpunkt t2 ist im Vergleich dazu klarer. Der Schwerpunkt liegt auf dem Einsatz der Folien und beinhaltet inhaltlich sowohl eine gute Qualität der Materialien als auch eine angemessene Präsentation dieser. Somit beinhaltet das Konstrukt eher mehr Aspekte (ist weniger differenziert) als zum Zeitpunkt t1, scheint aber für den Befragten klarer zu sein. Konstrukte, die sich in t2 ausdifferenziert haben: Die Nr. 2 (t1) ‚Relevanz klar / Relevanz unklar‘ findet sich zu t2 in zwei Konstrukten wieder: In Nr. 6 (t2) ‚Praxisrelevanz des Stoffes klar / Praxisrelevanz des Stoffes unklar‘ und in der Nr. 7 (t2) ‚Zugehörigkeit zum Softwaretechnik Studium klar / Zugehörigkeit zum Softwaretechnik Studium unklar‘. Die Relevanz zum Zeitpunkt t1 umfasst inhaltlich die wahrgenommene Relevanz für die Studierenden und die Relevanz für die spätere Anwendung des Stoffes. Zum Zeitpunkt t2 differenziert der Befragte die Relevanz durch Generieren von zwei Konstrukten, eines benennt einen Aspekt der Relevant, den Praxisbezug, das andere die Relevanz für den Studiengang. Die implizite Differenzierung zu t1 wird nun in zwei gesonderten Konstrukten klar ausgedrückt.

Anhang II – Interview (Grid)

	Das Konstrukt Nr. 3 (t1) ‚Inhalte der Veranstaltung sind prüfungsrelevant / Inhalte sind nicht Prüfungsrelevant‘ könnte sich in dem Konstrukt Nr. 2 (t2) ‚Übungsinhalte auf Vorlesung abgestimmt / keine Vertiefung des Vorlesungsstoffes in den Übungen‘. Obwohl die Konstrukte eher unähnlich klingen, stimmen sie inhaltlich überein. In beiden Fällen geht es dem Befragten um die Abstimmung zwischen Übungs- und Vorlesungsinhalten. Zum Zeitpunkt t1 wird dies in der Konstruktbezeichnung nicht klar. Zum Zeitpunkt t2 wird deutlich, dass es dabei eher indirekt um die Prüfungsrelevanz geht. Vielmehr wird die Abstimmung der Inhalte betont, was wiederum das Verständnis der Studierenden zum Ziel hat. Da es in der Prüfung idealer Weise um Verständnisabfrage geht, ist die Abstimmung der Inhalte prüfungsrelevant für die Studierenden. Das etwas unklare Konstrukt des Befragten zum Zeitpunkt t1 wird zum Zeitpunkt t2 somit klarer und zeigt einen klaren Verständnisbezug. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Konstrukte, die zu beiden Zeitpunkten genannt werden, sich zum Zeitpunkt t2 präzisiert haben. D. h. die Konstruktpole sind eindeutiger / präziser benannt und stimmen mit der inhaltlichen Begründung überein. Zum Teil erfolgte eine neue Schwerpunktsetzung der Konstrukte (vgl. Material, Betreuung) bzw. eine Ausdifferenzierung eines Konstrukts (vgl. Relevanz). Insgesamt kann man sagen, dass der Befragte die bereits vorhandenen Konstrukte zur Beurteilung von Lehre präzisiert hat.
Welche sind weggefallen?	Das erste Konstrukt zu t1 ‚Begeisterung für die Lehre / fehlende Motivation‘ ist komplett weggefallen. Es ist eines der Konstrukte, das sich mit der Person des Lehrenden beschäftigt. Dass es in t2 nicht mehr auftaucht, kann ein Hinweis darauf sein, dass die Person des Lehrenden in den Hintergrund gerückt ist. Auffällig ist, dass bis auf dieses Konstrukt sonst alle Konstrukte in ähnlicher Form beibehalten werden und das Konstruktsystem lediglich durch weitere Konstrukte ergänzt wurde.
Welche sind hinzugekommen?	Folgende Konstrukte sind ganz oder zum Teil neu: Das Konstrukt Nr. 1 (t2) ‚Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse / Vermittlung von Basis- und Lehrbuchwissen‘. Dieses neue Konstrukt zu den Forschungsergebnissen lässt sich der Dimension ‚Wissen‘ bzw. den Inhalten zuordnen. Die Studierenden sollen einen Blick über den Tellerrand hinaus bekommen und in die Forschung einbezogen werden. Das Konstrukt Nr. 4 (t2) ‚diskussionsfreudiges Klima in der Veranstaltung / wenig diskussionsfreudiges Klima‘ ist ebenfalls neu. Neu ist hier der Gedanke, dass Studierende sich mit den Inhalten aktiv (in Diskussionen) auseinandersetzen müssen, um sich diese aneignen zu können. Dies kann auf eine Veränderung in Bezug auf die Schwerpunktsetzung in den Lehrkonzeptionen zugunsten der Studierenden hindeuten. Das dritte neue Konstrukt ist die Nr. 9 (t2) ‚Authentizität / geringe Praxiserfahrung‘. Das Konstrukt zur Authentizität ist nur bedingt aussagekräftig (s.o.). Es ist ein Konstrukt, das sich mit der Person des Lehrenden beschäftigt und durchaus in ‚Fit für die Lehre 2‘ thematisiert wird. Es erinnert an eine Mischung aus der Einheit über Motivation (Fit 1) und der Sequenz der Lehrkonzeptionen, in der die Entwicklung von Hochschullehrern dargestellt wird. Dieses neue Konstrukt ist noch etwas undifferenziert. Die Konstruktpole stellen keine Gegensätze dar. Das Konstrukt Nr. 2 (t2) ‚Übungsinhalte auf Vorlesung abgestimmt / keine Vertiefung der Vorlesungsinhalte‘ ist zum Teil neu (s.o.), es ist das erste Konstrukt, das sich um den curricularen Aspekt der Lehre dreht.
Veränderungen in den Ratings der Elemente auf den ähnlichen Konstrukten	Die Ratings auf den beiden ähnlichen Konstrukten Nr. 6 (t1) ‚Abfrage auswendig gelernter Inhalte in der Prüfung / Prüfung setzt Verständnis voraus‘ und Nr. 6 (t2) ‚Prüfungsschwerpunkt Verständnis / Prüfungsschwerpunkt Auswendiglernen‘. Bei sechs von 10 Elementen sind die Ratings gleich geblieben, es gibt aber Verschiebungen. Das aktuelle Selbst und PL werden zum Zeitpunkt t2 positiver bewertet, LE und IAO negativer. Das Konstrukt wird zum Zeitpunkt t2 polarisierter verwendet als zum Zeitpunkt t1. Auf den Konstrukten Nr. 5 (t1) ‚distanziertes Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden / Bereitschaft zur persönlichen Betreuung‘ und Nr. 5 (t2) ‚persönliches Engagement für studentische Belange / Gleichgültigkeit gegenüber studentischen Belangen‘ stellen sich die Ratings wie folgt dar: Hier bleiben zum Zeitpunkt t2 nur die Bewertungen von LE, RE und PL konstant. Die restlichen Elemente werden zum Teil besser (CL, BWL und LU), überwiegend aber negativer (aktuelles Selbst, Idealselbst, IAO, BE) bewertet. Die eher dichotome Bewertung des Konstrukts zum Zeitpunkt t1 lässt sich zum Zeitpunkt t2 nicht mehr eindeutig feststellen. Die Ratings auf dem Konstrukt Nr. 4 (t1) ‚überfrachtete Materialien / überschaubare Menge an relevanten Materialien‘ und Nr. 8 (t2) ‚angemessener Folieneinsatz / Folienschlacht (zu viel)‘: Die Hälfte der Elemente werden identisch eingeordnet, darunter auch das aktuelle und das Idealselbst. Bei zwei Elementen verändern sich die Ratings nur um einen Punkt, bei zwei Elementen allerdings gibt es gravierende Veränderungen: LE, der zu t1 noch fast maximal dem negativ bewerteten Pol zugeordnet wurde, findet sich bei t2 auf dem positiven Extremwert wieder. BE hingegen macht die gegenläufige Entwicklung mit: Von einer guten Position in t1 fällt er ab auf den negativen Extrempol zu t2. Zu beiden Zeitpunkten sind die Ratings eher dichotom. Auf den beiden ähnlichen Konstrukten Nr. 2 (t1) ‚Relevanz klar / unklar‘ und Nr. 3 (t2) ‚Praxisrelevanz des Stoffes klar / Praxisrelevanz des Stoffes unklar‘ bleiben bei sechs von 10 Elementen die Ratings identisch. Veränderungen gibt es bei CL und BE, die sich um 1-2 Skalenwerte verschlechtern und bei IAO und BWL, die sich um je zwei Skalenwerte verbessern. Zu Zeitpunkt t1 ist das Konstrukt stärker mit dem Thema Teilnehmerorientierung verknüpft. In t2 hingegen ist der Fokus stärker darauf, was der Dozent tun um Praxisrelevanz herzustellen (Beispiele bringen, Anekdoten erzählen, empirische Ergebnisse zeigen, etc.). Die könnte erklären, weshalb sich die Ratings hier verändert haben. Bei den Konstrukten Nr. 6 (t1) ‚Abfrage auswendig gelernter Wissens / Prüfung setzt Verständnis voraus‘ und Nr. 6 (t2) ‚Prüfungsschwerpunkt Verständnis / Prüfungsschwerpunkt Auswendiglernen‘. Sechs von zehn Konstrukten sind identisch bewertet worden. Das aktuelle Selbst wird zu t2 einen Skalenwert besser (auf dem positiven

Anhang II – Interview (Grid)

	Extrempol) eingeordnet, PL. schneidet um zwei Skalenwerte besser ab. Zwei Elemente, LE und IAO verschlechtern sich um einen bzw. zwei Skalenwerte. Eine Erklärung könnte die inhaltliche Veränderung des Konstrukts sein, das zu t2 stärker den Aspekt der Orientierung an den Studierenden und die Wertschätzung gegenüber den Studierenden betont. Bei zwei weiteren, ähnlichen Konstrukten, Nr. 5 (t1) ‚distanziertes Verhältnis zwischen Dozent und Studierenden / Bereitschaft zur persönlichen Betreuung und Nr. 5 (t2) ‚persönliches Engagement für studentische Belange / Gleichgültigkeit gegenüber studentischen Belangen‘ sind nur drei von 10 Elementen gleich eingestuft worden. Vier Elemente sind schlechter eingestuft worden, darunter auch das aktuelle Selbst und das Idealselbst, die nicht mehr dem positiv bewerteten Extrempol zugeordnet sind, sondern einen Skalenwert darunter. Dies könnte mit der in ‘Fit für die Lehre 2’ induzierten Rollenklärung zusammenhängen, die eine Entwicklung vom ‚Kumpel‘ zum ‚Begleiter von Lernprozessen‘ zum Ergebnis hatte und somit zwar als verbindlicher Ansprechpartner für studentische Belange da ist, aber auch gewisse Grenzen der Zugänglichkeit setzen kann. Die restlichen Elemente werden zum Teil besser bewertet (CL, BWL und LU), überwiegend aber negativer (aktuelles Selbst, Idealselbst, IAO, BE). Die eher dichotome Bewertung des Konstrukts zum Zeitpunkt t1 lässt sich zum Zeitpunkt t2 nicht mehr eindeutig feststellen. Die Ratings auf den nur mittelmäßig ähnlichen Konstrukten Nr. 3 (t1) ‚Inhalte der Veranstaltung sind prüfungsrelevant / Inhalte sind nicht Prüfungsrelevant‘ und Nr. 2 (t2) ‚Übungsinhalte auf VL abgestimmt / keine Vertiefung des VL Stoffes in den Übungen‘ sehen wie folgt aus: Fünf Elemente sind identisch eingeteilt, darunter das Idealselbst. Insgesamt bewertet der Befragte die Elemente zum Zeitpunkt t2 weniger positiv. Der positive Extremwert wird zum Zeitpunkt t2 nur noch beim Idealselbst und RE vergeben, die Werte tendieren insgesamt eher zum Zentralwert. Dies deutet darauf hin, dass der Befragte zum Zeitpunkt t2 eine weniger dichotome Sichtweise auf die Abstimmung der Inhalte hatte. Die Verschiebungen der Elemente sind gering, nur ein Element hat sich um zwei Skalenwerte verschoben. Obwohl die Benennung der Konstruktpole nicht sehr ähnlich ist, wird durch die Notizen zum Interview klar, dass die beiden Konstrukte inhaltlich fast identisch sind. Es geht zu beiden Zeitpunkten um Prüfungsrelevanz und um die Verzahnung zwischen Vorlesung und Übung. Insgesamt lässt sich nicht feststellen, ob die Verschiebungen auf den Ratings auf inhaltliche Differenzen oder auf geänderte Einschätzungen der Elemente zurückzuführen sind. Abgesehen von den letzten zwei Beispielen sind die Änderungen nicht groß und deuten eher darauf hin, dass der Befragte in diesem ihm wichtigen Konstrukten die Elemente ähnlich verordnet wie zuvor.
Ratings der Elemente auf den neuen Konstrukten	Das Element Nr. 1 (t2) ‚Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse / Vermittlung von Basis- und Lehrbuchwissen‘ zeigt, dass das aktuelle Selbst schon recht gut abschneidet, das Idealselbst aber noch einen Skalenwert besser, auf dem positiven Extrempol eingeordnet wird. Nur ein weiteres Element schneidet so gut, wie das aktuelle Selbst ab (BE), drei weitere nehmen eine mittlere Position ein, sieben der zehn Elemente werden auf diesem Konstrukt also eher kritisch bis negativ eingestuft. Auf dem zweiten neuen Konstrukt ‚diskussionsfreudiges Klima in der Veranstaltung / wenig diskussionsfreudiges Klima‘ ist das Idealselbst nicht dem positiv bewerteten Extrempol zugeschrieben, sondern einen Skalenwert darunter. Das aktuelle Selbst ist in der Mitte angesiedelt. Nur ein Element ist dem positiven Extrempol zugeordnet: BE. Die Ratings sind recht ausgeglichen verteilt. Auf dem dritten neuen Konstrukt Nr. 9 ‚Authentizität / geringe Praxiserfahrung‘ sind die Elemente folgendermaßen eingeordnet: Das aktuelle Selbst erhält einen Wert unter dem negativ bewerteten Extrempol, das Idealselbst ist zwei Skalenwerte darüber, eines unter dem positiv bewerteten Extrempol. Der Befragte nimmt eine etwas höhere Diskrepanz zwischen seinem aktuellen und dem Wunschzustand wahr. Die Ratings sind recht ausgeglichen, der negative Extrempol wird nicht besetzt. Die neuen Konstrukte führen zu einer Angleichung der Elemente in ihren Bewertungen. Vor Allem das Konstrukt Forschungsbezug führt zu einer Verschiebung des Ratings, so dass sich die Elemente insgesamt angleichen. Im Bezug auf das Konstrukt zum diskussionsfreudigen Klima zeigt sich ein eher ausgeglichenes Bild. Der Befragte setzt das Optimum knapp unter dem Extremwert und zeigt damit, dass der Austausch mit den Studierenden zwar wichtig ist, aber auch übertrieben werden kann.
Differenzen zwischen den Konstrukten (Mouse-Sort)	<u>Elemente:</u> Die Differenzwerte sind fallen zu t2 höher aus als zu t1. Die Elemente gruppieren sich zu einem größeren Cluster, während zu t1 eindeutig 2 Blöcke erkennbar sind. Das Element LU verliert seine alleinige Vorbildfunktion bzw. teilt sie sich zu t2 mit PL. PL steigt durch die neuen Konstrukte deutlich in der Gunst des Befragten. Der Befragte hat einige Elemente zum Zeitpunkt t2 positiver bewertet (aktuelles Selbst, PL), einige etwas schlechter (LU). Keines der Elemente hat aber eine Wandelung von positiv zu negativ (oder umgekehrt) erfahren. <u>Konstrukte:</u> Zu beiden Zeitpunkten sind die Konstrukte trennscharf, das Hinzukommen der drei neuen Konstrukte zu t2 führt nicht zum Verlust von Trennschärfe, d.h. die neuen Konstrukte decken jeweils unterschiedliche (neue) Aspekte ab.
Clusteranalyse (Elemente und Konstrukte)	<u>Elemente:</u> Die mittlere Zentralität verändert sich von 55 auf 60, das heißt, die Elemente untereinander weisen eine etwas höhere Ähnlichkeit untereinander auf. Die Dreiteilung der Elemente in gut, mittel und schlecht, lässt sich zum Zeitpunkt t2 aber deutlicher ablesen. Insgesamt werden die Elemente nicht mehr so einseitig positiv bewertet. Einzelne Elemente werden zu t2 nicht

Anhang II – Interview (Grid)

Interpretation

mehr so auffallend positiv beurteilt und unterscheiden sich somit stärker von den negativen Elementen.

Zu t1 ist LU klar das Vorbild, am nächsten zum Idealselbst. Zu t2 gibt es zwei Vorbilder, als hätte sich das Bild vom idealen Lehrenden für den Befragten ausdifferenziert und erweitert.

Der Befragte scheint die Elemente zum Zeitpunkt t2 kritischer zu bewerten. Dadurch werden die Unterschiede zwischen den Elementen deutlicher. Eine grundsätzliche Verschiebung oder Polarisierung findet aber nicht statt.

Konstrukte:

Mit einer steigenden mittleren Zentralität von 7 (t1) zu 31 (t2) nimmt die Trennschärfe zwischen den Konstrukten zu. Der Befragte kann die einzelnen Merkmale trennscharf anwenden, hat zu beiden Zeitpunkten eine differenzierte Sicht von guter Lehre, woran auch die höhere Konstruktzahl nichts ändert.

Einordnung in das Modell von Kember

Zu beiden Zeitpunkten ist der Befragte der 4. Lehrkonzeption ‚Erleichterung / Ermöglichung von Verständnis‘ zuzuordnen. Die neuen Konstrukte zu t2, die sich auf die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden, die Praxiserfahrung des Lehrenden und auf den Einbezug aktueller Forschungsergebnisse in die Lehre beziehen, zeigen, dass sich das Bild von Lehre weiter ausgewogen ausdifferenziert.

Einordnung auf den Dimensionen Lehrende, Studierende und Wissen

Der Dimension ‚Wissen‘ können sowohl zu t1 als auch zu t2 die meisten Konstrukte zugeordnet werden (Bsp. t1: Relevanz, Materialien; t2: Einbezug von Forschungsergebnissen, Folienschlacht). Zu t2 wird durch das Konstrukt Nr. 7 (Zugehörigkeit zum Softwaretechnik-Studium) und Nr. 1 (Einbezug aktueller Forschungsergebnisse) der Curriculare Aspekt deutlicher. Zum Lehrenden gibt es zu t1 nur ein Konstrukt (Nr. 1) und zu t2 keines mehr, das ausschließlich der Dimension des Lehrenden zugeordnet werden könnte. Es sieht so aus, als sähe sich der Befragte tatsächlich nur in der Mittlerposition zwischen dem von den Studierenden zu erzielendem Verständnis, also als Mittler zwischen Wissen und Studierenden.

Zu beiden Zeitpunkten sieht der Befragte die Studierenden als Individuen im Bezug auf die persönliche Betreuung und die Prüfungssituation. Zusätzlich kommt zum Zeitpunkt t2 die Rolle als Diskussionspartner hinzu, dem eigenes Wissen, eine eigene Meinung zugestanden wird. Insgesamt soll der Studierende zu einem Verstehenden werden, nicht zu einem Rezipienten.

Zu beiden Zeitpunkten wird Wissen als grundsätzlich wandelbar betrachtet. Es muss praxisrelevant, auf die Zielgruppe abgestimmt, aktuell und diskutierbar sein. Neue Aspekte sind möglich und erwünscht, es gibt keine ‚reine‘ Wahrheit. Das Wissen wird zum Zeitpunkt t2 am häufigsten zur Beuteilung von guter Lehre verwendet, sechs von 9 Konstrukte beschäftigen sich mit diesem Aspekt.

Interessant ist auch die Reihenfolge der Konstrukte zu t1 und t2. Zu t1 ist das erste Konstrukt das zur Lehrperson. Im Verlauf des Interviews nennt der Befragte dann Konstrukte, die sich mit dem Wissen und den Inhalten beschäftigen und als vorletztes das Konstrukt zu den Studierenden. Diese Reihenfolge wird zum Zeitpunkt t2 etwas umgekehrt: Zuerst kommen die Konstrukte zum Wissen, dann zu den Studierenden und zuletzt das Konstrukt zur Lehrperson (Nr. 9 t1, Authentizität). Auch die Anzahl der Konstrukte, die sich zum Zeitpunkt t2 mit dem Aspekt Wissen/Inhalte beschäftigen ist gestiegen, von 2 auf 4. Darin geht es dem Befragten darum, dass sich gute Lehre durch Praxisbezug, aufeinander abgestimmte Inhalte, Präsentation aktueller Forschungsergebnisse und Zielgruppenorientierung auszeichnet. Inhalte sollen nicht nur rezipiert werden, sie sollen verstanden werden. Dabei nimmt der Befragte auch in Kauf, unerwartete Ergebnisse bei Prüfungen und in Diskussionen zu bekommen. Wichtig sind ihm hierbei auch die Materialien, die den Verständnisprozess unterstützen sollen.

Die Studierenden werden als Individuen im Bezug auf Wissen (Diskussion), Prüfung (Verständnis) und in ihren unterschiedlichen Bedürfnissen nach Betreuung wahrgenommen.

Die Beurteilung von Lehre hat sich bei dem Befragten nicht grundsätzlich geändert, was auch an den vielen ähnlichen Konstrukten abgelesen werden kann. Der bereits verwendete Aspekt der Unterstützung von Verständnis bei den Studenten kommt aber zum Zeitpunkt t2 klar zum Ausdruck und rückt in den Vordergrund. Dabei gibt es zum Zeitpunkt t2 für den Befragten mehr (trennscharfe) Aspekte, die das Verständnis unterstützen können.

Quantitative Hypothesen

H1 kann bestätigt werden, die Anzahl der Konstrukte hat sich um 3 Konstrukte erhöht. Im Bezug auf die Inhalte/das Wissen handelt es sich zum Teil um eine Erweiterung bzw. Präzisierung bereits erwähnter Merkmale in mehrere Unterkonstrukte. Die Diskussion mit den Studierenden ist ein neues Konstrukt. Hier ist eine Konstrukterweiterung wahrscheinlich. Mit dem Konstrukt Nr. 9 (t2) kommt ein neues, noch nicht ganz ausgereiftes Konstrukt zum tragen, das aber als Erweiterung des Konstruktsystems betrachtet werden kann.

H2 kann bestätigt werden. Fünf von 6 Konstrukte aus t1 finden sich auch zum Zeitpunkt t2 wieder. Keines davon zeigt aber eine exakte Übereinstimmung. Die Konstrukte haben sich zum Zeitpunkt t2 insbesondere durch inhaltliche Schwerpunktsetzung, Ausdifferenzierung (zu zwei Konstrukten) und Präzisierung der Konstruktpole verändert.

H3: Die neuen Konstrukte des Befragten beziehen sich auf die Authentizität / mangelnde Praxiserfahrung des Lehrenden, die Diskussion mit den Studierenden und den Einbezug von aktuellen Forschungsergebnissen.

Das Konstrukt zum diskussionsfreudigen Klima passt gut zu den in ‚Fit für die Lehre 1‘ behandelten aktivierenden Methoden und deren Begründung durch die aktuellen Erkenntnisse der Lehr- Lernforschung.

Das Konstrukt zur Authentizität kann auf zwei Themen zurückgeführt werden, die in ‚Fit für die Lehre 2‘ behandelt wurden: Die Rollenreflexion und das Modell der Lehrkonzeptionen, das auch unter der Entwicklungsperspektive von Hochschullehrenden diskutiert wird.

FRAGEBOGEN ZUM INTERVIEW 2810_2405 (T1)

Angaben zur Person

Geburtstag der Mutter (dd.mm)

28.10

Geburtstag des Vaters (dd.mm)

24.05

Geschlecht

☐
☒

♀

♂

Welches Fach Lehren Sie?

Software Engineering

Wie hoch ist Ihre Lehrerfahrung?

☒

0 bis 4 Semester

☐

5 bis 24 Semester

☐

25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

☐

Überwiegend Studierende bis zum 6. Semester.

☐

Überwiegend Studierende ab dem 7. Semester.

☒

Studierende jeden Semesters.

Welche Veranstaltungsformate halten Sie überwiegend?

☒

Vorlesungen

☒

Übungen

☒

Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)

☐

Praktika

☒

Sonstige

Studienprojekte

Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre

stimme
zu

stimme
eher zu

teils/
teils

stimme
eher
nicht zu

stimme
nicht zu

kann ich
nicht be-
antworten

Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.

☐
☒
☐
☐
☐
☐

Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.

☐
☐
☒
☐
☐
☐

Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.

☐
☒
☐
☐
☐
☐

Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.

☐
☐
☐
☒
☐
☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☐	☐	☐	☒	☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☐	☒	☐	☐	☐	☐

Anhang II – Interview (Grid)

FRAGEBOGEN ZUM INTERVIEW 2810_2405 (T2)

Angaben zur Person

Geburtstag der Mutter

Tag	Monat
28	10

 Geburtstag des Vaters

Tag	Monat
24	05

Geschlecht ☐ w ☒ m

Welches Fach Lehren Sie? Software Engineering (Informatik)

Welchem Bereich würden Sie Ihr Fach am ehesten zuordnen?

- ☐ Geisteswissenschaft
☐ Sozialwissenschaft
☐ Naturwissenschaft
☒ Technik

Wie hoch ist Ihre Lehrerfahrung?

- ☒ 0 bis 4 Semester
☐ 5 bis 24 Semester
☐ 25 Semester und höher

Welches ist Ihre studentische Zielgruppe?

- ☐ Überwiegend Studierende bis zum 6. Semester.
☐ Überwiegend Studierende ab dem 7. Semester.
☒ Studierende jeden Semesters.

Welches Veranstaltungsformat halten Sie überwiegend? (Bitte nur ein Format ankreuzen.)

- ☒ Vorlesungen
☐ Übungen
☐ Seminare (Pro- und/oder Hauptseminare)
☐ Praktika
☐ Sonstige _____

Welche hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen haben Sie bereits absolviert?

- ☒ Fit I
☒ Praxisberatung(en)
☐ Lehrhospitation
☒ Sonstige Fit II

Anhang II – Interview (Grid)

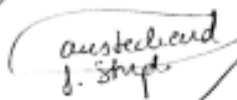
Bitte geben Sie an, ob Sie den folgenden Aussagen eher zustimmen oder eher nicht zustimmen.

Fragen zur Hochschullehre	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Ich halte es für wichtig, die individuelle Leistungsfähigkeit der Studierenden in der Lehre zu berücksichtigen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Durch Zuhören und Mitschreiben nehmen die Studierenden die Inhalte am Besten auf.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Es sollte viel Zeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen über den Stoff zu diskutieren.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Ich sollte in der Lage sein, jede mögliche, fachbezogene Frage der Studierenden zu beantworten.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit dazu bieten, ihr verändertes, konzeptionelles Verständnis von diesem Fach zu zeigen.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
In meinen Lehrveranstaltungen ist keine Zeit dafür, dass die Studierenden ihre studienbezogenen Schwierigkeiten diskutieren.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Es ist mir wichtig, neue, fachliche Erkenntnisse in den Veranstaltungen mit den Studierenden zu diskutieren.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Der Vorteil von Vorlesungen ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Ich halte es für wichtig, dass die Studierenden ihren persönlichen Standpunkt in Bezug auf die Studieninhalte entwickeln.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sehr wenig fachbezogene Vorkenntnisse besitzen.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Auf viele Fragen gibt es nicht die einzig richtige Antwort.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Über den Stoff hinausgehendes Wissen und Erfahrungen der Studierenden spielen in der Lehre keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☒	☐

Anhang II – Interview (Grid)

	stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	kann ich nicht be- antworten
Eine wichtige Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden beizubringen, wie sie ihre Lernprozesse selbständig planen und steuern können.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Es ist wichtig, im Unterricht den gesamten Stoff abzudecken, damit die Studierenden wissen, was sie für das Fach zu lernen haben.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Wissenschaftliche Erkenntnis ist nicht absolut, sondern die begründete Entscheidung für eine mögliche Interpretation wissenschaftlicher Ergebnisse.	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Wichtigstes Ziel der Lehre ist es, dass die Studierenden den Stoff in den Prüfungen genau wiedergeben können.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Ziel meiner Lehre soll neben der Wissensvermittlung auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden sein.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Ich versorge die Studierenden mit den Informationen, die sie benötigen, um die formalen Prüfungen zu bestehen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Universitäre Lehre sollte ein Ort des partnerschaftlichen Wissens- und Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden sein.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Diskussionen mit den Studierenden über die Lehrinhalte sind angesichts der Stofffülle ein Luxus.	☐	☐	☐	☐	☒	☐
Lehrende und Studierende tragen gemeinsam die Verantwortung für ein erfolgreiches Lehr-Lerngeschehen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Die Inhalte sind für mich klar durch die Struktur des Faches definiert.	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Ziel meiner Lehre ist, dass meine Studierenden ihr bestehendes Wissen neu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens über das Fach entwickeln.	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Die Studierenden haben etwas gelernt, wenn sie in der Lage sind, die Inhalte in der Prüfung wiederzugeben.	☐	☒	☐	☐	☐	☐

Vom Thema beginnt

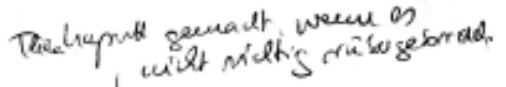


~~Handwritten~~ wandte
sich, keine
Länge davon



Wine Recycling

- Placenta low maternal
- Reflexing
- Praxia Supra
- Meliodon



alles Skript von 9
liest alles ab

interior, with
painted

→ Since d. Vz sind Erklärungen und nicht die Max. Voraus.

Einfluss auf Tot. / Beteiligung

Beteiligung d. M.
(Prof. / Studenten)

TN-Zahl bei
2. Versuch.



Alle Wurml
nicht auf d.
Schwanz befruchtet
auch saugen
nicht auf Wirt.
Zugend und Wirt
- Gruben-ellen flache

Andersson

bedeutung

VL Progracencia entit.
Software entit. Wirtshaus
entit.

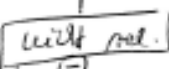


Silberling
die Hebräer
d. Stadt zu
gehören mit ihnen

Reinigung ist ein offener Markt
große Profiteure
relativ niedrig (kann leicht gesteuert werden)

proof relevant

demotivare sind



140
2000

in Vi. same
and love well;
kein Vol. zu
Abwesen
(Thunz Reiche
wellkommen)

and nest with
1/2 lb. food relevant
(1.50%)

mean noted
over and over
the

Handwritten note: Handwritten
auf Folie

- Waldschnecke (Windlärm vermeiden)
 - Waldschnecke (Windlärm vermeiden)
 - Waldschnecke (Windlärm vermeiden)

[illegible]

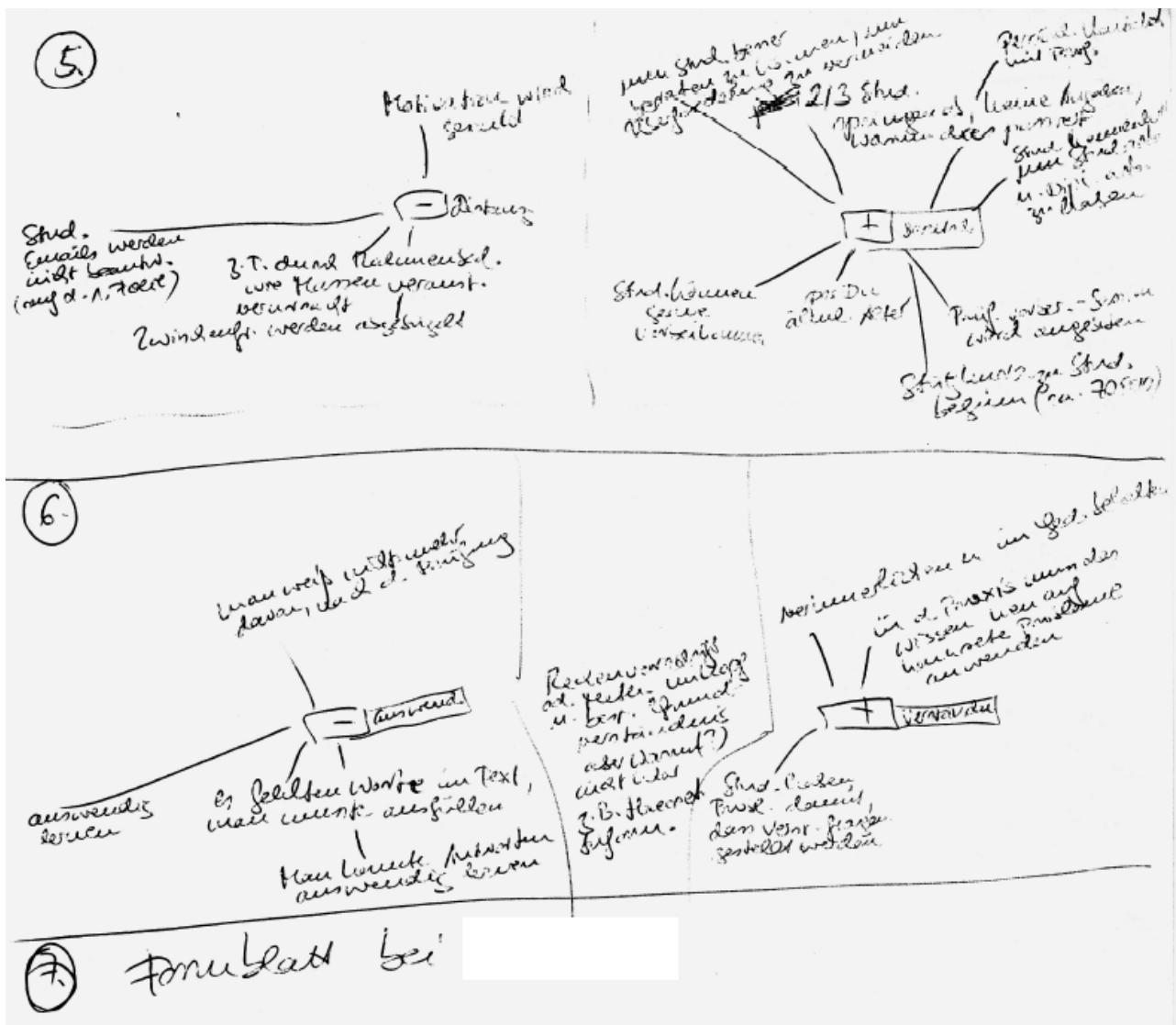
Isolat: weeding toliver, veel afval
Bellen afgevoerd

4. Wasserstand 16
bringt es Heide im
Wasser (Ausschlag
unregelmäßig)
bei Phosph. Wasser.
400 Fokussieren m.
keine Phase m.
Ausschlag. Hand.

- keine Teil der Implikation und Konjunktion
- volle Folge, nur ein Satz möglich.

Was das wichtig? Warum nicht verwenden?

→ Zersetzungs. wäre da, aber keine Zeit zu haben



NOTIZEN INTERVIEW 2810_2405 (T2)

① Fr. 6-2

Warum?

Interessiert, Perspektiven eröffnen
Beitrag des Telestrand
Anregung setzen, Interessen wecken

- Sind, werden nicht in die
Formung einbezogen

①

Formungsorientierung

keine Formung ind. Lehre

Bsp.

keine Trends, Ideen, die nur
dem Professor (5-6 Jahre alt)
mit in die Lehre
- gewisses Risiko (falls das Erg.
nicht positiv)

- mit kleinen Fehlern
auskommen
- v.a. Grundstudium

Warum?

- Sind, verstehen erst, wenn
sie selbst angewendet
habe gedacht, diskutiert
haben
- damit sie nicht durch die
Prof. fallen

- Themen bleiben unverändert
- Vertiefung wäre wichtig gewesen
- Stud. bleiben weg
- Übung reicht
- Inhalte nicht irrelevant, aber keine
Chance zu vertiefen

②

Wirkung abgelehnt

Wie?

Teile aus VL aus Bsp. angewendet
Verfahren, Vorgehen und wie
Bsp. lösen
Über VL - Inhalte diskutieren, nach-
denken, anwend. Bsp. finden
Übung als Transfer

- Prüf. hat nichts mit der VL zu tun
- nur Übung, Inhalte kommen
draus
- kein Zög. zw. VL u. Übung,
wird einmal im Nachhinein

Warum?

- Motivationsfaktor
- einfacher zu erklären

③

Praxisrelevanz hat

nicht

Wie?

Dogmat hat Methodenlehre gebracht
Bsp. gebracht
Eigens. Dilemma
Prakt. aufgezeigt / Relevanz auf-
gezeigt

Dogmat hat keine Bsp. gebracht
in welchen Bereichen?
- Was passiert, wenn eine Verfahren
nicht eingesetzt wird?

- ② Warum?
- besseres Verständnis
 - Motivation, sich einzubringen
 - auswendig lernen
 - auch f. Dozent (bringt mehr weiter)
 - manchmal wollen Stud. nicht sagen

Prof. muss bereits mit
anbringen
- keine Hinführung

- ④ in Kopf denken auswendig
- VL, in der viel diskutiert wurde
 - Abschiedende Bemerkungen wurden
Zugelassen
 - keine Notenlast ist nicht möglich
 - es gab keine "Stress"
 - Disk. ausgelegt, keine eingefordert
 - Zeitprobleme durch abdriften
kein Nachteil f. Stud.
 - eher bl. Vorausst.

Wenig disk. fand!

- Dozent macht deutlich, dass nicht
diskutiert werden soll
- keine Fragen im Publikum
- Vorrede abgelesen
- kein Text
- mehr Stoff gelernt, weniger
abgewogen, Vor- u. Nachteil
verstanden
- keine eigene Recherche
- 100 Punkte im Vorausst.
- da keine eigene Arbeit diskutiert.

Warum?

- Stud. studiert besser
- erhöhtes Studierum
- Motivation, wenn Prof.
mangelnde, keine
Dipl. oder sonst.
- zu mehr lernen und nicht gut

5

④ Engagement f. Stud. Belange

Ideal auf 2. Stufe

Wenig Eng.

- nicht nur Spricht und Voranmeld.
- bei Prof. einbringen
- Vorreden wurden auch eingelegt
- Substanz, Lösungen nicht
- Prüfungen vorf. abnehmen
- das Beste f. Stud.
- erklärt, warum nicht?

- keine mit, obwohl sie
- in Sprachschule
- keine Anwesenheitsregelungen
- wie wird das vermittelt?
- ist Prof. wenn sie nicht
kann
- Prüfungsaufg. zu schwer / zu leicht
Stud. Vertreter würde ignorieren

- Warum? - Stud. sollen verstehen
was weniger gut " - als viel
auswendig lernt.
- Antwortspielraum größer, ev. Antworten
dabei, auch wenn nicht gedacht war

- es läuft viel viel länger
- langweilig, uninteressant
- Gedächtnis wird belastet

6

prüf. Verständnis

- auswendig lernen bringt nicht
- Auswendig lernen nötig
- konkrete Fragen am Bsp.
- Bewerten lassen

prüf. auswendig lernen

- 50 Fragen bekommen
- bei d. Prüf. wurden 5 Fragen, wenn
man diese (auf Grundlage d. Skript)
beantworten konnte, bekam man
die 1.
- keine Nachfragen

3) Warum?

- Vorbereitungswissen war da
- motivierter

- keine Vorbereitungswissen
- man ist eine Randgruppe
- kein Eingehen auf heterog.

7

+ Zugew. War

- Deutsch, Informationswiss.
- ist relevant
- ev. auch andere Stud.gänge, die gelitten haben

Zugehörig. neutral

- export VL
- warum bringt das was?
- Deutscher ging zu 0,0 auf die Softwaretechnik ein
- Thema war nicht zugew. Kultur

Warum?

- ↳ bei weniger Folien, illust. Genre Folien
- in d. Vorbereitung muss nicht abgewogen werden, ob Darstellung gut

- rote Fäden nicht so gut erkennbar
- keine ordnl. Stud.
- konnte nicht verarbeitet werden
- konnte nicht aufgearb. werden

8

+ angew. Folienzeit

- ca. 20 f. pro Sem (3-5 min pro Folie)
- Folie + etw. dazu gesagt
- auch f. Nachbereitung War, was relevant war
- eher um 1. Verfahren, statt 5 und dafür ein Bsp.
- weniger ist mehr

Folienlast

- Helix
- man kann nicht mehr mit, volle Folie, wenn 1 Punkt wurde angesprochen
- hohe Druckbarkeit
- f. Nachbereitung nicht mehr klar, was relevant war
- zu hoher Tempo
- keine Diskussion
- Viel Vortrag
- neutral, was relevant war

Warum?

- glaubwürdiger
- anders
- spannend, weil glaubwürdig
- das trägt sich auf Inhalte
- wird leichter gemerkt

- kann weniger bewahren

9

+ Interkizität

- kann aufdecken durch Anekdoten, Praxisberichte
- andere Sichtweise
- kann eher abwägen zw. Theorie & Praxis

geringe Praxiserfahrung

- fast nur Praxis Bsp. zu sehen
- Bsp. anderer Unternehmen
- Emp. Studenten herausstellen
- kein Stellen von Übungsaufg.
- nicht möglich
- Problem wird trotzdem entgegen- gestellt
- vermittelt zwischen die Stud. das nicht mehr

Vorhoff. von Wissen kann bei Kunst. Dis. sein raus;