

Akademische Lehrkompetenz

Modellierung, Entwicklung und Messung mit Mixed-Methods

INAUGURALDISSERTATION

zur Erlangung des Akademischen Grades
eines Dr. phil.

vorgelegt dem Fachbereich 02
Sozialwissenschaften, Medien und Sport
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

von
Stefanie Schöler
aus Frankfurt am Main

Mainz 2016

Referentin: ---aus Datenschutzgründen gelöscht---

Ko-Referent: ---aus Datenschutzgründen gelöscht---

Tag des Prüfungskolloquiums: 10. August 2016

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	VII
Tabellenverzeichnis.....	VIII
1 Einleitung.....	1
2 Kompetenz: Begriffsgeschichte und Definitionen.....	4
2.1 Kompetenzbegriffe.....	4
2.1.1 Psychologie.....	4
2.1.2 Linguistik.....	5
2.1.3 Pädagogik	6
2.1.4 Zwischenfazit	6
2.2 Kompetenzdefinitionen.....	7
2.2.1 Allgemeine Kompetenzdefinitionen.....	7
2.2.2 Zwischenfazit und Definition Lehrkompetenz.....	9
3 Modelle akademischer Lehrkompetenz.....	11
3.1 Lehrkompetenzmodelle von Benz und Reichmann.....	11
3.2 Dimensionen professioneller Lehrkompetenz nach Stahr	13
3.3 Drei Säulen hochschuldidaktischer Kompetenz nach Paetz et al.....	15
3.4 Modell akademischer Lehrkompetenz nach Trautwein & Merkt	16
3.5 Zwischenfazit.....	17
4 Untersuchungsgegenstand <i>Innovatives Lehrtraining</i>	22
4.1 Die <i>SRH Hochschule Heidelberg</i>	22
4.2 Exkurs: Das <i>CORE-Prinzip</i>	23
4.3 Inhalte und Struktur des <i>Innovativen Lehrtrainings</i>	24
5 Das <i>Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz</i>	28
5.1 Kompetenzfacetten des Modells	28
5.1.1 Wissen	33

5.1.2	Methodisch-didaktisches Können	34
5.1.3	Soziale Interaktion	37
5.1.4	Einstellung zur Lehre – Lehrstil	38
5.1.5	(Selbst-)Reflexion	39
5.2	Forschungsfragen und Hypothesen	41
6	Kompetenzmessung und hochschuldidaktische Weiterbildungen	43
7	Studiendesign zur Lehrkompetenzmessung	46
7.1	Mixed-Methods-Design und multiperspektivische Erhebung	47
7.2	Beschreibung der Stichprobe	48
8	Fragebogenstudie: Studierendenperspektive	51
8.1	Entwicklung des Erhebungsinstruments	51
8.1.1	<i>Students' Evaluations of Educational Quality (SEEQ)</i>	52
8.1.2	<i>Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE-II)</i>	53
8.1.3	<i>Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (EMU)</i>	54
8.1.4	Pilotanwendung des Erhebungsinstruments	55
8.2	Auswertung und Ergebnisse	55
8.2.1	Prüfung der Struktur des Erhebungsinstruments	56
8.2.2	Die dimensionale Struktur akademischer Lehrkompetenz	57
8.2.3	Güte des verwendeten Erhebungsinstruments	60
8.2.4	Wirkung des <i>Innovativen Lehrtrainings</i>	62
9	Interviewstudie: Lehrendenperspektive	66
9.1	Entwicklung des Interviewleitfadens	66
9.1.1	Pilotanwendung des Interviewleitfadens	67
9.1.2	Beispielfragen des Interviewleitfadens	67
9.2	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	69
9.2.1	Gütekriterien der QIA	72
9.3	QIA 1: Verbessert sich die Lehrkompetenz durch die Teilnahme am IL?	74

9.3.1	Hypothesen	74
9.3.2	Material und Stichprobe.....	74
9.3.3	Einheiten der Analyse.....	75
9.3.4	Vorgehensweise	76
9.3.5	Ergebnis und Diskussion	82
9.4	QIA 2: Welche Veränderungen nehmen die IL-Teilnehmenden an sich selbst wahr?	84
9.4.1	Forschungsfragen	85
9.4.2	Material und Stichprobe.....	85
9.4.3	Vorgehensweise	85
9.4.4	Ergebnis	86
9.4.4.1	Methodisch-didaktisches Können	86
9.4.4.2	Intraindividuelle Veränderung	87
9.4.4.3	Soziale Interaktion.....	88
9.4.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	89
9.5	QIA 3: Wie bewerten die Teilnehmenden das <i>Innovative Lehrtraining</i> ?	90
9.5.1	Forschungsfragen	91
9.5.2	Material und Stichprobe.....	91
9.5.3	Vorgehensweise	91
9.5.4	Ergebnis	91
9.5.4.1	Struktur und Methoden des IL	92
9.5.4.2	Inhalte des IL	93
9.5.4.3	Kollegen	94
9.5.4.4	Organisatorisches und Rahmenbedingungen	95
9.5.4.5	Gesamtbewertung des IL.....	96
9.5.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	96
10	Gesamtdiskussion.....	98
10.1	Übergreifende Diskussion der Teilstudienergebnisse.....	98

10.2	Methodendiskussion	100
10.3	Implikationen für Praxis und Forschung.....	104
10.3.1	Weiterentwicklung des IL	104
10.3.2	Schlussfolgerungen für die Forschung	106
11	Resümee und Ausblick	108
12	Literaturverzeichnis	111
Anhang	.....	127
Anhang A - Fragebogenstudie	.....	127
A.1 Fragebogen	.....	127
A.2 Berechnungen	.....	130
Anhang B - Interviewstudie	.....	141
B.1 Interviewleitfaden	.....	141
B.2 Transkriptionsregeln	.....	145
B.3 Exemplarisches Interview	.....	146
B.4 Codierleitfaden	.....	155
Erklärung	.....	172
Ausbildungs- und Studienverlauf	.....	173

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen professioneller Lehrkompetenz (Stahr, 2009, S. 80)	14
Abbildung 2: Hochschuldidaktisches Kompetenzmodell (Paetz et al., 2011, S. 108).....	15
Abbildung 3: Struktur akademischer Lehrkompetenz (Trautwein & Merkt, 2013, S. 59).....	17
Abbildung 4: Das <i>Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz</i>	29
Abbildung 5: Übersicht zur Erhebung der Kompetenzfacetten in den Teilstudien	46
Abbildung 6: Untersuchungszeitraum und Erhebungszeitpunkte (t_1 und t_2).....	49
Abbildung 7: Die dimensionale Struktur akademischer Lehrkompetenz.....	57
Abbildung 8: Kategoriensystem - Lehrkompetenzveränderung durch die IL-Teilnahme	86
Abbildung 9: Kategoriensystem - Evaluation des IL durch die Teilnehmenden.....	92

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Rangreihung von Merkmalen guter Lehrender aus Studierenden- und Lehrendensicht. Ergebnisse der Conjoint-Analyse nach Benz (2005, S. 187 und 193).....	12
Tabelle 2: Rangreihung von Merkmalen guter Lehrender aus Studierendensicht. Ergebnisse der Conjoint-Analyse nach Reichmann (2008, S. 56).....	13
Tabelle 3: Übersicht über Ziele, Inhalte und Methoden des <i>Innovativen Lehrtrainings</i>	25
Tabelle 4: Facetten des neuen Modells im Vergleich mit bestehenden Modellen akademischer Lehrkompetenz.....	31
Tabelle 5: Zielebenen und Forschungsmethodik in Evaluationsstudien hochschuldidaktischer Weiterbildungen (vgl. Wibbecke, 2015, S. 29).....	44
Tabelle 6: Deskriptive Statistik der Gesamtstichprobe	49
Tabelle 7: Anzahl untersuchter Teilnehmender vor und nach dem IL, unterteilt nach Teilstudien	50
Tabelle 8: Verwendete Skalen des SEEQ und typische Items	52
Tabelle 9: Verwendete Skalen des HILVE-II und typische Items	54
Tabelle 10: Verwendete Skalen des EMU und typische Items	54
Tabelle 11: Gütemaße zur Beurteilung des Modellfits (vgl. Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 176)	59
Tabelle 12: Fitindizes der CFA zu t_1 und t_2	59
Tabelle 13: Interne Konsistenz der Skalen	61
Tabelle 14: Deskriptive Statistik der Fragebogenstudie zu t_1 und t_2	63
Tabelle 15: Exemplarische Fragen des verwendeten Interviewleitfadens	68
Tabelle 16: Kompetenzprofil GP8v (Daten der Interviewstudie, Ergebnis der QIA 1)	81
Tabelle 17: Deskriptive Statistik der Skalen der Interviewstudie zu t_1 und t_2	82
Tabelle 18: Ergebnisübersicht der Prä-Post-Untersuchung der beiden Teilstudien	99
Tabelle 19: Evaluationsstudien mit Vortestung und Kontrollgruppe (Wibbecke, 2015, S. 33).....	101
Tabelle 20: Varimaxrotierte Hauptkomponentenanalyse mit Kaiser-Normalisierung (t_1 und t_2).....	130
Tabelle 21: Promaxrotierte Hauptkomponentenanalyse mit Kaiser-Normalisierung (t_1 und t_2).....	133
Tabelle 22: Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung, alle Items des Fragebogens (t_2).....	136

Tabelle 23: Trennschärfen der Items - Skala 1 <i>Methodisch-didaktisches Können</i> (t_1 und t_2)	138
Tabelle 24: Trennschärfen der Items - Skala 2 <i>Soziale Interaktion</i> (t_1 und t_2).....	138
Tabelle 25: Trennschärfen der Items - Skala 3 <i>Einstellung zur Lehre – Lehrstil</i> (t_1 und t_2).....	139
Tabelle 26: Kolmogorov-Smirnov-Test und Shapiro-Wilk-Test zur Prüfung der Skalen auf Normalverteilung (t_1)	140
Tabelle 27: Kolmogorov-Smirnov-Test und Shapiro-Wilk-Test zur Prüfung der Skalen auf Normalverteilung (t_2)	140
Tabelle 28: Ergebnisse der Prüfung der Interrater-Reliabilität	171

Soweit wie möglich, werden in dieser Arbeit geschlechtsneutrale Bezeichnungen gewählt. Wo dies aus Gründen guter Lesbarkeit nicht möglich ist, werden mehr oder weniger abwechselnd weibliche und männliche Bezeichnungen verwendet. Gemeint sind damit jedoch immer alle Geschlechter.

1 Einleitung

*Commentators have characterised university teachers
as the last of the 'non-professions'*

Parsons, Hill, Holland & Willis, 2012, S. 6

Mit dem 1999 ins Leben gerufenen Bologna-Prozess und dem „Qualitätspakt Lehre“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von 2011 (vgl. ZQ, 2013) ist die Hochschullehre verstärkt sowohl in den Blick der Öffentlichkeit als auch der Bildungsforschung gelangt. Und auch wenn die Umsetzung der vereinbarten Hochschulreform seither nicht nur Fürsprecher hat (vgl. Keller & Rödde, 2015), so herrscht doch unabhängig von den bildungspolitischen Meinungen verschiedener bildungswissenschaftlicher und hochschulpolitischer Akteure Einigkeit darüber, dass gute Lehre im europäischen Hochschulraum unverzichtbar ist (vgl. Hippler, 2015; Kultusministerkonferenz, 2015). Denn die Qualität von Lehre und Hochschulbildung beeinflusst nicht nur konkrete individuelle Bildungs- und Ausbildungswege, sondern sie prägt darüber hinaus indirekt unsere wissensbasierte Gesellschaft. Jenseits hochschulpolitischer Streitigkeiten und Diskurse stellt sich die Qualität von Hochschulbildung zuvorderst als maßgeblicher Faktor dafür dar, wie effektiv und erfolgreich im tertiären Bildungssystem gelernt wird.

Die Frage nach guter Lehre betraf im Jahr 2014, also 15 Jahre nach Inkrafttreten des Bologna-Prozesses, beinahe drei Millionen Menschen in Deutschland: nahezu 240.000 Professorinnen, Dozenten und Lehrkräfte für besondere Aufgaben (vgl. Statistisches Bundesamt, 2015b) sowie knapp 2,7 Millionen Studierende (vgl. Statistisches Bundesamt, 2015a). Wenngleich so viele Menschen direkt von Lehre und ihrer stark variierenden Qualität betroffen sind, ist die Hochschuldidaktik

in Deutschland noch immer ein Stiefkind. Obwohl der universitäre Lehrbetrieb sehr kostenaufwändig ist, gibt es an deutschen Hochschulen bisher keinerlei systematische und verbindliche Aus- und Weiterbildung, sondern das Lernen des Lehrens erfolgt in der Regel autodidaktisch, naturwüchsig und zufällig. Angesichts der Kosten und der Bedeutung der Hochschulausbildung muss dies als grob unangemessen bezeichnet werden. (Helmke & Schrader, 2006, S. 250)

In diesem Sinn hat auch der Wissenschaftsrat der Forderung nach guter Lehre an deutschen Universitäten und Hochschulen Nachdruck verliehen, indem er die Qualitätsverbesserung der Lehre sowie den Ausbau des Angebots hochschuldidaktischer Weiterbildungen empfohlen hat (vgl. Wissenschaftsrat, 2008). Dieser Forderung sind in den letzten Jahren Bekräftigungen beispielsweise durch das „Leuven-Kommuniqué“ der für die Hochschulen zuständigen europäischen Minister (vgl.

HRK, 2009) und durch die OECD (vgl. Hénard, 2009; Hénard & Roseveare, 2012) gefolgt, um nur zwei Beispiele zu nennen. Die Notwendigkeit der institutionellen Verbesserung von Hochschullehre wurde jüngst im Herbst 2015 durch den Vorsitzenden des deutschen Wissenschaftsrats wiederholt (vgl. Prenzel, 2015).

Ein zentraler Baustein zur Verbesserung der Lehre sind hochschuldidaktische Weiterbildungen. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass der überwiegende Teil deutscher Hochschullehrerinnen und -lehrer grundsätzlich Zugang zu hochschuldidaktischen Angeboten hat (vgl. Fendler & Gläser-Zikuda, 2013). Allerdings besteht hierzulande in den meisten Bundesländern nach wie vor keine Verpflichtung für Lehrende, an diesen Angeboten teilzunehmen, akademische Lehrtrainings sind zumeist fakultativ (vgl. Fendler & Gläser-Zikuda, 2013). Hinzu kommt, dass es mit der Einrichtung hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme nicht getan ist, denn die Verbesserung der Lehre im Seminarraum hängt entscheidend von der Qualität der akademischen Lehrtrainings ab. Dementsprechend hält beispielsweise der deutsche Wissenschaftsrat fest, dass bei ihrem institutionellen und organisatorischen Auf- und Ausbau auch auf die Güte der Weiterbildungsmöglichkeiten zu achten ist (vgl. Wissenschaftsrat, 2008, S. 69-70). Um die Qualität hochschuldidaktischer Angebote zu sichern, sollten akademische Lehrtrainings daher evaluiert werden. Bislang geschah dies allerdings überwiegend durch Zufriedenheitsabfragen bei den Teilnehmenden und selten über wissenschaftliche Begleitstudien (vgl. Stes, Min-Leliveld, Gijbels & van Petegem, 2010). Insofern stellt die Untersuchung der Effekte hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote ein Desiderat in der psychologisch-pädagogischen Hochschulforschung dar. Indem sie evidenzbasierte Hinweise zur Verbesserung hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme liefern, bringen umfangreiche Wirksamkeitsstudien das Verständnis und die empirische Erklärung für die Entwicklung professioneller Lehrkompetenz voran.

Ziel dieser Arbeit ist es, im Rahmen der Evaluation einer hochschuldidaktischen Weiterbildung einen empirischen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion um die Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz zu leisten. Dafür wird nach der Einleitung im zweiten Kapitel zunächst die Bedeutungsgeschichte des Kompetenzbegriffs nachgezeichnet, um dann aktuelle Kompetenzkonzepte und -definitionen zu beleuchten. Im dritten Kapitel werden bestehende Modelle akademischer Lehrkompetenz vorgestellt und diskutiert. Im vierten Kapitel erfolgt sodann eine Darstellung des *Innovativen Lehrtrainings* der *SRH Hochschule Heidelberg*, dessen wissenschaftliche Begleitung die Grundlage dieser Arbeit bildet. Zur Untersuchung des *Innovativen Lehrtrainings* wurde ein Kompetenzmodell gesucht, das einerseits eine theoretisch fundierte Struktur aufweist, andererseits jedoch operationalisierbar war. Deshalb wird im fünften Kapitel das mit dieser Arbeit

eigens entwickelte *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* dargestellt und begründet. Im sechsten Kapitel wird anhand des Forschungsstands wissenschaftlicher Begleitung hochschuldidaktischer Weiterbildungen gezeigt, dass nur vereinzelt Studien mit methodisch komplexen Versuchsplänen vorliegen. Daher wird in Kapitel sieben das Mixed-Methods-Design beschrieben, das bei der Prä-Post-Messung des *Innovativen Lehrtrainings* eingesetzt wurde und sich in eine (quantitative) Fragebogenstudie und eine (qualitative) Interviewstudie unterteilt. Die beiden Studien und ihre Ergebnisse werden in den darauf folgenden Kapiteln acht und neun beschrieben. Im zehnten Kapitel wird eine Gesamtdiskussion der Ergebnisse beider Teilstudien vorgenommen, die methodische Vorgehensweise dieser Studie kritisch diskutiert und die Bedeutung der Ergebnisse für Praxis und Forschung eingeordnet. Das Schlusskapitel resümiert die vorliegende Arbeit und gibt einen Ausblick.

2 Kompetenz: Begriffsgeschichte und Definitionen

2.1 Kompetenzbegriffe

Bis zur Etablierung der modernen Psychologie und Pädagogik wurde der Kompetenzbegriff vor allem in den übergreifenden philosophischen Fakultäten verwendet. Nach Ritter und Gründer (1976, S. 918-933) leitet sich der Begriff Kompetenz (lat. *competentia*) vom Verb „competere“ für „zusammentreffen“, aber auch „zukommen“ oder „zustehen“ ab. Das Nomen „Competentia“ oder „Kompetenz“ bezeichnete seit dem 13. Jahrhundert die jemandem zustehenden Einkünfte. Von römischen Rechtsgelehrten hingegen wurde nur das Adjektiv „competens“ gebraucht. „Competens“ bedeutete „zuständig“ oder auch „befugt sein“; der Ausdruck war „stets auf einen einzelnen Magistrat oder Beamten bezogen und kennzeichnet[e] ihn als (persönlich) geeignet“ (Ritter & Gründer, 1976, S. 920). Ritter und Gründer zufolge wurden die Begriffe „competens“ und „competentia“ erstmals in Zedlers ‚Universallexikon‘ von 1733 systematisch aufgearbeitet und im heutigen Wortsinn verwendet. Diesen ursprünglichen Bedeutungen entsprechend, dominieren heute zwei Verständnisse von Kompetenz, jene der Zuständigkeit (z. B. in Verwaltung, Jura, Militär) und jene der Fähigkeiten.¹ So existiert zwar ein Sprachgebrauch von „Kompetenz“, der sich auf eine professionelle Befugnis qua Zuständigkeit bezieht, für die Psychologie und die empirische Bildungsforschung ist „Kompetenz“ jedoch mit den individuellen Fähigkeiten einer Person verbunden.

2.1.1 Psychologie

In die Psychologie wurde der Kompetenzbegriff in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von White (1959) eingeführt. Er versteht unter Kompetenz die Eignung oder Fähigkeit einer Person, die weder angeboren noch das Produkt eines biologischen Reifeprozesses ist, sondern vielmehr entwickelt wird. Die Herausbildung von Kompetenz kann White zufolge nicht triebtheoretisch oder lerntheoretisch erklärt werden und zielt auf ein Konzept menschlichen Handelns „jenseits der Kategorien von Behaviorismus und psychometrischer Intelligenzforschung“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 14). White führte damit ein Konzept ein, das damals im Gegensatz zur weitgehend genetisch bedingten und als unveränderlich verstandenen Intelligenz stand. White (1959) definiert Kompetenz als „effective

¹ In der Biologie bedeutet Kompetenz gemäß Ritter und Gründer (1976, S. 921) „allgemein einen physiologischen Zustand eines tierischen oder pflanzlichen Organismus, der es erlaubt, eine bestimmte Entwicklungsreaktion zu induzieren“. Dieses Kompetenzverständnis ist hier nicht von Bedeutung und wird daher nicht weiter berücksichtigt.

interaction with the environment" (S. 317) – ohne jedoch näher zu beschreiben, was genau er unter „wirksamer Interaktion“ versteht. Kompetenz ist für White sowohl beim effektiven Umgang mit spezifischen Situationen vorausgesetzt als auch eine personale Qualität, die für Individuen eine Motivation zum erfolgreichen Umgang mit Situationen darstellt. Dieser motivationale Aspekt der Kompetenz wird von Deci und Ryan (1993) in ihrer Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory) als „Kompetenzerleben“ aufgegriffen. Gemeinsam mit Autonomie und sozialer Eingebundenheit stellt das Kompetenzerleben dort eines von drei Basismotiven menschlichen Handelns dar. Das Streben nach Kompetenzerleben bildet demnach eine bedeutende Basis für intrinsisch motivierte Handlungen, die es für erfolgreiche Bildungsprozesse zu berücksichtigen gilt (Deci & Ryan, 1993).

Neben diesem Kompetenzverständnis findet sich in der psychologischen und pädagogischen Literatur über Kompetenz (vgl. z. B. Klieme & Hartig, 2007, S. 14; Stahr, 2009, S. 75; Dewe, 2010, S. 109; Lederer, 2014, S. 258-259) immer wieder der Verweis auf Chomsky, der 1965 in seiner Arbeit „Aspects of the Theory of Syntax“ maßgeblich den Kompetenzbegriff für die Linguistik geprägt hat.

2.1.2 Linguistik

Chomsky unterscheidet terminologisch zwischen Kompetenz und Performanz. Dabei versteht er unter (Sprach)Kompetenz das Verfügen über einen Wortschatz und das Anwenden der Grammatik (ohne diese zwangsläufig auch erläutern zu können) als die Grundlage, um potenziell unendlich viele, neue, noch nie da gewesene Sätze verstehen und bilden zu können (vgl. Chomsky, 1983, S. 29). Im Gegensatz zur Kompetenz ist bei Chomsky mit Performanz eine konkrete Sprechhandlung gemeint (Chomsky, 1983, S. 14). Lederer (2014, S. 271-272) erklärt Chomskys Grundkonzept folgendermaßen: „Abstrakt gesprochen: Die ‚generative Grammatik‘ als unbegrenztes Kompetenzvermögen erzeugt ‚kontextspezifisches Performanzpotential‘“. Dazu ist von linguistischer Seite darauf hingewiesen worden, dass bereits bei Chomsky die „Unterscheidung zwischen einer linguistischen Kompetenz- und einer psychologischen Performanztheorie untergraben“ wurde (Imhasly, Marfurt & Portmann, 1979, S. 187), weswegen die Psychologie vom Kompetenzbegriff Chomskys beeinflusst wurde und von ihm profitieren konnte. Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz ist in der Debatte um psychologische Kompetenzmessung wichtig, denn Kompetenz kann demnach nicht unmittelbar beobachtet oder direkt gemessen werden. Insofern ist darauf verwiesen worden, dass nur eine „Performanzmessung“ vorgenommen werden könne; von der Messung individueller Verhaltensweisen werde vielmehr auf das Dispositionskonstrukt Kompetenz rückgeschlossen (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 13). Anders versteht hingegen Shohamy (1996) die Unterscheidung der

beiden Begriffe: „There is a difference between competence and performance, where competence equals ability equals trait, while performance refers to the actual execution of tasks“ (zitiert nach Klieme & Hartig, 2007, S. 16). Durch die „Gleichsetzung von ‚Kompetenz‘ und ‚Trait‘ öffnet dieses Zitat einen Weg zur Messung von individuellen Kompetenzausprägungen in größeren Personengruppen“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 16); dies bildet zugleich die Grundlage moderner Kompetenzmessungen.

2.1.3 Pädagogik

Der Kompetenzbegriff findet nicht nur in der Psychologie und Linguistik, sondern auch in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft Anwendung. Dort wurde er 1971 durch Roth eingeführt, der Kompetenz als Grundlage für das Erziehungsziel Mündigkeit sieht. Unter Mündigkeit wiederum versteht er kognitive Leistungsfähigkeiten wie Produktivität und Kritikfähigkeit, die jedoch um die emotional-affektive Reife ergänzt werden müssten, um als Erziehungsziel hinreichen zu können. Roth versteht Kompetenz

in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können. (Roth, 1971, S. 180)

Die von Roth eingeführte Kompetenz-Trias hat sich nach Lederer (2014) „unter BildungsexpertInnen sowohl im deutschsprachigen wie internationalen Diskursraum weitgehend durchgesetzt“ (S. 277). Dementsprechend beziehen sich jüngere Arbeiten auf pädagogisch-psychologischem Gebiet (vgl. Abschnitt 3.2) häufig auf Roths Begriffstrias Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. Nieke, 2002, S. 15; Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm & Harteis, 2011, S. 41), ergänzen diese jedoch oft um weitere Kompetenzen wie die Methodenkompetenz (vgl. Paetz et al., 2011, S. 41).

2.1.4 Zwischenfazit

Bereits im Kompetenzverständnis römischer Rechtsgelehrter war, neben der Bedeutung der Zuständigkeit, auch das Verständnis von Kompetenz als persönliche Eignung vorhanden (vgl. Ritter & Gründer, 1976, S. 920). Zum theoretischen Begriff ausgearbeitet und als Konzept weiterentwickelt wurde diese Auffassung von Kompetenz als persönliche Leistungsdisposition jedoch erst seit den 1950er Jahren. So versteht White Kompetenz als effektive Interaktion mit der Umwelt (White, 1959, S. 297) und Chomsky unterscheidet einige Jahrzehnte später zwischen der Kompetenz als Disposition

und der Performanz als konkreter Handlung (Chomsky, 1983, S. 14). Nach Roth (1971, S. 180) hingegen gilt es drei wesentliche Kompetenzen zu fördern, um das „Erziehungsziel Mündigkeit“ zu erreichen. Wie in Abschnitt 3.2 gezeigt wird, bildet die Roth'sche Begriffstrias Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz die theoretische und begriffliche Basis vieler, aktuell im Umlauf befindlicher Kompetenzmodelle (vgl. z. B. Stahr, 2009). Häufig sind die Begriffe jedoch in der Bedeutung reduziert: es steht weniger die Mündigkeit und Bildung im Zentrum dieser Kompetenzmodelle, sondern viel eher die Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit² und das Einfügen in das bereits bestehende Wirtschaftssystem im Sinne des Humankapitalansatzes. Dies ist ein Aspekt, der am Kompetenzbegriff kritisiert wird (vgl. z. B. Otto & Schrödter, 2010; Lischka, 2003; Lederer, 2014, S. 41). Auf diese Kritik näher einzugehen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, daher sei hier auf die Arbeit „Kompetenz oder Bildung?“ von Lederer (2014) verwiesen. Im Folgenden steht daher nicht die Kritik am Kompetenzbegriff, sondern vielmehr stehen aktuelle Kompetenzkonzepte im Zentrum, die im Zusammenhang mit psychologischen Fragestellungen der Hochschullehre relevant sind.

2.2 Kompetenzdefinitionen

Im vorherigen Abschnitt wurde der Kompetenzbegriff verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen erläutert. Der nächste Abschnitt wendet sich aktuellen Definitionen des Begriffs in der Psychologie und Bildungsforschung zu. Das Kapitel schließt mit der Definition von Lehrkompetenz, die im Weiteren verwendet wird.

2.2.1 Allgemeine Kompetenzdefinitionen

Bei aktuellen Kompetenzdefinitionen handelt es sich meist um Variationen der bereits eingeführten Bedeutungen in Psychologie, Linguistik und Pädagogik. Während Connell, Sheridan und Gardner (2003, S. 142) Kompetenz als „realized abilities“ bezeichnen, verstehen Blij et al. (2002) Kompetenz als Fähigkeit „in einem gegebenen Kontext verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu integrieren“ (zitiert nach Wildt & Wildt, 2005, S. 10). Trudewind (2006) hingegen greift auf die oben beschriebene Kompetenz-Performanz-

² „Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen bedeutet, dass sie in der Lage sind, auf der Basis der erworbenen fachwissenschaftlichen Kompetenzen (wissenschaftlichen Bildung), ergänzt um den Erwerb von überfachlichen Schlüsselkompetenzen sowie von berufsfeldbezogenen Qualifikationen (Integration von Praktika) einer qualifizierten Beschäftigung nachzugehen, sie zu halten und sich neue Beschäftigungsfelder erschließen zu können“ (Hippler, 2015).

Unterscheidung von Chomsky zurück und betont die Situationsunabhängigkeit der Kompetenz als Potenzial. Er definiert Kompetenz als

das einem konkreten, zielgerichteten Verhalten zu Grunde liegende System psychischer Funktionen [...], dessen Verfügbarkeit und Funktionstüchtigkeit dem Individuum die Realisierung des kompetenten Verhaltens (Performanz) ermöglicht. Eine in diesem Sinne konzipierte Kompetenz ist ein hypothetisches Konstrukt, das den Charakter eines Potentials, einer Disposition, einer Fähigkeit oder Fertigkeit besitzt und das über die Zeit und über Situationen hinweg eine gewisse Stabilität aufweist. (S. 516)

Einen etwas anderen Schwerpunkt setzt Weinert (2001b). In seinem Kompetenzverständnis steht das Potenzial zur Problemlösung im Mittelpunkt. Seiner Definition zufolge sind Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (S. 27-28)

Weinerts Kompetenzdefinition findet sich wiederholt in Studien zu Kompetenz und Kompetenzmessung im Hochschulbereich. So beziehen sich beispielsweise Zlatkin-Troitschanskaia und Kuhn (2010, S. 2) in ihrer Analyse zum Forschungsstand der „Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen“ darauf, und auch dem BMBF-Bericht „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (BMBF, 2003, S. 59-60) liegt sie zugrunde. Die Kompetenzdefinition von Weinert wurde aus den Reihen der empirischen Bildungsforschung jedoch auch kritisiert. So ist dem Konzept „mangelnde theoretische Stringenz und geringer empirischer Gehalt vorgeworfen“ worden (Otto & Schrödter, 2010, S. 169). Hartig (2008) hat darüber hinaus argumentiert, dass keine Aussagen über kompetente, aber unmotivierte Personen getroffen werden können, wenn neben kognitiven Dispositionen auch motivationale Aspekte in das Kompetenzkonzept einbezogen werden, wie es bei Weinert der Fall ist (vgl. Hartig, 2008, S. 19). Er argumentiert daher „für eine explizite Trennung von (kognitiver) Kompetenz und Motivation“ (Hartig, 2008, S. 19), da Motivation als situationsvariabel, Kompetenz dagegen als vergleichsweise stabil verstanden werde. Diesem Argument folgend haben Klieme und Leutner (2006b) im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) eingerichteten Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ ein Kompetenzkonzept eingeführt, das ausschließlich die kognitiven Dispositionen in den Blick nimmt und die motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekte nicht miteinbezieht. Sie verstehen Kompetenzen als „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ (S. 879). Kompetenzen können durch Lernen und Erfahrung erworben werden und sind durch Interventionen

wie beispielsweise institutionalisierte Bildungsprozesse beeinflussbar (vgl. Klieme, Leutner & Kenk, 2010, S. 10).

2.2.2 Zwischenfazit und Definition Lehrkompetenz

Zusammenfassend wird Kompetenz in aktuellen psychologischen Definitionen also als Leistungsdisposition verstanden, die erlernbar ist und sich kontextspezifisch auf die Bewältigung von Situationen, Anforderungen und Problemstellungen eines Gebietes bezieht (vgl. Klieme & Hartig, 2007, S. 17). Die Definition von Weinert ist dabei sehr umfassend, da sie auch motivationale und volitionale Aspekte miteinbezieht, was beispielsweise von Hartig (2008, S. 19) kritisiert wird. Im Prinzip müsse so jedes Individuum, das die geforderte Performanz nicht zeigt, als inkompetent gelten – unabhängig davon, ob ein kognitives, motivationales oder volitionales Defizit vorliege. Die Einbeziehung von Motivation ins Kompetenzkonzept ist auch deshalb problematisch, da Kompetenz als stabil betrachtet (vgl. Trudewind, 2006, S. 516), Motivation jedoch als variabel verstanden wird (vgl. Hartig, 2008, S. 19).

Die oben genannte Definition von Klieme und Leutner (2006b) nimmt das umfängliche Kompetenzverständnis von Weinert, und damit die Ausweitung des Kompetenzbegriffs auf andere psychologische Konzepte wie Motivation, zurück und fokussiert stärker auf kognitive Dispositionen. Da die Autoren damit den genannten inhaltlichen und methodischen Schwierigkeiten von Weinerts Kompetenzkonzept Rechnung tragen, orientiert sich die vorliegende Arbeit am Kompetenzverständnis von Klieme und Leutner (2006b). Angelehnt an ihre Definition wird Kompetenz in dieser Arbeit als kontextspezifische Leistungsdisposition zum effektiven und reflektierten Umgang mit verschiedenen Herausforderungen eines Praxisbereichs definiert. Dabei stellt Kompetenz ein individuelles Potenzial dar, das sich durch Lernen, durch Erfahrung und durch die Reflexion des eigenen Wissens und Handelns sowie der gemachten Erfahrungen entwickeln kann und durch äußere Interventionen beeinflussbar ist. Zusätzlich zu den von Klieme und Leutner (2006b) übernommenen Aspekten von Kompetenz wird in dieser Arbeit das Kompetenzkonzept also um die (Selbst-)Reflexion erweitert. Denn „um kompetent handeln zu können, sind nicht nur die Kompetenzen an sich [...], sondern auch das Wissen über die eigenen Kompetenzen ausschlaggebend“ (Berthold, 2006, S. 206). Dieses Wissen wird durch Reflexion oder, wie es bei Weinert heißt, durch „Metakompetenzen“ (vgl. Weinert, 2001a, S. 56) erworben. Reflexion ist demnach ein wichtiger Teil kompetenten Handelns, der das Lernen aus Fehlern und die eigene Weiterentwicklung sowie das sinnvolle Anwenden gelernter Theorien befördert. Obwohl sie die kontinuierliche Weiterentwicklung der Kompetenz im Sinne einer Optimierung des individuellen Lernprozesses ermöglicht (vgl. Weinert, 2001a, S. 56), integriert

Weinert diesen Aspekt nicht in seine Kompetenzdefinition. Aus den oben genannten Gründen stellt Reflexion in dieser Arbeit einen integralen Bestandteil von Kompetenz dar.

Unter akademischer Lehrkompetenz wird weiterhin die Integration theoretischen Wissens über psychologisch-pädagogische Theorien und didaktische Methoden in die Präsenzlehre verstanden. Sie zeigt sich in einem sicheren Umgang mit variablen Lehrsituationen sowie in der studierendenzentrierten Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen z. B. durch den zielgerichteten und reflektierten Einsatz vielfältiger aktivierender Lehrmethoden; zudem durch den souveränen Umgang mit Störungen und Unterbrechungen in der Lehrveranstaltung. Diese Definition stellt die begriffliche Basis für die empirische Untersuchung dieser Arbeit, nämlich die Messung der Lehrkompetenz von Teilnehmenden des *Innovativen Lehrtrainings*, dar. Nach Klieme und Leutner (2006a, S. 1) wird jedoch bei der Erhebung von Kompetenzen „häufig unterschätzt, wie anspruchsvoll [...] [dies] aus theoretischer und methodischer Perspektive ist. Die Entwicklung sowohl theoretisch als auch empirisch fundierter Kompetenzmodelle als Ausgangspunkt für die Entwicklung adäquater Messverfahren stellt immer noch eine Herausforderung dar“. Valide Kompetenzmessungen setzen demnach gegenstandsangemessene und forschungsadäquate Kompetenzmodelle voraus, die „sich insbesondere durch ihre Strukturierung und Graduierung sowie ihren Domänenbezug“ auszeichnen (Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010, S. 6). Daraus wird ein der Kompetenzmessung vorgelagertes Ziel dieser Arbeit abgeleitet, nämlich die theoriebasierte Erstellung eines Lehrkompetenzmodells für Hochschullehrende. Dazu werden im dritten Kapitel zunächst bereits bestehende Lehrkompetenzmodelle vorgestellt, um danach ihre Entstehung zu beleuchten sowie ihren Erklärungshorizont zu diskutieren.

3 Modelle akademischer Lehrkompetenz

Es liegen Kompetenzmodelle für zahlreiche Praxisbereiche vor (für eine Übersicht siehe z. B. Erpenbeck, 2007; Erpenbeck, Rosenstiel & Grote, 2013). Allerdings kann für die hier im Fokus stehende Domäne der Hochschullehre festgehalten werden, dass

im deutschsprachigen Raum kein Kompetenzmodell [existiert], das weitherum akzeptiert und als breit anerkanntes Modell beispielsweise der hochschuldidaktischen Tätigkeit zu Grunde gelegt würde. Ebenso wenig gibt es Modelle, die dieselbe Differenzierung und empirische Absicherung erreichen wie die Modelle für Lehrpersonen der obligatorischen Schulzeit. (Trempe, 2012, S. 23)

Zwar ist kein Standardmodell akademischer Lehrkompetenz vorhanden, gleichwohl sind verschiedene Kompetenzmodelle vorgeschlagen worden (für eine Übersicht siehe auch z. B. Al-Kabbani, Trautwein & Schaper, 2012; Brendel, Eggensperger & Glathe, 2006; Paetz et al., 2011). Die in der Literatur am häufigsten rezipierten und daher für den untersuchten Bereich der Hochschuldidaktik relevanten Modelle werden hier genauer beschrieben. Sie weisen unterschiedliche Entstehungsgeschichten und Strukturierungsgrade auf, die im Zwischenfazit diskutiert werden. Dabei wird ihr theoretischer und empirischer Nutzen für die vorliegende Arbeit ausgelotet. Anschließend werden die Modelle in Bezug zum *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* gesetzt.

3.1 Lehrkompetenzmodelle von Benz und Reichmann

Benz (2005) leitete für seine Studie aus bereits bestehenden Modellen Aussagen zur Lehrkompetenz Hochschullehrender ab und legte diese in einer Computeruntersuchung Studierenden und Hochschullehrenden zur Bewertung vor. Beide befragten Gruppen bewerteten bei jeweils zwei einander gegenübergestellten (fiktiven) Profilen von Lehrenden, wem sie für die Durchführung einer Lehrveranstaltung den Vorzug geben würden. Die Profile bestanden aus Zusammenstellungen von sieben Merkmalen (wie Teilnehmerorientierung und Sprachverhalten) in unterschiedlichen Ausprägungen. Das mittels Conjoint-Analyse³ berechnete Ergebnis waren unterschiedliche Rangreihen von Merkmalen aus Sicht der Studierenden und der Lehrenden, wie sie in Tabelle 1 dargestellt sind. Dabei zeigte sich, dass die beiden befragten Gruppen die vorderen vier und die hinteren drei Plätze an die gleichen Aspekte vergaben, jedoch jeweils in einer anderen Reihenfolge.

³ „Die Conjoint-Analyse untersucht den Beitrag einzelner Produktmerkmale zum Gesamtnutzen/Präferenz des Produkts. Die Produktmerkmale bzw. ihre Ausprägungen stellen die metrisch oder nicht-metrisch skalierten unabhängigen Variablen, der Gesamtnutzen bzw. die Präferenz die abhängige Variable dar. Aufgrund ihres Anliegens ist der Hauptanwendungsbereich der Conjoint-Analyse in der Neuproduktplanung zu sehen“ (Grunwald & Hempelmann, 2012, S. 105).

So erreichte „Strukturierung des Unterrichts“ den ersten (Lehrendensicht) bzw. zweiten Platz (Studierendensicht), wohingegen „theoretisches Wissen“ den vorletzten (Lehrendensicht) bzw. letzten Platz einnahm (Studierendensicht).

Tabelle 1: Rangreihung von Merkmalen guter Lehrender aus Studierenden- und Lehrendensicht. Ergebnisse der Conjoint-Analyse nach Benz (2005, S. 187 und 193)

Studierendensicht		Lehrendensicht	
1.	Teilnehmerorientierung	1.	Strukturierung des Unterrichts
2.	Strukturierung des Unterrichts	2.	Vielfalt der Unterrichtsmethoden
3.	Vielfalt der Unterrichtsmethoden	3.	Anwendungswissen
4.	Anwendungswissen	4.	Teilnehmerorientierung
5.	Sprachverhalten	5.	Sprachverhalten
6.	Ausstrahlung	6.	Theoretisches Wissen
7.	Theoretisches Wissen	7.	Ausstrahlung

Die Ergebnisse der Studie von Benz beruhen auf Berechnungen des Zusatznutzens der Ausprägung einzelner Merkmale wie zum Beispiel der Ausdrucksweise. Stand im Profil einer (fiktiven) Lehrkraft „verständliche Ausdrucksweise“, so gaben ihr Studierende deutlich häufiger den Vorzug für eine Lehrveranstaltung als wenn die Ausdrucksweise der Lehrkraft mit „teilweise schwer verständlich“ beschrieben war. Dies hatte also in dieser Studie für die befragten Studierenden offenbar einen deutlichen Zusatznutzen – unabhängig davon, wie die anderen Merkmale (z. B. theoretisches Wissen) beschrieben wurden. Wurden hingegen Profile von Lehrenden mit „verständlicher Ausdrucksweise“ (unter weiteren Merkmalen) und „rhetorisch brillanter Ausdrucksweise“ einander gegenübergestellt, entschieden die Studierenden sich nicht häufiger für das Profil, das als „rhetorisch brillant“ beschrieben wurde; dies schien keine weitere Nutzensteigerung für die Befragten zu haben (vgl. Benz, 2005, S. 199). Da Benz die Aussagen aus bereits bestehenden Kompetenzmodellen entwickelte, konnten keine völlig neuen Lehrkompetenzaspekte auftreten. Die von Benz gewählte Vorgehensweise kann daher ausschließlich als Überprüfung und Verbesserung bestehender Modelle gesehen werden.

Anders ist dies bei der von Reichmann (2008) vorgelegten Conjoint-Analyse. Er ließ in einer offenen Befragung Studierende zunächst frei aufzählen, welche Kompetenzen bei Hochschullehrenden sie als wichtig erachteten. So entstand eine Liste von rund 20 Merkmalen, aus denen Reichmann die meistgenannten (von mehr als 50 % der Befragten) auswählte und auf sechs Merkmale aggregierte (vgl. Reichmann, 2008, S. 54). Daraus wiederum erstellte er, ähnlich wie Benz,

fiktive Lehrendenprofile und legte sie Studierenden vor. Diese sollten entscheiden, welchen von zwei der (fiktiven) Lehrenden sie für eine Lehrveranstaltung bevorzugen würden. Wie Benz brachte auch Reichmann die Merkmale mittels Conjoint-Analyse in eine Reihung; sie ist in Tabelle 2 dargestellt ist.

Tabelle 2: Rangreihung von Merkmalen guter Lehrender aus Studierendensicht. Ergebnisse der Conjoint-Analyse nach Reichmann (2008, S. 56)

Studierendensicht
1. Professioneller Umgang mit Studierenden
2. Fähigkeit zur Wissensvermittlung
3. Fachwissen
4. Kommunikationsfähigkeit
5. Praxisbezug bzw. Praxiserfahrung
6. Rhetorik

Ähnlich wie bei Benz stehen auch hier soziale und didaktische Fähigkeiten im Vordergrund. Mit dem dritten Platz kommt dem Fachwissen bei Reichmann jedoch eine größere Bedeutung zu als bei der Untersuchung von Benz. Beide vorgestellten Studien liefern Hinweise darauf, welche Aspekte der Lehrkompetenz aus Sicht Studierender und Lehrender bedeutsam sind, entwickelten dabei jedoch kein konkretes Strukturmodell der Lehrkompetenz von Hochschullehrenden, das in der vorliegenden Studie hätte genutzt werden können, sondern sind lediglich Aufzählungen wünschenswerter Fähigkeiten.

3.2 Dimensionen professioneller Lehrkompetenz nach Stahr

Viele Kompetenzmodelle, insbesondere im beruflichen nicht-hochschulischen Kontext (siehe z. B. Erpenbeck et al., 2013), nutzen die Begriffstrios Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz nach Roth (1971, S. 180), zumeist allerdings ohne Verweis auf den Urheber. Auch für den Hochschulbereich liegen solche Modelle vor; speziell für Hochschullehrende existiert eines von Stahr (2009, S. 80). Stahrs Modell (siehe Abbildung 1) weist fünf Dimensionen der Lehrkompetenz auf, nämlich Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, systemische Kompetenz und hochschuldidaktische Kompetenz. Diese fünf Dimensionen setzt die Autorin in Beziehung zu den Curricula hochschuldidaktischer Weiterbildungen, wie sie die *Deutsche Gesellschaft*

für *Hochschuldidaktik* empfiehlt (vgl. Stahr, 2009, S. 81). Dem Anspruch nach werden die empfohlenen Weiterbildungsinhalte mit dem Modell vollständig abgedeckt.



Abbildung 1: Dimensionen professioneller Lehrkompetenz (Stahr, 2009, S. 80)

Im Zentrum des Modells steht die Lehrendenpersönlichkeit, die Stahr „Selbstkompetenz“ nennt, und die Aspekte der Selbstreflexion, aber auch der individuellen Lebensplanung und Selbstorganisation beinhaltet. Neben der Sozial- und Selbstkompetenz, die hier wie bei Roth benannt sind, findet sich auch die Sachkompetenz (wie in weiteren Modellen hier ebenfalls als Fachkompetenz bezeichnet). Dazu kommen zusätzlich die Methodenkompetenz, die in anderen Modellen ebenfalls häufig die Roth'sche Kompetenztrias ergänzt (vgl. z. B. Paetz et al., 2011, S. 41), sowie eine systemische Kompetenz. Diese umfasst das Verständnis für Abläufe im System Hochschule wie beispielsweise fachübergreifende Modulkonzeption, aber auch systemische Fähigkeiten wie die Bildung von Netzwerken. Damit beschreibt das Modell neben Kompetenzen für die Präsenzlehre auch solche, die in der Konzeption von Studiengängen zum Tragen kommen.

3.3 Drei Säulen hochschuldidaktischer Kompetenz nach Paetz et al.

Ein anderer Ansatz, die professionelle Kompetenz Hochschullehrender modellhaft zu strukturieren, liegt der Arbeit von Paetz et al. (2011) zugrunde. In einer als Delphi-Studie⁴ konzipierten Untersuchung wurden hochschuldidaktische Experten in drei Runden schriftlich um die Benennung und Einschätzung der aus ihrer Sicht für die Zukunft wichtigsten Merkmale kompetenter Hochschullehrender gebeten. So kamen die Forschenden zu einem dreisäuligen Kompetenzmodell (siehe Abbildung 2), das die Bereiche Lehre, Prüfung und akademische Selbstverwaltung als die Kernbereiche hochschuldidaktischer Kompetenz herausstellt (vgl. Paetz et al., 2011, S. 108). Für diese drei Kernbereiche liegen Listen von Unteraspekten vor, die die Studienteilnehmenden nach Wichtigkeit reihten. Für den Bereich Lehre wurden so elf Punkte identifiziert, wobei die „(didaktische) Methodenkenntnis“ und das „Fachwissen“ als die beiden wichtigsten Aspekte gelistet wurden. Der „Methodeneinsatz“ sowie der „Perspektivenwechsel“ teilen sich den letzten Platz, ihnen wurde die geringste Bedeutung für die Lehrkompetenz zugemessen.

Hochschuldidaktisches Kompetenzmodell					
Lehre		Prüfung		Akademische Selbstverwaltung	
1	(Didaktische) Methodenkenntnis	1	Prüfungscompetenz	1	Kooperationsfähigkeit
2	Fachwissen	2	Feedback geben	2	Rahmenbedingungen
3	Eigenständigkeit fördern	3	Fachwissen	3	Innovationskompetenz
4	Selbstreflexion	4	Kommunikationsfähigkeit	4	Durchhaltevermögen
5	Begeisterungsfähigkeit	5	Beratungskompetenz	5	Kommunikationsfähigkeit
6	Kompetenzorientierung	6	Zielorientierung	6	Führungskompetenz
7	Kommunikationsfähigkeit	7	Kompetenzorientierung	7	Selbstmanagement
8	Teilnehmerorientierung	8	Selbstreflexion	8	Networking
9	Gestaltungskompetenz	9	Ethische Grundhaltung	9	Konflikt- und Problemlösekompetenz
10	Methodeneinsatz Perspektivenwechsel	10	Lerncoaching	10	Moderationskompetenz

Abbildung 2: Hochschuldidaktisches Kompetenzmodell (Paetz et al., 2011, S. 108)

⁴ Die Delphi-Methode ist ein mehrstufiges Befragungsverfahren mit Rückkopplungsschleifen, bei dem Experten meist schriftlich und voneinander unabhängig um ihre Einschätzung zukünftiger Trends und Entwicklungen gebeten werden (vgl. Häder, 2014).

Von den Autorinnen wird die dritte Säule des Modells, die „akademische Selbstverwaltung“ als unerwartetes Themengebiet und zugleich als theoretisch-konzeptioneller Mehrwert des eigenen Modells beschrieben (Paetz et al., 2011, S. 109). Die Aufnahme dieses Aspekts in ein Modell hochschuldidaktischer Kompetenz erklären die Autorinnen mit der seit dem Bologna-Prozess gestiegenen Output-Orientierung des Universitäts- und Hochschulsystems. Diese mache Überarbeitungen der Prüfungs- und Studienordnung erforderlich, was wiederum mit erhöhter Arbeit in Gremien der akademischen Selbstverwaltung einhergehe. Gremienarbeit habe direkten Einfluss auf die Ausgestaltung der Hochschullehre und könne somit als Teil der hochschuldidaktischen Kompetenz gesehen werden (Paetz et al., 2011, S. 110). Daneben werden in diesem Modell, insbesondere auf der Säule „Lehre“, viele Merkmale genannt, die sich auch in anderen Kompetenzmodellen für Hochschullehrende finden, so z. B. die „(didaktische) Methodenkenntnis“, das „Fachwissen“, aber auch die „Kommunikationsfähigkeit“. Zusätzlich wurden „sechs Kompetenzen identifiziert, die bislang in keinem hochschuldidaktischen Kompetenzmodell aufscheinen. Es sind dies die Nennungen *Begeisterungsfähigkeit*, *Durchhaltevermögen*, *Eigenständigkeit fördern*, *Ethische Grundlagen*, *Kompetenzorientierung* und *Lerncoaching*“ (Paetz et al., 2011, S. 110).

3.4 Modell akademischer Lehrkompetenz nach Trautwein & Merkt

Ein weiteres Modell in Bezug auf Hochschullehre haben Trautwein und Merkt (2013) vorgelegt. Es entstand im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts *ProfiLe*⁵ und wurde mittels eines explorativ-qualitativen Forschungsvorgehens generiert. Dabei flossen vor allem Ergebnisse episodischer Interviews mit acht Teilnehmenden des Studiengangs „Master of Higher Education“ der Universität Hamburg ein (vgl. Trautwein & Merkt, 2013). Das Modell von Trautwein und Merkt (siehe Abbildung 3) fokussiert auf die Lehrkompetenz und hat die Erklärung der dabei wirksam werdenden Aspekte zum Ziel.

⁵ *ProfiLe* steht für „Professionalisierung in der Lehre“. Das Projekt fand an den Universitäten Dortmund, Freiburg und Hamburg statt und wurde vom BMBF in der Linie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ gefördert (vgl. Trautwein & Merkt, 2013).

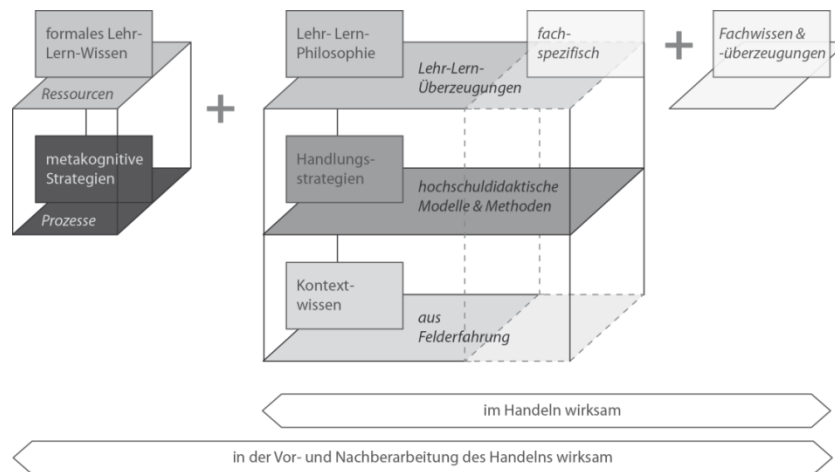


Abbildung 3: Struktur akademischer Lehrkompetenz (Trautwein & Merkt, 2013, S. 59)

Akademische Lehrkompetenz wird von Trautwein und Merkt in drei Ebenen strukturiert: „Lehr-Lern-Philosophie“, „Handlungsstrategien“ und „Kontextwissen“. Die „Lehr-Lern-Philosophie“ wird bestimmt durch die „Lehr-Lern-Überzeugungen“, die verstanden werden „als affektiv aufgeladene, normativ-evaluative Annahmen, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und an denen sich das Handeln Hochschullehrender orientiert“ (Trautwein & Merkt, 2013, S. 58). Unter „hochschuldidaktischen Handlungsstrategien“ hingegen wird jenes Wissen verstanden, das Lehrende über Lehr-Lern-Methoden aber auch über Unterrichtssituationen haben. „Kontextwissen“ bezieht sich auf die Aktionsbereiche Hochschullehrender, also neben Lehre auch Beraten, Prüfen, Evaluieren und Innovieren. Diese drei Ebenen werden sowohl allgemein als auch fachspezifisch betrachtet. Ergänzt werden die Ebenen durch zwei Dinge, auf der einen Seite durch „formales Lehr-Lern-Wissen“ und „metakognitive Strategien“, wobei unter „formalem Lehr-Lern-Wissen“ theoretisches Wissen, unter „metakognitiven Strategien“ das Nachdenken über die eigene Lehre und das Hinterfragen des eigenen Wissens gefasst wird. Auf der anderen Seite wird das Modell ergänzt durch Fachwissen und Fachüberzeugungen, die gemeinsam mit situativen Faktoren das Lehrhandeln beeinflussen (vgl. Trautwein & Merkt, 2013).

3.5 Zwischenfazit

Auch wenn bei den beiden Studien von Benz und Reichmann unklar bleibt, ob die vorwiegend in der Marktforschung bei der Neuprodukteplanung (vgl. Grunwald & Hempelmann, 2012, S. 105) eingesetzte Conjoint-Analyse eine geeignete Methode für die Untersuchung von Lehrkompetenz

bzw. die Erstellung entsprechender Modelle ist, so ist dennoch positiv hervorzuheben, dass in beiden Studien die studentische Perspektive berücksichtigt wurde. Sowohl in der Untersuchung von Benz (2005) als auch bei der von Reichmann (2008) zeigte sich dabei, dass nach Einschätzung von Studierenden didaktische Fähigkeiten eine höhere Priorität haben als das Fachwissen der Lehrenden. So belegte in der Analyse von Benz (2005) das „theoretische Wissen“ von Hochschullehrenden aus Studierendensicht lediglich den letzten Platz, noch nach dem Aspekt „Ausstrahlung“. Auch in der Auflistung aus Lehrendensicht erreichte „theoretisches Wissen“ in der Bedeutung nur die vorletzte Position, was von Benz jedoch nicht weiter thematisiert oder erklärt wird. Diese Platzierung ist vor allem vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass von vielen Autoren Fachwissen bzw. theoretisches Wissen von Lehrkräften als wichtige Basis für gute Lehre angesehen wird (vgl. z. B. Tremp, 2012; Viebahn, 2009). In Reichmanns Studie belegte „Fachwissen“ aus Studierendensicht immerhin den dritten von sechs Rängen, jedoch auch hier nach dem „professionellen Umgang mit Studierenden“ und der „Fähigkeit zur Wissensvermittlung“.

Auch beim Modell von Stahr (2009) spielt das Fachwissen der Hochschullehrenden keine zentrale Rolle. Im Bereich der „Fachkompetenz“ wird lediglich die hochschuldidaktische Fachkompetenz angesprochen, das Fachwissen gerät damit gänzlich aus dem Blick. Positiv hervorzuheben bleibt für Stahrs Modell die Berücksichtigung der Selbstreflexion in der Dimension „Selbstkompetenz“ und die Einbeziehung von Wissen über Lehr- und Lerntheorien im Rahmen der Dimension „hochschuldidaktische Fachkompetenz“. Darüber hinaus finden sich in der Dimension „Sozialkompetenz“ wichtige Fähigkeiten wie das Leiten von Gruppen und das Lösen von Konflikten. Für die hochschuldidaktische Praxis (z. B. beim Konzipieren hochschuldidaktischer Programme oder Seminare) mögen Modelle sensu Stahr als Orientierung an der Zielgruppe durchaus hilfreich sein. Aus methodologischer Sicht stellt sich jedoch die Frage nach der Entstehung des Modells, denn die Auswahl der bei Stahr als „Dimensionen“ gefassten Unter Aspekte von Lehrkompetenz wird weder weiter ausgeführt noch begründet oder theoretisch unterfüttert.

Im Gegensatz dazu ist die Entstehung des Modells von Paetz et al. (2011) als Ergebnis einer Delphi-Studie empirisch fundiert. Auch in Bezug auf die Relevanz des Fachwissens stellt es sich hier anders dar als in den vorher genannten Beispielen. Bei Paetz et al. ist Fachwissen der zweite Punkt der mit „Lehre“ überschriebenen Spalte. Anders als bei Benz und Reichmann befragten Paetz et al. jedoch keine Studierenden oder Lehrenden, sondern hochschuldidaktische Experten. Insgesamt wird im Modell von Paetz et al. hochschuldidaktische Kompetenz mit den Unterpunkten „Lehre“, „Prüfung“ und „akademische Selbstverwaltung“ weiter gefasst als in den zuvor dargestellten Modellen. Zudem weicht diese Einteilung von der üblichen Unterteilung der Aufgaben von

Hochschullehrenden in die drei Felder Lehre, Forschung und Verwaltung ab (vgl. z. B. Reichmann, 2008). Eine Säule zur Forschung findet sich nicht, obwohl in der ersten Runde ihrer Delphi-Studie „vielfach Kompetenzen genannt [wurden], die sich auf wissenschaftliche Forschung“ bezogen (Paetz et al., 2011, S. 75). Die Nicht-Berücksichtigung der Forschungstätigkeit von Lehrenden in ihrem Modell begründen die Autorinnen damit, dass es sich um eine Studie zur Lehrkompetenz handelt. Dieser Fokus ist in normativer Hinsicht ungewöhnlich, weichen Paetz et al. damit doch von der an deutschen Hochschulen als geltend zu betrachtenden, wenn auch manchmal kontrovers diskutierten (vgl. Eugster, 2011), Einheit von Forschung und Lehre ab. Neben diesen inhaltlichen Kritikpunkten kann zudem der Forschungsmethode mit Vorbehalt begegnet werden, denn die Delphi-Methode wird als eine „variable, Ideenfindungs-, Meinungsbildungs- und Prognosemethode“ (Paetz et al., 2011, S. 61) bezeichnet. Sie wird häufig in der Innovationsforschung verwendet, kommt aber ursprünglich aus dem Bereich der Kriegsführung (vgl. Häder, 2014, S. 15). Zur Meinungsbildung oder als Prognosemethode vielfach zielführend eingesetzt, kann für den wissenschaftlichen Kontext gefragt werden, wie bei dieser Art der Modellerstellung über eine minimale Konsensbildung der (beteiligten) hochschuldidaktischen Akteure hinaus gelangt werden kann. Paetz et al. haben mit ihrer Studie systematisch und strukturiert herausgearbeitet, was hochschuldidaktische Experten für wichtige (Zukunfts-)Bereiche der Lehre halten. Ein Desiderat bleibt dabei allerdings die empirische Überprüfung der Struktur sowie die Einbeziehung der Studierenden- und Lehrendenperspektive. Aus dem Ziel ihrer Delphi-Studie, nämlich ein erfahrungsgeleitetes Modell zu entwerfen, das die zukünftigen Anforderungen an Hochschullehrende expliziert (vgl. Paetz et al., 2011, S. 69), entstand ein Modell, das in Form einer Liste vorliegt, die weder Aussagen über Wechselbeziehungen der einzelnen Punkte zueinander ermöglicht, noch diese hinreichend differenziert, um die jeweils funktionalen Wirkfaktoren empirisch zu untersuchen. Die Übertragung des Modells auf andere Studien, beispielsweise der Wirksamkeitsmessung einer hochschuldidaktischen Maßnahme, ist so kaum möglich.

Im Vergleich zur Studie von Paetz et al. zeigt sich, dass auch Trautwein und Merkt relevante Aspekte der Aufgaben und Kompetenzen von Hochschullehrenden beschreiben. Ungewöhnlich für Kompetenzmodelle der Hochschullehre ist die Einbeziehung von „Kontextwissen aus der Felderfahrung“. Dies kann vor allem vor dem Hintergrund der Modellentstehung erklärt werden: Trautwein und Merkt hatten festgestellt, dass *ein* Teilnehmender des oben genannten Studiengangs zuvor Trainings im außerhochschulischen Kontext gegeben hatte, so „dass trotz elaborierter Lehr-Lern-Überzeugungen und einem mit ihnen stimmigen, reichhaltigen Repertoire an Handlungsstrategien kein kompetentes Lehrhandeln möglich war“ (Trautwein & Merkt, 2013, S. 57).

Auf dieser Basis erweiterten sie ihr Modell um das „Kontextwissen“. Dabei bleibt fraglich, ob diese Schlussfolgerung, die auf der qualitativen Analyse eines Einzelfalls beruht, zur Verallgemeinerung geeignet ist. Durch seine hohe Komplexität kann das Strukturmodell von Trautwein und Merkt zudem kaum als operationalisierbar gelten. Es stellt zwar elaboriert und differenziert Wirkfaktoren guter Lehre dar, verdeutlicht jedoch nicht, warum eine Abspaltung und Unterscheidung der einzelnen Ebenen und Dimensionen vorgenommen wird (siehe Abbildung 3). Bei diesem Modell findet sich die Dimension „metakognitive Strategien“, worunter auch Selbstreflexion gefasst wird. Damit beinhalten insgesamt drei der vorgestellten fünf Modelle Aspekte der Reflexion. Neben dem Modell von Trautwein und Merkt findet sich bei Paetz et al. auf den beiden Säulen „Lehre“ und „Prüfung“ die Selbstreflexion und im Modell von Stahr ist sie ein Teil der „Selbstkompetenz“.

Generell kann festgehalten werden, dass die vorgestellten Studien jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen und verschiedene Erkenntnisinteressen verfolgen. So nehmen Benz und Reichmann in ihren Conjoint-Analysen die Präsenzlehre in den Blick, während das Modell von Trautwein und Merkt darüber hinausgehend auch Bereiche des Prüfens und Beratens betrachtet. Stahr hingegen klammert die Bereiche des Prüfens und Beratens aus, integriert dafür aber eine „systemische Kompetenz“ die sich unter anderem auf die Konzeption von Studiengängen bezieht. Paetz et al. wiederum gehen noch darüber hinaus und arbeiteten in ihrem Modell der hochschuldidaktischen Kompetenz neben der Lehre und der Prüfung auch die akademische Selbstverwaltung als relevanten Teil hochschuldidaktischer Kompetenz heraus. Die theoretische Rückbindung der jeweiligen Kompetenzkomponenten an bereits bestehende Konzepte erfolgte nur beim Strukturmodell von Trautwein und Merkt, alle anderen Modelle lassen dies vermissen.

Neben den Schwerpunkten unterscheiden sich auch die untersuchten Perspektiven. So stützte sich Reichmann auf die Studierendensicht, Benz befragte dazu ergänzend noch Lehrende. Paetz et al. holten die Meinung hochschuldidaktischer Experten ein, wohingegen Trautwein und Merkt ihr Modell aus Interviews mit Lehrenden extrahierten. Bei Stahr hingegen bleibt unklar, wie das Modell entwickelt wurde. Betrachtet man weiterhin den Strukturierungsgrad der Modelle, so erscheinen jene beiden von Benz und Reichmann als unterkomplexe Auflistungen wünschenswerter Fähigkeiten Hochschullehrender aus Studierendensicht (bzw. Studierenden- und Lehrendensicht). Vergleichbar damit weist auch das Modell von Paetz et al. eine Auflistung von Fähigkeiten auf, die hochschuldidaktische Experten für Hochschullehrende für die Zukunft als relevant erachten. Stahrs Modell weist eine höhere Strukturierung auf und unterteilt Lehrkompetenz in die fünf „Unterkompetenzen“ Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, hochschuldidaktische Fachkompetenz, systemische Kompetenz und Methodenkompetenz. Letztlich bleibt es damit ein praxeologisches

Modell ohne theoretische Rückbindung oder empirischen Beleg. Im Gegensatz dazu steht das Strukturmodell von Trautwein und Merkt, das empirisch entwickelt wurde, dessen Ebenen auf bereits bestehende Studien sowie Theorien rückbezogen wurden und das einen hohen Komplexitätsgrad aufweist, wodurch es jedoch nicht unmittelbar operationalisierbar ist.

Für die wissenschaftliche Begleitung des *Innovativen Lehrtrainings* wurde ein Modell benötigt, das einerseits fundierte wissenschaftlich-theoretische Grundlagen und Erklärungen aufweist und zugleich operationalisierbar war. Keines der oben vorgestellten Modelle genügte beiden Kriterien. Daher wurde das *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* entwickelt, das in Kapitel 5 dargestellt wird. Zunächst wird jedoch der Untersuchungsgegenstand, das *Innovative Lehrtraining*, sowie die *SRH Hochschule Heidelberg*, an der das IL stattfand, beschrieben.

4 Untersuchungsgegenstand *Innovatives Lehrtraining*

Die *SRH Hochschule Heidelberg* ist eine private Hochschule mit einer besonderen Studienstruktur, dem *CORE-Prinzip*, demgemäß seit Oktober 2012 nicht mehr in Semestern gelehrt und gelernt wird, sondern in Studienjahren, die in fünf-Wochen-Blöcke unterteilt sind. Um Dozierende für die Lehre im Rahmen des *CORE-Prinzips* weiterzubilden, wurde mit dem *Innovativen Lehrtraining* ein eigenes hochschuldidaktisches Programm eingeführt, dessen Wirksamkeit im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurde.

4.1 Die *SRH Hochschule Heidelberg*

Die *SRH Hochschule Heidelberg*⁶ nahm am 1. Oktober 1969 ihre Arbeit auf, damals noch als tertiäre Bildungseinrichtung zur beruflichen Rehabilitation für Menschen mit Behinderungen. 1972 wurde sie unter der Bezeichnung *Fachhochschule Heidelberg* staatlich anerkannt (vgl. Wissenschaftsrat, 2009). Seit 1992 ist die *SRH Hochschule Heidelberg* auch für Privatkunden geöffnet und im Jahr 2003 wurde sie durch den Wissenschaftsrat akkreditiert (vgl. Wissenschaftsrat, 2009). In 38 Studiengängen⁷ waren im Oktober 2014 insgesamt 3.151 Studierende eingeschrieben, die von 82 Professoren und 18 Lehrkräften betreut wurden. Für Professoren beträgt die Lehrverpflichtung 18 SWS gemäß §1 *Verordnung der Landesregierung über die Lehrverpflichtung an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen* (Lehrverpflichtungsverordnung – LVVO, Landesregierung Baden-Württemberg, 1995), bei Lehrpersonen für besondere Aufgaben (LfbA) fällt an der *SRH Hochschule Heidelberg* gemäß LVVO ein Lehrdeputat von bis zu 25 SWS an. Rechnet man die Vor- und Nachbereitungszeiten hinzu, so wird deutlich, dass die Lehre als die zentrale Aufgabe der an Hochschulen angestellten Professoren und der LfbAs betrachtet werden muss.

Da Lehre die Kernaufgabe der untersuchten Hochschule ist, wurde 2009 mit der *Akademie für Hochschullehre* ein In-Institut gegründet, dessen Ziel die nachhaltige Verbesserung der Lehre ist. Aufgrund der im Vergleich zu Universitäten geringeren Größe von Hochschulen ist eine eigene hochschuldidaktische Einrichtung für private Hochschulen in Deutschland ungewöhnlich (vgl. Fendler & Gläser-Zikuda, 2013, S. 172), in der Regel organisieren Hochschulen hochschuldidaktische Angebote in (kostengünstigeren) Verbundprojekten. Eine eigene hochschuldidaktische Einrichtung ist

⁶ Ihren heutigen Namen trägt die *SRH Hochschule Heidelberg* seit 2007. SRH stand seit 1971 für *Stiftung Rehabilitation Heidelberg*. 1995 erfolgte eine Umbenennung der Stiftung in *SRH-Holding* (vgl. <http://www.srh.de/de/die-srh/geschichte/>, Zugriff am 09.01.2016).

⁷ Vgl. <http://www.hochschule-heidelberg.de/de/studium/>, Zugriff am 05.01.2016

kostenintensiver, drückt aber auch den hohen Stellenwert aus, der der Lehre an der untersuchten Hochschule zuerkannt wird. Mit der *Akademie für Hochschullehre* soll die Lehre im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes über drei Bereiche positiv beeinflusst werden: Studierende, Hochschulstrukturen und Lehrende. Für die Studierenden werden folgende Angebote gemacht: Coaching, Mentorenprogramme, ein Studium Generale und ein „Career Development Center“. Auf Ebene der Hochschulstrukturen wurden Verbesserungen der Lehre durch die Einführung eines „Tags des Lernens“ (zuvor: „Tag der Lehre“), durch die Gründung einer „Kommission für exzellente Lehre“, durch hochschulweite Klausurtagungen mit Schwerpunkt auf Lehre und durch die Schaffung von hochschulweiten „Startklartagen“⁸ für neue Studierende sowie durch die Umstellung der Studienstruktur von Semestern und Trimestern auf das *CORE-Prinzip* (siehe hierzu auch Abschnitt 4.2) erreicht. Der dritte Bereich richtet sich an die Lehrenden und ist als „klassischer“ Bereich hochschuldidaktischer Interventionen zu verstehen. Hier bezieht sich die Arbeit der *Akademie für Hochschullehre* auf die Vergabe von Lehrpreisen, auf Coachings für Lehrende sowie auf hochschuldidaktische Fortbildungsangebote. Unter Letztere fallen Tagesworkshops und das bereits im Jahr 2010 eingeführte *Innovative Lehrtraining*, dessen Wirksamkeit die vorliegende Arbeit untersucht.

4.2 Exkurs: Das *CORE-Prinzip*

Unter Federführung der *Akademie für Hochschullehre* wurde seit 2010 das *CORE-Prinzip*⁹ entwickelt und 2012 hochschulweit eingeführt, um der im Bologna-Prozess geforderten Kompetenzorientierung der Lehre Rechnung zu tragen. Ziel der Umstellung auf das *CORE-Prinzip* war es zudem, das Profil der *SRH Hochschule Heidelberg* als Hochschule für angewandte Wissenschaft(en) mit einem Schwerpunkt auf anwendungsorientierter Wissens- und Kompetenzvermittlung zu schärfen; *CORE* steht dabei für „Competence Oriented Research and Education“. Die Lehre wird nun weniger am Input orientiert (also daran, was die Fachtradition ist bzw. was „typische“ Inhalte sind), sondern stärker an den geforderten Kompetenzen des jeweiligen Berufsbilds der zukünftigen Absolventen. Daher wurde das Studium auf die kompetenzorientierte Blockstruktur in Studienjahren umgestellt. Das Bachelorstudium gliedert sich in drei, das Masterstudium in zwei Studienjahre. Ein Studienjahr wiederum ist in acht Blöcke à fünf Wochen unterteilt. Ein Block entspricht in der Regel einem Modul und wird mit einer Prüfungsleistung abgeschlossen. Didaktisch betrachtet basiert das *CORE-Prinzip*

⁸ Die erste Woche des ersten Semesters an der *SRH Hochschule Heidelberg* wird „Startklartage“ genannt. Sie dient der Orientierung auf dem Campus und der Erleichterung des Übergangs von Schule zu Studium.

⁹ Vgl. <http://www.hochschule-heidelberg.de/de/unsere-hochschule/das-core-prinzip-im-ueberblick>, Zugriff am 05.01.2016

auf einer konsequenten Umsetzung des „Constructive Alignments“ (Biggs, 1996). Bei diesem Konzept steht die Ausrichtung von Prüfungsform und Lehrmethode an den Lernzielen im Zentrum. So werden im *CORE-Prinzip* die fünfwöchigen Module an Lernzielen orientiert und die Prüfungsform sowie die Lehrmethoden werden darauf abgestimmt. Dafür steht eine Vielzahl von Prüfungsmethoden zur Verfügung, die neben den klassischen Formen wie Klausur und mündlicher Prüfung auch neuere Prüfungsformate wie Lernportfolio oder wissenschaftliche Poster umfassen. Regelmäßigere Prüfungen sollen zu kontinuierlicherem Lernen führen und kompetenzorientierte Prüfungsformate wie Rollenspiele oder Stationenprüfungen (ähnlich der im Medizinstudium eingesetzten OSCE-Prüfung (objective structured clinical examination)) bei beispielsweise sozialen und therapeutischen Studiengängen¹⁰ die Tiefenverarbeitung des Gelernten und die Übertragung theoretischen Wissens in konkret-praktisches Handeln erleichtern. Dies dient dem Eingehen auf die Forderung nach Kompetenzorientierung bzw. dem „Shift from Teaching to Learning“ des Bologna-Prozesses (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2004, S. 23-24). Mit dem „Shift from Teaching to Learning“ ist insbesondere die Fokussierung auf die Learning-Outcomes oder auch Lernergebnisse, statt wie bisher auf die Inhalte und den Input, gemeint. Zur Umsetzung des „Shifts“ wurde unter anderem das Spektrum an verwendeten Lehrmethoden erweitert: Der klassische Lehrvortrag kommt in geringerem Maße vor und wird themen- und zielspezifisch ergänzt durch vielfältige, aktivierende Lehrmethoden; von zeitlich kürzeren Lehrmethoden wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten innerhalb einer Lehrveranstaltung bis hin zu komplexeren, zeitlich ausgedehnteren Methoden wie Planspielen, Projektarbeiten und Problem-based Learning (PBL).

Gerade bei einem Lehrprinzip wie *CORE*, aber auch in der Hochschullehre generell, müssen Lehrende in die Lage versetzt werden, reflektiert und studierendenfokussiert zu lehren und dabei zielgerichtet verschiedene aktivierende Lehrmethoden einsetzen zu können. Um Lehrende bei diesen anspruchsvollen Aufgaben zu unterstützen, wurde an der *SRH Hochschule Heidelberg* 2010 das *Innovative Lehrtraining* (IL) eingeführt.

4.3 Inhalte und Struktur des *Innovativen Lehrtrainings*

Das IL ist ein einjähriges Weiterbildungsprogramm mit zwölf Präsenztagen (in sechs zweitägigen Veranstaltungen), das in einer fakultätsübergreifenden, interdisziplinären Gruppe Lehrender durchgeführt wird. Tabelle 3 zeigt eine Übersicht der Lernziele, Inhalte bzw. Themenschwerpunkte

¹⁰ An der untersuchten Hochschule sind dies z. B. Soziale Arbeit, Physio- und Musiktherapie.

und Lehrmethoden des IL. Inputs zu Motivationstheorien wie der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) und Lerntheorien wie der Neurodidaktik (vgl. z.B. Herrmann, 2009), dem „Constructive Alignment“ (Biggs, 1996) und der Lernzieltaxonomie nach Bloom (1976) bilden die inhaltlich-theoretische Basis des IL. Gruppenübungen ermöglichen das Erlernen und Erleben aktivierender Lehrmethoden. Auch Simulationen kurzer Lehrsequenzen in Form von Microteaching bzw. Videofeedback¹¹ sind Bestandteile des IL.

Tabelle 3: Übersicht über Ziele, Inhalte und Methoden des *Innovativen Lehrtrainings*

Modul	Inhalte und Themenschwerpunkte	Lernziele	Lehrmethoden
Modul 1	Reflektiert lehren: Lehren (von) innen und außen Die Rolle der Lehrenden, Formulierung von Lernzielen, „Constructive Alignment“, Grundlagen der Lernpsychologie, Motivation für Lehren und Lernen	Die Teilnehmenden... ...können beschreiben, was „Constructive Alignment“ ist ...können für ihre Arbeit relevante Lern- und Motivationstheorien nennen ...können Lernziele auf unterschiedlichen Ebenen der Bloomschen Lernzieltaxonomie formulieren ...reflektieren sich und ihre Rolle	• Input • Gruppenarbeit • Reflexion in Kleingruppen • Austausch/ Diskussion mit Studierenden • Videofeedback
Modul 2	Begeisternd lehren: Der Hörsaal als Bühne Motivierender und gut strukturierter Lehrvortrag, das Sandwichprinzip, Einstiege und Ausstiege, rhetorische Stilmittel und Körpersprache	Die Teilnehmenden... ...können Grundlagen für Strukturierungen von Lehrveranstaltungen nennen (z. B. Didaktisches Sandwich, 4mat) ...können rhetorische Stilmittel anwenden (z. B. Methaphern, Preframes) ...sehen sich selbst im Videofeedback und reflektieren ihre Körpersprache	• Reflexion • Lehrgespräch • Einzelarbeit • Partnerarbeit • Plenumsdiskussionen • Audiofeedback • Übungen zur Körpersprache

¹¹ Unter Microteaching werden Kurzpräsentationen mit Feedback verstanden (vgl. Winteler & Forster, 2007), bei gleichzeitiger Videographie und anschließender, gemeinsamer Videobetrachtung wird von Videofeedback gesprochen.

Modul 3	Gemeinsam lernen: Mit einer Hand lässt sich kein Knoten knüpfen! Verschiedene Formen für den Lehrkontext geeigneter Gruppenarbeit (z. B. Murmelgruppe, Think-Pair-Share, Gruppenpuzzle uvm.), Gruppenphasen und Rollen, Teamteaching	Die Teilnehmenden... ...können verschiedene Arten von Gruppenarbeiten beschreiben und durchführen (z. B. Murmelgruppen, Gruppenpuzzle) ...erleben und reflektieren verschiedene Gruppenarbeiten ...entwickeln einen Entwurf für ein eigenes, interdisziplinäres Teamteachingprojekt	• Walk-to-talk • Gruppenpuzzle • Themenhomogene Gruppenarbeit • Diskussionsrunden
Modul 4	Moderierend lehren: Die Fäden in der Hand Die Moderationsmethode im Lehrkontext, Großgruppen- und Kleingruppenmoderation, Moderationstechniken, die Rolle und Haltung der Moderierenden, Visualisierung von Strukturen und Inhalten, Umgang mit Störungen in der Lehre	Die Teilnehmenden... ...können die Moderationsmethode, sowie verschiedene Moderationstechniken (z. B. sprechende Wand, Kartenabfrage, Mehrpunktabfrage) beschreiben und anwenden ...können die Grundprinzipien der Visualisierung nennen und erstellen auf dieser Basis eigene Flipcharts ...entwickeln und erproben verschiedene Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit Störungen in Seminaren ...reflektieren die Haltung des Lehrenden in einem Moderationskontext	• Input • Reflexionen • Microteaching
Modul 5	Spielend lehren und lernen: Gerades und Schräges fürs Hirn! Kreativität und spielerische Elemente in den Vorlesungen: Planspiele, Case Studies, Stationenlernen, Quizze zur Wissensverfestigung	Die Teilnehmenden... ...können die Einsatzgebiete und Wirkungen von verschiedenen spielerischen Formaten beschreiben und diskutieren (z. B. Planspiel, Rollenspiel, Quiz) ...können verschiedene „kurze“ spielerische Elemente für Lehrveranstaltungen nennen und durchführen	• Quizze • Diskussionen mit Experten • Rollenspiel
Modul 6	Prüfen und Rückmelden: Wer kann was? Korrespondenz zwischen Lehrinhalt, Lehrform und Prüfungsform (im Sinne des „Constructive Alignments“), Feedback und Evaluation, verschiedene Prüfungsformen (z.B. Klausur, mündliche Prüfung, OSPE, Lernportfolio), kompetenzorientiertes Prüfen, rechtliche Grundlagen von Prüfungen. Feedback und Evaluation	Die Teilnehmenden... ...können affektive und psychomotorische Lernziele formulieren ...können die wichtigsten Grundlagen des Prüfungsrechts beschreiben ...entwickeln Bewertungskriterien für neuere Prüfungsformen wie Rollenspiele oder Lernportfolios ...können Prüfungsergebnisse adressatengerecht rückmelden	• Expertenvortrag • Gruppenarbeit • Retrospektive des Lehrtrainings anhand des gesamten Materials

Neben den in Tabelle 3 beschriebenen Präsenztagen bilden die teilnehmenden Dozentinnen und Dozenten Peergruppen zur gegenseitigen Beratung und Hospitation in der Zeit zwischen den Modulen (Interimszeiten). Unter Peer-Hospitationen werden hier wechselseitige, also kollegiale Besuche in der Lehrveranstaltung verstanden (vgl. Burgsteiner, 2014). Im Rahmen des IL war angeregt worden, in jeder Interimszeit einen Kollegen oder eine Kollegin in der Lehrveranstaltung zu besuchen oder zu sich in die Veranstaltung einzuladen. Insgesamt sollten die Teilnehmenden auf diese Art fünf Hospitationen durchführen.

Das Ziel des *Innovativen Lehrtrainings* ist es, die Teilnehmenden zu selbstreflektierten, kompetenten Lehrenden weiterzubilden, die Wissen über Lerntheorien und Lehrmethoden haben, die gut strukturierte Lehrveranstaltungen durchführen und dabei flexibel und situationsgerecht aktivierende Lehrmethoden einsetzen können und die somit das Lernen der Studierenden als Hauptziel ihrer Tätigkeit begreifen. Um zu untersuchen, inwiefern dies gelingt, wurde das IL wissenschaftlich begleitet. Wie bereits in Abschnitt 3.5 erläutert, wurde als Basis dieser Studie ein Modell akademischer Lehrkompetenz benötigt.

5 Das Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz

Ausgehend von der in Abschnitt 2.2 eingeführten Definition und auf Basis der in Kapitel 3 vorgestellten Modelle, die jedoch alle die für diese Studie als notwendig erachteten Kriterien der theoretischen Begründung, der strukturellen Trennung der Kompetenzfacetten sowie der Operationalisierbarkeit nicht hinreichend erfüllen, wurde das *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* entwickelt, das nun dargestellt wird.

5.1 Kompetenzfacetten des Modells

Wie in Abschnitt 2.2.2 dargelegt, wird Kompetenz in dieser Arbeit definiert als kontextspezifische Leistungsdisposition zum effektiven Umgang mit variablen Situationen eines bestimmten Wirkungsbereichs, im vorliegenden Fall die Hochschullehre. Kompetenz wird als ein individuelles Potenzial begriffen, das sich durch Lernen, aber auch durch die Reflexion des eigenen Wissens, Handelns sowie gemachter Erfahrungen entwickelt, sie wird zudem als durch äußere Interventionen beeinfluss- und entwickelbar verstanden. Akademische Lehrkompetenz zeigt sich im Wissen, im methodisch-didaktischen Können, in der sozialen Interaktion mit Studierenden, in der Planung von Lehrveranstaltung, im Einsatz von didaktischen Methoden und in der Reflexion (vgl. Webler, 2004).

Unter Lehre wird hier die direkte Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden im Rahmen der Präsenzlehre verstanden. In diesem Verständnis stellen Beratungen, Prüfungen sowie „blended learning“ oder „e-learning“ Formate keine Aspekte der Präsenzlehre dar. Sie unterscheiden sich strukturell und sozial zum Teil erheblich von der Präsenzlehre und hätten weitere Kompetenzfacetten nötig gemacht. Die Fokussierung auf die Präsenzlehre wird vorgenommen, da „ein Konstrukt an Präzision und Aussagekraft gewinnen kann, wenn es begrenzter angelegt wird, und an wissenschaftlichem Nutzen verliert, wenn es zu breit angelegt wird“ (Hartig, 2008, S. 19).

In Bezug auf die vorgestellten Modelle umfasst das *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* einerseits nahezu alle Aspekte der beiden Modelle von Benz und Reichmann (lediglich Sprachverhalten und Ausstrahlung bei Benz sowie Praxisbezug und Rhetorik bei Reichmann werden nicht berücksichtigt). Andererseits räumt es dem Wissen der Lehrkräfte einen prominenteren Platz ein als Studierende und Lehrende es in den beiden Studien von Benz und Reichmann taten. Im Unterschied zu den beiden Modellen von Stahr und Paetz fokussiert das *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* (siehe Abbildung 4) auf die Präsenzlehre, und kann damit im Modell von Paetz et al. bei „Lehre“ verortet werden. Die Aspekte der „Prüfung“ und der „akademischen

Selbstverwaltung“ werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt, der betrachtete Bereich der Lehre wird jedoch stärker differenziert als im Modell von Paetz et al. Anders als das Modell von Trautwein und Merkt ist das Kompetenzmodell, das im nächsten Abschnitt entwickelt wird, fokussierter und dadurch besser operationalisierbar.

Diese Modelle sowie die oben beschriebenen Kompetenzdefinitionen wurden zum Ausgangspunkt genommen, um mit dem *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* ein empirisch überprüfbares Strukturmodell zu entwickeln, das durch den Forschungsstand gestützt und theoretisch begründet ist. Da dieses Modell als Basis zur Untersuchung der akademischen Lehrkompetenz diene, musste es zudem operationalisierbar sein. Aus diesem Grund ist das für die vorliegende Arbeit entwickelte *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* (siehe Abbildung 4) durch fünf distinkte Facetten strukturiert: (1) Wissen (Fachwissen und *psychologisch-pädagogisches Wissen*), (2) *methodisch-didaktisches Können*, (3) *soziale Interaktion*, (4) *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* sowie (5) *(Selbst-)Reflexion*.

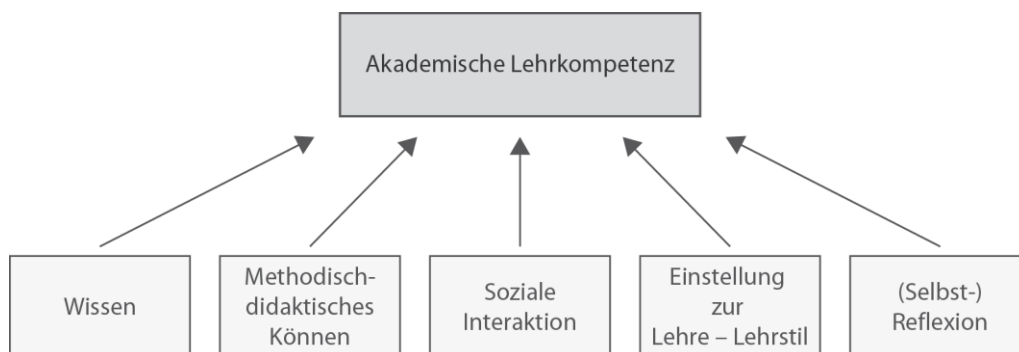


Abbildung 4: Das *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz*

Unter der jeweiligen Facette wird Folgendes verstanden:

1. **Wissen**, einerseits Fachwissen¹², andererseits jedoch auch psychologisch-pädagogisches Wissen, lernpsychologische Theorien und methodisch-didaktisches Vermittlungswissen.

¹² Das Fachwissen wurde im Rahmen dieser Studie nicht überprüft. Da es sich um ein fachunabhängiges Modell akademischer Lehrkompetenz handelt, kann das Fachwissen hier auch nicht näher definiert werden. Es ist dennoch eine unerlässliche Voraussetzung für Lehrkompetenzen. Zur Überprüfung stehen aber die im Hochschul- und Berufungskontext üblichen Nachweise wie z. B. Zeugnisse und Zertifikate zur Verfügung.

2. **Methodisch-didaktisches Können** als die Fähigkeit, Vermittlungswissen in konkreten Lehrsituationen anzuwenden. Zentrale Elemente sind dabei das Vermögen, passende Lernziele zu formulieren, eine gute Strukturierung von Lehrveranstaltungen vorzunehmen und zum Lernziel passende aktivierende Lehrmethoden auszuwählen.
3. **Soziale Interaktion** als die positive und produktive Beziehung der Lehrpersonen mit den Studierenden im Rahmen der Präsenzlehre. Die Wertschätzung der Studierenden sowie der effektive Umgang mit Störungen in Lehrveranstaltungen sind essenzielle Elemente.
4. **Einstellung zur Lehre – Lehrstil** als die grundsätzliche Ansicht und die innere Haltung in Bezug auf die Lehre und die Rolle als Lehrperson, ob also der Lehrende beispielsweise Humor in die Lehre einbringt und ob der Lehrstil eher studierenden- oder lehrendenzentriert ist.
5. **(Selbst-)Reflexion** als Nachdenken über Rolle, Position, Wirkung, Einstellung, aber ebenso das Nachdenken über den Methodeneinsatz, die Wirkung bestimmter Lehrmethoden und die retrospektive Prüfung gemachter Pläne im Sinne eines „Eigenfeedbacks“. Reflexion wird als ebenso entwickelbar verstanden wie die anderen Facetten, ist aber eine Kompetenzfacette mit besonderer Relation zu den anderen vier Facetten, da diese Gegenstand der Reflexion sind.

Diese Aspekte von Lehrkompetenz finden sich zum Großteil auch in den bereits dargestellten Modellen akademischer Lehrkompetenz. Um das *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* mit diesen Modellen und also dem Forschungsstand in Beziehung zu setzen, werden in Tabelle 4 die Facetten des neuen Strukturmodells ins Verhältnis zu den Dimensionen und Aspekten der bestehenden Modelle gesetzt.

Tabelle 4: Facetten des neuen Modells im Vergleich mit bestehenden Modellen akademischer Lehrkompetenz

FACETTEN DES NEUEN MODELLS					
	Wissen	Methodisch- didaktisches Können	Soziale Interaktion	Einstellung zur Lehre – Lehrstil	(Selbst-) Reflexion
Benz	Theoretisches Wissen	Strukturierung des Unterrichts, Vielfalt der Unterrichtsmethoden			
Reichmann	Fachwissen	Fähigkeit zur Wissensvermittlung	Professioneller Umgang mit Studierenden		
Paetz et al.	Fachwissen, (didaktische) Methodenkenntnis	Methodeneinsatz, Gestaltungskompetenz		Teilnehmer- orientierung	Selbstreflexion
Stahr	Kein Fachwissen, nur Lehr-Lern- Theorien (Aspekt von hochschuldidaktischer Fachkompetenz)	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz		Selbstreflexion über eigene Rolle als Lehrperson (Unteraspekt von Selbstkompetenz)
Trautwein und Merkt	Fachwissen, formales Lehr-Lern- Wissen	Hochschuldidaktische Methoden		Lehr-Lern- Überzeugungen	Metakognitive Prozesse

Wie Tabelle 4 zeigt, finden sich in allen oben vorgestellten Modellen Aspekte des *psychologisch-pädagogischen Wissens*, vier von fünf Modellen integrieren zusätzlich das Fachwissen, das als wichtiger Aspekt guter Lehre gilt (vgl. z. B. Tremp, 2012; Viebahn, 2009). Für beide Wissensbereiche, also Fachwissen sowie *psychologisch-pädagogisches Wissen*, konnte für den Schulbereich in verschiedenen Studien ein Zusammenhang mit dem Lernen der Schüler nachgewiesen werden (vgl. Darling-Hammond & Youngs, 2002). Auch *methodisch-didaktisches Können* ist Bestandteil aller oben vorgestellter Modelle und daher ebenso in das neu erstellte Modell integriert. Da *soziale Interaktion* die Qualität der Präsenzlehre maßgeblich mitbestimmt (vgl. Rindermann, 2001, S. 66-67), stellt sie die dritte Facette des neuen Lehrkompetenzmodells dar. In den oben vorgestellten Modellen finden sich ähnliche Dimensionen bei Stahr, dort als „Sozialkompetenz“ bezeichnet, und ebenfalls bei Reichmann als „professioneller Umgang mit Studierenden“. Des Weiteren wird das Lehrverhalten bzw. werden die Lehrstrategien von der Einstellung der Lehrenden beeinflusst (vgl. z. B. Trigwell & Prosser, 1996, S. 78; Viebahn, 2009, S. 38), sodass auch dies für das eigene Strukturmodell der Lehrkompetenz berücksichtigt wird. Etwas Vergleichbares findet sich bei Benz sowie Paetz et al. unter „Teilnehmerorientierung“ und bei Trautwein und Merkt als „Lehr-Lern-Überzeugungen“. Als fünfte und letzte Facette ist die Reflexion integriert, die ebenfalls eine wichtige Voraussetzung für kompetentes Lehrhandeln ist und sich in drei der oben vorgestellten Modellen findet (vgl. Paetz et al., 2011; Stahr, 2009; Trautwein & Merkt, 2013). Dabei fällt auf, dass in den Modellen von Paetz et al. und Stahr lediglich die Selbstreflexion im Sinne eines Nachdenkens über die eigene Rolle als Lehrperson enthalten ist. Bei Trautwein und Merkt hingegen wird dies als „metakognitive Prozesse“ bezeichnet und verstanden als „reflexive Strategien, mittels derer über das eigene Lehrhandeln nachgedacht wird, sowie kritisches Denken, das verfügbares Lehr-Lern-Wissen hinterfragt sowie die Fähigkeit, diese Prozesse an sich evaluieren und optimieren zu können“ (Trautwein & Merkt, 2013, S. 59). Die „metakognitiven Strategien“ aus Trautwein und Merks Modell sind damit der hier als (Selbst-)Reflexion bezeichneten Facette sehr ähnlich.

Wenn hier von fünf distinkten Kompetenzfacetten gesprochen wird, so muss doch berücksichtigt werden, dass Modelle immer komplexitätsreduzierende Versuche sind, die Wirklichkeit darzustellen. Daher werden Kompetenzfacetten im hier vorgelegten Lehrkompetenzmodell als theoretisch begründete analytische Trennungen verstanden, die sich jedoch in der Realität nicht gänzlich voneinander abgrenzen lassen und die in Beziehung zueinander stehen. So ist Wissen eine wichtige Grundlage des Könnens, und auch die Einstellung zur Lehre kann durch Wissen, insbesondere aber durch Reflexion, verändert werden. Doch auch umgekehrt kann sich „Können qua Reflexion zu Wissen kristallisieren“ (Neuweg, 2000, S. 1). In diesem Sinn sind die im Folgenden

dargestellten Kompetenzfacetten als gewissermaßen künstlich getrennte Elemente des hypothetischen Dispositionskonstrukts Lehrkompetenz zu verstehen, die der methodengeleiteten Analyse dienen, und daher nicht als de facto isoliert vorhandene Eigenschaften von Lehrpersonen aufzufassen sind.

Die einzelnen Facetten des *Heidelberger Modells akademischer Lehrkompetenz* werden nun im folgenden Abschnitt ausführlich dargestellt und theoretisch rückgebunden. Dabei wird zum einen auf die oben dargestellten Studien und Modelle zur Kompetenz akademisch Lehrender zurückgegriffen. Zum anderen werden zusätzlich weitere Studien aus dem Bereich Lehre herangezogen, um die jeweilige Kompetenzfacette inhaltlich-theoretisch zu fundieren.

5.1.1 Wissen

Wissen wird in dieser Arbeit so verstanden, wie es der Psychologe und Erziehungswissenschaftler Bloom (1976) bereits vor 40 Jahren definiert hat.¹³ In seiner Lernzieltaxonomie ist Wissen die unterste Stufe und bedeutet, dass Lernende durch Wiederholen zeigen können, dass sie sich etwas gemerkt haben. Er definiert Wissen „als Erinnern von Ideen oder Erscheinungen in einer Form, die möglichst nahe an die ursprünglich aufgenommene Idee oder Erscheinung herankommt“ (Bloom, 1976, S. 41).

Im hier entwickelten Strukturmodell umfasst die Facette Wissen einerseits das Fachwissen der Lehrperson und andererseits das psychologisch-pädagogische Wissen inklusive des methodisch-didaktischen Vermittlungswissens. Bei beiden Aspekten stellten Darling-Hammond und Youngs (2002, S. 16) für den Schulbereich Zusammenhänge mit dem Lernen von Schülern fest. An der Hochschule kommt jedoch gerade dem Fachwissen noch größere Bedeutung zu als im Schulbereich (vgl. Tremp, 2012). Auch ist „Fachwissen [...] die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 496). Um didaktisch flexibel sein zu können, müssen Lehrende also über gutes Fachwissen verfügen, was sich auch im Münchner multifaktoriellen Modell der Lehrveranstaltungsqualität widerspiegelt: Rindermann (1998, S. 199) nennt dort im Bereich „Bedingungsfaktor Dozent“ vor allem die Breite des Fachwissens als relevanten Aspekt. Erst ihre Expertise ermögliche es der Dozentin, eine Einbettung des zu lehrenden Wissens in verschiedene Kontexte vorzunehmen und passende Beispiele zu finden, die die Relevanz und Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte deutlich mache (Rindermann, 2001, S. 66-67).

¹³ Auch wenn Blooms Lernzieltaxonomie bereits 40 Jahre alt ist, ist sie doch in der Hochschuldidaktik und der Hochschullehre nahezu omnipräsent (vgl. z. B. Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008, S. 31; Thömen-Suhr & Marks, 2010, S. 228-229; Wehr, 2007, S. 191).

Neben dem für die flexible Fachdidaktik unverzichtbaren Fachwissen ist auch das Wissen um Lehr- und Lernmethoden von Bedeutung, da unterschiedliche Lehr- und Lernziele unterschiedliche Lehrmethoden erfordern (vgl. Helmke, 2007, S. 65). Dieser Aspekt wird hier von der Facette Wissen daher genauso umfasst wie die Kenntnis psychologisch-pädagogischer Theorien. Als für die Lehre relevante, konkrete Theorien und methodisch-didaktisches Wissen nennen Baumert und Kunter (2006, S. 485) unter anderem die Psychologie des Lernens und der Motivation sowie allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen (wie beispielsweise Modelle der Lehrveranstaltungsplanung und Lehrmethoden); ein weiteres Beispiel für ein lernpsychologisches Wissenskonzept ist die Neurodidaktik (vgl. z.B. Herrmann, 2009). Im methodisch-didaktischen Bereich sind demgegenüber Konzepte wie das „Constructive Alignment“ (Biggs, 1996), das „didaktische Sandwich“ (Wahl, 2013, S. 110-128), aktivierende Lehrmethoden, Wissen über das Strukturieren von Lehrveranstaltungen und um Lernzielformulierung (Bloom, 1976) von Bedeutung. Wissen wird hier also im Bloomschen Sinne als etwas Wiederholbares und Reproduzierbares verstanden; gemeint ist damit einerseits das Fachwissen, andererseits aber auch das lernpsychologische sowie methodisch-didaktische Wissen. Wissen stellt eine wichtige Basis guter Lehre dar, zugleich reicht es alleine nicht aus, um Lehrkompetenz zu modellieren (vgl. Stahr, 2009, S. 85).

5.1.2 Methodisch-didaktisches Können

Die Facette *methodisch-didaktisches Können* bildet ab, dass mit Wissen hier auch Anwendungswissen gemeint ist, denn die in Abschnitt 2.2 vorgestellten Kompetenzdefinitionen zeigen deutlich, dass Kompetenz auf ein angemessenes Handeln in variablen Situationen abzielt (vgl. Klieme & Hartig, 2007). In Bezug auf Hochschullehre bedeutet dies, dass Lehrende das erworbene lernpsychologische und methodisch-didaktische Wissen auch in entsprechende Lehrhandlungen umsetzen können. Jedoch besteht gerade in der Lehrerbildung häufig eine Kluft zwischen Wissen, Können und Tun, wie Helmke (2007) hervorhebt: „Was guter Unterricht ist, wie man erfolgreich lehrt usw., dies ist zwar irgendwo im Langzeitgedächtnis gespeichert, aber nicht in einer Weise, die die Umsetzung im Berufsalltag ermöglicht“ (S. 195). Kann Wissen nicht in konkrete Handlung umgesetzt werden, so spricht Renkl (1994, 2006) von „trägem Wissen“¹⁴. Auch Stahr (2009) konstatiert, dass es für gute Lehre nicht genügt „sich kognitives Wissen über gute Lehre anzueignen, sondern es [...] notwendig [ist], dieses in konkretes Handeln umzusetzen und zu erproben (Können)“ (S. 85). In ähnlicher Weise kann ein Zitat von Husmann und Pohl (2009) als Gebrauchsdefinition für die Facette Können

¹⁴ Im Englischen: inert knowledge, ein Begriff der erstmals von Whitehead(1929, S. 90-91) verwendet wurde.

herangezogen werden: „Wissen und Denken bleiben relativ unwirksam, wenn sie nicht durch Können ergänzt werden. [...] Es bedeutet, in konkreten Praxissituationen über die angemessenen Handlungsoptionen zu verfügen“ (S. 137). Bei Baumert und Kunter (2006) heißt es in wissenspsychologischer Perspektive ferner, es bestehe weitgehend Einigkeit darüber, „dass Wissen und Können – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen“ (S. 481). Im vorliegenden Kontext werden also unter *methodisch-didaktischem Können* insbesondere drei Punkte verstanden: Erstens das Formulieren von Lernzielen als Ausgangspunkt gut strukturierter Lehrveranstaltungen, zweitens die didaktisch sinnvolle Strukturierung von Lehrveranstaltungen im Sinne des „Constructive Alignments“ (Biggs, 1996) mit regelmäßigen Zusammenfassungen des Stoffs und drittens die (reflektierte) Anwendung vielfältiger, aktivierender Lehrmethoden. Auch Hattie (2014, S. 150) hat in seiner Studie für die Schule gezeigt, dass die allgemeine „Klarheit der Lehrperson“, zu der das Formulieren und Kommunizieren von Lernzielen gehört, als sehr wichtig für das Lernen erachtet werden muss. Die „Klarheit der Lehrperson“ belegte in seiner Studie den achten der insgesamt 138 Ränge¹⁵. Nach Schneider und Stern (2010) werden Lernende außerdem wenig lernen, solange der Lehrende ihre Aufmerksamkeit nicht durch Lernziele auf die relevanten Aspekte der Lehr-Lern-Situation lenkt.

Doch Lernziele lenken nicht nur die Aufmerksamkeit der Lernenden; sie sind auch der Ausgangspunkt des „Constructive Alignment“ (Biggs, 1996). Gemäß dieses Ansatzes müssen bei Universitätskursen zunächst Lernziele formuliert werden und dann sowohl die Prüfungsform als auch die Lehrmethoden darauf abgestimmt werden, da extrinsisch motivierte, nur an der Note interessierte Studierende sonst das Lernziel nicht erreichen. Intendiert die Lehrperson ein höheres Lernziel wie z. B. das Formulieren einer eigenen Position in einem wissenschaftlichen Diskurs, misst mit der Prüfung jedoch lediglich das Wissen der Studierenden, so werden extrinsisch motivierte Studierende die Abkürzung wählen und den Stoff schlicht auswendig lernen. Daher bilden sorgfältig formulierte Lernziele den Ausgangspunkt für gut strukturierte Veranstaltungen, die „für die Optimierung des Lernens [...] von überragender Bedeutung“ sind (Helmke, 2007, S. 61). Eine gute Struktur und damit ein nachvollziehbarer Aufbau ist ein zentrales Merkmal gelungener Lehrveranstaltungen, die den Verständnisprozess fördert und die kognitive Strukturierung der Lerninhalte sowie deren spätere Vergegenwärtigung erleichtert. Diese Zusammenhänge zwischen

¹⁵ In Hatties Studie wurden verschiedene Einflussfaktoren auf das Lernen anhand ihrer Effektstärke und Wichtigkeit gereiht: Je weiter vorne ein Faktor auf dieser Liste platziert ist, von einem umso größeren Effekt auf das Lernen kann ausgegangen werden.

Struktur der Lehrveranstaltung und studentischer Leistung wurde auch empirisch nachgewiesen (vgl. Rindermann, 2001, S. 66). Ganz allgemein ist eine gute Strukturierung – aus Sicht der Studierenden sowie der Lehrenden – das wichtigste Kriterium zur Beurteilung der Lehre, und zwar in verschiedenen Hochschulsystemen und Unterrichtstraditionen (vgl. Rindermann, 2001, S. 66-67).

Neben der Lernzielformulierung und der Strukturierung von Lehrveranstaltungen kommt der professionellen Anwendung verschiedener Lehrmethoden eine wichtige Bedeutung zu. Gerade unter Berücksichtigung des bereits oben erwähnten „Sandwichprinzips“ (Wahl, 2013, S. 110-128) ist das reflektierte und zielgerechte Anwenden verschiedener Lehrmethoden ausschlaggebend. Beim „Sandwichprinzip“ wechseln sich Phasen der kollektiven Informationspräsentation und subjektive Vertiefungsphasen ab; es kann als eine spezielle Form der Lehrveranstaltungsstrukturierung verstanden werden. Dabei können die Vertiefungsphasen unterschiedlich ausgestaltet sein, z. B. als Individual- oder Gruppenarbeitsphasen. Wichtig ist, dass in diesen Phasen eine aktive Verarbeitung des zuvor Gehörten stattfindet und zum Ziel passende, abwechslungsreiche Lehr- und Lernmethoden zum Einsatz kommen. Helmke und Schrader (2006, S. 250) zufolge ist jedoch die Methodenvielfalt an deutschen Hochschulen rückständig, und zwar sowohl im Verhältnis zum aktuellen Stand der Erwachsenenbildung als auch im internationalen Vergleich. Methodenvielfalt liegt dann vor, wenn verschiedene Handlungs- und Verlaufsmuster in der Lehrveranstaltung genutzt werden und wenn sowohl die Grundform als auch die Sozialformen (frontaler Vortrag, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Referate etc.) gemäß dem „Constructive Alignment“ entsprechend der Lernziele variiert werden. Methodenvielfalt ist dabei kein Selbstzweck, wohl aber ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts (vgl. Meyer, 2010). Die Forderung danach ist ebenso gut begründet wie unumstritten: „Insbesondere durch den Wandel des früher herrschenden Paradigmas vom passiv-rezeptiven Lernen hin zu dem, was man heute mit ‚neuer Lernkultur‘ umreißt, ergibt sich die Notwendigkeit, eine Vielfalt von Unterrichtsmethoden zu kennen und zu können“ (Helmke, 2007, S. 65). Deslauriers, Schelew und Wieman (2011) konnten empirisch nachweisen, dass der Einsatz aktivierender Lehrmethoden (wie Clicker-Abstimmungen, Studierenden-Diskussionen in der Lehrveranstaltung, Gruppenarbeit und Feedback durch den Dozenten) zu einem größeren Wissenszuwachs bei Studierenden führte als ein klassischer Frontalvortrag eines als „gut“ evaluierten, langjährigen Hochschuldozenten. Aus diesem Grund umfasst die Facette *methodisch-didaktisches Können* des neuen Lehrkompetenzmodells auch den Aspekt der Anwendung aktivierender Lehrmethoden.

5.1.3 Soziale Interaktion

Die dritte Facette des *Heidelberger Modells akademischer Lehrkompetenz* betrifft die Form des Umgangs der Lehrenden mit den Studierenden. Unter sozialer Interaktion wird dabei zunächst die Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehr Personen bzw. ihre gegenseitige kommunikative Beeinflussung verstanden (vgl. Fröhlich, 2000, S. 245; Wirtz & Strohmer, 2014, S. 802-803). Im Schulbereich wird von der Lehrer-Schüler-Interaktion gesprochen (vgl. Brunner, 2006), die Hattie (2014) zufolge einen sehr großen Einfluss auf die akademische Leistung der Lernenden hat (vgl. S. 142). Im Kontext der Hochschullehre zeigte sich in Reichmanns Studierendenbefragung (vgl. Abschnitt 3.1), dass der professionelle Umgang Lehrender mit den Studierenden als wichtiges Element der Lehrkompetenz verstanden werden kann (Reichmann, 2008, S. 56), und auch Wörner (2006) betont die hohe Relevanz der Frage, wie eine Lehrkraft in Präsenzlehrveranstaltungen mit Studierenden umgeht. Im *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* werden generell, und insbesondere in der Facette *soziale Interaktion* Fragen der Beratung (z. B. in Sprechstunden), der Prüfungsgestaltung, von „blended learning“ oder „e-learning“ nicht berücksichtigt, da sie sich in Form und Struktur von der Präsenzlehre unterscheiden.

Professionelle Hochschullehre findet im Seminarraum *eo ipso* als soziale Interaktion in Gruppen unterschiedlicher Größe statt, deren studentische Zusammensetzung variieren kann (Race, 2010, 129-176). Dabei ist die persönliche Begegnung und das unmittelbare Feedback für das Lernen von hoher Bedeutung (vgl. Böss-Ostendorf & Senft, 2010, S. 88). Darüber hinaus bezieht sich akademische Lehre jedoch immer auch auf die intensivierende Anregung, Moderation und Leitung der Diskussion in einer Lehrveranstaltung. Nach Rindermann (2001, S. 66-67) ist (Präsenz-)Lehre grundsätzlich als sozialer Prozess aufzufassen, den die Lehrperson aufmerksam beobachten und bewusst steuern muss, in dem sie auf (Zwischen-)Fragen eingeht, zur Partizipation anregt oder bei Störungen oder Unterbrechungen in der Lehrveranstaltung aktiv eingreift. Dabei sollte der Lehrende auf eine freundliche Atmosphäre sowie offene und divergente Fragen achten, und Diskussionen so moderieren, dass sie thematisch und strukturell nicht zersplittern (Rindermann, 2001, S. 66). Für eine gelingende *soziale Interaktion* in der Präsenzlehre sorgt also die Stimulierung und Förderung von Fragen Studierender und von aktiver studentischer Mitarbeit im Rahmen einer grundsätzlich dialogisch verstandenen Beziehung zwischen Lehrperson und Studierenden (vgl. Wörner, 2006, S. 25-31). Zur Kompetenzfacette *soziale Interaktion* wird hier darüber hinaus der wertschätzende, respektvolle Umgang des Lehrenden mit den Studierenden gezählt (vgl. Rhein, 2010, S. 44), der sich in einem studierendenzentrierten Lehrstil (vgl. Trigwell & Prosser, 1996) und durch eine ausgeprägte

Feedback-Orientierung seitens des Dozierenden ausdrücken kann (vgl. Bastian, Combe & Langer, 2007).

Zur Lehrkompetenzfacette *soziale Interaktion* zählt ferner die Art des Umgangs mit Konflikten und die Frage, ob Lehrenden ein breit angelegtes Handlungsspektrum zur Verfügung steht, um auf situative Herausforderungen der Präsenzlehre, wie beispielsweise auf Unterbrechungen oder „schwierige Einzelpersonen“ (Webler, 2004, S. 33; Welbers & Korytko, 2003, S. 74-75), flexibel reagieren zu können (vgl. Schumacher, 2011). So führt auch Stahr in ihrem Lehrkompetenzmodell (vgl. Abschnitt 3.2) unter der für die Lehrexpertise relevanten Sozialkompetenz nicht lediglich „Gruppen leiten“ an, sondern auch die Konfliktmoderation und die Fähigkeit, Konflikte lösen zu können (Stahr, 2009, S. 80).

5.1.4 Einstellung zur Lehre – Lehrstil

Einstellungen werden von Bliesener (2001) definiert als „relativ stabile Verhaltensbereitschaften gegenüber bestimmten Objekten, Personen oder Ideen. Einstellungen beeinflussen (bewusst oder unbewusst) die Auswahl und Wertung von Wahrnehmungsinhalten sowie die Art der Reaktion auf diese Inhalte“ (S. 124). Mit der *Einstellung zur Lehre* sind demgemäß die Grundeinstellung sowie die intuitiven Überzeugungen gemeint, durch die das Denken und Handeln der Lehrenden in Bezug auf ihre Lehre geprägt wird, mit *Lehrstil* das Verhalten, das durch diese innere Haltung mitbedingt wird. Für den schulischen Bereich konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden, wie die intuitiven Überzeugungen von Lehrern die Gestaltung ihres Unterricht (vgl. Helmke, 2007, S. 52-53) bzw. ihr Lehrverhalten (vgl. Viebahn, 2009, S. 38) beeinflussen.

Unter *Einstellung zur Lehre* wird in dieser Arbeit auch verstanden, ob die Dozentin gern und mit Begeisterung lehrt, Humor in ihre Lehre einbringt (vgl. Helmke, 2012, S. 120-121), dabei die Studierenden als Zielgruppe ihres Handelns im Blick und welchen Lehrstil sie hat. Hier gibt es nach Kember und Kwan (2000) zwei idealtypische Ausprägungen; den „lehrendenfokussierten“ und „studierendenfokussierten“ Lehrstil, die sie als die Endpunkte eines Kontinuums konzipieren. Gemeint ist damit zum einen die dozentenorientierte Informationsvermittlung (*sage on the stage*) und zum anderen der die studierendenorientierte Unterstützung des Lernens (*guide by the side*) (vgl. Winteler, 2006, S. 338-339).¹⁶ Bei Ersterer wird Lernen kognitivistisch als rezeptiver Prozess seitens

¹⁶ Der bei Kember und Kwan(2000) im englischen als „approach“ bezeichnete Aspekt wird im Deutschen unterschiedlich übersetzt. Neben dem hier verwendeten Begriff Lehrstil (z. B. Metz-Göckel, Marion Kamphans & Scholkmann, 2012; Wilkesmann, 2012) wird in deutschen Texten mitunter auch von Lehransätzen gesprochen (z. B. Lübeck, 2010; Trautwein, 2013).

der Studierenden verstanden; der Lehrende sieht seine Rolle in der systematischen und strukturierten Wissensvermittlung. Bei der Zweiten hingegen wird Lernen konstruktivistisch als aktiver Prozess auf Seite der Studierenden verstanden (vgl. Braun, Weiß & Seidel, 2014, S. 445). Studierendenfokussierte Lehrende halten sich daher mit Redebeiträgen monologischer Art zurück und aktivieren Studierende zu eigenen Beiträgen, was mit besserem studentischen Lernen in Verbindung gebracht wird (vgl. Ho, Watkins & Kelly, 2001), weshalb dieser Ansatz in der Hochschuldidaktik als erstrebenswert gilt (vgl. Braun et al., 2014, S. 445).

Für den universitären Bereich wird diskutiert, wie die Qualität studentischer Lernergebnisse mit der Einstellung, dem Lehrstil und den Lehrstrategien der Lehrperson zusammenhängt (vgl. Trigwell & Prosser, 1996, S. 78). So zeigte eine Studie die Reduktion des unerwünschten Oberflächenlernens bei Studierenden, deren Lehrende durch die Teilnahme an einem hochschuldidaktischen Training einen stärker studierendenzentrierten Lehrstil erlangt hatten (Gibbs & Coffey, 2004). Einer weiteren Studie zufolge steigt auch der subjektive Kompetenzzuwachs von Studierenden stärker, wenn die Lehrenden eine studierendenfokussierte Einstellung aufweisen (vgl. Braun & Hannover, 2008). Die Einstellung der Lehrenden hat also Einfluss auf die Art, wie sie Lehrveranstaltungen strukturieren und gestalten und auch auf ihren Lehrstil. Dieser wiederum wirkt sich auf den Lernerfolg der Studierenden aus, weshalb *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* die vierte Facette des *Heidelberger Modells akademischer Lehrkompetenz* darstellt.

5.1.5 (Selbst-)Reflexion

Als fünfte Facette der Lehrkompetenz komplettiert die *(Selbst-)Reflexion* das *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz*. Die Schreibweise „(Selbst-)Reflexion“ wurde bewusst gewählt, da die fünfte Kompetenzfacette einerseits die Reflexion und andererseits die Selbstreflexion umfasst. Damit soll ausgedrückt werden, dass sowohl die Reflexion des eigenen Handelns, der Lehrveranstaltungsplanung, des Methodeneinsatzes sowie der Interaktion mit den Studierenden als auch die Selbstreflexion der Lehrenden, also das Nachdenken über ihr Wissen, ihre Rolle als Lehr-Lern-Verantwortliche und ihre Einstellung zur Lehre maßgebliche Einflussfaktoren akademischer Lehrkompetenz darstellen. Denn, „um kompetent lehren zu können, müssen Lehrende [...] reflektierte didaktische Entscheidungen angesichts widersprüchlicher Anforderungen treffen“ (Wegner & Nückels, 2012, S. 75). Wie bereits oben beschrieben, findet sich der Aspekt der Selbstreflexion auch in den Modellen von Paetz et al. (2011) und Stahr (2009). Nur im Modell von Trautwein und Merkt (2013) ist jedoch mit Metakognition ein Verständnis von Reflexion integriert, das über die Selbstreflexion hinaus geht und das auch die Reflexion von Lehrmethoden umfasst.

Dieses Verständnis ist mit der hier beschriebenen (Selbst-)Reflexion vergleichbar. Allgemein wird Reflexion nach Wirtz und Strohmer (2014) definiert als

die Fähigkeit, eigenes Verhalten, mentale Konzepte, Gefühle und Haltungen wahrzunehmen und in Bezug zur Umwelt kritisch zu hinterfragen. Sie ist notwendige Voraussetzung, um aus gemachten Erfahrungen zu lernen, vor, während oder nach dem Ereignis. Durch die eigenständige, aber auch mit anderen gemeinsam durchgeführte Reflexion kann ein differenzierteres Verständnis des Selbst, des Anderen oder der Situation als Ganzem entstehen. (S. 1398)

Nach Fröhlich (2000) bedeutet Reflexion weiterhin „Beziehungen überdenken, eine künftige Handlung in Bezug auf die äußeren Bedingungen planen“ (S. 372-373) und bezieht sich in der Lehre also vorwiegend auf das Überdenken von Lehrmethoden und des Lehrhandelns. Im Zusammenhang mit Lehr-Lern-Settings hat die Reflexion von Lehrmethoden und ihres Einsatzes generell eine wichtige Funktion für die Lehrkompetenz. So fanden beispielsweise Sprague & Nyquist (1991) heraus, dass angehende Lehrer auch nach der Teilnahme an Lehrtrainings nicht in der Lage waren zu beschreiben, warum manche Lehrsituationen besser funktionierten als andere (vgl. Gibbs & Coffey, 2000). Wenn Lehrende allerdings nicht fähig sind, unterschiedliche Lehr-Lernsituationen zu beschreiben, zu analysieren und zu beurteilen, so können sie auch kaum lernförderliche Handlungen zielorientiert und planvoll wiederholen. Folglich müssen Lehrende nicht nur verschiedene Lehrmethoden, ihre Ziele, Beschränkungen sowie mögliche Nachteile kennen und sie erproben, sondern vor allem auch reflektieren (vgl. Helmke, 2007, S. 65). Der reflektierte Methodeneinsatz beugt zudem einem „Methodenschematismus“ (Helmke, 2007, S. 19) vor.

Neben den oben genannten gibt es eine Vielzahl weiterer Definitionen und Verständnisse von Reflexion. Lederer (2014) zufolge ist ihnen gemeinsam, „dass Reflexion stets das Durchdenken gemachter Erfahrungen beinhaltet, welches in eine Veränderung von Sichtweisen und eine Optimierung von Handlungspraktiken mündet. Diese Änderung eigenen Verhaltens, bspw. hinsichtlich der verwendeten Arbeitsmethoden, sind Voraussetzung, um letztere zu verbessern“ (S. 441). Mit anderen Worten: Erst mit der Reflexion von Erfahrungen wird ein Lernen aus ihnen möglich, denn ohne Reflexion wird das eigene Handeln nicht mit dem intendierten Ziel abgeglichen und somit nicht auf Erfolg überprüft (vgl. Lederer, 2014, S. 458). Es gibt schließlich einen „enge[n] Zusammenhang zwischen Reflexion und Kompetenz im Sinne einer Kompetenzentwicklung qua Reflexion von Handlungsprozessen“ (Lederer, 2014, S. 456). Die retrospektive Selbsterkenntnis über beabsichtigte und auch unbeabsichtigte Wirkungen von Handlungen in der Lehre trägt somit entscheidend zur Entwicklung von Lehrkompetenz bei. Jedoch ist Helmke und Schrader (2006) zufolge gerade bei deutschen Hochschullehrenden die „Bereitschaft zur Selbstreflexion stark unterentwickelt“ (S. 250). In der Wissenspsychologie ist herausgestellt worden, dass „*selbstreflexive Prozesse* genutzt werden

[können], um bewußt neue Lösungsstrategien zu konstruieren“ (Putz-Osterloh, 1988, S. 251), die sich auf spezifische Wissensinhalte beziehen. Selbstreflexive Prozesse erweitern also das Wissen, auch über eigene Wissenslücken, und schaffen ein Bewusstsein über das eigene Können, die eigene soziale Interaktion und die eigene Einstellung.

Mit Blick auf bildungssoziologische Ansätze ist ferner argumentiert worden, dass Selbstreflexion ein zentrales Element pädagogischer Professionalisierung und Professionalität darstellt (vgl. Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992). Denn, so Dewe et al. (1992), Professionswissen kann

nur durch Selbst-Reflexion zur Sprache gebracht werden, indem der Professionelle selbst sein ‚knowing how‘ in ein ‚knowing that‘ zu überführen sucht. Sofern Professionalität in der Relationierung zweier differenter Wissens- und Handlungssphären [Wissenschaft und Praxis, StS] aufgeht, wozu wiederum Distanz vonnöten ist, bezeichnet (Selbst-) Reflexivität im Sinne der Steigerung des ‚knowing that‘ zum jederzeit verfügbaren Wissen darüber, was man tut, eine wichtige Komponente. (S. 85)

Die Reflexion von Lehrmethoden und Lernsettings ist damit eine Quelle wichtiger Informationen für die Verbesserung der Lehre; die Selbstreflexion stellt weiterhin ein Element der Kompetenzentwicklung dar, ohne das pädagogische Professionalität nicht realisiert werden kann (vgl. Nieke, 2002, S. 17). Reflexion bildet demgemäß einen maßgeblichen Faktor, um aus Erfahrungen zu lernen, und ist für ein Kompetenzmodell unverzichtbar, wenn es ermöglicht werden soll, die individuellen Entwicklungs- und Leistungspotenziale auszuschöpfen.

In diesem Abschnitt wurden die fünf Facetten des neu entworfenen Lehrkompetenzmodells im Einzelnen entwickelt und begründet sowie in Bezug zu bereits bestehenden Modellen, Definitionen und Studien gesetzt. Das damit vorgelegte Modell stellt die Grundlage Evaluation des *Innovativen Lehrtrainings* (IL) der *SRH Hochschule Heidelberg* dar.

5.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde die Wirksamkeit des IL auf die Lehrkompetenz der teilnehmenden Lehrenden untersucht. Frühere Studien konnten zeigen, dass hochschuldidaktische Weiterbildungen Wirkung auf die Verbesserung der Lehrkompetenz der Teilnehmenden hatte (vgl. Stes et al., 2010). Davon ausgehend wurden für die Untersuchung des IL folgende Forschungsfragen entwickelt:

Entwicklung akademischer Lehrkompetenz durch das IL

- Lässt sich akademische Lehrkompetenz durch das IL entwickeln?
- Welche Kompetenzfacetten akademischer Lehre werden entwickelt?

Evaluation des IL durch die Teilnehmenden

- Welche Inhalte, Anteile und Aspekte der Weiterbildung wurden von Teilnehmenden positiv bewertet?
- Welche Inhalte, Anteile und Aspekte der Weiterbildung wurden von Teilnehmenden als verbesserungsbedürftig bewertet?

Aus dem ersten Fragenkomplex zur Entwicklung akademischer Lehrkompetenz lassen sich mit Rückgriff auf das vorgeschlagene Modell folgende Hypothesen ableiten:

H: Akademische Lehrkompetenz lässt sich durch die Teilnahme am IL entwickeln.

H₁: Das *psychologisch-pädagogische Wissen* von Hochschullehrenden nimmt durch die Teilnahme am IL zu.

H₂: Das *methodisch-didaktische Können* von Hochschullehrenden steigt durch die Teilnahme am IL.

H₃: Die *soziale Interaktion* der Hochschullehrenden mit den Studierenden verbessert sich durch die Teilnahme am IL.

H₄: Die *Einstellung zur Lehre und der Lehrstil* von Hochschullehrenden verändern sich in Richtung einer stärkeren Studierendenfokussierung.

H₅: Die *(Selbst-)Reflexion* von Hochschullehrenden intensiviert sich durch die Teilnahme am IL.

Insgesamt ging es also um die Erforschung der Wirksamkeit des IL. Wie vergleichbare Forschungsfragen in anderen Studien untersucht wurden, und zu welchen Ergebnissen diese Studien kamen, ist Inhalt des nächsten Kapitels.

6 Kompetenzmessung und hochschuldidaktische Weiterbildungen

Kompetenzmessungen im Hochschulbereich nehmen zumeist Studierende in den Blick (siehe z. B. Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008; Jude, Klieme & Hartig, 2008; Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010). Dabei wird zum Teil das *Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen* (BEvaKomp; Braun & Hannover, 2008) eingesetzt. Messungen von Lehrkompetenz hingegen beziehen sich überwiegend auf Lehrer oder angehende Lehrer der obligatorischen Schulzeit (siehe z. B. Frey, 2004; Nolle, 2004; Zlatkin-Troitschanskaia, 2009). Studien, die hochschuldidaktische Weiterbildungen evaluieren, sind hingegen auf die Entwicklung einzelner Aspekte fokussiert, wie beispielsweise die Einstellung der Lehrenden (Ho et al., 2001) oder die von Lehrenden verwendeten Lehrmethoden (Coffey & Gibbs, 2002). Insgesamt mangelt es an wissenschaftlich geprüften Beobachtungsinstrumenten zur Bewertung guter Lehre (vgl. Stes et al., 2010). Evaluationsstudien, die hochschuldidaktische Weiterbildungen untersuchen, beziehen sich nach wie vor überwiegend auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden (Stes et al., 2010, S. 25). Gehen sie darüber hinaus, so messen sie meist nicht das direkte Verhalten, sondern beziehen sich auf Selbstberichte der Teilnehmenden (vgl. Kane, Sandretto & Heath, 2002; Steinert et al., 2006).

Die wenigen Studien, die sich mit der Wirksamkeit von hochschuldidaktischen Weiterbildungen beschäftigen und dabei über die Zufriedenheit der Teilnehmenden hinausgehen, haben Stes et al. (2010) in einem Review zusammengefasst. Um die insgesamt 36 Studien zu systematisieren, erweiterten sie zunächst das Modell der Zielebenen von Weiterbildungen nach Kirkpatrick¹⁷, in Anlehnung an eine frühere Studie von Steinert et al. (2006). In den gesichteten Studien identifizierten Stes et al. insgesamt 108 Analysen (da in den meisten Studien mehrere Analysen durchgeführt wurden, liegen mehr Analysen als Studien vor) auf folgenden Zielebenen: *change within teachers, institutional impact* und *change within students* – also *Veränderungen auf Ebene der Lehrenden* (Lernen und Verhalten), *Veränderungen auf institutioneller Ebene* und *Veränderungen auf Ebene der Studierenden*. Wibbecke (2015, S. 29) hat die Ergebnisse dieses Reviews übersichtlich zusammengefasst; wie Tabelle 5 zeigt, gibt es nur wenige Untersuchungen zu *Veränderungen auf institutioneller* und *studentischer Ebene*, der Schwerpunkt der Studien liegt auf den *Veränderungen bei den Lehrenden*. Diesen Bereich wiederum unterteilten die Autorinnen in fünf

¹⁷ Kirkpatrick's Modell findet häufig in der Wirksamkeitsuntersuchung von Weiterbildungsmaßnahmen Anwendung (vgl. z.B. Rosenstiel, 2008, S. 132) und setzt sich aus vier Ebenen zusammen: 1. Reaktion, also Akzeptanz, Zufriedenheit, Nutzung, Nützlichkeit; 2. Lernen, also Lernerfolg, subjektiv, objektiv; 3. Verhalten, also Lerntransfer, Quantität, Qualität; 4. Ergebnisse, also Effizienz, betriebliche Kennzahlen (vgl. Reischmann, 2003, S. 107).

Punkte, nämlich *learning* mit den Unterpunkten *attitude*, *conceptions*, *knowledge* und *skills* sowie *behavior*.

Tabelle 5: Zielebenen und Forschungsmethodik in Evaluationsstudien hochschuldidaktischer Weiterbildungen (vgl. Wibbecke, 2015, S. 29)

Zielebenen	Forschungsmethodik			
	Analysen	Quantitativ	Qualitativ	MM
Change within teachers				
Learning				
<i>Change in attitudes</i>	16	6	6	4
<i>Change in conceptions</i>	8	4	4	0
<i>Change in knowledge</i>	12	5	4	3
<i>Change in skills</i>	13	5	5	3
Behavior	31	12	13	6
Institutional impact	9	1	7	1
Change within students				
<i>Change in perceptions</i>	7	5	2	0
<i>Change in study approaches</i>	4	3	1	0
<i>Change in learning outcomes</i>	8	5	2	1

Anmerkung. MM = Mixed-Methods.

Bezogen auf Studien, die kollektive, kursähnliche Formate untersuchten, also solche Weiterbildungen, die bezüglich ihrer Struktur vergleichbar mit dem in dieser Arbeit untersuchten IL sind, fanden Stes et al. (2010) überwiegend Evidenz für die Wirksamkeit der Weiterbildungen. Von insgesamt 46 untersuchten Studien wiesen 37 eine Veränderung der Lehrkompetenz auf verschiedenen Ebenen auf (vgl. Stes et al., 2010, S. 46). So konnte für 22 von 26 Studien nachgewiesen werden, dass die Lehrenden (auf unterschiedlichen Ebenen) etwas gelernt hatten und in 8 von 13 Studien hatte sich das Verhalten verändert.

In einem weiteren Review hatten Steinert et al. (2006) 53 Studien zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungen zusammengefasst, die sich jedoch ausschließlich auf die Fortbildung von Dozenten an medizinischen Fakultäten bezogen. Die Autorinnen hatten die Schematisierung auf Basis des erweiterten Modells von Kirkpatrick entwickelt, auf der auch die

Einordnung der Studien im Review von Stes et al. (2010) beruht. Die im Review von Steinert et al. (2006) zusammengefassten Studien überschneiden sich zum Teil mit jenen, die im Review von Stes et al. (2010) untersucht wurden. Insgesamt 44 Studien erforschten Veränderungen auf der Ebene Lernen, 38 auf der Ebene Verhalten und 10 auf der Ebene Ergebnisse (wovon sich 7 auf die Organisation und 3 auf das studentische Lernen beziehen). Die untersuchten Programme waren überwiegend Workshops, es wurden insgesamt nur fünf längere Programme untersucht, die in ihrer Struktur mit dem IL vergleichbar sind. In allen fünf Studien wurde auf der Wissensebene und auch auf Ebene des Verhaltens eine signifikante Verbesserung nachgewiesen.

Grundsätzlich kann also davon ausgegangen werden, dass hochschuldidaktische Weiterbildungen überwiegend einen Einfluss auf die Lehrkompetenz der Teilnehmenden haben. Da jedoch derzeit Studien zur umfassenden Messung von Lehrkompetenz insgesamt noch eine Seltenheit sind, fordern Stes et al. (2010) für zukünftige Untersuchungen der Wirksamkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen den Einsatz stärkerer Versuchspläne, die sich nicht nur auf Selbstberichte der Teilnehmenden stützen, sondern auch die tatsächliche Performanz der Lehrenden messen. Zudem empfehlen sie die Verwendung von Prä-Post-Untersuchungen und schlagen Mixed-Methods-Designs vor (vgl. Stes et al., 2010, S. 48).

Vergleicht man die vorliegende Studie mit der Schematisierung der Zielebenen des Reviews von Stes et al. (2010), so zielt die vorliegende Untersuchung auf die Ebene der Lehrenden, wie die meisten der von Stes et al. untersuchten Studien. Diese Zielebene unterteilten die Autorinnen in fünf Bereiche: *attitude*, *conceptions*, *knowledge* und *skills* als Unter Aspekte von Lernen sowie Verhalten als fünften Bereich. Gleicht man diese Unter Aspekte mit den Facetten des vorgeschlagenen *Heidelberger Modells akademischer Lehrkompetenz* (vgl. Abschnitt 5) ab, so überschneiden sich *change in attitude* und *change in conceptions* zum Teil mit der Facette *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* des eingeführten Lehrkompetenzmodells. *Change in knowledge* bildet ab, was hier mit *Wissen* bezeichnet wird. *Change in skills* und *behavior* finden sich unter den Begriffen *methodisch-didaktisches Können* und *soziale Interaktion* wieder. Die Facette *(Selbst-)Reflexion* des neuen Modells wird in keiner der oben stehenden Studien berücksichtigt. Da aktuell also keine Studie vorliegt, die akademische Lehrkompetenz in der vorgeschlagenen Komplexität misst, wurde zunächst das Studiendesign entworfen, mit dem das IL wissenschaftlich begleitet wurde.

7 Studiendesign zur Lehrkompetenzmessung

Die vorliegende Studie untersuchte, wie sich die Lehrkompetenz bei Teilnehmenden des *Innovativen Lehrtrainings* entwickelte. Auf Basis des in Abschnitt 5 vorgestellten *Heidelberger Modells akademischer Lehrkompetenz* wurden Teilnehmende des IL einmal vor und einmal nach der Teilnahme am IL untersucht. Diese Arbeit kann daher als Prä-Post-Evaluationsstudie (vgl. Diekmann, 2012, S. 356-372; Kuckartz, 2012, S. 21-22) verstanden werden.

Wie in Abschnitt 2.2 dargelegt, wird Kompetenz in der vorliegenden Arbeit definiert als kontextspezifische Leistungsdisposition zum effektiven Umgang mit variablen Situationen eines bestimmten Praxisbereichs – im untersuchten Bereich ist dies die Präsenzlehre. Drei der fünf Facetten des neuen Modells (*methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion*, *Einstellung zur Lehre – Lehrstil*) manifestieren sich in der konkreten Lehrhandlung, weshalb diese untersucht wird. In diesem Sinn heißt es auch bei Stahr (2009): „Da Lehrkompetenzen mehr sind als überprüfbares Wissen und beobachtbares Verhalten, sondern auch Einstellungen, Haltungen und Dispositionen umfassen, können sie nur aus dem Handeln, aus der Performanz in typischen Anforderungssituationen erschlossen werden“ (S. 80).

Zu diesem Zweck wird hier im Rahmen einer Fragebogenstudie auf die Einschätzung von Studierenden zurückgegriffen. Damit geht diese Studie über die bei Evaluationsstudien hochschuldidaktischer Weiterbildungen meist verwendete Selbstbewertung der Teilnehmenden hinaus (vgl. Steinert et al., 2006). Die Kompetenzfacetten *Wissen* und *(Selbst-)Reflexion* lassen sich jedoch nicht beobachten und werden daher in halbstrukturierten Interviews erhoben, gemeinsam mit den drei anderen Facetten, wodurch Überschneidungen in den Erhebungen vorliegt; dementsprechend sind diese drei Facetten in Abbildung 5 hervorgehoben.

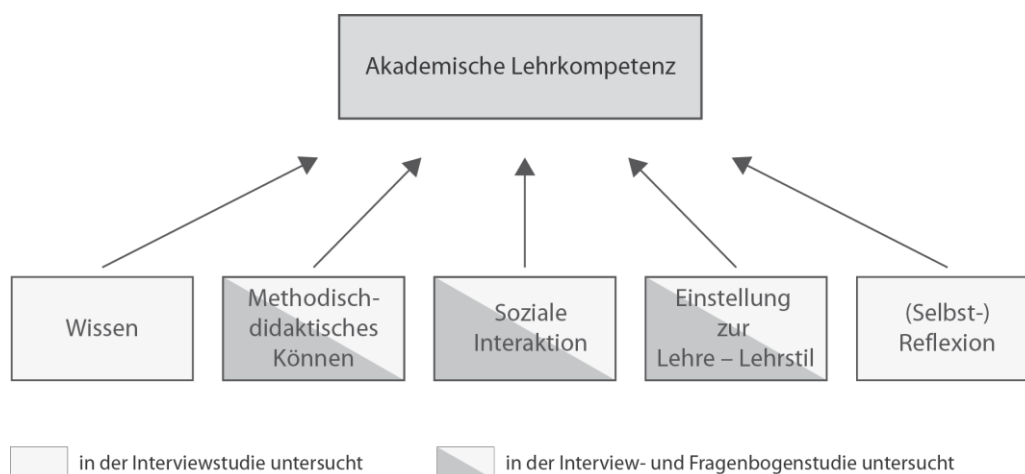


Abbildung 5: Übersicht zur Erhebung der Kompetenzfacetten in den Teilstudien

Bezogen auf die Facette *Wissen* ist dabei anzumerken, dass sich die Erhebung auf das *psychologisch-pädagogische Wissen* beschränkt. Da es sich sowohl um ein fachunabhängiges Modell als auch um eine fakultätsübergreifende Weiterbildung handelt, kann das Fachwissen in diesem Rahmen nicht geprüft werden, dennoch wird es aus den in Abschnitt 5.1.1. genannten Gründen als wichtiger Bestandteil guter Lehre betrachtet und ist daher im Strukturmodell integriert.

Durch die Prä-Post-Untersuchung mittels Fragebogenstudie und Interviewstudie sowie die gemeinsame Interpretation und Diskussion der Ergebnisse liegt ein Mixed-Methods-Design im Längsschnitt vor (Creswell & Plano Clark, 2007), womit der Forderung nach stärkeren Versuchsplänen für Evaluationsstudien hochschuldidaktischer Weiterbildungen Rechnung getragen wird (vgl. Stes et al., 2010, S. 48).

7.1 Mixed-Methods-Design und multiperspektivische Erhebung

Für die Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden liegen verschiedene Begriffe und Konzepte vor. So unterscheidet Creswell (1994) drei Arten: Das „Phasendesign“, das „Dominant - Less-Dominant-Design“ sowie das „Mixed-Methodology-Design“. Beim „Phasendesign“ werden qualitative und quantitative Forschungs- und Auswertungsmethoden getrennt voneinander sequenziell eingesetzt, beim „Dominant - Less-Dominant-Design“ wird einer Forschungsrichtung der Vorzug gegeben, die andere hingegen lediglich als Ergänzung verwendet. Im Gegensatz dazu werden beim „Mixed-Methodology-Design“ (auch: Mixed-Methods-Design) qualitative und quantitative Ansätze in allen Phasen des Forschungsprozesses verknüpft, was es zur anspruchsvollsten der drei Kombinationsmöglichkeiten macht (vgl. Creswell, 1994, S. 117-118). Das Mixed-Methods-Design wird an anderer Stelle folgendermaßen beschrieben:

As a method, it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone. (Creswell & Plano Clark, 2007, S. 5)

Flick (2010) weist zudem darauf hin, dass dabei keinem Ansatz grundsätzlich der Vorzug zu geben sei, vielmehr müsse es das Ziel sein, beide Methoden gleich zu gewichten und systematisch umzusetzen, um durch die unterschiedlichen Perspektiven verschiedene Dimensionen des Untersuchungsgegenstands zugänglich machen zu können.

Neben dem Begriff Mixed-Methods-Research bzw. Mixed-Methods-Design sind auch der Begriff ‚Multimethod-Design‘ als „Kombination relativ eigenständiger qualitativer und quantitativer Elemente über verschiedene Untersuchungsphasen hinweg“ (Mayring, 2012, S. 31) sowie der

Triangulationsbegriff (Flick, 2010) gebräuchlich. Der Triangulationsbegriff ist der Landvermessung entlehnt, wo er „die Bestimmung eines Orts durch Messungen von zwei bekannten Punkten aus“ beschreibt (Flick & Erzberger, 2005, S. 303). Damit komme zum Ausdruck, dass die Methoden zwar verschiedenartig, methodologisch jedoch in bestimmter Hinsicht gleichrangig seien. Triangulation kann nach Flick und Erzberger (2005) auf zwei Arten verstanden werden: Zum einen als Messung desselben sozialen Phänomens mit verschiedenen Methoden und zum anderen als die Messung unterschiedlicher Aspekte desselben Phänomens, „wobei in der neueren Literatur der Aspekt der Komplementarität, das heißt der Ergänzung von Perspektiven gegenüber dem Aspekt der Validierung, hervorgehoben wird“ (S. 304).

Wenn in dieser Arbeit von einem Mixed-Methods-Design gesprochen wird, dann ist damit gemeint, dass sich qualitative und quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden ergänzen, um durch ihre Kombination mehr Dimensionen akademischer Lehrkompetenz zu berücksichtigen als es mit einem rein quantitativen oder rein qualitativen Zugang möglich wäre. Durch die Aufteilung in eine Fragebogenstudie und eine Interviewstudie kamen in allen Phasen dieser Studie (Erhebung, Auswertung und Interpretation) sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte zum Tragen; zudem wurden verschiedene Perspektiven einbezogen. Im quantitativen Teil der Studie wurde mittels Fragebogen die Studierendenbewertung einer konkreten Lehrsituation von Lehrenden, die am IL teilgenommen haben, erhoben. In der Interviewstudie wurden eben jene Lehrenden mittels Leitfadeninterview vor und nach ihrer Teilnahme am IL befragt. Damit bilden die Interviews die Sicht der Lehrenden auf sich selbst, ihre Entwicklung und auf das IL ab; die Fragebogenstudie hingegen erhebt die Sicht der Studierenden auf ihre Lehrenden. Während die Fragebogenstudie rein quantitativ ausgewertet wurde, finden sich in der Interviewstudie sowohl qualitative als auch quantitative Auswertungen. So wurde die skalierend-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2012) angewendet, die bereits für sich genommen als „hybrider Mixed-Methods-Ansatz“ (S. 31) verstanden werden kann (zur Auswertung siehe Abschnitt 9.3). Entsprechend des eben skizzierten Mixed-Methods-Verständnisses werden die Ergebnisse beider Studien gemeinsam interpretiert (siehe Abschnitt 10.1).

7.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Daten sowohl der Fragebogenstudie als auch der Interviewstudie wurden im Rahmen zweier Teilnehmergruppen des in Abschnitt 4.3 beschriebenen *Innovativen Lehrtrainings* der *SRH Hochschule Heidelberg* erhoben. Die erste Untersuchungsgruppe startete ihre Teilnahme am IL im

Mai 2011 und beendete sie im Mai 2012, die zweite Gruppe begann im November 2011 und endete im September 2012. Es fanden zwei Erhebungen statt: Einmal vor der Teilnahme am IL, also zu t_1 , und einmal danach, also zu t_2 . Abbildung 6 gibt eine Übersicht über den Untersuchungszeitraum und die Erhebungszeitpunkte.

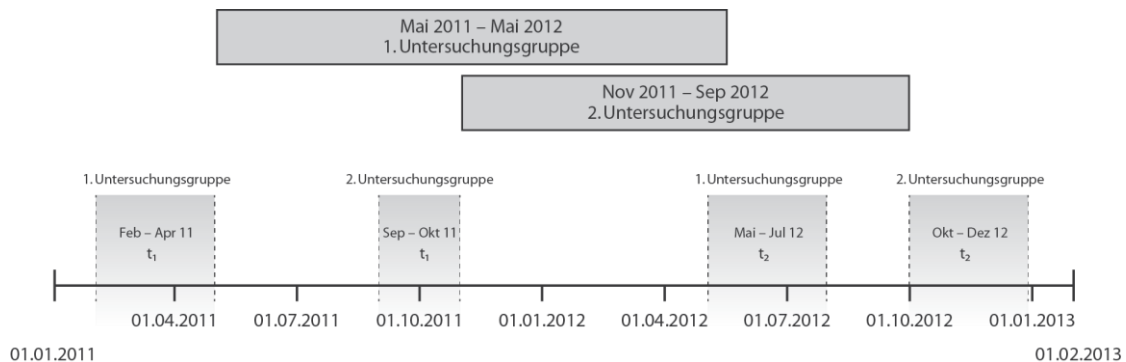


Abbildung 6: Untersuchungszeitraum und Erhebungszeitpunkte (t_1 und t_2)

Insgesamt nahmen 24 Personen (zwei Gruppen à 12 Personen) im Untersuchungszeitraum am IL teil. Sie alle waren als Lehrende in unterschiedlichen Positionen (Professoren, Lehrpersonen mit besonderen Aufgaben, externe Lehrbeauftragte) an der untersuchten Hochschule tätig. Tabelle 6 zeigt die deskriptive Statistik der Gesamtstichprobe.

Tabelle 6: Deskriptive Statistik der Gesamtstichprobe

Variable	Ausprägung
Alter	$M = 44.33$ Jahre ($SD = 9.02$) Spanne: 25-60 Jahre
Geschlecht	Weiblich = 11 Männlich = 13
Teilnahme an Modulen (Kursen)	$M = 4.38$ ($SD = 1.74$) Median = 5
<i>Anmerkungen.</i> Insgesamt besteht das <i>Innovative Lehrtraining</i> aus sechs zweitägigen Modulen. M = arithmetischer Mittelwert, SD = Standardabweichung.	

Aus verschiedenen Gründen liegen nicht für alle Personen Daten zu beiden Messzeitpunkten vor. So

nahmen manche Lehrende aufgrund eines Arbeitsplatzwechsels oder aus persönlichen Gründen nicht an allen sechs Modulen des IL teil oder beendeten ihre Teilnahme ganz. Einige Teilnehmende waren vor Beginn des IL noch nicht an der Hochschule, andere hielten vor oder nach der Teilnahme keine Lehrveranstaltungen. Durch den Mixed-Methods-Ansatz unterteilte sich die Erhebung in eine Interviewstudie und eine Fragebogenstudie. Manche Teilnehmende konnten für die Interviewstudie befragt, nicht aber für die Fragebogenstudie in einer Lehrveranstaltung besucht werden, sodass zwar qualitative Interviewdaten, jedoch keine quantitativen Fragebogendaten vorliegen. Wo es nicht möglich war, die Interviews vor Ort an der *SRH Hochschule Heidelberg* durchzuführen, wurden Telefoninterviews eingesetzt. Tabelle 7 zeigt eine Übersicht über die Anzahl der untersuchten Personen, unterteilt nach Teilstudien und Erhebungszeitpunkten.

Tabelle 7: Anzahl untersuchter Teilnehmender vor und nach dem IL, unterteilt nach Teilstudien

	TN zu t_1	TN zu t_2
Interviewstudie	N = 22	N = 18
Fragebogenstudie	N = 17 (288 Bögen)	N = 18 (399 Bögen)

Anmerkungen. N = Anzahl, TN = Teilnehmende, t_1/t_2 = erster/zweiter Erhebungszeitpunkt.

Im Rahmen der Fragebogenstudie wurden die Lehrenden, die am IL teilgenommen hatten, von ihren Studierenden in einer konkreten Lehrveranstaltung bewertet. Zum ersten Erhebungszeitpunkt (t_1) bewerteten insgesamt 288 Studierende 17 Lehrende, das entspricht durchschnittlich etwa 17 ($SD = 9$) ausgefüllten Bögen pro Lehrveranstaltung und Lehrperson. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t_2) wurden insgesamt 399 Bögen für 18 Lehrende ausgefüllt, im Durchschnitt also 22 Bögen ($SD = 8$) pro Lehrveranstaltung. Mit den Interviews konnten 22 Personen vor und 18 Personen nach der Intervention befragt werden.

8 Fragebogenstudie: Studierendenperspektive

Zur Messung der beobachtbaren Facetten des entwickelten Lehrkompetenzmodells, also für *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil*, wurde in der Fragebogenstudie das studentische Urteil im Prä-Post-Design erhoben. Das dabei eingesetzte Erhebungsinstrument und seine Entwicklung werden im nächsten Abschnitt beschrieben.

8.1 Entwicklung des Erhebungsinstruments

Wie bereits in Abschnitt 6 beschrieben, liegen keine Studien vor, die akademische Lehrkompetenz so umfassend verstehen und erheben wie die vorliegende Studie. Evaluationsstudien zu hochschuldidaktischen Trainings messen häufig nur die Zufriedenheit der Teilnehmenden (vgl. Stes et al., 2010); Studien, die darüber hinausgehen, messen zumeist einzelne Aspekte der Entwicklung von Lehrenden und setzen entsprechende Erhebungsinstrumente ein. Es liegt folglich kein deutsches oder englisches Instrument vor, das akademische Lehrkompetenz umfassend erhebt; daher wurde ein den Forschungsfragen dieser Studie angemessenes Erhebungsinstrument entwickelt.

Bei der Entwicklung von Fragebögen zur Untersuchung guter Lehrer unterscheidet Rindermann (2001, S. 55-56) fünf Verfahren der Itemgenerierung, nämlich Befragung, synkretistisch, Gremienbeschluss, theoretisch und Autor. „Befragung“ meint dabei den Einbezug von Studierenden, Dozierenden oder Experten in die Itementwicklung. Unter „synkretistisch“ versteht Rindermann die Auswahl und Kombination bereits vorhandener und geeigneter Instrumente. Doch auch ein Hochschulgremium kann über die Items eines Fragebogens zur Messung von Lehrqualität und Lehrkompetenz entscheiden. Theoretisch fundiert ist die Fragebogenentwicklung nach Rindermann dann, wenn die Itemgenerierung sich auf bestehende oder für die Fragebogenkonstruktion entwickelte Theorien stützt. Entwickelt hingegen eine einzelne Person ein Instrument anhand impliziter oder expliziter Annahmen, so fasst Rindermann dies unter den Begriff „Autor“. In der Praxis kommen am häufigsten Mischmodelle der verschiedenen Verfahren vor, so auch in der vorliegenden Arbeit: Die Fragebogenentwicklung hat theoretische und synkretistische Anteile. Durch die theoriebasierte Auswahl verschiedener Skalen dreier in der Forschung und Lehrveranstaltungsevaluation gängiger Instrumente wurde der verwendete Fragebogen auf die vorliegende Untersuchung zugeschnitten. Orientiert am zuvor entworfenen Kompetenzmodell wurden Skalen aus drei Fragebögen entnommen: Zunächst aus dem *Students' Evaluations of Educational Quality* (SEEQ; Marsh, 1982; Coffey & Gibbs, 2001), weiterhin aus dem *Heidelberger*

Inventar für Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE-II; Rindermann & Amelang, 1994; Rindermann, 2001) und zuletzt aus dem Bogen *Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung* (EMU; Helmke, 2012; Helmke et al., 2015). Die drei Fragebögen sowie die in dieser Studie verwendeten Skalen werden im Folgenden beschrieben.

8.1.1 *Students' Evaluations of Educational Quality* (SEEQ)

Das erste Instrument, dem Items für das hier verwendete Erhebungsinstrument entnommen wurden, ist der SEEQ. Der Fragebogen *Students' Evaluations of Educational Quality* (SEEQ) wurde von Marsh (1982) entwickelt, tausendfach in der Praxis eingesetzt und vielfach untersucht, wobei sich durchweg positive Eigenschaften zeigten (Peiffer, Rach, Rosanowitsch, Wörl & Schneider, 2015, S. 156). Zudem wurde der SEEQ mehrfach faktorenanalysiert (vgl. u.a. Coffey & Gibbs, 2001; Morin & Marsh, 2014; Watkins, Marsh & Young, 1987). Die ursprüngliche Fassung von Marsh (1982) besteht aus neun Skalen. Coffey und Gibbs (2001) legten eine auf sechs Skalen gekürzte Version vor, die sie faktorenanalytisch untersuchten. Sie verwendeten dafür die gleiche Faktorenanalyse, wie sie bereits Marsh durchgeführt hatte (eine Hauptkomponentenanalyse, Varimax-rotiert mit Kaiser-Normalisierung). Dabei konnten sie die Faktorenstruktur von Marsh bestätigen (Coffey & Gibbs, 2001). In der vorliegenden Studie werden drei Skalen des SEEQ verwendet: „Breadth“, „Enthusiasm“ und „Group interaction“ (Umfang, Begeisterung und Gruppeninteraktion). Diese Skalen finden sich sowohl im ursprünglichen SEEQ von Marsh (1982) als auch in der adaptierten Version von Gibbs und Coffey (2001).¹⁸

Tabelle 8: Verwendete Skalen des SEEQ und typische Items

Skala	Typisches Item
Umfang	Der Dozent stellt die Hintergründe / Ursprünge der vorgestellten Ideen / Konzepte dar.
Begeisterung	Der Dozent leitet den Kurs dynamisch und voller Energie.
Gruppeninteraktion	Wir Studierenden werden ermutigt, uns an Diskussionen im Unterricht zu beteiligen.

¹⁸ Neben den drei in der vorliegenden Studie verwendeten Skalen misst der SEEQ außerdem, ob der Kurs intellektuell anspruchsvoll ist, wie Studierende mit dem angebotenen Material zurechtkommen und wie die Erreichbarkeit des Lehrenden ist (vgl. Coffey & Gibbs, 2001). Da diese Aspekte jedoch die akademische Lehrkompetenz im definitorischen Sinne dieser Studie nicht betreffen, wurden sie nicht erhoben.

Da keine deutsche Fassung des Fragebogens vorlag, wurden die ausgewählten Items zunächst aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Die so entstandenen Übersetzungen wurden einer deutsch-englischen Muttersprachlerin vorgelegt, die die Items vom Deutschen ins Englische rückübersetzte. Dieses Übersetzen-Rückübersetzen genannte Vorgehen (englisch: forward and back translation) ist bei Fragebogenübersetzungen üblich; es wurde in den 1970er Jahren in der Psychologischen Anthropologie und der Cross-Cultural Psychology entwickelt:

The use of forward and back translation of words, sentences and test items [is used, StS] to demonstrate translation equivalence (Brislin 1970; Brislin, 1976b; Werner & Campbell, 1970). This technique usually involves an initial translation to a target language by one bilingual person, and a back translation to the original language by another; discrepancies will often indicate the presence of conceptual nonequivalence. (Berry, 1980, S. 9-10)

Anhand der angefertigten Rückübersetzung wurde die Güte der ersten Übersetzung geprüft. Differenzen zwischen Original und Rückübersetzungen wurden zum Anlass genommen, die deutsche Übersetzung noch einmal zu präzisieren und zu verbessern.

8.1.2 Heidelberg Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE-II)

Das zweite Instrument, dem Skalen für diese Studie entnommen wurden, ist das HILVE-II. Als Rindermann und Amelang 1994 die erste Version des *Heidelberger Inventars zur Lehrveranstaltungs-Evaluation* entwickelt hatten und veröffentlichten, lagen im deutschen Sprachraum keine vergleichbaren Instrumente vor, die einerseits allgemein verwendbar gewesen und andererseits auf Testgütekriterien überprüft worden waren. „Der Bogen sollte die Lehre des Dozenten, Veranstaltungscharakteristika und das studentische Verhalten erfassen“ (Rindermann & Amelang, 1994, S. 11). Im Jahr 2001 legte Rindermann mit dem HILVE-II eine revidierte, faktorenanalytierte Version vor, die als multidimensionales Instrument verstanden werden kann. Auf 15 Skalen (37 Items) misst es unter anderem das didaktische und soziale Lehrverhalten des Dozenten. Die drei Skalen, die für die vorliegende Studie aus dem HILVE-II entnommen wurden, finden sich sowohl im Originalinstrument von 1994 als auch in der revidierten Form von 2001. Es sind: Lehrkompetenz, kommunikative Unterrichtsformen und Interaktionsmanagement (siehe Tabelle 9).¹⁹ Wie der SEEQ ist auch das HILVE-II ein empirisch sehr gut untersuchtes und reliables Instrument (vgl. Mutz, 2003; Peiffer et al., 2015; Rindermann & Amelang, 1994).

¹⁹ Wie auch im SEEQ finden sich im HILVE-II Skalen, die Aspekte auf Seiten der Studierenden (Referate, Vor- und Nachbereitung) sowie allgemeine Veranstaltungsaspekte (Interessanz der Veranstaltung) messen. Da diese Skalen nicht die Lehrkompetenz des Dozenten widerspiegeln, fanden sie in der vorliegenden Studie keine Anwendung.

Tabelle 9: Verwendete Skalen des HILVE-II und typische Items

Skala	Typisches Item
Lehrkompetenz	Die Dozentin/Der Dozent fasst regelmäßig den Stoff zusammen.
Kommunikative Unterrichtsformen	Es finden ausreichend Diskussionen statt.
Interaktionsmanagement	Die Dozentin/Der Dozent fördert Fragen und aktive Mitarbeit.

Auch wenn bei den verwendeten Skalen des HILVE-II eine Skala namens „Lehrkompetenz“ enthalten ist, umfasst sie nicht alle Aspekte des dieser Studie zugrunde gelegten Modells akademischer Lehrkompetenz. Vielmehr bildet diese Skala hauptsächlich den Bereich *methodisch-didaktisches Können* des vorgestellten Kompetenzmodells ab. Die Skalen des HILVE-II wurden daher um weitere aus den beiden anderen Fragebögen ergänzt.

8.1.3 Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (EMU)

Als dritte und letzte Quelle für Items des konstruierten Fragebogens wurde der EMU-Bogen hinzugezogen (Helmke et al., 2015). Der EMU-Bogen besteht aus fünf Teilbereichen, von denen zwei für die vorliegende Studie relevant waren. Diese zwei Teilbereiche sind „Lernförderliches Klima und Motivierung“ sowie „Klarheit und Strukturierung“; Tabelle 10 zeigt entsprechende Beispielitems.

Tabelle 10: Verwendete Skalen des EMU und typische Items

Skala	Typisches Item
Lernförderliches Klima und Motivierung	Mit Studierendenbeiträgen ist der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde wertschätzend umgegangen.
Klarheit und Strukturiertheit	Mir ist klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte.

Wo die ursprünglich für den Schulbereich konzipierten Items den Hochschulkontext sprachlich nicht passend wiedergaben, wurden sie angepasst und leicht umformuliert. So wurde beispielsweise die Wortkombination „Schüler/in“ durch das umfeldadäquate Wort „Studierende“ ersetzt, die Wortkombination „Lehrer/in“ durch „Dozent/Dozentin“.

8.1.4 Pilotanwendung des Erhebungsinstruments

Um die Passung der gewählten Fragen für den Untersuchungskontext abzusichern sowie eventuelle Anwendungsschwierigkeiten aufzudecken, wurde der neu zusammengestellte Bogen in einer Lehrveranstaltung erprobt. Dabei wurde er von zwei hochschuldidaktisch geschulten Beobachterinnen und den an der Lehrveranstaltung teilnehmenden Studierenden ausgefüllt. Diese waren über das Forschungsprojekt informiert und wurden gebeten, den Bogen auszufüllen und außerdem überall dort Bemerkungen zu notieren, wo ihnen Fragen oder Anweisungen unklar waren oder nicht passend schienen. Es gab nur wenige Anmerkungen; wo sie auftraten wurde geprüft, ob mehrere Studierende die Einschätzung teilten und wie die Items klarer formuliert werden konnten. Dies war insgesamt bei zwei Items der Fall.

8.2 Auswertung und Ergebnisse

Um Daten eines Fragebogens zu strukturieren und Dimensionen zu reduzieren, wird meist eine exploratorische Faktorenanalyse (EFA) durchgeführt. Die EFA gruppiert die Items des Fragebogens zu latenten, nicht direkt beobachtbaren Faktoren. Die so gefundenen Faktoren lassen sich als Skalen interpretieren, deren Items verschiedene Aspekte des gleichen Faktors bzw. denselben Gegenstand in unterschiedlicher Stärke messen (vgl. Petersen, 2014, S. 138). Die EFA ist damit ein „zur Reduktion von Variablenbeziehungen auf Dimensionen und zur Strukturierung von Itemsätzen bewährtes und statistisch überzeugendes Verfahren“ (Rindermann, 2001, S. 80). In späteren Schritten der Fragebogenerstellung wird häufig eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA, seltener auch KFA) eingesetzt. Im Gegensatz zur EFA wird die CFA „zur Überprüfung einer theoretisch angenommenen Faktorenstruktur“ genutzt (Bühner, 2011, S. 296). Dabei wird „die Anzahl der Faktoren (Konstrukte) und die Zuordnung der empirischen Indikatoren zu den Faktoren durch den Anwender *a-priori festgelegt* und *nicht* aus der Datenstruktur extrahiert“ (Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 120). In der vorliegenden Arbeit wurden beide Formen der Faktorenanalyse eingesetzt, jeweils als Zwischenschritte im Güteverfahren. Zur Überprüfung der Struktur der Daten kam zunächst eine exploratorische Faktorenanalyse, zur Modellprüfung anschließend eine konfirmatorische Faktorenanalyse zum Einsatz. Danach wurde eine Itemanalyse durchgeführt und schließlich wurden auf Basis der Ergebnisse der Faktoren- und Itemanalyse Skalen gebildet. Anhand dieser Skalen wurde die Veränderung der Lehrkompetenz durch die Teilnahme am IL berechnet.

8.2.1 Prüfung der Struktur des Erhebungsinstruments

In einem ersten Schritt wurden die Daten des Fragebogens zur studentischen Einschätzung der Hochschullehrenden einer Qualitätsprüfung mittels der oben beschriebenen EFA unterzogen. Ein wichtiger Teil des in dieser Studie verwendeten Fragebogens wurde aus dem in Abschnitt 8.1.1 beschriebenen SEEQ gewonnen. Daher wurde die Faktorenstruktur des neu erstellten Fragebogens analog zu den bei der Erstellung des SEEQ von Marsh (1982) sowie Coffey und Gibbs (2001) verwendeten Methoden untersucht: Mit Hilfe des Statistikprogramms *SPSS 20* wurde eine Hauptkomponentenanalyse (Varimax-rotiert mit Kaiser-Normalisierung) durchgeführt. Es zeigten sich sechs zu t_1 bzw. fünf Faktoren zu t_2 (siehe Anhang A.2 Berechnungen), also weniger als die acht erwarteten Faktoren: Neben den drei Skalen aus dem SEEQ, weitere drei aus dem HILVE-II sowie zwei Skalen aus dem EMU-Bogen. Dabei luden beispielsweise Items der Skalen „Gruppenarbeit“ und „Interaktionsmanagement“ des t_1 -Datensatzes zum Teil auf dem gleichen Faktor. Beim t_2 -Datensatz hingegen luden alleine auf dem ersten Faktor insgesamt 12 Items, unter anderem Items der Skalen „Umfang“, „Begeisterung“ und „Gruppenarbeit“ (siehe A.2 Berechnungen, Tabelle 20). Damit konnte die Faktorenstruktur der Ausgangsbögen nicht ausreichend bestätigt werden.

Die zuvor beschriebene Vorgehensweise, die auch bei der Erstellung des SEEQ verwendet wurde, könnte für den vorliegenden Bogen als nicht optimal betrachtet werden, denn die Varimax-Rotation wird üblicherweise verwendet, da sie gut interpretierbare und voneinander unabhängige, also unkorrelierte Faktoren liefert (Bühner, 2011, S. 349). Sie beruht auf der Annahme, dass die Faktoren keine Überschneidungen aufweisen, also orthogonal zueinander sind. Die im vorliegenden Fragebogen verwendeten Skalen wurden aus verschiedenen Fragebögen ausgewählt und weisen somit zum Teil inhaltliche Überschneidungen auf. Daher wurde zusätzlich zur oben dargestellten Hauptkomponentenanalyse (HKA) mit Varimax-Rotation eine HKA mit obliquer Promax-Rotation durchgeführt, die von Bühner (2011, S. 349) für korrelierte Faktoren empfohlen wird und daher für den vorliegenden Fall als passender angesehen werden kann.

Es zeigte sich dabei für t_2 ein vergleichbares Ergebnis wie bei der HKA mit Varimax-Rotation: es fanden sich fünf und nicht acht Faktoren. Für den t_1 -Datensatz fanden sich zwar wie erwartet acht Faktoren, diese stimmten inhaltlich jedoch nur zu einem geringen Anteil mit den Skalen bzw. den Faktoren der Ausgangsfragebögen überein (siehe A.2 Berechnungen, Tabelle 21). Die Faktorenstruktur der Ausgangsfragebögen konnte demnach auch in dieser Berechnung nicht bestätigt werden.

8.2.2 Die dimensionale Struktur akademischer Lehrkompetenz

Da die Faktorenstruktur der drei Ausgangsfragebögen SEEQ, HILVE-II und EMU durch die EFA nicht bestätigt werden konnte, wurde auf Basis theoretischer Vorüberlegungen ein dreifaktorielles Strukturmodell (vgl. Abbildung 7) entworfen und die entsprechenden Fragebogenitems dem jeweiligen Faktor zugeordnet. Die Faktoren erster Ordnung repräsentieren die drei beobachtbaren Facetten des vorgeschlagenen Modells akademischer Lehrkompetenz, also *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* sowie *Einstellung zur Lehre – Lehrstil*. Der Faktor zweiter Ordnung bildet die akademische Lehrkompetenz ab. Zur Erfassung des *methodisch-didaktischen Könnens* wurden Items eingesetzt wie z. B. „Die Dozentin/Der Dozent fasst regelmäßig den Stoff zusammen“ und „Mir ist klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte“. *Soziale Interaktion* wurde mit Items gemessen wie „Es finden ausreichend Diskussionen statt“, „Die Dozentin/Der Dozent fördert Fragen und aktive Mitarbeit“, „Diskussionen werden gut geleitet (Anregung von Beiträgen, Eingehen auf Beiträge, Bremsen von Vielrednern)“ sowie „Mit Studierendenbeiträgen ist der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde wertschätzend umgegangen“. Die *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* wurde mit Items wie z. B. „Der Dozent/Die Dozentin ist begeistert darüber, diesen Kurs zu unterrichten“, „Der Dozent/Die Dozentin leitet den Kurs dynamisch und voller Energie“ oder auch „Der Unterrichtsstil des Dozenten/der Dozentin erhält Ihr Interesse während des Unterrichts“ operationalisiert (eine Übersicht über alle Items findet sich im Anhang in Tabelle 23 bis Tabelle 25). Das in Abbildung 7 dargestellte Strukturmodell wurde mittels CFA auf seine Güte überprüft.

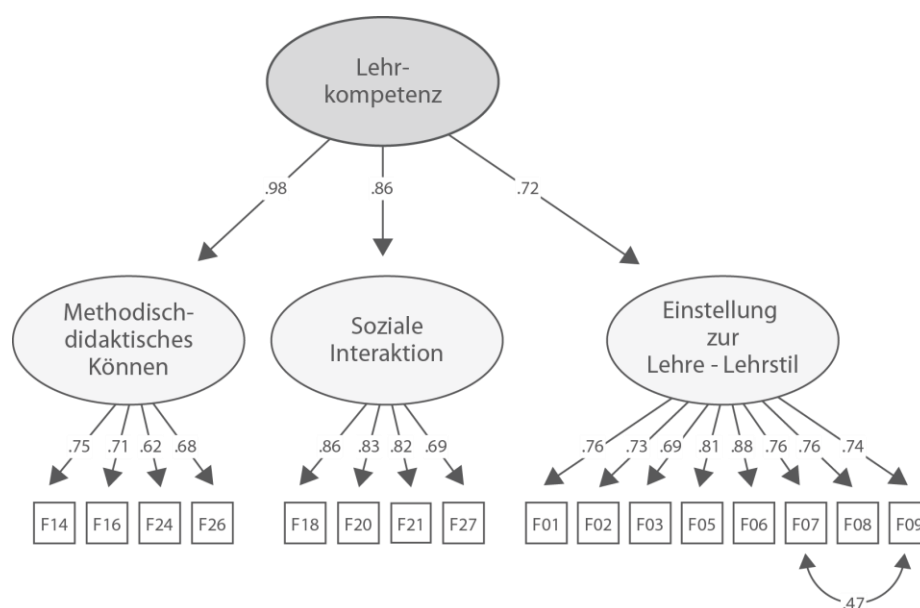


Abbildung 7: Die dimensionale Struktur akademischer Lehrkompetenz

Da nach Bühner (2011, S. 345) für die Durchführung einer Faktorenanalyse eine Datensatzgröße von $N = 300$ gut geeignet ist, steht in den folgenden Berechnungen der t_2 -Datensatz im Zentrum, der mit $N = 399$ mehr Fälle als der Datensatz zu t_1 ($N = 288$) enthält. Sieben Fälle schieden wegen fehlender Daten aus, sodass $N = 392$ Fälle des t_2 -Datensatzes für die konfirmatorische Faktorenanalyse genutzt werden konnten. Berechnet wurde das Modell mit dem Programm *Mplus*. Da die Variablen nicht normalverteilt sind (siehe Anhang, Tabelle 22), wurde der MLR-Schätzer (Robust Maximum Likelihood Estimator) eingesetzt, der als robust gegen die Verletzung der Normalverteilung gilt (vgl. Morin & Marsh, 2014). Es wurde auf die Modifizierungsindizes bei *Mplus* zurückgegriffen und Items mit Ladungen unter .6 sukzessive ausgeschlossen. Bei der Verwendung von Modifizierungsindizes empfehlen verschiedene Autoren die Kreuzvalidierung des Modells an einem zweiten Datensatz (vgl. Bühner, 2011, S. 422-423, 2011, S. 422-423; Rindermann, 2001, S. 80). Diese wurde am t_1 -Datensatz vorgenommen.

Um die Passung eines Modells zu vorliegenden Daten zu überprüfen, sind verschiedene Gütekriterien vorgeschlagen worden (vgl. z. B. Weiber & Mülhhaus, 2010). Zunächst die Chi-Quadrat (χ^2)-Statistik, die als einzige der Gütekriterien der CFA einen Signifikanztest ausweist. Ein signifikanter Chi-Quadrat-Wert bedeutet, dass die Nullhypothese verworfen und davon ausgegangen werden müsste, dass das Modell die Daten nicht besser wiedergibt als ein zufälliges Modell. Doch der Chi-Quadrat-Wert als Streuungsmaß wird stark von der Stichprobengröße beeinflusst und reagiert sensitiv auf die Verletzung der Normalverteilungsannahme (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006, S. 380). Daher ist es üblich ein Modell anzunehmen, wenn das Verhältnis aus Chi-Quadrat-Wert und den Freiheitsgraden (χ^2 / df) möglichst klein ist: „von einem guten Modellfit kann dann ausgegangen werden, wenn dieses Verhältnis $\leq 2,5$ ist“ (Backhaus et al., 2006, S. 379). Zusätzlich sollten dann weitere Gütekriterien hinzugezogen werden, um die Passung bzw. den Fit eines solchen Strukturgleichungsmodells²⁰ zu überprüfen. Da es keine einheitliche Meinung über einen allgemein gültigen Modellfit gibt, empfehlen einige Autoren die Betrachtung verschiedener Gütemaßstäbe nebeneinander (vgl. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003, S. 24).

²⁰ Die hier angewendete konfirmatorische Faktorenanalyse kann nach Weiber und Mülhhaus (2010, S. 119) als Spezialfall eines Strukturgleichungsmodells verstanden werden.

Tabelle 11: Gütemaße zur Beurteilung des Modellfits (vgl. Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 176)

Kriterium	Schwellenwerte	Quelle
χ^2 / df	≤ 2.50	Homburg, Baumgartner (1996, S. 172)
RMSEA	$\leq 0.05-0.08$	Browne, Cudeck (1993)
SRMR	≤ 0.08	Hu, Bentler (1999, S. 27)
CFI	≥ 0.90	Homburger, Baumgartner (1991, S. 106)

Dabei wird die Verwendung von Fitmaßen aus drei unterschiedlichen Kategorien, nämlich den Bereichen inferenzstatistische Gütekriterien, (deskriptive) absolute Fit-Indizes sowie inkrementelle Fitmaße vorgeschlagen (vgl. Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 177). Für große Stichproben mit $N > 250$ (was für beide Datensätze dieser Studie zutrifft) empfehlen einige Autoren die Verwendung des Comparative Fit Index (CFI) unter Rückgriff auf den Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) (vgl. Weiber & Mülhhaus, 2010, S. 178). Dementsprechend wurden hier, neben der Chi-Quadrat-Statistik und dem Verhältnis des Chi-Quadrat-Werts und den Freiheitsgraden (χ^2 / df) insgesamt drei weitere Werte zur Beurteilung des Modellfits herangezogen. Zunächst der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) als inferenzstatistisches Gütekriterium, des Weiteren der SRMR-Wert als (deskriptiver) absoluter Fit-Index. Abschließend wurde der CFI als inkrementelles Fitmaß betrachtet. Die von Weiber und Mülhhaus (2010, S. 176) aus der Literatur zusammengetragenen Schwellenwerte der oben genannten Kriterien zur Beurteilung des Gesamtfits sind in Tabelle 11 dargestellt, die Fitindizes des Modells für die beiden Datensätze dieser Studie finden sich in Tabelle 12.

Tabelle 12: Fitindizes der CFA zu t_1 und t_2

	χ^2	Df	p	χ^2 / df	RMSEA	SRMR	CFI
Datensatz zu t_2	222.157	100	0.000	2.22	0.06	0.04	0.95
Datensatz zu t_1	250.272	100	0.000	2.50	0.07	0.07	0.90

Diskussion

Die Faktorenstruktur der Ausgangsfragebögen konnte in dieser Studie mit der bei der Erstellung des SEEQ eingesetzten orthogonalen HKA (Varimax-rotiert mit Kaiser-Normalisierung) nicht bestätigt werden. Da in der vorliegenden Arbeit Skalen aus drei verschiedenen Fragebögen eingesetzt wurden, die zum Teil inhaltliche Überschneidungen aufwiesen, wurde zusätzlich noch die oblique HKA (Promax-Rotation) durchgeführt, doch auch mit dieser HKA ließ sich die Struktur der Ausgangsfragebögen nicht replizieren. Damit unterschieden sich die Ergebnisse von vorherigen Studien, in denen die Faktorenstruktur des SEEQ (vgl. Morin & Marsh, 2014, S. 44) bzw. des HILVE-II (vgl. Rindermann, 2001, S. 89) untersucht wurden, denn diese hatten die Faktorenstruktur replizieren können. In diesen Studien wurden jedoch jeweils nur die Skalen *eines* Instruments verwendet, in der vorliegenden Arbeit hingegen wurden Skalen beider Instrumente kombiniert.

Da die Struktur der Ausgangsfragebögen nicht bestätigt werden konnte, wurde anhand des oben vorgestellten Modells und den theoretischen Vorüberlegungen ein Strukturmodell der akademischen Lehrkompetenz entworfen und dieses mittels CFA an den Daten geprüft, wofür verschiedene Fitindizes berechnet wurden. Bei der Betrachtung der Fitindizes des Modells (vgl. Tabelle 12) fällt zunächst die Überschreitung der Chi-Quadrat-Statistik auf: Das Modell weist für beide Datensätze einen signifikanten χ^2 -Wert auf. Wie oben beschrieben, reagiert der Chi-Quadrat-Test jedoch sensitiv auf die Stichprobengröße und die Verletzung der Normalverteilungsannahme, beides Faktoren, die auf den untersuchten Datensatz zutreffen. Daher wurde das Verhältnis von Chi-Quadrat-Wert zu Freiheitsgraden (χ^2 / df) betrachtet. Für beide Datensätze liegt hier ein Wert von ≤ 2.50 vor, was auf einen guten Modellfit hinweist (Backhaus et al., 2006, S. 379). Werden außerdem die weiteren Fitindizes des vorliegenden Lehrkompetenzmodells aus Tabelle 12 mit den Schwellenwerten aus der Literatur in Tabelle 11 verglichen, so zeigt sich, dass alle Fitmaße für beide Messzeitpunkte in einem als gut zu bewertenden Bereich liegen, sodass von einer guten Passung des Modells zu den erhobenen Daten ausgegangen werden kann. Diese Struktur wird daher den weiteren Berechnungen zu Grunde gelegt.

Mit dieser ersten Untersuchung konnte die Passung der angenommenen Struktur von Lehrkompetenz zu den Daten der Fragebogenstudie gezeigt werden. In Abschnitt 9.4 wird dieses Ergebnis um die Erkenntnisse aus der Interviewstudie ergänzt.

8.2.3 Güte des verwendeten Erhebungsinstruments

Nachdem sich das neue Lehrkompetenzmodell in der oben beschriebenen CFA als passend erwiesen hatte, wurden in einem nächsten Schritt die Daten z-standardisiert, um später Items mit

verschiedenen Antwortskalen zusammenfassen zu können. Danach wurden die Items hinsichtlich ihrer Trennschärfe und die Skalen hinsichtlich ihrer internen Konsistenz untersucht, um anschließend Mittelwerte über die Skalen zu bilden und anhand dieser die Veränderungsberechnung vorzunehmen.

Trennschärfe der Items

Nach Bortz und Döring (2009, S. 220) sind Trennschärfen von $r_{it} > .50$ als hoch zu bewerten und Werte zwischen $.30$ und $.50$ als mittelmäßig. Bezogen auf den t_2 -Datensatz wiesen alle Items Trennschärfen von $r_{it} > .50$ auf (siehe Anhang: Tabelle 25, Tabelle 24 und Tabelle 23). Beim Abgleich mit dem t_1 -Datensatz zeigte sich, dass ein Großteil der Items ebenfalls Trennschärfen von $r_{it} > .50$ aufwies. Lediglich bei drei der insgesamt 16 Items des t_1 -Datensatzes lagen die Trennschärfen zwischen $.30$ und $.50$ (siehe Anhang: Tabelle 23, Tabelle 24 und Tabelle 25). Insgesamt wiesen also 13 Items gute Trennschärfen zu beiden Messzeitpunkten auf. Die verbleibenden drei Items wiesen im t_1 -Datensatz gute und im t_2 -Datensatz mittelmäßige Trennschärfen auf.

Interne Konsistenz der Skalen

Nach der Prüfung der Trennschärfe der Items wurden die drei Skalen *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* hinsichtlich ihrer internen Konsistenz überprüft. Nach Field, Miles und Field (2012) kann die interne Konsistenz einer Skala als gut betrachtet werden, wenn Cronbachs $\alpha > .7$ ist.

Tabelle 13: Interne Konsistenz der Skalen

Skala	Cronbachs α (t_1)	Cronbachs α (t_2)
Methodisch-didaktisches Können	.79	.76
Soziale Interaktion	.87	.77
<i>Einstellung zur Lehre – Lehrstil</i>	.93	.87

Wie Tabelle 13 zeigt, liegen die internen Konsistenzen der verwendeten Skalen alle über dem von Field et al. empfohlenen Schwellenwert von $\alpha > .7$ und können daher als gut betrachtet werden. Da sich das Modell als passend und die interne Konsistenz der drei Skalen als gut erwiesen hatten, wurden im nächsten Schritt Mittelwerte über die Items der jeweiligen oben genannten Faktoren

gebildet (siehe Abbildung 7, für die Items der jeweiligen Faktoren siehe A.2 Berechnungen Tabelle 25, Tabelle 24 und Tabelle 23 im Anhang).

Prüfung der Mittelwertskalen auf Normalverteilung

Die erstellten Mittelwertskalen *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil*, wurden zunächst mittels Kolmogorov-Smirnov-Test sowie Shapiro-Wilk-Test auf Normalverteilung geprüft. Alle drei betrachteten Skalen wiesen signifikante Abweichungen von der Normalverteilung auf (vgl. Anhang, Tabelle 26 und Tabelle 27). Bei den folgenden Berechnungen wurde daher auf nicht-parametrische Testverfahren zurückgegriffen. Anhand der berechneten Mittelwertskalen wurde eine Veränderungsberechnung im Sinne des Prä-Post-Designs vorgenommen.

8.2.4 Wirkung des Innovativen Lehrtrainings

Dieser Teil der Fragebogenstudie ging der Frage nach, ob Teilnehmende des untersuchten *Innovativen Lehrtrainings* ihre Lehrkompetenz weiterentwickelten. Es wurde danach gefragt, ob die einzelnen, beobachtbaren Facetten der Lehrkompetenz (*methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion*, *Einstellung zur Lehre – Lehrstil*) verbessert wurden. Die Grundlage bilden dafür die in Abschnitt 5.1 detailliert beschriebenen Kompetenzfacetten des *Heidelberger Modells akademischer Lehrkompetenz*.

Hypothesen

H₂: Das *methodisch-didaktische Können* von Hochschullehrenden steigt durch die Teilnahme am IL.

H₃: Die *soziale Interaktion* der Hochschullehrenden mit den Studierenden verbessert sich durch die Teilnahme am IL.

H₄: Die *Einstellung zur Lehre und der Lehrstil* von Hochschullehrenden verändern sich in Richtung einer stärkeren Studierendenfokussierung.

Zur Untersuchung dieser Hypothesen wurden Studierende gebeten, ihre Lehrenden (die am IL teilnahmen) in einer konkreten Lehrveranstaltung anhand des in Abschnitt 8.1 beschriebenen Fragebogens zu bewerten.

Beschreibung der Stichprobe

Da nicht alle Lehrenden an allen Modulen des IL teilgenommen hatten, wurden jene Personen aus der Stichprobe ausgeschlossen, die an weniger als fünf (Median der Teilnahmen, vgl. Tabelle 6) der sechs Module teilgenommen hatten. Diese Entscheidung beruht auf der Annahme, dass die Wirkung

einer Weiterbildung mit abnehmender Teilnahme der Lehrperson ebenfalls abnimmt. Durch das Prä-Post-Design und die Berechnung verbundener Stichproben, wurden ferner Personen ausgeschlossen, von denen lediglich Daten zu einem Messzeitpunkt vorlagen, sodass $n = 8$ Datensätze betrachtet werden konnten.

Vorgehen

Die Daten der Fragebogenstudie lagen in Form von mehreren Studierendenurteilen pro Lehrendem vor (zu t_1 füllten im Durchschnitt 17 Studierende pro Lehrendem den Fragebogen aus, siehe Tabelle 7). Die Stichproben sind als abhängig zu betrachten, da zu t_1 und t_2 jeweils die gleichen Lehrenden beurteilt wurden. Da die Urteile jedoch von unterschiedlichen Studierenden kamen, wurden zunächst die Studierendenurteile pro Lehrendem aggregiert. Wie bereits beschrieben, sind die Daten nicht normalverteilt, weshalb hier der nicht-parametrische Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben angewendet wurde. Das Signifikanzniveau wurde auf 5 % festgesetzt, es wurde einseitig getestet.

Ergebnis

Wie Tabelle 14 zeigt, liegen die Mittelwerte der drei Skalen *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* zu t_1 zwischen .008 und .083, für t_2 liegen sie zwischen -.023 und -.004.

Tabelle 14: Deskriptive Statistik der Fragebogenstudie zu t_1 und t_2

Kompetenzfacetten	N	M (t_1)	SD (t_1)	M (t_2)	SD (t_2)
<i>Methodisch-didaktische Können</i> (t_1)	8	.083	.555	-.004	.397
<i>Soziale Interaktion</i> (t_1)	8	.080	.390	-.023	.428
<i>Einstellung zur Lehre – Lehrstil</i> (t_1)	8	.008	.550	-.013	.247

Anmerkungen. Daten sind z-transformiert. N = Anzahl der Fälle. M = arithmetischer Mittelwert.

SD = Standardabweichung. t_1/t_2 = erster/zweiter Erhebungszeitpunkt

Mittels Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben konnte kein signifikanter Unterschied für das *methodisch-didaktische Können* ($z = -.420$, $p = .337$), die *soziale Interaktion* ($z = -.280$, $p = .390$) und für die *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* ($z = -.420$, $p = .337$) zwischen den beiden Messzeitpunkten nachgewiesen werden. Mit der Fragebogenstudie konnte daher bei den Teilnehmenden des *Innovativen Lehrtrainings* keine Verbesserung der Lehrkompetenz festgestellt werden.

Diskussion

Im Rahmen der Fragebogenstudie konnte für die drei untersuchten Lehrkompetenzfacetten *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* keine Verbesserung von t_1 zu t_2 nachgewiesen werden, die Hypothesen H_2 , H_3 und H_4 konnten demnach nicht bestätigt werden.

Zum Teil stehen die Ergebnisse damit im Einklang, zum Teil im Gegensatz zu den Ergebnissen anderen Studien. Auch Coffey und Gibbs (2000) konnten mittels SEEQ nur für einen Teil der untersuchten Skalen eine signifikante Verbesserung der Lehrkompetenz von Teilnehmenden einer hochschuldidaktischen Weiterbildung nachweisen. In der vorliegenden Studie wurden Items aus drei Skalen des SEEQ verwendet, nämlich „Breadth“, „Enthusiasm“ und „Group interaction“ (siehe hierzu auch die Beschreibung des SEEQ in Abschnitt 8.1.1) – in der Studie von Coffey und Gibbs konnte nur für „Enthusiasm“ eine signifikante Verbesserung nachgewiesen werden, nicht jedoch für „Breadth“ und „Group interaction“, vergleichbar mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie. Zudem untersuchten sie Lehrende zu Beginn und am Ende eines Semesters und ließen sie von derselben Studierendengruppe einschätzen. Im vorliegenden Fall war dies nicht möglich, da die Weiterbildung über ein Jahr ging. Daher wurden alle Lehrenden vor und nach der Teilnahme am IL von unterschiedlichen Studierendengruppen bewertet. Zwar zeigen Untersuchungen, dass der SEEQ in erster Linie die Lehrperson charakterisiert und weniger den gehaltenen Kurs, und keine von 16 potenziellen Fehlerquellen (wie Kursgröße, erwartete Note, Interesse am Thema) mehr als 5 % der Varianz erklärt (vgl. Watkins et al., 1987, S. 43). Dennoch könnte die durch die unterschiedlichen Studierendengruppen und die unterschiedlichen Lehrveranstaltungen möglicherweise entstandene, kumulierte Varianz ausgereicht haben, um eine tatsächliche Verbesserung der Lehrkompetenz zu überdecken. Dies ist anhand der vorhandenen Daten jedoch nicht überprüfbar. Auch könnte es sein, dass Studierende, die über die bereits zurückliegende Teilnahme ihrer Lehrenden an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung informiert sind, diese strenger beurteilen.

In einer anderen Studie konnten Gibbs und Coffey (2004) eine signifikante Verbesserung auf allen sechs von ihnen untersuchten Skalen (darunter die drei oben genannten) nachweisen. In weiteren Studien anderer Autoren mit quantitativer Erhebung und Prä-Post-Test konnten signifikante Verbesserungen zumindest für Teilaspekte gefunden werden (vgl. Stes et al., 2010). So finden sich im Review von Steinert et al. (2006) 23 Untersuchungen, die Ergebnisse auf Ebene des Verhaltens Lehrender untersuchten. Auch in der vorliegenden Fragebogenstudie bezog sich die Untersuchung vorwiegend auf das Verhalten der Lehrenden in den Ausprägungen *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil*. Von den 23 Studien des Reviews von Steinert

et al. konnte nur in 15 eine Veränderung auf der Verhaltensebene nachgewiesen werden, diese beziehen sich jedoch überwiegend auf Selbstberichte. Wurde die Sicht der Studierenden auf die Lehrkompetenz erhoben, zeigte sich in vielen Fällen, ähnlich der vorliegenden Studie, keine Veränderung der Lehrkompetenz (vgl. Steinert et al., 2006, S. 518). Damit stehen die nicht erwartungskonformen Ergebnisse der hier vorliegenden Teilstudie zum Teil in Einklang mit früheren Studien, die ebenfalls auf Ebene des Verhaltens von Lehrenden (insbesondere, wenn es durch studentisches Urteil gemessen wurde) keine signifikante Verbesserung nachweisen konnten.

Im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes wurden neben den Daten der Fragebogenstudie auch jene der Interviewstudie betrachtet. Die Erhebung und Auswertung der qualitativen Interviewdaten wird im folgenden Abschnitt beschrieben. Im Anschluss daran wird eine integrierte Diskussion der Ergebnisse beider Teilstudien unternommen.

9 Interviewstudie: Lehrendenperspektive

Im Rahmen der Interviewstudie wurden die Lehrenden vor und nach der Teilnahme am IL zu allen fünf Facetten des *Heidelberger Modells akademischer Lehrkompetenz* befragt, die Interviews wurden anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010b) ausgewertet. Anders als die drei in der Fragebogenstudie erhobenen Facetten akademischer Lehrkompetenz zeigen sich die verbleibenden zwei Kompetenzaspekte, *psychologisch-pädagogisches Wissen* und *(Selbst-)Reflexion*, nicht direkt im Verhalten und können somit kaum durch studentische Bewertung erfasst werden. Sie wurden deshalb durch Leitfadeninterviews mit den Teilnehmenden des IL untersucht. Dabei konnten die Kompetenzfacetten *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* ebenfalls untersucht werden, sodass für diese drei Facetten Überschneidungen in der Fragebogenstudie und in der Interviewstudie vorliegen. Insgesamt wurden drei verschiedene qualitative Inhaltsanalysen durchgeführt, jeweils entsprechend der Forschungsfrage. Dabei wurde einmal die skalierend-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und zweimal die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse, jeweils nach Mayring (2010b), eingesetzt.

9.1 Entwicklung des Interviewleitfadens

Für die Durchführung der Leitfadeninterviews²¹ musste zunächst ein Leitfaden erstellt werden, der die Interviews (vor)strukturierte, der zugleich aber offen genug formuliert war, um das narrative Potenzial des Gesprächs auszuschöpfen (vgl. Marotzki, 2003, S. 114). Dabei wurde der Leitfaden flexibel gehandhabt, um unerwartete Themendimensionierungen durch die interviewte Person nicht zu unterbinden (vgl. Marotzki, 2003, S. 114). Die Reihenfolge der Themen ist demnach nicht zwangsläufig festgelegt (vgl. z. B. Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2013, S. 208); der Vorteil eines Leitfadens besteht darin, „sicher zu stellen, dass die interessierenden Aspekte auch angesprochen werden und insofern eine Vergleichbarkeit mit anderen Interviews, denen der gleiche Leitfaden zugrunde lag, möglich ist“ (Marotzki, 2003, S. 114). Neben der Vergleichbarkeit und Adaptivität des Verfahrens liegt der Vorteil semistrukturierter Interviews für die vorliegende Studie darin, dass durch sie alle fünf Kompetenzfacetten erhoben werden konnten. Durch die mehrperspektivische Betrachtung der erhobenen Kompetenzfacetten in der Fragebogenstudie und der Interviewstudie wird der Mixed-Methods-Ansatz verstärkt.

²¹ Leitfadeninterviews werden auch als semistrukturierte, halb- bzw. teilstandardisierte Interviews bezeichnet (vgl. Friebertshäuser, 1997), weshalb diese Begriffe hier synonym verwendet werden.

Wie das quantitative Erhebungsinstrument, so wurde auch der Leitfaden für das halbstrukturierte Interview anhand des zuvor beschriebenen Kompetenzmodells erstellt. Dafür wurden Fragen formuliert, die geeignet schienen, die Facetten akademischer Lehrkompetenz zu untersuchen. Nach der Pilotanwendung wurde der Leitfaden adaptiert.

9.1.1 Pilotanwendung des Interviewleitfadens

Mit dem zunächst umfangreichen Interviewleitfaden wurde bei zwei in der Lehre tätigen Personen voneinander unabhängig ein Pilotinterview durchgeführt. Im Anschluss an das jeweilige Interview erfolgte eine Metaebenendiskussion mit der interviewten Person: Welche Fragen hatte sie sofort verstanden? Welche konnte oder wollte sie nicht beantworten und warum? Welche Fragen schienen aus ihrer Sicht zu fehlen? Ausgehend von den Ergebnissen dieser Diskussion wurde der Bogen verbessert. Missverständlich oder unklar formulierte Fragen wurden umformuliert, weniger zielführende Fragen ausgeschlossen und fehlende hinzugefügt. Danach wurde der endgültige Fragebogen zusammengestellt, unter Berücksichtigung folgender Hinweise nach Helfferich (2005):

Ein guter Leitfaden besteht nicht aus einer Fragenliste, sondern ist komplexer aufgebaut. Er sollte Differenzierungen in unterschiedliche Frageformen nutzen [...]. Fragen sollten unterschieden werden *nach ihrem Rang*: den höchsten Rang haben öffnende, erzählgenerierende Einstiegsfragen, andere Fragen können diesen Einstiegsfragen als Nachfragen unter- und zugeordnet werden. (S. 160)

Ein gut strukturierter und an einem theoretischen Modell orientierter Bogen stellt zudem eine wichtige Grundlage für die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens und die interne Studiengüte dar (vgl. Mayring, 2010b, S. 118).

9.1.2 Beispielfragen des Interviewleitfadens

Orientiert an den Kompetenzfacetten des vorgelegten Modells wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der neben den Hauptfragen Formulierungen für etwaige Nachfragen enthält (exemplarische Beispielfragen siehe Tabelle 15). So konnten die Formulierung und die Reihenfolge der Fragen an den Gesprächspartner angepasst werden, um eine Gesprächsatmosphäre zu fördern, in der sich der Interviewpartner unbefangen äußern und möglichst wahrheitsgetreu antworten konnte. Entsprechend der Empfehlung von Helfferich (2005) wurden im Interview spontan gewählte Fragenformulierungen zugelassen, da so der „Erzählduktus der Erzählperson besser aufgegriffen und die Gesamterzählung stärker gestützt werden [kann]. Das Gleiche gilt für die Handhabung einer Reihenfolge: Wo immer möglich, ist eine flexible Handhabung zu bevorzugen“ (S. 161). Ein Beispiel für mögliche Nachfragen wird in Tabelle 15 für die Kompetenzfacette (Selbst-)Reflexion dargestellt.

Tabelle 15: Exemplarische Fragen des verwendeten Interviewleitfadens

Kompetenzfacette	Exemplarische Fragen
1. Psychologisch-pädagogisches Wissen	1. Welche Lerntheorien kennen Sie? Bitte beschreiben Sie diese. 2. Welche Lehrmethoden kennen Sie?
2. Methodisch-didaktisches Können	1. Wie bereiten Sie Ihre Lehrveranstaltungen (LV) vor? 2. Beschreiben Sie den Ablauf einer typischen Veranstaltungsstunde.
3. Soziale Interaktion	1. Wie gehen Sie mit Störungen und Unterbrechungen in Ihren LV um?
4. Einstellung zur Lehre – Lehrstil	1. Wovon hängt es Ihrer Meinung nach ab, ob Studierende etwas lernen? 2. Nennen Sie ein Beispiel für eine/n herausragende/n Lehrende/n und beschreiben Sie, warum Sie dieses Beispiel gewählt haben.
5. (Selbst-)Reflexion	1. Welche Bedeutung schreiben Sie dem Nachdenken über Ihre eigene Lehre zu? a. Nehmen Sie sich regelmäßig Zeit, um über Ihre eigene Lehre nachzudenken? In welchem Zusammenhang? b. Wie holen Sie sich Feedback von den Studierenden?
<u>Zusatzfragen t₂:</u>	1. Welche Trainingsinhalte bzw. -methoden erschienen Ihnen besonders brauchbar für Ihre Praxis? Welche nicht? 2. Wie konnten Sie die Trainingsinhalte (und welche Trainingsinhalte) auf Ihre Fachdidaktik übertragen und umsetzen? 3. Was hat sich durch die Teilnahme am Lehrtraining verändert? ○ Bitte beschreiben Sie Ihre eigene Entwicklung im Jahr der Teilnahme.

Anhand des Leitfadens (siehe auch Anhang B.1 Interviewleitfaden) wurde mit den Teilnehmenden des IL zweimal ein halbstandardisiertes Interview durchgeführt: Einmal vor Beginn (t₁) und einmal nach der Weiterbildung (t₂). Die mittels Rekorder aufgezeichneten und anschließend transkribierten Interviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) nach Mayring (2012) ausgewertet.

Zur Beantwortung verschiedener Forschungsfragen, beziehungsweise der Untersuchung unterschiedlicher Hypothesen, kamen dabei verschiedene Formen der QIA zum Einsatz.

Ziel dieser Interviewstudie war es, im Sinne eines Multiperspektivenansatzes der Studierendensicht der (quantitativen) Fragebogenstudie eine qualitative Perspektive der Lehrenden zur Seite zu stellen. Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Vorgehensweise bei der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse expliziert, darauf folgend werden die Gütekriterien des verwendeten Verfahrens diskutiert und abschließend die Ergebnisse präsentiert.

9.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Um die durchgeführten und transkribierten, leitfadengestützten Interviews mit den Teilnehmenden des *Innovativen Lehrtrainings* auszuwerten, wurde die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) nach Mayring (2010b) eingesetzt. Durch die regelgeleitete Zuordnung von Textsegmenten zu Kategorien werden qualitative Daten quantifizierbar, was einer der großen Vorteile der QIA ist, die durch dieses Vorgehen eine gewisse Zwischenstellung „im (wenig produktiven) Streit um qualitative oder quantitative Methoden“ einnimmt (Mayring, 2010a, S. 602). Auch zeichnet sich die QIA durch eine methodische Strenge aus, die das Verfahren transparent und nachvollziehbar macht (vgl. Kuckartz, 2012, S. 25). Von Mayring (2010b) sind insgesamt drei Grundtechniken der qualitativen Inhaltsanalyse vorgeschlagen worden, nämlich Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung:

Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.

Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.

Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen. (S. 65)

In der vorliegenden Arbeit wurden mit der Interviewstudie verschiedene Forschungsfragen bearbeitet. Dementsprechend kamen zwei Formen der QIA zur Anwendung. Ziel der QIA 1 (siehe Abschnitt 9.3) war es, im Sinne einer Prä-Post-Messung die Veränderung der fünf Facetten von Lehrkompetenz zu berechnen. Dafür eignet sich die strukturierende QIA, da hier Aussagen der Teilnehmenden nach bestimmten Kriterien eingeschätzt werden. Mit der QIA 2 (siehe Abschnitt 9.4) und der QIA 3 (siehe Abschnitt 9.5) hingegen sollten zentrale Punkte aus den Interviews herausgearbeitet werden, einmal zum Thema Veränderungen, die die Teilnehmenden an sich in

Bezug auf Lehre wahrgenommen hatten (QIA 2) und einmal zur Frage, welche Aspekte des IL sie als besonders hilfreich und welche sie als weniger hilfreich empfanden (QIA 3). Für das Herausarbeiten wesentlicher Inhalte durch Abstraktion eignet sich die Form der Zusammenfassung. Die beiden verwendeten Formen der QIA, Zusammenfassung und Strukturierung, werden im Folgenden näher beschrieben.

Ziel der zusammenfassenden QIA ist es, aus einem Text die zentralen Inhalte induktiv herauszuarbeiten und zu bündeln, Mayring (2010b, S. 68) gliedert das Vorgehen in folgende Schritte:

1. Bestimmung der Analyseeinheiten
2. Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen
3. Generalisierung der Paraphrasen
4. Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen
5. Reduktion durch Bündelung
6. Zusammenstellung eines Kategoriensystems
7. Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Material.

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse arbeitet mit Techniken der sinngemäßen Übertragung und deren Generalisierung. So wird bei dieser Technik das zu untersuchende Material zunächst vollständig durchgegangen und dabei eine Codierungen der Stellen vorgenommen, die eine Aussage enthalten, die mit der Forschungsfrage in Verbindung gebracht wird (1. Bestimmung der Analyseeinheiten). Danach werden diese Fundstellen verkürzend umschrieben (2. Paraphrasierung der inhaltstragenden Textstellen). Sind alle gefundenen Textstellen paraphrasiert worden, so werden die Paraphrasen sprachlich weiter abstrahiert (3. Generalisierung der Paraphrasen). Sodann werden jene Paraphrasen gestrichen, die eine ähnliche Aussage beinhalten bzw. weniger bedeutsam sind (4. Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen). Die verbleibenden Paraphrasen werden zusammengefasst, wo es möglich ist (5. Reduktion durch Bündelung) und aus diesen verbleibenden Paraphrasen wird schließlich ein Kategoriensystem erstellt (6. Zusammenstellung eines Kategoriensystems), welches abschließend am Material rücküberprüft wird (7. Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Material). Zu den vier genannten Schritten, die sich auf die Reduktion des Materials beziehen, formuliert Mayring (2010b) zudem Z-Regeln, also Regeln, die bei der Anwendung der Technik des Zusammenfassens Anwendung finden. In diesen Interpretationsregeln präzisiert Mayring das Vorgehen; den Schritt „Paraphrasierung“ gliedert er beispielsweise in drei Unterpunkte:

„Z1: Paraphrasierung

Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!

Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!

Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!“ (Mayring, 2010b, S. 70).

Das Ergebnis dieser Vorgehensweise ist ein Kategoriensystem, das eine abstrahierte Form der wichtigsten Inhalte der untersuchten Texte darstellt. Ausgehend von diesem Kategoriensystem kann das Material nochmals durchgegangen und erneut codiert werden, um so auch quantitative Angaben zu den einzelnen Kategorien machen zu können.

Im Gegensatz zur induktiven Vorgehensweise der Technik der Zusammenfassung, zeichnen sich strukturierende Inhaltsanalysen durch deduktive Kategorienbildung aus (Mayring, 2010b, S. 66). Sie werden von Mayring (2010b, S. 94) in vier verschiedene Verfahren unterteilt, nämlich 1) formale, 2) inhaltliche, 3) typisierende und 4) skalierende Strukturierung. Das erste in der vorliegenden Arbeit verwendete Verfahren (QIA 1) fällt unter den Punkt der skalierenden Strukturierung, da die Aussagen der Interviewten zunächst verschiedenen Aspekten bzw. Kategorien (Kompetenzfacetten) zugeordnet und anschließend ordinalskaliert dahingehend eingeschätzt wurden, welche Ausprägung sie aufweisen (z. B. gar nicht – wenig - hoch). Für die skalierende Strukturierung schlägt Mayring (2010b, S. 102) folgende Analyseschritte vor:

1. Bestimmung der Analyseeinheiten
2. Festlegung der Einschätzungsdimensionen
3. Bestimmung der Ausprägungen dieser Dimensionen (Zusammenstellung des Kategoriensystems)
4. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln
5. Fundstellenbezeichnung (= alle in Frage kommenden Stellen markieren)
6. Einschätzung der Fundstellen.

Auch bei dieser Vorgehensweise werden zunächst die Analyseeinheiten bestimmt (1.), anschließend werden die Einschätzungsdimensionen festgelegt (2.); es wird also entschieden, welche Themen bearbeitet werden und auf welchen Skalen diese eingeschätzt werden sollen. Dann wird auch hier das Kategoriensystem zusammengestellt (3.), das die Basis der Analyse darstellt. Durch das Hinzufügen von Definitionen der Kategorien, Ankerbeispielen und Codierregeln, meist anhand etwa 10-20 % des Textmaterials (4.) entsteht daraus ein dezidierter Codierleitfaden, mit dem anschließend das gesamte Material bearbeitet wird und zunächst alle Fundstellen markiert werden (5.), die zu einem der im Codierleitfaden definierten Codes passen. Schließlich werden alle Fundstellen

betrachtet und entsprechend der zuvor definierten Einschätzungsdimensionen (häufig Ordinalskalen) bewertet.

Anders als in der zuvor beschriebenen Technik der Zusammenfassung ist das Ziel der strukturierend-skalierenden QIA nicht ein Kategoriensystem, das die wichtigen Inhalte des untersuchten Materials widerspiegelt. Das Kategoriensystem, das hier als Basis des Codierleitfadens vorliegt, ist vielmehr ein Zwischenschritt in der Analyse. Ziel der strukturierend-skalierenden QIA ist die Einschätzung von Textstellen auf einer Ordinalskala, um damit weitere Analysen vornehmen zu können, wie die Berechnung von Unterschieden zwischen Gruppen oder auch eine Typenbildung (vgl. Kuckartz, 2007, S. 71). Die konkrete Umsetzung der skalierend-strukturierenden QIA in dieser Arbeit (unter Verwendung der Software *MAXQDA*, www.maxqda.de) wird in Abschnitt 9.3 genauer beschrieben. Zunächst werden die Gütekriterien der vorliegenden QIA diskutiert.

9.2.1 Gütekriterien der QIA

Berechnung der Interrater-Reliabilität

Zur Berechnung der Interrater-Reliabilität wurden acht – das entspricht 20 % – zufällig ausgewählte Interviews²² von einem zweiten Forscher ebenfalls codiert. Dies geschah unter Verwendung des Programms *MAXQDA* und des Codierleitfadens, eine explizite Codiererschulung fand nicht statt. Wie in der Literatur empfohlen (Dalehefte & Kobarg, 2012, S. 19), wurde zur Beurteilung der Interrater-Reliabilität Cohens Kappa als Standardmaß berechnet. Nach Landis und Koch (1977, S. 165) gelten Cohens Kappa Werte von $\kappa < 0$ als schlechte Übereinstimmung, Werte zwischen $\kappa = 0$ -0.20 geringe, Werte zwischen $\kappa = 0.21$ und 0.40 zeigen faire, $\kappa = 0.41$ und 0.60 moderate und solche zwischen $\kappa = 0.61$ und 0.80 beachtliche Deckungsgleichheit. Werte zwischen $\kappa = 0.80$ und 1.00 stellen nach Landis und Koch eine (fast) vollkommene Übereinstimmung dar.

Ergebnis

Von den neun in dieser Studie berechneten Werten gilt für acht Werte $\kappa > 0$, nur ein Wert liegt unter 0. Drei Werte sind mit $\kappa = 0.00$ -0.20 nach Landis und Koch (1977, S. 165) als geringe Übereinstimmung, fünf Werte mit $\kappa = 0.21$ -0.40 als faire und ein Wert mit $\kappa > 0.40$ als moderate Übereinstimmung zu werten (vgl. Tabelle 28 in Anhang A.2 Berechnungen), dabei ist jedoch nur die Übereinstimmung in Bezug auf *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* ($\kappa = .53$, $p = .048$) signifikant.

²² Vier der ersten Erhebung (t_1) und vier der zweiten Erhebung (t_2).

Diskussion

Die berechneten Interrater-Reliabilitäten zeigen nur geringe Übereinstimmung, daher wurde im Anschluss an die Berechnung der Codierleitfaden nochmals überarbeitet und präzisiert. Zudem deutet die geringe Übereinstimmung darauf hin, dass beim Einsatz mehrerer Codierer eine Codiererschulung wünschenswert gewesen wäre. Da hier, wie in den meisten Qualifikationsarbeiten (vgl. Kuckartz, 2012, S. 83) alle Interviews von einer Forscherin codiert wurden, ist die Interrater-Reliabilität jedoch von nachrangiger Bedeutung. Vom Zweitcodierer wurden nur wenige Interviews bearbeitet, sodass seine Codierungen nicht in die Ergebnisberechnung der Studie miteinbezogen, sondern lediglich zur Berechnung der Interrater-Reliabilität bzw. zur Überprüfung und Verbesserung des Codierleitfadens herangezogen wurden. Mit der Berechnung der Interrater-Reliabilität wurde ein Qualitätskriterium an die QIA angelegt, das von Vertretern der qualitativen Sozialforschung kritisch bewertet wird. So könne eine „hohe Übereinstimmung zwischen verschiedenen Kodierern nur bei sehr einfachen Analysen“ erwartet werden (Mayring, 2010b, S. 117), zudem ist anzumerken, dass die vorgelegte Form der Interrater-Reliabilität nur für die strukturierend-skalierende QIA 1 vorgenommen werden konnte, für die zusammenfassende QIA war dies aufgrund der anderen Vorgehensweise nicht möglich. Generell wird die Anwendung klassischer Gütekriterien auf qualitative Verfahren als schwierig bis undurchführbar betrachtet (vgl. Kuckartz, 2007, S. 177-179). Daher sind eigene Gütekriterien, wie Verfahrensdokumentation, Regelgeleitetheit und Triangulation für die qualitative Forschung vorgeschlagen worden (vgl. Mayring, 2002, S. 144-148; 2010b, S. 118). In der vorliegenden Studie ist das Verfahren ausführlich dokumentiert (siehe Anhang B), die Zuordnung von Textstellen zu einzelnen Kategorien erfolgte regelgeleitet anhand des Codierleitfadens. Durch die Anwendung der QIA sowie Daten der Fragebogenstudie und der Interviewstudie liegen weiterhin verschiedene Perspektiven im Sinne einer Daten- und Methoden-Triangulation vor (vgl. Kuckartz, 2007, S. 179). Die von Mayring (2002) geforderten Gütekriterien für qualitative Untersuchungen können daher als erfüllt gelten.

Im vorangegangenen Teil wurden die Qualitätskriterien der Interviewstudie diskutiert. Es wurde argumentiert, dass die für qualitative Forschung geforderten Gütekriterien als erfüllt gelten können. Die Daten der Interviewstudie wurden insgesamt mit drei verschiedenen qualitativen Inhaltsanalysen (QIA 1, QIA 2 und QIA 3) untersucht, zur Beantwortung jeweils unterschiedlicher Fragen. Die QIA 1 ging der Frage der Verbesserung der Lehrkompetenz durch die Teilnahme am IL nach, die QIA 2 hat die selbstbeschriebene Veränderung der Lehrenden durch die Teilnahme am IL als Kernpunkt und bei der QIA 3 steht die Bewertung des IL durch die Teilnehmenden selbst im Zentrum. In den nächsten

Teilen werden die Ergebnisse der drei verschiedenen qualitativen Inhaltsanalysen einzeln vorgestellt und diskutiert.

9.3 QIA 1: Verbessert sich die Lehrkompetenz durch die Teilnahme am IL?

Dieser Abschnitt stellt die Prä-Post-Messung anhand der in der Interviewstudie mittels QIA 1 gewonnenen Daten dar. Für die Messung wurden im Rahmen einer skalierenden Strukturierung ordinale Kategorien verwendet, sodann ein Kompetenzprofil ermittelt und dies in SPSS Variablen überführt, sodass eine quantitative Analyse von Variablenzusammenhängen angewendet werden konnte, um so die nachfolgenden Hypothesen zu prüfen.

9.3.1 Hypothesen

Ausgehend von den in Kapitel 6 beschriebenen Evaluationsstudien, die überwiegend Wirksamkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen auf die Lehrkompetenz feststellten, und unter Rückgriff auf das für diese Studie entwickelte *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* sowie den in Abschnitt 5.1 dezidiert dargelegten Beschreibungen der einzelnen Kompetenzfacetten, wurden die in Abschnitt 5.2 dargestellten Hypothesen abgeleitet. Anders als in der Fragebogenstudie konnten in der Interviewstudie nicht nur drei, sondern alle fünf Hypothesen geprüft werden:

H: Akademische Lehrkompetenz lässt sich durch die Teilnahme am IL entwickeln.

H₁: Das *psychologisch-pädagogische Wissen* von Hochschullehrenden nimmt durch die Teilnahme am IL zu.

H₂: Das *methodisch-didaktische Können* von Hochschullehrenden steigt durch die Teilnahme am IL.

H₃: Die *soziale Interaktion* der Hochschullehrenden mit den Studierenden verbessert sich durch die Teilnahme am IL.

H₄: Die *Einstellung zur Lehre und der Lehrstil* von Hochschullehrenden verändern sich in Richtung einer stärkeren Studierendenfokussierung.

H₅: Die *(Selbst-)Reflexion* von Hochschullehrenden intensiviert sich durch die Teilnahme am IL.

9.3.2 Material und Stichprobe

Zur Untersuchung der Hypothesen wurden die Interviews mit den Teilnehmenden des IL zu t₁ und zu t₂ herangezogen. Dafür wurden nach der Durchführung der Interviews deren Audioaufnahmen mit

Hilfe des Programms *f4* (www.audiotranskription.de) transkribiert. Transkriptionssoftware wie *f4* ermöglicht beschleunigtes und präzises Transkribieren durch verschiedene Funktionen wie beispielsweise verlangsamtes Abspielen der Aufnahme oder die Verknüpfung der Audiodatei mit dem Transkript. Die Verschriftlichung erfolgte unter Berücksichtigung der Transkriptionsregeln nach Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008, S. 27-28). Sie wurden für die vorliegende Studie leicht modifiziert (siehe Anhang B.2 Transkriptionsregeln).

Interviewmaterial

Für t_1 lagen 22 Interviews mit einer durchschnittlichen Länge von 56 Minuten vor ($SD = 12$, Gesamtdauer aller Interviews: 1231 Minuten bzw. 20,5 Stunden). Das kürzeste Interview dauerte 29 und das längste 82 Minuten. Durch die Transkription entstanden daraus insgesamt 376 Seiten Textmaterial ($M = 17$, $SD = 3,5$) wobei die Länge zwischen 10 und 25 Seiten liegt. Wie bereits in Abschnitt 7.2 beschrieben, waren manche Studienteilnehmer nicht zu beiden Erhebungszeitpunkten verfügbar, sodass bei der Erhebung zu t_2 18 der 24 Teilnehmenden befragt werden konnten. Die Dauer der Interviews zu t_2 lag zwischen 39 und 78 Minuten, im Durchschnitt dauerten sie 55 Minuten ($SD = 12$). Insgesamt wurden bei der Post-Befragung 990 Minuten (16,5 Stunden) Audiomaterial aufgenommen. Durch die anschließende Transkription entstanden daraus 306 Seiten Interviewmaterial, wobei die Transkripte der Einzelinterviews einen Umfang zwischen 11 und 22 Seiten ($M = 17$, $SD = 2,7$) haben.

Stichprobe

Wie schon bei der Prä-Post-Messung der Fragebogenstudie wurden auch hier Personen aus der Stichprobe ausgeschlossen, die nur zeitweise am *Innovativen Lehrtraining* teilnahmen. Nicht berücksichtigt wurden die Datensätze von Personen, die zum zweiten Messzeitpunkt noch nicht an mindestens fünf der sechs Module teilgenommen hatten oder von denen nur Daten zu t_1 oder t_2 vorlagen, sodass hier $n = 11$ Personen betrachtet wurden. Die Teilstichprobe ist etwas größer als die Teilstichprobe der Fragebogenstudie ($n = 8$), da manche Lehrenden zu t_2 keine Lehrveranstaltungen hielten und so auch nicht von ihren Studierenden bewertet werden konnten - dennoch konnten diese Personen befragt werden.

9.3.3 Einheiten der Analyse

Bevor die qualitative Analyse vorgenommen werden konnte, mussten zunächst die zu untersuchenden Einheiten festgelegt werden. Kuckartz (2012) unterscheidet bei qualitativen Analysen vier Arten von Einheiten: Die Auswahlinheit oder auch Sampling Unit (1), die danach fragt,

welches Material betrachtet wurde und nach welchen Kriterien es ausgewählt wurde, die Analyseeinheit bzw. Recording Unit (2), die nicht größer sein kann als die Auswahlinheit. Bei Interviews ist dies meist das gesamte Interview; weiterhin (3) die Codiereinheit (Content Unit) als die kleinste Einheit, die eine Zuordnung zu einer Kategorie auslöst. In der QIA wird analog dazu von Fundstelle oder Codierung gesprochen. Schließlich (4) die Kontexteinheit (Context Unit), mit der die größte Einheit beschrieben wird, die zur Interpretation einer Fundstelle einbezogen werden darf, im Falle von Interviews meist das ganze Interview, jedoch könnten auch mehrere Interviews mit einem Gesprächspartner als Kontexteinheit gewertet werden (Kuckartz, 2012, S. 48).

Für die vorliegende Studie besteht die Auswahlinheit aus den Interviews zu t_1 und t_2 mit jenen elf Personen, die zu beiden Erhebungszeitpunkten befragt werden konnten. Als Analyseeinheit wurde jeweils das ganze Gespräch betrachtet. Bereits ein einzelnes Wort konnte die Zuordnung zu einer Kategorie auslösen und war damit zugleich die Codiereinheit. Als Kontexteinheit wurde das einzelne Interview mit einem Teilnehmenden entweder zu t_1 oder zu t_2 verstanden. Zur Interpretation einer Textstelle wurde also nur das Interview zu einem Erhebungszeitpunkt herangezogen und nicht auf das zweite Interview zum anderen Erhebungszeitpunkt zurückgegriffen.

9.3.4 Vorgehensweise

Zur Bearbeitung der Hypothesen wurde eine skalierend-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010b) durchgeführt. Zunächst wurde dafür ein Codierleitfaden erstellt, anschließend wurden in allen Interviews jene Stellen markiert, die Aussagen über die Lehrkompetenz der interviewten Person enthielten. Diese Stellen wurden danach auf einer Ordinalskala eingeschätzt und auf dieser Basis schließlich für jedes Interview ein Kompetenzprofil erstellt.

Als erster Schritt wurde jedes Interview als einzelnes Dokument in das Programm *MAXQDA* importiert. Ausgehend vom zugrunde gelegten Modell akademischer Lehrkompetenz bestand mit den fünf Facetten *psychologisch-pädagogisches Wissen*, *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion*, *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* sowie *(Selbst-)Reflexion* bereits ein grobes, theoriebasiertes Kategoriensystem. Es wurde an 20 % des Materials, d. h. an acht Interviews, getestet und verfeinert. Das Ergebnis war folgendes Kategoriensystem:

1. *Psychologisch-pädagogisches Wissen*
 - a. Lerntheorien
 - b. Aktivierende Lehrmethoden
2. *Methodisch-didaktisches Können*

- a. Lernzielformulierung
- b. Lernzielkommunikation
- c. Flexibilität in der Anwendung aktivierender Lehrmethoden bzw. Lehrveranstaltungsgestaltung

3. *Soziale Interaktion*

- a. Aktivierung Studierender
- b. Sicherheit im Umgang mit Störungen bzw. Unterbrechungen in der Lehrveranstaltung
- c. Flexibilität im Umgang mit Störungen bzw. Unterbrechungen in der Lehrveranstaltung

4. *Einstellung zur Lehre – Lehrstil*: Studierenden- oder dozierendenzentrierter Lehrstil

5. *(Selbst-)Reflexion*

Während dieses Durchgangs wurde auch der Codierleitfaden erstellt (siehe Anhang B.4 Codierleitfaden) und Ankerbeispiele hinzugefügt (Schritte 3 und 4 der in Abschnitt 9.2 aufgeführten Vorgehensweise nach Mayring). Auf Basis des Codierleitfadens wurde das gesamte Material in einem dreistufigen Verfahren codiert, das sich ebenfalls an der oben beschriebene Vorgehensweise von Mayring (2010b) orientierte. So erfolgte zunächst eine Fundstellenbezeichnung im Sinne einer Markierung aller wichtigen Fundstellen und Zuordnung zu einem Thema (Code). Als nächstes wurde eine Einschätzung der Fundstellen vorgenommen, jede Fundstelle bzw. jedes Coding wurde auf der entsprechenden Ordinalskala eingeschätzt. Ergänzend zu Mayrings Vorgehensweise wurde abschließend pro Interview ein Kompetenzprofil erstellt. Der genaue Ablauf wird nun beschrieben.

Fundstellenbezeichnung

Zunächst wurden alle Interviews mehrfach intensiv gelesen und jene Stellen markiert, die den verschiedenen Kompetenzfacetten thematisch entsprachen, d. h. jede relevante Textstelle wurde mindestens einem Code zugeordnet. Jeder Code konnte dabei beliebig oft vergeben werden, da jedes Thema prinzipiell an mehreren Stellen im Interview angesprochen werden konnte. So wurde beispielsweise die folgende Textstelle der Kategorie „Einstellung zur Lehre – Lehrstil“ zugeordnet: „Wenn ich den Eindruck habe, ich habe die Studenten erreicht. Sie haben auch mindestens zweimal gelacht, haben ihren Spaß gehabt und gehen beschwingt irgendwie raus und schlurfen nicht dann so ‚Jetzt bin ich geschafft, Gott sei Dank ist es vorbei‘. Ich denke mir, das merkt man auch, sind die jetzt eher so, dass sie der Unterricht gepackt hat, dass sie Freude daran hatten und trotz aller Sachen, die sie dann lernen müssen und die auch anstrengend sind, wenn ich einfach. Ich kann es nicht einmal an

Parametern festmachen. Ich bin diesbezüglich empathisch und spüre, ob das jetzt ankam oder nicht.“ (GP8v:61)²³. Im zugrunde gelegten Codierleitfaden wurde die Kategorie „Einstellung zur Lehre - Lehrstil“ folgendermaßen definiert:

Definition der Kategorie:

Aussagen, die eine Einschätzung der Einstellung des Lehrenden zur Lehre zulassen, zur Frage, ob er Studierende wertschätzt, wie er sich selbst als Lehrender sieht, ob er sich beispielsweise eher als Wissensvermittler oder eher als Lerncoach begreift.

Codierregel:

Nicht gemeint ist die konkrete Interaktion des Lehrenden mit den Studierenden, also die reine Beschreibung der Anwendung bestimmter Methoden, auch wenn die Anwendung von vielen verschiedenen Lehrmethoden einen Hinweis auf einen eher studierendenzentrierten Lehrstil geben kann.

Die Fundstellenbezeichnung wurde bei allen Interviews durchgeführt, bis sämtliche relevanten Textstellen mindestens einem Code zugeordnet waren, dabei wurden in allen Interviews insgesamt 1610 Fundstellen markiert.

Einschätzung der Fundstellen

Im zweiten Schritt wurde eine Einschätzung der Fundstellen vorgenommen, indem jede zuvor markierte Stelle auf einer Ordinalskala (meist dreistufig: gar nicht – etwas – sehr, seltener vierstufig oder zweistufig, kategorial: ja – nein; Details hierzu siehe Anhang B.4 Codierleitfaden) eingeordnet wurde. Die technische Umsetzung der Einschätzung mittels *MAXQDA* erfolgte folgendermaßen: Zunächst wurden alle Dokumente sowie der jeweils zu bearbeitende Code bzw. die Kategorie aufgerufen. So zeigte also das Programm im oben genannten Beispiel alle Textstellen (aller Interviews), die mit dem Code „Einstellung zur Lehre – Lehrstil“ versehen waren untereinander, sodass die Textstellen miteinander verglichen werden konnten. Jedes dieser Codings wurde nun betrachtet und bewertet: Welche Einstellung zur Lehre bzw. welchen Lehrstil zeigte die Dozentin? Anhand der im Codierleitfaden beschriebenen Ausprägungen wurde das Coding in den entsprechenden Subcode (in diesem Beispiel: dozierendenzentriert, eher dozierendenzentriert, eher studierendenzentriert, studierendenzentriert) verschoben. Dieses Vorgehen sicherte eine präzise

²³ „GP“ bezieht sich auf „Gesprächspartner“, die Teilnehmer wurden zur Anonymisierung durchnummeriert; „v“ steht für „vorher“, also den ersten Erhebungszeitpunkt (t_1), die Zahlen nach dem Doppelpunkt bzw. in der Klammer stehen für den Absatz oder die Absätze des Transkripts, in dem die Äußerung verzeichnet ist.

Zuordnung der Fundstellen zur passenden Kategorie (vgl. Mayring, 2010b, S. 103). Die soeben zitierte Fundstelle (GP8v:61) wurde in den Subcode „Einstellung zur Lehre – Lehrstil - studierendenzentriert“ verschoben, die Kategorie ist im Codierleitfaden folgendermaßen definiert:

Definition der Kategorie:

Aussagen, die anzeigen, dass eine Dozentin einen studierendenzentrierten Ansatz hat. Z. B. dass es um Lernziele für die Studierenden geht, also darum, was der Student können soll und was ihn motiviert. Es sind überwiegend positive Aussagen über Studierende zu erwarten, wertschätzende, wenigstens aber verstehende (die zeigen, dass die Dozentin vielleicht nicht immer einverstanden ist mit dem Verhalten der Studierenden, sie jedoch verstehen kann). Keinerlei autoritäre Aussagen, Dozentin eher als Lernbegleiterin oder Coach.

Ankerbeispiel:

„Also ich habe zum Beispiel letztes Jahr ein Projekt gemacht zusammen, eine Kollegin und ich. Und da haben wir uns auch zusammengesetzt mit Studenten und versucht zu ermitteln, was ist denn für die Studenten die beste Art zu lernen. Wir haben dann auch noch Masterstudenten eingeladen sowie die Studenten aus dem Projekt. Und die Studenten selbst haben auch gesagt, also für sie ist es wirklich das Beste, wenn sie in einem Projekt arbeiten und wenn sie sich gegenseitig austauschen können. Das heißt ein Input, Aufgaben und dann auch relativ zeitnah Feedback von dem Dozenten zu kriegen.“ (GP1v:50)

Codierregel:

Aussagen die anzeigen, dass ein Dozent einen eher studierendenzentrierten Ansatz hat. Die zeigen, dass es dem Dozenten darum geht, dass die Studierenden etwas für sie Wertvolles lernen. Evtl. noch mit wenigen, frontalen oder lehrendenzentrierten Elementen, jedoch überwiegend verständnisvoll = eher studierendenzentriert.

Auf diese Art wurden Einschätzungen für alle Fundstellen sämtlicher Kategorien aller Interviews beider Befragungszeitpunkte (t_1 und t_2) vorgenommen.

Erstellung eines Kompetenzprofils pro Interview

In einem dritten Schritt wurde auf Ebene der einzelnen Interviews gearbeitet. Um eine Veränderungsmessung zu ermöglichen, wurde auf Basis des entwickelten Kategoriensystems für jede Person vor und nach der Teilnahme am *Innovativen Lehrtraining* je ein Kompetenzprofil erstellt. Dazu wurde in MAXQDA die Programmfunktion „Aktivierung“ für jeweils einen einzelnen Code und ein einzelnes Dokument (d. h. das Interview mit einem Gesprächspartner, entweder zu t_1 oder zu t_2) eingesetzt, um auf diese Weise alle Aussagen einer Person zu einem Erhebungszeitpunkt zu einem Thema zu bündeln. Dadurch wurde ein Überblick über die im Interview gemachten Äußerungen gewonnen. Durch die Betrachtung der thematisch gebündelten Aussagen (bzw. aller Codierungen

einer Kategorie) konnte jeweils die Globalausprägung dieser Person in jeder Kategorie ermittelt werden. Wurden mehrere Aussagen zu einer Kategorie mit unterschiedlicher Bewertung gefunden, so erfolgte eine Einschätzung der Globalausprägung auf Basis aller Fundstellen. Dabei konnte bei unterschiedlichen Ausprägungen aufgrund der qualitativ-skalierenden inhaltsanalytischen Vorgehensweise nicht der Mittelwert aller Urteile gebildet werden, sondern es musste die zutreffendste Ausprägung ermittelt werden. Wurde beispielsweise innerhalb eines Interviews mehrfach die Kategorie „Einstellung zur Lehre – Lehrstil“ vergeben, konnte der Fall auftreten, dass die verschiedenen Stellen teilweise als „studierendenzentriert“ und teilweise als „eher studierendenzentriert“ eingeordnet wurden. Für das Kompetenzprofil konnte die Person jedoch konkret nur als „studierendenzentriert“ oder als „eher studierendenzentriert“ eingestuft werden. So wurde auf Basis aller bewerteten Fundstellen innerhalb eines Interviews eine Entscheidung für eine Zuordnung getroffen und dabei, entsprechend der Empfehlung von Schmidt (1997), die für den Fall dominante Kategorie gewählt. Mit diesem Verfahren erhielt beispielsweise die oben bereits zitierte Person GP8 für t_1 das in Tabelle 16 dargestellte Kompetenzprofil.

Tabelle 16: Kompetenzprofil GP8v (Daten der Interviewstudie, Ergebnis der QIA 1)

Codes bzw. Kategorien	Ausprägung
F01_Psychologisch-pädagogisches Wissen	
Lerntheorien (kennt sich gar nicht – etwas – sehr gut aus)	gar nicht
Aktivierende Lehrmethoden (keine – wenig – viel)	keine
F02_Methodisch-didaktische Können	
Lernzielformulierung (keine Lernziele – mindestens vage – klare)	keine
Lernzielkommunikation (nein – ja)	nein
Flexibilität in der Methodenanwendung (unflexibel – etwas flexibel – hohe Flexibilität)	etwas
F03_Soziale Interaktion	
Aktivierung Studierender (wenig – mittel – viel)	viel
Sicherheit im Umgang mit Störungen bzw. Unterbrechungen der LV (gering – mittel – hoch)	mittel
Flexibilität im Umgang mit Störungen bzw. Unterbrechungen der LV (gering – mittel – hoch):	gering
F04_Einstellung zur Lehre – Lehrstil	
Lehrstil (dozierendenzentriert – eher dozierendenzentriert – eher studierendenzentriert – studierendenzentriert)	studierendenzentriert
F05_(Selbst-)Reflexion	
Dozent ist (selbst-)reflektiert (wenig – mittel – sehr)	sehr

Dieses Lehrkompetenzprofil wurde numerisch umcodiert und in eine SPSS-Datei übertragen (Umcodierungstabelle siehe Anhang B.4 Codierleitfaden). Damit lagen im Umfang deutlich reduzierte, qualitativ erhobene und in quantitative Werte überführte Daten vor, mit denen Berechnungen vorgenommen wurden. Da jedem Interview mit einem Gesprächspartner zum ersten Erhebungszeitpunkt vor der Intervention ein Interview bzw. dessen ordinalskalierte Werte nach der Intervention zugeordnet werden konnte, handelt es sich auch bei der Datenstruktur dieser Prä-Post-Messung wieder um verbundene Stichproben. Bei der Analyse kam daher, wie bei der Fragebogenstudie, der Wilcoxon Test zur Anwendung, der als nicht-parametrisches Verfahren für verbundene Stichproben und ordinalskalierte Daten geeignet ist (Bühner & Ziegler, 2009, S. 267), das Signifikanzniveau wurde auf 5 % festgesetzt, es wurde einseitig getestet.

Wie in Tabelle 16 zu sehen, bestehen die ersten drei Kategorien des Kategoriensystems aus mehreren Subkategorien. So unterteilt sich beispielsweise die Kategorie *psychologisch-pädagogisches Wissen* in die Kategorien „Lerntheorien“ und „aktivierende Lehrmethoden“. Die Kategorie *methodisch-didaktisches Können* setzt sich aus den Subkategorien „Lernzielformulierung“, „Lernzielkommunikation“ und „Flexibilität in der Methodenanwendung“ zusammen und die Kategorie *soziale Interaktion* besteht aus den Unterkategorien „Aktivierung Studierender“, „Sicherheit im Umgang mit Störungen bzw. Unterbrechungen der Lehrveranstaltung“ und „Flexibilität im Umgang mit Störungen bzw. Unterbrechungen der Lehrveranstaltung“. Diese Subkategorien wurden im Sinne von Variablen auf die darüber liegenden Kategorien zusammengefasst. Die letzten beiden Kategorien *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* und *(Selbst-)Reflexion* wiesen keine Subkategorien auf und konnten daher nicht höher aggregiert werden.

9.3.5 Ergebnis und Diskussion

Ergebnis

Wie Tabelle 17 zeigt, liegen die Mittelwerte der fünf Skalen (entsprechend der fünf Kompetenzfacetten des vorgeschlagenen Kompetenzmodells) zu t_1 zwischen .172 und 2.546, für t_2 liegen sie zwischen .258 und 3.787.

Tabelle 17: Deskriptive Statistik der Skalen der Interviewstudie zu t_1 und t_2

Kompetenzfacetten	N	M (t_1)	SD (t_1)	M (t_2)	SD (t_2)
<i>Psychologisch-pädagogisches Wissen</i>	11	2.546	1.319	3.787	.980
<i>Methodisch-didaktisches Können</i>	11	.393	.327	.970	.546
<i>Soziale Interaktion</i>	11	.697	.433	1.485	.480
<i>Einstellung zur Lehre – Lehrstil</i>	11	.172	.954	.381	.764
<i>(Selbst-)Reflexion</i>	11	.336	.925	.258	.859

Anmerkungen. Daten sind z-transformiert. N = Anzahl der Fälle. M = arithmetischer Mittelwert.

SD = Standardabweichung. t_1/t_2 = erster/zweiter Erhebungszeitpunkt

Mittels Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben konnte eine signifikante Verbesserung für drei der fünf untersuchten Kompetenzfacetten nachgewiesen werden. Verbessert hatten sich *psychologisch-pädagogisches Wissen* ($z = -2.941$, $p = .002$), *methodisch-didaktisches Können* ($z = -2.422$, $p = .008$) und *soziale Interaktion* ($z = -2.859$, $p = .002$). Kein signifikanter Unterschied konnte dagegen für

Einstellung zur Lehre – Lehrstil ($z = -1.651$, $p = .050$) und *(Selbst-)Reflexion* ($z = -1.414$, $p = .079$) nachgewiesen werden.

Diskussion

Im Prä-Post-Test der Interviewstudie konnte eine Verbesserung von drei der fünf Facetten des entwickelten Lehrkompetenzmodells nachgewiesen werden. Damit konnten H_1 , H_2 und H_3 bestätigt werden, H_4 und H_5 konnten hingegen nicht bestätigt werden. Bezüglich H_4 steht das Ergebnis damit im Einklang mit dem Ergebnis der Fragebogenstudie, auch dort konnte keine Verbesserung für *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* nachgewiesen werden. Jedoch ergaben sich auch Differenzen in den Ergebnissen. So konnten bezogen auf H_2 und H_3 in der Interviewstudie Veränderungen nachgewiesen werden, nicht jedoch in der Fragebogenstudie. Dass sich mittels Interviewstudie eine Verbesserung sowohl des *methodisch-didaktischen Könnens* als auch der *sozialen Interaktion* nachweisen ließ, jedoch nicht in der Fragebogenstudie, kann verschiedene Ursachen haben. So wurde in der Fragebogenstudie die Perspektive der Studierenden erhoben, in der Interviewstudie jedoch die Perspektive der Lehrenden.

Im Zusammenhang mit komplementären oder divergierenden Ergebnissen qualitativer und quantitativer Erhebungen im Rahmen von Mixed-Methods-Designs ist von verschiedenen Autoren darauf hingewiesen worden, dass dies nicht automatisch zu einem Zweifel an den Ergebnissen der einen oder anderen Methode führen dürfe. Die beiden Herangehensweisen seien weniger zur gegenseitigen Validierung als vielmehr zur wechselseitigen Ergänzung geeignet (Flick & Erzberger, 2005, S. 303). Es sei generell eher von komplementären Ergebnissen auszugehen, insbesondere, wenn mit den unterschiedlichen Methoden verschiedene Dimensionen des gleichen Konstrukts oder Phänomens untersucht würden (Flick & Erzberger, 2005, S. 304). Möglicherweise hat im vorliegenden Fall eine Verbesserung der Lehrkompetenz stattgefunden, die sich in der Beschreibung der Lehrenden wiederfindet, jedoch von den Studierenden nicht wahrgenommen wurde; eine detaillierte Diskussion der Differenzen zwischen den Ergebnissen der beiden Teilstudien dieser Arbeit findet sich in Abschnitt 10.1.

Insgesamt stehen die Ergebnisse zum Teil im Einklang mit Ergebnissen anderer Studien. So zeigte sich im Review von Stes et al. (2010) bei 22 von 26 Untersuchungen hochschuldidaktischer Trainings, die ihrer Art nach (kollektiv, kursartiges Format) mit dem IL vergleichbar waren, ein positiver Einfluss auf das Lernen der Lehrenden. Unter „Lernen“ hatten Stes et al. auch Wissen und Einstellungen gefasst. In Bezug auf das Verhalten der Lehrenden, in der vorliegenden Studie das *methodisch-didaktische Können* und die *soziale Interaktion* und Teile der Kompetenzdimension *Einstellung zur Lehre – Lehrstil*, hatten sie nur in 8 von 13 untersuchten Studien eine Verbesserung

gefunden. Die (Selbst-)Reflexion der Lehrenden wurde hingegen in bisherigen Studien nicht systematisch untersucht, sodass hier keine Vergleichsergebnisse vorliegen (vgl. Stes et al., 2010).

Im vorherigen Abschnitt wurde die Auswertung der Interviews mittels der QIA 1 (strukturierend-skalierend) vorgestellt. Durch die Ergebnisse der Veränderungsmessung auf Basis der Interviews zu t_1 und t_2 wurden die Ergebnisse der Prä-Post-Messung der Fragebogenstudie aus Abschnitt 8.2.4 ergänzt. Dabei zeigten sich zum Teil Übereinstimmungen und zum Teil Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Fragebogenstudie und der Interviewstudie in Bezug auf die Prä-Post-Messung.

Neben der Untersuchung der Veränderung der Lehrkompetenz durch die Prä-Post-Messung wurden im Rahmen der Interviewstudie zwei weitere Bereiche betrachtet. Zunächst, welche Aspekte in der Selbstbeschreibung der Entwicklung der IL-Teilnehmenden zentral sind und inwiefern dies die Struktur der Lehrkompetenz widerspiegelt, wie sie dieser Arbeit modellhaft zugrunde gelegt wurde; diese Frage wurde mit der QIA 2 untersucht. Ergänzend wurden die Teilnehmenden um ihre Einschätzung des IL gebeten. Dazu wurden sie zum zweiten Erhebungszeitpunkt befragt, welche Themen, Inhalte und Vorgehensweisen des *Innovativen Lehrtrainings* sie selbst als hilfreich oder weniger hilfreich empfanden, untersucht wurde diese Fragestellung mit der QIA 3. Ausgewertet wurde wieder mithilfe des Programms *MAXQDA*, anders als bei der QIA 1 dieses Mal jedoch nicht mit der skalierenden, sondern mit der zusammenfassenden QIA. Die genaue Vorgehensweise und die Ergebnisse werden nach QIA 2 und QIA 3 unterteilt im Folgenden beschrieben.

9.4 QIA 2: Welche Veränderungen nehmen die IL-Teilnehmenden an sich selbst wahr?

Anders als bei den vorherigen Fragestellungen bzw. bei den Hypothesen H_1 bis H_5 konnte der Frage nach der selbstwahrgenommenen Veränderung nur zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Rahmen der Interviewstudie nachgegangen werden. Bei den Interview zu t_2 wurden zusätzlich zu den Kompetenzbereichen, die mittels QIA 1 ausgewertet wurden (vgl. Abschnitt 9.3), weitere Themenbereiche angesprochen. Der erste, nämlich die Selbstbeschreibung der eigenen Entwicklung im Jahr der IL-Teilnahme, wurde mithilfe der zusammenfassenden QIA nach Mayring (2010b) ausgewertet. Das Ziel der zusammenfassenden QIA war das Herausarbeiten wesentlicher Punkte: Welche Veränderungen in Bezug auf die Lehre hatten die Teilnehmenden an sich wahrgenommen? Das Ergebnis ist ein Kategoriensystem, das die Essenz der untersuchten Interviews enthält, sowie eine Quantifizierung der Aussagen.

9.4.1 Forschungsfragen

Die konkreten Forschungsfragen für den Bereich der von den IL-Teilnehmenden an sich selbst wahrgenommenen Veränderungen lassen sich in drei Punkte untergliedern:

- Wie beschreiben die Teilnehmenden selbst ihre Veränderung durch das IL?
- Welche großen Entwicklungsbereiche lassen sich identifizieren?
- Welche Rückschlüsse auf die Struktur akademischer Lehrkompetenz lassen diese Entwicklungsbereiche zu und in welchem Verhältnis stehen sie zu den Facetten des *Heidelberger Modells akademischer Lehrkompetenz*?

Mit der dritten Forschungsfrage werden die Erkenntnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse aus der Fragebogenstudie ergänzt. Diese hatte ergeben, dass die angenommene Struktur der Lehrkompetenz im Einklang mit den erhobenen Daten stehen: Das dreifaktorielle Modell (drei Faktoren erster Ordnung, nämlich *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil*) mit dem Faktor zweiter Ordnung „Lehrkompetenz“ konnte bestätigt werden. Das *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* umfasst darüber hinaus mit dem *psychologisch-pädagogischen Wissen* und der *(Selbst-)Reflexion* zwei weitere Aspekte von Lehrkompetenz, die nicht mittels Studierendenurteil in der Fragebogenstudie erhoben werden konnten. In diesem Teil der Interviewstudie wurde untersucht, inwiefern sich die Selbsteinschätzung der IL-Teilnehmenden mit dem vorgelegten Lehrkompetenzmodell in Beziehung setzen lassen.

9.4.2 Material und Stichprobe

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt konnten $n = 18$ Personen interviewt werden. Anders als bei der Prä-Post-Messung (QIA 1) wurden hier keine verbundenen Stichproben betrachtet, sodass hier Ergebnisse aller 18 Interviews zu t_2 einfließen.

9.4.3 Vorgehensweise

Angelehnt an die in Abschnitt 9.2 beschriebene zusammenfassende, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010b, S. 67-85) wurden zunächst in MAXQDA die Teile der Interviews markiert, in denen die Befragten etwas über die Veränderung ihrer Person, ihrer Lehre bzw. ihrer Lehrkompetenz im Jahr der Teilnahme am IL gesagt hatten. Meist war dies im Anschluss an die Interviewfrage „Was hat sich durch die Teilnahme am Lehrtraining verändert? Bitte beschreiben Sie Ihre eigene Entwicklung im Jahr der Teilnahme“ der Fall, Aussagen über Veränderungen konnten jedoch auch an anderen Stellen des Interviews vorkommen. Anschließend wurden die markierten Textstellen in ein

Textverarbeitungsprogramm exportiert und angelehnt an die Z-Regeln von Mayring (2010b, S. 70) ausgewertet. Dafür wurden die Aussagen zunächst paraphrasiert, bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen und aus den zusammengefassten, generalisierten Paraphrasen Kategorien gebildet. Auf diese Weise entstand ein Kategoriensystem, mit dem anschließend alle zuvor markierten Textstellen codiert und für die Auswertung ausgezählt wurden. Bei den Interviews wurden manche Themen nur von wenigen Personen angesprochen, denn durch die Frage- und Gesprächstechnik war thematisch wenig vorgegeben. Vielmehr sollten die offen gestellten Fragen spontane Antworten und Einschätzungen der Befragten zulassen. Dadurch wurden vor allem jene Themen des IL herausgearbeitet, an die sich die Teilnehmenden besonders gut erinnerten. Diesen Aspekten kann eine besondere Relevanz zugesprochen werden. Wenn dabei ein Thema beispielsweise von 8 der 18 Personen positiv hervorgehoben wurde, bedeutet das jedoch nicht, dass die anderen 10 Personen eine negative Einstellung dazu haben.

9.4.4 Ergebnis

Das Ergebnis der zusammenfassenden QIA 2 ist ein Kategoriensystem mit drei Kategorien. Diese Kategorien sind benannt mit „methodisch-didaktisches Können“, „individuelle Veränderung“ und „soziale Interaktion“. Die dazugehörigen Subkategorien zeigt Abbildung 8, sie sind absteigend nach Wichtigkeit (gemessen an der Nennungshäufigkeit) aufgelistet.

Methodisch-didaktisches Können	Intraindividuelle Veränderung	Soziale Interaktion
· Aktivierende Lehrmethoden · Lernzielformulierung · Planung, Vorbereitung und Strukturierung der LV	· Emotionen zur Lehre · Psychologisch-pädagogisches Wissen · (Selbst-) Reflexion · Erweiterter Handlungsspielraum	· mit Studierenden · mit Kollegen

Abbildung 8: Kategoriensystem - Lehrkompetenzveränderung durch die IL-Teilnahme

9.4.4.1 Methodisch-didaktisches Können

Aktivierende Lehrmethoden

In der Kategorie „methodisch-didaktisches Können“ wurde an erster Stelle das Erlernen neuer, aktivierender Lehrmethoden genannt. Neun Personen (insgesamt 21 Nennungen) berichteten, dass

sie nun mehr aktivierende Lehrmethoden einsetzen würden, drei Personen nannten mehr spielerische Elemente und zwei Personen führten Warm-Up-Übungen an. Zwei Personen gaben an, dass sie die Wirkung der Methoden besser einschätzen könnten bzw. diese zielorientierter auswählen würden.

Lernzielformulierung

Ebenfalls neun Personen gaben an, dass sie nun Lernziele formulieren und sich an diesen orientieren würden. So äußerte beispielsweise eine Person: „Ich glaube, das ist das Allerwichtigste, was ich für mich aus diesem Lehrtraining mitgenommen habe, dass ich im Grunde gucken muss, von hinten das Ganze aufzuzäumen. Und diese Orientierung auch **während**²⁴ der Vorlesungszeit, wo sind wir gerade, was kommt als Nächstes, was ist das Ziel, warum sitzen wir eigentlich hier?“ (GP2n:22).

Planung, Vorbereitung und Strukturierung von Lehrveranstaltungen

Die Lernzielorientierung spiegelt sich auch in der Vorbereitung von Lehrveranstaltungen wider. Veränderungen der Lehrveranstaltungsvorbereitung wurden ebenfalls von 9 Personen genannt (17 Aussagen): Acht Personen sagten, die Vorbereitung von Lehrveranstaltungen habe sich verändert, sie beinhalte nun die Integration von aktivierenden Lehrmethoden (vier Personen), sei durch Pläne, Zeiten sowie generelle Überlegungen strukturierter (drei Personen) und zeitintensiver geworden (drei Personen). Vier Personen berichteten, dass ihre Lehrveranstaltungen nun insgesamt strukturierter seien. Weiterhin wurde von jeweils zwei Personen genannt, dass die Vorbereitung am Lernziel orientiert sei und dass die Integration aktivierender Lehrmethoden in der Vorbereitung Spaß mache.

9.4.4.2 Intraindividuelle Veränderung

Emotionen zur Lehre

Nach der Auswertung lässt sich feststellen, dass auf individueller Ebene emotionale Veränderungen am häufigsten angeführt wurden (21 Nennungen von insgesamt 12 Personen). Sechs Personen schilderten als Veränderung die gesteigerte Selbstsicherheit, neunmal (von insgesamt vier Personen) wurde im Zusammenhang mit dem Ausprobieren neuer Lehrformen „mutiger sein“ genannt. Jeweils zwei Personen nannten mehr Geduld sowie mehr Vertrauen in die Studierenden.

²⁴ Ausdrücke, die von der interviewten Person besonders betont wurden, sind hier und in den Transkripten fett gesetzt, siehe dazu auch Anhang B.2 Transkriptionsregeln.

Psychologisch-pädagogisches Wissen

Als zweitwichtigster Punkt stellte sich das psychologisch-pädagogische Wissen heraus. So sagten zehn Personen, sie würden nach der Teilnahme am IL mehr aktivierende Lehrmethoden kennen. Diese Selbsteinschätzung spiegelt auch das Ergebnis der Veränderungsmessung wider (siehe QIA 1 in Abschnitt 9.3). Zwei Personen führten an, dass sie nun mehr über Lernprozesse wüssten und bezogen sich dabei auf das Thema Neurodidaktik. Einmal wurde das vermehrte Wissen über Strukturierungsmöglichkeiten von Lehrveranstaltungen genannt.

(Selbst-)Reflexion

Als weiterer wichtiger Punkt kristallisierte sich die Reflexion der Lehrmethoden und der eigenen Rolle als Lehrperson heraus (21 Nennungen von 9 Personen). Vier Personen hatten nach eigener Beschreibung mehr Rollenklarheit gewonnen und drei Personen sagten, sie würden seit der Teilnahme am IL häufiger bewusst die Rolle des Moderators zu übernehmen. Fünf Personen gaben an, nun häufiger über die Didaktik allgemein (drei Personen) bzw. den Einsatz von aktivierenden Lehrmethoden im Speziellen (zwei Personen) nachzudenken. Zwei Personen sagten, dass sie durch die Reflexion der eigenen Teilnehmerrolle im IL mehr Verständnis für die Studierenden hätten.

Erweiterung des Handlungsspielraums in Bezug auf die Lehre

Drei Personen stellten fest, sie hätten ihren Handlungsspielraum bzw. ihre Freiheitsgrade in der Lehre durch die Teilnahme am IL deutlich erweitert. Dies zeigte sich z. B. in der Äußerung: „**Methoden** auf jeden Fall, grundsätzlich waren sie sehr hilfreich für mich. Und dass ich die Gewissheit habe, ich habe jetzt den Ordner, in dem ich nachschlagen kann [...] Das ist einfach **wertvoll** und vergrößert meinen Handlungsspielraum und meine gefühlten Freiheitsgrade. Ich denke, das ist insgesamt das, oder einer der wichtigsten Effekte des Lehrtrainings“ (GP9n:90).

9.4.4.3 Soziale Interaktion

Interaktion mit Studierenden

Was die Interaktion mit den Studierenden betrifft, so berichteten vier Personen von einer Verbesserung. Sie nannten unter anderem „mehr Feingefühl für Studierende“ (zwei Nennungen), „mehr Feedback geben“ (eine Nennung) und „den Studierenden mehr zutrauen“ (eine Nennung).

Interaktion mit Kollegen

Hinsichtlich des Umgangs mit Kollegen schilderten drei Personen, dass durch die Teilnahme am *Innovativen Lehrtraining* ein Austausch über didaktische Fragen mit den Kollegen eingesetzt habe, der vorher nicht stattfand. Dabei wurden sogar Kolleginnen einbezogen, die nicht am IL

teilgenommen haben: „Dann haben wir schon öfter mal in der Fakultät darüber gesprochen und auch eher mal Fragen gestellt ‚Wie würdest Du das machen?‘. Was vorher eigentlich nicht so der Fall war. Witziger Weise auch mit meiner Kollegin, die gar nicht am Lehrtraining teilgenommen hat, die war natürlich ganz neugierig und habe ich ihr doch Einiges erzählt und die hat viel nachgefragt. Da habe ich das dann noch einmal Revue passieren lassen und auch über meine Erfahrung mit der einen oder anderen Methode auch berichtet“ (GP4n:84).

9.4.5 Zusammenfassung und Diskussion

In dieser Teilstudie wurden mittels zusammenfassender QIA alle 18 Interviews zu t_2 mit den Teilnehmenden des IL ausgewertet. Das Ergebnis ist das in Abbildung 8 dargestellte Kategoriensystem mit den drei Hauptkategorien *methodisch-didaktisches Können*, *intraindividuelle Veränderung* und *soziale Interaktion*. Entsprechend der Frage, ob sich die fünffacettige Struktur akademischer Lehrkompetenz auch in selbstbeschriebenen Veränderungen der Teilnehmenden wiederfindet, bleibt festzuhalten, dass sich die Facetten *psychologisch-pädagogisches Wissen* (Wissen über aktivierende Lehrmethoden und Lerntheorien, in der Kategorie intraindividuelle Veränderungen), *methodisch-didaktisches Können* (Anwendung aktivierender Lehrmethoden, Lernzielformulierung, Planung, Vorbereitung und Strukturierung von Lehrveranstaltungen), *(Selbst-)Reflexion* (Reflexion der eigenen Rolle, Reflexion des Methodeneinsatzes, in der Kategorie intraindividuelle Veränderung) und die *soziale Interaktion* (mit den Studierenden) in der Selbstbeschreibung der Lehrenden wiederfindet. Die *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* findet sich hier dagegen nicht.

Dafür finden sich Hinweise darauf, dass Emotionen zur Lehre sowie die Interaktion im Kollegium Aspekte sowohl der Lehrexpertise als auch ihrer Entwicklung darstellen, die bisher im *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* keine Beachtung finden. Dabei ist die Interaktion im Kollegium eher ein organisationspsychologischer Aspekt, der als Nebeneffekt des IL positiv zu bewerten ist. Er müsste jedoch (eher) nicht in ein Modell akademischer Lehrkompetenz aufgenommen werden, da es sich hierbei nicht um eine individuelle Leistungsdisposition zum effektiven Umgang mit variablen Lehrsituationen handelt. Dennoch ist die Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen ein wichtiger Wirkfaktor des untersuchten Trainings, der auch im Einklang mit der Untersuchung von Steinert et al. (2006) steht. In ihrem Review konnten die Autorinnen zeigen, dass langfristige Programme Effekte erzielten, die durch Kurzinterventionen wie Workshops nicht erreicht werden konnten. Dazu gehören den Autorinnen zufolge auch die kollegiale Netzwerkbildung und die

interdisziplinäre Zusammenarbeit, die über die Teilnahme an hochschuldidaktischen Programmen hinausgeht.

Weiterhin gibt die häufige Nennung der Veränderung von Emotionen zur Lehre einen Hinweis darauf, dass dies ein bedeutsamer Faktor ist, der im vorliegenden Strukturmodell bisher noch zu wenig Beachtung findet. Lediglich in der Facette *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* ist mit dem Unteraspekt „Begeisterung“ die Emotion zur Lehre gewissermaßen im Ansatz vorhanden. Emotionen von Hochschullehrenden zur Lehre ist ein bis dato wenig beforschtes Gebiet, jedoch konnte Trigwell (2012) zeigen, dass positive Emotionen von Dozenten und Professorinnen in Bezug auf die Lehre sich auch auf die Studierendenorientierung ihres Lehrstils auswirken. Es kann daher vermutet werden, dass es einen Zusammenhang zwischen Emotionen und der *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* gibt. Zu diskutieren wäre, ob Emotionen als Unteraspekte der Kompetenzkomponente *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* zu fassen sind oder ob sie eine eigenständige Facette des *Heidelberger Modells akademischer Lehrkompetenz* darstellen sollten.

Dieser Abschnitt hatte die professionelle Entwicklung der IL-Teilnehmenden und ihrer Lehre zum Thema. Dabei zeigte sich, dass Teilnehmende Veränderungen auf vier von fünf Facetten des *Heidelberger Lehrkompetenzmodells* beschreiben. Dies spiegelt zum Teil die Ergebnisse der Prä-Post-Messung wider. So konnten mit der Prä-Post-Messung der Interviewstudie eine Verbesserung des *psychologisch-pädagogischen Wissens*, des *methodisch-didaktischen Könnens* und der *sozialen Interaktion* nachgewiesen werden. Diese drei Bereiche finden sich auch in der Selbstbeschreibung einiger Lehrenden wieder. Die Facette *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* hingegen kommt in der Selbstbeschreibung der Lehrenden nicht vor. Für diese Facette konnte weder in der Fragebogen- noch in der Interviewstudie eine signifikante Verbesserung nachgewiesen werden. Ebenfalls konnte in der Prä-Post-Messung der Interviewstudie keine signifikante Verbesserung der *(Selbst-)Reflexion* nachgewiesen werden; gefragt nach Veränderungen durch das IL wird *(Selbst-)Reflexion* jedoch von einigen Teilnehmenden genannt.

9.5 QIA 3: Wie bewerten die Teilnehmenden das *Innovative Lehrtraining*?

Neben den objektivierenden Prä-Post-Messungen und retrospektiven Einschätzung der Struktur der Lehrkompetenzveränderung mittels Selbstbeschreibungen der IL-Teilnehmenden war auch die Bewertung des IL durch die Teilnehmenden von Interesse. Dafür wurden die Teilnehmenden zu t_2 um ihre Einschätzung des IL gebeten. Wie bei der QIA 2 ist auch hier das Ergebnis ein Kategoriensystem,

das die zentralen Aussagen zusammenfasst. Gemeinsam mit den Ergebnissen der Prä-Post-Messungen konnten daraus Optionen für konkrete Verbesserungen des IL abgeleitet werden.

9.5.1 Forschungsfragen

- Wie bewerten die Teilnehmenden das Lehrtraining?
- Welche Inhalte, Anteile und Aspekte der Weiterbildung wurden von Teilnehmenden positiv bewertet?
- Welche Inhalte, Anteile und Aspekte der Weiterbildung wurden von Teilnehmenden als verbesserungsbedürftig bewertet?

9.5.2 Material und Stichprobe

Ebenso wie bei QIA 2 wurden hier die Interviews mit den Teilnehmenden zum zweiten Messzeitpunkt ($n = 18$) betrachtet. Da hier keine Vergleichsberechnungen im Sinne einer Prä-Post-Messung mittels verbundener Stichproben erfolgten, konnten die Ergebnisse aller Interviews zu t_2 einbezogen werden. Auf diese Weise wurde vermieden, dass mögliche negative Wahrnehmungen des IL, die zu einem Abbruch der Teilnahme geführt haben könnten, unentdeckt blieben und bei der Überarbeitung des IL nicht berücksichtigt wurden.

9.5.3 Vorgehensweise

Wie bei der QIA 2 wurden auch hier die entsprechenden Textpassagen zusammenfassend mittels QIA nach Mayring (2010b) analysiert. Das Vorgehen war induktiv und arbeitete die Kernpunkte der Interviews zur Bewertung des IL heraus.

9.5.4 Ergebnis

Das Ergebnis ist, wie schon bei der QIA 2, ein Kategoriensystem sowie die Quantifizierung der Nennungen. Die Kategorien stellen dabei jene Themen dar, die zur Frage nach der Evaluation des IL besonders hervortraten: Die Struktur des IL beziehungsweise die Methoden, mit denen dort gelernt wurde, Inhalte des IL selbst (also Themen, Inputs, Theorien, Reflexion von Rolle und aktivierenden Lehrmethoden), die Zusammenarbeit mit den Kollegen und Organisatorisches.

Im Detail wurden zu den eben genannten Hauptthemen folgende Unterthemen genannt:

Struktur und Methoden des IL	Inhalte	Kollegen	Organisatorisches und Rahmenbed.	Gesamtbewertung des IL
· Videofeedback · Gesamtkonzept · Teilnehmerrolle · „Energizer“	· Themen und Inputs · Aktivierende Lehrmethoden · Reflexion von Rolle und Methoden	· Kollegialer Austausch und Kollegialität · Peergroups und Hospitationen	· Organisation und Rahmenbed. des IL · Rahmenbedingungen der Lehre allgemein	· Positive Emotionen zum Training · Trainerinnen

Abbildung 9: Kategoriensystem - Evaluation des IL durch die Teilnehmenden

9.5.4.1 Struktur und Methoden des IL

Positiv wurden die Struktur und die Methoden des *Innovativen Lehrtrainings* bewertet. Dabei wurden (neben den Inhalten siehe Abschnitt 9.5.4.2) vor allem vier wesentliche Themen angesprochen: Das Videofeedback, insgesamt die Kombination verschiedener Übungen bzw. die Verknüpfung von Theorie und Praxis, also das Gesamtkonzept des IL, die Teilnehmerrolle sowie die Durchführung kurzer, meist körperbetonter Übungen zu Beginn des IL und nach den Pausen (sogenannte „Energizer“; vgl. Göring, Hofsommer, Lumme & Thielsch, 2005). Die Binnendifferenzierung der genannten Themen wird im Folgenden näher ausgeführt.

Videofeedback

Einig waren sich die Teilnehmer bei der Bewertung des Videofeedbacks: alle elf Personen, die das Thema ansprachen, fanden es sinnvoll und gewinnbringend. Eine etwas geringere Übereinstimmung gab es bei der Bewertung der Anzahl von Videofeedbacks. Vier Teilnehmende fanden die Menge „genau richtig“, drei waren der Meinung, dass das Videofeedback zwar grundsätzlich hilf- und lehrreich gewesen sei, eine geringere Anzahl jedoch auch ausreichend gewesen wäre. So sagte GP23n(114) „Ich fand das Erste **super**, obwohl ich es nicht machen wollte. Das Zweite war gut, aber dann war... Zwei, das wäre für mich persönlich, das generiert für mich einen **wirklichen Mehrwert**, alles darüber hinaus für den Aufwand generiert es für mich nicht den Mehrwert, den ich brauche“. Eine Person wünschte sich mehr Videofeedback.

Gesamtkonzept

Fünf Personen hoben das Gesamtkonzept, also die Kombination aus verschiedenen Elementen des IL (Details zum Aufbau des IL siehe Abschnitt 4.3) als besonders hilfreich hervor. So sagte eine Person „Ich muss sagen, dass mir das Gesamte geholfen hat. Inhaltlich, aber auch wie das hier stattgefunden hat, also dieser Austausch mit den anderen Kollegen, auch aus ganz anderen Fakultäten“ (GP9n:118). GP15n(70) äußerte „Dieser Mix, es war immer sehr abwechslungsreich, ob Ihr da mit dem

Whiteboard gearbeitet habt, mit Flipchart, mit den Stellwänden, mit Kartenabfragen, auch mit Gruppen, auch mal Gelegenheit ‚Walk-to-talk‘“ und GP7n(90) fasst die Kombination von Praxis und Theorie so zusammen, dass „ganz viele Dinge so eine Basis darstellen, so ein Fundament, auf das man aufbaut. Ich glaube, dass es keinen Sinn machen würde, **nur** praxisorientierte Methoden anzubieten ohne das [theoretische, Anm. StS] Fundament“.

Teilnehmerrolle

Die Teilnehmerrolle war wichtig für die Reflexion sowohl der Rolle als Lehrperson als auch des Methodeneinsatzes (7 Nennungen von 4 Personen). So sagte z. B. GP4n(102): „Ja, das fand ich sehr gut, dass man geguckt hat, dass man mit verschiedenen Leuten zusammen gearbeitet hat. Das spiegelt ja die eigene Rolle als Lehrender wider“. Auch in Bezug auf die Strukturierung von Veranstaltungen bzw. das Visualisieren von Arbeitsaufgaben, war der Wechsel von der Position des Lehrenden in die Teilnehmerrolle hilf- und lehrreich: „Also das ist auch zum Beispiel etwas, was ich gelernt habe, dieses Visualisieren. Dass es unglaublich sinnvoll ist, wenn man irgendwo noch mal einen Ablauf aufschreibt oder Arbeitsanweisungszettel ausgeben. Weil ich noch einmal am eigenen Leib erlebt habe, wie das ist“ (GP7n:86).

„Energizer“ - Auflockerungsübungen

Zur Auflockerung, Gruppenbildung und zur Verhinderung tageszeitlich bedingter Leistungstiefs wurden zu Tagesbeginn sowie nach den Pausen häufig sogenannte „Energizer“ durchgeführt. Die Bewertung dieser Übungen durch die Teilnehmenden fiel gemischt aus. Von vier Personen, die sich dazu äußerten waren drei der Meinung, sie hätten lieber darauf verzichtet, eine Person bewertete sie positiv und meinte, die „Energizer“ hätten zur lockeren Atmosphäre beigetragen.

9.5.4.2 Inhalte des IL

Themen und Inputs

In Hinblick auf die Inhalte des IL (Nennungen von insgesamt 16 Personen), die im Gedächtnis geblieben waren, wurden drei Themen besonders häufig genannt: Die Visualisierung von Lehrinhalten (sieben Personen), problembasiertes Lernen (PBL, sechs Personen) sowie Neurodidaktik (drei Personen). Alle sieben Personen, die Visualisierung nannten, äußerten sich positiv. In Bezug auf PBL fielen die Aussagen von zwei Personen moderat positiv aus: an sich sei „das Thema selbst spannend“ (GP8n:167) gewesen. Vier Personen äußerten sich hingegen eher negativ über PBL als Lehrinhalt, es sei „verwirrend“ (GP7n:92) und „nicht zielführend“ (GP4n:118-120) gewesen. Im

Gegensatz dazu nannten alle drei Personen, die sich noch explizit an das Thema Neurodidaktik erinnerten, positive Aspekte des Themas.

Aktivierende Lehrmethoden

Neun der befragten Teilnehmenden nannten das Kennenlernen und Erproben aktivierender Lehrmethoden wie Gruppenpuzzle, Stationenlernen, Quizze und Partnerarbeiten als besonders hilfreichen Bestandteil des *Innovativen Lehrtrainings* (17 Nennungen). Sie hätten so ihren Handlungsspielraum erweitert und einen „Schatz an Methoden“ (GP9n:56) hinzugewonnen. Fünf dieser neun Personen fanden das Selbsterleben der Methoden besonders hilfreich, um die Anwendbarkeit und Wirkung besser einschätzen zu können. Vier Teilnehmende hoben positiv hervor, dass die inhaltlich-thematische Vermittlung der aktivierenden Lehrmethoden mittels aktivierender Lehrmethoden stattfand, was beispielhaft durch folgende Interviewpassage deutlich wird: „dass wir noch an Beispielen gelernt haben. Bei den Gruppenspielen, dass wir dann bei den Gruppenarbeiten, eine dieser Methoden aufgenommen habt und eigentlich uns die Methoden mithilfe der Methoden vermittelt habt. Das fand ich immer ganz gut“ (GP1n:115). Eine Person wünschte sich eine stärker fachspezifische Vermittlung der Lehrmethoden.

Reflexion der eigenen Rolle und der aktivierenden Lehrmethoden

Als weiterer hilfreicher Aspekt des IL wurde die Reflexion (neun Nennungen von sieben Personen) genannt. Dabei entfallen sieben Nennungen auf die Rollenreflexion und die dadurch gewonnene Rollenklarheit hinsichtlich der Lehrtätigkeit. Zwei Nennungen entfallen auf die Reflexion der Lehrmethoden, so sagte beispielsweise GP9n(132) „das fand ich auch noch einmal hilfreich und immer wieder die Methoden ausprobieren können und darüber reflektieren können“.

9.5.4.3 Kollegen

Kollegialer Austausch und Kollegialität

Als ein für die Teilnehmenden wichtiger Bestandteil des IL wurde die Zusammenarbeit mit den Kollegen genannt, und zwar auf unterschiedlichen Ebenen. Besonders hervorgehoben wurde der Austausch mit den Kollegen, unabhängig davon, ob er in Gruppenarbeiten oder in Pausengesprächen stattfand (Nennung von 6 Personen). Des Weiteren wurde das Kennenlernen bislang unbekannter Kollegen, insbesondere aus anderen Fakultäten, mit denen es bislang wenig Berührungspunkte gab, genannt (Nennungen von vier Personen). Aber auch die bereits bekannten Kollegen einmal anders kennenzulernen (Nennungen von zwei Personen) wurde als positiv empfunden. Daneben wurde auch

die strukturiert vorgegebene kollegiale Fallberatung²⁵ von drei Personen als sehr hilfreich und förderlich hervorgehoben. Weiterhin reduziere die sonst seltener stattfindende Zusammenarbeit mit den Kollegen Ängste und Unsicherheiten (Nennungen von drei Personen). So sagte GP4n(20) „Wir kochen alle mit Wasser (lacht), ist auch ganz interessant“ und GP7n(88) sagte „Und zu sehen, dass jeder sich mit den gleichen Problemen herum schlägt und dass es sehr schön ist, dass jeder eine unterschiedliche Art hat“. Zwei Teilnehmende waren skeptisch dahingehend, ob nicht in einer fakultätsinternen Gruppe der Lerneffekt höher gewesen wäre.

Peergruppen und Hospitationen

Vier Personen fanden es hilfreich, die Interimszeiten aktiv zu nutzen, in dem sie sich mit Kollegen austauschten. Zweimal wurde jedoch einschränkend genannt, dass die Organisation schwierig gewesen sei und Treffen gegen Ende des IL gar nicht mehr zustande gekommen seien. Zwei Personen schlugen daher als Konsequenz daraus eine stärkere Rahmung der Hospitationen durch das IL vor; sie durchzuführen solle Voraussetzung für den Erhalt des Zertifikats sein.

9.5.4.4 Organisatorisches und Rahmenbedingungen

Organisatorische Rahmenbedingungen des IL

Bezogen auf die organisatorischen Rahmenbedingungen wünschten sich fünf Personen ein insgesamt kürzeres Lehrtraining, zwei plädierten für eine Verlängerung. Die übrigen Teilnehmenden äußerten sich hierzu nicht. Zwei Teilnehmende wiesen explizit auf die Schwierigkeit hin, ihre Teilnahme zu organisieren, da das IL nicht an festen Wochentagen stattfand (so wurde das erste Modul an einem Montag und Dienstag durchgeführt, das zweite an einem Mittwoch und Donnerstag usw.). Zudem sei es am besten, das IL bereits zur Beginn der Lehrtätigkeit zu besuchen (vier Nennungen). Eine Person sagte, halbe Tage seien leichter zu organisieren als komplette Arbeitstage. Außerdem erwähnte eine Person, sie habe die in Aussicht gestellte Lehrdeputatsreduktion (2 SWS während der Teilnahme am IL) nicht erhalten, was zum Abbruch ihrer Teilnahme geführt habe.

Allgemeine Rahmenbedingungen der Lehre

Obwohl sich die Evaluation durch die IL-Teilnehmenden auf das Lehrtraining konzentrierte, wurden über die Rahmenbedingungen des Trainings hinaus auch die organisatorischen und institutionellen Voraussetzungen der Lehre angesprochen. So nannten vier Personen explizit mangelnde Vorbereitungszeit für Lehrveranstaltungen als Implementationshemmnis der IL-Inhalte. Zwei

²⁵ Unter kollegialer Fallberatung wird hier verstanden, dass Lehrende sich in Kleingruppen zu aktuellen Problemfällen in ihrer Lehre wechselseitig beraten, siehe z.B. Macha, Lödermann und Bauhofer (2010).

Personen sagten, sie würden gerne mehr Innovationen in der Lehre umsetzen, sähen jedoch die Rahmenbedingungen dafür nicht gegeben. Eine solche Verbesserungsmöglichkeit der Lehre, kann am Beispiel Teamteaching deutlich gemacht werden. So sagte GP7n(54-56) „Ich würde gern mehr Teamteaching machen, aber das lässt sich, ehrlich gesagt, überhaupt **gar nicht** bewerkstelligen, das kann man vergessen. Das fände ich eigentlich schön... Es ist mehr Vorbereitungsaufwand, Sie müssen das zeitlich koordinieren. Jeder kriegt dann das halbe Deputat, Sie müssen das im Prinzip doppelt machen, das machen Sie nicht mal eben so“.

9.5.4.5 Gesamtbewertung des IL

Positive Emotionen zum Innovativen Lehrtraining

Insgesamt nannten zwölf Personen positive Emotionen in Bezug auf das Lehrtraining, so z. B. „ich habe es dann immer als bereichernd und angenehm empfunden. Also **wirklich auch als angenehm**, diese einzelnen Lehrtrainings“ (GP4n:124), oder auch „eben durch eine kollegiale Beratung oder so, einfach der Austausch, der tat halt auch einfach nur gut“ (GP5n:150), GP8n(171) sagte „Ich bin jedes Mal da heraus gegangen mit dem Gefühl, prima, jetzt hast du wieder noch ein paar mehr Möglichkeiten. Ich war jedes Mal sehr, sehr angetan“. Die Teilnehmer sind „gerne hingegangen“ (GP10n:118) und gaben an, es positiv empfunden zu haben, die Kollegen kennen zu lernen (GP12n:136), auch die „Werkstattatmosphäre“ in der man „Fehler machen“ konnte (GP17n:122) wurde befürwortet.

Trainerinnen

Insgesamt sechs Personen äußerten sich über die Trainerinnen des IL. Zwei davon sprachen die gute Leitung an, eine die Vorbildfunktion, eine Person die Dozentinnenvielfalt, eine weitere das Engagement und eine die von den Trainerinnen zusätzlich angebotene Supervision und Hospitation.

9.5.5 Zusammenfassung und Diskussion

Insgesamt wurden zahlreiche positive Aspekte des IL hervorgehoben: die Struktur, der Rollenwechsel bzw. die Teilnehmerrolle, das Gesamtkonzept mit der Kombination verschiedener Elemente wie Inputs, Gruppenarbeiten, die Themenauswahl, die aktivierenden Lehrmethoden und deren Reflexion sowie die Reflexion der eignen Rolle. Weiterhin das kollegiale Lernen in der interdisziplinären Gruppe, die Hospitationen und Peergruppentreffen außerhalb der Präsenzzeit (so sie denn durchgeführt wurden) und die Trainerinnen(vielfalt). Generell wurden viele positive Emotionen zum IL genannt. Distanziert äußerten sich einige der befragten Lehrenden zur Organisation des IL, wie den

wechselnden Wochentagen und der Länge der gesamten Veranstaltung sowie zu einzelnen Themen (besonders PBL und Menge der Videofeedbacks) und zu den generellen Rahmenbedingungen der Lehre.

Einige der Ergebnisse dieser letzten QIA spiegeln die Ergebnisse der QIA 1 und der QIA 2 wider. So konnte mittels QIA 1 im Prä-Post-Design eine Verbesserung des *psychologisch-pädagogischen Wissens* und des *methodisch-didaktischen Könnens* nachgewiesen werden, zwei Aspekte, die auch hier in der Evaluation der Teilnehmenden positiv hervorgehoben werden können. Jedoch wurden in der QIA 3 auch Aspekte der *(Selbst-)Reflexion* erwähnt, eine Kompetenzfacette für die mittels QIA 1 keine Verbesserung nachgewiesen werden konnte. Damit wurden in der Selbstbeschreibung der Teilnehmenden Aspekte genannt, die sich nicht in messbaren Verbesserungen niederschlagen. Dies zeigt auch, dass die Zufriedenheit der Teilnehmenden als unterste Stufe im erweiterten Modell von Kirkpatrick zur Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Steinert et al., 2006, S. 500) nicht ausreichend ist, um hochschuldidaktische Trainings effektiv zu untersuchen. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden kann für die Bewertung einer Weiterbildung als Hinweis auf die Qualität gewertet werden; nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) ist bereits die Zufriedenheit eine wichtige Voraussetzung für den Weiterbildungserfolg. Sind Teilnehmende mit dem Programm zufrieden, so erhöhe sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich auch Einstellung und Verhalten in die gewünschte Richtung veränderten. Stes et al. (2010) hatten hingegen kritisiert, dass die meisten Studien zur Evaluation hochschuldidaktischer Maßnahmen lediglich diese unterste Stufe untersuchten; weshalb in der vorliegenden Studie mit der Prä-Post-Messung in der Fragebogenstudie und der Interviewstudie über die Zufriedenheitsmessung hinausgegangen wurde.

Im Zusammenhang mit Zufriedenheit sind die positiven Emotionen zum IL hervorzuheben: Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Ergebnissen der QIA 2, wonach die Teilnehmenden auch in Bezug auf die Lehre eine veränderte Emotionalität nannten. Wie in Abschnitt 9.4.5 bereits beschrieben, sind Zusammenhänge zwischen positiven Emotionen zur Lehre und einem studierendenfokussierten Lehrstil nachgewiesen worden (vgl. Trigwell, 2012).

10 Gesamtdiskussion

Im Zentrum der vorliegenden Studie stand die Frage nach der evidenzbasierten Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. Dazu wurden in zwei Teilstudien, einer Fragebogenstudie und einer Interviewstudie, Prä-Post-Untersuchungen der Lehrkompetenz von Teilnehmenden einer hochschuldidaktischen Weiterbildung vorgenommen. Ergänzt wurden diese Untersuchungen durch die selbstbeschriebene Veränderung der eigenen Lehre und die Bewertung des *Innovativen Lehrtrainings* durch die Teilnehmenden.

10.1 Übergreifende Diskussion der Teilstudienergebnisse

Im Rahmen der beiden Teilstudien wurden zwei Gruppen von IL-Teilnehmenden auf die individuelle Entwicklung ihrer Lehrkompetenz hin untersucht. Zunächst wurde dafür die Struktur der Fragebogendaten analysiert. In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ließ sich die angenommene Struktur akademischer Lehrkompetenz der drei beobachtbaren Faktoren *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* sowie *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* mit einem Faktor zweiter Ordnung in den Daten nachweisen. Mit den Ergebnissen der Interviewstudie und deren Auswertung mittels QIA konnten die genannten Facetten des Strukturmodells ebenfalls überwiegend repliziert werden – jedoch gibt es Hinweise darauf, dass bei der Entwicklung der Lehrkompetenz zusätzlich auch Emotionen zur Lehre sowie die Interaktion mit den Kollegen eine wichtige Rolle spielt.

Darauf aufbauend wurde untersucht, inwiefern sich die akademische Lehrkompetenz der Teilnehmenden des *Innovativen Lehrtrainings* entwickelt hat. Dafür kam eine Prä-Post-Analyse der Fragebogenstudie und der Interviewstudie (QIA 1) zum Einsatz. In der Fragebogenstudie konnte dabei keine signifikante Verbesserung der drei gemessenen Facetten *methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* nachgewiesen werden. Mit diesem Ergebnis übereinstimmend konnte ebenso in der Interviewstudie keine signifikante Veränderung der *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* festgestellt werden. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie und der Interviewstudie differieren jedoch hinsichtlich *methodisch-didaktisches Können* und *soziale Interaktion*, da für diese beide Lehrkompetenzfacetten in der Interviewstudie signifikante Verbesserungen nachgewiesen werden konnten. Die in der Interviewstudie zusätzlich erhobene Facette *psychologisch-pädagogisches Wissen* verbessert sich ebenfalls; nicht jedoch die *(Selbst-)Reflexion*. Für die drei Facetten akademischer Lehrkompetenz, die in beiden Studien betrachtet wurden, liegt damit bei einer Facette, *Einstellung zur Lehre – Lehrstil*, eine

Ergebnisübereinstimmung vor. Tabelle 18 gibt eine nach den untersuchten Facetten akademischer Lehrkompetenz aufgeschlüsselte Übersicht über die Ergebnisse der Fragebogenstudie und der Interviewstudie.

Tabelle 18: Ergebnisübersicht der Prä-Post-Untersuchung der beiden Teilstudien

Facette	Fragebogenstudie	Interviewstudie
<i>Psychologisch-pädagogisches Wissen</i>	---	$z = -2.941, p = .002$
<i>Methodisch-didaktisches Können</i>	$z = -.420, p = .337$	$z = -2.422, p = .008$
<i>Soziale Interaktion</i>	$z = -.280, p = .390$	$z = -2.859, p = .002$
<i>Einstellung zur Lehre – Lehrstil</i>	$z = -.420, p = .337$	$z = -1.651, p = .050$
<i>(Selbst-)Reflexion</i>	---	$z = -1.414, p = .079$

In Bezug auf den Mixed-Methods-Ansatz fällt auf, dass die Ergebnisse der Fragebogenstudie und der Interviewstudie sich hinsichtlich der Prä-Post-Messung unterscheiden. Wie die Tabelle zeigt, konnte mittels Fragebogenstudie keine Veränderung für die drei untersuchten Lehrkompetenzfacetten nachgewiesen werden, während im Rahmen der Interviewstudie für drei der fünf untersuchten Facetten eine Verbesserung nachweisbar war. Flick und Erzberger (2005) haben darauf hingewiesen, dass, wenn „verschiedene Methoden verschiedene Aspekte desselben Gegenstandes [...] erfassen, [...] unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten [sind, StS], ohne dass dies den Schluss auf deren fehlende Validität erlaubt“ (S. 303). Vor diesem Hintergrund ist zu diskutieren, ob und inwiefern bei der vorliegenden Wirksamkeitsmessung mit Mixed Methods-Design verschiedene Aspekte des gleichen Gegenstandes erfasst wurden.

Bei beiden Teilstudien ging es um die Bewertung der Lehrkompetenz von Teilnehmenden des IL. In beiden Teilstudien wurden zunächst unterschiedliche Perspektiven betrachtet: In der Fragebogenstudie bewerteten Studierende, wie sie ihre Lehrenden in einer konkreten Lehrsituation hinsichtlich *methodisch-didaktischen Könnens*, *sozialer Interaktion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* wahrgenommen hatten. In der Interviewstudie hingegen wurden die Selbstberichte der Lehrenden von der Verfasserin dieser Studie auf Ordinalskalen eingeschätzt. Dabei wurde in der vorliegenden Studie *methodisch-didaktisches Können* im quantitativen Bereich hauptsächlich über die Aspekte der Strukturierung in der Lehrveranstaltung operationalisiert (Beispielitems: „Die Dozentin/Der Dozent

fasst regelmäßig den Stoff zusammen“ und „Mir war klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte“), im qualitativen Teil jedoch vorwiegend über die Vorbereitung und Anwendung von aktivierenden Lehrmethoden. Lehrveranstaltungsstrukturierung und die Anwendung aktivierender Lehrmethoden sind wichtige Teile des *methodisch-didaktischen Könnens*, allerdings sind sie nicht kongruent. Folglich ist es denkbar, dass sich zwar die Aspekte der Vorbereitung und Anwendung aktivierender Lehrmethoden verbessert hat, also jener Teil des *methodisch-didaktischen Könnens*, der mit dem qualitativen Verfahren untersucht wurde, jedoch nicht die Strukturierung der Lehrveranstaltungen. Diese Differenzen in der Erhebung können dazu geführt haben, dass für die Fragebogenstudie und für die Interviewstudie unterschiedliche Ergebnisse vorliegen. Möglicherweise bereiten die IL-Teilnehmenden ihre Lehrveranstaltungen gezielter vor und wenden mehr aktivierende Lehrmethoden an; die Strukturierung und die klare Lernzielformulierung und -kommunikation hat sich vielleicht hingegen (noch) nicht verbessert.

Für *soziale Interaktion* gilt Ähnliches: Während in der Fragebogenstudie Items wie „Es finden ausreichend Diskussionen statt“ und „Mit Studierendenbeiträgen ist der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde wertschätzend umgegangen“ eingesetzt wurden, wurde in der Interviewstudie ein Fokus auf den Umgang mit Störungen und Unterbrechungen in der Lehrveranstaltung gelegt. Beide Schwerpunkte bilden die soziale Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden ab, sind jedoch nicht deckungsgleich. Auch hier ist es denkbar, dass die Wertschätzung gegenüber Studierenden nicht gestiegen ist oder sich für diese nicht wahrnehmbar verbessert hatte, die Lehrenden sich jedoch im Umgang mit Störungen und Unterbrechungen der Lehrveranstaltung sicherer fühlen und ihnen auch mehr Möglichkeiten der Reaktion zur Verfügung stehen. Eine andere mögliche Erklärung ist, dass die Veränderungen bestimmter Teilaspekte der Lehrkompetenzfacetten *methodisch-didaktisches Können* und *soziale Interaktion* mehr Zeit benötigen, bis sie sich im Verhalten zeigen und nachgewiesen werden können.

10.2 Methodendiskussion

Vorgehen und Stichprobe

Für die vorliegende Längsschnittstudie wurde ein Mixed-Methods-Design verwendet. Wie in anderen Studien zu hochschuldidaktischen Weiterbildungen (vgl. Stes et al., 2010) war keine randomisierte Zuordnung der IL-Teilnehmenden zu verschiedenen Gruppen möglich, die verhältnismäßig geringe Teilnehmendenzahl erlaubte auch keine Gruppenvergleiche. Zwar konnte aufgrund der gegebenen

Rahmenbedingungen (keine Wartegruppe, geringe Grundgesamtheit potenzieller Teilnehmender) der vorliegenden Studie keine Kontrollgruppe untersucht werden. Jedoch wurden durch das Prä-Post-Design sowie durch die Methoden- und Perspektiventriangulation des Mixed-Methods-Ansatzes verschiedene Aspekte betrachtet, was eine umfassendere Aussage zulässt, als es ein rein quantitativer Zugang erlauben würde: gerade in der Forschungsliteratur zur Evaluation hochschuldidaktischer Programme ist wiederholt auf die Bedeutung qualitativer Ansätze hingewiesen worden (Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010).

Auch in der Übersichtsstudie von Stes et al. (2010) finden sich Wirksamkeitsstudien zu hochschuldidaktischen Weiterbildungen mit einem Mixed-Methods-Ansatz, Wibbecke (2015) hat diese übersichtlich zusammengefasst. Wie in Tabelle 19 zu sehen, wurden nur bei einem Drittel der dort untersuchten Studien Vortestungen durchgeführt. Eine Kontrollgruppe wurde in kaum mehr als 10 % (2 von 18 Studien) analysiert.

Tabelle 19: Evaluationsstudien mit Vortestung und Kontrollgruppe (Wibbecke, 2015, S. 33)

	Forschungsmethodik			
	Insgesamt	Quantitativ	Qualitativ	MM
	<i>N</i> = 108	<i>N</i> = 46	<i>N</i> = 44	<i>N</i> = 18
Analysen mit Vortestung	34	24	4	6
Analysen mit Kontrollgruppe	15	13	0	2

Anmerkung. MM = Mixed-Methods

Durch das Prä-Post-Design weist die vorliegende Forschungsarbeit einen stärkeren Versuchsplan auf, als die meisten von Stes et al. untersuchten Mixed-Methods-Studien, und kommt zugleich der Forderung von Steinert et al. (2006) nach, bei der Untersuchung hochschuldidaktischer Weiterbildungen mehrere Datenquellen und Methoden für einen Triangulationsansatz zu verwenden. Mit $n = 8$ in der Fragebogenstudie und $n = 11$ in der Interviewstudie liegen eher kleine Stichproben vor, die jedoch vergleichbar mit anderen Studien sind. So hatten Trautwein und Merkt (2013) ihr Modell akademischer Lehrkompetenz auf Basis der Aussagen von acht Personen entwickelt. Und auch zur Evaluation hochschuldidaktischer Trainings liegen Studien vor, die mit vergleichbaren Stichprobengrößen operieren, wie beispielsweise die Studie von Ho et al. (2001) und jene von Nasmith, Saroyan, Steinert, Daigle und Franco (1997), was vor allem an der Besonderheit

der Weiterbildungen liegt (freiwillige Teilnahme, kleine Gruppengrößen). Die Teststärke dieser Studie liegt damit bei .34 ($n = 8$) für den Fragebogenteil und bei .44 ($n = 11$) für den Interviewteil (unter der Annahme einer mittleren Effektstärke der Trainings), was u. .a. an den Drop-out-Raten liegt. Bei der ursprünglichen Teilnehmerzahl von 24 hätte eine Teststärke von .74 vorgelegen, also näherungsweise im Bereich der üblicherweise angestrebten .8.

Fragebogenstudie

Da der übliche Anwendungsbereich von Instrumenten aus dem hochschuldidaktischen Bereich in der Evaluation der gesamten Veranstaltung liegt, die die Rahmenbedingungen sowie studentische Faktoren (wie z. B. Referate und eigenes Interesse am Thema) miteinbezieht (vgl. Peiffer et al., 2015), in dieser Studie jedoch die Lehrexpertise im Mittelpunkt stand, lag kein Instrument vor, das die akademische Lehrkompetenz umfassend im definitorischen Sinne der Studie erhob. Daher wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem spezifisch die akademische Lehrkompetenz mit ihrer dimensional Struktur gemessen werden konnte. Dafür wurden für die Fragebogenstudie in einem theoretisch-synkretistischen Verfahren (vgl. Rindermann, 2001, S. 55-56) Skalen aus drei häufig in der Lehrveranstaltungsevaluation und Unterrichtsdiagnostik verwendeten Fragebögen entnommen, wobei die unterschiedlichen Antwortskalen beibehalten wurden. Um eine Irritation der Studierenden beim Ausfüllen des Bogens zu vermindern, wurde vor jedem Wechsel des Antwortformats im Fragebogen ein Balken „Achtung – Wechsel der Antwortmöglichkeiten“ eingefügt. Ein Einfluss auf das Antwortverhalten kann jedoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Da sich die verwendeten Skalen der Fragebögen mittels EFA nicht replizieren ließen, wurden die Items theoriebasiert zu neuen Skalen zusammengefügt. Vor den Berechnungen wurden die Daten z-standardisiert, um auch Items mit verschiedenen Antwortskalen zusammenfassen zu können.

Weil aufgrund knapper personeller und zeitlicher Ressourcen keine Pilotstudie vorgenommen werden konnte, wurde eine Pilotanwendung des Fragebogens im Rahmen einer Lehrveranstaltung durchgeführt. Dazu wurden die teilnehmenden Studierenden gebeten, Rückmeldung zur Handhabung des Bogens und zu Auffälligkeiten zu geben. Zudem füllten in der gleichen Lehrveranstaltung zwei hochschuldidaktisch geschulte Mitarbeiterinnen den Bogen aus; die Hinweise der Mitarbeiterinnen und die der Studierenden wurden diskutiert und für die Verbesserung des Bogens genutzt. Die Überprüfung der Güte des Instruments und des Modells wurde am Hauptdatensatz durchgeführt. Items, die die Gütekriterien nicht erfüllten, wurden von der Studie ausgeschlossen. Durch das vorliegende Modell und die Überprüfung der Gütekriterien konnte gezeigt werden, dass die neu

gebildeten Skalen gut dem angenommenen Strukturmodell entsprechen und die verwendeten Skalen die zugrunde gelegten Gütekriterien erfüllen.

Interviewstudie

Die Interviews wurden von der Verfasserin selbst durchgeführt, ausgewertet und sie übernahm auch Trainingselemente des untersuchten IL. Durch diese Doppelrolle, die zu Beginn dieser Studie so nicht geplant war (und die bei Evaluationsstudien hochschuldidaktischer Weiterbildungen nicht unüblich ist, vgl. z. B. Borchard, 2002), kann es zu sozial erwünschten Antworten und Versuchsleitereffekten (vgl. Diekmann, 2012, S. 65-66) in den Interviews und ihrer Auswertung gekommen sein. Dies betrifft insbesondere den evaluativen Teil, in dem explizit nach Vor- und Nachteilen des IL gefragt wurde. Für jenen Teil der Interviews, der strukturierend-skalierend ausgewertet wurde, dürfte die soziale Erwünschtheit weniger von Bedeutung gewesen sein, denn wer sich beispielsweise nicht mehr an die vermittelten Lerntheorien erinnerte, konnte diese auch dann nicht nennen, wenn es sozial erwünscht gewesen wäre. Versuchsleitereffekte können hier allerdings nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Durch das Mixed-Methods-Design stehen jedoch zusätzlich Informationen aus Perspektive der Studierenden zur Verfügung, die diesen Einschränkungen nicht unterliegen. Des Weiteren wurde die Codierung von der Verfasserin alleine übernommen, da es sich um eine Qualifikationsarbeit handelt. Zwar empfiehlt Kuckartz (2012) eher zwei voneinander unabhängig arbeitende Codierer einzusetzen, da durch den Austausch zwischen beiden Forschern und den daraus resultierenden Diskussionen die Kategoriedefinitionen präziser und die Zuordnung von Textstellen zuverlässiger würden. Allerdings räumt er ein, dass dies gerade bei Qualifikationsarbeiten nicht immer möglich sei. In diesem Fall komme man nicht umhin „sich mit diesem Mangel zu arrangieren und selbst darauf zu achten, bei Zweifelsfällen die expliziten Kategoriedefinitionen zu verbessern und Ankerbeispiele festzuhalten“ (Kuckartz, 2012, S. 83). Dem wurde in dieser Arbeit begegnet, indem ein ausführlicher Codierleitfaden entwickelt und am Material verbessert wurde. Außerdem wurde zusätzlich ein weiterer Forscher gebeten, acht der vierzig Interviews ebenfalls zu codieren. Auf dieser Basis wurde die Interrater-Reliabilität berechnet und der Codierleitfaden nochmals präzisiert.

Die Ergebnisse beider Teilstudien müssen vor dem Hintergrund der Güte der Erhebungsinstrumente und der oben genannten Einschränkungen betrachtet werden. Auch wenn daher nicht endgültig geklärt werden kann, inwiefern die Ergebnisse zur Verallgemeinerung geeignet sind, so geben sie doch Hinweise auf die Wirkung der untersuchten hochschuldidaktischen Weiterbildung: Das IL hat einen Effekt auf einen Großteil der definierten Kompetenzfacetten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Lehrenden durch ihre Teilnahme am IL ihre hochschuldidaktische Kompetenz

weiterentwickelt haben. Zugleich konnte ein Optimierungsbedarf insbesondere für die Entwicklung der Kompetenzfacetten *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* und *(Selbst-)Reflexion* ermittelt werden, dabei ließen sich aus den Ergebnissen konkrete Verbesserungen für das IL ableiten. Da Evaluationsstudien nach Scriven (1972) Hinweise zur Optimierung von Weiterbildungen geben sollen, werden im Folgenden jene Verbesserung am IL dargestellt, die auf Basis dieser Studie vorgenommen wurden.

10.3 Implikationen für Praxis und Forschung

Aus den Ergebnissen der beiden Teilstudien können Implikationen für die Praxis, also die Optimierung der untersuchten hochschuldidaktischen Weiterbildung, und auch für die weitere Forschung, insbesondere für die Bedeutung der Emotionen von Hochschullehrenden zur Lehre abgeleitet werden.

10.3.1 Weiterentwicklung des IL

Für drei der untersuchten fünf Lehrkompetenzfacetten (*psychologisch-pädagogisches Wissen*, *methodisch-didaktisches Können* und *soziale Interaktion*) konnte eine Verbesserung in der Prä-Post-Interviewstudie nachgewiesen werden. Für die zwei verbleibenden Kompetenzfacetten *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* und *(Selbst-)Reflexion* konnte mit QIA 1 (Abschnitt 9.3) keine signifikante Veränderung nachgewiesen werden, auch wenn die Teilnehmenden selbst zum Teil einen höheren Grad an Reflexion als Ergebnis ihrer Teilnahme am IL nannten (siehe QIA 2; Abschnitt 9.4). Wie Steinert et al. (2006) betonen, sollen hochschuldidaktische Programme eingeführt werden, die insbesondere die Reflexion und das Bewusstsein über die eigene Rolle als Lehrperson fördern, vergleichbar mit jenen Bereichen, die in der vorliegenden Studie unter *(Selbst-)Reflexion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* gefasst wurden und für die keine signifikante Verbesserung nachgewiesen werden konnte.

Zur Entwicklung der Lehrkompetenzfacetten *(Selbst-)Reflexion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* eignen sich insbesondere Peer-Hospitationen (vgl. Burgsteiner, 2014; Mikula & Koreimann, 2012), Videofeedback (vgl. Stadler, 2005) und das Führen eines Lerntagebuchs mit Reflexionsaufgaben (vgl. Berthold, 2006). Diese Lerngelegenheiten des IL wurden verstärkt in den Blick genommen, da sich in der Auswertung der Interviewstudie gezeigt hatte, dass beispielsweise die vorgesehenen Peer-Hospitationen nur vereinzelt durchgeführt wurden (vgl. QIA 3). Daher wurde diese wichtige Lerngelegenheit stärker strukturell in das IL eingebunden, indem die Durchführung von fünf Hospitationen nun verpflichtend für den Zertifikatserhalt ist. Dabei ist eine der fünf

Hospitationen als „Videohospitation“ gestaltet, das heißt bei einer frei zu wählenden Hospitation wird eine Videoaufnahme des Lehrenden in einer konkreten Lehrveranstaltung erstellt und diese anschließend mit dem hospitierenden Kollegen besprochen. Durch die Integration des Videofeedbacks in das konkrete Lehr-Lernsetting einer Präsenzveranstaltung kann den jeweiligen Hochschullehrenden ihr situiertes Wissen leichter zugänglich gemacht werden (vgl. Johannes, Fendler & Seidel, 2012).

Da die empfohlenen Lerntagebücher von den IL-Teilnehmenden nicht geführt wurden, sind individuelle Lernskripte nun ebenfalls Bestandteil des Zertifikaterhalts, denn „die Möglichkeit zur Selbst-Reflexion ist [...] eine besondere Stärke des Lerntagebuchs Schreibens“ (Berthold, 2006, S. 208). Prinzipiell kann diese Methode „in allen Schulen, Hochschulen und der Weiterbildung eingesetzt werden“ (Imhof, 2006, S. 9). Dabei sind Lerntagebücher wissenschaftlich geprüfte Lerngelegenheiten und besonders wirkungsvoll, wenn sie reflexive Prompts²⁶ beinhalten (vgl. Berthold, 2006, S. 209-211) vor allem, wenn sich die Prompts auf konkrete Beispiele beziehen (vgl. Picard & Imhof, 2010). Dies wurde im Rahmen des IL durch zum Teil vorgegebene Reflexionsaufgaben und -fragen umgesetzt. Das Lerntagebuch ist außerdem besonders für (angehende) Lehrende sinnvoll, denn „sie erleben so eine didaktische Methode am ‚eigenen Leib‘ und können sie später in der eigenen Berufspraxis einsetzen“ (Imhof, 2006, S. 9). Individuelle Lerntagebücher können die Rollenreflexion, das Nachdenken über Lehrmethoden und auch die Übertragung der vermittelten Theorien in die Praxis befördern; dürften sich folglich positiv auf die Entwicklung insbesondere der Kompetenzfacette *(Selbst-)Reflexion* auswirken. Damit erleben die Teilnehmenden des IL auch konkret, was der Begriff des „Constructive Alignments“ (Biggs, 1996) meint bzw. die konstruktive Ausrichtung des IL wird durch die Verpflichtung, ein Lerntagebuch zu führen, deutlicher betont.

Auch die Durchführung von Videofeedbacks in den Präsenzveranstaltungen dient der *(Selbst-)Reflexion*, die von den Teilnehmenden des IL bisher noch nicht (ausreichend) entwickelt wurde. Die in den Präsenzphasen des IL integrierten Videofeedbacks wurden daher so verändert, dass sie stärker als bisher verschiedene Reflexionsgelegenheiten bieten, indem die mit dem Videofeedback verknüpfte Aufgaben bzw. der Auswertungsfokus (Stimme, Körpersprache, Verständlichkeit, etc.) bei jeder Durchführung variiert. Da nun jedes Videofeedback einen eigenen Auswertungsschwerpunkt hat, sollte es Teilnehmenden leichter möglich sein, jedes Mal eine neue und andere Einsicht zu erlangen bzw. einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und dadurch ihre *(Selbst-)Reflexion* sowie ihre *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* zu entwickeln. Dies wurde auch vor dem

²⁶ Prompts sind „Fragen oder Aufforderungen, die in Verbindung mit einem Lerninhalt stehen und eine Lernaktivität induzieren“ (Berthold, 2006, S. 209).

Hintergrund umgesetzt, dass für Lernerfahrungen mit Videofeedback ein hoher Effekt auf das Lehrverhalten nachgewiesen werden konnte (vgl. Hattie, 2014, S. 134-135).

Zusätzlich hat sich die Kollegialität bzw. die Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen als wichtiger Wirkfaktor des Trainings herausgestellt, und sie ist auch von den Teilnehmenden als positiv empfunden und als hilfreich beschrieben worden (vgl. QIA 2, Abschnitt 9.4). Daher wurde die interdisziplinäre Gruppenzusammensetzung beibehalten. Weiterhin wurden Gruppenarbeiten und „Energizer“ dahingehend überprüft und verändert, dass die verwendeten Lehrmethoden sich positiv auf die Interaktion der Teilnehmenden und auf das Gruppengefüge insgesamt auswirken.

Neben der inhaltlichen Struktur des IL wurde auch die zeitliche Rahmung angepasst. Um die Organisation der Teilnahme zu vereinfachen, finden die Trainings nun regelmäßig an den gleichen Wochentagen statt. Themen, die nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen interessieren, wie beispielsweise PBL, wurden in Tagesworkshops außerhalb des IL ausgegliedert.

10.3.2 Schlussfolgerungen für die Forschung

Über die fünf Facetten des *Heidelberger Modells akademischer Lehrkompetenz* hinaus ließ sich in der Interviewstudie eine Veränderung der Emotionen zur Lehre, hin zu mehr positiven Gefühlen der IL-Teilnehmenden, zeigen. Dies betrifft insbesondere eine Zunahme an Selbstsicherheit und Mut in Bezug auf innovative Lehrformen. Zurzeit liegen jedoch nur vereinzelt Studien vor, die sich mit den Emotionen von Hochschullehrenden zur akademischen Lehre befassen und über die Emotionsregulation Lehrender hinausgehen (vgl. Trigwell, 2012). In einer Studie konnte Trigwell (2012) zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen positiven Emotionen Hochschullehrender in Bezug auf Lehre und ihrer Einstellung zur Lehre bzw. ihres Lehrstils gibt; berichteten Lehrende von mehr positiven Emotionen, so richteten sie ihre Lehre stärker am Lernerfolg der Studierenden aus. In weiteren Studien zur akademischen Lehrkompetenz sollte geprüft werden, welche Bedeutung die Emotionen Hochschullehrender für ihre Lehre haben und inwiefern dieser Aspekt in das *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* integriert werden kann.

In Bezug auf das Strukturmodell ließ sich mittels der konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigen, dass die erhobenen Daten der Fragebogenstudie im Einklang mit der Annahme von drei beobachtbaren Facetten der Lehrkompetenz stehen. In der Interviewstudie konnten weiterhin vier der fünf Facetten repliziert werden. Lediglich die Facette *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* wurde von den Teilnehmenden nicht genannt. Da sich für diese Facette auch keine Verbesserung in der Prä-Post-Studie nachweisen ließ, wäre dies ein möglicher Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen zur akademischen Lehrkompetenz.

Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass nur sehr wenige geprüfte Messinstrumente zur Erhebung der akademischen Lehrkompetenz vorliegen (vgl. Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010). Um akademische Lehrexpertise besser erfassen zu können, sollten entsprechende Analyseinstrumente entwickelt, validiert und in verschiedenen Studien angewendet und überprüft werden. Dafür könnte der hier entwickelte Fragebogen eingesetzt werden. Zudem liegen nur wenige Studien zur Evaluierung hochschuldidaktischer Weiterbildungen vor; insbesondere fehlen Arbeiten, die stärkere Versuchspläne aufweisen (vgl. Steinert et al., 2006; Stes et al., 2010). Durch das Mixed-Methods-Design und die Prä-Post-Messungen der vorgelegten Studie wurde ein Beitrag zu diesem Forschungsfeld geleistet, jedoch müssen weitere Untersuchungen durchgeführt werden, um die Wirkmechanismen sowie insbesondere die Langzeitwirkung hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen zu analysieren und auf diesem Weg evidenzbasierte Qualitätsstandards zu entwickeln.

11 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit der Modellierung, der Struktur, der Entwicklung und der Messung von akademischer Lehrkompetenz. In zwei Teilstudien, einer Fragebogenstudie und einer Interviewstudie wurden Teilnehmende einer hochschuldidaktischen Weiterbildung in einem Prä-Post-Design mit Mixed-Methods hinsichtlich der Entwicklung ihrer Lehrkompetenz untersucht. Zunächst wurde dafür auf Basis des Forschungsstands ein eigenes Strukturmodell entwickelt und an den Daten getestet.

Das *Heidelberger Modell akademischer Lehrkompetenz* umfasst fünf Facetten: (1) das Wissen (Fachwissen und *psychologisch-pädagogisches Wissen*), (2) das *methodisch-didaktische Können*, (3) die *soziale Interaktion*, (4) *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* und (5) die *(Selbst-)Reflexion*. Dabei stand die Struktur des vorgeschlagenen Modells für die drei als beobachtbar geltenden Facetten (*methodisch-didaktisches Können*, *soziale Interaktion* und *Einstellung zur Lehre – Lehrstil*) im Einklang mit den in der Fragebogenstudie erhobenen Daten; dies zeigte sich in den Ergebnissen der konfirmatorischen Faktorenanalyse. Auch in der Interviewstudie (QIA 2; $n = 18$), in den Selbstberichten der Teilnehmenden, spiegelte sich die angenommene Struktur des Modells wider. Lediglich die Facette bzw. der Bereich *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* wurde nicht genannt. Jedoch fanden sich zwei Dimensionen, die im vorliegenden Modell bisher nicht abgebildet waren: die eigenen Emotionen in Bezug auf die Lehre und die Interaktion nicht nur mit den Studierenden, sondern auch mit Kollegen. Damit steht ein empirisch geprüftes Modell akademischer Lehrkompetenz zur Verfügung. Dieses Modell wurde zudem als Basis dieser Arbeit genutzt, was für Evaluationsstudien hochschuldidaktischer Weiterbildungen bislang eine Seltenheit darstellt.

Darüber hinaus wurde im Rahmen des Prä-Post-Designs ermittelt, welche Veränderungen sich bei Teilnehmenden des *Innovativen Lehrtrainings* einstellten. Dafür wurden zunächst verschiedene Daten (Fragebogen und Interviews) aus verschiedenen Perspektiven (Studierende und Lehrende) erhoben. Die Ergebnisse wurden im Sinne eines Mixed-Methods-Designs zusammengeführt und diskutiert. Mixed-Methods-Designs sind bei Evaluationsstudien hochschuldidaktischer Weiterbildungen selten (vgl. Stes et al., 2010) und stellen ein starkes Untersuchungsdesign dar, wie es für wissenschaftliche Begleitstudien akademischer Lehrtrainings gefordert wurde (vgl. Steinert et al., 2006).

Beim Vergleich der beiden Teilstudien zeigten sich Unterschiede in den Ergebnissen der quantitativen Fragebogenstudie ($n = 8$) und der qualitativen Interviewstudie ($n = 11$). Während in der Fragebogenstudie keine Entwicklung der Lehrkompetenz nachgewiesen werden konnte, zeigte sich in

der Interviewstudie eine signifikante Verbesserung von drei der untersuchten fünf Facetten, nämlich *psychologisch-pädagogisches Wissen*, *methodisch-didaktisches Können* und *soziale Interaktion*. Hingegen konnte keine signifikante Verbesserung für die *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* und die *(Selbst-)Reflexion* nachgewiesen werden.

Insgesamt kann also von einer grundsätzlichen Verbesserung der Lehrkompetenz durch die Teilnahme am *Innovativen Lehrtraining* ausgegangen werden, die jedoch optimierbar ist. Im Sinne einer formativen Evaluation wurde das untersuchte IL deshalb dahingehend verbessert, dass die Facetten akademischer Lehrkompetenz, die sich durch die Teilnahme am IL nicht verbesserten, durch Lehrhospitationen und das Führen eines Lerntagebuchs verstärkt in den Fokus genommen wurden. Diese beiden Elemente sind nun verpflichtend für den Zertifikatserhalt.

Zusätzlich zur Prä-Post-Messung wurden die Teilnehmenden zur Entwicklung ihrer eigenen Lehrkompetenzveränderung befragt ($n = 18$). Dabei zeigten sich in der nachfolgenden qualitativen Inhaltsanalyse drei Bereiche: das methodisch-didaktische Können (wie der Einsatz aktivierender Lehrmethoden, die Formulierung von Lernzielen, die Planung, Vorbereitung und Strukturierung von Lehrveranstaltungen), intraindividuelle Veränderungen auf verschiedenen Ebenen (Wissen, Emotionen, Reflexion und Rollenklarheit sowie die Erweiterung des individuellen Möglichkeitsraums) und die Veränderung der sozialen Interaktion mit den Studierenden, aber auch im Kollegium. Zum Teil entspricht dies den Ergebnissen der Prä-Post-Messung, in der anhand der Interviewdaten eine Verbesserung des *psychologisch-pädagogischen Wissens*, des *methodisch-didaktischen Könnens* und der *sozialen Interaktion* nachgewiesen werden konnte. Im Bereich der *(Selbst-)Reflexion* nahmen einige Teilnehmende zudem eine Veränderung an sich wahr, die jedoch mittels Prä-Post-Messung nicht belegt werden konnte.

Hinsichtlich der Gesamtbewertung des IL durch die Teilnehmenden fallen besonders die vielen Nennungen positiver Emotionen zum Training und zur Bedeutung der Kollegialität auf, beides Aspekte, die in Hinblick auf die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildungen noch wenig Berücksichtigung finden. Kritisch äußerten sich die Teilnehmenden demgegenüber überwiegend zu den Rahmenbedingungen, insbesondere zu den generellen Rahmenbedingungen der Lehre: Die vorhandene Zeit für eine gute Vorbereitung ihrer Lehre oder für Teamteachingprojekte mit Kolleginnen sei nicht ausreichend. Es sollte daher künftig berücksichtigt werden, dass Gelerntes nur dann in Praxis überführt werden kann und wird, wenn die Rahmenbedingungen an den Hochschulen ein entsprechendes Handeln zulassen bzw. fördern (vgl. Viebahn, 2009, S. 42).

Ausblick

In Folgestudien wäre die Bedeutung von Emotionen zur Lehre für die akademische Lehrkompetenz zu untersuchen. So könnte geklärt werden, inwiefern die Gefühle Hochschullehrender ihre Lehrkompetenz mitmodellieren bzw. beeinflussen und ob sie daher als eigene Dimension in ein Modell akademischer Lehrkompetenz aufgenommen werden sollten, oder ob sie eher als Unterpunkt der Facette *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* zu fassen wäre. Daneben wäre eine Wiederholungsuntersuchung des IL interessant. So könnte geprüft werden, ob die vorgenommenen Veränderungen am IL zu den gewünschten Effekten auf die *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* und die *(Selbst-)Reflexion* geführt haben.

Durch das vorliegende Modell sowie den Fragebogen und den Interviewleitfaden liegen nunmehr Untersuchungsinstrumente vor, die bei weiteren Studien zum IL oder vergleichbaren hochschuldidaktischen Weiterbildungen zum Einsatz kommen können. Dabei sollte angestrebt werden, eine Gruppe von Studierenden in einem vergleichbaren Setting sowohl bei der Prä- als auch bei der Post-Messung zu befragen, um die Varianz der Antworten, die unabhängig von einer möglichen Veränderung der Lehrkompetenz auftreten können, zu reduzieren und so zu einer präziseren Messung zu kommen.

Zudem lieferte diese Studie Anhaltspunkte dafür, dass die veränderte Interaktion im Kollegium ein Aspekt der Lehrkompetenzentwicklung ist. Zwar stellt dies keinen Teil der Lehrkompetenz im definitorischen Sinne dieser Studie dar, da die Interaktion mit Kollegen nur in seltenen Teamteaching-Situationen direkten Einfluss auf die Präsenzlehre hat. Dennoch gibt die vorliegende Arbeit Grund zur Annahme, dass die Interaktion mit Kolleginnen und Kollegen ein bedeutsamer Aspekt für die Entwicklung akademischer Lehrkompetenz ist, der in der Konzeption hochschuldidaktischer Weiterbildungen sowie ihrer Erforschung berücksichtigt werden sollte.

12 Literaturverzeichnis

- Al-Kabbani, D., Trautwein, C. & Schaper, N. (2012). Modelle hochschuldidaktischer Lehrkompetenz - Stand der Forschung. In B. Szczyrba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (Bildung - Hochschule - Innovation, Bd. 14). Berlin: LIT Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (Springer-Lehrbuch, 11., überarb. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2007). *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen* (Pädagogik, Neu ausgestattete Sonderausg). Weinheim: Beltz.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9. (4), 469-520.
- Benz, C. (2005). *Das Kompetenzprofil des Hochschullehrers. Zur Bestimmung der Kompetenzanforderungen mittels Conjointanalyse* (Berichte aus der Pädagogik). Aachen: Shaker.
- Berry, J. W. (1980). Introduction to Methodology. In Triandis, Harry C., Berry, John W. (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Bd. 2, S. 1-28). Boston: Allyn and Bacon.
- Berthold, K. (2006). Handlungskompetent durch Reflexion im Lerntagebuch: Fünf Thesen. *Bildung und Erziehung* (59), 205-214.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347-364.
- Bliesener, T. (2001). *Der Brockhaus Psychologie. Fühlen, Denken und Verhalten verstehen*. Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- BMBF. (2003, 18. Februar). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*.
- Borchard, C. (2002). *Hochschuldidaktische Weiterbildung - Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH - Weiterbildung in der Hochschullehre, seiner Konzeption und Evaluation* (Forum Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik, Bd. 2). Dissertation, TU Braunschweig, 2002. Münster: LIT Verlag.

-
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2010). *Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach* (UTB, 3447 : Schlüsselkompetenzen). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 30-42.
- Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Perspektiven der Didaktik, Sonderheft*, S. 277-291.
- Braun, E., Weiß, T. & Seidel, T. (2014). Lernumwelten in der Hochschule. In A. Krapp & T. Seidel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Psychologie 2014, 6. Aufl., S. 433-453). Weinheim: Julius Beltz.
- Brendel, S., Eggensperger, P. & Glathe, A. (2006). Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1 (2), 55-84.
- Brunner, E. J. (2006). Lehrer-Schüler-Interaktion. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (Schlüsselbegriffe, 3. Aufl., S. 378-385). Weinheim: Beltz PVU.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (PS Psychologie, 3., aktual. u. erw. Ausg.). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (PS Psychologie). München [u.a.]: Pearson Studium.
- Burgsteiner, H. (2014). Bedeutung der Hospitationen im Rahmen der Hochschuldidaktischen Weiterbildung für die Reflexion der eigenen Lehrkompetenz. In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen. Durchführung - Ergebnisse - Perspektiven* (S. 187-194). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Chomsky, N. (1983). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Coffey, M. & Gibbs, G. (2000). Can Academics Benefit from Training? Some Preliminary Evidence. *Teaching in Higher Education*, 5 (3), 385-389.

-
- Coffey, M. & Gibbs, G. (2001). The Evaluation of the Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ) in UK Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (1), 89-93.
- Coffey, M. & Gibbs, G. (2002). Measuring Teachers' Repertoire of Teaching Methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education* (34), 383-390.
- Connell, M. W., Sheridan, K. & Gardner, H. (2003). On abilities and domains. In R. J. Sternberg & E. Grigorenko (Hrsg.), *Perspectives on the psychology of abilities, competencies, and expertise* (S. 126-155). New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design. Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dalehefte, I. M. & Kobarg, M. (2012). Einführung in die Grundlagen systematischer Videoanalysen in der empirischen Bildungsforschung. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (1. Aufl., S. 15-26). Münster: Waxmann.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining "Highly Qualified Teachers": What Does "Scientifically-Based Research" Actually Tell Us? *Educational Researcher* (31), 13-25.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Deslauriers, L., Schelew, E. & Wieman, C. (2011). Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. *Science*, 332 (6031), 862-864.
- Dewe, B. (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 107-118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das "Professionswissen" von Pädagogen. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Opladen: Leske + Budrich.
- Diekmann, A. (2012). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (6. Aufl., vollst. überarb. u. erw. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

-
- Erpenbeck, J. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. v. & Grote, S. (Hrsg.). (2013). *Kompetenzmodelle von Unternehmen. Mit praktischen Hinweisen für ein erfolgreiches Management von Kompetenzen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Eugster, B. (2011). Die Einheit von Lehre und Forschung. Eine Annäherung. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 237-250). Münster: Waxmann.
- Fendler, J. & Gläser-Zikuda, M. (2013). Angebot und Nachfrage hochschuldidaktischer Weiterbildung – eine Bestandsaufnahme an deutschen Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27 (2), 164-182.
- Field, A. P., Miles, J. & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. London: Sage.
- Flick, U. (2010). Triangulation. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 278-289). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien.
- Flick, U. & Erzberger, C. (2005). Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl., S. 299-309). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903-925.
- Friebertshäuser, B. (1997). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 503-534). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Fröhlich, W. D. (2000). *Wörterbuch Psychologie* (Dtv, Bd. 32514, 23., aktual., überarb. u. erw. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2000). Training to teach in higher education: a research agenda. *Teacher Development* (4:1), 31-44.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 87-100.

-
- Göring, A., Hofsommer, L., Lumme, M. & Thielsch, A. (2005). Energizer in der Hochschullehre - Lernförderung durch affektive Aktivierung. (Griffmarke C 2.28). In B. Berendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*.
- Grunwald, G. F. & Hempelmann, B. (2012). *Angewandte Marktforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Häder, M. (2014). *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch* (Lehrbuch, 3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Hartig, J. (2008) Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In BMBF (Hrsg.), *Kompetenzfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 15-25).
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen* (2., korrigierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helfferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (Lehrbuch, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (Schulisches Qualitätsmanagement, 6. Aufl.). Franz Emanuel Weinert gewidmet. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. et al. (2015). *EMU Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Version 5.0 (21.01.2015)*, Koblenz-Landua. Zugriff am 06.02.2015. Verfügbar unter http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_Version_5.0.pdf
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (Schlüsselbegriffe, 3. Aufl., S. 246-252). Weinheim: Beltz PVU.
- Hénard, F. (OECD, Hrsg.). (2009). *Learning our lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Zugriff am 29.01.2016. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/edu/imhe/44146968.pdf>
- Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices - An IMHE Guide for Higher Education Institutions*, OECD. Zugriff am 13.01.2016. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>

-
- Herrmann, U. (Hrsg.). (2009). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (Beltz-Pädagogik, 2., erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hippler, H. (Hrsg.). (2015). *Glossar HRK (Projekt nexus)*. Zugriff am 30.12.2015. Verfügbar unter <http://www.hrk-nexus.de/meta/glossar/>
- 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 (2), 143-169.
- HRK, Die für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister (Mitarbeiter) (HRK, Hrsg.). (2009). *Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt*. Zugriff am 13.01.2016. Verfügbar unter http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf
- Husmann, D. & Pohl, M. (2009). Navigationskompetenzen an der Hochschule – Coaching als Bestandteil wissenschaftlicher Qualifikation. *Organisationsberatung Supervision Coaching* (16), 134-149.
- Imhasly, B., Marfurt, B. & Portmann, P. (1979). *Konzepte der Linguistik. Eine Einführung* (Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft, Bd. 9). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Imhof, M. (Hrsg.). (2006). *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung*. Tönning [u.a.]: Der Andere Verlag.
- Johannes, C., Fendler, J. & Seidel, T. (2012). Teachers' perceptions of the learning environment and their knowledge base in a training program for novice university teachers. *International Journal for Academic Development*, 1-14.
- Jude, N., Klieme, E. & Hartig, J. (2008, 21. Juli). *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern Theorien, Konzepte und Methoden* (BMBF, Hrsg.). Zugriff am 26.11.2014. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.

-
- Keller, A. & Rödde, U. (2015). *Wir können auch anders! Wissenschaft demokratisieren, Hochschulen öffnen, Qualität von Forschung und Lehre entwickeln, Arbeits- und Studienbedingungen verbessern; das wissenschaftspolitische Programm der GEW* (Hochschule und Forschung, Neuauf.). Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Kember, D. & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 (5), 469-490.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels* (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (Lehrbuch, 2., korr. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.) *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8 - 2007. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. (8), 11-32* [Themenheft]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006a). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms*. Zugriff am 28.06.2011. Verfügbar unter www.kompetenzmodelle.dipf.de/de/schwerpunktprogramm/pdf/rahmenantrag
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006b). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876-903.
- Klieme, E., Leutner, D. & Kenk, M. (2010). Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. Einleitung zum Beiheft. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.) *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik. (56), 9-11* [Themenheft].
- Kuckartz, U. (Hrsg.). (2007). *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

-
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz. (2015). *Bologna-Prozess*. Zugriff am 10.12.2015. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/internationale-hochschulangelegenheiten/bologna-prozess.html>
- Landesregierung Baden-Württemberg. (1995). Verordnung der Landesregierung über die Lehrverpflichtungen an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen (Lehrverpflichtungsverordnung - LVVO).
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33 (1), 159-174.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung? Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis* (Onlineversion). Zugriff am 01.02.2015. Verfügbar unter http://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/kompetenz_bildung_web.pdf
- Lischka, I. (2003). Employability - veränderte Funktionen und Ziele von Hochschulbildung? In *Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003 ; Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 7./8. November 2002 in Bonn* (Forum der Hochschulpolitik, Bd. 2, S. 82-92). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lübeck, D. (2010). Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (2), 7-24.
- Macha, H., Lödermann, A.-M. & Bauhofer, W. (2010). *Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung* (Pädagogisches Training). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Marotzki, W. (2003). Leitfadeninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (UTB Soziologie, Erziehungswissenschaft, Bd. 8226). Opladen: Leske + Budrich.

-
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: a reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52 (1), 77-95.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium, 5., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010a). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien.
- Mayring, P. (2010b). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse - ein Beispiel für Mixed Methods. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (1. Aufl., S. 27-36). Münster: Waxmann.
- Metz-Göckel, S., Marion Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Gute Lehre – empirisch geprüft: Aktivierende Forschung zur Hochschullehre. Zwischenbericht aus zwei Forschungsprojekten und einer Expert/innen-Diskussion mit wissenschaftspolitischen Empfehlungen. *Das Hochschulwesen*, 60 (6), 174-181.
- Meyer, H. (2010). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik* (03), 36-43.
- Mikula, R. & Koreimann, A. (2012). Hörsaalforschung konkret: Kollegiale Hospitationen an der Karl-Franzens-Universität Graz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (Lernweltforschung, Bd. 9). Wiesbaden: Springer VS.
- Morin, A. J. S. & Marsh, H. W. (2014). Disentangling Shape from Level Effects in Person-Centered Analyses: An Illustration Based on University Teachers' Multidimensional Profiles of Effectiveness. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22 (1), 39-59.
- Mutz, R. (2003). Multivariate Reliabilitäts- und Generalisierbarkeitstheorie in der Lehrevaluationsforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 245-254.
- Nasmith, L., Saroyan, A., Steinert, Y., Daigle, N. & Franco, E. D. (1997). Long-Term Impact of Faculty Development Workshops: A Pilot Study. In A. J. J. A. Scherpbier, C. P. M. van der Vleuten, J. J. Rethans & A. F. W. van der Steeg (Hrsg.), *Advances in Medical Education* (S. 237-240). Dordrecht: Springer Netherlands.

-
- Neuweg, G. H. (2000). Wissen - Können - Reflexion. Eine Einführung in diesen Band. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 1-6). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In H.-U. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz* (Bd. 8194, S. 13-27). Opladen: Leske + Budrich.
- Nolle, A. (2004). *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge* (Forum Erziehungswissenschaften, Bd. 1). München: M Press.
- Otto, H.-U. & Schrödter, M. (2010). „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 163-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zugriff am 03.05.2013.
- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre* (1., Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parsons, D., Hill, I., Holland, J. & Willis, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education*. York: Higher Education Academy (HEA).
- Peiffer, H., Rach, H., Rosanowitsch, S., Wörl, J. & Schneider, M. (2015). Lehrevaluation. In M. Schneider & M. Mustafić (Hrsg.), *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet* (S. 153-184). Berlin: Springer Berlin.
- Petersen, T. (2014). *Der Fragebogen in der Sozialforschung* (4129 : Soziologie, Politik, Wirtschafts- und Kommunikationswissenschaft). Stuttgart: UTB.
- Picard, C. & Imhof, M. (2010). Prompts zur Anleitung tiefenorientierten Schreibens in Lerntagebüchern und Portfolios. In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht* (Erziehungswissenschaft, Bd. 27, S. 59-79). Landau: Empirische Pädagogik.
- Prenzel, M. (Wissenschaftsrat, Hrsg.). (2015, 16. Oktober). *Institutionelle Strategien zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen: Ein Beispiel. Bericht des Vorsitzenden zu aktuellen Tendenzen im Wissenschaftssystem*. Zugriff am 13.01.2016. Verfügbar unter http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/VS_Bericht_Okt_2015.pdf

-
- Putz-Osterloh, W. (1988). Wissen und Problemlösen. In H. Mandl, H. Spada, H. Aebli & F. Klix (Hrsg.), *Wissenspsychologie* (S. 247-263). München: Psychologie-Verlags-Union.
- Reichmann, G. (2008). Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus der Sicht von Studierenden aufweisen? Ergebnisse einer Conjointanalyse. *Das Hochschulwesen*, 56 (2), 52-57.
- Reischmann, J. (2003). *Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen* (Grundlagen der Weiterbildung Arbeitshilfen). Neuwied: Luchterhand.
- Renkl, A. (1994). *Träges Wissen: Die "unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln. (Forschungsbericht Nr. 41)*. München: LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Zugriff am 22.07.2015. Verfügbar unter <http://epub.ub.uni-muenchen.de/149/>
- Renkl, A. (2006). Träges Wissen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (Schlüsselbegriffe, 3. Aufl., S. 778-781). Weinheim: Beltz PVU.
- Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (3), 29-56.
- Rindermann, H. (1998). Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität: Entwicklung, Begründung und Überprüfung. *Beiträge zur Hochschulforschung* (3), 189-224.
- Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen* (Psychologie, Bd. 42). Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Rindermann, H. & Amelang, M. (1994). *Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation. (HILVE) ; Handanweisung*. Heidelberg: Asanger.
- Ritter, J. & Gründer, K. (Hrsg.). (1976). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 4, 13 Bände). Basel: Schwabe & Co.
- Rosenstiel, L. v. (2008). Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (53. Beiheft), 122-134.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (Entwicklung und Erziehung, Bd. 2, 2 Bände). Hannover: Hermann Schroedel Verlag.

-
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, Vol. 8 (No. 2), 23-74.
- Schmidt, C. (1997). "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544-568). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Schneider, M. & Stern, E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. In Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (Hrsg.), *The nature of learning. Using research to inspire practice* (Educational research and innovation, S. 69-90). Paris: OECD.
- Schumacher, E.-M. (2011). *Schwierige Situationen in der Lehre. Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis* (Kompetent lehren, Bd. 2, 1., neue Ausg.). Stuttgart: UTB.
- Scriven, M. (1972). Die Methodologie der Evaluation. In C. Wulf (Hrsg.), *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 18, S. 60-92). München: R. Piper.
- Stadler, H. (2005). Interventionen durch Forschung. Wege zur Unterstützung der Professionalisierung von Lehrkräften mittels Video. In M. Welzel (Hrsg.), *Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung - Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften* (S. 171-190). Münster: Waxmann.
- Stahr, I. (2009). Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120). Bielefeld: Bertelsmann.
- Statistisches Bundesamt. (2015a, 04. September). *Bildung und Kultur - Studierende an Hochschulen WS 2014/2015*, Wiesbaden. Zugriff am 06.01.2016. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410157004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2015b, 12. Oktober). *Bildung und Kultur - Personal an Hochschulen 2014*, Wiesbaden. Zugriff am 06.01.2016. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440147004.pdf?__blob=publicationFile

-
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. et al. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 26 (6), 497-526.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. & van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5 (1), 25-49.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.). (2004). *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen*. Zugriff am 12.05.2013. Verfügbar unter http://www.stifterverband.de/pdf/schlueselkompetenzen_und_beschaefigungsfaehigkeit_2004.pdf
- Thömen-Suhr, D. & Marks, F. (2010). Verbesserung des Lernens im Hochschulunterricht – neue Anforderungen für die Lehre. In K. Girgensohn (Hrsg.), *Kompetent zum Dokortitel. Konzepte zur Förderung Promovierender* (1. Aufl., S. 225-235). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen - eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8 (3), 1-14.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35 (3), 50-77.
- Tremp, P. (2012). Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zur Lehrkompetenz an Universitäten. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (Lernweltforschung, Bd. 9, S. 15-28). Wiesbaden: Springer VS.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40 (3), 607-621.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higer Education* (32), 77-87.
- Trudewind, C. (2006). Soziale und moralische Kompetenz. Social and moral Competence. In H.-W. Bierhoff, D. Frey & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 515-522). Göttingen: Hogrefe.
- Viebahn, P. (2009). Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung* (1), 37-49.

-
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Watkins, D., Marsh, H. W. & Young, D. (1987). Evaluating tertiary teaching: A New Zealand perspective. *Teaching and Teacher Education*, 3 (1), 41-53.
- Webler, W.-D. (2004). *Lehrkompetenz: über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung* (Beruf: Hochschullehrer-in, H. 1). Bielefeld: UVW, Webler.
- Wegner, E. & Nückels, M. (2012). Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (Lernweltforschung, Bd. 9, S. 63-82). Wiesbaden: Springer VS.
- Wehr, S. (2007). Prüfen von Kompetenzen. Fördern durch beurteilen. In S. Wehr (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum; Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (1. Aufl., S. 185-198). Bern: Haupt.
- Weiber, R. & Mülhau, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (Springer-Lehrbuch). Berlin: Springer.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001b). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Welbers, U. & Korytko, T. (Hrsg.). (2003). *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen - Kooperationen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 110). Bielefeld: WBV.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered. The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
- Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education and Other Essays*. Cambridge, Mass.: The Syndicts of the Cambridge University Press.
- Wibbecke, G. (2015). *Evaluation einer hochschuldidaktischen Weiterbildung an der Medizinischen Fakultät Heidelberg. (unveröffentlichte Dissertation).*

-
- Wildt, J. & Wildt, B. (2005). Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment". Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems (Griffmarke H 6.1). In B. Berendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*.
- Wilkesmann, U. (2012). Neue Governance und die Steuerung akademischer Lehre - Empirische Ergebnisse zweier repräsentativer Umfragen. In G. F. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 75-98). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Winteler, A. (2006). Lehrende an Hochschulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (Anwendung Psychologie, 5. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Winteler, A. & Forster, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen* (4), 102-109.
- Wirtz, M. & Strohmer, J. (Hrsg.). (2014). *Lexikon der Psychologie. Dorsch* (17. vollst. überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Wissenschaftsrat. (2008, 04. Juli). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Zugriff am 07.01.2016. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>
- Wissenschaftsrat. (2009, 09. Juli). *Stellungnahme zur Reakkreditierung der SRH Hochschule Heidelberg*. Zugriff am 07.01.2016. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/veroeffentlichungen/2000-2009/2009/19/9277-09.pdf>
- Wörner, A. (2006). *Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.). (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek). Weinheim: Beltz.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kuhn, C. (2010). *Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen. Analyse zum Forschungsstand* (Nr. 56). Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik - Johannes Gutenberg Universität Mainz. Zugriff am 12.12.2015. Verfügbar unter <http://www.wipaed.uni-mainz.de/lis/382.php>

ZQ (Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Hrsg.). (2013). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“)*. Erster Zwischenbericht. Zugriff am 01.02.2015. Verfügbar unter http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/1_Zwischenbericht-Evaluation.pdf

Anhang

Anhang A - Fragebogenstudie

A.1 Fragebogen

MUSTER

EvaSys	Bewertung der akademischen Lehrkompetenz	Electric Paper www.electricpaper.com

Bitte so markieren: ☐ ☒ ☐ ☐ Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: ☐ ☒ ☐ ☐ Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Liebe Studierende, bitte bewerten Sie anhand des Fragebogens **nur diese eine heutige Stunde**. Dabei wird Ihnen auffallen, dass es Fragen mit unterschiedlichen Antwortkategorien gibt. Bitte lesen Sie jeweils die geänderten Antwortkategorien aufmerksam durch und bewerten die Fragen entsprechend.
 Vielen Dank für Ihre Mithilfe.

1. SEEQ

	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	mittel	trifft eher zu	trifft zu
1.1 Der Dozent/die Dozentin stellt die Ideen von verschiedenen Theorien einander gegenüber.	☐	☐	☐	☐	☐
1.2 Der Dozent/Die Dozentin stellt die Hintergründe / Ursprünge der vorgestellten Ideen / Konzepte dar.	☐	☐	☐	☐	☐
1.3 Der Dozent/Die Dozentin präsentiert auch andere Standpunkte als seinen eigenen, wenn es angemessen ist.	☐	☐	☐	☐	☐
1.4 Der Dozent/Die Dozentin bespricht hinreichend aktuelle Entwicklungen zu dem Thema.	☐	☐	☐	☐	☐
1.5 Der Dozent/Die Dozentin ist begeistert darüber, diesen Kurs zu unterrichten.	☐	☐	☐	☐	☐
1.6 Der Dozent/Die Dozentin leitet den Kurs dynamisch und voller Energie.	☐	☐	☐	☐	☐
1.7 Der Dozent/Die Dozentin unterstützt seine Präsentationen durch Humor.	☐	☐	☐	☐	☐
1.8 Der Unterrichtsstil des Dozenten/der Dozentin erhält Ihr Interesse während des Unterrichts.	☐	☐	☐	☐	☐
1.9 Der Dozent/die Dozentin hat in dieser Unterrichtsstunde auflockernde Bemerkungen gemacht.	☐	☐	☐	☐	☐
1.10 Wir Studierenden werden ermutigt, uns an Diskussionen im Unterricht zu beteiligen.	☐	☐	☐	☐	☐
1.11 Wir Studierenden werden aufgefordert, unsere Ideen und unser Wissen mitzuteilen.	☐	☐	☐	☐	☐
1.12 Wir Studierenden werden ermutigt Fragen zu stellen und diese werden treffend beantwortet.	☐	☐	☐	☐	☐
1.13 Wir Studierenden werden ermutigt, unsere eigenen Ideen auszudrücken und/oder den Dozenten/die Dozentin zu hinterfragen.	☐	☐	☐	☐	☐

MUSTER

EvaSys	Bewertung der akademischen Lehrkompetenz	Electric Paper
--------	--	----------------

2. Hilve-II - Achtung Wechsel der Antwortmöglichkeiten!!!

- | | | | | |
|-----|--|-----------------|---|------------------|
| 2.1 | Die Dozentin/Der Dozent spricht verständlich und anregend. | trifft nicht zu | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | trifft völlig zu |
| 2.2 | Die Dozentin/Der Dozent kann Kompliziertes verständlich machen. | trifft nicht zu | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | trifft völlig zu |
| 2.3 | Die Dozentin/Der Dozent fasst regelmäßig den Stoff zusammen. | trifft nicht zu | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | trifft völlig zu |
| 2.4 | Die Dozentin/Der Dozent wirkt gut vorbereitet. | trifft nicht zu | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | trifft völlig zu |
| 2.5 | Es finden ausreichend Diskussionen statt. | trifft nicht zu | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | trifft völlig zu |
| 2.6 | Es werden kommunikative Lehrformen eingesetzt (z.B. Gruppenarbeit). | trifft nicht zu | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | trifft völlig zu |
| 2.7 | Die Dozentin/Der Dozent fördert Fragen und aktive Mitarbeit. | trifft nicht zu | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | trifft völlig zu |
| 2.8 | Diskussionen werden gut geleitet (Anregung von Beiträgen, Eingehen auf Beiträge, Bremsen von Vielrednern). | trifft nicht zu | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | trifft völlig zu |

3. EMU - Achtung: Wechsel der Antwortmöglichkeiten!!!

- | | | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | stimme
eher nicht zu | stimme
eher nicht zu | stimme
eher zu | stimme
zu |
| 3.1 | Der Dozent/die Dozentin hat in dieser Unterrichtsstunde klar auf Stoff hingewiesen, der früher unterrichtet wurde. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.2 | Es gab in dieser Unterrichtsstunde anschauliche Beispiele. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.3 | In dieser Unterrichtsstunde wurden die wichtigsten Punkte zusammengefasst. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.4 | Der Dozent hat in dieser Unterrichtsstunde darauf geachtet, dass die Studierenden sich klar ausdrücken. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.5 | Mir ist klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.6 | Mit Studierendenbeiträgen ist der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde wertschätzend umgegangen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.7 | Der Dozent/die Dozentin war in dieser Unterrichtsstunde freundlich zu uns Studierenden. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.8 | Wenn der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde eine Frage gestellt hat, hatte ich ausreichend Zeit zum Nachdenken. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3.9 | Studierende, die etwas gesagt haben, wurden in dieser Unterrichtsstunde für eigene Beiträge gelobt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

MUSTER

MUSTER

EvaSys Bewertung der akademischen Lehrkompetenz Electric Paper

4. Allgemeine Angaben

4.1 Wie schätzen Sie die Schwierigkeit dieses Kurses im Vergleich zu anderen Kursen (die Sie besuchen) ein? sehr schwierig ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr einfach

4.2 Welches Fach wurde heute unterrichtet?

4.3 Mein gerundeter Abschlussnotenschnitt (Abitur/Fachabitur)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

4.4 Ich werde am Ende zu den schwächeren (1), mittleren (4) oder sehr guten (7) Studierenden gehören:

1 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 7

4.5 Studienstruktur in Semestern oder Trimestern?

☐ Semester

☐ Trimester

4.6 Im wievielten Trimester/Semester studieren Sie?

10er ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1er ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

x0 x1 x2 x3 x4 x5 x6 x7 x8 x9

MUSTER

A.2 Berechnungen

Tabelle 20: Varimaxrotierte Hauptkomponentenanalyse mit Kaiser-Normalisierung (t_1 und t_2)

	Komponente (t_1) ^a						Komponente (t_2) ^b				
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
F01: Der Dozent/die Dozentin stellt die Ideen von verschiedenen Theorien einander gegenüber.	.135	.139	.267	.068	.167	.649	.714	.142	.258	.187	.008
F02: Der Dozent/Die Dozentin stellt die Hintergründe / Ursprünge der vorgestellten Ideen / Konzepte dar.	-.013	.271	.194	.188	.630	.301	.775	.096	.197	.080	.001
F03: Der Dozent/Die Dozentin präsentiert auch andere Standpunkte als seinen eigenen, wenn es angemessen ist.	.178	.516	.208	.295	-.125	.341	.729	.200	.125	-.031	.194
F04: Der Dozent/Die Dozentin bespricht hinreichend aktuelle Entwicklungen zu dem Thema.	-.059	.692	.196	.042	.003	.124	.660	.231	.191	-.167	.088
F05: Der Dozent/Die Dozentin ist begeistert darüber, diesen Kurs zu unterrichten.	.286	.647	.032	.140	.153	.324	.714	.122	.303	.101	.219
F06: Der Dozent/Die Dozentin leitet den Kurs dynamisch und voller Energie.	.322	.678	.205	-.007	.277	.099	.766	.199	.278	.170	.130
F07: Der Dozent/Die Dozentin unterstützt seine Präsentationen durch Humor.	.347	.739	.139	.094	.229	-.096	.744	.184	.150	.289	-.104
F08: Der Unterrichtsstil des Dozenten/der Dozentin erhält Ihr Interesse während des Unterrichts.	.309	.601	.353	.118	.223	-.051	.684	.144	.140	.379	.195
F09: Der Dozent/die Dozentin hat in dieser Unterrichtsstunde auflockernde Bemerkungen gemacht.	.357	.702	.091	.255	.281	.009	.697	.196	.111	.374	.079

	Komponente (t ₁) ^a						Komponente (t ₂) ^b				
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
F10: Wir Studierenden werden ermutigt, uns an Diskussionen im Unterricht zu beteiligen.	.620	.338	.071	.095	.423	-.037	.719	.392	-.089	-.063	.263
F11: Wir Studierenden werden aufgefordert, unsere Ideen und unser Wissen mitzuteilen.	.659	.244	.078	.109	.361	.119	.657	.315	-.184	-.053	.459
F12: Wir Studierenden werden ermutigt, Fragen zu stellen und diese werden treffend beantwortet.	.506	.314	.021	.184	.357	.313	.522	.422	.172	.152	.334
F13: Wir Studierenden werden ermutigt, unsere eigenen Ideen auszudrücken und/oder den Dozenten/die Dozentin zu hinterfragen.	.676	.192	.063	.153	.100	.343	.451	.440	.069	.145	.459
F14: Die Dozentin/Der Dozent spricht verständlich und anregend.	.290	.519	.467	.235	-.039	.037	.301	.541	.266	.516	-.072
F15: Die Dozentin/Der Dozent kann Kompliziertes verständlich machen.	.324	.495	.543	.165	-.028	.028	.264	.525	.323	.546	.015
F16: Die Dozentin/Der Dozent fasst regelmäßig den Stoff zusammen.	.049	.230	.691	.228	-.045	.138	.169	.344	.570	.306	.162
F17: Die Dozentin/Der Dozent wirkt gut vorbereitet.	.197	.315	.503	.358	-.152	.209	.243	.640	.375	.172	.055
F18: Es finden ausreichend Diskussionen statt.	.744	.159	.233	.108	-.144	.044	.301	.731	.164	.153	.228
F19: Es werden kommunikative Lehrformen eingesetzt (z. B. Gruppenarbeit).	.650	-.047	.217	.043	.049	-.428	.158	.737	.226	.125	-.050
F20: Die Dozentin/Der Dozent fördert Fragen und aktive Mitarbeit.	.736	.238	.253	.158	.026	.098	.255	.737	.237	.121	.296
F21: Diskussionen werden gut geleitet (Anregung von Beiträgen, Eingehen auf Beiträge, Bremsen von Vielrednern).	.641	.314	.294	.081	-.041	-.003	.236	.767	.135	.164	.183
F22: Der Dozent/die Dozentin hat in dieser Unterrichtsstunde klar auf Stoff hingewiesen, der früher unterrichtet wurde.	.273	-.095	.657	.022	.071	.185	.131	.217	.690	-.141	.167

	Komponente (t ₁) ^a						Komponente (t ₂) ^b				
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
F23: Es gab in dieser Unterrichtsstunde anschauliche Beispiele.	.186	.232	.558	-.074	.126	-.132	.261	.166	.624	.123	-.004
F24: In dieser Unterrichtsstunde wurden die wichtigsten Punkte zusammengefasst.	-.009	.133	.724	.220	.266	.079	.153	.182	.551	.430	.068
F25: Der Dozent hat in dieser Unterrichtsstunde darauf geachtet, dass die Studierenden sich klar ausdrücken.	.246	.133	.454	-.046	.321	.184	.071	.266	-.002	.665	.284
F26: Mir ist klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte.	.111	.151	.601	.190	.005	-.016	.258	.188	.374	.496	.322
F27: Mit Studierendenbeiträgen ist der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde wertschätzend umgegangen.	.192	.120	.173	.671	.139	.210	.236	.446	.255	.290	.361
F28: Der Dozent/die Dozentin war in dieser Unterrichtsstunde freundlich zu uns Studierenden.	-.004	.266	.110	.720	.069	.180	.230	.299	.478	.168	.236
F29: Wenn der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde eine Frage gestellt hat, hatte ich ausreichend Zeit zum Nachdenken.	.171	-.023	.174	.751	.040	-.146	.087	.349	.276	.186	.354
F30: Studierende, die etwas gesagt haben, wurden in dieser Unterrichtsstunde für eigene Beiträge gelobt.	.206	.178	.114	.471	.458	-.187	.096	.099	.224	.149	.787

Anmerkungen. ^a Die Rotation ist in 9 Iterationen konvergiert (t₁). ^b Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert (t₂).

Tabelle 21: Promaxrotierte Hauptkomponentenanalyse mit Kaiser-Normalisierung (t_1 und t_2)

	Komponente (t_1) ^a								Komponente (t_2) ^b				
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5
F01: Der Dozent/die Dozentin stellt die Ideen von verschiedenen Theorien einander gegenüber.	-.102	-.041	.034	-.124	.095	.950	-.112	.125	.870	.132	-.106	-.124	-.011
F02: Der Dozent/Die Dozentin stellt die Hintergründe / Ursprünge der vorgestellten Ideen / Konzepte dar.	-.057	-.003	-.019	.135	-.016	.549	.369	-.224	.755	.209	-.142	-.150	.095
F03: Der Dozent/Die Dozentin präsentiert auch andere Standpunkte als seinen eigenen, wenn es angemessen ist.	-.106	.480	.380	.011	-.111	.350	-.220	-.145	.426	.041	.261	-.149	.361
F04: Der Dozent/Die Dozentin bespricht hinreichend aktuelle Entwicklungen zu dem Thema.	-.013	.761	.166	-.371	-.261	-.111	.288	-.215	.108	.202	.076	-.308	.795
F05: Der Dozent/Die Dozentin ist begeistert darüber, diesen Kurs zu unterrichten.	.068	.843	-.230	.188	-.170	.210	-.148	.112	.542	-.077	.344	.033	.073
F06: Der Dozent/Die Dozentin leitet den Kurs dynamisch und voller Energie.	.132	.864	-.129	-.048	-.069	-.040	.137	.196	.622	.075	.192	.047	.047
F07: Der Dozent/Die Dozentin unterstützt seine Präsentationen durch Humor.	-.121	.860	-.012	.133	.199	-.132	.035	-.004	.619	.469	-.271	-.005	-.047
F08: Der Unterrichtsstil des Dozenten/der Dozentin erhält Ihr Interesse während des Unterrichts.	.191	.272	.438	-.143	.262	-.020	.042	-.160	.477	.104	.130	.340	-.095
F09: Der Dozent/die Dozentin hat in dieser Unterrichtsstunde auflockernde Bemerkungen gemacht.	-.009	.660	.153	.163	.196	-.075	-.013	-.234	.472	.432	-.114	.107	-.030

	Komponente (t ₁) ^a								Komponente (t ₂) ^b				
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5
F10: Wir Studierenden werden ermutigt, uns an Diskussionen im Unterricht zu beteiligen.	.468	.257	.028	.075	.190	-.172	.170	-.096	.403	.298	.487	-.122	-.197
F11: Wir Studierenden werden aufgefordert, unsere Ideen und unser Wissen mitzuteilen.	.778	.225	-.117	.113	.028	-.168	-.016	-.033	.150	.153	.733	-.237	-.061
F12: Wir Studierenden werden ermutigt, Fragen zu stellen und diese werden treffend beantwortet.	.850	.015	.152	.075	-.137	-.109	-.097	-.033	.164	.160	.466	.227	-.075
F13: Wir Studierenden werden ermutigt, unsere eigenen Ideen auszudrücken und/oder den Dozenten/die Dozentin zu hinterfragen.	1.025	-.151	.048	-.007	.003	-.011	-.195	-.009	.013	-.018	.701	.245	-.080
F14: Die Dozentin/Der Dozent spricht verständlich und anregend.	.046	.309	.527	.020	.036	.098	-.213	.187	.016	.636	-.178	.502	-.049
F15: Die Dozentin/Der Dozent kann Kompliziertes verständlich machen.	-.075	.247	.823	-.026	.023	.000	-.183	.084	.118	.571	-.133	.470	-.009
F16: Die Dozentin/Der Dozent fasst regelmäßig den Stoff zusammen.	-.118	-.114	.622	.178	.067	-.107	.388	.337	.331	-.148	.221	.359	.195
F17: Die Dozentin/Der Dozent wirkt gut vorbereitet.	.311	.109	.374	.219	-.066	-.130	-.051	.135	.503	.131	.049	.270	.032
F18: Es finden ausreichend Diskussionen statt.	.636	-.061	-.045	-.076	.418	.106	-.093	.008	.251	.545	.248	-.053	.018
F19: Es werden kommunikative Lehrformen eingesetzt (z. B. Gruppenarbeit).	.126	-.144	.055	-.068	.896	.002	.013	.085	-.076	.873	-.026	-.034	.147
F20: Die Dozentin/Der Dozent fördert Fragen und aktive Mitarbeit.	.814	.021	-.089	-.104	.213	.047	.089	.082	.193	.227	.469	.079	.079
F21: Diskussionen werden gut geleitet (Anregung von Beiträgen, Eingehen auf Beiträge, Bremsen von Vielrednern).	.171	.319	-.164	-.107	.469	.252	.187	.267	.026	.645	.153	.024	.112

	Komponente (t ₁) ^a								Komponente (t ₂) ^b				
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5
F22: Der Dozent/die Dozentin hat in dieser Unterrichtsstunde klar auf Stoff hingewiesen, der früher unterrichtet wurde.	.010	-.017	.167	.071	.038	.060	.297	.824	.717	-.227	.102	-.045	.106
F23: Es gab in dieser Unterrichtsstunde anschauliche Beispiele.	-.132	.107	.062	-.165	.044	-.082	.941	.311	.524	-.169	-.198	.091	.540
F24: In dieser Unterrichtsstunde wurden die wichtigsten Punkte zusammengefasst.	-.084	-.097	.447	.348	.033	.119	.157	.282	.087	.058	-.213	.457	.482
F25: Der Dozent hat in dieser Unterrichtsstunde darauf geachtet, dass die Studierenden sich klar ausdrücken.	.465	-.003	.317	-.132	-.180	.300	.043	.122	-.326	.174	.153	.823	-.111
F26: Mir ist klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte.	.088	-.306	.850	-.053	-.006	.012	.184	-.109	.436	-.268	.124	.626	-.077
F27: Mit Studierendenbeiträgen ist der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde wertschätzend umgegangen.	.364	-.088	.004	.533	-.180	.151	.176	-.074	.135	.292	.054	.430	-.003
F28: Der Dozent/die Dozentin war in dieser Unterrichtsstunde freundlich zu uns Studierenden.	-.043	.337	-.096	.732	-.194	-.070	.121	.159	-.038	.299	.143	.169	.348
F29: Wenn der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde eine Frage gestellt hat, hatte ich ausreichend Zeit zum Nachdenken.	-.020	-.128	.127	.880	.122	-.126	-.346	.022	-.395	.396	.264	.179	.409
F30: Studierende, die etwas gesagt haben, wurden in dieser Unterrichtsstunde für eigene Beiträge gelobt.	-.072	.054	-.011	.416	.505	.092	.026	-.277	-.252	-.233	.871	.181	.110

Anmerkungen. ^a Die Rotation ist in 18 Iterationen konvergiert (t₁). ^b Die Rotation ist in 13 Iterationen konvergiert (t₂).

Tabelle 22: Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung, alle Items des Fragebogens (t_2)

Item	Kolmogorov Z-Wert	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
F01: Der Dozent/die Dozentin stellt die Ideen von verschiedenen Theorien einander gegenüber.	4.517	.00
F02: Der Dozent/Die Dozentin stellt die Hintergründe / Ursprünge der vorgestellten Ideen / Konzepte dar.	4.752	.00
F03: Der Dozent/Die Dozentin präsentiert auch andere Standpunkte als seinen eigenen, wenn es angemessen ist.	4.638	.00
F04: Der Dozent/Die Dozentin bespricht hinreichend aktuelle Entwicklungen zu dem Thema.	4.793	.00
F05: Der Dozent/Die Dozentin ist begeistert darüber, diesen Kurs zu unterrichten.	6.154	.00
F06: Der Dozent/Die Dozentin leitet den Kurs dynamisch und voller Energie.	6.643	.00
F07: Der Dozent/Die Dozentin unterstützt seine Präsentationen durch Humor.	5.534	.00
F08: Der Unterrichtsstil des Dozenten/der Dozentin erhält Ihr Interesse während des Unterrichts.	4.829	.00
F09: Der Dozent/die Dozentin hat in dieser Unterrichtsstunde auflockernde Bemerkungen gemacht.	4.741	.00
F10: Wir Studierenden werden ermutigt, uns an Diskussionen im Unterricht zu beteiligen.	5.119	.00
F11: Wir Studierenden werden aufgefordert, unsere Ideen und unser Wissen mitzuteilen.	6.055	.00
F12: Wir Studierenden werden ermutigt, Fragen zu stellen und diese werden treffend beantwortet.	5.953	.00
F13: Wir Studierenden werden ermutigt, unsere eigenen Ideen auszudrücken und/oder den Dozenten/die Dozentin zu hinterfragen.	4.730	.00
F14: Die Dozentin/Der Dozent spricht verständlich und anregend.	5.083	.00
F15: Die Dozentin/Der Dozent kann Kompliziertes verständlich machen.	5.092	.00

Item	Kolmogorov Z-Wert	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
F16: Die Dozentin/Der Dozent fasst regelmäßig den Stoff zusammen.	3.966	.00
F17: Die Dozentin/Der Dozent wirkt gut vorbereitet.	6.496	.00
F18: Es finden ausreichend Diskussionen statt.	4.583	.00
F19: Es werden kommunikative Lehrformen eingesetzt (z. B. Gruppenarbeit).	4.930	.00
F20: Die Dozentin/Der Dozent fördert Fragen und aktive Mitarbeit.	5.009	.00
F21: Diskussionen werden gut geleitet (Anregung von Beiträgen, Eingehen auf Beiträge, Bremsen von Vielrednern).	4.705	.00
F22: Der Dozent/die Dozentin hat in dieser Unterrichtsstunde klar auf Stoff hingewiesen, der früher unterrichtet wurde.	4.950	.00
F23: Es gab in dieser Unterrichtsstunde anschauliche Beispiele.	7.236	.00
F24: In dieser Unterrichtsstunde wurden die wichtigsten Punkte zusammengefasst.	4.673	.00
F25: Der Dozent hat in dieser Unterrichtsstunde darauf geachtet, dass die Studierenden sich klar ausdrücken.	4.869	.00
F26: Mir ist klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte.	6.199	.00
F27: Mit Studierendenbeiträgen ist der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde wertschätzend umgegangen.	6.948	.00
F28: Der Dozent/die Dozentin war in dieser Unterrichtsstunde freundlich zu uns Studierenden.	9.676	.00
F29: Wenn der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde eine Frage gestellt hat, hatte ich ausreichend Zeit zum Nachdenken.	6.605	.00
F30: Studierende, die etwas gesagt haben, wurden in dieser Unterrichtsstunde für eigene Beiträge gelobt.	5.167	.00

Tabelle 23: Trennschärfen der Items - Skala 1 *Methodisch-didaktisches Können* (t_1 und t_2)

Item	Trennschärfe, r_{it} korrigiert (t_2)	Trennschärfe, r_{it} korrigiert (t_1)
F14 Die Dozentin/Der Dozent spricht verständlich und anregend.	.58	.51
F16 Die Dozentin/Der Dozent fasst regelmäßig den Stoff zusammen.	.59	.59
F24 In dieser Unterrichtsstunde wurden die wichtigsten Punkte zusammengefasst.	.65	.64
F26 Mir ist klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte.	.57	.50

Anmerkungen. Daten sind z-standardisiert. t_1 = 1. Erhebungszeitpunkt, t_2 = 2. Erhebungszeitpunkt

Tabelle 24: Trennschärfen der Items - Skala 2 *Soziale Interaktion* (t_1 und t_2)

Item	Trennschärfe, r_{it} korrigiert (t_2)	Trennschärfe, r_{it} korrigiert (t_1)
F18 Es finden ausreichend Diskussionen statt.	.77	.60
F20 Die Dozentin/Der Dozent fördert Fragen und aktive Mitarbeit.	.74	.70
F21 Diskussionen werden gut geleitet (Anregung von Beiträgen, Eingehen auf Beiträge, Bremsen von Vielrednern).	.77	.65
F27 Mit Studierendenbeiträgen ist der Dozent/die Dozentin in dieser Unterrichtsstunde wertschätzend umgegangen.	.63	.36

Anmerkungen. Daten sind z-standardisiert. t_1 = 1. Erhebungszeitpunkt, t_2 = 2. Erhebungszeitpunkt

Tabelle 25: Trennschärfen der Items - Skala 3 *Einstellung zur Lehre – Lehrstil* (t₁ und t₂)

Item	Trennschärfe, r_{it} korrigiert (t2)	Trennschärfe, r_{it} korrigiert (t1)
F01 Der Dozent/die Dozentin stellt die Ideen von verschiedenen Theorien einander gegenüber.	.76	.37
F02 Der Dozent/Die Dozentin stellt die Hintergründe / Ursprünge der vorgestellten Ideen / Konzepte dar.	.73	.40
F03 Der Dozent/Die Dozentin präsentiert auch andere Standpunkte als seinen eigenen, wenn es angemessen ist.	.72	.62
F05 Der Dozent/Die Dozentin ist begeistert darüber, diesen Kurs zu unterrichten.	.74	.73
F06 Der Dozent/Die Dozentin leitet den Kurs dynamisch und voller Energie.	.81	.70
F07 Der Dozent/Die Dozentin unterstützt seine Präsentationen durch Humor.	.76	.73
F08 Der Unterrichtsstil des Dozenten/der Dozentin erhält Ihr Interesse während des Unterrichts.	.75	.68
F09 Der Dozent/die Dozentin hat in dieser Unterrichtsstunde auflockernde Bemerkungen gemacht.	.74	.77

Anmerkungen. Daten sind z-standardisiert. t₁ = 1. Erhebungszeitpunkt, t₂ = 2. Erhebungszeitpunkt

Tabelle 26: Kolmogorov-Smirnov-Test und Shapiro-Wilk-Test zur Prüfung der Skalen auf Normalverteilung (t₁)

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Skala 1: <i>Methodisch-didaktisches Können</i>	.082	272	.000	.958	272	.000
Skala 2: <i>Soziale Interaktion</i>	.095	272	.000	.939	272	.000
Skala 3: <i>Einstellung zur Lehre - Lehrstil</i>	.108	272	.000	.924	272	.000

Tabelle 27: Kolmogorov-Smirnov-Test und Shapiro-Wilk-Test zur Prüfung der Skalen auf Normalverteilung (t₂)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Skala 1: <i>Methodisch-didaktisches Können</i>	.107	378	.000	.916	378	.000
Skala 2: <i>Soziale Interaktion</i>	.147	378	.000	.861	378	.000
Skala 3: <i>Einstellung zur Lehre – Lehrstil</i>	.144	378	.000	.851	378	.000

Anhang B - Interviewstudie

B.1 Interviewleitfaden

Erklärungen zur Verwendung des Interviewleitfadens:

Der letzte Fragenblock wurde nur in der zweiten Befragung (t_2) eingesetzt. Ansonsten ist das Layout folgendermaßen zu verstehen: Zunächst die Überschrift als Orientierung für die Interviewerin, was das Thema des Fragenblocks ist. Dies erleichtert die Auswahl der Nachfragen und die Entscheidung, wann die nächste Frage gestellt werden kann. Fettgedruckte und nummerierte Fragen sind obligatorische Fragen. Fragen mit Aufzählungszeichen darunter stehen zur Auswahl. Sie können als Alternativfragen genutzt werden, wenn die Hauptfrage nicht verstanden wird oder sich die Antwort als wenig ergiebig erweist.

Warm-up Frage:

- 1. Was ist gute Lehre für Sie?**

1. Kompetenzfacette psychologisch-pädagogisches Wissen

- 1. Welche Lerntheorien kennen Sie? Bitte beschreiben Sie diese.**
 - a. Was wissen Sie über Wissensvermittlung?
 - b. Was wissen Sie über die Wissensentwicklung bei Studierenden?
- 2. Welche Lehrmethoden kennen Sie? Welche setzen Sie ein?**

2. Kompetenzfacette methodisch-didaktisches Können

- 1. Wie bereiten Sie Ihre Lehrveranstaltungen vor?**
- 2. Beschreiben Sie den Ablauf einer typischen Veranstaltungsstunde.**
 - Wie sieht die erste Folie Ihrer PowerPointPräsentation aus?
 - Was ist das Erste, das Sie in einer Veranstaltung sagen, was das Letzte?

3. Kompetenzfacette soziale Interaktion

- 1. Wie gehen Sie mit Störungen und Unterbrechungen in Ihren Lehrveranstaltungen um?**
 - Stellen Sie sich vor, in Ihrer Lehrveranstaltung tuscheln zwei Studierende. Wie (re)agieren Sie?

4. Kompetenzfacette Einstellung zur Lehre - Lehrstil

- 1. Wovon hängt es Ihrer Meinung nach ab, ob Studierende etwas lernen?**
 - Woran merken Sie es, ob der Studierende etwas gelernt hat?
 - Wie stellen Sie fest, ob Ihre Ausführungen verstanden wurden?
- 2. Welche Lehrmethoden halten Sie für gut?**
 - Welche wenden Sie an?
 - Womit sind Sie schon mal gescheitert?
 - Wie würden Sie Ihren Lehrstil beschreiben? Würden Sie sagen, Ihr Lehrstil hat sich mit der Zeit verändert? Wenn ja, wodurch?
- 3. Eine Veranstaltungsstunde ist für mich besonders gelungen, wenn...**
- 4. Am liebsten unterrichte ich Gruppen/Studierende, die...**
 - Von meinen Studierenden erwarte ich...
- 5. Mein schlimmstes Lehrerlebnis war...**
 - Wie sind Sie damit umgegangen, was war daran schlimm, wie würden Sie heute damit umgehen?
- 6. Mein größter Erfolg als Dozent/in war...**
- 7. Ein guter Student ist für mich...(beschreiben Sie die Person)**
 - Was ist eine gute Frage eines Studierenden?
 - Über welche Frage von Studierenden freuen Sie sich?
- 8. Nennen Sie ein Beispiel für einen herausragenden Lehrenden und beschreiben Sie, warum Sie dieses Beispiel gewählt haben.**

- Wenn Sie an Ihre Kollegen denken, was sind Beispiele für gute Lehre und was macht das aus?
- Wenn Sie an Ihre eigene Studienzeit denken, gab es Lehrende, die Sie heute als Vorbild für Ihre eigene Lehrtätigkeit betrachten?
- Welche Eigenschaften sollte ein guter Lehrender haben?

5. Kompetenzfacette (Selbst-)Reflexion

- 1. Was haben Sie schon unternommen, um Ihre Lehre zu verbessern?**
- 2. Meine größte Stärke/ Schwäche als Lehrkraft**
 - Wie gehen Sie mit Ihren eigenen Schwächen als Lehrkraft um?
- 3. Welche Bedeutung schreiben Sie dem Nachdenken über Ihre eigene Lehre zu?**
 - Nehmen Sie sich regelmäßig Zeit, um über Ihre eigene Lehre nachzudenken?
 - In welchem Zusammenhang passiert das?
 - Wie holen Sie sich Feedback von den Studierenden?

Zusatzfragen t₂:

- 1. Welche Trainingsinhalte bzw. -methoden haben Ihnen besonders gut gefallen?**
- 2. Welche Trainingsinhalte bzw. -methoden erschienen Ihnen besonders brauchbar für Ihre Praxis? Welche nicht?**
 - Inhalte z. B. Lerntheorien, Lehrtheorien, Zielformulierung. Methoden z. B. Videofeedback, Gruppenarbeiten, Vorträge
 - Warum?
- 2. Wie konnten Sie die Trainingsinhalte (und welche Trainingsinhalte) auf Ihre Fachdidaktik übertragen und umsetzen? Was war nicht umsetzbar?**
 - Welche Trainingsinhalte insbesondere?
 - Wenn nein/schlecht, warum nicht? Was bräuchten Sie, um es noch umzusetzen?
- 3. Was hat sich durch die Teilnahme am Lehrtraining verändert?**

- Bitte beschreiben Sie Ihre eigene Entwicklung im Jahr der Teilnahme.
- Welchen Unterschied sehen Sie in Ihrer Entwicklung zwischen dem Jahr vor dem Training (falls Sie zu dieser Zeit schon gelehrt haben) und dem Jahr während des Trainings?
- Nennen Sie Beispielsituationen, an denen Sie gemerkt haben, dass sich etwas verändert hat. (Denken Sie auch an das vorgeschlagene Lerntagebuch: Was wäre ein Ereignis, das Sie in ein solches Lerntagebuch eintragen würden?)

Habe ich noch etwas vergessen, gibt es noch eine Anmerkung Ihrerseits?

Vielen Dank für das Interview!

B.2 Transkriptionsregeln

1. Wörtlich transkribieren, nicht zusammenfassen, Dialekte nicht mittranskribieren.
2. Sprachliche Glättungen, Annäherung an Schriftsprache bei Umgangssprache und Wortwiederholungen vornehmen; bspw.: „Er hatte noch so ‘n Buch genannt“ wird transkribiert in „Er hatte noch so ein Buch genannt.“
3. Deutliche, längere Pausen durch Punkte markieren (...)
4. Besonders betonte Begriffe fett markieren
5. Zustimmende Lautäußerungen des Interviewers (mhm, aha, etc.) nicht transkribieren
6. Der Interviewer wird mit I abgekürzt, der Gesprächspartner mit GP und dann mit einer fortlaufenden Nummer versehen (GP1, GP2, GP3 etc.); außerdem wird „v“ für vorher (t₁) und „n“ für nachher (t₂) ergänzt
7. Einwürfe der jeweils anderen Person in Klammern setzen „Er hatte da so ein Buch (I: „Eins aus der Statistik?“) genannt.“
8. Eigene Kommentare in eckige Klammern und mit den eigenen Initialen versehen, bspw. [RS: hier habe ich den Begriff geändert]
9. Nonverbale Äußerungen/Laute wie Lachen, Husten etc. in einfache Klammern setzen
10. Wenn etwas unverständlich ist, dann durch doppelte Klammern und Fragezeichen markieren
11. Indirekte Rede in einfache Anführungszeichen

B.3 Exemplarisches Interview

Interview mit GP2 zu t_1 . Die Zahlen links sind die Absatznummern des Interviews, die ersten Absätze wurden aus Datenschutzgründen gelöscht, der Rest des Interviews wurde zu diesem Zweck anonymisiert.

19	Interviewer: Sie haben ja jetzt zurzeit keine Lehre. Wann ist das für Sie angedacht?
20	GP2v: Also einsteigen kann ich wohl im Februar, im Bereich X und Y.
21	Interviewer: Und in welchem Studiengang ist das?
22	GP2v: XY. Im Bachelor-Studiengang XY gibt es einen Block "I und II" über zwei Trimester. Und eventuell noch im Bereich III. Aber da müssen wir dann halt schauen. Weil ja dann auch dieses 5-Wochen-Modell beginnt im Oktober. Wie man dieses Modul entsprechend umstrickt, um das zusammen zu fügen vielleicht. Und dann kann ich wahrscheinlich auch dann schon mitarbeiten.
23	Interviewer: Bei Verhalten. Geht das dann so in Richtung Business-Knigge oder eher so in Richtung Psychologie?
24	GP2v: Also ich habe jetzt bei einer Dozentin hospitiert. Da ging es hauptsächlich, sie hat es runtergebrochen auf Gesprächssituationen, verschiedene Kommunikationsmodelle und dann so ein bisschen angepasst auf die speziellen Bedürfnisse der Studenten zu dem Studienzeitpunkt. Also die gehen jetzt bald ins Praktikum. Was brauchen die da und eines der größten Bedürfnisse war, wirklich auch "wie verhalte ich mich im Bewerbungsgespräch, was mache ich im Telefoninterview, wie verhalte ich mich im Konfliktfall, Konfliktgespräch". Also die Sachen, das war ein großer Schwerpunkt. Zum Schluss durften die Studenten selber präsentieren. Sie durften sich ein Thema herausuchen. Schwerpunkt Verhalten, beispielsweise auch im Ausland, ja, international communication war ein großes Thema. Das wurde dann praktisch bewertet als Abschluss. Sie haben keine Klausur geschrieben, sondern entsprechend präsentiert. Und das fand ich sehr angebracht für diese Form von Vorlesung. (Interviewer: "Da wird es also Februar losgehen?") Genau.
25	Interviewer: Da Sie ja so ein bisschen etwas in die Richtung studiert haben: Was wissen Sie denn über Wissensvermittlung? Was fällt Ihnen konkret implizit ein zur Wissensvermittlung?
26	GP2v: Also wie Stoff aufbereitet werden kann, damit jemand anderes das verstehen kann, verinnerlichen kann. Dass es ganz verschiedene Wege gibt. Einmal natürlich über das Sehen, über das Hören, viel auch über Fühlen, Wahrnehmen, also über die verschiedenen Sinne, klar. Und dass es eine gewisse Kapazität einfach nur gibt, Dinge aufzunehmen, dass es halt gut ist, Dinge zu verknüpfen, immer wieder darauf zurück zu kommen, zusammen zu fassen oder zusammenfassen zu lassen, am besten in Gruppenarbeiten. Dass also die klassische Art und Weise, vorne zu stehen und etwas zu erzählen, ja, das da am wenigsten auch hängen bleibt, weil nicht selber mitgemacht werden kann, geübt werden kann, gegenseitig auch erklärt werden kann, also möglichst viele Methoden sind einzubringen.
27	Interviewer: Methoden ist schon mal ein gutes Stichwort. Welche Methoden haben Sie denn bisher angewandt?
28	GP2v: Also klar. Power-Point-Präsentation erst mal als Einstieg oftmals, um ein Fachthema vorzustellen. Dann habe ich immer viel selber sammeln lassen, Themen. Gruppenarbeit. Dann auch so Expertenteams, also einer erklärt dann einer anderen Gruppe Inhalte, die diese Gruppe noch nicht kennt. Wichtig finde ich auch immer, wenn in einer Gruppe Personen sind, die schon viel Erfahrung haben, die auch selber dann nach vorne zu holen als Lehrende. Also praktisch dann jemand als Lehrer da vorne zu haben, um den anderen dann etwas beizubringen. Hausaufgaben klar, als Recherche, um sich selber vorzubereiten. Was fällt mir noch ein. Jetzt auch Mittel, Methoden wie auch Mindmapping oder (Interviewer: "Ja, alles, was Ihnen jetzt so unter dem großen Begriff einfällt") Flipcharts, Entwicklung von Schaubildern, Modellen, Mindmapping. Schön finde ich auch immer, mit Pinnwänden zu arbeiten, also auch Stichworte auf Karten, die dann in Bezug zueinander zu setzen. Alles, was die Kreativität anregt. Wir haben zum Beispiel, in den Gruppen ging es darum, die einzelnen Personen auch vorzustellen und normal läuft es ja dann oft so in einer Runde "Ich bin der und der und habe das und das gemacht". Und die haben oftmals ein Bild malen lassen und anhand einzelner Details auf diesem Bild dann diese Person präsentieren lassen. Oder Partnerinterviews zum Beispiel, um das Ganze halt aufzulockern und lebendiger zu machen.

- 29 Interviewer: Gibt es noch andere Methoden, von denen Sie einmal gehört oder gelesen haben oder vielleicht auch bei den Kollegen gesehen haben. Wo Sie sagen "habe ich jetzt noch nicht angewendet, kenne ich aber, will ich auch einmal verwenden oder vielleicht auch, habe ich gelesen, kann ich gar nichts mit anfangen"?
-
- 30 GP2v: Nein, eigentlich nicht. Neu sind für mich diese Smartboards. Da war ich in dieser Grundschule und finde es sehr spannend. Da würde ich gerne etwas ausprobieren. Ansonsten wüsste ich jetzt nicht, was es noch gibt.
-
- 31 Interviewer: Sind Sie mit irgendeiner Methode schon mal gescheitert. Also, dass Sie es vorbereitet haben und es ist nicht gelaufen oder hat sich als nicht passend erwiesen oder sie haben nicht mitgemacht?
-
- 32 GP2v: Ja, gab es schon mal, und zwar haben wir eine Assementcenterübung kreiert. Da ging es darum, einen Turm aus Papier und Kleber zu bauen. Es waren Umschüler fortgeschrittenen Alters, also schon wesentlich älter als ich. Ich glaube, aus dem Bereich XY war es. Und da kam als allererstes "das ist Kinderkram, das machen wir nicht". Erstmal diese Ablehnung (Interviewer: "Bastelschere und Klebestift") Ja genau. Und da dann wirklich die Ruhe zu haben und einfach mal abzuwarten, was passiert oder zu überzeugen, es einmal auszuprobieren, das fand ich schon echt heikel. Da hatte ich schon schwitzige Hände, das weiß ich. Sie haben es letztendlich gemacht und das Feedback war dann auch positiv, klar. Aber letztendlich erlebt man dann doch ganz besondere Situationen auch noch mal in einem völlig anderen Feld, was man so nicht kennt. Von daher war ich recht erleichtert, ja klar. Also letztendlich hat es dann doch funktioniert. Aber ich kenne das schon, dass eine Methode vorgestellt wird, wo dann erstmal Ablehnung kommt. Das kenne ich schon, ja.
-
- 33 Interviewer: Und sich dann doch dafür einsetzen.
-
- 34 GP2v: Hier in der letzten Vorlesung ging es darum, Theaterstück zu spielen, um verschiedene Kommunikationsverhalten darin auch darzustellen. Und da haben sich Studenten einfach geweigert, die wollten das nicht. Die Dozentin ist dann einfach ausgewichen und hat etwas Anderes gemacht. Also das fand ich auch genau angemessen in dem Punkt. Wenn es halt nicht gewollt ist, einen anderen Weg zu finden oder einen Vorschlag machen zu lassen. ((Interviewer: Ja, Flexibilität ist auch immer ganz wichtig.)) Ja. (Interviewer: "Ich habe mir ja etwas dabei gedacht, aber es ist in Ordnung, wenn sie das nicht wollen") Man muss, glaube ich, beide Wege offen halten, ein bisschen Überzeugungsarbeit leisten, vielleicht das und das habe ich mir gedacht, das ist der Grund, warum ich das anbiete und dann halt dahin zu kommen, auch eine Alternative parat haben oder Vorschläge annehmen können dann.
-
- 35 Interviewer: Wie würden Sie Ihren eigenen Lehrstil beschreiben? Würden Sie sagen, das ist typisch, hat er sich in der Zeit, in der Sie gelehrt haben, entwickelt, verändert?
-
- 36 GP2v: Das ist natürlich ein bisschen schwierig für mich, weil ich so die Erfahrung jetzt nicht habe.
-
- 37 Interviewer: Wie lange war das bei XY?
-
- 38 GP2v: Das waren 4 Jahren. Aber das waren ja immer nur einzelne Tage, also es waren Ganztagsseminare. Ich habe dann 2, 3 Mal an Schulen diese Bewerbertrainings gemacht. (...) Ja es hat sich insofern schon verändert, als dass ich zu Anfang habe ich das alleine gemacht. Wir haben dann nachher Teamteaching gemacht, was ich wesentlich besser fand. Auch für die großen Gruppen besser zu handeln und entsprechend auch mehr Abwechslung vorne zu haben. Das fand ich ganz gut. Mit der Routine kommt die Ruhe, fand ich. Es war natürlich auch viel einfacher, auf Reaktionen der Schüler oder Studenten dann einzugehen. Das fand ich angenehm. Und je sicherer ich selber den Stoff beherrscht habe, desto leichter war es natürlich auch für mich zu switchen oder andere Dinge dazwischen zu bauen und flexibler zu reagieren. Wichtig für mich war immer, ganz viel Input aus der Gruppe zu haben, also es war mehr so ein Miteinander. Ich glaube, mir würde es schwer fallen, eine reine Vorlesung zu machen. Also jetzt nur vorne zu stehen und Stoff zu vermitteln.
-
- 39 Interviewer: Wie groß waren die Gruppen, die Sie da unterrichtet haben?
-
- 40 GP2v: (Räuspern): Also eine schöne Gruppe waren so 10 bis 20, das war gut, aber wir hatten auch 35 und 40. Das ist echt schwierig, wenn man wirklich persönlich auch etwas erreichen möchte bei jedem Einzelnen, das ist echt schwierig.
-
- 41 Interviewer: Und hier der Kurs, wo Sie hospitiert haben, wie groß war der?
-
- 42 GP2v: Der war geteilt. Das würde ich auch machen wollen. Wir haben ja 35er Gruppen, normalerweise fast 40. Und gerade in dem Bereich X und Y, wo es ja auch oft an die eigene Persönlichkeit geht, also man merkt schon, die sollen sich auch öffnen. Das Vertrauen muss erstmal da sein und deshalb müssen die Gruppen kleiner sein. Schön ist es dann, wenn noch ein paar fehlen. (Lachen) Wir hatten teilweise so 10 Maximum. (Interviewer:
-

"Damit kann man dann gut arbeiten") Das war optimal, also das fand ich sehr, sehr gut. Na klar, als sich herumgesprachen hatte, was wir so machen, kamen halt wieder mehr. Dann musste man es so ein bisschen aufteilen und schauen, wie kann man die Anderen beschäftigen. Wenn wir so ein Bewerbertraining simuliert haben, dann waren ja 2 beschäftigt, ich habe dann immer einen aus der Gruppe dazu genommen, der dann auch Personaler oder irgendwas gespielt hat. Und die Anderen waren halt Beobachter und die haben dann genau eine Aufgabe bekommen, was sie dann tun sollen in dieser Zeit. Und dann ging es eigentlich ganz gut.

-
- | | |
|----|--|
| 43 | Interviewer: Und geteilte Gruppe heißt, dass das an unterschiedlichen Tagen sozusagen stattfindet oder hintereinander? |
|----|--|
-
- | | |
|----|--|
| 44 | GP2v: Das weiß ich gar nicht, wie die Kollegin das gehandhabt hat. Ich glaube, die waren an anderen Tagen. |
|----|--|
-
- | | |
|----|---|
| 45 | Interviewer: Kennen Sie irgendwelche Lehr- oder Lerntheorien? |
|----|---|
-
- | | |
|----|---|
| 46 | GP2v: Habe ich schon mal gehört, bestimmt, ja, aber fällt mir jetzt nichts ein. |
|----|---|
-
- | | |
|----|---|
| 47 | Interviewer: Wie sieht es aus mit Lerntechniken? Ein paar hatten Sie ja schon genannt, Mindmapping zum Beispiel, kann man auch als Lerntechnik verwenden. |
|----|---|
-
- | | |
|----|----------------------------------|
| 48 | GP2v: Karteikarten zum Beispiel. |
|----|----------------------------------|
-
- | | |
|----|--|
| 49 | Interviewer: Wie haben Sie selber gelernt? Wenn Sie lernen mussten, auch für eine Prüfung? |
|----|--|
-
- | | |
|----|--|
| 50 | GP2v: Also Dinge rausgeschrieben, Stichworte und dann dadurch das dann wiederholt. Teilweise auch über Kopfhörer, Sachen selber aufgesprochen und dann wieder gehört. Also über Hören, Sehen, eigentlich, Notizzettel überall in der Wohnung. (Lachen) Sehr viel auch draußen, auf irgendwelchen Parkbänken, beim Spaziergehen. Und viel mit Gegenständen, also, ich habe oftmals Inhalte verknüpft mit Gegenständen, die damit gar nichts zu tun hatten und mich dann daran erinnert. |
|----|--|
-
- | | |
|----|---|
| 51 | Interviewer: Wie kann ich mir das vorstellen? |
|----|---|
-
- | | |
|----|---|
| 52 | GP2v: Zum Beispiel ein Wollknäuel, das für irgendetwas stand. In Fach eins ging es um verschiedene Theorien und die waren in unterschiedlichem Zeitalter und entsprechend musste das miteinander verknüpft werden und ich hatte dann, was weiß ich, für die eine stand dieses Wollknäuel und dann gab es halt einen Stift, eine Stricknadel und die gehörten dann zusammen in ein Zeitalter und entsprechend. |
|----|---|
-
- | | |
|----|--|
| 53 | Interviewer: Die nächste Frage wäre jetzt. Halten Sie es für wichtig, so etwas auch den Studenten zu vermitteln? |
|----|--|
-
- | | |
|----|---|
| 54 | GP2v: Lerntechniken? Auf jeden Fall. Also ich merke, gerade Schüler, die ihren Abschluss gemacht haben und anfangen zu studieren, da müsste man ja denken, die sind noch komplett drin in dem Schulalltag und wissen, wie sie lernen. Aber oftmals ist da noch nie eine richtige Lerntechnik dagewesen. Die probieren auch gerne mal Sachen aus und suchen dann für sich das Richtige, wenn sie verschiedene Möglichkeiten bekommen. Ich würde das immer anbieten. Und gerade bei Leuten, die schon länger raus sind, also die Schulzeit liegt schon länger zurück, die haben vielleicht zwischendurch eine Ausbildung gemacht oder so. Das merke ich bei mir selber auch, da ist es gut, mal wieder eine Anregung zu bekommen, so dass man selber auch spielen kann und gucken kann, was passt denn eigentlich zu mir. |
|----|---|
-
- | | |
|----|--|
| 55 | Interviewer: Können Sie sich vorstellen, dass es Lerntechniken, die vielleicht für jüngere Semester besser passen als für ältere und umgekehrt? Dass es Unterschiede gibt? |
|----|--|
-
- | | |
|----|---|
| 56 | GP2v: Es gibt bestimmt eine unglaubliche Vielfalt von Lerntechniken. Ich denke, dass es mehr mit dem Individuum zusammen hängt, was mehr Spaß macht. Ja und was auch mehr zum Typ passt, zum Lerntyp. Also würde mir spontan nicht einfallen. Klar, wenn ich eine wissenschaftliche Arbeit über 100 Seiten schreiben muss, denke ich, ist das Rangehen ein anderes als wenn ein Referat halten muss. Oder eine Präsentation machen muss. Aber letztendlich, die Art und Weise, wie ich mir Stoff merken kann oder verinnerlichen kann ist, glaube ich, eher Typsache. |
|----|---|
-
- | | |
|----|---|
| 57 | Interviewer: Wie haben Sie bisher Ihre Veranstaltungen, Ihren Unterricht vorbereitet? |
|----|---|
-
- | | |
|----|---|
| 58 | GP2v: (...) ich kann nur auf diese Bewerbertrainings eingehen. Zu Hause zuerst. Dann habe ich einzelne Sequenzen durchgespielt und wenn es ging, auch jemanden dazu geholt, um ein Feedback zu bekommen. Und das also auszuprobieren. |
|----|---|
-
- | | |
|----|---|
| 59 | Interviewer: Wie würden Sie das jetzt machen, wenn Sie Lehre machen. Ich meine, das ist ja, ich kenne das auch, ich habe viele Tagesseminare, die sich immer wiederholen. Da hat man den Vorteil, das kann man wirklich |
|----|---|
-

intensiv vorbereiten, weil man weiß, ich bereite es einmal richtig gut vor, verändere vielleicht jedes Mal nur ein bisschen was. Aber im Prinzip kann ich das Konzept so lassen. Wenn ich aber jetzt über ein ganzes Semester unterrichte und vielleicht jede Stunde anders ist, würden Sie da auch so rangehen?

-
- 60 GP2v: Ich glaube, die Zeit hätte ich gar nicht, das so intensiv dann zu machen. Ich denke, dass ich das eher kurzfristiger machen würde, um den Stoff auch wirklich präsent zu haben und dann mit einem erfahrenen Kollegen mich besprechen. Ich würde mir auf jeden Fall eine Rückmeldung holen. Jetzt, wenn ich ganz neu starte, ist das vom Umfang her so gut, sind die Techniken gut, die Methoden gut, was gibt es für Tipps, wie machst du das? Ich würde mir da Hilfe holen, bis ich mich selber sicher fühle.
-
- 61 Interviewer: Aber das ist ja schön, dass Sie hospitieren können.
-
- 62 GP2v: Ja. Das mache ich jetzt auch noch mal ab Juni. (Interviewer: "Nochmal die gleiche?") Nein, jemand anderer. (Interviewer: "Aber die gleiche Veranstaltung mit einem anderen Dozenten. Und das wäre dann die, die Sie dann auch machen?") Ja, ich denke, das ist anders. Ich weiß nicht, was von den Inhalten dann erhalten bleibt. Es wird dann wahrscheinlich doch noch mal neu zusammengestrickt. Aber ich habe zumindest einen Einblick.
-
- 63 Interviewer: Stellen Sie sich mal vor, Sie fangen im Februar an zu unterrichten und haben eine Situation im Seminar oder in der Vorlesung, die nicht ganz ungewöhnlich ist, da sind zwei Studenten, die miteinander tuscheln. Wie würden Sie vorgehen?
-
- 64 GP2v: (...) Ich würde fragen, ob irgendetwas nicht verstanden worden ist oder ob es irgendetwas gibt, was ...Also ich würde sie auf jeden Fall ansprechen, würde fragen, gibt es etwas, was ich noch erklären kann, ob es etwas ist, was das Plenum auch interessiert oder so. Also ich würde auf jeden Fall darauf reagieren.
-
- 65 Interviewer: Und die jetzt, die hören jetzt auf, weil sie angesprochen wurde, fangen dann aber wieder an?
-
- 66 GP2v: (...) Dann würde ich, glaube ich, noch mal darauf reagieren und sie bitten, das draußen zu besprechen.
-
- 67 Interviewer: Haben Sie das erlebt bei Ihrer Kollegin, dass da, jetzt, wo Sie hospitiert haben, dass die Studierenden da mal...
-
- 68 GP2v: Ja. Aber da ist anders drauf reagiert worden. Für mich gibt es zwei Level. Ich kenne das selber von mir, wenn es kurz eine Frage gibt oder so. Wenn ich selber im Plenum sitze, dann ist das in Ordnung, dann kann ich kurz eine Rückfrage stellen, dann ist auch wieder Ruhe. Ich denke, man kann das unterscheiden, wenn man vorne steht, ist das ein Dauergetuschel, ist das eine kurze Rückfrage, ist das ein kurzes "Treffen wir uns heute in der Mensa?" Das finde ich nicht dramatisch. Aber, wenn das ein dauerhaftes Stören ist, dann würde ich das nicht ignorieren. Weil es einfach auch die Anderen stört und ich das nicht fair finde. Also dann halt draußen. Hätte ich kein Problem. Das sind erwachsene Menschen, aber jeder hat die gleichen Rechte. (Interviewer: "Ja klar, natürlich" ((?)) Ja klar, klar. Man kommt ja dann auch ständig raus. (Interviewer: "Je nachdem wie groß die Gruppe ist ((?))
-
- 69 Interviewer: Ja, das ist jetzt ein bisschen hypothetisch, aber: Wie würden Sie Studierende zum Nachdenken bringen?
-
- 70 GP2v: Mit einem Bild vielleicht. Also schön finde ich immer eine Skizze oder irgendwie ein Bild mit einer Frage auch. Vielleicht auch mit zwei gegensätzlichen Aussagen oder vielleicht auch mit einer Filmsequenz, ohne vorher zu sagen, worum es geht. Ja.
-
- 71 Interviewer: Wovon hängt es Ihrer Meinung nach ab, ob Studierende etwas lernen?
-
- 72 GP2v: Von dem eigenen Interessen und von der Art und Weise, wie etwas verpackt wird, ganz klar.
-
- 73 Interviewer: Wie muss man es verpacken, dass etwas gelernt wird?
-
- 74 GP2v: Spannend, auch für das eigene Leben zu gebrauchen. Das finde ich ganz wichtig, also der Bezug zur Person muss da sein. Ich glaube, das, was ich erlebt habe, wenn ich von Erfahrungen erzählt habe, also irgendwelchen persönlichen Begegnungen, dann waren alle immer sehr, sehr aufmerksam und konnten das auch umsetzen. Wenn es um Theorien oder Sachverhalte ging, die einfach nur so präsentiert werden, ist es schwieriger. Und ich glaube auch, in dem Moment, wo Studierende mit einbezogen sind und ihre eigenen Erfahrungen präsentieren könne. Ich erlebe es ganz häufig, wenn ein Student im Ausland waren und von dort erzählt, das können die gleichen Inhalte sein, die die Dozentin vorher präsentiert hat, dann ist die Aufmerksamkeit da. Also von gleich zu gleich ist auch noch mal wesentlich einfacher und persönliche Erfahrung halt.
-

- 75 Interviewer: Wie entwickelt sich dann Wissen bei Studierenden über die Zeit?
-
- 76 GP2v: Also natürlich durch Wiederholung, klar. Lernen auch, also indem ich mich mit einem Buch oder einem Text auseinandersetze, das selber auch ausprobieren kann. das ist jetzt nicht bei allen möglich, jetzt gerade in XX, wenn ich jetzt XY nehme oder ZV, dann sind das halt Übungen. Dann rechne ich dann dort, klar. Je mehr Routine ich habe, desto mehr verfestigt sich dieses Wissen. Ja, und in der Anwendung.
-
- 77 Interviewer: Wo Sie gerade sagen, in der Anwendung. Wie wäre es jetzt bei Fächern, die, weiß ich nicht, wo es nicht so einen hohen Anwendungsbezug gibt wie, sagen wir mal, Philosophie?
-
- 78 GP2v: (...) Jetzt so verschiedene Theorien, oder. (Interviewer: "Wie entwickelt sich da, ich meine, der Student, wenn der reinkommt in die Uni zum ersten Mal weiß er noch relativ wenig, wenn er rausgeht, weiß er wesentlich mehr. Aber dazwischen passiert ja, Sie hatten jetzt schon beschrieben, dass, wenn es mit mir zu tun hat oder wenn es wiederholt oder Beispiele dazu gibt, dass das dann das Wissen auf jeden Fall weiterentwickelt und wenn es einen Anwendungsbezug gibt. Die Frage jetzt war, wie passiert es dann bei Philosophie? Wo es ja nicht einen konkreten Anwendungsbezug gibt"). Ja, aber das ist ja auch ähnlich. Wenn ich Dinge höre, die ich auf mich übertragen kann, mit denen ich mich identifizieren kann, dann merke ich mir das. Dann ist es präsent. Es ist sicherlich auch präsent für eine Klausur, für die kurz vorher lerne, dann ist es kurz da und verschwindet halt dann wieder. Wenn ich aber immer wieder, auch in anderen Kontexten, vielleicht auch in anderen Fächern damit irgendwie in Kontakt komme, dann verfestigt sich das. Also, wenn ich es einmal höre, dann ist weg, es sei denn, ich kann es irgendwie schon verknüpfen. Wenn ich es öfter höre, dann sackt das einfach stärker. (Interviewer: "Ja, das ist ganz wichtig")
-
- 79 Interviewer: Gibt es Lerntheorien, die Sie wichtig finden für Ihren Job?
-
- 80 GP2v: Ich kenne jetzt... also mit Begriffen keine Lerntheorien.
-
- 81 Interviewer: Können Sie sich noch an irgendeine erinnern, wo Sie sagen, ja okay, das hat jetzt auch hier mit der Uni zu tun? Im Prinzip haben Sie ja gerade auch schon Vieles beschrieben, die Anknüpfung, und die Wiederholung. Nicht explizit ausgedrückt, aber das ist ja auch eine implizite Lerntheorie, wie was sackt, wie sich Wissen entwickelt.
-
- 82 GP2v: Wie war die Frage noch mal?
-
- 83 Interviewer: Gibt es noch andere, oder gibt es irgendwelche Lerntheorien, wo Sie sagen, okay, ich kann mich noch daran erinnern, da gibt es so etwas, eine Lerntheorie, die besagt das und das, oder irgendetwas in der Richtung aus XY (Beide lachen)
-
- 84 GP2v: Ich muss jetzt gerade mal überlegen, wie lange, das ist jetzt 15 Jahre her. (Interviewer: "Da hat dann irgendwie der Bezug gefehlt in dem Unterricht, vielleicht.") Ja, auf jeden Fall. Das ist echt 15 Jahre her, das ist schon eine lange Zeit. (lacht)
-
- 85 Interviewer: Wann ist für Sie eine Unterrichtsstunde besonders gelungen?
-
- 86 GP2v: Wenn ich das Gefühl habe, dass alle dabei sind, mitdenken, sich melden, ihre Beiträge bringen und vielleicht sogar nach der Stunde noch mal kommen und irgendetwas zu ergänzen haben oder eine Rückmeldung geben. Also, wenn ich merke, sie sind voll dabei und können das, was ich gesagt habe, übertragen auf das, was sie selber erlebt haben und ihre Dinge dazu einbringen. Dann ist es für mich gelungen. Dann kann ich natürlich in der nächsten Stunde schauen, was ist davon hängen geblieben, aber in den meisten Fällen ist es dann auch so.
-
- 87 Interviewer: Was für Gruppen unterrichten Sie am liebsten? Oder welche Studierende?
-
- 88 GP2v: Kleine Gruppen auf jeden Fall. Personen, die lernen wollen. Bereichernd finde ich immer, Studierende, die selber schon etwas erlebt haben. Also das macht es lebendiger als wenn sehr stille Studierende dabei sind. Neugierige. (...) Ja und Menschen, die auch was ausprobieren wollen. Schwierig finde ich es, wenn ganz klare Meinungen schon vorgefasst sind, so und so hat es abzulaufen, und gerade in einem Fach wie XY und WW sind ja doch viele Möglichkeiten gegeben, die in vielleicht manchen anderen Fächern so nicht möglich sind. Also Rollenspiele, vielleicht auch eine Exkursion oder was weiß ich, mir fällt da ein Kletterpark oder so etwas ein. Um halt Dinge, die theoretisch vermittelt worden sind, praktisch dann auch zu spüren. Was ist denn eigentlich Teamentwicklung oder (Interviewer: "Was ist daran eigentlich so schwierig") Genau, oder was mache ich in einem Konflikt oder wenn fünf Leute eine Präsentation vorbereiten sollen und dann zu mir kommen und sagen, also mit XY kann ich aber nicht zusammen arbeiten. Ich mache jetzt nicht mehr mit und das dann zu übertragen auf den Job und zu gucken, wie gehe ich denn mit dieser Situation um und das ist genau das, was wir gerade
-

	lernen wollten. So etwas finde ich halt spannend, wenn es möglich ist, das zu übertragen.
89	Interviewer: Was erwarten Sie denn von Ihren Studierenden?
90	GP2v: (...) Offenheit, Neugier, klar, und Respekt auch. Also Respekt im Sinne von ich achte die Person, die da steht. Das habe ich auch schon anders erlebt, das finde ich teilweise schwierig.
91	Interviewer: Der Respekt sollte wem gelten?
92	GP2v: Also allen. Den anderen Mitstudenten und mir auch, dass es ein respektvoller Umgang miteinander ist.
93	Interviewer: Und das ist nicht immer gegeben gewesen?
94	GP2v: Ja, also für mich gehört das Stören dazu. Oder aufzustehen, sich etwas zu essen oder zu trinken zu holen während der Vorlesung, geht für mich gar nicht.
95	Interviewer: Gibt es in einer kleinen Gruppe auch? Weil, ich höre das öfter und ich denke immer, so, ja, bei 300 Studenten oder so, was ja jetzt an der Uni nicht so ungewöhnlich wäre, da ist bestimmt immer einer dabei, der isst und der trinkt. Und da habe ich mich gefragt, liegt das eher daran, dass man hier ja mehr so kleine Gruppe hat mit 30 Studenten oder stört das Professoren an der Uni auch und die sagen nur nichts?
96	GP2v: Vielleicht ist es auch eine andere Einstellung. Also, wenn ich an Uni-Vorlesung mit 300 Studenten denke, dann war das eine klassische Vorlesung im Sinne von vorne steht jemand und erzählt. Und da war es eigentlich egal, was man auf der anderen Seite gemacht hat. Hauptsache, man hat irgendwie mitgeschrieben. Da wurde auch nicht gefragt, wer kommt denn mit oder hier ist noch einmal eine Nachfrage oder so. Das ist halt in einem klassischen Miteinander, HIER ist das anders. Und ich erwarte einfach bei anderthalb Stunden, dass man sich soweit in Griff hat, dass man also nicht zwischendurch sich ein Brötchen holen muss. Ich würde immer, trinken würde ich immer erlauben, klar, das ist in Ordnung. Aber Rumgeknisterei mit einer Brötchentüte finde ich nicht angebracht.
97	Interviewer: (...) Woran merken Sie denn, dass Studierende etwas gelernt haben? Wir hatten ja vorhin schon die Frage, wie entwickelt sich das denn nun so. Woran merken Sie, dass die etwas gelernt haben?
98	GP2v: Wenn sie Dinge in anderen Bereichen auch anwenden können, also so Transferleistungen. (lacht) Ich würde jetzt nicht die klassische Antwort, wenn sie in der Klausur gut abgeschnitten haben. (Interviewer: "Das ist immer ein guter Indikator") Das zeigt, dass sie für den Moment etwas auswendig gelernt haben und verinnerlicht haben ist die Frage, ob sie fähig sind, das zu übertragen oder auch zu reflektieren, wenn ich zum Beispiel gerade in einem Rollenspiel bin oder in einer anderen Situation. Was ist denn das gerade, was passiert denn da gerade. Also im Grunde müsste ich so eine Metaebene einnehmen können, um den Stoff wirklich verinnerlicht zu haben.
99	Interviewer: Also, wenn zum Beispiel auch eine Nachfrage käme. Ja, ich habe die und die Situation erlebt und da habe ich das so und so gesehen, passt das jetzt hier auch? Und das würde passen, wäre das dann eine Transferleistung?
100	GP2v: Ja. Oder zum Beispiel wir schauen, was weiß ich, ein Video oder so etwas an. Da geht es vielleicht um Mimik und Gestik und das hatte man vorher gerade verschiedene Sender-/Empfängermodelle so und ein Student ist dann fähig zu sagen, okay, der hat es jetzt gerade mit dem und dem Ohr gehört und so und so übertragen. Dann ist für mich ein Schritt gemacht, dann kann er bestimmte Begriffe, Fachbegriffe oder Inhalte, die vorher in einem Modell transportiert worden sind, umsetzen auf eine andere Situation.
101	Interviewer: Was war denn als Lehrerin, als Dozentin Ihr größter Erfolg?
102	GP2v: (...) Verschiedene Rückmeldungen nach Seminaren. "Ich habe jetzt was begriffen." Das war so ein Satz, der ist mir ganz präsent. Oder "Ich fühl mich viel sicherer", "Ich habe verstanden, wie das funktioniert". Das waren so einzelne Äußerungen. Ja, eine Gruppe mitzureißen. Es gab ein Assementcenter-Training, da wurden auch Dinge gebaut und da ist ein Konflikt wirklich eskaliert, weil jemand nicht mitmachen wollte und die Gruppe so einen Druck aufgebaut hat, dass derjenige sich integriert und dann plötzlich jemand aus der Gruppe auch sagte "Das, was wir jetzt gerade erleben, das ist Assementcenter". Ja, die haben das als Spiel zuerst angefangen und haben gar nicht ganz verstanden gehabt, was das eigentlich soll und plötzlich sagt jemand das ist genau das, was wir gerade durchgenommen haben. Also diese Transferleistung, das finde ich toll. Das finde ich echt schöne Erlebnisse. Oder Beiträge auch von Studierenden, die dann sagen, so etwas Ähnliches habe ich auch schon mal erlebt oder da fällt mir noch etwas dazu ein. Das finde ich schön.
103	Interviewer: Und was ist dann ein guter Student für Sie?

104	GP2v: Gut im Sinne von Leistung oder gut ...
105	Interviewer: Sagen wir mal, ein Student, über den Sie sich freuen.
106	GP2v: Ein interessierter, engagierter Student, der eigene Beiträge liefert, der mitmacht. Ja, wo ich sehen kann, es macht ihm Spaß.
107	Interviewer: Und was ist eine gute Frage von einem Studenten, auch wieder eine Frage, über die Sie sich freuen und die Sie auch gerne beantworten?
108	GP2v: Gute Frage?
109	Interviewer: Es gibt ja keine dummen Fragen, sagt man ja. Es gibt ja Fragen, wo man sich mehr freut und Fragen, wo sich jetzt weniger freut. Man beantwortet sie in der Regel alle, aber ...
110	GP2v: Ja, wollte ich gerade sagen. Im Grunde..
111	Interviewer: Beantworten tut man sie alle, das ist ja schon allein das Gebot der Fairness oder auch des Respekts, klar.
112	GP2v: Also eine vertiefende Frage finde ich schön, eine Transferfrage finde ich schön. Ja eigentlich alle, die Interesse bekunden.
113	Interviewer: Also auch zum Beispiel eine Frage nach weiterführender Literatur?
114	GP2v: Na klar. Das ist für mich immer dann auch Interesse. Wo kann ich das noch nachlesen oder gibt es jemand, der das besonders gut macht, gibt es einen Fachmann auf dem Gebiet, kann man da einen Video anschauen oder was auch immer. Also, weiteres Fachwissen dann zu erlangen.
115	Interviewer: Wenn das jetzt sozusagen ein guter Studierender ist. Können Sie ein Beispiel für einen herausragenden Lehrenden, entweder Kollegen, die Sie erlebt haben oder auch vielleicht aus Ihrer eigenen Studienzeit. Wo Sie sagen, der war wirklich, der besonders gut, der war herausragend.
116	GP2v: Ja fällt mir ein.
117	Interviewer: Was hat das ausgemacht?
118	GP2v: Eine unglaubliche Ausstrahlung. Sehr viel Wissen, ein reicher Erfahrungsschatz, jetzt nicht nur bezogen auf den Stoff an sich, sondern allgemein auch drumherum. Ein ganz klares Gespür für die Situation, also, wo stehen die Studenten gerade, wen muss ich wo einfangen, damit sie mit im Boot sind. Ja aber die Hauptsache war wirklich dieses Charisma, die Ausstrahlung und dieses Mitreißen können, faszinieren, ja.
119	Interviewer: War das etwas, wo Sie sagen können, da waren hauptsächlich Sie begeistert oder war ein Großteil der anderen auch begeistert?
120	GP2v: Also es waren Viele begeistert. Es war aber auch ein sehr hohes Niveau. Das hat manche auch abgeschreckt, das stimmt schon. Aber ich glaube, wenn man durch die Bank gefragt hätte, dann wäre die Begeisterung doch bei allen da gewesen.
121	Interviewer: Welche Eigenschaften sollte denn ein guter Dozent Ihrer Meinung nach haben?
122	GP2v: (...) Engagement, Spaß an der Arbeit, Spaß am Unterrichten, Spaß am Umgang mit Menschen, auch mit jungen Menschen. Geduld, Durchsetzungsvermögen, also beides so. Kreativität. (...)Fällt mir noch etwas ein? Natürlich Fachwissen. Ich glaube, das ist das, was mir spontan einfällt.
123	Interviewer: Jetzt kommt noch mal ein bisschen ein anderer Block. Und zwar wie gehen Sie selber mit neu erlerntem Wissen um? Wenn Sie neu etwas gelernt haben, wenn Sie auf einem Seminar waren, Sie sagen Businessknigge oder so. Wie sind Sie hinterher damit umgegangen? Was haben Sie hinterher damit gemacht?
124	GP2v: Ich habe unheimlich viel erzählt. Dinge auch ausprobiert. Ja, mit Freunden gesprochen, ob die schon einmal etwas Ähnliches erlebt haben und wie die das so einschätzen. Und dann habe ich versucht, das irgendwie auch anzuwenden, umzusetzen, wenn es geht.
125	Interviewer: Businessknigge. Haben Sie hin und wieder Kontexte gefunden, wo Sie es anwenden konnten?
126	GP2v: Ja, zum Beispiel gerade diese Smalltalk-Geschichten. Wie komme ich in Gruppen rein und das war wirklich so ein Experimentier-Terrain auch. Das war sehr schön.

- 127 Interviewer: Haben Sie, das ist wieder so in die Richtung nach der Frage nach der Weiterbildung, aber vielleicht auch nicht nur offiziell, sondern inoffiziell. Haben Sie Versuche unternommen, Ihre Lehre zu verbessern, zu steigern, zu optimieren, zu verändern.
-
- 128 GP2v: Ja, wie gesagt, ich kann nur kurz zurückblicken.
-
- 129 Interviewer: Als Sie Bewerbertraining gemacht haben. Also haben Sie da irgendwie von einem zum nächsten Mal versucht, das ...
-
- 130 GP2v: Ja, auf jeden Fall. Gerade, wenn ich gemerkt habe, das könnte noch runder laufen oder das ist vielleicht ein Bereich, das kommt nicht so gut an, dann einfach etwas auszutauschen und auszuprobieren. Also das war nie ein Seminar wie das andere, gar nicht. Klar, einzelne Bausteine schon, aber beispielsweise dieser Einstieg. Wie kriege ich den Einstieg, wie wärme ich die Leute auf? Da habe ich viel probiert und einfach immer mal geschaut, was könnte denn da noch funktionieren?
-
- 131 Interviewer: Wo haben Sie sich da Ideen geholt, Anregungen?
-
- 132 GP2v: Aus Büchern. Dann aus diesem Dozententraining, was ich damals gemacht habe, bei Freunden gefragt, andere Kollegen gefragt, Trainer gefragt. Oder halt auch das, was ich selber schon erlebt hatte. Also ich habe oft in Seminaren dann einfach auch mitgeschrieben. Wie haben die das gestaltet.
-
- 133 Interviewer: Was würden Sie denn sagen, in Bezug auf Ihre Dozententätigkeit. Was können Sie besonders gut?
-
- 134 GP2v: Ich glaube, dass ich begeistern kann. Ich kann, glaube ich auch, zurückhaltende Leute ermutigen, den Schritt zu machen und sich zu integrieren. Also ich denke jetzt mehr an so Gruppensituationen. Und ich glaube, dass ich gut so Querverbindungen schaffen kann. Also hier ist die Theorie und dann entsprechend drumherum die Sachen zu gestalten, die verinnerlicht werden können.
-
- 135 Interviewer: Gibt es in dem Bereich auch noch etwas, was Sie noch gerne lernen möchten?
-
- 136 GP2v: Ja, den gesamten Aufbau einer Vorlesung. Wie strukturiere ich das Ganze? Wie gehe ich mit Störungen im allgemeinsten Sinne um? Was mache ich, wenn die Studenten abspringen, wenn ich merke, ich kriege sie nicht eingefangen. Wie bekomme ich Souveränität da vorne? Ja, es gibt einen Haufen zu lernen. Also, da fällt mir ganz viel ein. (lacht)
-
- 137 Interviewer: Welche Bedeutung schreiben Sie dem Nachdenken über Ihre eigene Lehre, über Ihren eigenen Unterricht zu?
-
- 138 GP2v: Sehr viel. Und das ist auch, glaube ich genau das, was oft zu kurz kommt. Weil die Zeit halt nie reicht, weil es immer irgendwie eng ist. Nur, wenn ich es reflektieren kann und vielleicht auch ein Feedback von jemandem bekomme, der da mit drin sitzt, kann ich mich selber auch verbessern. Ich habe letztlich eine Aufnahme, eine Videoaufnahme gesehen von so einem Bewerbertraining und war ganz erstaunt, wie ich mich dort verhalten habe. Also eigentlich ging es um die Studenten, aber ich hatte mich selber auch lange nicht gesehen. Und ich denke, das übt immer wieder neu. Ja, finde ich wichtig.
-
- 139 Interviewer: Nehmen Sie sich die Zeit hin und wieder. Sie sagten, kommt zwar zu kurz, aber....
-
- 140 GP2v: Ich meine, jetzt habe ich nicht unterrichtet, aber. Also jetzt, als ich da hospitiert habe, habe ich ja Teile selber gemacht und habe mich dann hinterher mit der Kollegin besprochen, die auch mit dabei war. (Interviewer: Also da auch einfach so ein kollegialer Austausch. Es ist auch schön, wenn man etwas mit den Kollegen zusammen macht und so ein Feedback kriegen kann. Das ist auch nicht so häufig, gerade in der Hochschule.) Ja, finde ich ganz schade. Also ich kann es mir sehr gut vorstellen, diesen Block vom Thema her zu zweit zu machen. Also würde ich auch anregen. Wenn ich das neu stricken würde, das Curriculum, weil ich das einfach viel lebendiger finde. (Interviewer: "Das ist auch ein Thema, das man sehr gut zu zweit machen könnte.") Ja, eben. Und die Möglichkeiten sind natürlich viel größer dann auch.
-
- 141 Interviewer: Ja, wir sind schon bei der letzten Frage: Wie stellen Sie denn fest, ob Ihre Ausführungen verstanden wurden?
-
- 142 GP2v: Klassisches Nachfragen, natürlich. (Interviewer: "Wie würden Sie nachfragen?"). Beispielsweise noch mal eine Situation in den Raum stellen und sagen, wer hat jetzt wie, was gehört zum Beispiel oder wieder ein Bild einfach projizieren und fragen "An was erinnert Sie das?" oder "Gibt es Dinge, die Sie gehört haben in der Vorlesung, die Sie darauf beziehen können?" Manchmal kann es vielleicht auch sinnvoll sein, in der nächsten Stunde einfach mal wiederholen zu lassen oder einfach zu fragen "Was haben Sie aus der letzten Vorlesung mitgenommen?" oder "Was ist Ihnen jetzt noch präsent im Kopf?" oder "Wo können Sie das mal
-

ausprobieren?", "Gibt es Situationen im Alltag, wo Sie es anwenden könnten?", um einfach mal zu spüren, was ist da, also, was ist wirklich behalten worden. Natürlich die klassischen Klausuren, aber es ist die Frage, ob das immer so sinnvoll ist. (lacht)

-
- 143 Interviewer: Das war es so meinerseits von den Fragen. Ist Ihnen noch irgendetwas aufgefallen, was noch fehlte oder was Sie noch erwartet hätten oder würden Sie noch Anmerkungen dazu machen wollen.
-
- 144 GP2v: Also mir ist aufgefallen, wenn ich in meinen Unterlagen krame, dass ich da Unmengen finden werde. Aber, dass einfach durch das andere Tätigkeitsfeld im Moment das total in den Hintergrund gedrängt ist. Natürlich kenne ich Kommunikationsmodelle und Lerntheorien und Lerntypen und so etwas alles. Das ist mir alles schon untergekommen, aber es ist echt ganz weit weg. Aber es ist schon erstaunlich (Interviewer "Na, dann wird das in einem Jahr nach dem Training ja vielleicht ganz anders sein"), da merke ich selber, dass nur das, (Interviewer: "Vergessenskurve") womit ich ständig umgehe, ist wirklich auch präsent. Ich weiß, wo ich nachgucken kann, klar. Ich weiß auch, wo ich suchen muss. Aber es ist nicht im Kopf. (Interviewer: "Na gut, wenn im Kopf ist, wo man es schon mal gehört hat und wo man nachgucken kann, reicht es eigentlich auch, wenn man es aktuell nicht braucht") Ja, klar. Also die Sachen werde ich dann aktivieren, wenn es losgeht.
-
- 145 Interviewer: Ok, dann mach ich das hier mal aus. Danke für das Interview.
-

B.4 Codierleitfaden

Beschreibung:

In der ersten Spalte steht die Bezeichnung des Codes. F01 bis F05 steht für die fünf Facetten des Kompetenzmodells. In der zweiten Spalte finden sich drei Teile: Zunächst die Definition der Kategorie: was ist gemeint, wann kann und muss dieser Code vergeben werden? Danach folgt ein Ankerbeispiel, also ein Beispiel aus dem zu codierenden Material, das exemplarisch für die Verwendung des Codes steht; es ist ein typisches Beispiel, eine typische Fundstelle, die mit diesem Code versehen werden muss. Und zuletzt die Codierregel bzw. Abgrenzung, hier ist festgehalten, wie dieser Code sich von benachbarten Codes abgrenzt. Darin ist auch festgehalten, was nicht gemeint ist. In der letzten Spalte ist dann verzeichnet, mit welcher Zahl dieser Code (bzw. die Ausprägung) in SPSS eingetragen wird.

Code	Beschreibung	Codierung in SPSS
F01_Wissen	Dieser Code ist ein Hauptcode und dient nur der Orientierung. Er darf bei der Codierung nicht endgültig vergeben werden.	
F01_Wissen\ Lerntheorien	Dieser Code ist ein Hauptcode und dient nur der Orientierung. Er darf bei der Codierung nicht endgültig vergeben werden. Definition der Kategorie: Zunächst wird dieser Code meist vergeben für Aussagen, die auf die Frage "Welche Lerntheorien kennen Sie?" folgen. Doch auch später im Interview können Lerntheorien genannt werden. Es geht dabei um ein theoretisches Verständnis von Lernen, dies kann die Nennung konkreter Forscher (z. B. Bandura, Skinner...) sein oder die Nennung der Theorie (z. B. Modelllernen, Neurodidaktik). Auch eine implizite Beschreibung kann codiert werden, wenn sie wissenschaftlich haltbar ist. Codierregel: Nicht gemeint sind hier außerdem (aktivierende) Lehrmethoden, also z. B. Murmelgruppe, Referat, Gruppenarbeiten usw.	
F01_Wissen\ Lern- theorien\ Kennt sich gar nicht mit Lerntheorien aus	Definition der Kategorie: Wenn jemand gar nichts zum Thema Lerntheorien nennen kann. Wenn nur Theorien und Themen genannt werden, die mit Lernen nichts zu tun haben, und daher im Lehrtraining auch nicht thematisiert wurden. Ankerbeispiel: „Kennen Sie Lerntheorien? Wissensvermittlung als die eine Seite und Lernen auf der anderen Seite, Lerntheorien?“ GP12v: „Würde ich jetzt spontan sagen, nein. Wenn Sie mal ein Stichwort, oder eins, zwei, vielleicht bekannte, vielleicht würde ich sagen ‚natürlich‘.“ Interviewer: „Keine Ahnung. Skinner wäre zum Beispiel etwas oder Bandura Modelllernen. Kognitivismus.“ GP12v: „Nein, kenne ich nicht.“ (GP12v:54-57)	Gar nicht = 0

	Codierregel: Nennt ein GP (Gesprächspartner) Theorien wie „Constructive Alignment“ oder umschreibt sie, zählt er Forscher oder Theorien auf, die mit Lernen zu tun haben, ist er in "Kennt sich etwas mit Lerntheorien aus" oder ggf. sogar in "Kennt sich sehr gut mit Lerntheorien aus" einzuordnen. Nicht gemeint sind hier außerdem (aktivierende) Lehrmethoden, also z. B. Murmelgruppe, Referat, Gruppenarbeiten usw.	
F01_Wissen\ Lern- theorien\ Kennt sich etwas mit Lerntheorien aus	Definition der Kategorie: Berichtet mindestens von einem impliziten Verständnis. Wenn nur "Worthülsen" genannt werden, ohne dass etwas über die Bedeutung gesagt wird, ist die Äußerung ebenfalls hier einzuordnen. Ankerbeispiel: „Das Lernen am Modell, aber auch die klassische Konditionierung und also diese ganz Behavioristische Sache. Dann mit dieser kognitiven Wende.“ (GP9v:71) Codierregel: Nicht gemeint sind Dinge wie: Teamteaching oder Theorien, die gar nichts mit Lernen zu tun haben. Nicht gemeint sind hier außerdem (aktivierende) Lehrmethoden, also z. B. Murmelgruppe, Referat, Gruppenarbeiten usw.	Etwas = 1
F01_Wissen\ Lern- theorien\ Kennt sich sehr gut mit Lerntheorien aus	Definition der Kategorie: Sehr gut kennt sich jemand mit Lerntheorien aus, wenn er entweder sehr viele nennen (Breite) oder einzelne sehr gut beschreiben kann (Tiefe), auch ein Übertrag in die Praxis ist hier relevant. Ankerbeispiel: „Operantes, klassisches Konditionieren nicht unbedingt, nicht wirklich, sondern dann eher Modelllernen. Ich ziehe daraus, dass ich mich auch als eine Art Modell verhalten sollte [...]. Wenn ich selber etwas lerne, lernen muss, neu lernen muss, stelle ich bei mir fest, dass ich immer versuche, das sofort umzusetzen oder Beispiele zu finden oder Ähnliches. Was ja auch für diese tiefere Verarbeitung sprechen würde. Das habe ich aber auch schon vorher gemacht, nur heißt es für mich dann übersetzt, für den Unterricht, ich sollte versuchen, für die Studierenden auch dann sie zu animieren oder so.“ (GP3n:6) Codierregel: Wenn nur Schlagworte genannt werden, ohne dass eine einzelne Theorie beschrieben werden kann (insbesondere auf Nachfrage), dann ist die Person bei "Kennt sich etwas mit Lerntheorien aus" einzuordnen. Nicht gemeint sind hier außerdem (aktivierende) Lehrmethoden, also z. B. Murmelgruppe, Referat, Gruppenarbeiten usw.	Sehr gut = 2
F01_Wissen\ aktivierende Lehrmethode n keine – wenig - viel	Dieser Code ist ein Hauptcode und dient nur der Orientierung. Er darf bei der Codierung nicht endgültig vergeben werden. Beschreibung der Kategorie: Hier sind vor allem aktivierende Lehrmethoden gemeint. Nicht gezählt werden Aussagen zur klassischen Vorlesung, also Frontalvortrag. Gezählt werden hingegen Nennung und auch Beschreibung von aktivierenden Methoden wie: Gruppenpuzzle, Referat, Gruppenarbeit, Fallarbeit, Murmelgruppe, Fishbowl, die Arbeit mit Karten, Zurufabfrage usw. Mögliche Methoden (diese Liste ist NICHT abschließend): - Lehrgespräch, Abfrage von vorne (Fragen stellen) - Kartenabfrage - Gruppenarbeit - Mindmap - Murmelgruppe (auch: kurz mit dem Nachbarn sprechen, sich kurz in einer kleinen Gruppe	

	austauschen) - Fishbowl - Referate - Rollenspiel - Rätsel - Quiz - auch die Beschreibung der Methode, ohne die namentliche Benennung, zählt Codierregel: Nicht gemeint ist die Beschreibung unterschiedlicher Formate, in denen Lehre gegeben wird (da dies von außen vorgegeben ist). Formate meint Vorlesung, Seminar, Proseminar, Tutorium u. ä.	
F01_Wissen\ aktivierende Lehr- methoden viel - wenig - keine\Kennt keine Methoden	Definition der Kategorie Kennt nur Frontalvortrag oder max. eine Lehrmethode (z. B. Gruppenarbeit), kennt keine aktivierenden und lernfördernden Methoden. Nennt nur Frontalvortrag, ggf. noch Projektarbeit oder andere Formen wie Tutorium, Seminar (dies wird nicht gezählt, da es übliche Formate sind, in denen Lehre angeboten wird und nicht konkrete Lehrmethoden, die in diesen Formaten eingesetzt werden können) Ankerbeispiel: "Ich kenne den Input, frontal, informativ, Vorlesungscharakter, ich kenne die seminaristischen Möglichkeiten, wo man kooperiert. Ich kenne diese selbstläuferischen, leicht begleiteten Tutorials, und ich kenne natürlich die Projektarbeit." (GP22v:8) Codierregel: Nicht gemeint sind Lerntheorien. Nicht gemeint sind Projektarbeit, sondern spezielle, KONKRET beschriebene aktivierende Methoden in der Lehre. Nicht gemeint ist die Beschreibung unterschiedlicher Formate (Vorlesung, Seminar, Proseminar, Tutorium u. ä.), in denen Lehre gegeben wird (da dies von außen vorgegeben ist).	Keine = 0
F01_Wissen\ aktivierende Lehr- methoden viel - wenig - keine\Kennt wenig Methoden	Definition der Kategorie: 2 bis 5 Lehrmethoden Wenig ist einerseits wenig in der Anzahl und andererseits nur die „Klassiker“ wie Gruppenarbeit, Referat. Frontal wird nicht als Methode gewertet, da es keine Veranstaltung geben kann, wenn nicht mindestens diese Methode bekannt ist. Hier sind vor allem aktivierende Lehrmethoden gemeint. Nicht gezählt werden Aussagen zur klassischen Vorlesung, also Frontalvortrag. Gezählt werden hingegen Nennung und auch Beschreibung von aktivierenden Methoden wie: Gruppenpuzzle, Referat, Gruppenarbeit, Fallarbeit, Murmelgruppe, Fishbowl, die Arbeit mit Karten, Zurufabfrage usw. Ankerbeispiel: GP17v: „Ich gehe zunächst hin und trage vor, abstrakt. Und gehe dann im Regelfall in eine Übungseinheit mit Beispielen, wo ich zunächst mit den Studenten einen Beispielsfall durchlöse und im Anschluss die Studenten selber lösen lassen und das dann entweder in Gruppenarbeit oder jeder für sich. Und das dann im Unterricht zusammen trage und an der Tafel bearbeite.“ Interviewer: „Da höre ich jetzt heraus. Einmal Frontalunterricht, dann Übungseinheiten, dann, was hatten Sie noch gesagt, gemeinsam mit den Studenten etwas lösen.“ GP17v: „Ja. Ich lasse die in Gruppen lösen, wo die auch mal diskutieren können und sich austauschen können. Und dann wird es zusammen gefügt.“ Interviewer: „Fallen Ihnen noch andere Lehrmethoden ein, die Sie jetzt selber vielleicht nicht anwenden, aber mal irgendwo gehört, gesehen, gelesen haben?“ GP17v: „Nein. Also jenseits des Frontalunterrichts und der Übungsarbeiten, sei es in Gruppen, sei es allein. Nein, in meinem Fach jedenfalls nicht.“(GP17v:8-12) Codierregel: Nicht gemeint sind hier Lerntheorien. Nicht gemeint ist die Beschreibung unterschiedlicher Formate (Vorlesung, Seminar, Proseminar, Tutorium u. ä.), in denen Lehre gegeben wird (da dies von außen vorgegeben ist).	Wenig = 1

F01_Wissen\ aktivierende Lehr- methoden viel - wenig - keine\Kennt viele Methoden	Definition der Kategorie: Ab 6 oder mehr: viele aktivierende Lehrmethoden. Insbesondere auch lernfördernde Methoden. Hier sind vor allem aktivierende Lehrmethoden gemeint. Nicht gezählt werden Aussagen zur Vorlesung oder Frontalvortrag. Gezählt werden hingegen Nennung und auch Beschreibung von aktivierenden Methoden wie: Gruppenpuzzle, Referat, Gruppenarbeit, Fallarbeit, Murmelgruppe, Fishbowl, die Arbeit mit Karten, Zurufabfrage usw. Wichtig: die Beispiele müssen nicht alle an einer Stelle genannt werden, es kann sein, dass sie über das Interview verteilt auftreten. Ankerbeispiel: „Power-Point-Präsentation erst mal als Einstieg oftmals, um ein Fachthema vorzustellen. Dann habe ich immer viel selber sammeln lassen, Themen. Gruppenarbeit. Dann auch so Expertenteams, also einer erklärt dann einer anderen Gruppe Inhalte, die diese Gruppe noch nicht kennt. Wichtig finde ich auch immer, wenn in einer Gruppe Personen sind, die schon viel Erfahrung haben, die auch selber dann nach vorne zu holen als Lehrende. Also praktisch dann jemand als Lehrer da vorne zu haben, um den anderen dann etwas beizubringen. Hausaufgaben klar, als Recherche, um sich selber vorzubereiten. Was fällt mir noch ein. Jetzt auch Mittel, Methoden wie auch Mindmapping oder (Interviewer: "Ja, alles, was Ihnen jetzt so unter dem großen Begriff einfällt") Flipcharts, Entwicklung von Schaubildern, Modellen, Mindmapping. Schön finde ich auch immer, mit Pinnwänden zu arbeiten, also auch Stichworte auf Karten, die dann in Bezug zueinander zu setzen. Alles, was die Kreativität anregt. Wir haben zum Beispiel, in den Gruppen ging es darum, die einzelnen Personen auch vorzustellen und normal läuft es ja dann oft so in einer Runde "Ich bin der und der und habe das und das gemacht". Und die haben oftmals ein Bild malen lassen und anhand einzelner Details auf diesem Bild dann diese Person präsentieren lassen. Oder Partnerinterviews zum Beispiel, um das Ganze halt aufzulockern und lebendiger zu machen.“ (GP2v:28) Codierregel: Wenn viele Nennungen von z. B. PowerPointPräsentationen, Folien, Frontalvortrag, dann wird die Person bei wenig Methoden einsortiert, auch wenn es in der Anzahl zunächst viel erscheint. Es geht vor allem um aktivierende Lehrmethoden. Nicht gemeint ist die Beschreibung unterschiedlicher Formate (Vorlesung, Seminar, Proseminar, Tutorium u. ä.), in denen Lehre gegeben wird (da dies von außen vorgegeben ist).	Viele = 2
F02_Können	Dieser Code ist ein Hauptcode und dient nur der Orientierung. Er darf bei der Codierung nicht endgültig vergeben werden.	
F02_Können\ Lernzielform ulierung	Dieser Code ist ein Hauptcode und dient nur der Orientierung. Er darf bei der Codierung nicht endgültig vergeben werden. Definition der Kategorie: GP beschreibt, dass er oder sie Lernziele formuliert. Vage ist die Lernzielformulierung dann, wenn nur Allgemeines genannt wird: "Ich sage den Studierenden dann, wir beschäftigen uns mit der Erstellung von Fragebögen". Klare Lernziele sind dann formuliert wenn der oder die GP z. B. auf die Taxonomie von Bloom oder die SOLO-Taxonomie von Biggs verweist. Oder etwas sagt wie: „Am Anfang gibt es einen Überblick, eine Folie, was sollen Sie heute mitnehmen, was werden Sie heute/in diesem Kurs lernen.“ Codierregel: Nicht gemeint ist, wenn der Dozent lediglich etwas über die Vorbereitung sagt, bzw. welche Themen er vermitteln will. Lernziele beziehen sich immer auf das, was der Lerner nachher können soll.	

F02_Können\ Lernziel- formulierung Formuliert keine Lernziele	Definition der Kategorie: Auf die Frage, was z. B. auf der ersten Folie steht, womit die LV beginnt oder ob er/sie Lernziele formuliert, kommt kein Hinweis auf Lernziele. Auch bei der Frage nach der Vorbereitung könnten Aussagen dazu kommen. Wenn dort nur gesagt wird, die Lehrkraft verschaffe sich einen Überblick über das Thema und überlege, was sie vermitteln wolle, wäre dies hier einzusortieren. Ankerbeispiel: „Ich wäre jetzt nicht Professorin, wenn ich nicht wüsste, was ich drannehme. Die Inhalte, bombensicher, weiß ich einfach. Darüber mache ich mir keine Gedanken, wo die herkommen, die sind einfach da.“ (GP18n:12) Codierregel: Wird bei Vorbereitung oder der Frage nach Beginn der Vorlesung genannt, dass man sich überlegt, was die Studierenden LERNEN sollen, ist dies ein Hinweis auf mindestens vage Lernziele. Dies sind gekennzeichnet durch Thema + Verb. Klare Lernziele orientieren sich an Bloom oder Biggs, die Lernzieltaxonomie muss jedoch nicht explizit genannt werden.	Keine Lernziele = 0
F02_Können\ Lernziel- formulierung Formuliert mindestens vage Lernziele	Definition der Kategorie: Mindestens Thema und Verb. Ankerbeispiel: „Lernziel ist, die Grundlagen zu beherrschen und auch anwenden zu können. [...] Vor dem Hintergrund habe ich sie in einer anderen Form mit eingebaut, und zwar endet jedes meiner Kapitel mit einem Slide mit Wiederholungsfragen.“ (GP16n:51) Codierregel: Sitzungspläne oder Themenüberschriften sind nicht ausreichend, um, bei "vage Lernzielformulierung" einsortiert zu werden.	Vage Lernziele = 1
F02_Können\ Lernziel- formulierung Formuliert klare Lernziele	Definition der Kategorie: Klare Lernziele sind dann formuliert wenn der oder die GP z. B. auf die Taxonomie von Bloom oder die SOLO-Taxonomie von Biggs verweist. Oder sagt, am Anfang gibt es einen Überblick, eine Folie, was sollen Sie heute mitnehmen, was werden Sie heute/in diesem Kurs lernen. Ankerbeispiel: „Wobei es bis jetzt ja meistens die fachlichen, dass man herein genommen hat, das und das müsst ihr können von den theoretischen Inhalten. Und das kommt ja jetzt. Ich bin am Überarbeiten für das neue Lernmodell, das kommt jetzt auch, dass man da sagt, nebenbei lernt Ihr auch noch mal das. Bei dem einen Fach habe ich dann auch gesagt, hinterher könnt Ihr Euch miteinander auseinandersetzen und ob Ihr dann wirklich als Team funktioniert, als Gruppe.“ (GP1n:37) Codierregel: Nicht ausreichend ist die Lernzielformulierung auf dem Minimalniveau "Thema und Verb", dann wäre es "formuliert vage Lernziele"	Klare Lernziele = 2

F02_Können\ Lernzielkom munikation	Definition der Kategorie: Es geht um die Frage, ob der Dozent Lernziele kommuniziert. Beispielweise auf einer der ersten Folien seiner PowerPointPräsentation, aber auch mündlich. Es ist zu erwarten, dass die Zahl der Codings hier gering ist, da natürlich nur solche Dozenten die Lernziele kommunizieren können, die auch Lernziele formulieren. Ankerbeispiel für Nein: Interviewer: „Wie sieht es dann aus mit den Zielen, weil Du es jetzt gerade selber angesprochen hast. Formulierst Du die vorher für eine Veranstaltung oder im Kopf oder schreibst du sie dir auf, kommentierst Du die auch?“ GP5n: „Also bei der Theorieveranstaltung war es jetzt so, dass ich Inhalte zusammen getragen habe, Themenbereiche, die gelernt werden sollen und dann probiert habe ich es schon auf der Handlungsebene zu gucken, was ist das Wichtige, was sollen die können am Schluss. Aber ich glaube, dass ich jetzt explizit, bisher habe ich sie nicht explizit formuliert und habe sie auch explizit den Studenten noch nicht mitgeteilt. Ich glaube, das wäre so im nächsten Schritt, bei der nächsten Veranstaltung, dass ich dann pro Stunde sage, das sollten Sie wissen, das werden Sie können am Ende der Veranstaltung. Ich glaube, so etwas werde ich auf alle Fälle noch mit reinbringen“ (GP5n:39-40). Ankerbeispiel für Ja: GP15n: „Ich mache jedes Mal am Anfang eines Moduls und dann aber auch in jeder Stunde noch einmal klar, was ist heute das Lernziel, prüfe das am Ende noch einmal, wurde das erreicht?“ Interviewer: „Das kommunizierst Du auch an die Studierenden?“ GP15n: „Das kommuniziere ich auch, das steht dann da auch.“ (GP15n:74-76) Codierregel: Nicht gemeint sind Sitzungspläne und Themenübersichten.	
F02_Können\ Lernziel- kommunikati on\Nein	Definition der Kategorie, Ankerbeispiel und Codierregel Siehe "Lernzielkommunikation" Kommuniziert die Lernziele nicht.	Nein = 0
F02_Können\ Lernziel- kommunikati on\Ja	Definition der Kategorie, Ankerbeispiel und Codierregel Siehe "Lernzielkommunikation". Kommuniziert die Lernziele.	Ja = 1
F02_Können\ Flexibilität in der Lehr- methoden- anwendung/ LV- Gestaltung	Dieser Code ist ein Hauptcode und dient nur der Orientierung. Er darf bei der Codierung nicht endgültig vergeben werden. Beschreibung der Kategorie: Es geht um die Frage, inwiefern eine Dozentin in der Lage ist, ihre Lehre adaptiv zu gestalten. Ist sie also in der Lage, ihre Lehrmethoden ihren Lernzielen und Studierenden anzupassen? Codierregel: Nicht gemeint ist die Beschreibung von aktivierenden Lehrmethoden.	
F02_Können\ Flexibilität in der Lehr- methoden- anwendung/ LV- Gestaltung\ Unflexibel	Definition der Kategorie: Unflexibel in der Methodenanwendung ist ein Dozent, wenn er starr an seinem Veranstaltungsplan (und der Menge der Inhalte) festhält, egal, wie die Stimmung in der Gruppe ist. Dies kann auch der Fall sein, wenn der Dozent lediglich einen Frontalvortrag hält und nur kleine Fragerunden einbaut. Insbesondere auch, wenn ein Dozent der Auffassung ist, sein Fach ließe sich nur auf diese eine Weise unterrichten. Ankerbeispiel: „Aber es gibt gewisse Themen, ich mache das Fach X, das hat jetzt einfach mal etwas mit Frontalunterricht zu tun. Da kann man zwischendurch ein Video zeigen, da kann man sicherlich	Unflexibel = 0

	Bildmaterial aus der Industrie zeigen. Man kann das vielleicht auch mit dem einen oder anderen noch anreichern, mit Rechenübungen und, und, und. Aber dann ist es das.“ (GP6v:38) Codierregel: Etwas flexibel zeigt sich der Dozent, wenn er hin und wieder Gruppenarbeiten bzw. aktivierende Lehrmethoden einsetzt.	
F02_Können\ Flexibilität in der Lehrmethodenanwendung/ LV-Gestaltung\ Etwas flexibel	Definition der Kategorie: Etwas flexibel in der Methodenanwendung und der Lehrveranstaltungsgestaltung ist die Dozentin, wenn sie ein gewisses Repertoire hat, in dem sie sich bewegt, wenn sie in der Lage ist früher oder öfter Pause zu machen. Ankerbeispiel: „Wie andere was machen. Das interessiert mich, weil ich der Meinung bin, dass ich so natürlich auch ein Repertoire habe, aber ein ziemlich eingefahrenes auch. Man steht ja nicht jeden Morgen auf und denkt da mach ich was ganz anderes.“ (GP4v:133) Codierregel: Unflexibel ist der Dozent, wenn er lediglich einen (evtl. mit Lehrgesprächen angereicherten) Frontalvortrag hält. Eine hohe Flexibilität weist der Dozent auf, wenn er auch von seinem vorbereiteten Plan abrücken kann, weil er merkt, dass etwas nicht funktioniert oder die Gruppe gerade etwas anderes braucht und wenn er spontan eine ganze andere Methode einsetzt.	Etwas flexibel = 1
F02_Können\ Flexibilität in der Lehrmethode nanwendung /LV-Gestaltung\ Hohe Flexibilität	Definition der Kategorie: Adaptive Lehre - insbesondere, wenn jemand berichtet, "nach Gefühl" andere Methoden einzusetzen. Oder berichtet, wenn er merkt, etwas passt nicht (die sind müde, verstehen es nicht....) dann die Methode zu wechseln. Methode meint immer Lehrmethode siehe Code "aktivierende Lehrmethoden". Dabei kann es ein Wechsel der Sozialform (Partnerarbeit, Gruppenarbeit...) oder der Methode selbst sein: ein Aufgabenblatt bearbeiten, Fragen stellen, eine Murnelgruppe machen (bzw. Austausch mit dem Nachbarn anregen). Ankerbeispiel: „Manchmal bringe ich ein paar Fragen mit oder ich steige mit einer kleinen Gruppenarbeit ein und sage "Ich habe hier mal ein paar Begriffe aufgeschrieben, wer kennt die noch?" Hänge die dann auf. "Was fällt Euch zu den Begriffen ein, was denkt Ihr denn, wenn Ihr diese Begriffe lest? zum Beispiel. Oder ich bringe ein paar Fragen mit oder ich sage einfach "Wer könnte denn eine Zusammenfassung der letzten Stunden machen?" Ich variere es. Das mache ich meistens wirklich von Woche zu Woche individuell, diese Erinnerung, je nachdem, wie die in der Woche vorher drauf waren. Also, wenn ich mitgekriegt habe, dass die jetzt mal eine Abgabe hatten für ein anderes Fach und sich dann nicht so hundertprozentig auf den Unterricht vorbereitet haben, dann mache ich es eher mit Begriffen, vielleicht ist dann mal etwas hängen geblieben. Da würde ich jetzt keinen Einzelnen aufrufen und sagen "Fassen Sie mal zusammen." Da versuche ich das dann individuell zu steuern, so dem Gefühl nach wie es halt vorher war.“ (GP1n:47) Codierregel: Unflexibel ist der Dozent, wenn er nur Frontalvorträge hält, maximal Arbeitsblätter oder Übungen austeilt oder mal einen Film zeigt. Etwas flexibel ist das gelegentliche Einstreuen von Gruppenarbeiten und z. B. eine Flexibilität in der Pausengestaltung.	Hohe Flexibilität = 2
F03_Soziale Interaktion	Dieser Code ist ein Hauptcode und dient nur der Orientierung. Er darf bei der Codierung nicht endgültig vergeben werden.	
F03_Soziale Interaktion\Aktivierung Studierender	Definition der Kategorie: Gibt Aufgaben/Fallbeispiele, leitet Gruppenarbeiten (GA) an, stellt Fragen, nutzt aktivierende Lehrmethoden - macht zusätzlich kleine Projekte. Es kann auch sein, dass der Dozent/die Dozentin selbst von hoher Aktivierung spricht. Dann ist der Code aber nur zu vergeben, wenn danach eine Beschreibung folgt, die deutlich macht, dass dies keine „Worthülse“ ist.	

	Codierregel: Nicht gemeint ist das reine Lehrgespräch, also eine frontale, dozentenorientierte Frage-Antwort-Interaktion.	
F03_Soziale Interaktion\Aktivierung Studierender \Wenig	Definition der Kategorie: Wird vergeben, wenn nur von seltenen, vereinzelt Aktivierungen die Rede ist oder nur von Lehrgespräch bzw. Stillarbeit. Ankerbeispiel: „Sagen wir mal so. Ich hatte bisher in meiner Lehrtätigkeit noch nicht viel Gelegenheit, da anderes zu tun als Frontalunterricht. Also das war schlichtweg immer vorgegeben in den Veranstaltungen, die ich bisher gemacht habe.“ (GP15v:5) Codierregel: Mittlere Aktivierung wird dann vergeben, wenn zwar von Aktivierung gesprochen wird, jedoch nicht viele verschiedene Arten der Aktivierung (immer Aufgabenblatt, immer an der Tafel rechnen, immer Fallbeispiele) und diese nicht sehr häufig angewendet wurden.	Wenig Aktivierung = 0
F03_Soziale Interaktion\Aktivierung Studierender \Mittel	Definition der Kategorie: Mittlere Aktivierung wird dann vergeben, wenn zwar von Aktivierung gesprochen wird, jedoch nicht viele verschiedene Arten der Aktivierung (immer Aufgabenblatt, immer an der Tafel rechnen, immer Fallbeispiele) und diese nicht sehr häufig angewendet wurden. Ankerbeispiel: „Da habe ich mir wirklich zu jedem Thema einen Case ausgedacht, bestimmt noch einmal hundert Folien gemacht zu Hause, wo ich mir einen Fall überlegt habe und eine Ausgangslage gegeben habe und sie hatten Zeit, nach dem Theorieblock, den sie von mir gehört haben zu dem Thema Standort, wo ich ihnen alles erzählt habe, wie man vorgeht bei einer Standortwahl. Was sind Standortfaktoren, wie werden sie gewichtet, wie kann man sie messen, was für Verfahren gibt es etc. Dann habe ich sie eine Standortentscheidung treffen lassen anhand einer Ausgangslage, die von mir vorgegeben war. Ich hatte zu Hause schon die Lösung erarbeitet und habe sie dann manchmal Gruppen bilden lassen oder habe auch gesagt, wenn jemand lieber allein arbeitet, dann kann er das auch gern machen. Meistens haben hier die Partner zusammen gearbeitet, die, die nebeneinander saßen, manchmal haben sie auch zu Dritt gearbeitet. Da hat man immer gemerkt und das war auch das Schöne, bei irgendwelchen Fragen, wo jetzt zwei nicht weitergekommen sind, dann wurde sich mal kurz umgedreht und hat geschaut, wie machen es die jetzt so. [...] Und ich war natürlich auch Ansprechpartner, immer dann, wenn die Leute nicht weitergekommen sind und spätestens bei irgendwelchen anderen Teams ihre Frage nicht zufriedenstellend beantwortet bekamen, dann sind sie zu mir gekommen und ich habe ihnen den nächsten Schritt wieder vorgegeben. Aber auch gleichzeitig noch einmal erklärt. Da ist dann immer jede Gruppe zu einem Ergebnis gekommen.“ (GP16n:8) Codierregel: Viel Aktivierung: nicht immer die gleiche Methode (immer Übung, immer Case bzw. Fall, immer Murmelgruppe) und häufiger Einsatz. Wenig Aktivierung: hauptsächlich Frontalveranstaltungen mit wenigen auflockernden Elementen, diese dann eher „klassisch“ wie Arbeitsblatt oder Rechenaufgabe.	Mittlere Aktivierung = 1
F03_Soziale Interaktion\Aktivierung Studierender \Viel	Definition der Kategorie: Nutzt viele aktivierende Methoden, wendet also das an, was bei F01_Wissen_aktivierende Lehrmethoden aufgezählt wurde. Ankerbeispiel: „Ich bin nicht der Frontalvorlesungstyp, ich bin extrem dafür, diese neuen, aktivierenden Lehrmethoden mit allem, alles, was dieses Buch und noch mehr hergibt, [...] auch noch etwas Eignes ausdenken, so ein Quiz, kurz mal überlegen und wirklich möglichst viel die Studierenden ins Selbermachen zu bringen und erleben, entdecken.“ (GP15n:13) Codierregel:	Viel Aktivierung = 2

	Mittlere Aktivierung wird dann vergeben, wenn zwar von Aktivierung gesprochen wird, jedoch nicht viele verschiedene Arten der Aktivierung (immer Aufgabenblatt, immer an der Tafel rechnen, immer Fallbeispiele) und diese nicht sehr häufig angewendet wurden.	
F03_Soziale Interaktion\ Umgang mit Störungen/ Unterbrechungen\ Sicherheit (im Umgang mit Störungen)	Dieser Code ist ein Hauptcode und dient nur der Orientierung. Er darf bei der Codierung nicht endgültig vergeben werden. Definition der Kategorie: Hierbei geht es um den Umgang mit Störungen in der Lehrveranstaltung. Störungen können alle möglichen Dinge sein, die die Arbeitsfähigkeit der Gruppe unterbrechen oder auch nur den Dozenten stören. Es können die Lautstärke im Raum, unmotivierte oder müde Studierende oder auch einzelne „Schwätzer“ oder Vielredner sein. Es geht hier darum, von welcher Sicherheit jemand im Umgang mit Störungen spricht. Wirkt er oder sie sehr sicher und selbstbewusst? Oder eher unsicher? Lässt er oder sie sich durch Störungen, Unterbrechungen etc. leicht verunsichern? Codierregel: Nicht gemeint ist die Flexibilität im Umgang mit Unterbrechungen.	
F03_Soziale Interaktion\ Umgang mit Störungen/ Unterbrechungen\ Sicherheit (im Umgang mit Störungen)\ Gering	Definition der Kategorie: Berichtet von eigener Unsicherheit oder wirkt in der Wortwahl unsicher. Oft Dozierende, die Studierende nicht des Raumes verweisen würden, egal was passiert. Ankerbeispiel: „Sagen wir mal so. Man kann während der Vorlesung oder während einer Lehrveranstaltung ja ein bisschen in den Gesichtern lesen, wenn ständig Leute rausgehen, ist man verunsichert und fragt sich, ist irgendetwas, was schief läuft. Also die Erfahrung hatte ich zuletzt sogar schon einmal selber gemacht.“ (GP21v:4) Codierregel: Zeigt nur etwas Unsicherheit in der Selbstbeschreibung: Kategorie Mittel.	Sicherheit gering=0
F03_Soziale Interaktion\ Umgang mit Störungen/ Unterbrechungen\ Sicherheit (im Umgang mit Störungen)\ Mittel	Definition der Kategorie: Eine mittlere Sicherheit im Umgang mit Störungen liegt vor, wenn der Dozent vom Umgang mit Störungen berichtet, die auf etwas Unsicherheit schließen lassen. Oft auch, wenn die Frage nur theoretisch beantwortet werden kann, da Störungen bisher noch nicht vorkamen. Keine Störungen wahrgenommen wurden oder beispielsweise auch generell noch kein Seminar gehalten wurde. Der Dozent ist weder bei hoch noch bei gering einzuordnen. Ankerbeispiel: GP2v: „Ich würde fragen, ob irgendetwas nicht verstanden worden ist oder ob es irgendetwas gibt, was ...Also ich würde sie auf jeden Fall ansprechen, würde fragen, gibt es etwas, was ich noch erklären kann, ob es etwas ist, was das Plenum auch interessiert oder so. Also ich würde auf jeden Fall darauf reagieren.“ Interviewer: „Und die jetzt, die hören jetzt auf, weil sie angesprochen wurde, fangen dann aber wieder an?“ GP2v: „Dann würde ich, glaube ich, noch mal darauf reagieren und sie bitten, das draußen zu besprechen.“ (GP2v:64-66) Codierregel: Hoch: Hoch ist die Sicherheit, wenn der Lehrende differenziert von seinem Umgang mit Störungen berichtet oder keine Unsicherheiten erkennen lässt. Es sind oft solche Lehrenden, die auch berichten, dass sie schon mal jemand des Raumes verwiesen haben. Gering: Berichtet von eigener Unsicherheit oder wirkt in der Wortwahl unsicher. Oft Dozierende, die Studierende nicht des Raumes verweisen würden, egal was passiert.	Sicherheit mittel = 1

F03_Soziale Interaktion\ Umgang mit Störungen/ Unterbrechungen\ Sicherheit (im Umgang mit Störungen)\ Hoch	Definition der Kategorie: Hoch: Hoch ist die Sicherheit, wenn der Lehrende differenziert von seinem Umgang mit Störungen berichtet oder keine Unsicherheiten erkennen lässt. Es sind oft solche Lehrenden, die auch berichten, dass sie schon mal jemand des Raumes verwiesen haben. Ankerbeispiel: GP3n: „So lange sie leise tuscheln, ist es für mich kein Problem. Erst, wenn ich den Eindruck habe, es stört die Anderen. Ich glaube, ich gehöre zu den wenigen Dozenten, die schon Leute aus dem Unterricht herausgeschmissen haben.“ Interviewer: „Die sind auch freiwillig gegangen?“ GP3n: „Ich habe denen gesagt, dass sie jetzt gehen sollen, fertig. Und dann gehen die auch.“ Interviewer: „Gleich nach der ersten Aufforderung?“ GP3n: „Nein, sie versuchen dann zu verhandeln, aber dann schmeiße ich sie trotzdem raus.“ (GP3:90-94) Codierregel: Eine mittlere Sicherheit im Umgang mit Störungen liegt vor, wenn der Dozent vom Umgang mit Störungen berichtet, die auf etwas Unsicherheit schließen lassen. Oft auch, wenn die Frage nur theoretisch beantwortet werden kann, da Störungen bisher noch nicht vorkamen. Keine Störungen wahrgenommen wurden oder beispielsweise auch generell noch kein Seminar gehalten wurde.	Sicherheit hoch = 2
F03_Soziale Interaktion\ Umgang mit Störungen/ Unterbrechungen \ Flexibilität (im Umgang mit Störungen)	Definition der Kategorie: Flexibilität im Umgang mit Störungen. Berichtet jemand von verschiedenen Umgangsweisen? Dies können sein: eine Pause machen, ansprechen, hingehen, die Sozialform oder Lehrmethode wechseln (z. B. eine Aufgabe einschieben, ein Arbeitsblatt austeilen, eine Murmelgruppe anleiten)... Codierregel: Nicht gemeint ist hier die Sicherheit im Umgang mit Störungen.	
F03_Soziale Interaktion\ Umgang mit Störungen/ Unterbrechungen \ Flexibilität (im Umgang mit Störungen)\ Gering	Definition der Kategorie: Geringe Flexibilität liegt vor, wenn die Person Störungen grundsätzlich eher zulässt ("ach, das spreche ich gar nicht an, die sind ja erwachsen") oder nur eine Möglichkeit der Störungsintervention kennt. Ankerbeispiel: „Es kommt darauf an. Ich gucke schon, ich achte schon darauf, dass ich sage "Leute, jetzt hört Euch mal zu gegenseitig" oder "Psst, da mal Ruhe". So etwas kommt schon von mir. Allerdings ist das so in der einen Gruppe von den zehn Leuten, die waren so drauf, das kam einfach immer wieder, dass es so ein Fass ohne Boden war. Und in der großen Veranstaltung ... es kam auch einmal das Feedback, für mehr Ruhe zu sorgen. Wobei es mir auch zu doof ist, mich da vorn die ganze Zeit hinzustellen, psst, Ruhe jetzt. Ich mache es bis zu einem gewissen Punkt und wenn es dann auch nichts hilft, dann ergebe ich mich meinem Schicksal, glaube ich. (lacht)“ (GP5n:104) Codierregel: Bei Mittel werden mehr Umgangsweisen genannt (schweigen, ansprechen, des Raumes verweisen).	Flexibilität gering = 0

F03_Soziale Interaktion\ Umgang mit Störungen und Unterbrechungen der LV\ Flexibilität (im Umgang mit Störungen)\ Mittel	Definition der Kategorie: Bei Mittel werden einige Umgangsweisen genannt (schweigen, ansprechen, des Raumes verweisen, leise werden), nicht restriktiv und auch eher nicht präventiv. Ankerbeispiel: „Erst mal gar nicht, abwarten, ob es sich wieder legt. Wenn es erkennbar ist, dass es andauert und dass es auch erkennbar nichts mit dem Fach zu tun hat, das frage ich dann erst mal ab. ‚Haben Sie Probleme, gibt es Fragen, dann stellen Sie sie doch bitte an das Plenum.‘ Wenn nicht, dann ermahne ich schon mal. Ich habe bis jetzt noch nie jemanden rausgeschickt, aber ich würde mir diese Option auch offen halten.“ (GP19v:36) Codierregel: Für hohe Flexibilität muss eine Person Reaktionen aus den unterschiedlichen Ebenen nennen! Wer Störungsprävention (z. B. das Aufstellen einer Lernvereinbarung, von Regeln oder auch ein didaktisches Sandwich, bei der sich frontale und aktivierende Phasen abwechseln) nennt, ist ebenfalls bei hoch einzusortieren. Geringe Flexibilität liegt vor, wenn die Person Störungen grundsätzlich eher zulässt ("ach, das spreche ich gar nicht an, die sind ja erwachsen") oder nur eine Möglichkeit der Störungsintervention kennt.	Flexibilität mittel = 1
F03_Soziale Interaktion\ Umgang mit Störungen und Unterbrechungen\ Flexibilität (im Umgang mit Störungen)\ Hoch	Definition der Kategorie: Berichtet von einer hohen Flexibilität, und nennt Reaktionen auf unterschiedlichen Ebenen, wie z. B.: - Ansprechen - Humor oder Ironie - Verbitten - Verbieten - Leise werden/nicht reagieren - Des Raumes verweisen Aber eben auch: - Sozialform wechseln - Gefühl für Pause haben - Nachfragen - Eigene Bedürfnisse erklären - Präventiv: Regeln aufstellen oder gemeinsam erarbeiten Ankerbeispiel: GP9n: „Es kommt darauf an. Es gibt so verschiedene Typen, ich kann das jetzt rein intuitiv. Oft kann es einfach helfen, es direkt anzusprechen: Letztens zum Beispiel war so eine Reihe, die waren permanent beschäftigt, da habe ich einfach offen gesagt "Später werden Sie alle wieder selber etwas tun müssen, aber jetzt möchte ich Ihnen erst einmal einen Input, den ich auch wirklich vorbereitet habe, Ihnen mitgeben. Und es gibt Studierendengruppen, die genießen, wenn sie von mir einen Input bekommen." Und das hat bei denen ganz gut geholfen.“ Interviewer: „Dann waren sie still?“ GP9n: „Das hat geholfen. Das war natürlich mit Humor. Mit Humor versuche ist es erst einmal, dann geht es ganz gut. Es kann aber auch sein, dass ich direkt hingehe. Also wenn wir gerade einen Text lesen, dann gehe ich direkt hin und spreche es an, dass mir das aufgefallen wäre und was eigentlich los wäre. Habe ich auch mit jemandem schon vereinbart, dass jemand gehen kann, weil er gesagt hat, irgendwie kann ich gar nichts aufnehmen heute gerade, ich bin wegen dem und dem privat oder wie auch immer. Dann sage ich, ‚Es ist okay, wenn Sie gehen, Sie müssen nicht bleiben.‘“ (GP9n:122-124) Codierregel: Wenn nur wenig Möglichkeiten genannt werden (z. B. ansprechen und des Raumes verweisen), dann Flexibilität mittel.	Flexibilität t hoch =2

F04_Einstellung zur Lehre - Lehrstil	Dieser Code ist ein Hauptcode und dient nur der Orientierung. Er darf bei der Codierung nicht endgültig vergeben werden. Definition der Kategorie: Aussagen, die eine Einschätzung der Einstellung des Lehrenden zur Lehre zulassen, zur Frage, ob er Studierende wertschätzt, wie er sich selbst als Lehrender sieht, ob er sich beispielsweise eher als Wissensvermittler oder eher als Lerncoach begreift. Codierregel: Nicht gemeint ist die konkrete Interaktion des Lehrenden mit den Studierenden, also die reine Beschreibung der Anwendung bestimmter Methoden, auch wenn die Anwendung von vielen verschiedenen Lehrmethoden einen Hinweis auf einen eher studierendenzentrierten Lehrstil geben kann.	
F04_Einstellung zur Lehre - Lehrstil \ dozierendenzentriert	Definition der Kategorie: Stark autoritäre Aussagen, beleidigende oder abwertende Kommentare oder Spitznamen für Studierende. Reiner Frontalunterricht. Fragen werden nicht gestellt, um Studierende zum Lernen anzuregen, sondern um ihnen zu zeigen, dass sie nichts können, nicht aufgepasst haben o. ä. Ankerbeispiel: „Das ist aber relativ einfach. Wenn ich manchmal Unterricht mache und selber an einer Folie dann irgendetwas erkläre, Begriffe, Fachbegriffe vor allem, die für mich selbstverständlich sind, die aber auch dann manchmal, wenn ich mit einer Bilderläuterung, einem Sachverhalt fertig bin und selber festgestellt habe, ich habe dreimal den Begriff in den Mund genommen, und ich mir sicher bin, dass sie es heute zum ersten Mal hören, und die eigentlich kein Mensch fragt, was das eigentlich ist, dann stelle halt ich die Frage mal an die Studenten. Tja, und dann sitzen da meistens dreißig begossene Pudel vor mir und schauen mich belämmert an und sagen, ah ja, hätten wir mal fragen können.“ (GP6v:86) Codierregel: Nur vereinzelte autoritäre Aussagen, überwiegend Frontalunterricht mit aktivierenden Elementen: Eher dozentenorientiert. Frontalveranstaltungen mit vielen aktivierenden Elementen: eher studierendenzentriert.	Lehrstil dozierenden zentriert = 0
F04_Einstellung zur Lehre - Lehrstil \ Eher dozierendenzentriert	Definition der Kategorie: Eher Frontalunterricht, Dozent steht eher im Mittelpunkt der Lehre. Evtl. einige wenige autoritäre Aussagen. Ankerbeispiel: „Also bis jetzt laufen die meisten Veranstaltungen, mit meinen ich die zeitlich dominanteste Fraktion, sind Informationen, die man gibt und aufgrund dieser Situation, die aber nicht monologisch durchgezogen werden muss, sondern eigentlich dialogisch sich entwickeln sollte, laufen die ab. Aber der Hauptfokus ist auf der Vermittlung von Positionen und Wissen, wobei Wissen zu Position führt, eigentlich so herum, ... und ich das bemängle, zum Teil, das sage ich schon lange. Ich bin etwas derb manchmal, das können die Kollegen bestätigen, wir scheißen die zu mit Info und die haben keine Chance, das zu reflektieren, zu verarbeiten oder nur eingeschränkt, und ich hielte es, das sage ich auch lange schon, in der Lehre für besser, indem man das Wesentliche vermittelt und das andere sich entwickeln lässt oder auch nicht oder für etwas Anderes steht, das ist auch gut. Deswegen bin ich neugierig auf eine Veränderung jetzt hier.“ (GP22v:12) Codierregel: Reiner Frontalunterricht, keine adaptive Lehre oder stark autoritäre Aussagen = Dozentenorientiert.	Lehrstil eher dozierenden zentriert = 1

F04_Einstellung zur Lehre - Lehrstil \ Eher studierenden zentriert	Definition der Kategorie: Aussagen, die anzeigen, dass eine Dozentin eher einen studierendenzentrierten Ansatz hat. Die zeigen, dass es der Dozentin darum geht, dass die Studierenden etwas für sie wertvolles lernen. Evtl. noch mit wenigen, frontalen oder lehrendenzentrierten Elementen, jedoch überwiegend verständnisvoll. Ankerbeispiel: „Und da hat man es schon ein bisschen schwerer, ein bisschen was von der eigenen Begeisterung rüber zu bringen. Ich versuche es trotzdem immer wieder. Es ist halt so, damit muss man ein Stück weit leben. Man kann, denke ich, vieles tun, indem man die dann möglichst in ihren Bereichen auch packt, ich denke, das gelingt mir auch überwiegend ganz gut, mit Beispielen aus dem täglichen Leben oder auch in einem anderen Fach, das ich gerade auch mache, wissenschaftliches Arbeiten, wie man Themen behandeln und empirische Sozialforschung zum Beispiel aus Medien- und Kommunikationsbereich. Da kann man sie schon kriegen.“ (GP19n:40) Codierregel: Eher Frontalunterricht, Dozentin steht eher im Mittelpunkt der Lehre. Evtl. einige, wenige autoritäre Aussagen = eher dozierendenzentriert.	Lehrstil eher studierendenzentriert = 2
F04_Einstellung zur Lehre - Lehrstil \ studierenden zentrierter	Definition der Kategorie: Aussagen, die anzeigen, dass eine Dozentin einen studierendenzentrierten Ansatz hat. Z. B. dass es um Lernziele für die Studierenden geht, also darum, was der Student können soll und was ihn motiviert. Es sind überwiegend positive Aussagen über Studierende zu erwarten, wertschätzende, wenigstens aber verstehende (die zeigen, dass die Dozentin vielleicht nicht immer einverstanden ist mit dem Verhalten der Studierenden, sie jedoch verstehen kann). Keinerlei autoritäre Aussagen, Dozentin eher als Lernbegleiterin oder Coach. Ankerbeispiel: „Also ich habe zum Beispiel letztes Jahr ein Projekt gemacht, zusammen, eine Kollegin und ich. Und da haben wir uns auch zusammengesetzt mit Studenten und versucht zu ermitteln, was ist denn für die Studenten die beste Art zu lernen. Wir haben dann auch noch Masterstudenten eingeladen sowie die Studenten aus dem Projekt. Und die Studenten selbst haben auch gesagt, also für sie ist es wirklich das Beste, wenn sie in einem Projekt arbeiten und wenn sie sich gegenseitig austauschen können. Das heißt ein Input, Aufgaben und dann auch relativ zeitnah Feedback von dem Dozenten zu kriegen.“ (GP1v:50) Codierregel: Aussagen, die anzeigen, dass ein Dozent einen eher studierendenzentrierten Ansatz hat. Die zeigen, dass es dem Dozenten darum geht, dass die Studierenden etwas für sie Wertvolles lernen. Evtl. noch mit wenigen, frontalen oder lehrendenzentrierten Elementen, jedoch überwiegend verständnisvoll = eher studierendenzentriert	Lehrstil studierendenzentriert = 3
F05_(Selbst-) Reflexion	Dieser Code ist ein Hauptcode und dient nur der Orientierung. Er darf bei der Codierung nicht endgültig vergeben werden. Definition der Kategorie: Bei dieser Kategorie geht es um die Frage, inwiefern die Dozentin sich selbst reflektiert (ihre Rolle, ihre Entwicklung, ihre Einstellung zur Lehre) und auch über ihr methodisch-didaktisches nachdenkt (Vorbereitung von Lehrveranstaltungen, Sinn und Zweck des Einsatzes bestimmter Lehrmethoden, Reflexion der Zielerreichung). Codierregel: Nicht gemeint ist die reine Deskription von Verhalten oder Gefühlen, die nicht im Verhältnis zur Lehre stehen.	

F05_(Selbst-) Reflexion\ Dozent ist (selbst)- reflektiert - wenig – mittel - sehr \Wenig reflektiert	Definition der Kategorie: Meist als Antwort auf die Frage "Nachdenken über die eigene Lehre". Ein wenig reflektierter Lehrender zeichnet sich dadurch aus, dass er z. B. Kritik abwehrt. Er zeigt kein oder wenig Interesse an Veränderungen. Geht nicht strukturiert vor, fordert kein Feedback ein, macht keine Notizen zu eigenen Überlegungen. Sieht keine Veränderungsmöglichkeit. Reflektiert die eigene Rolle als Lehrperson nicht. Ankerbeispiel: GP23v: „Ja, klar. Ich glaube, nach einer Veranstaltung geht die noch mal durch den Kopf "Okay, das war eine gute Situation und das war eine nicht so gute Situation." Da reflektiere ich und versuche ich auch anzuwenden. Aber es gibt zum Beispiel auch Sachen bei einem bestimmten Thema zum Beispiel, ist es einfach schwierig, Studenten abzuholen, und da würde es mir auch beim nächsten Mal wieder schwer fallen, Studenten abzuholen. Aber grundsätzlich denke ich darüber nach und versuche auch, das zu ändern, weil es auch mein Anspruch an mich selber ist, zu sagen, die Studenten gehen mit einem guten Gefühl heraus.“ Interviewer: „Also das heißt, Du würdest dann etwas ändern. Weißt Du das dann bis zum nächsten Mal noch oder wie machst Du das technisch?“ GP23v: „Ich glaube, ja. Weil, was schlecht war, für mich persönlich ist das dann wirklich schlimm. Was dann natürlich passieren kann, ist, dass dann etwas schlecht ist, was beim letzten Mal gut war. Dass mir dann wieder da etwas nicht so gut gelingt. Aber irgendwie notieren oder mir das merken, nein.“ (GP23v:102-104) Codierregel: Mittel: Denkt über das eigene Verhalten und die Wirkung nach, ändert auch manches, aber nicht strukturiert und regelmäßig. Oder kann nicht beschreiben, wann etwas gut war und wann nicht bzw. woran es liegt.	Reflektiert wenig = 0
---	--	------------------------------

F05_(Selbst-) Reflexion\ Dozent ist (selbst)- reflektiert - wenig - mittel - sehr \Mittel	Definition der Kategorie: Meist als Antwort auf die Frage "Nachdenken über die eigene Lehre". Denkt über das eigene Verhalten und die Wirkung sowie über die Rolle als Lehrperson nach, ändert auch manches, aber nicht strukturiert und regelmäßig, sondern eher sporadisch und unsystematisch. Oder kann nicht beschreiben, wann etwas gut war und wann nicht bzw. woran es liegt. Reflektiert gelegentlich auch den Methodeneinsatz. Ankerbeispiel: GP17v:(lacht) „Das ist eine sehr abstrakte Frage. Also ich denke nach darüber, wie der Unterricht gelaufen ist, klar. Ich denke nach sicherlich über Fragen, die mir gestellt worden sind, die ich nicht beantworten konnte, weil ich mich damit beschäftigen muss. Aber denke ich darüber nach, ja, ich habe natürlich darüber nachgedacht als die Vorlesung, meine allererste, die überhaupt nicht lief. Da habe mich gefragt, woran lag es. Und habe das entsprechend umgestellt und ich versuche, mich selber zu kontrollieren, indem ich Kontrollfragen an die Studenten stellen, ist es angekommen? Das ist so mein Nachdenken. Ist die Frage damit beantwortet, es ist eine schwere Frage. Denken Sie über Ihre Lehre nach?“ Interviewer: „Ja, die ist bewusst offen gestellt, damit Sie sozusagen in jede Richtung antworten können. (lacht)“ GP17v: „Ich denke über das nach, was nicht gut gelaufen ist. Und wenn es gut gelaufen ist, glaube ich, hake ich das eher für mich ab.“ Interviewer: „In welchem Zusammenhang oder in welchem Kontext passiert das, dass Sie darüber nachdenken? Bei welcher Gelegenheit?“ GP17v: „Wenn ich gefragt werde, so wie von Ihnen. (I lacht: "Werden Sie öfter angerufen und gefragt?") (lacht auch) Oder wenn ich jetzt hier von meiner Hochschule ein Angebot eines Coachings kriege, dann denke ich mir, könntest bestimmt etwas verbessern. Wenn ich mit anderen Professoren spreche, gerade einer dieser guten Freunde aus dem Studium, von dem ich eben berichtete, der ist heute Uniprofessor an meiner alten Universität, mit dem tausche ich mich dann schon mal aus über seine Erfahrungen, dann denke ich darüber nach. Und wenn ich im Zug nach Hause fahre nach so einer Veranstaltung, denke ich darüber nach.“ Interviewer: „Wenn Sie dann, wie bei dieser einen Vorlesungsreihe oder so auf den Trichter kommen, dass es nicht so optimal gelaufen ist, was machen Sie dann?“ GP17v: „Dann stelle ich mir die Frage "Was muss ich ändern?" und in dem Fall war dann die Antwort für mich, ich habe dann auch die Studenten gefragt natürlich in der letzten Vorlesung und die sagten mir einfach "Viel zu viel, viel zu detailliert." Also, dass wir uns verloren haben und ich habe dann den Stoff extrem runtergedampft und ich habe die Studenten auch mal nach ihren Vorkenntnissen gefragt.“ (GP17v:119-125) Codierregel: Strukturiertes Nachdenken, Tagebuch schreiben, viel unternehmen, um Feedback zu bekommen und Kritik dann auch meist umzusetzen = sehr reflektiert. Wehrt Kritik ab, interessiert sich nicht dafür = wenig reflektiert.	Reflektiert mittel = 1
F05_(Selbst-) Reflexion\ Dozent ist (selbst)- reflektiert - wenig – mittel - sehr \Sehr reflektiert	Definition der Kategorie: Meist als Antwort auf die Frage "Nachdenken über die eigene Lehre". Aussagen, die darauf schließen lassen, dass der Dozent sein eigenes Verhalten im Umgang mit Studierenden, seine Rolle oder auch den Einsatz von Lehrmethoden reflektiert. Dies kann z. B. das aktive Einholen von Feedback sein (Kollegen oder Studierende) oder auch das Notieren in einem Tagebuch. U. a. nimmt Kritik auf und bearbeitet die angesprochenen Punkte! (Bearbeitung als Zeichen für "sehr reflektiert") Hohe Selbstreflexion heißt, dass die Person auch Ideen hat, woran es lag, dass etwas schief gegangen ist. Aktives Einholen von Feedback, nachfragen, hospitieren, jemanden zu sich einladen, ein strukturiertes Feedback der Studierenden einholt (anonym, Fragen vorgeben mindestens: Was war gut, was sollte verbessert werden?). Sehr reflektiert bedeutet auch, dass jemand seine Schwächen und Stärken gut beschreiben kann und auch weiß, wie er damit gut umgehen kann. Ankerbeispiel: „Ich habe eine Art Tagebuch geschrieben, weil ich dachte, das ist das Pilotprojekt und dann steige ich im nächsten Trimester wieder ein. Ich habe im Grunde jede Methode, die ich verwand habe und auch jedes Thema, jede Vorlesungsstunde reflektiert und bewertet und mir überlegt, was kann ich beim nächsten Mal anders machen? Was ist gut gelaufen, was ist nicht so gut gelaufen? Dann war ich auch hier, da ging es noch mal um die Rolle als Dozentin, das habe ich	Sehr reflektiert = 2

	auch reflektiert, weil mir das auch nicht so ganz klar war.“ (GP2n:117) Codierregel: Nimmt Kritik auf, denkt mindestens darüber nach; reflektiert gelegentlich auch den Methodeneinsatz = mittel reflektiert.	
--	--	--

Tabelle 28: Ergebnisse der Prüfung der Interrater-Reliabilität

Variable	Cohens Kappa
F01_Facette Wissen_Lerntheorien	.37
F01_Facette Wissen_Lehrmethoden	.23
F02_Facette Können_Lernzielformulierung	.34
F02_Facette Können_Flexibilität in der Methodenanwendung	.25
F03_Facette Soziale Interaktion_Aktivierung Studierender	.04
F03_Facette Soziale Interaktion_Sicherheit im Umgang mit Störungen bzw. Unterbrechungen der LV	.03
F03_Facette Soziale Interaktion_Flexibilität im Umgang mit Störungen bzw. Unterbrechungen der LV	.00
F04_Facette Einstellung zur Lehre - Lehrstil_Dozierenden- oder studierendenzentriert?	.53
F05_Facette (Selbst-)Reflexion_Der Dozent ist (selbst-)reflektiert	-.18

Anmerkung. * $p < .05$.

Erklärung

(gemäß § 6 (2), h, i der Promotionsordnung vom 26. Juli 2000, zuletzt geändert am 21. Juni 2012)

Hiermit erkläre ich, Stefanie Schöler, dass ich die eingereichte Dissertation selbständig, ohne fremde Hilfe verfasst und mit keinen anderen als den darin angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe, dass die wörtlichen oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, Zeichnungen, Skizzen, bildlichen Darstellungen und dergleichen als solche genau kenntlich gemacht sind.

Die Arbeit ist noch nicht veröffentlicht oder in gleicher oder anderer Form an irgendeiner Stelle als Prüfungsleistung vorgelegt worden.

Mainz, 01. Februar 2016

(Stefanie Schöler)

Ausbildungs- und Studienverlauf

-----aus Datenschutzgründen gelöscht----

(gemäß § 6 (2) a der Promotionsordnung vom 26.07.2000, zuletzt geändert am 15. August 2005)

---Teile aus Datenschutzgründen gelöscht---

Berufstätigkeit

07/2010 bis heute

SRH HOCHSCHULE, Heidelberg
Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Akademie für
Hochschullehre

07/2010 bis heute

Freiberufliche Trainerin für verschiedene
Berufsgenossenschaften (u.a. BG RCI, BG ETEM)

02/2007 - 07/2010

KIRSCHSTEIN & PARTNER, Hamburg
Trainerin und Junior-Consultant

Publikationen

2010

Schöler, Stefanie

Motivation zum Arbeitsschutz: Zur wirksamen Gestaltung von psychologischen Seminaren für Sicherheitsbeauftragte, Sicherheitsfachkräfte und Führungskräfte (Monographie).: Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

2015

Kordts-Freudinger, Robert; Schöler, Stefanie; Treeck, Timo van
Nachwuchsförderung in der Hochschuldidaktik. In B. Berendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke L 2.12). Berlin: Raabe.

Mainz, 01. Februar 2016

(Stefanie Schöler)