

„Gute Lehre“ – Ein Vergleich der Vorstellungen von Studierenden
und Lehrenden zu Aspekten der Qualität der Lehre

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Akademischen Grades
eines Dr. phil.,

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

von
Toya-Tahnee Claudia Heller

Tag des Prüfungskolloquiums: 07.05.2024

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung: Die (gesellschaftliche) Bedeutung der Hochschullehre im 21. Jahrhundert	1
1.1 „Gute Lehre“ als Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen.....	6
1.2 Zielsetzungen, Forschungsfragen und Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	9
2. Definition und Erfassung von Aspekten der Qualität der Lehre	13
2.1 Definitionsansätze „guter Lehre“ und der Qualitätsbegriff in der Bildung	13
2.2 Hintergründe und Ansätze zur Bestimmung von Kriterien „guter Lehre“	24
2.3 Exkurs: Studierenden- vs. Lehrendenorientierung/-zentrierung.....	28
3. „Gute Lehre“ als Gegenstand von empirischen Untersuchungen: Die Befragung von Lehrenden und Studierenden.....	30
3.1 Angloamerikanische Wurzeln der Erforschung von „Good Teaching“	30
3.2 Forschungsstand zu Aspekten „guter Lehre“ im deutschen Hochschulraum .	34
3.2.1 Exkurs: Erforschung der Unterrichtsqualität an Schulen	34
3.2.2 Ergebnisse der Befragung von Studierenden und Lehrenden zu „guter Lehre“	35
3.2.3 Befragungsergebnisse vor dem Hintergrund von Modellen und weiteren Variablen.....	42
3.3 Zusammenfassung und Ableitung des Arbeitsmodells „guter Lehre“	50
4. Grundlagen zur Erforschung des Einflusses auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ und methodische Umsetzung der Befragung	56
4.1 Vergleich I: Vorstellungen und deren Passung zwischen den Statusgruppen	56
4.2 Vergleich II: Vorstellungen und deren Passung innerhalb sowie zwischen den Fachgruppen	63
4.3 Vergleich III: Der Einfluss weiterer personenbezogener Eigenschaften auf die Vorstellungen.....	69
4.3.1 Untersuchung der personenbezogenen Eigenschaften von Lehrenden..	70
4.3.2 Untersuchung der personenbezogenen Eigenschaften von Studierenden	75
4.3.3 Strukturierung und Selektion der Einflussvariablen beider Akteursgruppen	82
4.3.4 (I) Statusbestimmende Variablen: Demographische und strukturelle Variablen.....	91
4.3.5 (II) Kognitive und motivationale Variablen: (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen.....	98
4.3.6 (III) Studien- bzw. lehrbezogene Vorerfahrungen: Bisheriges Studier- bzw. Lehrverhalten sowie erzielte Ergebnisse	108
4.4 Methodische Umsetzung: Forschungsdesign, Fragebögen und Auswertung	118

5. Ergebnisse der Befragung von Studierenden und Lehrenden der JGU..... 124

5.1 Zusammensetzung der beiden Stichproben und Prüfung der Repräsentativität: Auswertung der demographischen und strukturellen Variablen.....	124
5.2 Deskriptive Auswertung der Eigenschaften beider Stichproben	132
5.2.1 Kognitive und motivationale Variablen: (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen	132
5.2.2 Studien- bzw. lehrbezogene Vorerfahrungen: Bisheriges Studier- bzw. Lehrverhalten sowie erzielte Ergebnisse	138
5.3 Beide Akteursgruppen: Kategorisierung und Auswertung der Vorstellungen	145
5.3.1 Beide Akteursgruppen: Kategorisierung und Auswertung der offenen Frage	145
5.3.2 Beide Akteursgruppen: Bewertung der Wichtigkeit einzelner Aspekte ..	152
5.3.3 Beide Akteursgruppen: Faktorenberechnung aus den Items des Ratings	155
5.3.4 Beide Akteursgruppen: Relevanz-Ranking der Oberkategorien.....	158
5.3.5 Beide Akteursgruppen: Zusammenfassung der Vorstellungen von „guter Lehre“	159
5.4 Vergleich I: Beschreibung der Vorstellungen beider Akteursgruppen von „guter Lehre“ und Vergleich der Passung zwischen den Statusgruppen	159
5.4.1 Vergleich I – Statusgruppen: Auswertung der offenen Frage.....	159
5.4.2 Vergleich I – Statusgruppen: Bewertung der Wichtigkeit einzelner Aspekte	173
5.4.3 Vergleich I – Statusgruppen: Relevanz-Ranking der Oberkategorien ...	178
5.4.4 Vergleich I – Statusgruppen: Zusammenfassung und Hypothesenprüfung	180
5.5 Vergleich II: Vergleich und Prüfung der Passung der Vorstellungen von „guter Lehre“ zwischen sowie innerhalb der beiden Fachgruppen.....	182
5.5.1 Vergleich II – Fachgruppen: Auswertung der offenen Frage.....	182
5.5.2 Vergleich II – Fachgruppen: Bewertung der Wichtigkeit einzelner Aspekte	189
5.5.3. Vergleich II – Fachgruppen: Relevanz-Ranking der Oberkategorien ...	198
5.5.4 Vergleich II – Fachgruppen: Vergleichsrechnungen ohne den Fachbereich 03.....	201
5.5.5 Vergleich II – Fachgruppen: Zusammenfassung und Hypothesenprüfung	204
5.6 Vergleich III: Einfluss weiterer personenbezogener Eigenschaften auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ innerhalb der beiden Akteursgruppen.....	205
5.6.1 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Studierenden: Statusbestimmende Variablen: Demographische und strukturelle Variablen .	207

5.6.2 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Studierenden: Kognitive und motivationale Variablen: (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen	211
5.6.3 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Studierenden: Studienbezogene Vorerfahrungen: Bisheriges Studierverhalten und erzielte Ergebnisse	216
5.6.4 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Lehrenden: Statusbestimmende Variablen: Demographische und strukturelle Variablen .	226
5.6.5 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Lehrenden: Kognitive und motivationale Variablen: (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen	229
5.6.6 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Lehrenden: Lehrbezogene Vorerfahrungen: Bisheriges Lehrverhalten und erzielte Ergebnisse	234
5.6.7 Vergleich III – Einfluss von weiteren personenbezogenen Eigenschaften: Zusammenfassung und Hypothesenprüfung	241
5.7 Zusammenfassung und Überarbeitung des Arbeitsmodells „guter Lehre“ ...	244
6. Diskussion der Methode und Ergebnisse im Forschungskontext.....	248
6.1 Diskussion der Designanlage, Stichproben und Fragebögen-Konstrukte	248
6.2 Diskussion der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungskontext	257
6.2.1 Merkmale „guter Lehre“ und Ergebnisse des Statusgruppen-Vergleichs	257
6.2.2 Ergebnisse der Fachgruppen-Vergleiche.....	263
6.2.3 Ergebnisse der Prüfung des Einflusses von weiteren Personeneigenschaften.....	268
6.2.4 Diskussion des Modells „guter Lehre“ im Vergleich zu anderen Modellen	273
7. Fazit und Forschungsausblick	277
7.1 Einordnung der Arbeit in den Kontext der Hochschulforschung	277
7.2 Zusammenfassung der Resultate und Erkenntnisse für die Forschung.....	280
Literaturverzeichnis:	292
Anhang.....	328
I. Erhebungsinstrumente der Datenerhebung (Mai 2022) für Studierende und Lehrende	328
II. Tabellarischer Überblick über die grundlegenden Hypothesen	336

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Übersicht über die Vergleiche und Forschungsfragen der vorliegenden Studie.....	10
Tabelle 2: Ansätze zur Bestimmung von Aspekten „guter Lehre“ in Anlehnung an die Unterteilung nach Rindermann (1999b, S. 137), mit eigenen Ergänzungen.	26
Tabelle 3: Kodierungen auf den Hauptkategorien bei Schulze, Heller und Merten (2022, S. 5).	49
Tabelle 4: Überblick über die Items der Aspekte „guter Lehre“ für das Wichtigkeits-Rating.....	61
Tabelle 5: Überblick über die Oberkategorien „guter Lehre“ für das Relevanz-Ranking.	62
Tabelle 6: Übersicht der ausgewählten unabhängigen Variablen für Studierende und Lehrende.....	89
Tabelle 7: Überblick über die statistischen Auswertungsverfahren der drei untersuchten Vergleiche.....	123
Tabelle 8: Studierende: Geschlecht (Frage 11.1: Welches Geschlecht haben Sie?).	124
Tabelle 9: Studierende: Alter selbst gruppiert (Frage 11.2: Wie alt sind Sie?).	125
Tabelle 10: Studierende: Studienabschlussziel (Frage 14.1: Welchen Studienabschluss streben Sie aktuell an der JGU an?).	126
Tabelle 11: Studierende: Fachbereichszugehörigkeit, ohne Lehramtsstudiengänge (Fragen 14.2-14.3: An welchem Fachbereich der JGU studieren Sie aktuell?).	127
Tabelle 12: Lehrende: Geschlecht (Frage 11.1: Welches Geschlecht haben Sie?).	128
Tabelle 13: Lehrende: Alter selbst gruppiert (Frage 11.2: Wie alt sind Sie?).	128
Tabelle 14: Lehrende: Position (Frage 12.1: Welche Position haben Sie aktuell an der JGU?).	129
Tabelle 15: Lehrende: Studienabschlussziel der Studierenden (Frage 14.1: Welchen Studienabschluss werden Ihre Studierenden überwiegend erwerben?).	130
Tabelle 16: Lehrende: Fachbereichszugehörigkeit (Frage 14.2: In welchem Fachbereich sind Sie aktuell angesiedelt?).	130
Tabelle 17: Studierende: Indices intrinsische und extrinsische Studienfachwahlmotivation (Frage 10.1: Wenn Sie an die Gründe für die Wahl Ihres jetzigen Studienfachs/Ihrer jetzigen Studienfächer zurückdenken, wie wichtig waren Ihnen die folgenden Motive bei der Entscheidung?).	133
Tabelle 18: Studierende: Einstellungen (Frage 9.1: Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.).	134
Tabelle 19: Lehrende: Selbsteingeschätzte Lehrkompetenz (Fragen 6.2-6.3: Wie schätzen Sie Ihre didaktischen Fähigkeiten bzw. fachspezifischen Kenntnisse ein?).	135
Tabelle 20: Lehrende: Besuchte didaktische Fortbildungsveranstaltungen selbst gruppiert (Frage 8.3: Wie viele Veranstaltungen zur Verbesserung Ihrer Lehrkompetenz haben Sie bislang besucht?).	135

Tabelle 21: Lehrende: Indices intrinsische und extrinsische Lehrmotivation (Frage 10.1: Wenn Sie an die Gründe für Ihre Lehrtätigkeit denken, inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Ich lehre,...).	136
Tabelle 22: Lehrende: Präferenzen Lehre und Forschung (Frage 9.2: Wenn Sie Ihre eigenen Präferenzen insgesamt betrachten, liegen diese primär in der Lehre oder in der Forschung?).	136
Tabelle 23: Lehrende: Einstellungen (Frage 9.1: Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.).	137
Tabelle 24: Studierende: Rollenverständnis (Frage 4.1: Bitte entscheiden Sie sich für die Aussage zum Rollenverständnis, die Ihrer Meinung nach am ehesten auf die von Ihnen bisher erlebte Lehre zutrifft.).	139
Tabelle 25: Studierende: Selbstwirksamkeitserwartung (Frage 6.1: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen bezüglich Ihres bisherigen Studiums zu?).	140
Tabelle 26: Studierende: Subjektive Einschätzung aktuelle Leistung (Frage 7.1: Wenn Sie Ihren aktuellen Leistungsstand einschätzen, wie würden Sie sich einordnen?).	140
Tabelle 27: Studierende: Erworbene Kompetenzen (Frage 7.3: In welchem Ausmaß konnten Sie in Ihrem Studium bisher folgende Kompetenzen erwerben?).	141
Tabelle 28: Lehrende: Rollenverständnis (Frage 4.1: Bitte entscheiden Sie sich für die Aussage zum Rollenverständnis, die Ihrer Meinung nach am ehesten auf die von Ihnen bisher praktizierte Lehre zutrifft.).	141
Tabelle 29: Lehrende: Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept als Lehrperson (Frage 6.1: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen bezüglich Ihres Selbstkonzepts als Lehrperson zu?).	142
Tabelle 30: Lehrende: Subjektive Einschätzung aktuelle Leistung (Frage 7.1: Wie würden Sie Ihre aktuelle Leistung in der Lehre insgesamt einschätzen?).	143
Tabelle 31: Lehrende: Vermittelte Kompetenzen (Frage 7.2: Was würden Sie schätzen, in welchem Ausmaß konnten Sie Ihren Studierenden bisher folgende Kompetenzen vermitteln?).	143
Tabelle 32: Vergleich Studierende und Lehrende: Bewertung der Lehrqualität an der JGU (Frage 5.1: Wie bewerten Sie insgesamt die Qualität der Lehre an der JGU, die Sie bisher erlebt haben bzw. Ihrer bisherigen Lehre an der JGU (inklusive Betreuung etc.)?).	144
Tabelle 33: Vergleich Studierende und Lehrende: Zufriedenheit mit der Studien- bzw. Arbeitssituation (Frage 7.3 bzw. 7.4: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer Studiensituation bzw. Arbeitssituation an der JGU?).	144
Tabelle 34: Alle Befragten: Anzahl an Nennungen (5.526 Antworten) pro Unterkategorie (Frage 1.1: Was verstehen Sie persönlich unter „guter Lehre“ bzw. was zeichnet Ihres Erachtens gute Hochschullehre aus?).	152
Tabelle 35: Alle Befragten: Einzelne Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2: Wie wichtig würden Sie persönlich die folgenden Aspekte für gute Hochschullehre auf einer Skala von „sehr wichtig“ (1) bis „überhaupt nicht wichtig“ (7) einschätzen?).	154
Tabelle 36: Interkorrelationen nach Pearson zwischen den Faktoren „guter Lehre“ (N = 1.430, $p^{**} < .001$).	155
Tabelle 37: Alle Befragten: Mittelwerte, Standardabweichung, Aufklärung und Reliabilität der Faktoren „guter Lehre“ (Frage 1.2: Wichtigkeits-Rating von „sehr wichtig“ (1) bis „überhaupt nicht wichtig“ (7)).	158

Tabelle 38: Alle Befragten: Relevanz-Ranking der Oberkategorien (Frage 1.3: Bitte geben Sie im Ranking an, welche der folgenden Aspekte für gute Hochschullehre Ihrer Einschätzung nach am relevantesten sind.).	158
Tabelle 39: Studierende: Kodierte Oberkategorien der offenen Frage in Prozent (Frage 1.1).	160
Tabelle 40: Lehrende: Kodierte Oberkategorien der offenen Frage in Prozent (Frage 1.1).	166
Tabelle 41: Statusgruppen-Vergleich: Anzahl an Nennungen pro Unterkategorie (Frage 1.1: Was verstehen Sie persönlich unter „guter Lehre“ bzw. was zeichnet Ihres Erachtens gute Hochschullehre aus?).	172
Tabelle 42: Statusgruppen-Vergleich: Signifikante Unterschiede t-Tests ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).	177
Tabelle 43: Statusgruppen-Vergleich: Signifikante Mittelwert-Unterschiede ANOVA ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Wichtigkeits-Faktoren (Frage 1.2).	178
Tabelle 44: Statusgruppen-Vergleich: Relevanz-Ranking der Oberkategorien (Frage 1.3).	179
Tabelle 45: Fachgruppen-Vergleich alle Befragten: Antworten der offenen Frage auf den Hauptkategorien in Prozent (Frage 1.1).	184
Tabelle 46: Fachgruppen-Vergleich alle Befragten: Signifikante Unterschiede t-Tests ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).	190
Tabelle 47: Fachgruppen-Vergleich Studierende: Signifikante Unterschiede t-Tests ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).	191
Tabelle 48: Fachgruppen-Vergleich Lehrende: Signifikante Unterschiede t-Tests ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).	192
Tabelle 49: Fachgruppen-Vergleich harte Fächer: Signifikante Unterschiede t-Tests zwischen Studierenden und Lehrenden ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).	194
Tabelle 50: Fachgruppen-Vergleich weiche Fächer: Signifikante Unterschiede t-Tests zwischen Studierenden und Lehrenden ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).	195
Tabelle 51: Fachgruppen-Vergleich alle Befragten: Signifikante Ergebnisse ANOVA ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Wichtigkeits-Faktoren (Frage 1.2).	196
Tabelle 52: Fachgruppen-Vergleich Studierende: Signifikante Ergebnisse ANOVA ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Wichtigkeits-Faktoren (Frage 1.2).	197
Tabelle 53: Fachgruppen-Vergleich harte Fächer: Signifikante Ergebnisse ANOVA zwischen Studierenden und Lehrenden ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Wichtigkeits-Faktoren (Frage 1.2).	197
Tabelle 54: Fachgruppen-Vergleich weiche Fächer: Signifikante Ergebnisse ANOVA zwischen Studierenden und Lehrenden ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Wichtigkeits-Faktoren (Frage 1.2).	198
Tabelle 55: Fachgruppen-Vergleich Studierende: Relevanz-Ranking der Oberkategorien (Frage 1.3).	200
Tabelle 56: Fachgruppen-Vergleich Lehrende: Relevanz-Ranking der Oberkategorien (Frage 1.3).	200

Tabelle 57: Studierende: Prüfung des Einflusses von kategorialen Variablen auf die Faktoren „guter Lehre“. Angabe von Mittelwerten (Standardabweichung) und signifikanten Ergebnissen ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) der ANOVA (Frage 1.2).....	224
Tabelle 58: Studierende: Prüfung des Zusammenhangs von metrischen Variablen und Faktoren „guter Lehre“. Angabe von signifikanten Korrelationsmaßen ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) nach Pearson (Frage 1.2).....	225
Tabelle 59: Lehrende: Prüfung des Einflusses von kategorialen Variablen auf die Faktoren „guter Lehre“. Angabe von Mittelwerten (Standardabweichung) und signifikanten Ergebnissen ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) der ANOVA (Frage 1.2)....	238
Tabelle 60: Lehrende: Prüfung des Zusammenhangs von metrischen Variablen und Faktoren „guter Lehre“. Angabe von signifikanten Korrelationsmaßen ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) nach Pearson (Frage 1.2).....	240
Tabelle 61: Vergleich der Hypothesenprüfung bei Studierenden und Lehrenden.	242

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Mehrstufiges Kategorisierungsmodell von Lehrkonzeptionen nach Kember (1997, S. 264).	29
Abbildung 2: Multidimensionales Modell der Lehrqualität nach Rindermann (2009, S. 66).....	38
Abbildung 3: Modell guter Hochschullehre mit Einzeldimensionen nach Ulrich (2016, S. 21).	46
Abbildung 4: Modell guter Lehre an der Fakultät 11 nach Knödler (2019, S. 352). .	48
Abbildung 5: Aufschlüsselung der Haupt- und Unterkategorien des Arbeitsmodells „guter Lehre“.	53
Abbildung 6: Zusammenhänge zwischen Lehrkonzeptionen, Lehransätzen und Lehrverhalten nach Lübeck (2010, S. 9).....	72
Abbildung 7: Allgemeines theoretisches Modell des Studienerfolgs nach Blüthmann, Lepa und Thiel (2008, S. 415).	81
Abbildung 8: Model of teaching and student learning nach Prosser und Trigwell (2006, S. 406).	83
Abbildung 9: Dynamisches Zyklus-Modell zur Erklärung der Vorstellungen von „guter Lehre“.....	85
Abbildung 10: Übersicht über das vereinfachte Modell zur Hypothesenprüfung.	91
Abbildung 11: Studierende: Zeitverteilung für Verpflichtungen in Prozent (Frage 8.1: Wie verteilt sich Ihre Zeit während der Vorlesungszeit durchschnittlich für Studium, berufliche Verpflichtungen und private Verpflichtungen? (Bitte beachten Sie, dass die Summe aller drei 100 Prozent ergeben soll)).....	134
Abbildung 12: Lehrende: Zeitverteilung für Verpflichtungen in Prozent (Frage 8.1: Wie verteilt sich Ihre Zeit während der Vorlesungszeit durchschnittlich für Lehre, Forschung und administrative sowie sonstige Aufgaben? (Bitte beachten Sie, dass die Summe aller drei 100 Prozent ergeben soll)).....	137
Abbildung 13: Vergleich Studierende und Lehrende: Erlebtes bzw. praktiziertes Rollenverständnis in Prozent (Frage 4.1: Bitte entscheiden Sie sich für die Aussage	

zum Rollenverständnis, die Ihrer Meinung nach am ehesten auf die von Ihnen bisher erlebte bzw. praktizierte Lehre zutrifft.).....	144
Abbildung 14: Verkürzte Darstellung des Kategoriensystems für die Auswertung der offenen Frage.....	147
Abbildung 15: Alle Befragten: Anzahl an Nennungen (5.526 Antworten) pro Oberkategorie in Prozent (Frage 1.1: Was verstehen Sie persönlich unter „guter Lehre“ bzw. was zeichnet Ihres Erachtens gute Hochschullehre aus?).	151
Abbildung 16: Statusgruppen-Vergleich: Antworten der offenen Frage (4.505 Antworten von Studierenden und 1.121 von Lehrenden) auf den Ebenen in Prozent (Frage 1.1).	170
Abbildung 17: Statusgruppen-Vergleich: Antworten der offenen Frage (4.505 Antworten von Studierenden und 1.121 von Lehrenden) auf den Oberkategorien in Prozent (Frage 1.1).	171
Abbildung 18: Fachgruppen-Vergleich Studierende: Antworten auf die offene Frage auf den Hauptkategorien in Prozent (Frage 1.1).....	185
Abbildung 19: Fachgruppen-Vergleich Lehrende: Antworten auf die offene Frage auf den Hauptkategorien in Prozent (Frage 1.1).....	187
Abbildung 20: Überarbeitetes Modell guter Hochschullehre mit Oberkategorien. .	246
Abbildung 21: Dynamisches Zyklus-Modell zur Erklärung der Vorstellungen von „guter Lehre“.....	247

Formelverzeichnis:

N = Gesamtstichprobe

n = Stichprobenanteil

M = Mittelwert

SD = Standardabweichung

MOD = Modus

MAX = Maximum

MIN = Minimum

χ^2 = Chi-Quadrat

t = T-Wert aus T-Test (Teststatistik)

F = F-Wert aus F-Test (Teststatistik)

p = Signifikanzwert

V = Cramers V

η^2 = partielles Eta-Quadrat

Wilks Λ = Wilks Alpha

(korr.) R^2 = (korrigierter) Determinationskoeffizient

A = Konstante/Schnittstelle mit y-Achse (Achsenabschnitt)

B = Gradient/Ausmaß der Steigung (Steigungskoeffizient)

Beta = standardisierter Koeffizient

Abkürzungsverzeichnis:

z. B. = zum Beispiel

bspw. = beispielsweise

ggf. = gegebenenfalls

vgl. = Vergleich/vergleiche

v. a. = vor allem

u. a. = unter anderem

bzw. = beziehungsweise

S. = Seite(n)

f./ff. = folgende Seite(n)

n.s. = nicht signifikant

UK = Unterkategorie

HK = Oberkategorie

FB = Fachbereich

HS = Hochschule

JGU = Johannes Gutenberg-Universität

HF = Harte Fächer

WF = Weiche Fächer

S = Studierende

L = Lehrende

ANOVA = Einfaktorielle Varianzanalyse

MANOVA = Multifaktorielle Varianzanalyse

HSM = Hochschulsemester

FSM = Fachsemester

vs. = versus

1. Einleitung: Die (gesellschaftliche) Bedeutung der Hochschullehre im 21. Jahrhundert

Gerade mit zunehmender Modernisierung, Differenzierung sowie Globalisierung kommt dem Bildungssystem für gesamtgesellschaftliche Prozesse eine große Bedeutung zu: Bildung kann als ein wichtiger gesellschaftlicher Entwicklungsfaktor gesehen werden. In der sogenannten „Wissensgesellschaft“ soll sie den Lernenden in die Lage versetzen, mit sich ändernden Anforderungen schnell zurecht zu kommen und so Partizipation am öffentlichen Leben und an demokratischen Prozessen ermöglichen. Der Auftrag der Bildung ist die Vermittlung von Basisfähigkeiten und Fachwissen, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie die Ausbildung einer fachübergreifenden Lernkompetenz (Mandl/Krause, 2001, S. 4). Die moderne Universität ist dabei als ein entscheidender Akteur des Wissenschaftssystems ein zentrales Thema im öffentlichen Diskurs (Schnell/Kopp, 2000, S. 5; Wissenschaftsrat, 2013, S. 8). Da die Hochschule individuelle Bildungs- und Ausbildungswege beeinflusst sowie die wissensbasierte Gesellschaft prägt, spielt sie als Ausbildungsort eine wichtige Rolle in der Vorbereitung von Absolvent*innen¹ für den Arbeitsmarkt (Krebs, 2006, S. 1; Schöfer, 2016, S. 1 f.; Spinath et al., 2018, S. 183). Dabei ist die Hochschullehre, der viele verschiedene Aufgaben beigemessen werden, von großer Bedeutung:

Die Lehre an Hochschulen hat vielfältige Aufgaben: Neben der beruflichen Qualifizierung, die jungen Menschen Arbeits- und Lebenschancen erschließen soll, spielt auch die Persönlichkeitsbildung eine wichtige Rolle. Für die Leistungsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft sind gut ausgebildete Hochschulabsolvent_innen mit vielfältigen Fähigkeiten unverzichtbar. Somit ist gute Lehre ein Schlüssel für individuelle und gesellschaftliche Entwicklung (Borgwardt/Felmet, 2018, S. 5).

Seit den 1970er Jahren bzw. seit Anfang der 1990er Jahre gibt es an deutschen Hochschulen eine Qualitätsdiskussion, die immer wieder entfacht wird. Dabei wird insbesondere der niedrige Stellenwert und die geringe Qualität der Hochschullehre kritisiert. In den Fokus des öffentlichen Interesses rückte die Kritik zunächst in den 1970ern aufgrund des „Hochschulöffnungsbeschlusses“ und der steigenden Studierendenzahlen. Aber erst durch ein Hochschulranking von Studierenden, das die Zeitschrift „Der Spiegel“ 1989/90 veröffentlichte, wurde die Lehr- und Lern-Forschung sowie die Frage nach der Verbesserung der Lehrformen zum Dauerthema. Der Druck der Politik auf Hochschulen wurde größer, sodass nicht nur die Qualität der Forschung, sondern auch der Lehre öffentlich sichtbar gemacht werden sollte (Huber, 1990, S. 97 f.; Krempkow, 1997, S. 4 f.; Hiltmann, 2002, S. 18; Teichler, 2005, S. 9 f.).

¹ Im Folgenden wird mit dem „Genderstern“ (Asterisk) gegendert. Dieser dient als Platzhalter und symbolisiert die Diversität von Geschlechtsidentitäten (siehe dazu: https://gleichstellung.uni-mainz.de/files/2022/03/Handreichung-Diskriminierungsarme-Sprache_JGU_DIGITAL.pdf).

Seit Anfang der 2000er Jahre werden die Güte der Lehre sowie die Bedingungen an Universitäten zunehmend systematisch geprüft. Das Leitbild einer evidenzbasierten Steuerung der Organisation von öffentlicher Verwaltung prägt auch Hochschulen und betrifft die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Studium und Lehre sowie das Lehrgeschehen (Schnell/Kopp, 2000, S. 6 f.; Ansmann/Seyfried, 2018, S. 236 f.).

Mit dem 1999 ins Leben gerufenen „Bologna-Prozess“, der „Exzellenzinitiative Lehre“ (erstmalig 2005/2006) oder auch dem „Qualitätspakt Lehre“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von 2011 bis 2020 ist die Hochschullehre dauerhaft in den Blick der Öffentlichkeit sowie der Bildungsforschung gerückt. „Gute Lehre“ wird als unverzichtbar und ein Schlüssel für individuelle sowie gesellschaftliche Entwicklung gesehen (Wintermantel, 2012, S. 19 f.; Schöler, 2016, S. 1 f.; Borgwardt/Felmet, 2018, S. 5; Schmidt et al., 2020, S. 1). Im Rahmen der Akkreditierung von Studiengängen und der Qualitätssicherung wird Lehre als eine Hauptaufgabe der Hochschulen zunehmend Gegenstand von Evaluationsbemühungen. Neben dem wachsenden Bewusstsein, dass Qualitätssicherungsmaßnahmen notwendig sind, werden Studienziele oder auch die Evaluation der Lehre unter Beteiligung der Studierenden mittlerweile in Hochschulrahmengesetzen und Landeshochschulgesetzen festgeschrieben. Zusätzlich geben Beschlüsse der Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenzen, des Wissenschafts- und Akkreditierungsrats oder auch die Verordnungen der Landesministerien konkrete Anweisungen für Studium und Lehre (Staufenbiel, 2000, S. 169 ff.; Hoffmann, 2008, S. 2; Hochschullehrerbund, 2017, S. 8 f.). Im Hochschulrahmengesetz werden als „Ziel des Studiums“ folgende Punkte angeführt:

Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird (Hochschulrahmengesetz, §7, Stand 15.11.2019).

Aufgrund von Herausforderungen, wie den Veränderungen durch die Bologna-Reformen, während der Covid-19-Pandemie oder der (geforderten) Digitalisierung, werden immer wieder Anforderungen an Bildung, Hochschullehre und die Professionalisierung sowie Verbesserung der Lehre formuliert: Beispielsweise in Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre (2017/2018)² sowie Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre (2022) oder die Charta der „guten Lehre“ mit Grundsätzen für eine bessere Lernkultur

² In einem Positionspapier des Wissenschaftsrates (2017) gibt es zentrale Handlungsfelder und Empfehlungen. Die Ziele der Lehre sind, eine Lehrverfassung und Lehrprofile für Hochschulen und Studiengänge zu entwickeln sowie die Qualitätsentwicklung der Lehre systematisch nach Zielen auszurichten. Die Lehre soll durch gemeinsame Verantwortung und Qualifizierung professionalisiert sowie durch aussagekräftige Bewertungskriterien und qualitätsfördernde Strukturen gesteuert werden (S. 16 ff.).

(Jorzik, 2013). Den Kern der akademischen Ausbildung stellt an der modernen Universität die Hochschullehre dar (Schöfer, 2016, S. 1 f.; Spinath et al., 2018, S. 183). Im Sinne des humboldtschen Bildungsideals hat Lehre einen großen Anteil an dem, was Studierende menschlich und inhaltlich aus der Studienzeit mitnehmen und damit eine große Bedeutung für den Bildungsauftrag der Hochschulen (Uemminghausen/Frey, 2021, S. 66). Hochschulen kommt vor dem Hintergrund von sich wandelnden (gesellschaftlichen) Herausforderungen eine zentrale Rolle bei der Erreichung von Zielen (z. B. bei der Vermittlung von bestimmten benötigten Kompetenzen) zu:

Angesichts komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen auf nationaler und globaler Ebene und der digitalen Transformation weiter Arbeits- und Lebensbereiche kommt der Hochschulbildung eine zentrale Rolle bei der Gestaltung des technologischen, ökologischen und gesellschaftlichen Wandels zu. [...] Der hochschulspezifische Kontext bildet ein besonderes Umfeld für den Erwerb von unterschiedlichen Kompetenzen sowie für die persönliche Entwicklung. Der Bildungsauftrag der Hochschule und der wachsende Grad an Akademisierung beeinflussen die Zielsetzungen des akademischen Studiums (Wissenschaftsrat, 2022, S. 16).

Als zentrale disziplin- und hochschulübergreifende Dimensionen der akademischen Bildung nennt der Wissenschaftsrat (2022): die *(Fach-)Wissenschaft* (wissenschaftliche Kompetenzen), die *Arbeitsmarktvorbereitung* (Entwicklung von Kompetenzprofilen, mit denen Akademiker*innen in sich wandelnden Aufgabenfeldern handlungsfähig sind) sowie die *Persönlichkeitsentwicklung* (verantwortungsvolle Mitglieder in der demokratischen Gesellschaft, die Entwicklungen kritisch hinterfragen und aktiv mitgestalten; S. 16 f.).³ Die aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen erfordern neben digitalen Kompetenzen ein höheres Maß an Lern-, Kooperations- sowie Innovationsfähigkeit, Informiertheit, Reflexivität und Urteilsvermögen. Um diesen gestiegenen Anforderungen gerecht zu werden, ist ein Qualitätssprung im gesamten Hochschulsystem erforderlich. Eine hohe Leistungsfähigkeit kann nur sichergestellt werden, wenn alle Akteur*innen zusammenwirken und das Hochschulstudium als ganzheitlichen Bildungsprozess sehen. Dieser soll durch individuelle Qualifizierungswege, vielfältige Formen der gemeinsamen Reflexion und Interaktion sowie eine hohe Lehr- und Studienqualität ermöglicht werden (Wissenschaftsrat, 2022, S. 7 ff.):

Ein gutes Studium besteht nicht nur aus guten Lehrveranstaltungen. Der Erwerb von fachlichen, beruflichen und sozialen Kompetenzen sowie Persönlichkeitsentwicklung finden auch außerhalb von Lehrveranstaltungen statt. [...] Studierende gestalten aus den Lehrangeboten in einem eigenverantwortlichen und selbstständigen Aneignungsprozess ihre Bildungswege, begleitet und angeleitet von Lehrenden sowie im Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen. Qualität von Studium und Lehre hängen voneinander ab. [...] Hochschulen und ihre Träger haben eine besondere Verantwortung, Bildungsprozesse zu unterstützen, welche das Individuum fördern und eine positive Wirkung in der Gesellschaft entfalten (Wissenschaftsrat, 2022, S. 18 f.).

³ Auch die Lehrstrategie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz hat das Ziel, Studierende individuell zu fördern und deren Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Dabei ist eine Einheit von Forschung und Lehre bei gleichzeitiger Berücksichtigung eines berufsorientierten Studiums leitend (vgl. JGU, 2017).

Der Bologna-Prozess ist ein durch internationale Vereinbarungen initiiertes Reformprozess, an dem sich mittlerweile 49 Staaten beteiligen. Im Rahmen der Reformen, die ab 2009 durchgeführt wurden, werden neue Anforderungen an die Lehre und das Studium gestellt. Kernpunkte sind unter anderem die Orientierung der Lehre an den Ergebnissen („Learning Outcomes“), ein Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen („Studierendenorientierung“), die stärkere Betonung von Schlüsselqualifikationen und die Einführung neuer Instrumente der Qualitätssicherung (Orth, 1999, S. 107 ff.; Hoffmann, 2008, S. 1; Winteler/Forster, 2008, S. 162; Schomburg/Flöther/ Wolf, 2012, S. 10 ff.).⁴ Die akademische Bildung („Academic Learning“) wird in Bezug zur Teilhabe am beruflichen („Employability“) und gesellschaftlichen Wandel („Citizenship“) gesetzt. Der Erwerb von fachbezogenen Kompetenzen und fachübergreifenden Fähigkeiten soll es ermöglichen, die sich wandelnden Anforderungen im Berufsleben zu bewältigen und aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben (Wildt/Eberhardt, 2010, S. 14 f.).

Ein zentraler Aspekt bei der Umsetzung dieser Ziele ist der postulierte Paradigmenwechsel von der Wissensvermittlung („Lehriorientierung“) zur lernzentrierten Lehre mit Output-Orientierung („Studierendenorientierung“). Nachdem Robert B. Barr und John Tagg (1995) in ihrem Aufsatz „From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education“ eine neue hochschuldidaktische Sichtweise etabliert haben, hat sich die Perspektive auch im deutschsprachigen Raum zu einer Art Leitmotiv der Qualität von Studium und Lehre entwickelt (Wildt, 2003, S. 14; Wildt/Eberhard, 2010, S. 15 f.). Dieser sogenannte „Shift From Teaching to Learning“ beschreibt eine neue Lehr-Lern-Kultur, in der die Verantwortung mehr an die Studierenden übergeben wird und der Fokus verstärkt auf den Learning Outcomes, der Beschäftigungsfähigkeit und der Teilhabe als Bürger*innen am Gemeinwesen liegt (Bachmann, 2011, S. 14).⁵

⁴ Neben der hochschuldidaktischen Perspektive ist vor allem die Stufung der Abschlüsse, die „gemeinsame Währung“ der ECTS (European Credit and Accumulation System) und die Modularisierung bzw. die studienbegleitende Prüfung von Leistungen von Bedeutung. Um eine Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse europaweit zu erreichen, wurden im Rahmen des Bologna-Prozesses flächendeckend Bachelor- und Master-Studiengänge eingeführt (Braun et al., 2008, S. 30 f.; Nickel, 2011, S. 8 f.).

⁵ Auch wenn die „Studierendenorientierung“ als ein Leitkonzept für die Gestaltung von Lehre an Hochschulen gesehen werden kann, ist der Begriff uneinheitlich und teilweise widersprüchlich konnotiert. Es gibt verschiedene Ausrichtungen, wie die Orientierung an Studierenden als „Kund*innen“, die eher in der Verwaltung vorkommt. Das Servicebedürfnis richtet sich an den Bedürfnissen der Studierenden und dem Wettbewerb der Hochschulen aus. In der Hochschuldidaktik werden Studierende als „Lernende“ gesehen, dabei stehen das Lernen und der „Shift“ im Vordergrund. Lehre soll aktivierend sein, der Lehrende wird als Coach gesehen. Studierende können auch als „Bürger*innen“ gesehen werden, an die Stelle von Unterstützung wird Beteiligung gestellt, sie sollen mehr an der Gestaltung und an den Entscheidungen der Hochschule beteiligt werden. Eine weitere Möglichkeit ist es, die Studierenden als „Teilnehmende“ zu sehen, die Lehre mitgestalten und selbst die Verantwortung für ihren Lern- und Bildungserfolg tragen (Reinemann/Jenert, 2011, S. 106 ff.). Je nach Verständnis werden unterschiedliche Ansprüche an „gute Lehre“ gestellt. Es lässt sich festhalten, dass Bedürfnisse von Studierenden wichtig sind, diese aber gleichzeitig ein aktiver Teil der Lehre sind und diese selbstverantwortlich maßgeblich mitgestalten.

Die hochschulpolitische Sicht besagt, dass sich das herkömmliche Paradigma der Hochschullehre (Professor*innen verkünden ihr Wissen öffentlich und machen es anderen zugänglich) zu einer Lehrauffassung verschiebt, die sich als Lernförderung versteht, indem Kompetenzorientierung und aktives Lernen in den Mittelpunkt gestellt werden (Wildt, 2005, S. 2; Wildt/Eberhardt, 2010, S. 16 f.). Mit diesen Forderungen und Entwicklungen geht ein Wandel der Rollenvorstellungen von Lehrenden und Lernenden sowie der Gestaltung von Lernangeboten einher. Von Hochschullehrenden wird erwartet, dass sie das selbstregulierte Lernen ihrer Studierenden stärker fördern, studierendenorientierte Lehrkonzepte anwenden sowie vermehrt Kompetenz- und Lernzielorientierung vermitteln. Wichtige Aufgaben dabei sind, dass die Lehrperson eine Lernumgebung konstruiert, die Lernsituationen arrangiert und ferner die Lernbegleitung sowie die Beratung von Studierenden übernimmt. Von Studierenden wird erwartet, dass sie sich aktiv(er) in den Lehrveranstaltungen einbringen, ihr Studium und das Lernen selbstbestimmt steuern sowie mehr Eigenverantwortung im Studium übernehmen. Sie sollen engagiert sein und den Lernprozess als aktive Partner*innen mitbestimmen, sodass deren Lernbereitschaft gefördert wird (Heuchemer/Szczyrba, 2011, S. 16; Fendler/Gläser-Zikuda, 2013, S. 15; Wissenschaftsrat, 2018, S. 62 ff.).⁶

Man kann diese Rollenzuschreibung mit dem Theater vergleichen, denn wenn Verhalten und Auftreten nicht den Erwartungen entsprechen, stoßen sie auf Ablehnung und werden unglaubwürdig. Das Rollenverhalten bewegt sich demnach in einem Spannungsfeld von Rollenerwartung und Rolleninterpretation, wobei sich die Akteur*innen aufeinander beziehen und eingehen müssen. Oft ist das den Handelnden noch nicht klar und Erwartungen werden nicht kommuniziert, sodass kein verändertes Rollenverhalten umsetzbar ist. Deswegen muss Lernen ein dialogischer Prozess sein, nicht nur Lehrende sollten sich anpassen, sondern auch Studierende muss klar kommuniziert werden, was von ihnen erwartet wird. In der Lehre ist es wichtig, dass die Erwartungen und Rollen den Handelnden klar sind und zusammenpassen, damit „gute Lehre“ erfolgreich sein kann (Bachmann, 2011, S. 22 f.) Es stellt ein Problem dar, wenn Lehrende durch ihre Forschung und ihr Fachwissen nicht die Novizen-Position der Studierenden verstehen können und diese wiederum nicht den Sinn von Lehr-Lern-Szenarien erkennen. Das kann man durch einen konstruktiven Dialog lösen, indem unterschiedliche Wahrnehmungen und Erwartungen aufgedeckt werden (Reinemann/Jenert, 2011, S. 118). Die Wünsche der Studierenden und Erwartungen

⁶ Zum Teil gibt es ambivalente Anforderungen, wenn beispielsweise die bessere Betreuung von Studierenden gefordert wird und gleichzeitig das selbstregulierte Lernen gefördert werden soll (Bachmann, 2011, S. 22 f.).

der Lehrenden hinsichtlich „guter Lehre“ zu kennen, könnte bei der didaktischen Umsetzung – gerade durch die postulierte Studierendenorientierung – von Lehrveranstaltungen relevant sein (Mirastschijski et al., 2017, S. 17 f.). Die Frage nach der Übereinstimmung von Vorstellungen guter Hochschullehre dieser beiden Akteursgruppen ist wichtig für eine konstruktive Lernatmosphäre, die studentische Bewertung der Lehre und die Wahrnehmung der Lehrqualität (Päuler/Jucks, 2013, S. 106 f.).

1.1 „Gute Lehre“ als Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen

Seit der Mitte der 1990er Jahre nimmt die Debatte über die Qualität der Hochschullehre in Deutschland einen breiteren Raum ein und ist ein periodisch wiederkehrendes Thema, das vermehrt wissenschaftlich untersucht wird (Winter, 2008, S. 64 f.). Darunter wurde zunächst fast ausschließlich die Qualitätssicherung von Lehre durch Lehrveranstaltungsevaluation, die Akkreditierung von Studiengängen und der Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen verstanden. Mittlerweile wird das Thema umfassender gesehen und die Diskussion über die Qualität der universitären Lehre sowie ihre systematische Entwicklung und Sicherung nehmen weiter an Intensität zu (Krebs, 2006, S. 1; Lübeck, 2009, S. 1). Mit der Kompetenzorientierung durch Bologna wird die Qualität von Bildungsprozessen zunehmend Output-orientiert definiert und evaluiert. Bildungsprozesse sollen bestimmte Wirkungen hervorrufen und werden daran gemessen, ob festgelegte Ziele erreicht werden (Schmidt et al., 2019, S. 18 f.).

In den 2000ern nahmen in Europa Bemühungen einer verstärkten Koordination und Intensivierung von Evaluation zu. Der Lehre kommt dabei eine bedeutende Rolle zu, mittlerweile ist deren Qualität und Weiterentwicklung ein wichtiges Ziel an Hochschulen (Andres, 2013, S. 3; Zellweger Moser/Bachmann, 2010, S. 4 ff.; Battaglia, 2010, S. 1).⁷ Eine relevante Entwicklung ist das Qualitätsmanagement und die Veränderung der Hochschulsteuerung mit einer stärkeren Ausrichtung am Wettbewerb und der Ökonomisierung. Die Hochschule wird vermehrt als ökonomische Institution gesehen, die einen wichtigen Beitrag im internationalen Wettbewerb leistet. Für den Ausbau und Aufbau von Wettbewerbsvorteilen ist Wissen von essenzieller Bedeutung. Die Qualität der Hochschullehre stellt einen wesentlichen Wettbewerbsfaktor auf dem Ausbildungsmarkt dar (Krebs, 2006, S. 1; Warnecke, 2017, S. 135; Warnecke/Rohde, 2019, S. 84). Die Qualitätssicherung und die Überprüfung von Qualität sind zentrale Säulen an Hochschulen geworden (Hochschulrektorenkonferenz, 2011, S. 6 f.; Knödler, 2019, S. 1 ff.): Mittlerweile hat sich die Qualitätsentwicklung im Alltag der Hoch-

⁷ Das aktuelle Programm der Johannes Gutenberg-Universität Mainz „Vision Studium 2030“ hat beispielsweise zum Ziel, Bedingungen von Studium und Lehre an die heterogene Studierendenschaft sowie Ansprüche der Arbeitswelt und Gesellschaft anzupassen (siehe dazu: <https://lehre.uni-mainz.de/vision/>).

schulen etabliert und soll es ermöglichen, effektive und qualitätsvolle Hochschullehre zu charakterisieren sowie mithilfe von Maßnahmen zu fördern. Der Einsatz von hochschulinterner Evaluation, bei der Studierende und Lehrende eine wichtige Rolle spielen, ist ein integraler Bestandteil des Qualitätsmanagements (Kromrey, 2003, S. 11; Hagenauer et al., 2018, S. 9; Pohlenz, 2007, S. 209; Pohlenz, 2008, S. 67 f.). Bei der lehrbezogenen Qualitätssicherung und -entwicklung spielen Evaluationsverfahren eine wichtige Rolle (Schmidt, 2008, S. 7). Es geht dabei um Ansatzpunkte für die Qualität der Lehre, die verbessert und gesteuert werden können. Darunter fallen die Interaktion des Lehrens und Lernens zwischen Lehrenden und Studierenden, der Dozierende als Einflussfaktor, die Curricula des Studiums oder auch die Rahmenbedingungen, wie die Lehrkultur, der Stellenwert der Lehre und die nötigen Ressourcen (Ditzel, 2017, S. 18 ff.; Thiel/Cortina/Pant, 2014, S. 123 f.). Die Forschung über das Studium und („gute“) Lehre ist oft ein Bestandteil der Qualitätssicherung und -entwicklung an den einzelnen Hochschulstandorten. Dabei ist die Frage nach der geeigneten Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten durch Lehre ein anhaltendes Ziel (Steinhardt/Pohlenz/Merkt, 2017, S. 9 f.).

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates, die Vergabe von Lehrpreisen, die Ausschreibung von Wettbewerben oder die leistungsorientierte Mittelvergabe für Lehrende über Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation zeugen von einer anhaltenden Aufmerksamkeit für die Förderung der Qualität der Lehre (Zwiauwer, 2010, S. 229; Battaglia, 2010, S. 1; Keller, 2011, S. 1). Es gibt immer wieder Kritik an der Qualität von Hochschullehre: Denn auch 20 Jahre nach der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Rahmen der Bologna-Reformen wird die Machbarkeit „guter Lehre“ unter den Gegebenheiten des Studiums kritisch hinterfragt (vgl. FAZ, 2023). Aber auch während der Covid-19-Pandemie ist die Hochschullehre vor allem durch die Erfahrungen mit digitaler Lehre erneut verstärkt betrachtet worden (Uemminghausen/Wadthaporn/Frey, 2021, S. 87 f.). Im Kontext von aktuellen Herausforderungen und vielen formulierten Ansprüchen ist demnach ein beständiger Diskurs über Begriffe wie „gute Lehre“, die Lehr- und Studienqualität betreffen, wichtig und notwendig (Borgwardt/Felmet, 2018, S. 37; Heiner, 2016, S. 14; Kauffeld et al., 2019, S. 2 ff.).⁸

⁸ Herausforderungen für die Hochschulen sowie die Qualität von Studium und Lehre sind beispielsweise die schwankenden Studierendenzahlen. Seit dem Wintersemester 2007/08 war die Studierendenzahl stetig gestiegen, im Wintersemester 2022/23 hat sich diese erstmals um ein Prozent verringert (an Universitäten sind es 1,8 Prozent weniger als im vorherigen Jahr; vgl. Statistisches Bundesamt, 2022). Zusätzlich sind die dabei gleichbleibende Anzahl an Lehrenden und die hohe Abbruchquote am Studienanfang Schwierigkeiten von Hochschulen. Die kritische Bilanzierung, beispielsweise mithilfe der Evaluation von Stärken und Schwächen, soll die Ergebnisse von Studium und Lehre verbessern (Teichler, 2005, S. 10 f.; Hoffmann, 2008, S. 10 f.; Wintermantel, 2012, S. 17; Borgwardt/Felmet, 2018, S. 5 f.).

Für das Gelingen der Hochschullehre sind – neben den grundlegenden Rahmenbedingungen – primär Studierende und Lehrende verantwortlich, die ihre „Rollen erfüllen“. Deshalb ist es wichtig, das Qualitätsverständnis der beiden Statusgruppen zu kennen, da es deren Mitwirken benötigt, um „gute Lehre“ zu erzeugen. Die Kriterien „guter Lehre“ sind ein dauerhaftes Thema der hochschulpolitischen Diskussion, die seit einigen Jahrzehnten in zahlreichen Studien im deutschsprachigen und internationalen Hochschulkontext wissenschaftlich untersucht werden. Aus den Fragen, was Merkmale „guter Lehre“ sind, was unterschiedliche Akteursgruppen darunter verstehen und wie man diese erreichen kann, haben sich verschiedene Definitionen und unzählige Qualitätsmerkmale ergeben (z. B. Feldman, 1976; Berendt, 2000; Koch, 2004; Ulrich, 2016; Knödler, 2019; Ruzgar, 2021; Schulze/Heller/Merten, 2022):

Was ist gute oder exzellente Lehre? Mit dieser Frage wird jeder unweigerlich konfrontiert, der sich mit der Qualität der Lehre beschäftigt – sei es als Lehrender oder Studierender, als Hochschuldidaktiker oder Akkreditierer, als Hochschulpolitiker oder Wissenschaftsförderer. [...] Die Schwierigkeit beginnt bereits mit der Definition von Lehre. [...] Welche Rolle spielen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens. [...] Lässt sich die Qualität der Lehre überhaupt messen oder zumindest verlässlich beurteilen? [...] Jede Hochschule muss für sich die Frage beantworten, was gute Lehre ausmacht, welche Voraussetzungen gute Lehre hat und wie sich gute Lehre fördern lässt (Jorzik, 2013, S. 8 ff.).

„Gute Lehre“ wird als dynamisches und *multidimensionales* Konstrukt verstanden, das sich zwischen einer Arbeitsmarktorientierung („Employability“) und traditioneller forschungsbasierter Lehre mit einer engen Verknüpfung von Lehre und Forschung im Sinne Humboldts bewegt sowie von vielen Faktoren beeinflusst wird (Schulze/Heller/Merten, 2022, S. 2; Ulrich, 2013, S. 39). Es gibt verschiedene Ansätze, Herangehensweisen oder auch Perspektiven zur Charakterisierung von „guter Lehre“. Eine häufig verwendete Methode zur Ermittlung von Merkmalen „guter Lehre“ sind quantitative oder qualitative Befragungen von Studierenden sowie Lehrenden, um relevante Kriterien aus deren Perspektive zu erfassen und zwischen den Statusgruppen zu vergleichen (z. B. Rindermann, 1999b; Päuler/Jucks, 2013; Knödler, 2019). Ein weiterer Faktor, der in Untersuchungen berücksichtigt wird, ist die Fachgruppenzugehörigkeit, da man aufgrund von unterschiedlichen Fachkulturen auch andere Anforderungen an gute Hochschullehre vermuten kann (vgl. Neumann, 2001; Mirastschijski et al., 2017).

Außerdem finden sich in der Forschungsliteratur einige Hinweise darauf, dass es ebenso auf individueller Ebene Unterschiede in der Beschreibung von Aspekten „guter Lehre“ gibt, da Studierende und Lehrende in sich keine homogenen Gruppen darstellen. Studierende können sich beispielsweise hinsichtlich ihres Vorwissens, Erfahrungen und Motiven unterscheiden, während bei der Sichtweise von Lehrenden unter anderem deren Ausbildungsgrad, wissenschaftliche Ausrichtung oder Lehrkonzepte eine Rolle spielen (vgl. Biggs/Tang, 2007; Mirastschijski et al., 2017; Alhija, 2017).

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Entwicklungen in den letzten Jahren besteht eine starke Nachfrage nach empirischen Befunden zu guter Hochschullehre. Diesem Interesse stehen wenig gesicherte Befunde gegenüber, sodass auch weiterhin noch Forschungsbedarf beim Vergleich der Perspektiven von Studierenden und Lehrenden in Bezug auf „gute Lehre“ besteht (Spinath/Seifried, 2018, S. 153 f.).⁹ Das Aufzeigen und Gegenüberstellen der Sichtweisen von beiden Akteursgruppen kann dabei helfen, die Vorstellungen vollständiger zu durchleuchten und Passungen, aber auch Diskrepanzen zu verdeutlichen (Fendler/Brauer, 2013, S. 113 f.). An diesen Forschungsbedarf soll die durchgeführte Befragung von Studierenden und Lehrenden an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) nach bedeutsamen Kriterien „guter Lehre“ und weiteren Personenmerkmalen anknüpfen.

1.2 Zielsetzungen, Forschungsfragen und Aufbau der vorliegenden Arbeit

Da „gute Lehre“ ein dynamisches Konstrukt mit diversen Definitionen und verschiedenen zugrunde gelegten Dimensionen ist, die Passung der Studierenden- und Lehrendensicht sowie ferner die Erklärung dieser Vorstellungen bisher weniger beleuchtet wurden, möchte die vorliegende Arbeit diesen Fragen nachgehen. Der **Schwerpunkt** der Studie liegt daher zum einen auf dem direkten Vergleich, was Lehrende und Studierende – als Angehörige der Status- und Fachgruppen – von „guter Lehre“ erwarten sowie auf der Passung und gegebenenfalls Diskrepanzen dieser Vorstellungen. Dabei soll es nicht nur um Aspekte auf der Ebene der Lehrveranstaltung gehen, sondern „gute Lehre“ wird als etwas mehrdimensionales gesehen, das in die Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereiche eingebettet ist sowie die Ergebnisse als Output umfasst. Zum anderen befasst sich die Studie mit weiteren personenbezogenen Eigenschaften innerhalb der beiden Akteursgruppen, die neben der Zugehörigkeit zu einer Status- und Fachgruppe diese Ansichten erklären könnten.

Das **erste Ziel** der Arbeit ist, zunächst an die bisherige Forschung anzuknüpfen, indem durch eine direkte Befragung von Studierenden und Lehrenden deren Vorstellungen von „guter Lehre“ erfasst werden. Anhand von vorherigen Forschungsergebnissen wird ein Arbeitsmodell guter Hochschullehre gebildet, um mittels der deduktiv abgeleiteten Kategorien ein *systematisches Verständnis* der Erwartungen beider Akteursgruppen zu erhalten und eine *Deskription* dieser Vorstellungen zu ermöglichen.

⁹ Die Forschung zum Thema Lernen und Lehren an der Hochschule war im deutschsprachigen Raum noch in den 2010er Jahren im Vergleich zur extensiven Forschung im angloamerikanischen Raum eher schwach ausgeprägt, was Theorie und Empirie anbelangt (Lübeck, 2009, S. 85 f.).

Das **zweite Ziel** ist die Untersuchung der *Passung*, also von Gemeinsamkeiten, aber auch Diskrepanzen der Vorstellungen von guter Hochschullehre zunächst zwischen den Statusgruppen und im zweiten Schritt dann auch zwischen sowie innerhalb von Fachgruppen. Mittels der Erfassung der abhängigen Variable über drei verschiedene methodische Zugänge soll ein Vergleich der Gewichtung von einzelnen Dimensionen ermöglicht werden, da diesbezüglich noch Forschungsbedarf besteht.

Das **dritte Ziel** ist die *Erklärung* von (unterschiedlichen) Erwartungen an „gute Lehre“. Es soll der Einfluss von weiteren Variablen (Akteurseigenschaften) innerhalb der beiden Statusgruppen auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ überprüft werden (Ergründung von Unterschieden bzw. Zusammenhängen zwischen den Aspekten „guter Lehre“ und bestimmten Eigenschaften). Indem weitere personenbezogene Merkmale als Einflussgrößen untersucht werden, soll das Konstrukt „gute Lehre“ weiter erforscht werden, um damit gegebenenfalls eine Grundlage für die weitere Theoriebildung und empirische Erforschung zu erarbeiten. Daraus ergeben sich folgende **Forschungsfragen**, die anhand von drei Vergleichen beantwortet werden sollen (vgl. Tabelle 1):

Vergleiche:	Forschungsfragen:
1. <i>Statusgruppen-Vergleich</i>	Welche Vorstellungen haben Studierende und Lehrende von „guter Lehre“? Unterscheiden sich die Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden allgemein? Inwiefern gibt es eine Passung (oder Diskrepanzen)?
2. <i>Fachgruppen-Vergleich</i>	Unterscheiden sich die Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden in sowie zwischen den Fachkulturen (<i>harte</i> vs. <i>weiche Fächer</i>)? Gibt es in bestimmten Fachgruppen eine höhere Passung als in anderen?
3. <i>Vergleich weiterer Einflussvariablen</i>	Gibt es vor dem Hintergrund weiterer Merkmale Unterschiede bzw. Zusammenhänge? Können weitere Eigenschaften der Akteur*innen (neben Status- und Fachgruppe) die Vorstellungen von „guter Lehre“ erklären?

Tabelle 1: Übersicht über die Vergleiche und Forschungsfragen der vorliegenden Studie.

Beim **ersten Vergleich** werden die Vorstellungen und deren Passung zwischen den beiden *Statusgruppen* (Studierende vs. Lehrende) untersucht. Die grundlegende Annahme ist, dass die Akteur*innen aufgrund ihrer Statusgruppenzugehörigkeit unterschiedliche Annahmen haben. Der **zweite Vergleich** findet anhand der Zugehörigkeit zu einer *Fachgruppe* statt, zum einen *zwischen* den Fachgruppen (*harte* vs. *weiche Fächer*) und zum anderen *innerhalb* dieser (Studierende vs. Lehrende), um zu prüfen, ob sich aus den Fachhintergründen unterschiedliche Erwartungen ergeben. Der **dritte Vergleich** basiert auf der Annahme, dass Studierende und Lehrende in sich keine homogenen Akteursgruppen sind, sondern weitere individuelle, personenbezogene Eigenschaften zu unterschiedlichen Ansichten *innerhalb* der beiden Statusgruppen führen könnten. Dafür werden anhand der bisherigen Forschung Merkmale abgeleitet, die einen Einfluss haben und für beide Akteursgruppen relevant sein könnten. Dabei handelt es sich um (I) demographische und strukturelle Variablen, (II) (Ein-

gangs-)Voraussetzungen, (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen und Kontextvariablen sowie (III) studien- bzw. lehrbezogene (Vor-)Erfahrungen, Verhaltensweisen und erzielte Ergebnisse. Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden im Sommersemester 2022 Studierende und Lehrende aller Fachbereiche an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mithilfe von Online-Umfragen befragt.

Der **Mehrwert** der Arbeit besteht zunächst darin, dass Erkenntnisse über die allgemeinen (veranstaltungsübergreifenden) Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden an der JGU gewonnen werden. Dabei wird geprüft, ob diese an den Forschungsstand anschließen und sich auf den aus bisherigen Resultaten abgeleiteten Kategorien abbilden lassen. Da vorangegangene Studien Hinweise darauf geben, dass es Unterschiede zwischen Status- und Fachgruppen gibt (z. B. Rindermann, 1999b; Päuler/Jucks, 2013; Mirastschijski et al., 2017; Knödler, 2019), soll die Passung der Erwartungen an „gute Lehre“ untersucht werden. Eine Analyse von weiteren Einflussvariablen im Zusammenhang mit den Vorstellungen von „guter Lehre“ soll die Heterogenität innerhalb der Statusgruppen berücksichtigen, da unterschiedliche Sichtweisen bei der Aggregation von Ansichten innerhalb von Status- oder auch Fachgruppen verschwinden können (vgl. Mirastschijski et al., 2017; Alhija, 2017). Zudem soll anhand der Ergebnisse das Arbeitsmodell „guter Lehre“, das die Dimensionen der Qualität der Lehre in einem Modell mit mehreren Ebenen einbettet, überarbeitet werden.

Zur **Beantwortung** der Forschungsfragen ist die restliche Arbeit in sechs Teile untergliedert. Zunächst werden verschiedene Definitionen und Herangehensweisen zur Bestimmung und Strukturierung von Merkmalen „guter Lehre“ im Fokus stehen. Hier werden zum einen Forderungen, Überlegungen der Hochschuldidaktik oder auch gesetzliche Rahmenvorgaben berücksichtigt. Zum anderen werden der Qualitätsbegriff und das Qualitätsverständnis im Hochschulkontext betrachtet, um die Qualitätsdimensionen des Modells zur Erfassung guter Hochschullehre abzuleiten (Kapitel 2).

Anschließend wird der empirische Forschungsstand zur Befragung von Lehrenden und Studierenden bezüglich der Kriterien guter Hochschullehre dargelegt. Da es eine Reihe an Studien mit unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen gibt und um den Diskurs etwas einzuschränken, wird nur eine Auswahl an Studien im Detail beschrieben und deren Resultate verglichen. Neben den angloamerikanischen Grundlagen zum Thema „Good Teaching“ (z. B. Feldman, 1976; Dunkin/Precians, 1992; Weinstein, 1989; Reid/Johnston, 1999) werden einerseits Studien im deutschen Hochschulraum, die häufig rezipiert werden und die beiden Akteursgruppen

zum Thema „gute Lehre“ befragt haben, dargelegt (z. B. Rindermann, 1999b; Willems/Gijselaers/de Bie, 1994). Andererseits liegt der Fokus auf aktuelleren, deutschsprachigen Studien, die beispielsweise durch umfassende Modelle „guter Lehre“ oder den Einbezug von weiteren Merkmalen elementare Ansatzpunkte für die vorliegende Arbeit darstellen (z. B. Ulrich, 2013; Päuler/Jucks, 2013; Mirastschijski et al., 2017; Warm/Vettori, 2018; Knödler, 2019; Schulze/Heller/Merten, 2022). Anhand dieser Befunde werden die Kategorien „guter Lehre“ erstellt und auf den Qualitätsdimensionen des Arbeitsmodells zugeordnet (Kapitel 3).

Im Anschluss werden die Grundlagen des Forschungsstands bezüglich der drei Vergleiche (Statusgruppen, Fachgruppen und weitere Personeneigenschaften) dargelegt. Vereinzelt wird im Rahmen dessen auch ein Blick auf die internationale Forschung geworfen (z. B. Alhija, 2017). Mithilfe der bisherigen Studienergebnisse werden die Inhalte und Konstrukte der Erhebungsinstrumente beschrieben und (insofern möglich) konkrete Forschungsannahmen abgeleitet. Für die Prüfung des Einflusses von weiteren Personenmerkmalen wird ein Blick auf die Erforschung der Eigenschaften beider Akteursgruppen geworfen, um anhand dessen die relevanten Personenvariablen auszumachen, deren Wirkung in diesem Kontext geprüft werden soll. Im Methodenteil werden das Forschungsdesign, der Ablauf der Befragung, der Aufbau der beiden Fragebögen sowie die Auswertungsverfahren erläutert (Kapitel 4).

Das Kernstück der Arbeit bilden die Auswertungskapitel mit den Ergebnissen der Befragung von Studierenden und Lehrenden an der JGU. Als erstes werden die Zusammensetzung und die Eigenschaften der beiden Stichproben beschrieben. Danach folgt die Deskription der Vorstellung von „guter Lehre“ beider Akteursgruppen sowie die Untersuchung der Passung zwischen den Status- und Fachgruppen. Im letzten Teil werden Unterschiede und Zusammenhänge von weiteren Personenvariablen mit den Faktoren „guter Lehre“ untersucht. Dabei werden die zugrunde gelegten Annahmen und Hypothesen geprüft sowie die Forschungsfragen beantwortet (Kapitel 5).

Im Anschluss werden die Zusammensetzung der beiden Stichproben, die Bestandteile der Fragebögen, das Erhebungsdesign sowie die Resultate der vorliegenden Studie diskutiert und in den Forschungskontext eingeordnet (Kapitel 6).

Den Abschluss bildet das Fazit, in dem die zentralen Befunde resümiert, Limitationen dargelegt und ein Ausblick auf die weitere Forschung gegeben wird (Kapitel 7).

2. Definition und Erfassung von Aspekten der Qualität der Lehre

In diesem Kapitel geht es um die Definition „guter Lehre“ sowie die Beschreibung und Erfassung von Aspekten der Qualität der Lehre. Zunächst werden Definitionsversuche aus verschiedenen Perspektiven beschrieben, auf unterschiedliche Qualitätsverständnisse eingegangen und am Ende der theoretische Rahmen für die Modellbildung erläutert (Kapitel 2.1). Danach werden Forschungsstränge und verschiedene Ansätze zur Bestimmung von Kriterien „guter Lehre“ dargelegt (Kapitel 2.2). Zum Schluss folgt ein kurzer Exkurs zum Begriff „Studierendenorientierung“ (Kapitel 2.3).

2.1 Definitionsansätze „guter Lehre“ und der Qualitätsbegriff in der Bildung

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, gibt es bisher keine einheitliche Definition sowie unterschiedliche Perspektiven und Kriterien „guter Lehre“, die sehr verschieden sein können. Deshalb werden im Folgenden zunächst grundlegende Begriffe geklärt und anschließend Definitionen mit spezifischen Sichtweisen dargelegt. Die Qualität der Lehre und der Begriff *Lehrevaluation* sind seit einigen Jahren verstärkt in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Zunächst muss man Lehre von Lehrveranstaltung unterscheiden: *Lehre*, *Lehrqualität* und *Lehrevaluation* sind veranstaltungs- und dozierendenübergreifende Aspekte, die sich mit Veranstaltungen oder Ausbildungsinhalten der Hochschullehre beschäftigen, während *Lehrveranstaltung*, *Veranstaltungskritik* oder *Lehrveranstaltungsevaluation* die Evaluation bestimmter Veranstaltungen (z. B. Vorlesungen oder Seminare) betrifft. Diese Veranstaltungen stellen den Kern der Hochschullehre dar, da vor allem dort die Interaktion von Lehrenden und Studierenden stattfindet sowie der Wissens- und Kompetenzerwerb gefördert wird. Viele Untersuchungen zu Kriterien „guter Lehre“ beschäftigen sich daher mit Merkmalen auf der Ebene der Lehrveranstaltung. Die Qualität der Hochschullehre umfasst jedoch auch inhaltliche und formale Ziel-, Prozess- und Bedingungsgrößen (Rindermann, 2002b, S. 235 ff.). Deshalb werden im Folgenden unter der Qualität der Lehre veranstaltungs- und dozierendenübergreifende Merkmale „guter Lehre“ verstanden.

Es gibt zusätzlich die begriffliche Unterscheidung in „gute Lehre“, „Qualität der Lehre“ und „ausgezeichnete/exzellente Lehre“ (u. a. bei Böttger/Gien, 2011). Die Termini spiegeln eine bestimmte Sichtweise wider, während „exzellente“ für etwas Herausragendes steht, werden „gute“ oder „qualitative“ Lehre je nach Definition unterschiedlich aufgefasst. Qualität kann unter anderem als Lehrerfolg, Kompetenzerwerb, Berufseinmündung oder auch Zufriedenheit von Studierenden und Lehrenden aufgefasst werden. Zusätzlich können Definitionen theoretisch festgelegt werden oder auf die Empirie ausgerichtet sein (Wellhöfer/Rothgang, 2002, S. 6; Rindermann, 1999b, S.

137). Während in der Forschung in den 1990er Jahren überwiegend von „guter Lehre“ gesprochen wurde, ist mittlerweile in neueren Studien, vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses und dem Qualitätsmanagement häufig die Rede von der „Qualität der Lehre“ (Knödler, 2019, S. 2 f.). Im Folgenden werden die Begriffe „gute Lehre“ und „Qualität der Lehre“ verwendet, da für die Kriterien und den Vergleich der Vorstellungen von „guter Lehre“ ein Qualitätsverständnis und -modell verwendet werden.

Das bedeutendste Problem bei der Definition und Messung „guter Lehre“ ist, dass die zu untersuchende Lehrqualität hoch komplex ist und weder eine einheitliche Ansicht über die Kriterien besteht, noch das Produkt (bspw. der Lehrerfolg) durch standardisierte Messverfahren einfach abgebildet werden kann (Keller, 2011, S. 9). Manche Definitionen erfassen nur eine bestimmte Auswahl an Kriterien, die sich häufig auf Merkmale der Veranstaltungsplanung oder Eigenschaften der Lehrperson beziehen (Ulrich, 2013, S. 95 f.). Die meisten Studien definieren „gute Lehre“ nicht konkret oder geben an, dass es keine allgemeine Deutung gibt. Eine häufig verwendete Begründung dafür ist, dass die Definition von Zielsetzungen oder Zielgruppen abhängig sei oder sich fachspezifisch unterscheide. Demnach gäbe es nicht *die eine* „gute Lehre“, sondern die Qualität ist davon abhängig, *was*, für *wen* und zu *welchem Zweck* gelehrt wird. Außerdem sollte nicht nur auf die Lehre in einzelnen Veranstaltungen geschaut werden, sondern auch die Gestaltung der Rahmenbedingungen (z. B. von Studiengängen oder Curricula) berücksichtigt werden (Kromrey, 1993, S. 46; Kromrey, 1994, S. 167 f.; Kromrey, 1995, S. 105). „Gute Lehre“ sollte demnach neben didaktischen Aspekten auch Lehr- und Lernziele sowie Lehr- und Studienbedingungen berücksichtigen (Kromrey, 1997, S. 9). Lehrqualität ist laut Kromrey (2001a) nur sinnvoll zu verstehen als „Angemessenheit des Angebots (der Lehrenden) für definierte „Kunden“ (Studierende)“ (S. 22). Zusätzlich kommt noch hinzu, dass die Qualität im Bereich Studium und Lehre sowie in Bezug auf gute Hochschullehre von verschiedenen Akteursgruppen unterschiedlich beurteilt wird (Knödler, 2019, S. 3 f.):

Was erfolgreiche Lehre ist – darüber gehen die Meinungen von Dozenten einer oder verschiedener Fachrichtungen, von Hochschuldidaktikern und Studenten sowie von Evaluatoren und Gutachtern weit auseinander. Unterschiedliche Fächertraditionen (z. B. Geistes- vs. Naturwissenschaften), unterschiedliche Inhalte (z. B. Mathematik vs. Geschichte), die einer jeweils eigenen Unterrichtsmethodik bedürfen, sowie Varianten persönlichen Stils und individueller Lehrkompetenz und studentischer Lernstile führen zu einer großen Heterogenität didaktischer Konzeptionen (Rindermann, 2001a, S. 207).

Es gibt aber auch Autor*innen, die der Meinung sind, dass es übergreifende Kriterien gibt bzw. dass „gute Lehre“ definiert werden kann. Zentral werden hier beispielsweise Struktur, Klarheit, Engagement, Klima oder Lernen als fächerübergreifende, relevante Merkmale definiert. Lücking et al. (2017) berufen sich auf allgemein anerkannte Grundsätze: Über die Lehre soll (Fach-)Wissen erlangt werden sowie Fertigkeiten

vermittelt werden, die zum Arbeiten befähigen. Bei der Erfüllung der Anforderungen ist die Lehrperson von zentraler Bedeutung. Lehrende sollen demnach als Begleitung eine lernförderliche Lernumgebung schaffen, sodass das aktive, selbstgesteuerte und soziale Lernen gefördert wird. Lehre soll eigenverantwortliches, aktives und nachhaltiges studentisches (Tiefen-)Lernen bewirken sowie oberflächliches Lernen vermeiden. Neben den Lehrenden und Studierenden ist die Lernumgebung (die Darstellung von Inhalten und Rahmenbedingungen) zentral für die Qualität der Lehre (S. 10 f.).

Laut Webler (1991) richtet sich der fächerunspezifische Lehrerfolg nach dem Grad der Zielerreichung und der Unterstützung der Studierenden dabei (S. 243). Auch an der JGU wird die Qualität der Lehre als ein „Maß der Übereinstimmung von Lehrzielen und Lehrpraxis“ gesehen. Gleichzeitig soll ein „Abgleich zwischen Teilzielen bzw. zwischen über- und untergeordneten Zielen“ erfolgen. Man sollte bewusst mit ambivalenten Anforderungen umgehen, kontinuierlich ein Fachverständnis entwickeln und kommunizieren sowie Lernziele definieren und transparent vermitteln. Zusätzlich sollten Veranstaltungen anschlussfähig sein, eine gute Betreuung bieten und gute Forschung als Basis haben. Als Indikatoren zur Messung von quantifizierbaren Kriterien gelten beispielsweise die Studiendauer oder Prüfungsergebnisse (vgl. JGU, 2011).

Durch den normativen Charakter von „guter Lehre“ ist es schwierig, konkrete Merkmale festzumachen. Rindermann leitete induktiv aus den Antworten von Studierenden und Lehrenden in einer direkten offenen Befragung nach Aspekten „guter Lehre“ ein Modell mit relevanten Faktoren ab (siehe u. a. Rindermann, 2001b, S. 63 f.; Rindermann, 2009, S. 65 ff.). „Gute Lehre“ wird als Ergebnis von Bedingungsvariablen, die Dozierende, Studierende und Rahmenbedingungen betreffen, gesehen (zunächst das Heidelberger Modell (1995), das dann zum Münchner multifaktoriellen Modell (1998a/1999a) weiterentwickelt wurde). Dabei wird der Lehrerfolg als das Ergebnis des Zusammenwirkens von mehreren Faktoren gesehen (Rindermann, 2003, S. 401):

Weder der Dozent allein, noch die Studierenden oder die Rahmenbedingungen können den Lehrerfolg garantieren, erst das Zusammenspiel eines fachlich, didaktisch und kommunikativ kompetenten Dozenten, vorgebildeter, interessierter und engagierter Studenten sowie günstigen Rahmenbedingungen in Form von ausreichend Zeit, Platz, adäquater Anforderungshöhe und inhaltsangemessenen Veranstaltungsformen kann Lehrerfolg mit hoher Wahrscheinlichkeit erzielen (Rindermann/Wagner, 1998, S. 315).

Etwas neuere Studien, wie die von Keller (2011), orientieren sich ebenfalls an Rindermann und begreifen gute Hochschullehre als ein multidimensionales Konstrukt. Das Ergebnis einer qualitativen Veranstaltung soll sich im Lehrerfolg ausdrücken, der durch das Zusammenspiel von mehreren Faktoren zustande kommt (S. 4 ff.):

- Qualität der Veranstaltung: Faktor 1 + Faktor 2 + Faktor 3 = Ergebnis
- Qualität: Dozierender + Studierender + Rahmenbedingungen = Lehrerfolg

„Gute Lehre“ ist demnach ein facettenreicher Begriff, der nur schwer bestimmt werden kann. Bei der Messung der Lehrqualität stehen sich verschiedene Konzepte und Vorstellungen von „guter Lehre“ gegenüber (Keller, 2011, S. 3). Es gibt jedoch normative Vorgaben, wie das Hochschulrahmengesetz, das die Ziele von Studium und Lehre festlegt: Studium und Lehre sollen auf den Beruf vorbereiten, Fachwissen und Methoden vermitteln sowie letztlich zur wissenschaftlichen oder künstlerischen Arbeit und ferner verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft befähigen (Hochschulrahmengesetz, §7, 2019). Zusätzlich sind die Vorstellungen von „guter Lehre“ zeitlichen Trends und Ideologien unterworfen: Vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen und dem geforderten Wandel „From Teaching to Learning“ orientieren sich Definitionen zunehmend am Output und an den zu erreichenden Zielen guter Hochschullehre (Lübcke/Müller/Johner, 2015, S. 4 f.). Ein Beispiel dafür ist die Definition von Ulrich und Heckmann (2013), die dem Hochschulrahmengesetz ähnelt, indem die Ergebnisse im Sinne von Zielen in Bezug auf Studium und Lehre herausgestellt werden:

Gute Hochschullehre umfasst die professionelle Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Werten, insbesondere im Rahmen des jeweiligen Faches. Gute Hochschullehre nutzt zu ihrer stetigen Optimierung die Standards des Qualitätsmanagements und die neuesten hochschuldidaktischen Forschungsergebnisse. Das Ziel guter Hochschullehre besteht letztendlich in der Ausbildung mündiger, kompetenter und wertgefestigter (Staats-)Bürger (Ulrich/Heckmann, 2013, S. 4).

Nach Ulrich (2013) hat gute Hochschullehre das (Lern-)Ergebnis als primäres Ziel: Die Vermittlung von fachlichen und außerfachlichen Kompetenzen sowie die Berufsvorbereitung. Forschungsergebnisse sollen helfen, den Lernerfolg zu erhöhen, indem hochschuldidaktische Kompetenzen verbessert werden. Des Weiteren legt er das humboldtsche Ideal zu Grunde: Bildung um der Bildung willen mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden zu mündigen aufgeklärten (Staats-)Bürger*innen. Die Universität solle diese als „letzte Stufe der Erziehung“ fördern (S. 95 f.):

Der Begriff gute Lehre kennzeichnet die Förderung staatsbürgerlich und studienfachlich relevanter Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen etc. durch Maßnahmen der Hochschullehre, der Beratung, des systematischen Feedbacks und der Gestaltung weiterer Studienaufgaben durch die Lehrenden. Dabei sollten die Ziele und Inhalte von Lehre strategisch nach Zielen sowohl des demokratischen Staates als auch der jeweiligen Wissenschaft begründet sein: Sowohl der Mündigkeit des jeweiligen Bürgers im Sinne seiner Persönlichkeitsentwicklung wie auch dessen besondere Kompetenz im absolvierten Studienfach (Ulrich, 2013, S. 96).

Im Unterschied zu Rindermann und Wagner (1998), die die Bedingungsfaktoren „guter Lehre“ mit dem Lehrerfolg als Ergebnis herausstellen, beschreibt die Output-orientierte Definition von Ulrich (2013) die Ziele „guter Lehre“. Man kann zusammenfassen, dass das Verständnis von „guter Lehre“ vielschichtig ist. Während die Definitionen und die Auswahl der Kriterien unterschiedlich sind, besteht zum einen weitestgehend Einigkeit darin, dass „guter Lehre“ mehrere latente Variablen zugrunde liegen: Studierende, Lehrende und Rahmenbedingungen sind zentral, welche Aspekte das

im Einzelnen sind, variiert. Gute Hochschullehre wird demnach als das Zusammenspiel von Bedingungsfaktoren auf verschiedenen Ebenen verstanden und umfasst neben didaktisch erfolgreichen Lehrveranstaltungen, „guten Lehrenden“ und aktiven Studierenden auch ein passendes Curriculum und geeignete institutionelle Rahmenbedingungen (Staufenbiel, 2000, S. 169 ff.; Krebs, 2006, S. 43; Rindermann, 2009, S. 67). Zum anderen wird häufig auf ergebnisorientierte Vorgaben zurückgegriffen und die Definition „guter Lehre“ anhand von übergreifenden Zielen formuliert: Hochschullehre soll den Studierenden (Fach-)Wissen und Kompetenzen vermitteln, um sie auf den Eintritt ins Arbeitsleben vorzubereiten sowie zur Partizipation in der Gesellschaft zu befähigen (Ulrich, 2013, S. 96; Lücking et al., 2017, S. 10 f.). Vor dem Hintergrund des gesetzlichen Rahmens, den Bologna-Reformen und den universitären Zielen von „guter Lehre“ kann man die Orientierung an den Zielen (vgl. Ulrich, 2013; Ulrich/Heckmann, 2013) als „gemeinsamen Nenner“ sehen, der für verschiedene Akteursgruppen, Veranstaltungsformen oder auch Fachkulturen übergreifend gültig ist.

Da „gute Lehre“ nicht nur von Faktoren mit einem Bezug zur Lehrveranstaltung beeinflusst wird, wird ein kurzer Blick auf den „Mehrebenen-Ansatz“ geworfen, der die Einbindung der Lehre in mehrere Ebenen beschreibt: Die höchste Ebene stellt das Hochschulwesen im nationalen Rahmen dar (A), darunter liegt die einzelne Hochschule (B), in der Hochschule gibt es wiederum Fachbereiche (C) mit Lehrveranstaltungen (D) und die unterste Ebene stellt die Person (E) dar (Huber/Vogel, 1984, S. 144 ff.). Gute Hochschullehre wird von Faktoren verschiedener Ebenen beeinflusst, durch politische Vorgaben, Strukturen der Hochschulen und Fachbereiche sowie das Verhalten der Studierenden und Lehrenden in einzelnen Veranstaltungen.

Die Befragten befinden sich dementsprechend auf der *Mikro-Ebene* und interagieren in verschiedenen Lehrveranstaltungen miteinander. Diese sind wiederum Bestandteile von Studiengängen bzw. Studienprogrammen und Fachbereichen, sodass der institutionelle Rahmen oder die Ausstattung auf der *Meso-Ebene* miteinbezogen werden (Schulze/Heller/Merten, 2022, S. 8). Auf der *Makro-Ebene* kommen noch die Hochschulen, Ministerien, Parlamente und durch diese vorgegebenen institutionellen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Verordnungen, hinzu (Krempkow, 1997, S. 15 f.). Die Studierenden und Lehrenden sind Akteur*innen, sie befinden sich als Person auf der individuellen Ebene, als sozialer Interaktionspartner auf der sozialen Ebene und als Mitglied der Institution Hochschule auf der umweltlich-institutionellen Ebene (Lübeck, 2009, S. 4 f.). Der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf den individuellen Vorstellungen der Studierenden und Lehrenden (Mikro-Ebene), die zusätzlich in andere Ebenen und Kontexte (Meso- und Makro-Ebene) miteingebunden sind.

Der Qualitätsbegriff in der Bildung und das Qualitätsverständnis der Hochschullehre

Wie bereits beschrieben, sprechen mittlerweile viele Autor*innen vermehrt von der „Qualität der Lehre“ und weniger von „guter Lehre“ oder verwenden beides synonym. Die Untersuchung der Qualität an Hochschulen gewann in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung, unter anderem durch die Bologna-Reformen. Der Qualitätsbegriff ist nicht einheitlich geklärt und wird oft allgemein gehalten. Im Bildungsbereich gibt es unterschiedliche Kontexte, Bedeutungen und Maßstäbe: Qualität kann als Ausnahme mit hohen Standards oder als Perfektion verstanden werden. Des Weiteren kann Qualität als Zweck eines Produktes (Anforderungen von Konsument*innen), als Auftrag einer Institution oder als Gegenwert mit Leistungsindikatoren begriffen werden. Schließlich kann Qualität auch als Transformation gesehen werden, als qualitativer Wandel, der an Konsument*innen vollzogen wird, beispielsweise in der Steigerung von Wissen und Kompetenzen der Studierenden (Harvey/Green, 2000, S. 18 ff.). Qualität als *Transformation* zu verstehen, also als Weiterentwicklung und Empowerment, ist für den Bildungsprozess geeignet, da Qualität hier an der Weiterentwicklung und Befähigung der Lernenden gemessen wird, die den Prozess aktiv mitgestalten. Im Falle der Hochschullehre liegt der Fokus auf der Beurteilung des Lernprozesses, der als qualitativ gilt, wenn Lehre die Lernprozesse fördert (Klinger, 2011, S. 4).

Zusätzlich unterlag der Begriff in den letzten Jahrzehnten einem Wandel von einem spezifikationsorientierten zum *kundenorientierten* Ausdruck.¹⁰ Da es zu einer Zunahme vom Angebot mit demselben Produkt kam (in dem Fall von Hochschulen und ihren Studiengängen), ist die Qualität von Produkten bzw. Dienstleistungen (u. a. der Lehre) zum entscheidenden Wettbewerbsfaktor auf dem „Käufermarkt“ geworden (Reinhardt/Lindemann/Heinzl, 1996, S. 3 ff.). Um sich gegen die Konkurrenz durchzusetzen, muss eine gewisse Kundenorientierung, also eine Orientierung an den Studierenden, gegeben sein und deren Wünsche ermittelt werden. *Qualität* ist hierbei die „Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, die festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse erfüllen“ (Krebs, 2006, S. 5).

Neben der objektiven Messung von Qualität anhand von Kriterien, Standards und Normen sind die subjektiven Vorstellungen der Konsument*innen und Produzent*innen (von Lehre) – in dem Fall von Studierenden und Lehrenden – zentral. Die Qualität

¹⁰ Kritisch kann man im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung an Hochschulen die Bezeichnung von Studierenden als „Kund*innen“ bewerten, da dieser Begriff nicht der Tatsache gerecht wird, dass Studierende an der Erstellung des Produktes „Lehre“ aktiv mitwirken müssen. Da sich Bildung (auch im Rahmen der Bologna-Reformen) als Selbstbildung vollzieht, erwerben Studierende dort nicht einfach Fähigkeiten, sondern erlernen diese in Auseinandersetzung mit der Sache. Gleichzeitig müssen Hochschulen um Studierende werben und wie mit „Klient*innen“ einen „Lernvertrag“ abschließen, der die Pflichten des Studierenden als Mitwirkender am Prozess umfasst (Huber, 2013, S. 62 f.).

von Hochschullehre ist jedoch „keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes“ durch die beteiligten Personen (Heid, 2000, S. 41). Die Beschaffenheit wird über normative Qualitätskriterien festgelegt. Lehre ist nach diesem Verständnis nicht gut, sondern wird aus der subjektiven Perspektive der Betroffenen heraus als gut (oder schlecht) befunden. Deshalb sollten bei der Bestimmung und Definition von Qualität die Bedürfnisse sowie Vorstellungen von Lehrenden und Lernenden miteinbezogen werden (Klinger, 2011, S. 3 f.). Da beide Gruppen Bedürfnisse haben, die deren Vorstellungen beeinflussen, stehen bei einer subjektiven Bewertung die individuellen Präferenzen im Vordergrund. Es findet ein Abgleich zwischen dem, was erwartet (Ideal-Zustand) und was realisiert (Ist-Zustand) wird statt: „Je mehr Leistung des Anbieters und Anforderungen des Kunden übereinstimmt, desto höher wird von diesem die Qualität des Produkts oder der Dienstleistung empfunden“ (Krebs, 2006, S. 6). Vereinfacht könnte man von Qualität sprechen, wenn es eine Übereinstimmung von Leistungen mit den Anforderungen gibt. Qualität wird nach dieser Auffassung als *mehrdimensionales Konstrukt* verstanden und stellt eine *dynamische* Größe dar, die sich durch verschiedene Anforderungen verändern kann. Qualitätsmerkmale können auch anwendungs- und zielgruppenorientiert definiert werden (Krebs, 2006, S. 6 f.).

Die Qualitätssicherung sowie Qualitätsentwicklung sind mittlerweile zentrale Bestandteile des Alltags von Hochschulen, die sich mit Kriterien „guter Lehre“ beschäftigen. Das *Qualitätsmanagement* hat die Aufgabe, zur Qualität von Humandienstleistungen beizutragen, indem Qualitätsstandards definiert werden, ihre Umsetzung kontrolliert wird und Kriterien entsprechend angepasst werden. Deshalb ist Management auch immer Qualitätsentwicklung und -sicherung. Die *Qualitätssicherung* hat das Ziel, Maßnahmen zu erarbeiten, die sicherstellen, dass Qualitätsziele erreicht werden. Ein Mittel zur Sicherung der Lehrqualität ist unter anderem die Befragung von Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation. Dieses Qualitätsverständnis beruht auf der Annahme, dass die Zufriedenheit von Studierenden mit der Lehrveranstaltung der Maßstab für eine hohe Qualität sei. Die Qualität einer Bildungsmaßnahme kann man beispielsweise in folgenden Bereichen prüfen: Zufriedenheits- bzw. Teilnahmeerfolg, Lern- und Prüfungserfolg, Arbeitsmarkterfolg, Praxiserfolg am Arbeitsplatz oder wirtschaftlicher Erfolg (Wellhöfer/Rothgang, 2002, S. 6 ff.).

Qualität wird als „die punktgenaue Erfüllung der Anforderungen und Erwartungen von Kunden und anderen Interessenspartnern“ verstanden und nicht die höchste Güte im Sinne der technischen Machbarkeit. Die Anforderungen und Erwartungen umfassen materielle und nichtmaterielle Aspekte von Studium und Lehre. Qualität stellt hier die

Voraussetzung für nachhaltigen Erfolg dar und bedeutet: „[...]“, dass die Ergebnisse der Prozesse alle Interessenspartner (Stakeholder) nachhaltig zufrieden stellen, und dass deren Erwartungen und Anforderungen voll erfüllt werden. [...]“ (Hopfenmüller, 2009, S. 43 ff.). In der Hochschullehre gibt es verschiedene Gruppen, die ein Interesse an einer hohen Lehrqualität haben, das sind neben den Studierenden und Lehrenden auch die Hochschule, die Gesellschaft, der Staat oder zukünftige Arbeitgeber*innen. Jede Gruppe hat ein eigenes Verständnis, wie Hochschullehre aussehen sollte. Der Staat sieht eher die Ökonomie der Lehre, die Gesellschaft den internationalen Ruf und gute Studienabschlüsse. Für (zukünftige) Arbeitgeber*innen sind die Ergebnisse wichtig, für Studierende und Lehrende zunächst eher der Lehr-Lern-Prozess (danach auch Rahmenbedingungen und Ergebnisse). Deshalb braucht es einen stetigen Diskurs über die Qualitätskriterien der Hochschullehre (Keller, 2011, S. 2 f.):

Die Frage, was Qualität im Hochschulbereich ist, kann nicht leicht und vor allem nicht eindeutig und universell beantwortet werden. Qualität ist multidimensional, abhängig von der Betrachtungsweise der Befragten. [...] Um Vorstellungen von Qualität zu entwickeln ist es nötig, dass die an Lehre und Studium Beteiligten darüber ins Gespräch kommen, um über den Austausch von Meinungen und Einschätzungen Kriterien von Qualität zu entwickeln (Wellhöfer/Rothgang, 2002, S. 10).

Der Wissenschaftsrat (2018) teilt die Auffassung, dass die Bewertung von Qualität an Hochschulen von verschiedenen Zwecken der Hochschullehre bestimmt wird. Studierende sehen qualitative Lehre in der Vorbereitung auf den Beruf, Lehrende als Vermittlung des Erkenntnisfortschritts und Geldgeber*innen in der Verlässlichkeit von Abschlussniveaus. Das Qualitätsverständnis ist trotz verschiedener Erwartungen kontextgebunden und bemisst sich nach Wirkungen und Zielen von Studium und Lehre sowie deren Umsetzung. Die Studierenden sollen bestmöglich beim Lernen unterstützt werden, indem Dozierende kompetent das aktive selbstorganisierte Lernen und den Erwerb von Kompetenzen fördern (S. 19 ff.).

Dementsprechend soll sich Lehrqualität als strategisches Ziel in den Lernfortschritten der Studierenden und der Qualität der erreichten Lernergebnisse zeigen. Dafür müssen genug Ressourcen vorhanden sein, um die Gestaltung von Handlungsrahmen und Lernumgebungen zu ermöglichen. Die Vorkenntnisse der Studierenden sollen einbezogen, die institutionelle Qualitätssicherung ausgebaut und die individuelle Lehrkompetenz gefördert werden. Qualität benötigt Rahmenbedingungen und die Unterstützung der Länder durch zusätzliche Ressourcen. Studierenden kommt eine wichtige Rolle in der Lehre und für den eigenen Lernprozess sowie ihre Fortschritte zu, sie tragen eine (Mit-)Verantwortung. Es werden Engagement, Interesse und Neugier für das Studium benötigt (Hochschulrektorenkonferenz, 2008, S. 3 ff.).

Insgesamt kann man festhalten, dass Qualität im Bereich Studium und Lehre als multidimensional verstanden und entwickelt werden kann. Sie ist von den involvierten Akteursgruppen, den institutionellen Rahmenbedingungen sowie staatlichen Finanzierungs- und Steuerungsstrategien abhängig (Harvey/Green, 2000, S. 36 f.; Wissenschaftsrat, 2018, S. 8). Qualität ist demnach eine relative Größe, die über den Vergleich von Zielen und deren Erreichung gemessen werden kann (Schmidt, 2009, S. 46). Durch die Kompetenzorientierung im Rahmen des Bologna-Prozesses wird die Qualität von Bildungsprozessen zunehmend Output-orientiert definiert. Bildungsprozesse sind darauf ausgerichtet, zu messen, ob und wie gut sie vorgegebene Ziele erreichen (Fend, 2001, S. 204). Bei diesem Ansatz wird das Konzept von Bildung als kontinuierliche Weiterentwicklung der am Bildungsprozess beteiligten Akteur*innen gesehen. Das betrifft den Wissenszuwachs, die Selbstreflektionsfähigkeit oder auch die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden (Blüthmann, 2012, S. 18 ff.). Betrachtet man die Qualität der Hochschullehre vor dem Hintergrund des Wettbewerbs, sind die Anforderungen an die Lehrqualität von dem Ziel bestimmt, dass Studium und Lehre gemäß dem Hochschulrahmengesetz die berufsfähige (Aus-)Bildung und persönliche Entwicklung von Studierenden hervorbringen soll (Krebs, 2006, S. 9).

Während Qualität häufig als *messbare (Ergebnis-)Qualität* begriffen wird (z. B. anhand von Absolvent*innen-Quoten), wird sie in der vorliegenden Arbeit als die *Passung* von Interessen und Ansprüchen der beteiligten Akteursgruppen (Studierende und Lehrende) verstanden. Bei der Vorstellung von „guter Lehre“, die die abhängige Variable bildet, handelt es sich um eine Art *Einstellung* bzw. *Kognition*, die mittels eines Modells erfasst werden soll. Der Qualitätsbegriff wird auf die Hochschullehre übertragen, als multidimensional (das Zusammenwirken von mehreren Bedingungsvariablen) und abhängig von den Beteiligten (und deren Qualitätskriterien) verstanden: Denn Qualität ist keine beobachtbare Eigenschaft, sondern wird über normativ bestimmte Kriterien definiert, die im intersubjektiven Diskurs herausgebildet und subjektiv bewertet werden. Das Verständnis von Qualitätsaspekten der Lehre hängt demnach von der Perspektive der Akteur*innen ab, weshalb Studierende und Lehrende bei der Definition von Kriterien miteinbezogen werden sollten (Klinger, 2011, S. 3 f.). Es wäre bei der Umsetzung guter Hochschullehre hilfreich, wenn es ein einheitliches Verständnis mit entsprechenden Merkmalen gäbe, die die Beteiligten akzeptieren und internalisieren (Klinger, 2011, S. 17 ff.). Demnach soll das Leitbild guter Hochschullehre auf einem Qualitätsverständnis aufbauen und normativ festgelegte Kriterien, die erzielt werden sollen, enthalten, aber durch individuelle und subjektive Vorstellungen von Studierenden sowie Lehrenden (z. B. durch deren Befragung) ergänzt werden.

Ansätze zur Strukturierung der Qualitätsdimensionen guter Hochschullehre

Generell kann man bei der Strukturierung und Abbildung der Dimensionen „guter Lehre“ zwei Heuristiken unterscheiden. In Anlehnung an Donabedian (1980) kann der Qualitätsbegriff grundsätzlich in drei Analyse-Ebenen unterteilt werden: Die *Struktur* umfasst Rahmenbedingungen, Strukturen der Organisation, finanzielle Ausstattung oder Infrastruktur sowie personelle Ressourcen. Der *Prozess* umfasst Parameter, die die Durchführung und Erbringung der Leistung (Arbeitsabläufe) prägen. Das *Ergebnis* umfasst Merkmale, die auf den Erfolg oder Misserfolg schließen lassen. Diese Einteilung ist undifferenziert und theoretisch-modellhaft, beinhaltet aber, dass alle drei Ebenen in einem funktionalen Zusammenhang stehen. Die Struktur dient als Basis für gute Leistungen und der Prozess bedingt die Erzielung der Ergebnisse (Krebs, 2006, S. 7 f.; vgl. Donabedian, 1966). Für die Qualität der Lehre auf der Struktur-Ebene sind die Ministerien, Hochschulleitungen und Verwaltungen zuständig, indem sie Rahmenbedingungen schaffen und materielle Ressourcen bereitstellen. Das umfasst die Gesamtheit von sachlichen und personellen Ressourcen sowie gesetzliche und organisatorische Regelungen, die für das Zustandekommen von Lehre notwendig sind. Für den Lehr-Lern-Prozess an sich sind die Fachbereiche, die Lehrenden und die Studierenden verantwortlich. Die Fachbereiche koordinieren die Lehrplanung und das Prüfungswesen, indem sie beispielsweise Räumlichkeiten vergeben. Die Dozierenden gestalten die Lehrveranstaltungen inhaltlich und didaktisch, halten Sprechstunden und nehmen Prüfungen ab. Studierende beeinflussen die Lehre durch ihren Input, ihre Veranstaltungsvorbereitung und die Interaktion mit den Lehrenden. Für die Ergebnisqualität können unter anderem Fachwissen, Berufsfähigkeit als auch die Beherrschung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden relevant sein (Krebs, 2006, S. 11 f.).

In Orientierung an Parsons (1996) lässt sich alternativ auch ein systemtheoretisches Verständnis von Qualität und das AGIL-Modell als Schema zur Einordnung von Merkmalen „guter Lehre“ auf verschiedenen Ebenen zugrunde legen. Nach dem strukturfunktionalistischen Modell sind die Qualitätsebenen auf der gleichen Ebene angesiedelt. Qualität wird dabei in der Regel als ein wie auch immer geartetes balanciertes Verhältnis zwischen unterschiedlichen Ansprüchen und Interessen definiert. In Studium und Lehre unterteilt man grundsätzlich in: Anpassung oder Ressourcengewinnung (*Adaption*), das umfasst materielle und personelle Ressourcen der Hochschule (z. B. sachliche und räumliche Ausstattung oder Studienstruktur) sowie Wissensbestände, Motivation und Leistungsvermögen der Studierenden. Die Interaktion (*Integration*) beinhaltet die Lehrorganisation, Didaktik, Betreuung und Beratung oder

auch das studentische Klima. Die Zielverwirklichung (*Goal-Attainment*) beschreibt erreichte Ergebnisse, wie den Kompetenzerwerb, Prüfungsergebnisse, Persönlichkeitsentwicklung oder auch erfolgreiche Berufsanbindung. Das letzte Feld bildet die Erhaltung latenter Strukturen (*Latent Pattern Maintenance*), hierunter fallen Werte, Selbstverständnis oder auch Einstellungen im Kontext von Studium und Lehre. Bei diesem übergreifenden Konstrukt steht die Systemstabilität bei sich verändernden Rahmenbedingungen im Vordergrund. Qualität herrscht vor, wenn ein balanciertes Verhältnis der Qualitätsebenen vorliegt (Schmidt et al., 2014, S. 49; vgl. Parsons/Platt, 1990).

Während bei Parsons (1996) die vier Qualitätsbereiche auf der gleichen Ebene angesiedelt sind, herrscht bei Donabedian (1980) eine gewisse Hierarchie vor und die Ergebnisqualität wird als abhängige Variable (Output) gesehen, die aus einer guten Struktur- und Prozessqualität entsteht. Für die Strukturierung und den Vergleich der Vorstellungen wird in Anlehnung an andere Untersuchungen (z. B. Knödler, 2019; Schulze/Heller/Merten, 2022; vgl. Kapitel 3.3) in diesem Kontext das Qualitätsverständnis von Donabedian (1980) mit den drei Ebenen auf den Hochschulkontext übertragen. Jedoch lässt sich bemängeln, dass in der Praxis nicht immer ein linearer Kausalzusammenhang zwischen den Ebenen vorliegt, sodass eine gute Struktur- und Prozessqualität nicht jedes Mal zwingend zu einer guten Ergebnisqualität führen muss. Deshalb sollten auch Ziele berücksichtigt werden und das Modell wird um die *Zielqualität* erweitert, indem die dritte Ebene als ein *Ziel-/Ergebnis-Abgleich* angesehen wird (im Folgenden als „erweitertes Donabedian-Modell“ bezeichnet). Dadurch führt eine hochwertige Zielsetzung zusammen mit der Struktur- und Prozessqualität zur Ergebnisqualität (Schmidt, 2009, S. 47 ff.; Schulze/Heller/Merten, 2022, S. 4).

Das Modell stellt eine Heuristik für die Zuordnung der relevanten Dimensionen auf drei Ebenen dar und bildet ein Ordnungssystem für die Kriterien „guter Lehre“. Die Unterscheidung in Struktur, Prozess und Ziel-/Ergebnis wird lediglich als „analytische“ Trennung verstanden, da sich die Aspekte auf den Ebenen gegenseitig bedingen und beeinflussen können, sodass die Kausalität nicht nur linear von Strukturen über Prozesse zu Ergebnissen führt, sondern es (komplexe) Wechselwirkungen gibt. In erster Linie sollen dadurch ein systematisches Verständnis sowie die Deskription der relevanten Kriterien „guter Lehre“ aus der Perspektive von Studierenden und Lehrenden ermöglicht werden. Dabei soll untersucht werden, welche Merkmale den Befragten für das Konstrukt wichtig sind und wo gegebenenfalls Diskrepanzen bei der Bedeutungszumessung von strukturellen Voraussetzungen (sachliche, materielle und personelle Aspekte), Kriterien im Prozess (Lehre und Interaktion) oder auch den Zielen/Ergebnissen (bspw. Kompetenzzuwachs) zwischen bestimmten Gruppen liegen.

Die Grundlage für die vorliegende Arbeit bildet somit eine ergebnisorientierte und übergreifende Konzeption von „guter Lehre“ in Anlehnung an Ulrich (2013) sowie das Hochschulrahmengesetz (2019). Diese baut auf dem Verständnis auf, dass Qualität als Transformation am Lernenden gesehen wird und der erzielte Output entscheidend ist. Das „erweiterte Donabedian-Modell“ stellt als Heuristik den theoretischen Erklärungsrahmen für das Qualitätsmodell „guter Lehre“ dar, auf dem die (subjektiven) Vorstellungen beider Gruppen abgebildet werden. Gute Hochschullehre ist ein multidimensionales Konstrukt und umfasst demnach nicht nur Aspekte der Lehrveranstaltung (Prozess-Ebene), sondern steht in einem wechselseitigen Verhältnis mit den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Akteur*innen (Struktur-Ebene) sowie den zu erreichenden Wirkungen (Ziel-/Ergebnis-Ebene). Die einzelnen Kategorien guter Hochschullehre werden aus dem Forschungsstand (der Befragung beider Akteursgruppen) abgeleitet und in einem Arbeitsmodell strukturiert (vgl. Kapitel 3.3).

2.2 Hintergründe und Ansätze zur Bestimmung von Kriterien „guter Lehre“

Bei der Ermittlung von Kriterien „guter Lehre“ kann zwischen verschiedenen Forschungssträngen und Forschungstraditionen unterschieden werden. Die Erforschung stellte lange keinen linearen Prozess dar, sondern fand in Wellen statt. Zunächst etablierte sich die Debatte um gute Hochschullehre vor allem in theoretischen Diskursen der *Hochschuldidaktik*. Immer wieder aufkommende Probleme, wie beispielsweise die „deutsche Bildungskatastrophe“ (in den 1960ern) oder der „Reformstau“, führten bereits früh zum allgemeinen Konsens, dass umfassende Reformen in der Lehre notwendig sind. In der Übergangszeit zu den 1970er Jahren veränderte sich der Fokus der Evaluation von der Frage „Was“ („Inhaltsaspekt“ von Studium und Lehre) und richtete den Blick auf das „Wie“ („Vermittlungsaspekt“ bezüglich der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen). Aufgrund der Überlastung von Hochschulen durch expandierende Studierendenzahlen (nach dem Öffnungsbeschluss von 1977) war eine Auswirkung, dass Lehre und Forschung in eine Krise kamen und sich der Bedarf nach Reformen vermehrt abzeichnete (Schimank, 1994, S. 5 ff.; Schimank, 1995, S. 56 ff.). Dadurch rückten zunächst die Fragen der Lehrqualität und Ansätze didaktischer sowie inhaltlicher Studienreformen in den Hintergrund. Erst nach der Veröffentlichung des Hochschul-Rankings (1989/90) folgten eine Reihe von Gesetzen und Empfehlungen sowie empirische Untersuchungen (Huber, 1995, S. 114 ff.).

In den 1990er Jahren gewann die Diskussion um eine Umstrukturierung des Hochschulsystems in Deutschland erneut an Fahrt. Ein Aspekt war auch hier die Lehre, die aufgrund von hohen Abbruchquoten, langen Studienzeiten, Praxisferne oder Vernachlässigung der Lehre zugunsten der Forschung kritisiert wurde. Ende der 1990er

Jahre hatte die Hochschuldidaktik mit der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse eine stärkere Aufmerksamkeit erlangt. Zum einen bildete die Umstellung auf gestufte Studienabschlüsse (Fragen nach Inhalten und Strukturen der Studiengänge) einen zentralen Reformbereich. Zum anderen stellte die Umsetzung der geforderten Veränderungen, wie die Lehrperson in der Rolle als „Coach“ oder die Förderung von „studierendenzentrierter“ Lehre, viele Anforderungen an gute Hochschullehre (Teichler, 2005, S. 18 f.; Hütter/Krücken, 2016, S. 50; Knödler, 2019, S. 101 ff.).

Seitdem erlebt die Evaluation in Deutschland eine anhaltende Boomphase, welche mitunter auf eine Vielzahl an internationalen Entwicklungen zurückzuführen ist. Die Forschung zur Gestaltung der Hochschullehre befindet sich jedoch in einem grundlegenden Umbruch, da vermehrt Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung und der empirischen Hochschulforschung, auch in Bezug auf „gute Lehre“, berücksichtigt werden. Diese Entwicklung kann man als „empirische Wende“ der Hochschuldidaktik bezeichnen, denn Daten sollen mithilfe von kausalen Modellen über Wirkmechanismen interpretiert werden (Schneider/Mustafic, 2015, S. 2; Schulze/Heller/Merten, 2022, S. 3; Pasternack, 2006, S. 105 f.). Die *Lehr-Lern-Forschung* umfasst die Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen in institutionalisierten Lernsituationen. Sie ist keine selbstständige Disziplin, sondern vereint Theorien und Forschungen der (Pädagogischen und Instruktionen-)Psychologie mit der empirischen Bildungsforschung und der Fachdidaktik. Inhalte sind die Interaktion von Lehrenden und Lernenden, die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrperson sowie fächerübergreifende Kompetenzen oder das selbstregulierte Lernen der Studierenden (Gräsel/Gniewosz, 2011, S. 16 ff.).

Bei der *empirischen Hochschulforschung* handelt es sich um ein jüngeres Forschungsgebiet, das sich als gegenstands- und praxisbezogen definieren lässt. Die thematische Bandbreite der Forschung ist groß, wobei eine Theorie- und Methodenorientierung charakteristisch ist. Die Untersuchung von „guter Lehre“ lässt sich den personen-, lehr- und lernbezogenen Aspekten zuordnen, die sich mit Studierenden und Lehrenden als Akteur*innen sowie den Lehr- und Lernstilen beschäftigen. Schlüsseldisziplinen dieser Forschung sind Pädagogik, Psychologie und Soziologie (Teichler, 1994, S. 169 ff.; Pasternack, 2006, S. 105; Schneider/Mustafic, 2015, S. 6).

Nicht nur im Hinblick auf die Definition „guter Lehre“ gibt es verschiedene Ansätze, auch bei der Bestimmung von Kriterien und deren Messung gibt es unterschiedliche Herangehensweisen. Allgemein kann man die Ansätze in theoretisch-hochschuldidaktische Modelle, empirische Lehr-Lern-Forschung sowie die (direkte) Befragung

von Lehrenden und Studierenden unterscheiden. Merkmale können entweder axiomatisch definiert oder aus instruktionspsychologischen Theorien und normativen Gesetzestexten sowie Curricula abgeleitet werden. Andere Optionen sind die Beschreibung von „guten Lehrenden“ oder die direkte Befragung der beteiligten Akteursgruppen. Das können entweder Lehrende und Studierende sein, aber auch Hochschuldidaktiker*innen, Hochschulleiter*innen, Expert*innen, oder Lehrpreisträger*innen (Rindermann, 1999b, S. 137; Rindermann, 2002b, S. 235; vgl. Tabelle 2).

Ansatz zur Bestimmung von Kriterien:	Beispiele für Autor*innen und Studien:
Definition von Lehrzielen unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten	u. a. Webler (1991)
Orientierung an normativen Quellen (bspw. Gesetzestexte, Bildungsideale, Curricula oder offizielle Richtlinien)	u. a. Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2008/2017/2018), Hochschulrahmengesetz (Stand 2019), Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz (Stand 2021), Charta der guten Lehre (Jorzik, 2013)
Heranziehung hochschuldidaktischer und instruktionspsychologischer Theorien	u. a. Rindermann (1998)
Übertragung der Unterrichtsforschung	u. a. Ulrich (2013)
Beobachtung und Beschreibung der Veranstaltungen von „guten Dozierenden“	u. a. Spiel/Gössler (1998), Braskamp/Ory/Pieper (1981)
Prädiktoren von Lehrerfolg oder Lehrendenbeurteilungen sowie Variablen „guter Lehre“	u. a. Broder/Dorfman (1994), Rindermann (1999-2009), Lumsden/Scott (1984)
Analyse von Merkmalen der Personen, die einen Lehrpreis erhalten haben	u. a. Dunkin/Precians (1992), Ulrich (2014/2016), Warm/Vettori (2018)
Relevanz-Rating vorgegebener Items	u. a. Shatz/Best (1986), Spiel/Wolf/Popper (2002)
(Offene) direkte Befragung von Lehrenden und/oder Studierenden	u. a. Feldman (1988), Rindermann (1999b), Päßler/Jucks (2013), Mirastschijski et al. (2017), Knödler (2019), Schulze/Heller/Merten (2022)

Tabelle 2: Ansätze zur Bestimmung von Aspekten „guter Lehre“ in Anlehnung an die Unterteilung nach Rindermann (1999b, S. 137), mit eigenen Ergänzungen.

Entsprechend können auch die Items von Fragebögen zur Messung „guter Lehre“ unterschiedlich generiert werden: Induktiv mittels einer offenen Befragung von Studierenden, Lehrenden oder auch Expert*innen. Synkretistisch über vorhandene Verfahren und Ergebnisse der Lehrevaluationsforschung (Auswahl und Kombination geeigneter Items) oder auch in einem Gremienbeschluss, theoretisch basierend auf existierenden oder entwickelten Theorien und Lehrzielkonzeptionen sowie durch Instrumente, die von Autor*innen entwickelt wurden (Rindermann, 1998a, S. 190).

Zusammenfassend lassen sich in der bisherigen Forschung mehrere Probleme dabei identifizieren, solide empirische Erkenntnisse über gute Hochschullehre zu gewinnen: Zunächst stellt sich das *Kriterien*-Problem, die Frage, was überhaupt „gute Lehre“ ist und wie sie gemessen werden kann. In theoretischen und empirischen Studien wird häufig nur ein Kriterium gemessen, deshalb ist eine Definition vor der Untersuchung wichtig. Aus empirischer Sicht gibt es eine Reihe von Methoden zur Bestimmung von Kriterien: Theoretische Ableitung, Analyse von Lehrzielen, Befragung von Akteur*innen, Inspektion von verschiedenen Lehrevaluationsbögen oder Analyse von Vorher-

sagekriterien (Prädiktoren von Lernerfolg). Eine Antwort bedarf Empirie und diskursiven Konsens, wobei die Fachkulturen berücksichtigt werden müssen. Das *Prädiktoren*-Problem beschäftigt sich mit vielversprechenden Vorhersagevariablen für gute Hochschullehre, die theoriegeleitet operationalisiert werden und beeinflussbare Faktoren darstellen sollen. Beim *Spezifitäts*-Problem handelt es sich um die Lehr-Lern-Prinzipien der Hochschule, des Faches oder der Veranstaltungsart. Um Ergebnisse generalisieren zu können, müssen die Kontextbedingungen dokumentiert werden. Da die Wirkmechanismen nicht ganz klar sind, entsteht ein *Kausalitäts*-Problem, das eher experimentelle Designs als Befragungen zur Lösung bräuchte. Daraus leitet sich das allgemeine Problem der *Stichprobe* ab. Es ist schwierig, eine große und repräsentative Stichprobe zu bekommen, da oft nur ein Teil der Studierenden aus bestimmten Veranstaltungen oder Fächern befragt wird, außerdem findet dabei häufig eine gewisse Selbstselektion statt (Spinath/Seifried, 2018, S. 157 ff.).

Legt man ein Messinstrument als Referenzrahmen fest, bei dem möglichst gute Werte erreicht werden sollen, sind diese nicht unbedingt vergleichbar, beispielsweise zwischen Seminaren und Vorlesungen. Politische Vorgaben, wie gewisse Absolvent*innenzahlen, sind reine Anforderungen, die nicht unbedingt dienlich sind, wenn die Konsequenz zum Beispiel nicht bessere Lehre ist, sondern dass der Prüfungsanspruch gesenkt wird. Expert*innenbefragungen sind durch verschiedene Meinungen geeigneter, ihnen fehlt jedoch die empirische Evidenz. Eine passende Methode ist daher, die betroffenen Personen nach Kriterien „guter Lehre“ zu befragen, da die Akteur*innen nicht nur subjektiv durch eigene Erfahrungen geprägt sind, sondern auch von den normativen Vorgaben und Anforderungen der Hochschulpraxis eine hohe Kenntnis besitzen. Auf diesem Weg empirische Ergebnisse zu erlangen, stellt einen erkenntnisorientierten Zugang zur Realität dar. Der Einbezug subjektiver Theorien ist ein bewährtes Verfahren, um Praxisnähe bei wissenschaftlichen Erkenntnissen herzustellen (Rindermann, 1999b, S. 138; Rindermann, 2001a, S. 41; Ulrich, 2013, S. 96 f.).

In der vorliegenden Arbeit wird eine direkte Befragung nach den Merkmalen „guter Lehre“ aus der Perspektive von Studierenden und Lehrenden als empirischer Zugang gewählt. Dabei werden hochschuldidaktische Überlegungen und empirische Ergebnisse berücksichtigt. Mittels eines Mixed-Method-Designs werden qualitative und quantitative Daten generiert: Neben einer offenen Frage nach Merkmalen „guter Lehre“ (vgl. Feldman, 1988; Rindermann, 1999b; Päuler/Jucks, 2013; Ulrich, 2013; Mirastschijski et al., 2017; Knödler, 2019; Schulze/Heller/Merten, 2022) werden zentrale Kriterien guter Hochschullehre aus der bisherigen Forschung in einem Wichtigkeits-Rating bewertet (vgl. Weinstein, 1989; Alhija, 2017) und die Bedeutung von

Oberkategorien in einem Relevanz-Ranking verglichen (vgl. Shatz/Best, 1986; Spiel/Wolf/Popper, 2002). Aufgrund dieses Vorhabens werden im Forschungsstand insbesondere Ergebnisse der (offenen) Befragung beider Akteursgruppen und deren Vergleich (schwerpunktmäßig im deutschsprachigen Hochschulraum) berücksichtigt sowie beispielhaft andere Herangehensweisen dargelegt (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2).

2.3 Exkurs: Studierenden- vs. Lehrendenorientierung/-zentrierung

Da vor allem im Kontext mit Ansprüchen an „gute Lehre“ (z. B. durch die Bologna-Reformen oder Empfehlungen des Wissenschaftsrates) häufig von der *Studierenden- und Lernzentrierung* bzw. *-orientierung* gesprochen wird, wird an dieser Stelle kurz vertiefend auf die Hintergründe dieser Begriffe eingegangen. Eine grundlegende Studie, deren Ergebnisse auch von deutschsprachigen Autor*innen mehrfach aufgenommen wurden, stammt von Kember (1997). Dieser hat 13 Studien aus unterschiedlichen Ländern und mit verschiedenen Kategorien zu Lehrorientierungen und Konzeptionen zusammenfasst. Es ergeben sich dabei zwei übergeordnete Konzepte: *Teacher-centered/content-oriented* und *student-centered/learning-oriented* (S. 255 f.).

Kember (1997) beschreibt diese beiden Orientierungen als zwei Pole eines Kontinuums. Beide Hauptpole haben jeweils zwei untergeordnete Konzeptionen, die durch ein fünftes Konzept miteinander verbunden werden. An einem Ende des Kontinuums steht die Inhaltsorientierung, wobei entweder Informationen präsentiert werden und der Studierende ein passiver Rezipient ist (*imparting information*) oder der Fokus auf der Präsentation von Informationen liegt, aber eine gute Strukturierung durch den Lehrenden stattfindet, damit die Informationen von den Studierenden gut aufgenommen werden können (*transmitting structured knowledge*). Den Bindepunkt stellt die *student teacher interaction* dar, dabei ist vor allem der Austausch beider wichtig. Am anderen Ende des Kontinuums befindet sich ein Konzept, das Studierende mehr in den Fokus rückt, Dozierende helfen ihnen beim Lernen und Ergebnisse sind zentral (*facilitating understanding*). Bei der Lernorientierung als zweitem Pol findet eine tiefe Auseinandersetzung mit den Themen statt und die Einstellungen der Studierenden werden verändert (*conceptual change*; S. 262 ff.; siehe Abbildung 1).

Mittlerweile werden diese Lehrkonzeptionen weniger als Kontinuum gesehen, sondern als zwei sich gegenüberstehende Normen (Ulrich, 2020, S. 6). In der Forschung wird der Gegensatz von *Lehrendenorientierung* und *Studierendenorientierung* postuliert, die sich vor allem in der Aktivität der Studierenden unterscheiden. Die lehrendenzentrierte Lehrorientierung zeichnet sich durch inhaltsorientierte Wissensvermittlung, eine hohe Aktivität der Lehrenden und eine geringe Aktivität der Lernenden aus.

Bei der Inhaltsorientierung sind die Kenntnisse der Lehrperson zentral, Studierende werden extrinsisch motiviert (z. B. durch gute Noten), Lehrende stellen Materialien sowie Aufgaben bereit und orientieren sich beim Präsentieren von Inhalten eher an externen Standards (z. B. Prüfungen). Bei der studierendenzentrierten Lehrorientierung liegt der Fokus auf dem Lernprozess, die Lernenden sind aktiver und werden von der Lehrperson unterstützt, selbst Wissen zu erlangen, indem diese eine geeignete Lernumgebung schafft. Bei der Lernerorientierung werden Studierende (intrinsisch) motiviert und aktiviert, während individuelle Lern- und Arbeitsphasen, studentische Beiträge sowie der Erwerb von Kompetenzen bedeutend sind (Päuler/Jucks, 2013, S. 96 ff.; Lübeck, 2010, S. 9 f.; Wibbecke et al., 2016, S. 184 f.).

Viele weitere empirische Studien können ebenfalls diese Dichotomie der Lehrkonzeptionen nachweisen und verwenden diese Unterteilung in ihren Untersuchungen (z. B. Kember/Kwan, 2000; Entwistle et al., 2000; Winteler/Forster, 2007; Lübeck, 2009).

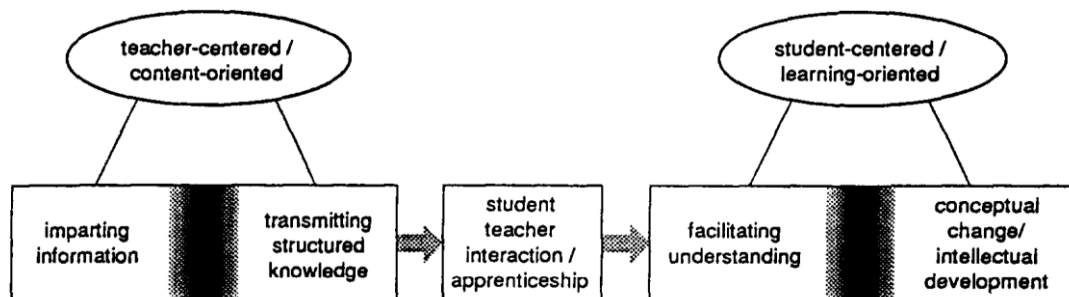


Abbildung 1: Mehrstufiges Kategorisierungsmodell von Lehrkonzeptionen nach Kember (1997, S. 264).

Die Unterscheidung der Lehrkonzeptionen in zwei Pole spielt vor allem im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess sowie den daraus resultierenden Anforderungen an („gute“) Hochschullehre und das Studium eine bedeutende Rolle. Durch den postulierten „Shift from Teaching to Learning“ wird seither eine Verschiebung hin zur Studierenden-/Lernerorientierung (*student-centered/learning-oriented*) angestrebt (vgl. Barr/Tagg, 1995; Wildt, 2003, S. 14; Wildt/Eberhard, 2010, S. 15 f.; Wissenschaftsrat, 2022, S. 27 ff.). Begründet wird die Forderung damit, dass laut motivations- und sozialpsychologischen Lehr-Lern-Theorien sowie empirischen Studien eine studierendenzentrierte, lernerorientierte Lehre im Hinblick auf die Lernstile und das Lernverhalten der Studierenden hochwertiger sei (Lübeck, 2010, S. 11; Hochschulrektorenkonferenz, 2008, S. 3).

3. „Gute Lehre“ als Gegenstand von empirischen Untersuchungen: Die Befragung von Lehrenden und Studierenden

Den Hauptteil dieses Kapitels bildet der Forschungsstand der Befragung von Studierenden und Lehrenden zu ihren Vorstellungen von „guter Lehre“. Zunächst gibt es einen Rückblick auf die angloamerikanischen Wurzeln der Erforschung von „Good Teaching“ (Kapitel 3.1) und einen kurzen Exkurs zur Untersuchung der Unterrichtsqualität im Schulkontext (Kapitel 3.2.1). Den Mittelpunkt stellen die Studien des deutschen Hochschulraumes dar, die grundlegend von Bedeutung für die vorliegende Studie sind (Kapitel 3.2.2-3.2.3). Im Anschluss wird anhand der Resultate ein vorläufiges Arbeitsmodell mit den Kategorien der Qualität „guter Lehre“ abgeleitet (Kapitel 3.3).

3.1 Angloamerikanische Wurzeln der Erforschung von „Good Teaching“

Bevor es um den Forschungsstand im deutschsprachigen Raum geht, sollen hier kurz die angloamerikanischen Wurzeln der Erforschung von „Good Teaching“ thematisiert werden. Das hat den Grund, dass die Forschung im englischsprachigen Raum früher aufkam, als Orientierung für den deutschen Hochschulraum diente und diese Studien häufig von deutschsprachigen Autor*innen rezipiert wurden (Ulrich, 2020, S. 24).

Einige Studien belegen für den angloamerikanischen Raum, dass die Vorstellungen von „guter Lehre“ bereits in der Schulzeit gefestigt werden. Wichtige Aspekte sind hier die Charaktereigenschaften und die professionelle Qualität der Lehrpersonen: Fürsorglich, geduldig, hilfsbereit, gut erklären, für Ordnung sorgen und den Klassenraum kontrollieren (Corbett/Wilson, 2002, S. 18 ff.; Murphy/Delli/Edwards, 2004, S. 78 f.).

Im Hochschulkontext werden Studierende direkt (bspw. anhand von handschriftlichen Kommentaren oder in Befragungen) nach Merkmalen „guter Lehre“ gefragt. Es zeichnet sich ab, dass Charakteristika der Lehrenden im Vordergrund stehen. Eine Befragung durch Feldman (1976) zu „Good Teaching“ kommt zu dem Resultat, dass sowohl die didaktischen Fähigkeiten als auch die Persönlichkeit und das soziale Verhalten der Lehrkraft eine Rolle spielen. Studierende nennen unter anderem die Stimulation von Interesse, Klarheit, Verständlichkeit und Fachkompetenz, aber auch Freundlichkeit, Respekt, Hilfsbereitschaft und Offenheit für Fragen (S. 254 ff.). Braskamp, Ory und Pieper (1981) kommen bei der Befragung von Studierenden und Lehrkräften aus unterschiedlichen Fächern zu einem ähnlichen Befund. Ungefähr die Hälfte der Kommentare bezieht sich auf die Lehrperson und 25 Prozent betreffen deren pädagogische Fähigkeiten. 13 Dimensionen beschreiben deren Merkmale (z. B. Einstellungen, Persönlichkeit, Wissen und Fähigkeiten), acht Dimensionen den Kurs (z. B. Organisation, Inhalt, Material oder Diskussion) sowie eine Dimension die Fairness der

Benotung (S. 65 ff.). Lumsden und Scott (1984) kamen zu dem Ergebnis, dass neben den Charakteristika, Wissen und gründlicher Vorbereitung der Lehrperson auch der Charakter der Studierenden und die Prüfungsleistung bedeutend sind (S. 647 ff.). Weitere wichtige Determinanten sind demnach auch die Rahmenbedingungen, zu erzielende Ergebnisse und Eigenschaften der Studierenden. Broder und Dorfman (1994) konnten nachweisen, dass rund 80 Prozent der Lehrbewertung durch Attribute erklärt werden kann, die sich auf die Freude am Lehren und den Lernprozess beziehen. Das studentische Rating ergibt, dass Enthusiasmus und Wissen über den Gegenstand die wichtigsten Merkmale der Lehrenden sind. Über 90 Prozent der Bewertung kann damit erklärt werden, wie viel Studierende gelernt haben. Auf den Kurs bezogen ist es Studierenden am wichtigsten, neues Wissen zu erlangen (S. 235 ff.).

Der Vergleich der Vorstellungen zwischen Studierenden und Lehrenden zeigt, dass es insgesamt viele Ähnlichkeiten gibt, bei Reid und Johnston (1999) konnten beispielsweise sechs Dimensionen zusammengefasst werden: Erreichbarkeit, Klarheit, Tiefe, Interaktion, Interesse und Organisation (S. 271 ff.). Gleichzeitig sind im Detail auch Unterschiede zu finden. So zeigt sich zum Beispiel bei Feldman (1988), der 31 Studien zu guter und effektiver Lehre aus beiden Akteursperspektiven ausgewertet hat, dass Studierenden eine interessante Lehre, die didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden, deren Hilfsbereitschaft und der Outcome wichtig sind. Die Lehrkräfte betonen, dass die Dozierenden intellektuell herausfordernd sein sollen, Studierende motivieren, hohe Maßstäbe setzen und eigenständiges Lernen fördern (S. 310 ff.).

Es wird außerdem deutlich, dass Studierende dazu neigen, interpersonale Aspekte bei Lehrenden zu überschätzen (z. B. Verständnis und Freundlichkeit) sowie dafür akademische Qualitäten (z. B. Fachwissen) runterzuspielen (Weinstein, 1989, S. 55 ff.). Hochschullehrende stellen vor allem Struktur, Motivation, Unabhängigkeit und soziale Aspekte heraus. Gleichzeitig unterscheiden sich Dozierende, die mit einem Preis ausgezeichnet wurden, von neuberufenen Hochschullehrenden darin, dass sie flexiblere und komplexere Vorstellungen von „guter Lehre“ haben sowie mehr Kriterien zur Bewertung nennen (Dunkin/Precians, 1992, S. 485 ff.).

Insgesamt wird anhand der Ergebnisse der Befragung beider Akteursgruppen (mit Hilfe unterschiedlicher Methoden) im angloamerikanischen Hochschulraum sichtbar, dass sich die Resultate ähneln: Insbesondere die Lehrperson und ihre Eigenschaften werden als relevant wahrgenommen. Der Vergleich der Vorstellungen beider Statusgruppen ergibt, dass sie grundsätzlich ähnlicher Meinung sind, sich aber in der Relevanzmessung im Hinblick auf einzelne Kriterien durchaus unterscheiden können.

Eine aktuellere Metastudie von Hattie (2009) – basierend auf über 1.400 Metaanalysen, 80.000 Einzelstudien und den Daten von rund 300 Millionen Lernenden – fasst die Forschung zusammen. Es gibt neun Bereiche, denen 255 Faktoren zugeordnet werden können, die Einfluss auf den Lernerfolg haben: Lernende, Elternhaus, Schule, Klassenraum, Curricula, Lehrperson, Lehrstrategien, Implementation und Lernstrategien (S. 29 ff.). Demnach können sich zahlreiche Eigenschaften der Lernenden (z. B. Einstellung zum Fach, Geschlecht, Motivation, Konzentration/Engagement und Ausdauer, Leistungsziele, Lernziele, Selbsteinschätzung und Selbstkonzept; S. 196 ff.) als auch der Lehrenden (z. B. Fachkompetenz, Glaubwürdigkeit, Klarheit, Kommunikationsfähigkeit, Lehrerbildung, Lehrpersönlichkeit, Schüler-Lehrer-Beziehung oder Sprachkompetenz; S. 207 ff.) auf den studentischen Lernerfolg auswirken.

Lübcke, Müller und Johner (2015) leiten aus den Ergebnissen der Metastudie von Hattie Prinzipien „guter Lehre“ ab, die ohne fachdidaktische Besonderheiten sind und an die deutschsprachige Didaktik anknüpfen. Lernen wird als ein komplexer und wechselhafter, aber auch transparenter Zielerreichungsprozess gesehen. Das Lernziel bildet die Basis und soll für alle am Lernprozess beteiligten Personen klar sein. Feedback ist zentral und kann von Dozierenden, Studierenden oder anderen Akteur*innen kommen und Lerninhalt, Lernprozess sowie selbstreguliertes Lernen betreffen. Angemessene Herausforderungen sind motivierend und fördern die Lernleistung. Es soll eine Balance zwischen den Verstehens-Konzepten „Oberflächen- und Tiefenstruktur“ herrschen. Ein reflektierter Methodeneinsatz soll Feedback-orientiert, differenziert und situativ sowie den Lernzielen entsprechend angemessen sein. Im Kontext der jeweiligen Fachdisziplin sollen studentische Selbstlernfähigkeiten gefördert werden, indem verschiedene Lernstrategien und individuelle Lernwege entwickelt werden. Lehrende sollen mithilfe der Reflexion ihrer eigenen Lehrpraxis in der Lage sein, auf Situationen und Studierende im Lehrprozess einzugehen (S. 4 ff.).

Abschließend lässt sich sagen, dass im angloamerikanischen Raum bereits seit den 1970er Jahren die Sichtweise beider Statusgruppen auf „gute Lehre“ erfragt und verglichen wurde. Viele dieser Aspekte finden sich auch in neueren Studien wieder. Die Vorgehensweise der direkten Befragung oder das Relevanz-Rating zentraler Kriterien sowie wichtige Konzepte und Unterscheidungen werden im deutschsprachigen Hochschulraum aufgegriffen. Häufig wird im Kontext der Bildungs- und Hochschulforschung darauf verwiesen, dass die Unterschiede der Bildungssysteme Vergleiche schwierig machen, die Übertragbarkeit einschränken und deshalb (empirische) Ergebnisse nicht einbezogen werden müssen. Das wird darin deutlich, dass englischsprachige Studienergebnisse lange Zeit verhältnismäßig wenig in deutschsprachigen

Studien rezipiert wurden (Criblez, 1998, S. 42). Eine Begründung dafür ist, dass es im deutschen Hochschulsystem im weltweiten Vergleich eher erwachsene Studierende gibt, die ziemlich selbstständig lernen müssen, weshalb prinzipiell die Übernahme von Erfolgsfaktoren aus der angloamerikanischen Forschung kritisch geprüft werden sollte (Ulrich, 2020, S. 24). Jüngere Untersuchungsergebnisse oder auch die Metaanalyse von Hattie (2009) belegen, dass im angloamerikanischen Forschungsraum interaktive Lehre und der Lernprozess der Studierenden relevant sind. Lernziele und eigenständiges Studierverhalten sind wichtige Punkte, die auch an die deutschsprachige Didaktik (z. B. im Rahmen der Bologna-Reformen) anknüpfen. Seit den 1990er Jahren wird in den USA intensiv über die Zukunft der Lehrerbildung diskutiert. Neben dem Zugang zu Bildungsressourcen erhalten auch die Qualität der Lerngelegenheiten und die erreichten Lernergebnisse (die Messung von Outcomes) mehr Aufmerksamkeit (Thiel/Cortina/Pant, 2014, S. 123 f.; Criblez, 1998, S. 41 ff.).

Hiltmann (2002) hat die Erfassung des Konstrukts „gute Lehre“ in deutsch- und englischsprachigen Fragebögen betrachtet sowie durch eine Kategorisierung von Items 30 mögliche Dimensionen ermittelt. Eine Häufigkeitsanalyse verdeutlicht, dass sich für beide Kulturräume drei Dimensionen ermitteln lassen, die relativ ähnlich zu den Ergebnissen von anderen Studien sind: Klarheit und Verständlichkeit, wahrgenommenes Ergebnis oder Wirkung der Veranstaltung sowie Ermutigung der Lehrperson, Fragen zu stellen und ihre Offenheit gegenüber der Meinung anderer. Die restlichen Dimensionen verteilen sich nicht gleichmäßig innerhalb eines Kulturraumes oder über beide. Die angloamerikanischen Verfahren vertreten signifikant andere Anteile der Dimensionen als die im deutschen Hochschulraum (S. 100). Die wissenschaftliche Diskussion in Deutschland, aber auch in den USA ist geprägt von Kontroversen und polarisierenden Stellungnahmen. Beim Vergleich wird jedoch sichtbar, dass sich die Situation in Deutschland Anfang der 2000er Jahre generell und auf die Instrumente bezogen, noch heterogener, weniger etabliert und umstrittener darstellte (S. 111 ff.). Man könnte demnach ableiten, dass es übereinstimmende Kriterien zwischen den Bildungssystemen gibt (z. B. der Fokus auf der Lehrperson oder die Relevanz von Klarheit und Struktur in der Lehre), aber auch Unterschiede im Detail zu finden sind.

Der Einbezug von angloamerikanischen Studien hat wichtige Grundlagen aufgezeigt, an die die vorliegende Arbeit anknüpfen kann. Zwar werden im restlichen Forschungsstand vor allem Studien aus dem deutschen Hochschulraum rezipiert, jedoch werden später auch vereinzelt internationale Studien miteinbezogen, aus denen sich wichtige Ausgangspunkte und Ansätze für die Untersuchung ableiten lassen.

3.2 Forschungsstand zu Aspekten „guter Lehre“ im deutschen Hochschulraum

Im Folgenden werden nun die Forschungsergebnisse zu Kriterien „guter Lehre“ im deutschen Hochschulraum dargelegt. Zunächst gibt es einen kurzen Exkurs zur Untersuchung des Unterrichts in der Schule (Kapitel 3.2.1). Danach werden als erstes die Arbeiten vorgestellt, die Studierende, Lehrende oder beide befragt sowie deren Perspektiven verglichen haben (Kapitel 3.2.2). Im Anschluss liegt der Fokus auf Studien, die die Grundlagen für das Arbeitsmodell „guter Lehre“ der vorliegenden Arbeit bilden, da diese Modelle nutzen und Dimensionen auf Qualitätsebenen zuordnen. Die relevanten Studien werden aufgrund von unterschiedlichen methodischen und inhaltlichen Herangehensweisen einzeln dargestellt (Kapitel 3.2.3). Damit sollen eine Abgrenzung und Unterscheidung sowie eine Gegenüberstellung und Vergleich der Ergebnisse erleichtert werden. Es handelt sich hierbei nicht um einen vollständigen Forschungsüberblick, sondern eine selektive Auswahl an Studienergebnissen der letzten Jahrzehnte, die dazu dient, beispielhaft die relevanten Konzepte und Resultate der deutschen Hochschulforschung abzubilden sowie im Anschluss die Erkenntnisse dieser Arbeit einzuordnen.

3.2.1 Exkurs: Erforschung der Unterrichtsqualität an Schulen

Neben der zuvor beispielhaft angeführten englischsprachigen Forschung gibt es im deutschsprachigen Raum eine ausgeprägte Erforschung guten Unterrichts, deren Erkenntnisse teilweise auf die Hochschullehre übertragen werden (können). Denn Merkmale der Unterrichtsqualität werden im Schulkontext schon viel länger und ausführlicher erforscht als für die Hochschullehre, die bislang (noch bis in die 2010er Jahre) eher wenig ausgeprägt war (Ulrich, 2013, S. 96). Die Suche nach wesentlichen fachübergreifenden Wirkprinzipien und Gütekriterien des Schulunterrichts hat eine lange Tradition. Einige Eigenschaften lassen sich auf die Hochschule übertragen, andere nicht oder nur zum Teil. Als zentrale Merkmale eines guten Unterrichts hat die Schulforschung beispielsweise die Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, lernförderndes Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität und Angebotsvariation herausgestellt (Helmke/Schrader, 2008, S. 18 ff.; Helmke, 2012, S. 69 ff.).

Eine wichtige Schlussfolgerung aus dieser Forschung ist, dass die Schule als ein *Mehrebenensystem* betrachtet werden kann, in dem individuelle, unterrichtliche, schulische und kontextuelle Faktoren zusammenwirken. Es werden Bedingungen und Prozesse, durch die die Eingangsbedingungen (Input: strukturelle und finanzielle Bedingungen sowie Intentionen der Personen) in Ergebnisse (Output: Leistungen oder Einstellungen sowie Outcome: beruflicher Erfolg) umgewandelt werden, betrachtet.

Dabei wird auf der Ebene der Schule (Qualität durch Schulkultur oder Management) als auch des Unterrichts (Qualität von Lehrinhalten und Lehre an sich) ein Zusammenhang hergestellt. Schülernahe Faktoren haben nachweislich den größten Effekt auf der Ebene des Unterrichts (Ditton, 2000, S. 79 ff.).

Der zweite Punkt ist, dass man zwischen dem institutionellen Angebot, das eine gewisse Qualität von Lerngelegenheiten bieten soll und der Nutzung dieses Angebots durch die Schüler*innen, was wiederum von deren Fähigkeiten und Motivation abhängig ist, differenzieren kann (Fend, 2001, S. 323). In sogenannten *Angebot-Nutzen-Modellen* der Unterrichtswirksamkeit wird die Lernaktivität der Schüler*innen (Nutzung des Angebots) in den Mittelpunkt gestellt. Diese wird durch die Qualität des Unterrichts (Angebot), aber auch das Lernpotenzial (Vorkenntnisse, Intelligenz oder Motivation) und den Kontext (Schulform oder Klima) bestimmt. Ergänzt wird in dem Modell die Kompetenz der Lehrperson. Betont wird außerdem die reziproke Sichtweise, indem auch Schüler*innen ständig „Angebote“ machen (Helmke, 2012, S. 71 ff.).

Der Prozess bzw. Unterricht wird als zentral klassifiziert, jedoch gibt es auf unterschiedlichen Ebenen Faktoren, die zusammenwirken: Das Lernen wird auch durch Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Akteur*innen sowie deren Verarbeitung bestimmt. Anhand dieses Modells wird deutlich, dass neben der Lehrperson auch die Lernenden (Schüler*innen oder Studierende) individuelle Eingangsvoraussetzungen mitbringen, die den Prozess beeinflussen. Lehre gilt hier als qualitativ, wenn es eine Passung von guter Methodenvariation, Motivierung und Zeitmanagement gibt, die zu fachlichen und überfachlichen Effekten führen (Ulrich, 2013, S. 102).

Die Ergebnisse der Schulforschung lassen sich zwar nicht vollständig auf die Hochschullehre übertragen, stellen aber mit dem Mehrebenen-Verständnis von Lehre und den Angebot-Nutzen-Modellen – neben der englischsprachigen Forschung – eine weitere wichtige Grundlage für die Hochschulforschung dar. Wie bereits zuvor beschrieben, ist das Zustandekommen von „guter Lehre“ komplex, multidimensional und abhängig vom Zusammenwirken verschiedener Faktoren auf mehreren Ebenen.

3.2.2 Ergebnisse der Befragung von Studierenden und Lehrenden zu „guter Lehre“

Eine zentrale Grundlage für den deutschsprachigen Hochschulraum bilden die Studien von Rindermann, anhand derer seit den 1990er Jahren Fragebögen zur Bewertung von Lehrveranstaltungen entwickelt werden und deren Ergebnisse im Folgenden ausführlich beleuchtet werden. Auf der Basis von Studierenden- und Lehrenden-Befragungen wurden Items zur Charakteristik „guter Lehre“ mit iterativen (statistisch-inhaltlichen) Konstruktionsverfahren erstellt. Dabei ergaben sich 16 Dimensionen, die

die Veranstaltung und das Verhalten von Studierenden sowie Lehrenden betreffen. Daraus wurde zunächst das „Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE)“ entwickelt (Rindermann, 1995, S. 89). Zudem wurden bei der Fragebogenkonstruktion bereits bestehende deutsch- und englischsprachige Fragebögen analysiert sowie hochschulpädagogische und didaktische Literatur zu Konzepten „guter Lehre“ ausgewertet (Rindermann, 1996a, S. 25).¹¹ Eine Weiterentwicklung des Heidelberger Modells ist das „Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität“. Dabei wurden mittels einer Faktorenanalyse „Dozenten-, Studenten- und Rahmenbedingung-Skalen“ als drei Hauptfaktoren herausgestellt. Diese Bedingungs- und Prozessvariablen können in Regressionsanalysen die Produktvariable Lehrerfolg gut aufklären (Rindermann/Wagner, 1998, S. 299; Rindermann, 1998a, S. 213 f.; Rindermann, 1999a, S. 357). Daraus ergeben sich vier einflussreiche Skalen mit relevanten Kriterien (Rindermann/Wagner, 1998, S. 300 ff.; Rindermann, 2001a, S. 65):

- *Lehrkraft*: Strukturierung, Klarheit, Breite und Bezüge (Beispiele und Kontext), Verarbeitungstiefe (eigenes Mitdenken), Lehrkompetenz und Rhetorik, Engagement und Motivierung, verständliche Erklärung und Darstellung, Kooperativität und Klima, Interaktion (Förderung und Leitung), Betreuung und Feedback sowie wissenschaftliche Fachkompetenz.
- *Studierende*: Vorwissen, Vorinteresse, Fähigkeiten, Fleiß, Arbeitsbelastung, Beteiligung, Referate, Störungen und Fehlzeiten.
- *Rahmenbedingungen*: Thema, Überschneidungen, Anforderungen, Besucheranzahl, Prüfung, Besuchsgrund und Veranstaltungstyp.
- *Lehrerfolg*: Interessantheit der Veranstaltungsgestaltung, allgemeine Veranstaltungsqualität, quantitativer und qualitativer Lerngewinn, Interesse wecken, Einstellungsänderungen sowie Kompetenzerwerb.

In einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden wurden Charakteristika guter Dozierender und guter Veranstaltungen genannt. Als relevante Merkmale für gute Dozierende werden insbesondere Persönlichkeitsfaktoren, Engagement, Sprache, Fachkompetenz, Interaktion und Motivierung, didaktische Kompetenzen, Material und Medien, Themenbehandlung, Anforderungen sowie Struktur hervorgehoben. Kriterien von guten Veranstaltungen sind äußere räumliche und zeitliche Gegebenheiten, Interaktion von Studierenden und Dozierenden, didaktische Kompetenzen, studentische Fähigkeiten und Beiträge, Material und Medien, Themenbehandlung, Anforderungen sowie Struktur. Merkmale von guten Dozierenden und guten Veranstaltungen lassen sich aus Sicht der Lehrenden und Studierenden nicht klar vonei-

¹¹ Die theoretischen Grundlagen stellen Ansätze der Lehrevaluationsforschung, Konzepte zur Arbeitszufriedenheit oder auch Gütekriterien des Unterrichts dar (z. B. Westermann et al., 1996; Kramis, 1990).

nander trennen. Gute Veranstaltungen zeichnen sich demnach durch gute Lehrpersonen aus. In Bezug auf die Lehrperson sind für beide Gruppen die Interaktion und Motivierung, Persönlichkeitsmerkmale und didaktische sowie fachliche Kompetenzen zentral. Besonders relevant sind Themenauswahl und -behandlung sowie spezifische didaktische Fähigkeiten. Das Handeln der Lehrperson ist beiden Akteursgruppen am wichtigsten. Wobei Dozierende die Qualität der Lehre mehr an fachlichen Merkmalen festmachen als Studierende. Unterschiedlich bewertet werden die Fachkompetenz, Themenbehandlung und Anforderungshöhe. Mit Blick auf die Lehrveranstaltung erwähnen beide erneut Aussagen bezüglich der Themenbehandlung, didaktischen Kompetenzen, Material, Medien und Interaktion sowie Struktur. Unterschiede werden darin deutlich, dass Studierende räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen relevanter bewerten, während Lehrende die Themenauswahl, didaktische Kompetenzen sowie studentische Beiträge öfter nennen (Rindermann, 1999b, S. 144 ff.).

Universitäre Lehre wird folglich als Produkt des Zusammenwirkens der Bedingungsvariablen seitens der Dozierenden, Studierenden und Rahmenbedingungen gesehen. Der Lehrerfolg stellt das Ergebnis dar, wobei die Lehrperson als zentrale Größe für dessen Aufklärung gilt. Die Merkmale Lehrkompetenz, Struktur, Verarbeitung, Engagement und Klima können am besten den Erfolg einer Veranstaltung vorhersagen. Berechnungen zeigen einen geringen Einfluss von Bias-Variablen, wie beispielsweise Veranstaltungsgröße, Veranstaltungstyp, Fach, Besuchsgrund oder Vorinteresse der Studierenden (Rindermann, 1999a, S. 357; Rindermann, 2001a, S. 181 f.).

Bedeutende Determinanten für den Lehrerfolg seitens der Lehrkraft sind neben den didaktischen und fachlichen Kompetenzen auch das soziale Verhalten und das Engagement der Lehrperson, da sich dessen Interesse bzw. Desinteresse auf die Haltung der Studierenden überträgt. Ein angenehmes Klima wirkt sich positiv auf die Beteiligung der Studierenden und deren Motivation aus. Seitens der Studierenden wirken sich beispielshalber das Vorwissen und Interesse aus. Studierende legen insgesamt mehr Wert auf die Art der Vermittlung des Stoffes und das soziale Verhalten der Lehrperson, während Lehrende die fachliche Kompetenz in den Vordergrund stellen. Die Kausalität klärt sich, wenn man bedenkt, dass Studierende weniger die fachliche Qualität oder die Aktualität des Gelehrten einschätzen können. Studierende konzentrieren sich mehr darauf, das Vermittelte zu verstehen und zu verinnerlichen. Rindermann leitet daraus induktiv ein multifaktorielles Modell ab, das die einflussreichen und untereinander dependenten Determinanten des Lehrerfolgs beinhaltet (Rindermann, 2009, S. 67; Rindermann, 2016, S. 229 ff.; siehe Abbildung 2):

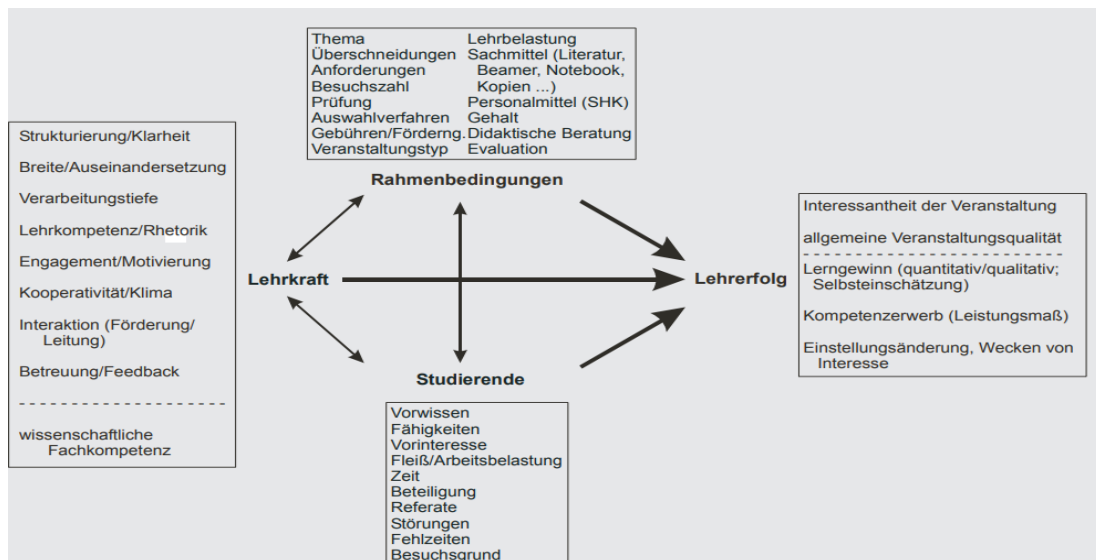


Abbildung 2: Multidimensionales Modell der Lehrqualität nach Rindermann (2009, S. 66).

Das aus empirischen Ergebnissen abgeleitete Modell Rindermanns bildet weiterhin eine wichtige Grundlage für viele Untersuchungen und auch die vorliegende Arbeit. Es wird deutlich, dass didaktische und methodische Professionalität, Struktur, Klarheit der Präsentation, Motivation und respektvoller Umgang die bedeutenden Merkmale „guter Lehre“ und „guter Lehrkräfte“ sind (Rindermann, 2001a, S. 44). Weitere Untersuchungen können belegen, dass neben der Lehrperson auch die Rahmenbedingungen (bspw. gute Lehrausstattung oder Aufbau des Studiengangs) sowie Aspekte der Lehrpräsentation (bspw. Materialien) oder die Ergebnisse (bspw. die Berufsvorbereitung) relevante Qualitätsaspekte darstellen (Willems/Gijselaers/de Bie, 1994, S. 9 ff.).

Die Qualität der Lehre wird demnach als etwas multidimensionales verstanden, das nicht nur durch die Lehre an sich, sondern auch durch viele weitere Aspekte (z. B. auf Seiten der Lehrenden und Studierenden) beeinflusst wird. Bargel (2001) kann anhand eines Studierenden surveys nachweisen, dass die Lehr- und Studienqualität von zahlreichen Komponenten (12 Dimensionen) abhängig ist, die unter anderem die inhaltliche, strukturelle, didaktische und tutoriale Qualität betreffen sowie beispielsweise auch den Praxisbezug, Berufsvorbereitung, allgemeine Bildung oder fachliche Leistungsanforderungen. Nicht für alle Studierenden sind die angeführten Punkte gleichbedeutend, sodass sich viel mehr Unterschiede in den Erwartungen und Ansprüchen der Studierenden (auch zwischen Fächern) erkennen lassen, die man auf unterschiedliche Erfahrungen, Erwartungen und Motivkonstellationen zurückführen kann (S. 2 f.). Demnach ist der Studiengang im Ganzen wichtiger als einzelne Veranstaltungen. Das Studium sollte gut strukturiert sein und Veranstaltungen aufeinander abgestimmt werden. Innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen ist die didaktische Gestaltung zentral, wie die Definition von Lernzielen oder eine klare Struktur. Bedeutend ist

außerdem, dass die Lehrenden ansprechbar sind. Dabei sollte nicht nur Fachwissen vermittelt werden, sondern eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema stattfinden und Studierende aktiv miteinbezogen werden (Bargel, 2001, S. 4 ff.).

Häufig beschäftigen sich Studien im Kontext der Lehrveranstaltungsbewertung und der Entwicklung entsprechender Fragebögen mit Qualitätsmerkmalen der Hochschullehre (vgl. Rindermann, 2001a; Peus, 2004; Krebs, 2006; Keller, 2011). Deshalb bilden diese Resultate einen wichtigen Bestandteil bei der Erforschung von relevanten Kriterien „guter Lehre“. Auch die Befunde der Untersuchungen, die sich im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation mit Merkmalen „guter Lehre“ aus studentischer Perspektive befasst haben, schließen an die bisherige Forschung im angloamerikanischen (z. B. Feldman, 1988) und deutschen Raum (z. B. Rindermann, 1999b) an:

Zentrale Merkmale, die immer wieder genannt werden, betreffen insbesondere Attribute der Lehrperson und deren Verhalten (z. B. Fähigkeiten) sowie Themen und Inhalte der Veranstaltung. Jedoch unterscheiden sich die jeweils aus den Befragungen abgeleiteten Kategorien bzw. deren Bezeichnungen zwischen verschiedenen Untersuchungen. Beispielsweise bildet Krebs (2006) folgende Kriterien: Themen und Inhalte, Dozierende als Lehrende und als Person, Didaktik, Medieneinsatz, Bild- und Arbeitsmaterialien sowie Organisation des Unterrichts (S. 72 f.). Die gefundenen Dimensionen von Peus (2004): Strukturierung der Veranstaltung, Didaktik des Dozierenden, soziales Verhalten des Dozierenden gegenüber den Teilnehmenden, Lernerfolg der Studierenden, Rahmenbedingungen und Interesse der Studierenden (als potenzieller Bias-Faktor) werden von Keller (2011) weiterentwickelt zu: Relevanz und Nützlichkeit der Veranstaltungsinhalte, Verhalten des Dozierenden gegenüber den Teilnehmenden, Aufbau und Methodik der Veranstaltung, Angemessenheit und Umfang der Veranstaltungsinhalte sowie Involvement der Studierenden (S. 35 ff.).

Da sich diese Dimensionen häufig stark auf Merkmale des Prozesses und Eigenschaften der Lehrperson beziehen, wird noch ein Blick auf Arbeiten geworfen, die übergreifende Aspekte aus der Perspektive von Studierenden und Lehrenden erfassen. Lücking et al. (2017) ließen Studierende bereits besuchte Lehrveranstaltungen bewerten und leiteten (mittels eines induktiv-deduktiven Verfahrens) aus einer offenen Frage zur Qualität der Lehre Kriterien ab. Besonders häufig werden die Eigenschaften der Lehrperson genannt, insbesondere die didaktische Kompetenz, darauf folgen fachliche Kompetenz und Motivation. Außerdem sind die soziale Interaktion und Teilnahmemotivation der Studierenden wichtig, aber auch Kriterien des Prozesses und Rahmenbedingungen. Das Pfadmodell ergibt, dass die didaktische Qualität,

fachliche Qualität, Prüfungsform, Organisation und räumliche Bedingungen mehr als die Hälfte des Globalurteils zur Qualität der Lehre erklären können (S. 12 ff.).

Eine andere Herangehensweise wählten Warm und Vettori (2018), indem sie aus 3.100 Begründungen von Studierenden im Rahmen der Lehrpreisvergabe an der Wirtschaftsuniversität in Wien Merkmale „ausgezeichneter Lehre“ ableiteten. Anhand der Antworten der Studierenden wurden fünf Konzeptionen gebildet, die entweder die persönlichen Merkmale und Eigenschaften von Lehrenden („akteursorientiert“), die Taten des Lehrenden („handlungsorientiert“), den subjektiven Lernerfolg („ergebnisorientiert“), die didaktischen Elemente („methodenorientiert“) oder Lernressourcen betrafen (S. 33 ff.). Vergleicht man diese fünf Lehrtypen mit den bisher gefundenen Aspekten „guter Lehre“, ergeben sich Übereinstimmungen, wie der Bezug zur Lehrperson (persönliche Merkmale und Handlungen), die didaktischen Methoden, der Einsatz von Lernressourcen oder die Ergebnisse (z. B. subjektiver Lernerfolg).

Da sich laut Erkenntnissen der hochschuldidaktischen Forschung nicht nur das Wissen über didaktische Methoden und Modelle auf das Lehrhandeln auswirken kann, sondern auch die Grundhaltung der Dozierenden zur Lehre, wird in einigen Untersuchungen neben der Sichtweise der Studierenden auch die Meinung von Lehrenden betrachtet. Zusätzlich finden Vergleiche der Perspektiven beider Statusgruppen statt.

Busch-Karrenberg et al. (2013) prüften in explorativen mündlichen Befragungen von Lehrkräften, inwiefern deren Aussagen mit den „sieben Grundsätzen guter Lehre“ von Winteler übereinstimmen. Zustimmung gibt es bei den Aussagen: „Gute Lehre“ fördert den Kontakt zwischen den Akteur*innen, fördert die Kooperation zwischen den Studierenden, fördert aktives Lernen, legt Wert auf studienbezogene Tätigkeiten und respektiert unterschiedliche Lernwege. Unterschiede gibt es bei: „Gute Lehre“ gibt prompte Rückmeldung (denn Feedback an Studierende ist aufgrund der freien Entwicklung schwierig) und stellt hohe Ansprüche (Anspruch muss abhängig von den Studierenden sein). Des Weiteren werden Freiheit (authentische Lernprozesse), ein positives Bild von Studierenden, Eigenertag und Selbstreflexion genannt (S. 60 ff.).

Zehnter, Taus und Mallich-Pötz (2013) erfassten Kompetenzen, Einstellungen und Rahmenbedingungen „guter Lehre“ basierend auf Interviews mit offenen Fragen bei Lehrenden, Studierenden und Expert*innen der Medizin. Die Ansichten der Befragten werden in 28 Lehrkompetenzen zusammengefasst. Am häufigsten werden Aussagen zum didaktischen Wissen getroffen, es folgen die Fähigkeit der Selbstreflexion und Studierendenorientierung, danach Fachwissen, Organisationsfähigkeit und Sozialkompetenz. Alle Kompetenzen werden zu Fachkompetenz (inhaltliches Wissen), di-

daktische Kompetenz (Studierende beim Erwerb der Fachkompetenz unterstützen) und psychosoziale Kompetenz (reflektierter Umgang mit sich und anderen) verkürzt. Inhaltsanalytisch können 14 lehrrelevante Einstellungen abgeleitet werden: An erster Stelle wird die Studierendenorientierung als wünschenswerte Einstellung bei Lehrenden angeführt und an zweiter Stelle, dass die Bedeutung der Lehraufgabe anerkannt wird. Studierende heben studierendenbezogene Einstellungen hervor, wie Studierendenorientierung und Menschlichkeit der Lehrperson. Unter Rahmenbedingungen der Lehre werden weitere Aussagen, die außerhalb der Lehrperson liegen, aber auch bedeutsam sind, zusammengefasst. Lehrende betonen die fehlende Wertschätzung, Organisation und Zeit für Lehre, wohingegen Studierende vermehrt die strukturelle Gestaltung des Studiums hervorheben. „Gute Lehre“ wird als Puzzle aus strukturellen Bedingungen, Kompetenzen und Einstellungen von Lehrenden gesehen (S. 71 ff.).

Diese Resultate schließen ebenfalls an die bisherigen Ergebnisse von offenen Befragungen an und heben die Relevanz von fachlichen, didaktischen und psychosozialen Kompetenzen der Lehrperson hervor. Zusätzlich werden vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen lehrrelevante Einstellungen betont, wie die Studierendenorientierung oder auch die Wertschätzung der Lehre bzw. Lehraufgabe als Rahmenbedingung.

Eine Studie von Borgwardt und Felmet (2018) befasste sich ebenfalls mit dem Gelingen „guter Lehre“ aus der Perspektive von Studierenden und Lehrenden. Basierend auf der Diskussion in studentischen Arbeitsgruppen wurden viele konkrete Qualitätsfaktoren abgeleitet: Für Studierende ist der Einsatz von vielfältigen Lehrformen und innovativen Konzepten zentral (z. B. digitale Möglichkeiten, flexible und interdisziplinäre Lehrangebote, eine Mischung aus Input, Diskussion und Gruppenarbeit oder die Möglichkeit zur studentischen Beteiligung). Veranstaltungen sollen interessant und abwechslungsreich gestaltet werden, aber auch Zeit für Diskussionen und vertiefte Textarbeit bieten. Bedeutend sind die fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrperson, aber auch die gute Vermittlung von Inhalten sowie die Begeisterung für das Fach. Zusätzlich stellt für die Studierenden auch die Interaktion ein Qualitätsmerkmal dar, indem Partizipationsmöglichkeiten und Gestaltungsfreiräume geschaffen werden. Die Lehre beinhaltet einen Dialog und den regelmäßigen Austausch mit einer Feedbackkultur. Außerdem wird die kritische Reflexion von Inhalten und die Beschäftigung mit ethischen Fragen der Wissenschaft als wichtiges Merkmal angeführt (S. 8 f.). Die Vorstellungen der Studierenden beziehen sich größtenteils auf konkrete Lehrsituationen, es werden neben Eigenschaften der Lehrperson viele weitere Aspekte genannt, die die Methoden und Interaktion betreffen, aber es werden zusätzlich auch die kritische Reflexion oder die studentische Beteiligung hervorgehoben.

In einer ergänzenden Befragung der Lehrenden heben diese vor allem Merkmale hervor, die sie selbst sowie ihre Aufgaben in der Lehre betreffen und unterscheiden sich damit von den Studierenden. Lehrende sollen Begeisterung für ihr Fach, das Thema sowie ihre Forschungs- und Interessensgebiete zeigen, die sie an die Studierenden weitergeben. Dabei verbinden sie in ihren Lehrveranstaltungen Forschung und Lehre miteinander. Des Weiteren sollen sich Lehrende selbst als Lernende sehen, die im Rahmen von Diskussionen mit Studierenden ihre eigene Perspektive erweitern können und eine lebendige Feedbackkultur pflegen. Dozierende sollen aus dem Lernerfolg von Studierenden Befriedigung ziehen und die Zukunft gestalten wollen, indem sie dazu beitragen, motivierte, wissende und interessierte junge Persönlichkeiten auszubilden, die Themen und sich selbst kritisch hinterfragen können (S. 11 f.). Insgesamt fokussieren sich die Dozierenden in dieser Befragung stark auf Qualitätsfaktoren, die ihre eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen betreffen.

Anhand dieser exemplarisch für den Forschungsstand angeführten Studien wird deutlich, dass Kompetenzen und Verhalten der Lehrperson, Vertiefung, Struktur, Interaktion und Ergebnisse zentrale Punkte sind, es jedoch noch zahlreiche weitere gibt. Zusätzlich zeigt sich, dass sowohl zwischen als auch innerhalb von Statusgruppen einzelnen Kriterien „guter Lehre“ unterschiedlich viel Bedeutung beigemessen wird.

Da viele Arbeiten lediglich die einzelnen Dimensionen guter Hochschullehre erfragen und in Kategorien auflisten, werden im folgenden Unterkapitel bedeutende Untersuchungsergebnisse von Studien dargelegt, die nicht nur Studierende und Lehrende befragt haben, sondern durch die Einbettung von Kriterien in einem Modell „guter Lehre“ mit Qualitätsdimensionen auf mehreren Ebenen oder die Berücksichtigung von Einflussvariablen eine wichtige Grundlage für die vorliegende Arbeit bilden.

3.2.3 Befragungsergebnisse vor dem Hintergrund von Modellen und weiteren Variablen

In einer Studie von Päuler und Jucks (2013) wurden Studierende sowie Lehrende aus verschiedenen Fachbereichen der Universität Münster befragt. Im Fokus standen unter anderem die individuellen Perspektiven der Befragten, die Vorstellung von „guter Lehre“ sowie die Passung von Erwartungen der Studierenden mit denen der Lehrenden. Es wurde geprüft, ob sich die postulierten Lehrorientierungen ergeben (studierenden- vs. lehrendenorientiert) und ob sich die beiden Akteursgruppen sowie Fächergruppen in ihren Äußerungen unterscheiden. Die Antworten auf die Frage „Für gute Lehre ist aus meiner Sicht wichtig, dass...“ wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und theoriegeleitet in fünf Kategorien eingeteilt: Bei der *Lehrenden-/Inhaltsorientierung* steht die Lehrperson im Vordergrund. Es ist ihre Aufgabe, Wissensinhalte und

den aktuellen Erkenntnisstand des Faches zu spiegeln, die Studierenden sind eher passiv und rezipieren. Im Mittelpunkt stehen dabei die Fachkompetenz, didaktische Fähigkeiten und Qualität der fachlichen Inhalte der Lehrveranstaltung. Bei der *Studierenden-/Lernorientierung* sind die Studierenden im Fokus und tragen die Verantwortung, Lehrende sollen das Lernen ermöglichen und erleichtern. Wichtig ist der Lernprozess, Erwerb von Kompetenzen, gemeinsames Erarbeiten von Inhalten und Selbststeuerung der Studierenden. Die *Lehrgestaltung* umfasst Aussagen, die keine eindeutige Orientierung haben und bildet eine Sammelkategorie für Antworten, die das Lehr-Lerngeschehen betreffen, aber nicht den ersten beiden Kategorien zugeordnet werden können. *Rahmenbedingungen* sind äußere Voraussetzungen, das umfasst beispielsweise die Räumlichkeiten, Ausstattung, Zeit oder Seminargröße. Unter *Sonstiges* fallen alle restlichen Aussagen (S. 96 ff.).¹²

Zusätzlich wurde den Nennungen eine Intensität von Stufe eins bis drei zugewiesen. Stark sind bei der Lehrendenorientierung die Aussagen zur fachlichen Kompetenz, schwach solche zu didaktischen Fähigkeiten. Bei der Studierendenorientierung sind die Motivation und der Kompetenzerwerb stark, wohingegen der Dialog mit dem Dozierenden als schwach bewertet wird. Im Statusgruppen-Vergleich nennen Lehrende signifikant mehr Kriterien als Studierende und heben öfter Rahmenbedingungen hervor. Signifikante Haupteffekte sind, dass Studierende eine höhere Lehrendenorientierung aufweisen als Lehrende, während deren Antworten eine intensivere Studierendenorientierung besitzen (S. 96 ff.). Beim Fächervergleich gibt es bei den Lehrenden keine signifikanten Effekte, bei den Studierenden sind die Unterschiede nicht beschreibbar. Der Einbezug der Variablen Geschlecht, Alter und Studien- bzw. Lehrdauer zeigt keinen signifikanten Einfluss. Insgesamt haben sich beide Akteursgruppen mehr auf Eigenschaften der Lehrperson bzw. Inhalte der Lehre fokussiert. Vor dem Hintergrund des „Shift from Teaching to Learning“ nennen Lehrende mehr und intensivere Aspekte der Kategorie Lernen bzw. Studierendenorientierung (S. 102 ff.).

Eine weitere relevante Grundlage ist die Mixed-Method-Studie von Mirastschijski et al. (2017), in der Kriterien „guter Lehre“ aus Studierendenperspektive analysiert wurden. An der Erhebung nahmen 1.851 Studierende aller Fachbereiche an der Universität Köln teil, diese wurden zu Beginn und Ende des Semesters befragt. Neben den quantitativen Teilen gibt es auch eine offene Frage, bei der bis zu vier Aspekte „guter Lehre“ im Rahmen der besuchten Veranstaltung¹³ genannt wurden und deren Antworten qualitativ ausgewertet wurden. Die häufigsten Merkmale innerhalb der 10.176

¹² Die Kategorien erweisen sich als reliabel und durch die enge Theorieanbindung auch valide (S. 102).

¹³ Hier ist noch zu erwähnen, dass 50 Prozent der Daten in Vorlesungen erhoben wurden.

Nennungen beziehen sich auf die Art der Vermittlung: Aktivierende und unterstützende Merkmale der Lehrveranstaltung, gefolgt von Aspekten mit Bezug zu Materialien oder Lerninhalten, gute Erklärungen, Beispiele, Praxisbezüge, Fragemöglichkeiten sowie Präsentationsfähigkeiten der Lehrperson (S. 15 ff.). Die Kriterien werden – anschließend an die bisherigen Erkenntnisse – in folgende Oberkategorien unterteilt: Materialien, Inhalt, Schlagworte, Design, Soziale Aspekte und Struktur (S. 53 ff.).

Zusätzlich wurde der Einfluss von weiteren Variablen, wie der Veranstaltungsform, Motivation, Selbstständigkeit, Lernorientierung der Studierenden oder Lehrstil der Lehrperson, auf die genannten Merkmale „guter Lehre“ geprüft. Die Resultate ergeben, dass es übergreifende Qualitätsmerkmale gibt, aber auch Schwerpunkte für gewisse Gruppen deutlich werden – insbesondere für die Veranstaltungsform und verschiedene Fachdisziplinen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3). Der Vergleich der Vorstellungen zu verschiedenen Zeitpunkten im Semester ergibt keine Unterschiede in Bezug auf die Kriterien „guter Lehre“. Lediglich die Kategorien zum Outcome-Effekt und zur Prüfungsleistung verändern sich signifikant mit geringer Effektstärke (S. 102 f.).¹⁴

Anhand der letzten beiden Studien wird deutlich, dass noch Forschungsbedarf besteht, sowohl bezüglich des Statusgruppen-Vergleichs (Analyse von Diskrepanzen), als auch beim Einbezug weiterer Variablen (bisher kaum erforscht). Vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses oder auch des Qualitätsmanagements an Hochschulen lässt sich beobachten, dass bei der Erforschung von Kriterien „guter Lehre“ nicht nur induktiv Kategorien aus (empirischen) Studien abgeleitet werden, sondern Qualitätsmodelle gebildet werden, die diese Dimensionen systematisieren, verschiedenen Ebenen (oft Struktur, Prozess und Ergebnis) zuordnen sowie Wirkweisen miteinbeziehen. Deshalb werden im Folgenden drei Ansätze dargelegt und verglichen, auf deren Basis anschließend ein vorläufiges Arbeitsmodell „guter Lehre“ abgeleitet wird, das die Grundlage für das Kategoriensystem und die Items der Fragebögen bildet.

Während empirische Studien oftmals nur Einzelergebnisse liefern (für eine Akteurs- oder Fachgruppe, prozessbezogene Merkmale oder auf Ebene der Lehrveranstaltungsbewertung), entwickelte Ulrich (2016) ein empirisch geprüftes Modell mit allen relevanten Aspekten und deren Effektstärken. Die Grundlagen bilden die Metastudie von Hattie (2009), hochschulspezifische Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum und eigene Vorstudien (Ulrich, 2013/2014). Ulrich (2013) befragte vor dem Hintergrund des strategischen Qualitätsmanagements in der Hochschullehre

¹⁴ Das könnte man dadurch erklären, dass Prüfungsleistungen vermutlich am Ende des Semesters präsenter sind und deshalb Kategorien mit Bezug zum Output bedeutender bewertet werden. Dass sich sonst keine Unterschiede zeigen, spricht für eine gewisse Stabilität der Vorstellungen von „guter Lehre“.

und der Förderung von kompetenzorientierter Lehre Expert*innen nach Aspekten „guter Lehre“, die sich folgenden Kategorien zuordnen lassen: Struktur der Kurse (u. a. klare Lernziele und Anforderungen, Passung von Ziel, Inhalt und Methode sowie Beteiligung von Studierenden), Beziehung von Studierenden und Lehrenden (u. a. gutes Lernklima, Freundlichkeit der Lehrenden, Hilfsbereitschaft, Verbindlichkeit sowie Ermutigung von Motivation und Interessen), didaktische Mittel (u. a. Lehrmethoden, Zeit für Fragen und Diskussion, klares Feedback und Materialien), weitere Variablen der Lehrenden (u. a. gute Vorbereitung, Expertise, Enthusiasmus und rhetorische Fähigkeiten) sowie Rahmenbedingungen (u. a. Verfügbarkeit von Büchern, faire Leistungsüberprüfung und angemessene Arbeitsbelastung; S. 98).

Zusätzlich extrahierte Ulrich (2016) bei einer Befragung von Lehrpreisträger*innen, hochschuldidaktischen Forscher*innen und Trainer*innen in der Hochschuldidaktik die fachliche Expertise, didaktische Kompetenz, eine engagierte und enthusiastische Lehrperson, gute Durchführung mit professioneller Beziehung sowie studentische Aktivierung als relevante Einzeldimensionen „guter Lehre“. Diese fördern Prozesse, die zu mehr Interesse und intrinsischer Motivation bei den Studierenden führen (S. 19 ff.).

Auf der Basis von verschiedenen empirischen Ergebnissen leitet Ulrich (2016) ein praxisbezogenes Modell guter Hochschullehre mit mehreren Ebenen und Dimensionen ab, die mehr oder weniger positiv und negativ beeinflusst werden können. Es wird zwischen Aspekten der Rahmenbedingungen, Lehrperson, Studierenden und Wirkungen sowie der Lehre als Produkt der Interaktion von Lehrenden und Studierenden auf drei Qualitätsebenen unterschieden. Zur Struktur-Ebene gehören die Lehrausstattung (z. B. räumliche Gegebenheiten) und das Curriculum (z. B. Organisation des Studiengangs). Weitere relevante Merkmale sind personenbezogene Eigenschaften der Studierenden (z. B. Interesse, Motivation und Vorwissen) als auch der Lehrenden (z. B. didaktische Kompetenzen und Anforderungen). In der Lehre (virtuell oder in Präsenz) kommen diese strukturellen Aspekte zusammen.

Die Prozess-Ebene beinhaltet die Lehrpräsentation, darunter fallen die tutoriale Qualität (z. B. Gesprächsbereitschaft des Lehrenden und Betreuung) sowie die Didaktik (z. B. Motivation, Engagement und Rhetorik). Die Prozesse guter Hochschullehre sind die Lehre an sich und studentische Aktivitäten, diese sind unmittelbar beeinflussbar durch die Lehrgestaltung, Planung, Ziele, Durchführung, studentische Aktivierung oder Evaluation. Je nach Qualität der Lehre und Vorwissen der Studierenden entstehen studentische Prozesse bzw. Aktivitäten, die sich wiederum auf das (Lern-)Ergebnis auswirken. Alle Aspekte werden durch Rahmenbedingungen gefördert oder be-

einträchtigt und führen zu (studentischen Lern-)Prozessen, die wiederum Interesse, (intrinsische) Motivation, Wissen und Kompetenzen von Studierenden steigern.

Die Ergebnis-Ebene beschreibt die Wirkung und hat einen Bezug zum Arbeitsmarkt. Das (Lern-)Ergebnis wird als primäres Ziel gesehen und umfasst nicht nur Wissen, sondern auch Fähigkeiten, Kompetenzen (z. B. Organisationsfähigkeit oder wissenschaftliches Arbeiten) sowie Werte. Diese sind nur indirekt über die Lehrperson beeinflussbar und werden durch studentisches Wissen und Rahmenbedingungen geprägt. Das Ergebnis sind methodisch-fachlich kompetente Studierende, die etwas mitnehmen und wiederum an die Gesellschaft zurückgeben.¹⁵ Die Merkmale des Modells können sich verändern, da sie einem fortlaufenden, dynamischen Prozess unterworfen sind (Ulrich, 2014, S. 12 f.; Ulrich, 2016, S. 7 f.; siehe Abbildung 3):

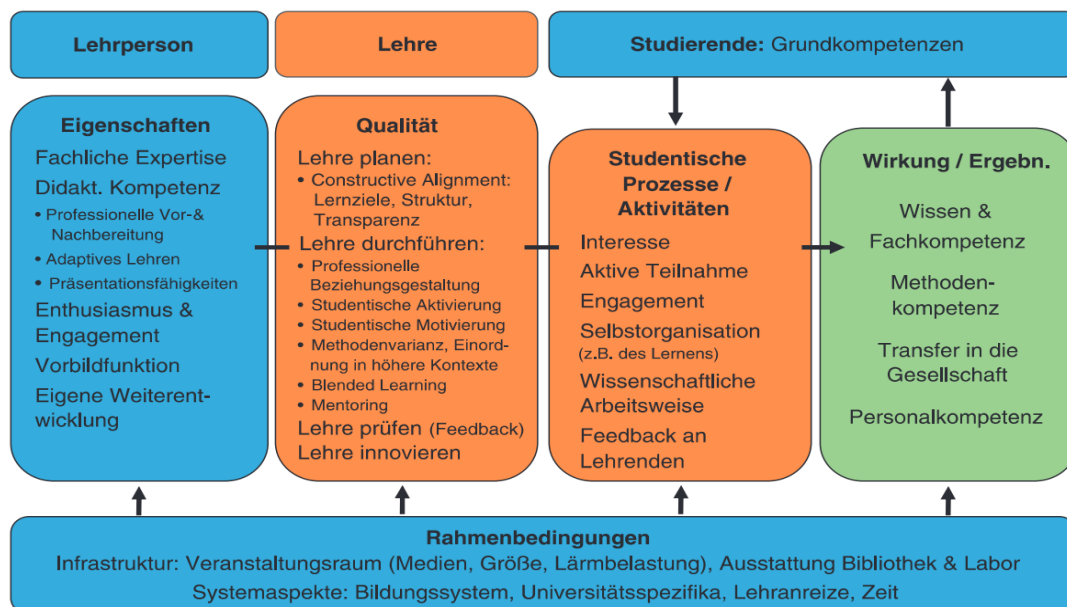


Abbildung 3: Modell guter Hochschullehre mit Einzeldimensionen nach Ulrich (2016, S. 21).

Eine andere Herangehensweise wählte Knödler (2019) bei der Erstellung eines Modells „guter Lehre“, anhand dessen ein Fragebogen zur Lehrveranstaltungsbeurteilung (im Fachbereich Pädagogik und Psychologie) entwickelt wurde. Nach der Analyse bereits vorhandener Fragebögen wurden zwei Vorstudien durchgeführt. In der ersten Studie wurden bewusst 16 Lehrende und elf Studierende aus unterschiedlichen Fachbereichen ausgewählt und anhand eines Leitfadens mit halbstandardisierte Einzelinterviews zu ihren Vorstellungen von „guter Lehre“ befragt. Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse werden die Kategorien abgeleitet: Studierende, Dozierende, Didaktik

¹⁵ Nach Ulrichs (2020) Berechnungen können 20 Prozent der Varianz zwischen dem Lernerfolg von Studierenden durch die Rahmenbedingungen erklärt werden. Die Lehrenden mit ihren Kompetenzen und Engagement klären etwa 30 Prozent der Varianz auf. Die restlichen 50 Prozent der Unterschiede sind durch die Eigenschaften der Studierenden selbst (wie Vorwissen und Interesse) erklärbar (S. 17 ff.).

und Methodik, Rahmenbedingungen, Forschung, Evaluation, Berufsvorbereitung, individuelle Aspekte, Stimmungsbild sowie Leitbild. Diese stimmen mit dem Stand der Forschungsliteratur überein und lassen sich Input, Prozess sowie Output zuordnen. Die „Förderung von Kooperation durch den Dozierenden“ oder die „Berücksichtigung studentischer Lerngewohnheiten“ sind kritisch diskutierte Aspekte, die man nicht in der Forschung findet, während die „Weiterbildung von Dozierenden“ und weitere Punkte aus anderen Studien nicht in den Interviews genannt werden (S. 189 ff.).

In der zweiten Vorstudie wurden in getrennten Workshops kritische Situationen in der Lehre (vor allem in Seminaren und Vorlesungen) durchgesprochen. Durch das Sammeln von positiven und negativen Verhaltensweisen in diesen Situationen wurden Eigenschaften benannt, die zum Gelingen oder Nicht-Gelingen der Lehre beitragen („Critical Incident Technique“ (CT)). Basierend auf diesen Aussagen wurden verhaltensbasierte Items entwickelt, die die Perspektiven der Lehrenden und Studierenden berücksichtigen (S. 193 ff.). Die Lehrenden erwarten eine gute Arbeitsatmosphäre (z. B. aktive Teilnahme, Einhaltung von Regeln und respektvoller Umgang) sowie eine gute Arbeitshaltung der Studierenden (z. B. Interesse oder Engagement). Des Weiteren sind eine gute Kommunikation (z. B. Feedback annehmen und Fragen stellen), kritisches Denken und Eigenverantwortlichkeit bzw. Selbststeuerung wichtig. Die Studierenden wünschen sich demgegenüber eine angemessene Didaktik und Aufbau von Veranstaltungen (z. B. Methodenvielfalt und Interaktion), Unterstützung (z. B. Betreuung) sowie die Förderung der aktiven Teilnahme, Engagement des Lehrenden und deutlich kommunizierte sowie transparente Leistungsanforderungen (S. 205 f.).

Aus diesen Ergebnissen leitet Knödler (2019) ein individuelles Modell „guter Lehre“ ab und entwirft ein verhaltensbasiertes Messinventar zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation. In Anlehnung an Donabedian (1980) bedingt der Input (Voraussetzungen) den Prozess (Lehre), der zum Output (Ergebnisse) führt. Bei den Voraussetzungen sind Rahmenbedingungen aufgeführt sowie Eigenschaften, die die Studierenden und Lehrenden mitbringen. Der Prozess umfasst Aspekte der Didaktik und Methodik, Kontakt und Kommunikation zwischen den Akteur*innen, das Verhalten von Studierenden und Lehrenden sowie den Forschungsbezug der Inhalte. Als Ergebnisse werden die Berufsvorbereitung und der Studienerfolg genannt. Das Modell beinhaltet die Hauptaussagen beider Akteursgruppen (schwarz) sowie jene Kriterien, die nur Studierende (blau) oder Lehrende (lila) nennen (S. 352; siehe Abbildung 4):

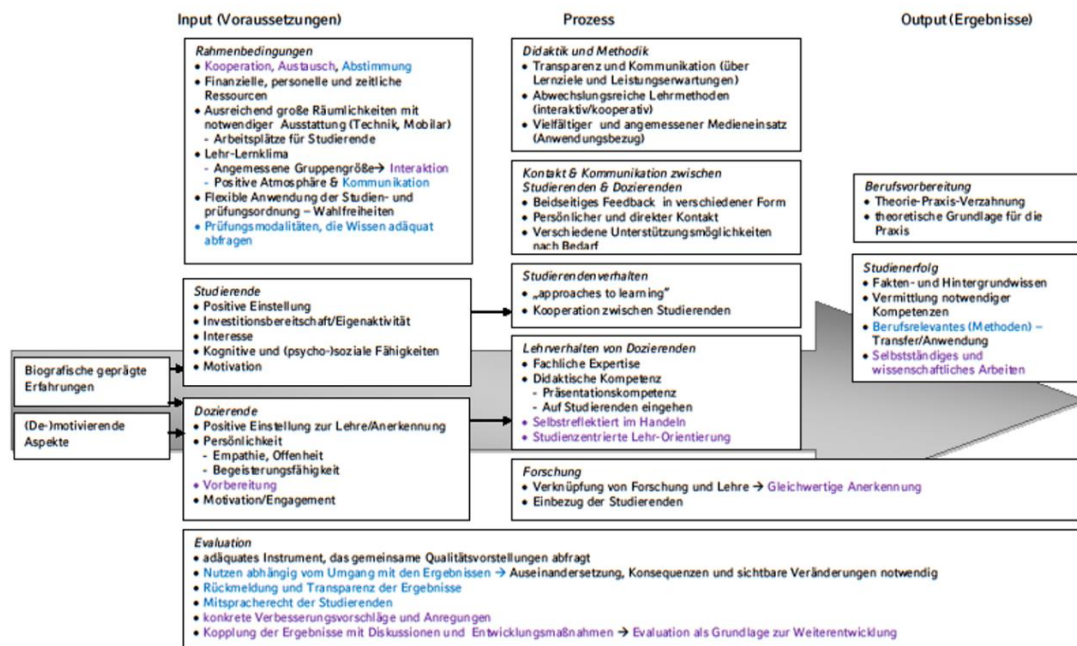


Abbildung 4: Modell guter Lehre an der Fakultät 11 nach Knödler (2019, S. 352).

Schulze, Heller und Merten (2022) betrachteten die Perspektive der Lehrenden auf das Qualitätsverständnis von Hochschullehre. An der Befragung beteiligten sich 11.082 Lehrende an 107 von 156 im Rahmen des „Qualitätspakt Lehre“ geförderten Hochschulen. Mittels der Statistiksoftware MAXQDA wurden 6.275 Antworten auf die offene Frage nach Aspekten „guter Lehre“ einer gezogenen Teilstichprobe induktiv-deduktiv ausgewertet. Die genannten Merkmale wurden in fünf Hauptkategorien zusammengefasst und drei Qualitätsebenen (Struktur, Prozess und Ziel-/Ergebnis), die sich gegenseitig bedingen, zugeordnet (S. 4; vgl. Donabedian, 1980; Schmidt, 2009).

Mit Blick auf die Anzahl der Nennungen wird deutlich, dass vor allem Kriterien der Lehrperson (36,1 %) auf der Struktur-Ebene für eine hohe Lehrqualität wichtig sind. Für die befragten Lehrenden stellt die didaktische Expertise der Lehrperson die tragende Säule guter Hochschullehre dar, während die fachliche Expertise an zweiter Stelle steht. Des Weiteren sind das persönliche Engagement (z. B. Spaß am Lehren sowie Vor- und Nachbereitung), persönliche Eigenschaften und die Sozialkompetenz (z. B. Persönlichkeit und Begeisterung) relevant. Danach folgen Aspekte der Lehrgestaltung (26,2 %) auf der Prozess-Ebene (Unterrichtsstil mit Lehrmethoden und Unterrichtsfokus) sowie Merkmale des Studien-, Lern- und Transfererfolgs (Wecken von Interesse/Spaß/Motivation zum Selbstlernen, Wissens- und Kompetenzvermittlung sowie Entwickeln von Mündigkeit und Persönlichkeitsbildung) auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene (17,1 %). Bei der Lehrgestaltung sind der Praxis- und Anwendungsbezug, interaktive Lehre, Studierendenorientierung und verschiedene Lehrtechniken zentral.

Ebenso grundlegend für die Umsetzung sind die Struktur, Zielgruppenorientierung und transparente Zielvorgaben. Bedeutende Ziele sind die Kompetenzvermittlung (weniger die reine Wissensvermittlung) sowie die Förderung der Motivation zum Selbstlernen und die Entwicklung von Studierenden zu mündigen Persönlichkeiten. Knapp dahinter liegen die Rahmenbedingungen an den Hochschulen und in den Fachbereichen (universitärer Umgang mit Lehre und Stellenwert der Lehre bzw. Lehrkultur, infrastruktureller Rahmen sowie Arbeitssituation und Umstände des Lehrens) auf der Struktur-Ebene (15,4 %). Es soll vor allem eine gute Betreuungsrelation ermöglicht sowie eine angemessene Personalausstattung geboten werden. Außerdem sollen die Kurse eines Moduls gut und sinnvoll aufeinander abgestimmt werden. Insgesamt soll die Lehre Wertschätzung und Förderung erhalten. Deutlich am wenigsten Punkte werden bezüglich des Engagements und Interesses von Studierenden (3,8 %) als letzte Kategorie auf der Struktur-Ebene genannt (S. 4 ff.; vgl. Tabelle 3).¹⁶

Kategorien:	Kodierungen:	Prozentualer Anteil:
I) Engagement und Interesse aufseiten der Studierenden	93	1,5 %
II) Kriterien für „gute Lehrende“ (didaktische Expertise, fachliche Expertise und persönliche Einstellungen zur Lehre)	2.268	36,1 %
III) Rahmenbedingungen an den Hochschulen/in Fachbereichen (universitärer Umgang mit und Stellenwert der Lehre/Lehrkultur, infrastruktureller Rahmen und Arbeitssituation/Umwstände des Lehrens)	964	15,4 %
IV) Gestaltung der Lehre/Lehrveranstaltungen (Unterrichtsstil (Lehrmethoden) und Unterrichtsfokus)	1.642	26,2 %
V) Studien-/Lern- und Transfererfolg (Wecken von Interesse/Spaß/Motivation zum Selbstlernen, Wissens- und Kompetenzvermittlung sowie Entwickeln von Mündigkeit/Persönlichkeit)	1.070	17,1 %
Sonstige Kodierungen (u. a. Sonstige Themen, Unverständliches)	238	3,8 %
GESAMT	6.275	100 %

Tabelle 3: Kodierungen auf den Hauptkategorien bei Schulze, Heller und Merten (2022, S. 5).

Die drei vorgestellten Studien leiten die Kriterien „guter Lehre“ aus der Befragung von Studierenden sowie Lehrenden ab und strukturieren sie – in Anlehnung an Donabedians (1980) Qualitätsverständnis – auf der Struktur-, Prozess- und (Ziel-)Ergebnis-Ebene. Während bei Schulze, Heller und Merten (2022) die Vorstellung von „guter Lehre“ abgefragt wird, werden anhand der Modelle von Ulrich (2016) und Knödler (2019) Fragebogen-Items für die Bewertung von Lehrveranstaltungen gebildet. Bei Knödler (2019) wird durch den Pfeil die lineare Wirkrichtung deutlich, indem Strukturen (Input) auf Prozesse wirken, die wiederum zu den Ergebnissen führen (Output).

¹⁶ Beim Vergleich zwischen Hochschulen und Fachhochschulen besteht ein wesentlicher Unterschied darin, dass sich die meisten Nennungen Fachhochschullehrender auf die Ausgestaltung der Lehre (Prozess-Ebene) beziehen, während die anderen Hochschultypen überwiegend die Lehrperson (Struktur-Ebene) als entscheidendes Kriterium benennen. Insgesamt sind wenig gravierende Unterschiede zwischen den Hochschultypen erkennbar. Dieses Ergebnis und dass bisher bei unterschiedlichen Befragungen in verschiedenen Fachbereichen, Hochschulen oder mithilfe von anderen methodischen Zugängen gewisse Aspekte immer wieder genannt werden, sprechen dafür, dass zwar Schwerpunkte gesetzt werden, es aber auch übergreifende Kriterien „guter Lehre“ gibt (Schulze/Heller/Merten, 2022, S. 4).

Ulrichs (2016) Modell stellt zusätzlich die komplexe Wirkweise und gegenseitige Beeinflussung einzelner Dimensionen heraus (z. B. wirken die Rahmenbedingungen sowohl auf die Lehrperson, die Lehre an sich als auch die Ergebnisse). Auch bei Schulze, Heller und Merten (2022) bedingen sich die Aspekte auf den drei Ebenen wechselseitig. Zusätzlich wird die Ergebnis-Ebene um einen Ziel-Abgleich erweitert. Einige Unterschiede finden sich zwischen den einzelnen Kategorien (vgl. Kapitel 3.3).

3.3 Zusammenfassung und Ableitung des Arbeitsmodells „guter Lehre“

In den letzten Jahrzehnten stellten sich zahlreiche Forschende, Lehrende oder auch Hochschuldidaktiker*innen die Frage, welche Merkmale „gute Lehre“ ausmachen und untersuchten die Meinungen von verschiedenen Personengruppen. Daraus sind viele theoretische Überlegungen sowie empirisch ermittelte Kriterien und Modelle mit unterschiedlichen Kategorien entstanden. Die jahrelange Forschung zu dem Thema widerspricht der Aussage, dass man (aufgrund von Problemen mit der Definition, Kriterien, Operationalisierung und Messung) nicht sagen kann, was „gute Lehre“ ist (Ulrich, 2020, S. 6). Die Ergebnisse haben sich vor allem aus quantitativen oder qualitativen Befragungen von Studierenden, Lehrenden und Expert*innen mit unterschiedlichen Studiendesigns ergeben. In der jüngeren Forschung werden häufiger Mixed-Method-Designs verwendet, indem qualitative Ergebnisse, wie beispielsweise Fokusgruppens Diskussionen oder Einzelinterviews, mit quantitativen Befragungen der Akteursgruppen kombiniert werden (z. B. Schiekirka-Schwake, 2019; Knödler, 2019).

Im Forschungsstand wurden einige Arbeiten, die viel rezipiert wurden (z. B. Rindermann, 1999b; Bargel, 2001), vorgestellt und Studien mit unterschiedlichen Ansätzen beispielhaft aufgegriffen (z. B. Borgwardt/Felmet, 2018; Warm/Vettori, 2018). Detailliert wurden die Studien mit umfassenden Modellen dargelegt (Ulrich, 2016; Knödler, 2019; Schulze/Heller/Merten, 2022) sowie jene, die zusätzlich den Einfluss von weiteren Personenmerkmalen geprüft haben (Päuler/Jucks, 2013; Mirastschijski et al., 2017). Grundsätzlich stimmen die meisten Studien darin überein, dass „gute Lehre“ ein multidimensionales Konstrukt und das Ergebnis des Zusammenwirkens von Lehrperson, Studierenden, Rahmenbedingungen sowie Interaktionsprodukten ist. Die Qualität der Lehre ist von einer Vielzahl an personen- und sachbezogenen Faktoren abhängig. Merkmale, die in nahezu allen Auslegungen auftauchen, sind Faktoren der Umsetzung der Lehre (z. B. Struktur, interaktive Lehre und Interaktion), aber auch die didaktische und fachliche Kompetenz sowie soziale Fähigkeiten der Dozierenden. Die Lehrperson ist die zentrale Einflussgröße für den Lernprozess und das Ergebnis (Krebs, 2006, S. 13 f.; Winteler/Forster, 2007, S. 105). „Gute Lehre“ ist jedoch nicht

nur durch didaktisch erfolgreich gestaltete Lehrveranstaltungen und einen „guten Lehrenden“ erreichbar, sondern sollte auch in ein passendes Umfeld (ausreichend Ressourcen) mit inhaltlich adäquatem und strukturiertem Curriculum (geeignete Studieninhalte) sowie in günstige institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen eingebettet sein (Rindermann, 2001a, S. 23 ff.; Lüers, 2016, S. 55 ff.).

Während einige Metaanalysen konstatieren, dass allgemein gültige Aussagen zu Kriterien „guter Lehre“ getroffen werden können (z. B. Schneider/Mustafic, 2015), kommen andere Studien zu dem Schluss, dass beispielsweise aufgrund von Ansprüchen und Charakteristika in verschiedenen Fächern (z. B. theoretische und handlungsorientierte Wissenschaften) Unterschiede in den Ansprüchen an Lehre bestehen (z. B. Lübeck, 2009). Zusätzlich lassen sich aufgrund von unterschiedlichen Eigenschaften von Studierenden (z. B. Vorwissen, Erwartungen, Interesse oder Motivation) und Lehrenden (z. B. akademische Ausbildung, Lehransätze oder Motivation) Kontraste auf individueller Ebene vermuten (vgl. Pratt, 1998; Mirastschijski et al., 2017).

In vielen Studien im deutschen Hochschulraum wurden zunächst verschiedene relevante Kriterien „guter Lehre“ erfragt, kategorisiert und aufgelistet, jedoch weniger die Beziehung dieser Merkmale untereinander sowie die gegenseitige Beeinflussung betrachtet. Mittlerweile wird „gute Lehre“ als etwas Dynamisches verstanden, das sich mit den Handelnden und den vermittelten Inhalten verändert. Deshalb wird teilweise auf angloamerikanische (Wirk-)Modelle zurückgegriffen (z. B. Biggs, 2003), welche die Kriterien auf drei verbundenen Ebenen strukturieren (z. B. Knödler, 2019): Strukturen/Input, (Lehr-Lern-)Prozess und Ergebnisse/Output. Da das Verständnis „guter Lehre“ vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses und aktuellen Forderungen (z. B. des Wissenschaftsrates, 2018/2022) vermehrt Output-orientiert definiert wird, sind die Ergebnisse zentral und bilden in solchen Modellen häufig eine abhängige Variable.

Die Vorstellungen von „guter Lehre“ werden in der vorliegenden Arbeit nicht als messbarer Wert von (Ergebnis-)Qualität verstanden, sondern als ein *kognitiver* Inhalt, eine Idee im Sinne einer Einstellung. Eine *Vorstellung* bezeichnet bewusstseinsinterne Gegenstände, ein Inhalt im Geist, der aus Gedanken besteht und auf Wahrnehmungen zurückgeht. Die Erwartungen an die Lehre, die erfasst werden sollen, können eine Mischung aus normativen Forderungen und subjektiven Wünschen darstellen. Gedanken darüber werden aus Erinnerungen und Vorstellungen geformt, die dann kommuniziert werden. Dieser Bewusstseinsinhalt kann aus vergangenheitsbezogenen Erinnerungen, zukunftsbezogenen Erwartungen und abstrakten Ideen bestehen, in denen Vorstellungen bzw. Imaginationen vorkommen. Individuelle Vorstellungen

kann man als Teil des Bereichs der Kognition bezeichnen, sie sind eine strukturierte und hochkomplexe Form der Reflexion von eigenem und fremdem Handeln, Tun und Verhalten, die man erfragen kann (Groeben et al., 1988, S. 2 ff.; Allport, 1935, S. 789 ff.).

„Gute Lehre“ wird demnach als Vorstellung bzw. Idee von Lehre verstanden, die einen individuellen Bewusstseinsinhalt abbildet, der durch Voraussetzungen und bestimmte Erfahrungen geprägt wird. Diese Einstellung zur Lehre wird durch Erfahrungen strukturiert und übt einen Einfluss auf die Reaktionen des Individuums aus. Einstellungen gehören zu den wichtigsten Konzepten und es wird angenommen, dass sie menschliches Verhalten erklären können. Eine *Einstellung* ist eine aus der Erfahrung kommende Bereitschaft eines Individuums, in bestimmter Weise auf eine Person, eine soziale Gruppe, ein Objekt, eine Situation oder eine Vorstellung – in diesem Fall von guter Hochschullehre – wertend zu reagieren, was sich im *kognitiven* (Annahmen und Überzeugungen), *affektiven* (Gefühle und Emotionen) sowie *behavioralen* (Verhaltensweisen) Bereich ausdrücken kann. Man kann zudem zwischen *impliziten* Einstellungen (eine eher auf dem Gedächtnis beruhende Tendenz) und *expliziten* Einstellungen (verbalisierte Bewertungen) unterscheiden (Schumann, 2012, S. 77 ff.).

Anhand der Erkenntnisse der vorgestellten Studien sowie unter Einbezug von weiteren gefundenen Dimensionen „guter Lehre“ im deutschen und angloamerikanischen Raum werden nun die Kategorien für das Arbeitsmodell von „guter Lehre“ abgeleitet. Die Ergebnisse von Rindermann (1999-2009), Päuler und Jucks (2013), Ulrich (2013-2020), Mirastschijski et al. (2017), Knödler (2019) sowie Schulze, Heller und Merten (2022) sind dabei zentral, weil sie verschiedene Kriterien systematisieren und die Merkmale (innerhalb von Konzepten oder Modellen) in einen Zusammenhang bringen. Als Heuristik zur Einordnung der Dimensionen werden Donabedians (1980) Qualitätsebenen auf den Hochschulkontext übertragen und entsprechend angepasst bzw. erweitert. Das erweiterte Modell wird als Orientierungsrahmen für die Unterdimensionen der abhängigen Variable (Vorstellungen von „guter Lehre“) genutzt und analytisch in Struktur-, Prozess- und Ziel-/Ergebnis-Ebene unterteilt. Den Grundstein für „gute Lehre“ legt demnach eine gute Strukturqualität, die zusammen mit der Prozessqualität das Fundament für die Ergebnisqualität bildet. Gute Strukturen und Prozesse können nur zu guten Ergebnissen führen, wenn sie mit den Zielsetzungen korrespondieren. Die Ergebnisqualität ist demnach das Zusammenspiel von Zielen, Strukturen und Prozessen (vgl. Schmidt, 2009; Schmidt et al., 2020; Kapitel 2.1).

Grundelemente aus einschlägigen Studien, die im Modell aufgenommen werden, sind Rahmenbedingungen, Eigenschaften und Verhalten von Studierenden und Lehrenden, Struktur der Kurse, eingesetzte didaktische Mittel, Beziehungsgestaltung sowie Ergebnisse. Viele dieser Kriterien lassen sich der Prozess-Ebene zuordnen. Ausgehend von der Output-orientierten Definition „guter Lehre“ sind die Ergebnisse in vielen Studien wichtig, ebenso sind angemessene Rahmenbedingungen grundlegend (z. B. Rindermann, 1999b; Ulrich, 2013; Ulrich, 2016; Schulze/Heller/Merten, 2022). Weitere Merkmale und deren Zusammenhänge variieren bei verschiedenen Autor*innen. Im Arbeitsmodell sollen möglichst viele Kriterien aufgenommen werden. Die relevanten Aspekte aus anderen Studien werden entlang des Modells den Haupt- und Unterkategorien auf den drei Ebenen zugeordnet. Die Pfeile demonstrieren die Abhängigkeit und wechselseitige Beeinflussung der Ebenen und Kategorien untereinander, es werden jedoch keine konkreten Wirkweisen dargestellt (siehe Abbildung 5):

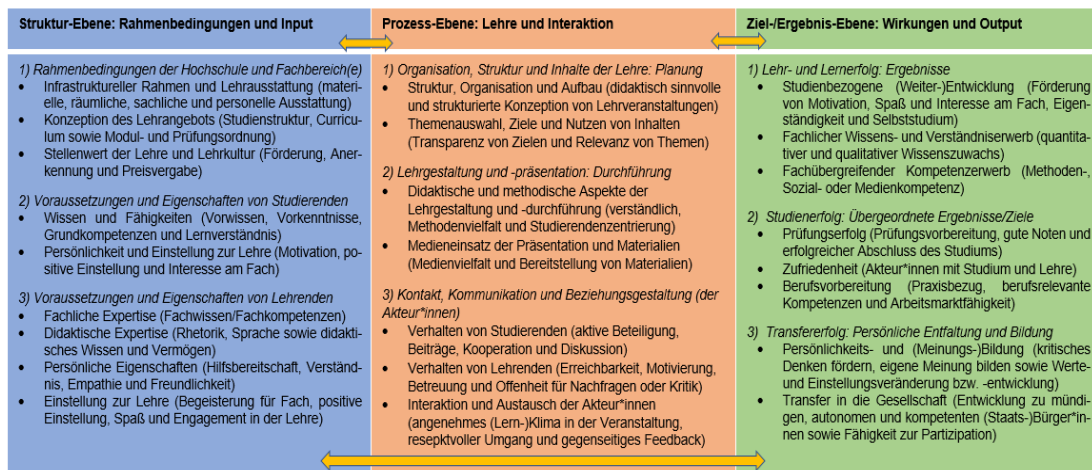


Abbildung 5: Aufschlüsselung der Haupt- und Unterkategorien des Arbeitsmodells „guter Lehre“.

Auf der **Struktur-Ebene** geht es um alle sachlichen und personellen Ressourcen (Input), die die Lehre bedingen. Die *Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereich(e)* schließen den infrastrukturellen Rahmen und die Lehrausstattung (sachliche, materielle und räumliche Ausstattung), die Konzeption des Lehrangebots (z. B. Studienstruktur, Curriculum sowie abgestimmte Modul- und Prüfungsordnung) als auch den Stellenwert von Lehre und Lehrkultur (z. B. Förderung und Preisvergabe) ein. Die Ebene beinhaltet außerdem die Hauptkategorien *Voraussetzungen und Eigenschaften*, die beide Akteursgruppen in die Lehre mitbringen. Bei den *Studierenden* sind das zum einen die persönlichen Eigenschaften sowie Einstellungen zur Lehre (z. B. Motivation und Engagement) und zum anderen auch deren Wissen und Kompetenzen (z. B. Vorwissen und Fähigkeiten). Bei den *Lehrenden*, die als zentrale Figuren der Lehre gesehen werden, gibt es mehrere Unterkategorien: Fachliche Expertise (Fachwissen), didaktische Expertise (z. B. Rhetorik und didaktisches Vermögen), persönli-

che Eigenschaften (z. B. Motivation, Engagement und Hilfsbereitschaft) sowie persönliche Einstellungen zur Lehre (z. B. Spaß und Begeisterung). Die drei Hauptkategorien orientieren sich an den Studien von Knödler (2019) und Ulrich (2016), die Unterkategorien ähneln der Unterteilung bei Schulze, Heller und Merten (2022).

Auf der **Prozess-Ebene** geht es um die Lehre an sich, die Lehrgestaltung sowie die Interaktion zwischen den Akteur*innen inner- und außerhalb von Veranstaltungen. Zunächst gibt es die Oberkategorie *Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre*, die die *Planung* der Lehre betrifft. Zum einen geht es um Struktur und Aufbau (z. B. sinnvolle Konzeption der Veranstaltung), zum anderen um die Themenauswahl, die Kommunikation von Zielen und den Nutzen der Inhalte. Die zweite Hauptkategorie umfasst die *Lehrgestaltung und -präsentation*, die alle methodischen und didaktischen Punkte beinhaltet (z. B. Einsatz von verschiedenen Methoden, Designs und Lehrformen). Des Weiteren werden auch Medieneinsatz und Materialien miteinbezogen (z. B. Folien oder Bereitstellung von Inhalten und Texten). Die letzte Oberkategorie betrifft *Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (der Akteur*innen)*. Das umfasst das Verhalten von Studierenden in der Lehre (z. B. Kooperation, Diskussion und aktive Beteiligung), das Verhalten von Lehrenden (z. B. Motivierung von Studierenden und Offenheit für Nachfragen oder Kritik) sowie die Interaktion und den Austausch (z. B. Kontakt, gegenseitiges Feedback, Betreuung, Kommunikation und Klima).

Für die Hauptkategorien der Prozess-Ebene wird wie bei Ulrich (2016) zunächst zwischen „Lehre planen“ (*Organisation*) und „Lehre durchführen“ (*Lehrgestaltung und -durchführung*) unterschieden. Die Unterkategorien werden anhand von Aspekten gebildet, die in der Forschung häufig genannt werden (eine analytische Unterscheidung findet bspw. zwischen „Methoden“ und „Materialien“ statt). Auch Punkte, die sich auf konkrete Merkmale während der Lehrveranstaltung beziehen, werden aufgegriffen (z. B. inhaltliche und organisatorische Aspekte, Lernziele, Beziehungsgestaltung sowie Motivierung von Studierenden). Als dritte Hauptkategorie wird die „soziale Interaktion“ in Anlehnung an Knödler (2019) mitaufgenommen, die das Verhalten beider Akteursgruppen betrifft sowie zusätzlich in das Verhalten von Studierenden und Lehrenden unterteilt. In Anlehnung an Warm und Vettori (2018) werden Kriterien, die beide Akteursgruppen betreffen, in akteursspezifische (Struktur-Ebene: Eigenschaften) und handlungsspezifische (Prozess-Ebene: Verhalten) Merkmale unterschieden.

Als drittes folgt die **Ziel-/Ergebnis-Ebene** (Wirkungen und Output) mit drei Hauptkategorien. Der *Lehr- und Lernerfolg* besteht aus drei Unterkategorien: Studienbezogene (Weiter-)Entwicklung (z. B. Förderung von Motivation und Interesse, Eigenver-

antwortung und Selbstlernen), fachbezogener Wissens- und Verständniserwerb (z. B. quantitativer und qualitativer Wissenserwerb sowie tieferes Verständnis der Themen) sowie überfachlicher Kompetenzerwerb/-weiterentwicklung (z. B. Methoden-, Sozial- und Medienkompetenzen) als Ergebnisse der Lehre. Die zweite Hauptkategorie *Studienerfolg* betrifft Wirkungen, die man als „übergeordnete“ Ziele und Ergebnisse bezeichnen kann. Das sind der Prüfungserfolg (z. B. Prüfungsvorbereitung, Prüfungen bestehen und gute Noten), die Zufriedenheit der Beteiligten mit Studium und Lehre sowie die Berufsvorbereitung (z. B. Praxisbezug, berufsrelevantes Wissen und Arbeitsmarktfähigkeit). Die letzte Oberkategorie ist der *Transfererfolg* mit *persönlicher Entfaltung und Bildung*. Diese umfasst einerseits die Persönlichkeitsentwicklung und (Meinungs-)Bildung (z. B. kritisches Denken, eigene Meinung bilden sowie Werte- und Einstellungsveränderung) sowie andererseits die Entwicklung zu mündigen, autonomen und kompetenten (Staats-)Bürger*innen als Transfer in die Gesellschaft.

Die drei Hauptkategorien orientieren sich an den im Hochschulrahmengesetz (§7, Stand 2019) formulierten Zielen von Studium und Lehre: Studierende sollen fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden erwerben, auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereitet werden sowie zu verantwortlichem Handeln im freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden. Das bedeutet eine berufliche, akademische und persönliche Orientierung, den Erwerb von Wissen und Kompetenzen sowie letztlich den Studienabschluss. Damit ähneln sie prinzipiell den Bestandteilen der fünften Oberkategorie „Studien-, Lern- und Transfererfolg“ bei Schulze, Heller und Merten (2022). Jedoch werden hier Unterkategorien zur Differenzierung gebildet und weitere Punkte miteinbezogen. Die erste Hauptkategorie „Ergebnisse“ schließt an die Merkmale bei Ulrich (2016) oder auch Rindermann (1999b) an. Dazu gehören beispielsweise der Wissens- und Kompetenzerwerb. Davon werden die „übergeordneten“ Ziele im Sinne des Studienerfolgs unterschieden, die in Anlehnung an Knödler (2019) und das Hochschulrahmengesetz (2019) formuliert werden. Diese beschreiben den erfolgreichen Abschluss oder die Vorbereitung auf den Beruf. Der „Transfererfolg“ als dritte Oberkategorie beschreibt die Veränderungen als auch Entwicklungen auf der persönlichen Ebene und basiert auf Forschungsergebnissen (z. B. Ulrich, 2016; Schulze/Heller/Merten, 2022) und dem Hochschulrahmengesetz (2019).

Bei diesem Modell handelt es sich lediglich um eine Arbeitsfassung mit analytischen Einteilungen, die Ebenen und Dimensionen sind nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden und bedingen sich gegenseitig. Das Modell dient als Grundlage für die Kategorien und wird später anhand der Resultate überarbeitet (vgl. Kapitel 5.7).

4. Grundlagen zur Erforschung des Einflusses auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ und methodische Umsetzung der Befragung

In diesem Kapitel wird der Forschungsstand der relevanten Merkmale, deren Einfluss im Kontext mit „guter Lehre“ untersucht werden soll, dargelegt. Zunächst geht es um den Hintergrund für die Statusgruppen- (Kapitel 4.1) und Fachgruppen-Vergleiche (Kapitel 4.2) sowie die daraus abgeleiteten Annahmen und Hypothesen. Basierend auf Studien zu Studierenden und Lehrenden sowie dem Forschungsstand zur Prüfung des Einflusses von personenbezogenen Eigenschaften wird im dritten Teil eine Auswahl an potenziellen Einflussvariablen getroffen (Kapitel 4.3). Den letzten Teil dieses Kapitels bilden die Beschreibung des Forschungsdesigns, der Datenerhebung, des Aufbaus der beiden Fragebögen und der Auswertungsverfahren (Kapitel 4.4).

4.1 Vergleich I: Vorstellungen und deren Passung zwischen den Statusgruppen

Der Grundgedanke des Statusgruppen-Vergleichs ist, dass die beiden Gruppen aufgrund ihrer unterschiedlichen Rollen als Lernende und Lehrende andere Sichtweisen auf „gute Lehre“ haben und perspektivgebunden Kriterien unterschiedlich bewerten (Reinemann/Jenert, 2011, S. 118). Die Qualität im Bereich Lehre und Studium kann als multidimensional verstanden werden, sie ist in hohem Maß von den involvierten Akteursgruppen abhängig und wie diese die normativ festgesetzten Kriterien bewerten (Wissenschaftsrat, 2018, S. 8; Klinger, 2011, S. 3). Versteht man „Qualität als Übereinstimmung von Leistungen und Anforderungen“, setzt das die Kenntnis beider Perspektiven voraus und eine hohe Passung der Vorstellungen wird als Qualitätsmerkmal gesehen (Reinhardt/Lindemann/Heinzl, 1996, S. 3 f.; Krebs, 2006, S. 5).

Mit dem postulierten Paradigmenwechsel von der Wissensvermittlung zur Lernzentrierung bzw. „Studierendenorientierung“ und Output-Orientierung geht ein Wandel der Rollenvorstellungen einher, der beiden Statusgruppen bewusst sein sollte (Heuchemer/Szczyrba, 2011, S. 16; Fendler/Gläser-Zikuda, 2013, S. 15). Das Gegenüberstellen der Sichtweisen beider Statusgruppen soll dabei helfen, die Vorstellungen vollständiger abzubilden und Übereinstimmungen sowie Diskrepanzen aufzuzeigen (Fendler/Brauer, 2013, S. 113 ff.). Die Passung der Erwartungen von Studierenden mit den Konzeptionen der Lehrenden sind entscheidende Faktoren für effektives Lehren und Lernen. Wenn die Überzeugungen von Studierenden bezüglich des Lernens und deren Wahrnehmung der Lehransätze des Dozierenden nicht kompatibel sind, wird die Lehre seitens der Studierenden als „schlecht“ wahrgenommen (Alhija, 2017, S. 5 f.). Es ist wichtig, dass Lehransätze und Lernstile zusammenpassen, damit beispielsweise nicht Studierende mit zu wenig Erfahrung durch hohe Selbstbestimmung

überfordert werden oder umgekehrt Lehrende erfahrenen Studierenden deren Lernaktivitäten abnehmen und kontrollieren. Deutliche Unterschiede können sich destruktiv auf die Lernprozesse und die Bewertung der Qualität der Lehre durch die Studierenden auswirken (Vermunt/Verloop, 1999, S. 270 ff.).

Häufig wird die Forschung zu Lehr- und Lernkonzepten unabhängig voneinander durchgeführt, es gibt aber auch Studien, die beide erfassen und vergleichen (z. B. Prosser/Trigwell/Taylor, 1994; Vermunt/Verloop, 1999; Virtanen/Lindblom-Ylänne, 2010). Bei einer Untersuchung von Virtanen und Lindblom-Ylänne (2010) stellt sich heraus, dass die Lehrkonzeptionen der Studierenden (wissenszentriert, lehrendenzentriert und studierendenzentriert) nicht mit den Konzeptionen der Lehrenden übereinstimmen. Wissenszentriert bedeutet die Übermittlung von Informationen, Fakten und die praktische Anwendung des Wissens. Bei der lehrendenzentrierten Konzeption steht die Lehrperson im Mittelpunkt von Lehren und Lernen, deren Wissen und Fähigkeiten sind zentral. Bei der studierendenzentrierten Sichtweise geht es um die Interaktion der Akteursgruppen und die Aktivität von Studierenden im Prozess. Die Sichtweisen der Lehrenden sind multidimensional und komplex, sodass es schwieriger ist, sie in Kategorien abzubilden. Genannt wird beispielsweise die Interaktion oder das Klima. Anhand von Vergleichen werden signifikante Unterschiede zwischen Lehr- und Lernkonzepten von Studierenden und Dozierenden sichtbar, wobei die Vorstellungen vom Lernen insgesamt mehr übereinstimmen als die vom Lehren (S. 362 ff.).

Fendler und Brauer (2013) untersuchten, inwiefern 696 Studierende die Lehrkonzepte und das Lehrhandeln von 43 Lehrenden einschätzen können. Insgesamt können Studierende das Lehrhandeln gut beurteilen. Studierende schätzen die Lehrkonzepte Studierendenzentrierung, Lernbegleitung und Methodeneinsatz ähnlich wie die Lehrenden ein. Keine Übereinstimmung gibt es hingegen bei Lehrzentrierung und Zielorientierung (S. 114 ff.). Anhand der bisherigen Forschung wird deutlich, dass es insgesamt eine hohe Übereinstimmung zwischen der Selbsteinschätzung von Lehrenden und den Studierendenurteilen gibt (z. B. Staufenberg, 2000; Wehr Rappo, 2014).

Bisherige (Meta-)Studien sowie empirische Befragungen beider Akteursgruppen belegen, dass Dozierende und Studierende prinzipiell ähnliche (Ideal-)Vorstellungen von „guter Lehre“ haben, aber auch Unterschiede zu finden sind. Diese Ergebnisse zeigen sich für den deutschsprachigen (z. B. Rindermann, 1999b; Ulrich 2013; Päßler/Jucks, 2013; Zehnter/Taus/Mallich-Pötz, 2013; Borgwardt/Felmet, 2018; Knödler, 2019) und internationalen Hochschulkontext (z. B. Feldman, 1988; Weinstein, 1989; Goldstein/Benassi, 2006; Onwuegbuzie et al., 2007; Üstünlüoğlu, 2016/2017).

Anhand von Statusgruppen-Vergleichen wird deutlich, dass das Hauptaugenmerk beider auf der Lehrperson und den Lehrinhalten liegt, Studierende jedoch (noch) häufiger lehrendenorientierte Aspekte nennen als Lehrende (vgl. z. B. Päuler/Jucks, 2013). Gutes Dozierendenhandeln ist für beide Statusgruppen am bedeutendsten. Am häufigsten werden Interaktion, Motivierung, Persönlichkeitsmerkmale sowie fachliche und didaktische Kompetenzen der Lehrperson genannt. Zudem wird sichtbar, dass Studierende die Merkmale guter Veranstaltungen nicht von Dozierenden trennen und auch dort die Merkmale der Lehrperson in den Fokus stellen (vgl. z. B. Rindermann, 2009; Reichmann, 2008; Lücking et al., 2017). Eine neuere Untersuchung von Knödler (2019) knüpft an diese Ergebnisse an: Für beide Statusgruppen sind gute Rahmenbedingungen (personelle und sachliche Ausstattung), motivierte und interessierte Studierende, positiv eingestellte und motivierte Lehrende, angemessene Didaktik und Methodik, gute Kommunikation, Berufsvorbereitung sowie Studienerfolg zentral. Studierende betonen zusätzlich gut abgestimmte Prüfungsmodalitäten, das Mitspracherecht von Studierenden sowie den Erwerb von berufsrelevanten Methoden. Lehrende heben dafür eine gute Interaktion, eine studierendenzentrierte Lehrorientierung sowie das selbstständige Arbeiten von Studierenden hervor (S. 205 f.).

Zusammenfassend liegen Unterschiede darin, dass Studierende mehr Wert darauf legen, wie Inhalte vermittelt werden (z. B. strukturelle Gestaltung, interessante Darstellung, vielfältige Lehrformen, innovative Konzepte oder gute Erklärung) und dass Lehrende fachlich sowie didaktisch kompetent, aber auch menschlich, verständnisvoll, freundlich und motiviert sind. Während Studierende interpersonale Aspekte hervorheben, da sie weniger fachliches Wissen haben, betonen Lehrende die akademische Qualität (z. B. Fachwissen, Studierende motivieren, gute Feedbackkultur oder hohe Maßstäbe setzen) der Lehre (vgl. z. B. Feldman, 1988; Weinstein, 1989; Rindermann, 1999a; Zehnter/Taus/Mallich-Pötz, 2013; Borgwardt/Felmet, 2018).

Differenzen liegen folglich in den Einzelheiten und der Zumessung von Relevanz. Diese werden auf den Perspektivunterschied aufgrund der Statusgruppenzugehörigkeit zurückgeführt. Forschungsbedarf besteht vor allem beim Passungsaspekt und worin genau die Diskrepanzen bestehen, da der Fokus häufig auf der Ermittlung gemeinsamer Kriterien liegt. Für den Statusgruppen-Vergleich der Vorstellungen von „guter Lehre“ werden verschiedene methodische Zugänge verwendet. Die abhängige Variable wird über drei Fragetypen erfasst, abgebildet und verglichen:

- Vergleich der Antworten auf die *offene Frage* nach Merkmalen „guter Lehre“.
- Vergleich der *Wichtigkeit* von einzelnen relevanten Aspekten „guter Lehre“.
- Vergleich des *Relevanz-Rankings* von Oberkategorien „guter Lehre“.

Mit Blick auf die Operationalisierung wird das Arbeitsmodell „guter Lehre“, das auf dem Qualitätsverständnis des „erweiterten Donabedian-Modells“ basiert, als Heuristik zugrunde gelegt (vgl. Kapitel 3.3). Für den Vergleich der Statusgruppen werden die Antworten auf die offene Frage den deduktiv abgeleiteten Kategorien des Modells auf den drei Ebenen zugeordnet und gegenübergestellt. Zusätzlich wird die Wichtigkeit einzelner Aspekte bewertet und die Bedeutung von Oberkategorien in einem Relevanz-Ranking verglichen. Mithilfe dieser drei Zugänge sollen folgende **Forschungsfragen** beantwortet werden: *Welche Vorstellungen haben Studierende und Lehrende von „guter Lehre“? Unterscheiden sich die Vorstellungen von Lehrenden und Studierenden allgemein? Inwiefern gibt es eine Passung (oder Diskrepanzen)?* Die **Ziele** sind die *Deskription* der Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden an der JGU, indem diese systematisch in einem Modell erfasst und dargelegt werden. Anhand des Vergleichs soll außerdem die *Passung* zwischen den Statusgruppen geprüft werden.

Offene Frage: Nennung von relevanten Aspekten „guter Lehre“

Viele Studien wählen für die Erforschung von Kriterien „guter Lehre“ die direkte Befragung der beiden zentralen Akteursgruppen mittels einer offenen Frage. Die bisherigen Ergebnisse weisen darauf hin, dass es gewisse Merkmale „guter Lehre“ gibt, die immer wieder genannt werden. Studierende und Lehrende betonen vor allem Aspekte, die man der Struktur- und Prozess-Ebene zuordnen kann, weniger der Ziel-/Ergebnis-Ebene. Insbesondere Eigenschaften und Verhalten der Lehrperson sowie der Planung und Durchführung der Lehre sind zentral. Studierende heben insbesondere soziale und didaktische Aspekte der Lehrperson sowie eine gute Struktur und Präsentation der Lehre hervor (inklusive Didaktik und Medieneinsatz). Seltener wird die Berufsvorbereitung erwähnt. Dozierende legen dafür viel Wert auf die fachlichen Kompetenzen der Lehrperson, Aspekte der Interaktion und studentische Beiträge sowie Ergebnisse in Bezug auf den Lehr- und Lern- sowie Transfererfolg (vgl. z. B. Feldman, 1988; Rindermann, 1999b; Päuler/Jucks, 2013; Mirastschijski et al., 2017; Borgwardt/Felmet, 2018; Knödler, 2019; Ulrich, 2020; Schulze/Heller/Merten, 2022).

In Anlehnung an die bisherige Forschung werden beide Akteursgruppen zunächst mithilfe einer offenen Frage direkt nach ihren eigenen Vorstellungen von guter Hochschullehre gefragt und gebeten, drei bis fünf Aspekte zu nennen: „Was verstehen Sie persönlich unter „guter Lehre“ bzw. was zeichnet Ihres Erachtens *gute Hochschullehre* aus? – Bitte nennen Sie drei bis fünf Aspekte, die aus Ihrer Perspektive relevant sind (und tragen Sie pro Feld nur einen Aspekt ein, gerne können Sie diesen in Stichpunkten näher erläutern).“ Über diesen direkten Zugang sollen möglichst nicht gelenkte Auskünfte erfasst werden, die dann inhaltsanalytisch den (deduktiv) abgeleite-

ten Kategorien zugeordnet werden. Die Anzahl an Nennungen wird auf maximal fünf Kriterien festgelegt, sodass mehrere Punkte genannt werden können, aber trotzdem eine Beschränkung auf relevante Kriterien stattfindet. Anhand der Auswertung soll geklärt werden, welche Merkmale Studierende und Lehrende mit dem Begriff „gute Lehre“ verbinden. Außerdem wird geprüft, inwiefern es eine Passung oder Diskrepanzen bzw. Gruppenunterschiede gibt. Dazu wird ein Blick darauf geworfen, welche Aspekte am häufigsten genannt werden, auf welchen Ebenen die dazugehörigen Kategorien liegen und wie sich diese verteilen (gleiche oder ungleiche Verteilung).

Zustimmungsfrage: Rating der Wichtigkeit einzelner Merkmale „guter Lehre“

Seltener wird der Zugang über ein Rating von vorgegebenen Merkmalen gewählt. Ein Beispiel dafür ist das Wichtigkeits-Rating von Alhija (2017), in dem die Studierenden fünf Dimensionen „guter Lehre“ (erfasst durch 35 Items) bewerten. Zwar werden alle Dimensionen (sehr) wichtig eingeschätzt, jedoch wird die Leistungsbeurteilung bzw. Prüfungen am bedeutendsten bewertet, gefolgt von den zu erreichenden Zielen, der Beziehung zu anderen Studierenden, Lehrmethoden und am wenigsten relevant wird die langfristige Entwicklung der Studierenden beurteilt. Mit Blick auf die einzelnen Items sind die Förderung von Motivation und Interesse am Thema, die Förderung kreativer und innovativer Denkfähigkeiten, eine klare und verständliche Lehre, die kontinuierliche Kommunikation mit Studierenden sowie die faire Bewertung von Aufgaben und Prüfungen relevant. Die fünf Lehrdimensionen korrelieren moderat positiv miteinander, da sie sich bis zu einem gewissen Grad überschneiden (S. 8 f.).

Die zweite Frage umfasst relevante Kriterien „guter Lehre“, die aus der bisherigen Forschung zusammengefasst werden können. Diese Merkmale sollen von den Befragten in ihrer Wichtigkeit bewertet werden, um einen direkten Vergleich der Bedeutung zentraler Aspekte zwischen den verschiedenen Gruppen zu ermöglichen. Da bei der offenen Abfrage von Aspekten „guter Lehre“ gewisse Punkte weniger genannt werden (bspw. Ergebnisse) und häufig Attribute des Prozesses (bzw. von Lehrveranstaltungen), soll hier durch die Vorgabe von Kriterien auf allen Ebenen des Modells ein ganzheitlicheres Bild ermöglicht werden. Aufgrund der Vielzahl von Studien und verschiedenen Resultaten können nicht alle Kriterien erschöpfend aufgenommen werden. Deshalb werden selektiv Aspekte aller drei Ebenen anhand der einschlägigen Forschungsliteratur und entlang der Kategorien des Arbeitsmodells ausgewählt sowie als Items operationalisiert (vgl. Kapitel 3.3; Rindermann, 1999b; Zumbach et al., 2007; Ulrich, 2013; Mirastschijski et al., 2017; Schulze/Heller/Merten, 2022). Diese Aspekte werden einzeln anhand einer 7er-Wichtigkeits-Skala bewertet und anschließend auf Unterschiede untersucht (vgl. Alhija, 2017; Tabelle 4): „Wie wichtig

würden Sie persönlich die folgenden Aspekte für *gute Hochschullehre* auf einer Skala von „sehr wichtig“ bis „überhaupt nicht wichtig“ einschätzen? – Bitte versuchen Sie Abstufungen zwischen mehr und weniger wichtigen Aspekten vorzunehmen.“

Struktur-Ebene: - Eine angemessene sachliche und räumliche Ausstattung der Hochschule (z. B. Räume sind groß genug, Ausstattung mit Medien). - Eine gute Arbeitssituation an der Hochschule (z. B. Zugang zur Bibliothek, genügend Arbeitsplätze vorhanden, angemessene Betreuungssituation). - Ein verständliches und gut abgestimmtes Curriculum. - Ein hoher Stellenwert der Lehre. - Die Vorkenntnisse von Studierenden. - Engagierte und motivierte Studierende. - Die fachlichen Kenntnisse der Lehrperson. - Die didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson. - Eine verständnisvolle Lehrperson. - Eine positive Einstellung der Lehrperson gegenüber Lehre.
Prozess-Ebene: - Eine gute Strukturierung der Lehrveranstaltung. - Ein dem Lehrstoff angemessenes didaktisches Vorgehen. - Die Kommunikation klarer Lehr- und Lernziele. - Die Klarheit von Relevanz und Nutzen der Inhalte. - Eine verständliche Vermittlung der Inhalte. - Ein abwechslungsreicher Einsatz von Lehrmethoden. - Eine an der Perspektive der Studierenden orientierte Lehre. - Ein angemessener Medieneinsatz bei der Vermittlung der Inhalte. - Eine gute Qualität bereitgestellter Arbeitsmaterialien. - Eine hohe Beteiligung und Mitarbeit von Studierenden in der Lehrveranstaltung. - Die Offenheit der Lehrperson für Nachfragen, Kritik und Anregungen. - Eine gute Betreuung durch die Lehrenden. - Eine gute Interaktion von Studierenden und Lehrenden. - Ein gutes (Lern-)Klima in der Lehrveranstaltung.
Ziel-/Ergebnis-Ebene: - Die Förderung von Spaß und Interesse an verschiedenen Thematiken bzw. dem Studienfach. - Die Förderung von eigenverantwortlichem Lernen und Studieren. - Der Erwerb von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten von Studierenden. - Der Erwerb von fachübergreifenden Kenntnissen und Fertigkeiten von Studierenden. - Dass Studierende möglichst gut in Prüfungen abschneiden und das Studium erfolgreich beenden. - Die Zufriedenheit mit Studium und Lehre. - Der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten für das spätere Berufsleben. - Die Förderung von persönlicher Entfaltung und Bildung. - Die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden. - Die Entwicklung zum mündigen, kompetenten und autonomen (Staats-)Bürger.

Tabelle 4: Überblick über die Items der Aspekte „guter Lehre“ für das Wichtigkeits-Rating.

Relevanzzuschreibung: Ranking der Oberkategorien des Modells „guter Lehre“

Einzelne Studien lassen die Befragten verschiedene Aspekte ordnen. Bei einem Ranking von Items durch Spiel, Wolf und Popper (2002) sortieren Lehrende die Fachkompetenz und didaktischen Fähigkeiten ganz vorne ein, danach folgen die klare Struktur der Lehrveranstaltung, Engagement der Dozierenden, Einbeziehung von Studierenden, Schaffung eines angenehmen Klimas, Aktualität des Stoffes und Bereitstellung von Lehrmaterial (S. 31 f.). Westermann et al. (1998) lassen Items durch Studierende ihrer Relevanz nach einordnen, daraus ergibt sich folgende Reihenfolge: Schwieriges verständlich an Beispielen erklären, strukturierte Gestaltung der Veranstaltung, gute Vorbereitung, Studierende lernen etwas und soziale Interaktion (S. 133 ff.).

Die dritte Herangehensweise stellt ein Relevanz-Ranking (vgl. z. B. Shatz/Best, 1986) der Hauptkategorien des Arbeitsmodells „guter Lehre“ dar, die aus den Forschungsergebnissen abgeleitet wurden (vgl. Kapitel 3.3; Ulrich, 2013; Knödler, 2019; Schulze/Heller/Merten, 2022). Es werden jeweils die drei Oberkategorien der Ebenen ausgewählt und kurz umschrieben. Lediglich bei der Ziel-/Ergebnis-Ebene werden vier Aspekte aufgenommen, da zwischen eigenständigem Lernen als „studienbezogene Weiterentwicklung“ sowie Wissens- und Kompetenzerwerb als „Lernerfolg“ unterschieden wird (vgl. Tabelle 5). Anhand dieser Methode kann man die Vorstellungen beider Akteursgruppen ganz genau vergleichen, während beim Rating prinzipiell alle Aspekte gleichbedeutend eingeschätzt werden können, müssen hier Abstufungen vorgenommen werden. Die Aufgabe lautet: „Bitte geben Sie im Ranking an, welche der folgenden Aspekte für *gute Hochschullehre* Ihrer Einschätzung nach am relevantesten sind. Ziehen Sie dafür die einzelnen Aspekte nach rechts in das Feld, an erster Stelle den wichtigsten Aspekt, danach nach absteigender Relevanz die restlichen. (Hierbei handelt es sich um Kategorien, die viele einzelne Punkte enthalten und sich teilweise gegenseitig beeinflussen können. Bitte versuchen Sie trotzdem, ein persönliches Ranking vorzunehmen und möglichst alle Aspekte einzufügen).“

Struktur-Ebene: <i>Rahmenbedingungen:</i> Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en). <i>Voraussetzungen von Studierenden:</i> Motivierte und engagierte Studierende. <i>Voraussetzungen von Lehrenden:</i> Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende.
Prozess-Ebene: <i>Planung der Lehre:</i> Gute Struktur und Organisation der Lehre. <i>Durchführung der Lehre:</i> Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte. <i>Interaktion und Beziehungsgestaltung:</i> Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden.
Ziel-/Ergebnis-Ebene: <i>Studienbezogene Weiterentwicklung:</i> Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen. <i>Lernerfolg:</i> Wissens- und Kompetenzerwerb. <i>Studienerfolg:</i> Praxisbezug und Berufsvorbereitung. <i>Persönliche Entfaltung:</i> Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger.

Tabelle 5: Überblick über die Oberkategorien „guter Lehre“ für das Relevanz-Ranking.

Mit Blick auf die bisherigen Forschungsergebnisse kann man neben einigen Übereinstimmungen auch von Diskrepanzen bezüglich der Bewertung einzelner Kriterien „guter Lehre“ zwischen Studierenden und Lehrenden ausgehen. Deshalb lautet die grundsätzliche Hypothese für die Untersuchung des Statusgruppen-Vergleichs:

- **H1:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen Studierenden und Lehrenden.

Da es bereits einige Statusgruppen-Vergleiche gibt und der Forschungszugang über verschiedene Methoden oder auch Stichproben zu ähnlichen Ergebnissen aber auch Unterschieden in den Details geführt hat, kann man einige grundlegende Annahmen ableiten. Angenommene Gemeinsamkeiten in Bezug auf Kriterien „guter Lehre“, die mithilfe der vorliegenden Studie überprüft werden, sind folgende:

- *Studierende und Lehrende* priorisieren vor allem Aspekte der **Struktur- und Prozess-Ebene**, weniger der Ziel-/Ergebnis-Ebene. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den **Eigenschaften der Lehrperson** (didaktische, fachliche und soziale Kompetenzen), gefolgt von **Aspekten der Lehrgestaltung** (Struktur, Lehrplanung, didaktische und methodische Aspekte der Durchführung sowie Beziehungsgestaltung der Akteur*innen). Danach folgen Kategorien der Ziel-/Ergebnis-Ebene, zentral sind der **Lehr- und Lernerfolg** (Wissenserwerb).

Grundlegende Annahmen bezüglich der einzelnen Statusgruppen lauten:

- *Studierende* priorisieren eher die **Eigenschaften der Lehrperson** (didaktische Expertise, persönliche Eigenschaften und Einstellung zur Lehre) (Struktur); Kriterien der **Planung der Lehre** (Organisation, Struktur und Inhalte) sowie der **Durchführung** (didaktische und methodische Aspekte sowie Medieneinsatz und Materialien) (Prozess); Aspekte des fachbezogenen Wissens- und Verständniserwerbs als Bestandteil des **Lehr- und Lernerfolgs** sowie die Berufsvorbereitung als Teil des **Studienerfolgs** (Ziel-/Ergebnis).
- *Lehrende* priorisieren eher die fachliche Kompetenz der **Lehrperson** (Struktur); die Themenauswahl, Ziele und Nutzen von Inhalten bei der **Planung der Lehre**, die **Beziehungsgestaltung** der Akteur*innen (das Verhalten von Studierenden, das Verhalten von Lehrenden sowie ein gutes (Lern-)Klima) (Prozess); Kriterien des **Lehr- und Lernerfolgs** sowie des **Transfererfolgs** (die persönliche (Weiter-)Entwicklung der Studierenden) (Ziel-/Ergebnis).

4.2 Vergleich II: Vorstellungen und deren Passung innerhalb sowie zwischen den Fachgruppen

Neben dem Vergleich der Statusgruppen und ihren Vorstellungen von „guter Lehre“ sollen auch Diskrepanzen zwischen Fachgruppen untersucht werden, denn im Hinblick auf Forschung und Lehre sind verschiedene Fachkulturen zu beobachten. Abweichungen bestehen beispielsweise beim Vorgehen, Werten, Normen und Anforderungen an Studierende. Aufgrund von verschiedenen Zielsetzungen, Zielgruppen und bisherigen Forschungsergebnissen kann man Kontraste zwischen Fächern, Fächergruppen oder auch Studiengängen hinsichtlich des Verständnisses von „guter Lehre“ vermuten (Schmidt, 2009, S. 61; Kromrey, 1993, S. 46). Unterschiede zwischen den Fächern finden sich sowohl in internationalen Studien (z. B. Neumann/Parry/Becher, 2002; Lindblom-Ylänne et al., 2006) als auch für Untersuchungen im deutschsprachigen Hochschulkontext (z. B. Lübeck, 2010; Mirastschijski et al., 2017).

In der Literatur werden Fächer in verschiedene Disziplinen unterteilt, häufig wird zwischen „harten“ und „weichen“ Fächern unterschieden (Muis/Bendixen/Haerle, 2006, S. 10). Aufgrund von Abweichungen zwischen den verschiedenen Studiengängen können die Fächer zusätzlich in vier Gruppen untergliedert werden: *Pure hard* (z. B. Mathematik, Chemie, Physik oder Biologie), *pure soft* (z. B. Philosophie, Geschichte,

Theologie oder Kunstwissenschaft), *applied hard* (z. B. Medizin oder Pharmazie) sowie *applied soft* (z. B. Erziehungswissenschaften, Rechtswissenschaften oder Sozialwissenschaften; vgl. z. B. Biglan, 1973; Neumann/Neumann, 1985; Becher, 1994; Parry/Becher, 2002). *Pure hard*-Disziplinen zeichnen sich dadurch aus, dass es weniger Diskussionen gibt und mehr Lehrinhalte (häufig in Vorlesungen) vermittelt werden. Die Inhalte sind wenig strittig und Fakten sowie exakte Definitionen elementar. Das Arbeitsklima ist von Konkurrenz geprägt, aber es wird häufig in Teams gearbeitet und publiziert. Das Wissen wird von der Lehrperson geliefert und soll in den Übungen angewandt werden. *Applied hard*-Disziplinen unterscheiden sich im Anwendungs- und Praxisbezug, wobei es auch eine feststehende Wissensbasis gibt. Da mehr Forschung als Lehre betrieben wird, wird hier die wenigste Zeit zur Vorbereitung der Lehre verwendet. Studierende benötigen ein gutes Gedächtnis, Problemlösekompetenz und praktische Kompetenz. *Pure soft*-Disziplinen sind weniger kompetitiv und es gibt häufiger Lehr-Lern-Formen in kleinen Gruppen. In Diskussionen werden oftmals kontroverse Themen bearbeitet. Es sollen schnelles, breitenorientiertes Lesen, kritisches Denken, Querdenken und die Interpretation von Theorien gefördert werden. Lehrende verbringen viel Zeit mit der Vorbereitung der Lehre. In *applied soft*-Disziplinen spielt Lehre eine wichtige Rolle. Studierende sollen Probleme lösen können sowie eine gute mündliche und schriftliche Ausdrucksweise erlernen. Zusätzlich beziehen diese Fächer Forschung und Lehren interaktiver aufeinander und befassen sich mit der praktischen Anwendung von Theorien (Mirastschijski et al., 2017, S. 104 f.).

Eine Untersuchung von 16 Leitfadeninterviews mit Wissenschaftler*innen verschiedener Fächer durch Scharlau und Huber (2019) hat die Selbst- und Fremdzuschreibung der Fachkulturen verglichen. Die Ergebnisse legen nahe, dass Fachkulturen in einem engeren epistemologischen Sinne (Erkenntnis- und Arbeitsform sowie Organisation des Lernens und der Lehre) im Bewusstsein der Personen präsent und wichtig sind. Zugleich deuten sich Konfliktfelder zwischen den Fächerverständnissen und besonderen Lehrkonzepten (z. B. Betonung des Lernens) einerseits und Annahmen andererseits an, unter denen die Hochschuldidaktik (z. B. Orientierung am Lernenden, „Shift from Teaching to Learning“) zu großen Teilen gegenwärtig operiert (S. 348 f.):

Die Fächergruppe „Natur- und Technikwissenschaften“ (Biologie, Chemie, Physik und Maschinenbau) zeigt in der Selbst- und Fremdwahrnehmung gewisse Gemeinsamkeiten in Denkweisen, Lehrorientierung und Arbeits- sowie Sozialnormen. Überzeugungen der Lehre sind die Vermittlung von Grundlagenwissen und deren sequenzieller Aufbau (z. B. zuerst Sachwissen und Handwerkszeug erwerben). In der Lehre sind Vorlesungen vorherrschend, es gibt wenige Seminare und selten Diskussionen. Die

Wissensvermittlung und die Sprache Englisch sind zentral. Aber auch Laborpraktika sind wichtig und die Arbeit findet in Arbeitsgruppen mit einer hohen Kontakthäufigkeit statt. Die „Geisteswissenschaften“ (Geschichtswissenschaft, Linguistik, Literaturwissenschaft, Philosophie und Theologie) haben den hohen Redeanteil der beteiligten Personen gemeinsam. Wissenschaftstheoretische kritische und selbstkritische Reflexion sind stärker als bei anderen Fachgruppen ausgeprägt. Es gibt mehr Einzelarbeit als in Teams (Individualität) und Texte werden eher auf Deutsch und vermehrt in Monografien veröffentlicht. Vorlesungen spielen eine große Rolle und werden vielfältig gestaltet. In „Sozialwissenschaften“ (Betriebswirtschaftslehre, Erziehungswissenschaft, Gesundheitswissenschaft, Psychologie und Soziologie) sind Gemeinsamkeiten schwieriger zu finden. Es herrscht ein spannungsvolles Nebeneinander von Theorie- und Praxisorientierung, qualitativen und quantitativen Methoden, Einzel- und Gruppenarbeit sowie Essays, Forschungsberichten und Monografien vor (S. 324 ff.).

Lübeck (2010) hat sich damit beschäftigt, ob fachspezifisch gelehrt wird und empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen analysiert. Die Entscheidung, was gelehrt werden soll, ist teilweise von Überzeugungen der Lehrperson abhängig und beeinflusst das Lernen der Studierenden (S. 7 f.).¹⁷ Anhand von Studien aus dem angloamerikanischen Raum lautete die auswertungsleitende Hypothese, dass stärker studierendenzentrierte/lernorientierte Lehrende häufiger den Sozial- und Geisteswissenschaften (*soft sciences*) angehören und stärker lehrendenorientierte/inhaltsorientierte Lehrende den Natur-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften (*hard sciences*) zugehörig sind.¹⁸ In den Naturwissenschaften weisen 60 Prozent der Lehrenden hohe Werte bei der Lehrendenzentriertheit auf, in den Rechtswissenschaften 71 Prozent, in den Ingenieurwissenschaften 54 Prozent und in den Wirtschaftswissenschaften 49 Prozent. Die Lehrenden der Geistes- und Sozialwissenschaften haben zu 70 Prozent hohe Werte bei der Studierendenzentriertheit. In den Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften hat nur ein Drittel eine starke Studierendenzentriertheit. Die Hypothese konnte dementsprechend bestätigt werden und die Fachgruppen-Einteilung stellte sich weitestgehend als brauchbare Kategorisierung heraus. Erwartungswidrig wies jedoch Rechtswissenschaften als Teil der *applied soft sciences* hohe lehrendenzentrierte Werte auf (S. 11 ff.).

¹⁷ Die Disziplin wird in diesem Fall in Orientierung an Schaeper (1997) als Kontextvariable in Verbindung mit dem Lehransatz geprüft, da der Lehrhabitus durch die Fachkultur geprägt wird.

¹⁸ Die englischsprachige Forschung kommt zu dem Ergebnis, dass einerseits Lehrende aus *harten Fächern* mit höherer Wahrscheinlichkeit lehrendenzentrierte Ansätze verfolgen und in *weichen Fächern* eher studierendenzentrierte Ansätze (z. B. Lueddeke, 2003). Signifikante Zusammenhänge zwischen Disziplinen und Lehrüberzeugungen werden teilweise nachgewiesen (z. B. Singer, 1996), es gibt aber auch Untersuchungen, die keine Unterschiede finden (z. B. Stes/Gijbels/van Petegem, 2008).

Mirastschijski et al. (2017) unterteilten die Studierenden in vier Fachgruppen und setzten diese in Zusammenhang mit den ermittelten Kategorien „guter Lehre“ (Anzahl an Nennungen bestimmter Kriterien). In *angewandten weichen* Fachdisziplinen (z. B. Rechts- oder Erziehungswissenschaften) sind Beispiele sehr wichtig. Bei *angewandten harten* Fächern (z. B. Medizin) werden dafür der Praxisbezug und die Prüfungsleistung betont. In *theoretischen weichen* Fächern (z. B. Geschichte) ist wiederum das Klima am bedeutendsten (S. 15 f.). Es ergeben sich signifikante Unterschiede mit geringer Effektstärke zwischen den vier Fachdisziplinen und einigen Kategorien. Studierende in *applied hard*-Disziplinen weichen signifikant von den anderen drei Gruppen ab, indem sie am häufigsten Aspekte mit Praxisbezug, Inhalt/Relevanz und Prüfungsleistung nennen. Das spricht für einen engen Bezug zwischen Theorie und Praxis, einer Fokussierung auf die wichtigen Inhalte sowie Prüfungen. Solche Fachdisziplinen haben häufig eine hohe Zulassungsbeschränkung und erfordern ein hohes Lernpensum mit Leistungsdruck. Studierende der *applied soft*-Disziplinen führen am häufigsten Äußerungen zu Beispielen an und am zweithäufigsten zum Praxisbezug, damit unterscheiden sie sich signifikant von *applied hard* und *pure soft* (S. 106 f.).

Im Gegensatz dazu können Päuler und Jucks (2013) bei Lehrenden verschiedener Disziplinen keine Unterschiede zwischen den genannten lehrenden- bzw. studierendenzentrierten Aspekten finden. Bei den Studierenden gibt es nicht beschreibbare Abweichungen. Entgegen den Erwartungen nannten MINT-Studierende (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) mehr studierendenzentrierte Punkte als GESO-Studierende (Geistes- und Sozialwissenschaften; S. 105 f.).

Auch die internationale Erforschung des Zusammenhangs von Fachdisziplinen mit Kategorien „guter Lehre“ ist nicht stark ausgeprägt und ergibt ähnliche Resultate. In einer Studie von Parpala, Lindblom-Ylänne und Rytkönen (2011) legen Studierende der Verhaltenswissenschaften mehr Wert auf die Interaktion, kritisches Denken und Gruppenarbeit als Studierende der Rechtswissenschaften. Diese bevorzugen traditionelle Vorlesungen und legen mehr Wert auf die Lehrmaterialien (S. 560 ff.).

Al-Mohaimeed und Khan (2014) fanden heraus, dass aus der Sicht von Medizinstudierenden der Respekt gegenüber den Studierenden, Fachwissen, Organisation guter Vorlesungen, Verständnis für die Studierenden und die Anwendung guter Kommunikationsfähigkeiten die zentralen Eigenschaften guter Lehrkräfte sind. Generell werden Merkmale der Lehrperformance wichtiger als Persönlichkeitseigenschaften bewertet (S. 185 ff.).

Wiener, Filk und Kortikov (2015) können Unterschiede zwischen Studierenden der Disziplinen in Bezug auf mehrere Dimensionen „guter Lehre“ nachweisen. Studierende in den Sozial- und Geisteswissenschaften (*soft*) messen der Beziehung zu anderen Studierenden und Lehrmethoden mehr Bedeutung zu als die Studierenden der exakten Wissenschaften und Naturwissenschaften (*hard*; S. 31 ff.).

Alhija (2017) unterteilte ebenfalls in vier Fachrichtungen und kann einen Einfluss des Studienfachs auf die Wahrnehmung „guter Lehre“ nachweisen. Es gibt in Bezug auf vier von fünf Dimensionen signifikante Unterschiede, die zusammen 8,2 Prozent der Varianz ausmachen (keine Unterschiede gibt es bei der Dimension Bewertung/Prüfungen). Naturwissenschaftler*innen ist es signifikant wichtiger, Ziele zu erreichen als Studierenden der Sozialwissenschaften und exakten Wissenschaften. Die langfristige Entwicklung der Studierenden ist für Sozialwissenschaftler*innen signifikant bedeutender als für Studierende der Naturwissenschaften und exakten Wissenschaften, aber weniger relevant als den Geisteswissenschaftler*innen. Die Lehrmethoden und Lehrqualitäten werden von Studierenden in den Sozialwissenschaften signifikant gewichtiger bewertet als in den exakten Wissenschaften. Die Geisteswissenschaftler*innen schätzen diese Dimension noch wichtiger ein und messen ihr signifikant mehr Bedeutung bei als die exakten Wissenschaften. Den Umgang mit Studierenden bewerten Studierende der exakten Wissenschaften signifikant schlechter als die der Sozial- und Geisteswissenschaften. Die Geisteswissenschaftler*innen schätzen diesen wiederum signifikant relevanter ein als die Naturwissenschaftler*innen (S. 9).

Zusammenfassend ergibt sich ein heterogenes Feld zur Erforschung des Einflusses von Fachkulturen auf Lehrkonzepte und die Vorstellungen von „guter Lehre“. Einige theoretische Überlegungen und empirische Studien lassen Fachgruppenunterschiede vermuten bzw. können diese nachweisen (z. B. Lindblom-Ylänne et al., 2006; Neumann/Parry/Becher, 2002; Lübeck, 2010; Alhija, 2017; Mirastschijski et al., 2017). Andere (Meta-)Studien im deutschen sowie angloamerikanischen Raum finden keine Unterschiede (z. B. Hattie, 2009; Päuler/Jucks, 2013) oder gehen von übergreifenden Aspekten aus und lehnen fachspezifische Kriterien „guter Lehre“ ab (z. B. Schneider/Mustafic, 2015). Dem widerspricht jedoch, dass sich die Anforderungen und Studiencharakteristika zwischen verschiedenen Fächern unterscheiden (bspw. werden verschiedene Kompetenzen benötigt). Zusätzlich ist denkbar, dass die disziplinären Abweichungen in der Wahrnehmung „guter Lehre“ mit Unterschieden im Lehren und Lernen zusammenhängen, die sich aus verschiedenen Lehrformaten und Prüfungsformen ergeben, die innerhalb der Fachgruppen unterschiedlich ausgeprägt sind (Mirastschijski et al., 2017, S. 33 ff.; Neumann/Parry/Becher, 2002, S. 405 ff.).

Da es in Deutschland eine lange Tradition der Fachdidaktiken gibt (Ulrich, 2020, S. 6), deren unterschiedliche Normen und Werte die Erwartungen prägen können und Studien zu verschiedenen Befunden kommen, besteht weiterhin Forschungsbedarf.

Auch wenn die Kategorisierung der Fächer in verschiedene Disziplinen nicht eindeutig ist und es eine gewisse Flexibilität zwischen den Einteilungen gibt, wird für die vorliegende Studie die Unterteilung in zwei Gruppen vorgenommen: *Weiche Fächer* sind die Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften¹⁹ sowie Sprach- und Kulturwissenschaften (*pure* und *applied soft sciences*). *Harte Fächer* umfassen alle Naturwissenschaften sowie Medizin und Pharmazie (*pure* und *applied hard sciences*). Die Studierenden werden anhand ihrer Studienfächer und den dazugehörigen Fachbereichen den beiden Gruppen zugeordnet. Die Lehrenden werden anhand des Fachbereichs, an dem sie angesiedelt sind und in welchem Studiengang sie am häufigsten lehren eingeteilt. Für die Fachgruppen-Vergleiche werden ebenfalls die Antworten auf die offene Frage, das Wichtigkeits-Rating und das Relevanz-Ranking untersucht (vgl. Kapitel 4.1).

Die beiden **Forschungsfragen** des Fachgruppen-Vergleichs lauten: *Unterscheiden sich die Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden in sowie zwischen den Fachkulturen (harte vs. weiche Fächer)? Gibt es in bestimmten Fachgruppen eine höhere Passung als in anderen?* Die **Ziele** sind hier erneut die *Deskription* sowie die Untersuchung der *Passung*. Der Vergleich findet einerseits *zwischen* den Fachgruppen innerhalb der jeweiligen Statusgruppe statt (Studierende der *harten* und *weichen Fächer* sowie Lehrende der *harten* und *weichen Fächer*). Andererseits gibt es Vergleiche *innerhalb* der beiden Fachgruppen (Studierende und Lehrende in den *weichen Fächern* sowie Studierende und Lehrende in den *harten Fächern*).

Anhand der bisherigen Forschungsergebnisse kann man Diskrepanzen bezüglich der Bewertung einzelner Kriterien „guter Lehre“ innerhalb und zwischen den Fachgruppen vermuten. Deshalb lauten die grundsätzlichen Hypothesen:

- **H2a:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden zwischen *harten* und *weichen Fächern*.
- **H2b:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden zwischen Studierenden der *harten* und *weichen Fächer*.
- **H2c:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden zwischen Lehrenden der *harten* und *weichen Fächer*.

¹⁹ Obwohl die letzten beiden Fächer aus dem Fachbereich 03 nach der theoretischen Einteilung zu den *applied soft*-Disziplinen gezählt werden, haben empirische Studien ergeben, dass die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften in gewissen Punkten nicht in diese Gruppierung passen (vgl. Mirastschijski et al., 2017; Lübeck, 2009). Deshalb gibt es zum Vergleich auch Rechnungen ohne diese (vgl. Kapitel 5.5.4).

Anhand von theoretischen Überlegungen und empirischen Studien lassen sich Unterschiede vermuten und in Anlehnung an Lübeck (2010) die grundsätzliche Annahme formulieren, dass *weiche Fächer* studierendenzentrierte/lernorientierte Aspekte priorisieren und *harte Fächer* lehrendenzentrierte/inhaltsorientierte Punkte präferieren:

- *Weiche Fächer* priorisieren Aspekte, die sich auf die **Voraussetzungen der Studierenden** (Struktur); die **Durchführung der Lehre** (Aktivierung von Studierenden und Einsatz von Lehrmethoden) sowie die **Beziehungsgestaltung** der Akteur*innen (Verhalten von Studierenden und Interaktion) (Prozess); die studienbezogene (Weiter-)Entwicklung, den überfachlichen Kompetenzerwerb-/Weiterentwicklung als Aspekte des **Lehr- und Lernerfolgs**, die Zufriedenheit der Akteur*innen als **Studienerfolg** sowie die persönliche Entfaltung und Bildung der Studierenden als **Transfererfolg** (Ziel-/Ergebnis) beziehen.
- *Harte Fächer* priorisieren Aspekte, die sich auf die **Voraussetzungen der Lehrenden** (fachliche und didaktische Fähigkeiten sowie positive Einstellung zur Lehre) und die **Rahmenbedingungen** (Struktur); die Organisation, Struktur und Inhalte der **Lehrplanung** sowie den Medieneinsatz und die Materialien bei der **Durchführung der Lehre** (Prozess); den fachlichen Kompetenzerwerb als **Lehr- und Lernerfolg** sowie den Prüfungserfolg und die Berufsvorbereitung als Teil des **Studienerfolgs** (Ziel/Ergebnis) beziehen.

4.3 Vergleich III: Der Einfluss weiterer personenbezogener Eigenschaften auf die Vorstellungen

Im Folgenden geht es zunächst um den Forschungsstand bezüglich des Zusammenhangs der Vorstellungen von „guter Lehre“ mit weiteren Personenvariablen. Danach wird ein Blick auf die Erforschung der Eigenschaften beider Akteursgruppen geworfen, um relevante Eigenschaften, die auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ (als potenzielle Einflussvariablen) einwirken könnten, herauszuarbeiten. Darauf folgt die Selektion der relevanten Einflussvariablen, die Strukturierung und die Einteilung in drei Bündel. Im Anschluss werden der dazugehörige Forschungsstand, die Erfassung der Variablen in den beiden Fragebögen und die grundlegenden Hypothesen dargestellt.

Die Grundlage für die Erforschung des Einflusses weiterer Variablen bildet die Annahme, dass sowohl Studierende als auch Lehrende keine homogene Gruppe darstellen, die Erwartungen an Lehre vielfältig geprägt werden können und sich deshalb unterscheiden. Demnach wird davon ausgegangen, dass personenbezogene Eigenschaften einen Einfluss haben und zu unterschiedlichen Vorstellungen von „guter Lehre“ führen können. Die Einflussfaktoren der Person²⁰ können beispielsweise statusbestimmende Faktoren (z. B. Alter oder Geschlecht), kognitive Fähigkeiten (z. B. Selbstkonzept), Persönlichkeit (z. B. Gewissenhaftigkeit) oder motivationale Faktoren

²⁰ Unter Faktoren der Person kann man relativ dauerhafte Merkmale oder Eigenschaften verstehen, die die Person von anderen Individuen unterscheidet (Bihler, 2006, S. 121).

(z. B. Lernmotivation oder Einstellungen) umfassen (Bihler, 2006, S. 121 ff.). Im Zusammenhang mit „guter Lehre“ sind die persönlichen Eigenschaften und Erfahrungen bisher wenig erforscht worden. Da es für den deutschen Hochschulraum kaum Studien gibt, die den Einfluss weiterer Variablen untersucht haben und auch die internationale Literatur dazu nicht sehr umfangreich sowie zum Teil widersprüchlich ist, besteht noch Forschungsbedarf. Einerseits können Studien keine Einflüsse nachweisen (z. B. Päuler/Jucks, 2013). Andererseits lassen sich jedoch einige Ansatzpunkte über die Wirkung von Akteurseigenschaften auf die Bewertung von Dimensionen „guter Lehre“ finden, beispielsweise für Geschlecht, Alter, Studienrichtung, Veranstaltungsart, angestrebter Studienabschluss, Motivation oder Studienjahr der Studierenden. Bei Lehrenden beispielshalber im Hinblick auf Geschlecht oder Prioritäten von Forschung und Lehre (vgl. Mirastschijski et al., 2017; Üstünlüoğlu, 2016; Alhija, 2017). Da es kaum Forschung explizit zu diesem Thema gibt, wird im Folgenden auf Befunde angrenzender Forschungsfelder eingegangen, die passend und übertragbar sind.

4.3.1 Untersuchung der personenbezogenen Eigenschaften von Lehrenden

Die Befragung von Dozierenden konzentrierte sich zunächst häufig auf die Lehrperson, deren Eigenschaften sowie Rahmenbedingungen an den Universitäten. Lehre wurde vor allem als *Ressourcenkonflikt* zur Forschung gesehen. Untersucht wurden in erster Linie die Arbeitsbedingungen, Rollenvorstellungen oder auch Lehrkonzepte (z. B. Kopp/Weiß, 1993, S. 23 ff.). Es wurden die Sozialgeschichte oder auch die quantitativen Entwicklungen betrachtet und deren Tätigkeitsfelder herausgestellt: Der Lehrende soll in der Forschung aktiv sein, akademische Selbstverwaltung betreiben, an seiner Professionalisierung arbeiten und in der Lehre, Studienberatung sowie Prüfungsabnahme agieren (Hubert/Portele, 1995, S. 206). In den 1990ern wurde beispielsweise das Berufsbild des Hochschullehrenden näher betrachtet (vgl. Enders/Teichler, 1995a/1995b). Im Fokus standen dabei der bisherige Berufsweg, das Zeitbudget, die Arbeitsbedingungen, die Zufriedenheit mit Studium und Lehre, das Verhältnis von Forschung und Lehre, Autonomie und Kontrolle, Hochschule und Gesellschaft sowie Unterschiede in den Fachgruppen. Es wurde immer wieder betont, dass das Berufsbild und die berufliche Wirklichkeit des Hochschullehrerberufs für die Entwicklung von Hochschulen ein zentrales Thema sind. Vor dem Hintergrund der Aufgaben und der öffentlichen Diskussion wurde auch deren Selbstbild betrachtet (Enders, 1996, S. 127 ff.). Die Befragung von Lehrenden zu Arbeitsbedingungen, der Bewertung von Studium und Lehre sowie der am Arbeitsmarkt geforderten Qualifikationen werden als eine gute Vergleichsmöglichkeit zu Absolvent*innen- und Studierendenbefragungen gesehen sowie ergänzend genutzt (Krempkow, 2001, S. 4 ff.).

Häufig wird von Lehrenden die schwierige Verknüpfung von Forschung und Lehre betont, da Lehre zwar wichtig eingeschätzt wird, Forschung aber häufig mehr Förderung und Prestige zuteilwird (Enders, 1997, S. 51 ff.). Dozierende geben in solchen Befragungen an, dass Lehre im Vergleich zur Forschung ein geringerer Stellenwert beigemessen wird und sie sich eher als Forschende sehen (Spiel/Wolf/Popper, 2002, S. 29 ff.). Obwohl ein hoher Fortbildungsbedarf in der Lehre gesehen wird, nehmen lange Zeit weniger Lehrende an Veranstaltungen zur Lehre als zur Forschung teil (Krempkow, 2001, S. 47; Krempkow, 2003, S. 26 f.). Das aktuell anhaltende Interesse an der Hochschullehre und der didaktischen Ausbildung der Lehrpersonen ist zu einem nicht unerheblichen Teil auf den Bologna-Prozess und die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse zurückzuführen (Lübeck, 2009, S. 2).

Auch neuere Befragung von Lehrenden zeigen, dass im Vergleich zu vorherigen Umfragen ein Zuwachs des Zeitbudgets für die Lehre stattgefunden hat, während die Zeit für die Forschung etwas zurückgegangen ist. Gleichzeitig wird aber auch die Einheit von Forschung und Lehre weiterhin betont. Insgesamt wird eine zunehmende Bedeutung der Lehre sichtbar, darauf lassen mehr Zeit für die Lehre und eine gestiegene Präferenz sowie höhere Bereitschaft für hochschuldidaktische Weiterbildungen schließen. Im Zuge der Strukturreform wurde ein Wandel von der Lehrzentrierung zur Lernzentrierung gefordert, der sich in den Ergebnissen von Befragungen widerspiegelt. Als Lehrziele werden neben der fachlichen Qualität die Förderung des kritischen Denkens, das aktivierende Lernen und die enge Verbindung von Theorie und Praxis genannt (Schomburg/Flöther/Wolf, 2012, S. 48 ff.). Trotzdem betonen Lehrende in weiteren Befragungen, dass zu wenig Zeit für die Lehre vorhanden sei und ein Prestigegefälle gegenüber der Forschung als Problematik weiterhin bestehen bleibe (Bloch/Lathan/Würmann, 2013, S. 42 f.; Schiekirka-Schwake, 2019, S. 31):

Lehre gehört zu den Kernaufgaben von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Sie steht aber in Konkurrenz zur Forschung. Auch wenn es eine intensive Diskussion um Stellenwert und Qualität von Lehre gibt, bleibt doch deutlich, dass Forschung die gewichtigere Rolle für Ansehen und Prestige sowie beim Einsatz zeitlicher wie finanzieller Ressourcen spielt. [...] Soll die Bologna-Reform und eine Aufwertung der Lehre mit ihren spezifischen Anforderungen an die Gestaltung und Lehre an Hochschulen gelingen, sind Politik und Hochschule als Organisation auf die einzelnen Lehrenden angewiesen. [...] (Esdar/Gorges/Wild, 2013, S. 30).

Neben dem bestehenden Ressourcenkonflikt sind persönliche und soziale Orientierungslagen (z. B. Montada/Krampen/Burkhard, 1999) oder auch verschiedene *Lehrpersönlichkeiten* relevante Unterschiede innerhalb dieser Statusgruppe. Im Rahmen der Erforschung von Lehr- und Lern-Kulturen lässt sich nachweisen, dass Lehrende in der Praxis verschiedene Typen mit gewissen Charaktereigenschaften sind. Beispielsweise gibt es Lehrpersonen, die darauf fokussiert sind, dass die Studierenden die Informationen gut aufnehmen, sie geben Beispiele und lassen häufig diskutieren

(„strukturierte Alleinunterhalter*innen“). Andere legen weniger den Fokus auf Wissensvermittlung, sondern auf Interessen sowie die Beteiligung und Aktivierung der Studierenden („kommunikative Basisdemokrat*innen“). Die „Anspruchsvollen“ sind studierendenzentriert, demokratisch, verständnisvoll, motivierend und aktivierend. Während sich die „Bescheidenen“ weniger um partizipatorische Aspekte oder das Klima bemühen und seltener kognitive Prozesse anregen (Schaeper, 2008, S. 203 f.).

Einen weiteren Forschungszweig stellt die *Lehrkompetenzforschung* dar, die Kompetenzmerkmale der Lehrenden in den Mittelpunkt stellt. Vor dem Hintergrund, dass die Verbesserung von Bildungsprozessen vor allem durch eine verbesserte Lehrqualität erreicht werden kann, sind die Lehrkräfte als entscheidende Handelnde im Lehr-Lern-Prozess zentral (Kunter/Klusmann, 2010, S. 68 ff.). Lübeck (2009) untersuchte Lehransätze, da diese die wichtigsten Determinanten des Lehrgeschehens darstellen. Die fünf bekannten Lehrkonzeptionen werden in der Regel auf zwei übergeordnete Lehrerorientierungen (*teacher-centered* und *student-centered*) reduziert, die dann zum Teil mit dem Begriff Lehrkonzeption gleichgesetzt werden. Lehrkonzeptionen sind auf Haltung, Rollenverständnis und Überzeugungen konzentriert. Lehransätze bestehen aus Motiven bzw. Intentionen (internale Faktoren) sowie Strategien (als beobachtbare Anteile) und kommen aus Lehrkonzeptionen (den ihnen zugrunde liegenden Überzeugungen), sie umschreiben, welche Rolle die Motivierung von Studierenden spielt und welche Lehrstrategien verwendet werden (S. 64 ff.; siehe Abbildung 6):

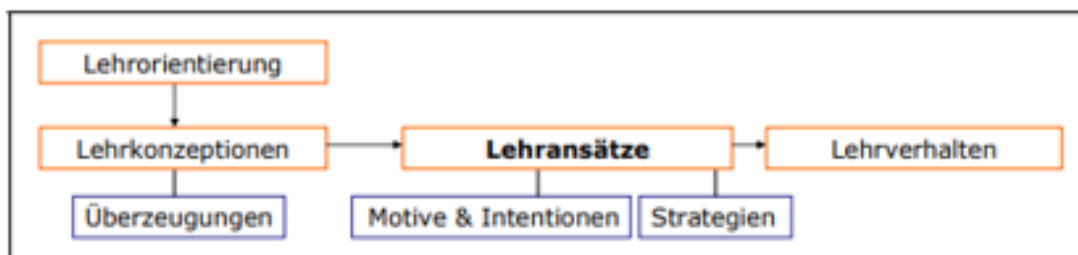


Abbildung 6: Zusammenhänge zwischen Lehrkonzeptionen, Lehransätzen und Lehrverhalten nach Lübeck (2010, S. 9).

Beim inhaltsorientierten (*content-centered*) Lehransatz sind die Studierenden extrinsisch motiviert (z. B. durch Prüfungen oder Abschlüsse). Bei dieser Lehrstrategie legen Lehrende fest, was für Studierende wichtig ist und stellen die Materialien bereit. Dies richtet sich an die Studierendengruppe als Ganzes. Extern gesetzte Standards sollen erreicht werden. Es gibt häufig Prüfungen, die von den zu lernenden Inhalten geprägt werden. Grundlegend für die Lehre sind der Kenntnisstand und die Erfahrungen der Lehrperson, weshalb man hier auch von einem lehrendenzentrierten Lehransatz spricht. Bei einem lernorientierten (*learning-centered*) Lehransatz geht es hinge-

gen darum, dass die Studierenden intrinsisch motiviert werden. Der Schwerpunkt liegt auf den Erkenntnissen und Erfahrungen der Studierenden, weniger auf den Inhalten und Materialien. Die Aufgaben sind aktivierend und sollen die eigene Erfahrungsbildung fördern. Studierende werden als Individuen gesehen, deren persönliche und lernbezogene Bedürfnisse berücksichtigt werden sollen, weshalb man von einem studierendenzentrierten Lehransatz spricht. Dabei soll es Möglichkeiten zur Erfahrungserweiterung und dem Erwerb von Fähigkeiten geben (Lübeck, 2010, S. 9 ff.).

Lübeck (2009) analysierte zusätzlich die Zusammenhänge von Lehransätzen mit Personen- und Kontextvariablen, um die Frage zu beantworten, welche Charakteristika von Lehrenden (intraindividuelle Merkmale) Lehransätze beeinflussen oder durch diese beeinflusst werden (S. 79). Mithilfe der bisherigen Forschung wurden Hypothesen abgeleitet, aber auch explorativ unter Einbezug von einschlägigen Publikationen diskutierte Variablen geprüft. Spezielle Berücksichtigung fanden intrapsychische Variablen (S. 198). Die unabhängigen Einflussvariablen werden in demographische Variablen (Alter, Status und Lehrerfahrung), psychologische Variablen (Selbstwirksamkeitserwartung, subjektive Wahrnehmung von Rahmenbedingungen, Zufriedenheit und Interesse) sowie Kontextvariablen (Disziplin, Lehrsituationen, Ausbildungsniveau der Studierenden und Qualifizierung der Lehrenden) untergliedert (S. 80 ff.). In den Analysen werden Geschlechts-, Disziplin- und Statusunterschiede deutlich, die Anhaltspunkte für die weitere Forschung zu Gruppenunterschieden liefern (S. 140).

Auch die *Einstellungen* der Lehrenden beeinflussen die Gestaltung von selbstgesteuerten Lernprozessen. Die Lehreinstellung kann jedoch nicht nur auf den beiden bekannten Skalen (Studierenden- und Lehrendenorientierung) abgebildet werden, sondern auch als Lernprozessorientierung, Inhalts- und Vermittlungsorientierung, Berufsorientierung, Aktivitäts- und Aktivierungsorientierung sowie Feedback- und Interaktionsorientierung beschrieben werden (Scholkmann et al., 2013, S. 32 ff.). Eine andere Unterteilung erfasst das Lehrkonzept und Lehrhandeln in den drei Dimensionen Lernbegleitung, Zielorientierung und Methodeneinsatz (Fendler/Brauer, 2013, S. 120 ff.).

Bei der Umsetzung der (Bologna-)Reformen und Anforderungen an die Lehre sind die Einstellungen und Auffassungen von Lehrenden zentral, da sie das Lernen an Hochschulen maßgeblich beeinflussen. Deshalb sind die individuellen Annahmen über Lehren und Lernen relevant, wenn man herausfinden möchte, was zu erfolgreichem *Lehrhandeln* führt (Trautwein, 2013, S. 2; Kordts-Freudinger et al., 2013, S. I; Jackenroll/Pereira/Scherm, 2017, S. 258 f.). In einer Befragung von Lehrenden haben

Fritzsche und Daumiller (2018) 231 Dozierende nach ihrem Lehrhandeln gefragt. Neben individuellen Merkmalen und Kompetenzen ist für die Qualität auch die Lehrgestaltung entscheidend, da sie für den Kompetenzerwerb der Studierenden sehr wichtig ist. Bedeutend für die Gestaltung „guter Lehre“ und die Weiterentwicklung der Lehrkompetenz sind Motivation und selbstbezogene Ziele. Die Lehrleistung ist durch den postulierten „Shift from Teaching to Learning“ und den Bologna-Prozess mehr in das Bewusstsein der Lehrenden gerückt, ihre Lehre soll studierendenorientiert sein und das Lernen der Studierenden in den Mittelpunkt stellen. Obwohl sich die Rolle der Lehrkraft verändert, bleiben deren Lehrhandeln und Lehrkonzepte fundamental wichtig (S. 130 ff.). Neben dem Lehren (die Analyse, Planung und Durchführung von Lehre) sind auch die Beratung und Prüfung von Studierenden sowie die Evaluation und Umsetzung neuer Lehrkonzepte wichtige Aufgaben (Salmhofer, 2014, S. 51).²¹

Die letzte Befragung von Lehrenden an der Johannes Gutenberg-Universität stammt von Schmidt, Eppers und Schäfer (2015). Im Rahmen des internen Qualitätsmanagementsystems werden in der Regel Studierende oder ehemalige Studierende befragt. Die Perspektive der Dozierenden soll durch diese Umfrage ergänzt werden sowie einen Blick auf die Einschätzungen und Einstellungen zu spezifischen Aspekten von Studium und Lehre ermöglichen (S. 3). Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die im Folgenden kurz dargestellten Ergebnisse relevant: Bei den Lehrenden herrscht die Einschätzung vor, dass Lehre keinen positiven Einfluss auf die wissenschaftliche Karriere hat. Forschung wird nach Aussagen der Befragten mehr geschätzt, während Lehre nur auf unterem bis mittlerem Niveau honoriert wird. Trotzdem wird Lehre von rund der Hälfte der Befragten nicht als Belastung wahrgenommen (S. 14 f.). Als Folgen des Bologna-Prozesses werden eine Abnahme der Qualität des Studiums, eine Einschränkung in der Freiheit von Forschung und Lehre sowie ferner die Abnahme der intrinsischen Motivation von Studierenden gesehen (S. 17). Laut den Befragten stellen vor allem die heterogene Zusammensetzung der Studierenden und die hohe Anzahl an Prüfungen als Rahmenbedingungen zentrale Herausforderungen in der Lehre dar. Als spezifische Schwierigkeit in der Didaktik wird die Aktivierung von Studierenden gesehen. Vergleichsweise unproblematisch wird die Formulierung von Lernzielen, das Präsentieren in der Lehre, der Einbezug aktueller Forschungsergeb-

²¹ In diesem Sinne sollen Lehrpersonen folgende Rolle und Funktionen innehaben: Lernprozesse vorausdenken, Wissen darstellen und vermitteln, Denk- und Problemlösungsprozesse begleiten sowie über die Zielerreichung entscheiden (Leistungsnachweise). Dozierende sollen die Selbstbestimmung fördern, ein angenehmes Lernklima schaffen und eine klare Zielsetzung haben. Dabei sollen sie fachlich und didaktisch kompetent und praxiserfahren sein sowie ein Interesse daran haben, Studierenden den Zugang zu Wissen zu öffnen. Die Beziehung soll darauf ausgerichtet sein, dass Studierende Erkenntnisse gewinnen und Kompetenzen (weiter-)entwickeln (Pfäffli, 2005, S. 139 ff.).

nisse, das Herstellen einer angemessenen Arbeitsatmosphäre oder Studierenden Feedback zu geben, gesehen (S. 18 f.). Insgesamt kommt die Studie zu dem Schluss, dass sich ein differenziertes Bild im Hinblick auf die Lehrsituation, die Einstellungen zur Lehre, den Bologna-Prozess und den Förderangeboten der JGU zeigt (S. 29).

Für die Hochschullehre sind unterschiedliche Akteur*innen zuständig, die keine homogene Gruppe darstellen, sondern aus Nachwuchswissenschaftler*innen und Professor*innen bestehen. Diese sind an unterschiedlichen Punkten in ihrer Laufbahn mit verschiedenen Arbeitsbedingungen, Zielen, Ressourcen, Fachkulturen oder auch Rollenkonzepten, die sich im Verlauf der beruflichen Sozialisation herausbilden (Becker et al., 2011, S. 227 ff.). An dieser beispielhaften Auswahl an Studien wird deutlich, dass Lehrende als eine wichtige Akteursgruppe allein aufgrund ihres Status andere Voraussetzungen mitbringen und eine andere Sichtweise auf Lehre haben als ihre Studierenden. Gleichzeitig unterscheiden sie sich untereinander in ihren demographischen Variablen (z. B. Geschlecht oder Alter), Persönlichkeiten (z. B. Charakteristika), Voraussetzungen (z. B. akademische und didaktische Ausbildung oder Position) sowie Lehrerfahrungen und -einstellungen (z. B. Jahre in der Lehre oder Lehransatz). Diese Merkmale könnten sich auf deren Meinung zu „guter Lehre“ auswirken.

4.3.2 Untersuchung der personenbezogenen Eigenschaften von Studierenden

Die Eigenschaften von Studierenden und deren Einfluss werden unter anderem im Zuge der *Lehrveranstaltungsbeurteilung* untersucht, weshalb an dieser Stelle ein kurzer Einblick in diesen Forschungszweig gegeben wird. Die wissenschaftliche Behandlung der Evaluation begann in den USA Anfang des 20. Jahrhunderts. Die Ursprünge der „modernen“ Ära von Evaluation (später auch der Lehrevaluation) liegen aber in den 1930er sowie 1940er Jahren und fanden im Rahmen von Reformbestrebungen in den USA statt. Die 1970er und 1980er werden als Zeit der Professionalisierung gesehen. Die amerikanische Entwicklungsgeschichte der Lehrveranstaltungsbeurteilung kann auf eine langjährige und ungebrochene Forschungstradition zurückblicken, die sich schrittweise systematisiert und weiterentwickelt hat.²² Aufgrund der längeren Tradition wird die deutschsprachige Forschung in Bezug auf die Themensetzung so-

²² In den USA gab es zu dieser Zeit Studien und Überlegungen zur Definition und Evaluation von „College Teaching“ sowie Zusammenfassungen von Ergebnissen und Diskussionen über die Verwendung der gewonnenen Daten (z. B. Cashin, 1988/1989/1990; Abrami, 1989; Marsh/Roche, 1993; Marsh, 1987). Auch die Fragen der Konsistenz, Validität und Reliabilität von studentischen Veranstaltungsbewertungen wurden bereits diskutiert und analysiert (z. B. Feldman, 1977; Marsh, 1977; Abrami, 1997; Greenwald, 1997). Des Weiteren wurde der Zusammenhang von studentischen Hintergrundmerkmalen (z. B. Größe des Kurses und Grund der Kurswahl) mit studentischer Evaluation untersucht: Bessere Ergebnisse korrelieren beispielsweise mit einem hohen Vorinteresse oder erwarteten guten Noten (z. B. Marsh, 1980; Marsh/Hocevar, 1991). Laut Marsh (1987) sind die angloamerikanischen Lehrevaluationsbögen multidimensional, reliabel und stabil sowie die Beurteilungen wenig von Bias-Variablen beeinflusst (S. 273 ff.).

wie theoretische und methodische Trends davon beeinflusst (Hiltmann, 2002, S. 13; Stockmann, 2006, S. 15 ff.; Stockmann, 2010, S. 24 ff.; Knödler, 2019, S. 66 ff.). Bereits die deutschsprachige Hochschuldidaktik der 1970er Jahre griff auf die studentische Veranstaltungskritik und den Usus der US-amerikanischen Hochschulen zurück, Studierende als „Betroffene“ mit kurzen Fragebögen zur Lehre zu befragen (Kromrey, 1995, S. 106). In Deutschland startete die Evaluationsforschung hingegen vergleichsweise verspätet und wurde durch europäische und internationale Strömungen geprägt (Dresel/Rindermann, 2011, S. 718 ff.). Die Diskussion um die Lehrevaluation war lange kein eigenständiges Thema, wurde immer wieder verschoben und in die Diskussion um Reformen der Hochschulen eingebettet (Stockmann, 2010, S. 27 ff.).

Hier stehen zunächst grundlegende Debatten über die Urteilskompetenz von Studierenden oder die Validität der Verfahren im Fokus. Es lassen sich aus den heterogenen Einschätzungen und Ergebnissen keine einheitlichen Gütekriterien zur Bewertung der Lehre ableiten (Schnell/Kopp, 2001, S. 35 ff.). Zwei Probleme im Spannungsfeld von Inhalts- bzw. Konstruktvalidität sind die fehlende theoretische Fundierung mit Definitionsproblemen und die Verlagerung der Debatte auf die Dimensionalität des Fragebogens (Hiltmann, 2002, S. 47 ff.). In den 1990er Jahren hatte sich die studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung in Deutschland erst schwach etabliert. Es wurden jedoch vermehrt Fragebögen und Modelle zur Erfassung der Lehrqualität entwickelt (z. B. Rindermann/Amelang, 1994; Rindermann, 1995; Rindermann, 1998a). Die Forschungsaktivitäten und Maßnahmen der Hochschulen im deutschsprachigen Raum waren in den 2000er Jahren noch durch Pluralismus, Heterogenität und Unübersichtlichkeit gekennzeichnet (Hiltmann, 2002, S. 12 ff.; Knödler, 2019, S. 69 ff.).

Die *studentische Veranstaltungskritik* soll einen Beitrag zur Qualitätssicherung in der Lehre leisten und zur Verbesserung der Lehre beitragen. Durch studentisches Feedback erhofft man sich ein möglichst repräsentatives und umfassendes Bild des Lerngeschehens aus studentischer Perspektive (Rindermann, 1997b, S. 179 ff.; Bargel/El Hage, 2000, S. 221; Rindermann, 2007, S. 193 ff.; Metje/Kelle, 2010, S. 105 f.).²³ Gleichzeitig wird aber oftmals hinterfragt, ob Studierende in der Lage sind, unterschiedliche Aspekte der Qualität zu differenzieren und zu bewerten oder ob sie durch

²³ Die Evaluation der Lehre kann unterschiedliche Zielsetzungen haben: Im *Qualifikationsmodell* steht die Optimierung der Lehrqualifikation des Lehrenden oder die Lernfähigkeit des Studierenden im Vordergrund. Beim *Transparenzmodell* sollen Stärken und Schwächen von Veranstaltungen, Fächern oder Universitäten aufgezeigt werden. Im *Kommunikationsmodell* soll die Diskussion zwischen Lehrenden und Studierenden angeregt werden. Das *Steuerungsmodell* sieht Evaluation als Informationsgrundlage für Entscheidungen (z. B. Mittelvergabe) und im *Forschungsmodell* geht es um den Lehr-Lern-Prozess (Rindermann, 1996a, S. 101; Rindermann, 2002a, S. 370). Die Maßnahmen der Evaluation können idealtypisch in die Funktionen *Kontrolle* (Vergleich von Zielen und deren Erfüllung), *Entwicklung* (prospektiver Charakter), *Legitimation* (Daten für organisationale Außenperspektive) und *Forschung* (Evaluation als Instrument zur Generierung von neuem Wissen) unterteilt werden (Schmidt, 2010, S. 20 f.).

Sympathien und eigene Interessen geleitet werden, da sie selbst Teil des Prozesses sind. Untersuchungen belegen, dass studentische Beurteilungen und Fremdurteile korrelieren (Rindermann, 1996c, S. 151; Rindermann, 1998b, S. 90 ff.; Rindermann, 2004, S. 83; Kromrey, 2005, S. 74).²⁴ Daraus wird abgeleitet, dass aggregierte Urteile von mindestens zehn Studierenden je Veranstaltung und bei dozierendenbezogenen Einschätzungen aus mindestens fünf verschiedenen Veranstaltungen als ausreichend objektiv, reliabel und valide betrachtet werden können (Rindermann, 2016, S. 230 ff.; Rindermann, 1996b, S. 129 ff.; Rindermann, 1996d, S. 151 f.; Rindermann, 1997a, S. 12 ff.). Demnach kann die studentische Lehrevaluation im Aggregat begründet als ein Maß universitärer Lehrqualität gesehen werden und nicht nur als Messung der Akzeptanz (Rindermann, 19997a, S. 38; Treischl/Wolbring, 2017, S. 79).

Wichtig ist es in diesem Zusammenhang, den Einfluss von sogenannten *Bias-Variablen* zu betrachten. Das sind Faktoren, die nicht direkt in Beziehung mit dem Lehrgeschehen stehen, aber einen Einfluss auf die studentische Bewertung haben (z. B. Veranstaltungstyp oder Besuchsgrund). Spiel und Gössler (2000) prüften auf der Ebene der Lehrveranstaltung, ob diese Effekte zeigen. Entgegen den Erwartungen gibt es über viele Studien hinweg keinen systematischen Zusammenhang der biographischen Merkmale beider Akteursgruppen mit den studentischen Bewertungen. Niedrige Korrelationen zwischen dem Enthusiasmus des Dozierenden und der Bewertung können auch als Zeichen für die Konstruktvalidität bewertet werden. Das Interesse der Studierenden weist in vielen Studien konstante Zusammenhänge mit der Lehrveranstaltungsbeurteilung auf und korreliert zusätzlich mit dem Lernerfolg. Die studentische Mitarbeit bzw. der Besuchsgrund (intrinsische vs. extrinsische Motivation) belegen einen signifikanten Zusammenhang. Insgesamt schließen diese Resultate an die Ergebnisse der angloamerikanischen Forschungsliteratur an (S. 38 ff.).

Staufenbiel, Seppelfricke und Rickers (2015) untersuchten ebenfalls Prädiktoren studentischer Lehrveranstaltungsevaluation. Auf der Basis von 2.898 Lehrveranstaltungen wurde der Einfluss von zehn möglichen verzerrenden Variablen geprüft. Auf der Ebene der Studierenden sind das: Geschlecht, Vorab-Interesse, Rahmenbedingungen und Fehlzeiten. Für die Lehrenden: Geschlecht, Status und Lehrerfahrung. Bei den Veranstaltungen: Größe, Teilnahmeschwund und Pflichtcharakter. Alle Einflussgrößen sind statistisch signifikante Prädiktoren, der Einfluss ist aber nur bei Vorab-

²⁴ Der Vergleich von studentischen Urteilen ergibt, dass die Bewertungen beim Lehrverhalten des Dozierenden, der studentischen Diskussion und der allgemeinen Veranstaltungsqualität übereinstimmen. Weniger einheitlich sind die Einschätzungen von studentischen Referaten, der eigenen Beteiligung, der Höhe der Anforderungen und des eigenen Lernerfolgs (Rindermann, 1998b, S. 85 ff.).

Interesse und Rahmenbedingungen stärker (S. 44 ff.). Eine Vielzahl an Untersuchungen zur Überprüfung der Validität von Studierendenurteilen hat ergeben, dass Merkmale der Befragten (wie Alter, Geschlecht, Abiturnote oder Studiendauer) einen geringen Einfluss auf die Beurteilung haben (Müller-Böling/Hornbostel, 2000, S. 82).

Eine Metaanalyse von ca. 250 einzelnen Studien, 120 Reviews und 53 Metaanalysen verschiedener Lern-Lehr-Formen für den deutschsprachigen Hochschulraum hat ergeben, dass Studierende in quantitativen Lehrveranstaltungsevaluationen etwa neun Dimensionen von Lehrqualität (teilweise unabhängig voneinander) bewerten und erinnern können. Es gibt Zusammenhänge zwischen Evaluationsergebnissen von Dozierenden und dem Lernerfolg ihrer Studierenden. Der Zusammenhang ist für die Dimensionen Vorbereitung und Organisation, Klarheit und Verständlichkeit sowie die Verfolgung von klaren Zielen am höchsten. Das inhaltliche Interesse der Studierenden, die Unterhaltsamkeit der Lehrperson, die häufige Vergabe guter Noten und andere Hintergrundvariablen hängen nur schwach mit den Bewertungen zusammen. Mit Bezug zum Lernerfolg von Studierenden weisen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Schulnoten den stärksten Effekt auf. Bei Lehrpersonen sind es die Zeit für Vorbereitung und Planung, Klarheit und Verständlichkeit sowie die Verfolgung von klaren Lehrzielen (Schneider/Mustafic, 2015, S. 179 ff.).

Neben der studentischen Veranstaltungsbewertung betrachtet die empirische Bildungsforschung vermehrt das *Lernen* von Studierenden im Hochschulsektor. Während am Anfang des 21. Jahrhunderts an den Universitäten noch vermehrt das „Lehr- oder Instruktionsparadigma“ (Lehriorientierung) herrschte, gab es vermehrt bildungspolitische Bestrebungen, dass ein Wechsel zur Studierenden-/Lernzentrierung im Bezug zu lerntheoretischen bzw. didaktischen Auffassungen vorgenommen wird (Winteler, 2002a, S. 42 ff.; Winteler, 2002b, S. 85 ff.): Lehre soll sich stärker an den Bedürfnissen der Studierenden orientieren, aktivieren, Lernziele klar und nachvollziehbar offenlegen sowie die Wissens- und Kompetenzvermittlung fördern (Nickel, 2011, S. 10). Demnach findet erfolgreiches Lernen statt, wenn es auf Erfahrungen und Vorwissen der Lernenden abgestimmt ist, Wissen selbstständig und aktiv in einem Handlungskontext einordnet, Inhalte und Fakten selbst entdeckt sowie besprochen werden. Aufgaben sollen dabei zum Problemlösen anregen. Es soll genügend Zeit zum eigenständigen Denken und Üben geben sowie eigenes Lernen als lebenslanger Prozess gesehen werden. Dass Lernen nicht bei jedem gleich gut funktioniert, belegt eine gewisse Heterogenität innerhalb der Statusgruppe und impliziert, dass Eigenschaften und Verhaltensweisen einflussreich sind (Bachmann, 2011, S. 13 ff.). Lehre kann nur in begrenztem Ausmaß Lernen bewirken, da der Lernprozess und dessen

Ergebnisse nicht nur von der didaktischen Qualität, sondern von der gesamten Situation geprägt werden. Neben „äußeren Faktoren“, wie dem Ausbildungsprogramm, Lehrmitteln und Materialien sowie der sozialen Lernumgebung, sind die Eigenschaften der Lernenden (z. B. Interesse, Motivation, Vorkenntnisse oder Stellenwert des Studierens gegenüber anderen Verpflichtungen) entscheidend (Kromrey, 2001a, S. 22 f.; Kromrey, 2001b, S. 17 ff.).

In einer Untersuchung von Rump et al. (2017) wurde die lernrelevante Diversität zwischen Studierenden analysiert und neben Geschlecht, Bildungshintergrund, Lebenssituation oder Migrationshintergrund als „klassische“ Gesichtspunkte weitere Faktoren betrachtet. Zwei wichtige Bündel sind Erfahrungen und Vorwissen (z. B. Erfahrungen aus Schul- und Berufsbildung oder Kenntnisse) sowie Lernprozesse (z. B. Selbstständigkeit, Engagement, Lernstrategie, soziale und akademische Integration oder Studienmotivation). Vorerfahrungen und Vorkenntnisse von Studierenden ergeben sich unter anderem aus individuellen Bildungsbiographien und Lernerfahrungen. Diese können sich auf Fachinhalte, (Selbst-)Lernkompetenzen oder auch berufliche bzw. praktische Erfahrungen beziehen. Studien stellen heraus, dass Studierende mit spezifischem Erfahrungs- und Praxiswissen andere Vorkenntnisse, aber auch andere Ziele, Wünsche und Erwartungen an das Studium haben (S. 1 ff.).²⁵

Die Lernmotivation umfasst die Bereitschaft, sich aktiv mehr oder weniger dauerhaft und wirkungsvoll mit bestimmten Inhaltsbereichen zu befassen und Wissen aufzubauen. Ein Unterschied in der Motivation liegt zwischen dem Leistungsmotiv (extrinsisch) und dem Fachinteresse (intrinsisch). Eine weitere wichtige Dimension ist die Lernstrategie von Studierenden. Das breite Forschungsfeld kann grob in „Approaches-to-learning“-Ansätze und kognitionspsychologische Lernstrategiekonzeptionen unterteilt werden. Charakteristisch für den ersten Strang ist die Betrachtung von Lernsituationen, Lernstrategien und Motivation des Lernenden. Lernende mit einem „deep approach“ sind intrinsisch motiviert, wollen Fakten sowie Zusammenhänge verstehen, neue Informationen werden aktiv in bestehende Strukturen und Wissen integriert. Tiefenverständnisorientierte Studierende verfolgen könnenorientierte Ziele, wollen Wissen und Inhalte begreifen, selbst durchdenken und sehen sich als Hauptakteur*innen des Lernens. Lernende mit einem „surface approach“ sind extrinsisch motiviert und an einer Reproduktion von Wissen interessiert. Oberflächenverständnisorientierte Studierende verfolgen meistens leistungsorientierte Ziele, das heißt, sie nehmen an sie herangetragen Wissen auf, um es reproduzieren zu können.

²⁵ Bisherige (Lern-)Erfahrungen (z. B. Erfahrungen mit Kindern oder als Lehrperson) sind bedeutende Einflussfaktoren, die sich auch auf Vorstellungen auswirken können (vgl. Entwistle et al., 2000, S. 17 ff.).

Kognitionspsychologische Ansätze betrachten den kognitiven Informationsverarbeitungsprozess und welche Verhaltensweisen den Lernprozess unterstützen. Diese Lernstrategien werden durch biographische Lernerfahrungen geprägt und sind Determinanten der Studienleistung, indem sie das implizite Konzept über Lernen im Studium prägen (Rump et al., 2017, S. 9 ff.; Pfäffli, 2005, S. 29 ff.; Biggs, 1989, S. 12 ff.).

Vor allem durch die Fokussierung auf den Output und die Ergebnisse aus dem Studium sind *Absolvent*innenstudien* ein wichtiges Forschungsfeld und werden häufig als Instrument der Qualitätssicherung bzw. des Qualitätsmanagements von Studium und Lehre an Hochschulen genutzt. Eine Befragung kann direkt am Ende des Studiums stattfinden, um Stärken sowie Schwächen der Lehrangebote und Studienorganisation aufzeigen. Findet die Befragung mit etwas zeitlichem Abstand statt, stehen im Sinne einer „Verbleibanalyse“ der Übergang in den Beruf und die derzeitige Beschäftigungssituation im Fokus. Weitere Inhalte sind die retrospektive Studienbewertung, die Einschätzung der im Studium erworbenen Kompetenzen sowie ferner die beruflichen Qualifikationen (Falk/Reimer, 2017, S. 39 ff.; Arnold, 2008, S. 65 f.).

In diesem Kontext ist die *Studienerfolgsforschung* als ein weiteres wichtiges Forschungsfeld zu nennen, in dem die Erfolgsfaktoren von Studierenden untersucht und in einen systematischen Zusammenhang gebracht werden. Blüthmann, Lepa und Thiel (2008) bzw. Blüthmann (2012) leiten aus empirischen Forschungsergebnissen ein Modell zur Erklärung des Studienerfolgs als abhängige Variable ab. Als Inputvariablen werden die individuellen Eingangsvoraussetzungen von Studierenden gesehen. Darunter fällt die soziale Herkunft, die über den elterlichen Bildungsabschluss als Indikator untersucht wird und unterschiedliche Resultate gebracht hat. Diese Ergebnisse werden mit weiteren Variablen kontrolliert (z. B. mit Schulnoten oder Leistungsniveau). Kontrovers diskutiert werden die Angaben zum bisherigen Bildungsgang (z. B. Geradlinigkeit der Schullaufbahn) und bereits abgeschlossene Berufsausbildungen oder auch Studienunterbrechungen. Die kognitiven Fähigkeiten bzw. Leistungsfähigkeit (mittels Art und Note der Hochschulzugangsberechtigung) sowie die fachspezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten sind ebenfalls relevant. In der Forschung werden Unterschiede zwischen Abbrecher*innen und Nicht-Abbrecher*innen hinsichtlich ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit und leistungsförderlichen Arbeitshaltung gefunden. Selbstkontrolle, Belastbarkeit, Konzentrationsfähigkeit oder Motive bei der Studienfachwahl können als Persönlichkeitsmerkmale entscheidend sein (Blüthmann, 2012, S. 26; Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008, S. 406 ff.).

Das zweite Bündel stellen die Studienbedingungen dar. Mangelhafte Bedingungen tragen häufig zu Abbrüchen bei, sind aber nicht entscheidend. Abbrecher*innen und Wechsler*innen bewerten diese schlechter. Akademische und soziale Integration werden über die fachliche und soziale Anerkennung sowie die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden erhoben. Das dritte Faktorenbündel, das das Studien- und Lernverhalten beeinflusst, sind außerhochschulische Faktoren (Kontextbedingungen). Darunter fällt beispielsweise die Erwerbstätigkeit von Studierenden. Es gibt Studien, die prinzipiell einen negativen Einfluss der Erwerbstätigkeit auf den Studien-erfolg nachweisen. Andere Studien sehen dies vor allem, wenn es keinen inhaltlichen Zusammenhang mit dem Studienfach gibt oder ab einer bestimmten Anzahl an Wochenstunden. Weitere abbruchrelevante Lebensbedingungen sind die Betreuung von Kindern oder Angehörigen und Erkrankungen (Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008, S. 414).

Die Interaktionen innerhalb des Bildungsprozesses sind Prozessmerkmale. Das umfasst die inhaltliche und fachliche Gestaltung der Lehre, Betreuung, Beratung und Lernaktivitäten der Studierenden (z. B. Motivation oder Lernstrategie). Im Prozess ergeben sich Studier- und Lernverhalten, die wiederum durch die zuvor genannten Prädiktoren beeinflusst werden. Die Lernaktivitäten der Studierenden sind für das Modell zentral und wirken sich auf die Resultate aus: Studienzufriedenheit, fachliches und berufliches Wissen sowie letztlich Studienerfolg oder Studienabbruch (Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008, S. 415; Blüthmann, 2012, S. 26 f.; siehe Abbildung 7):

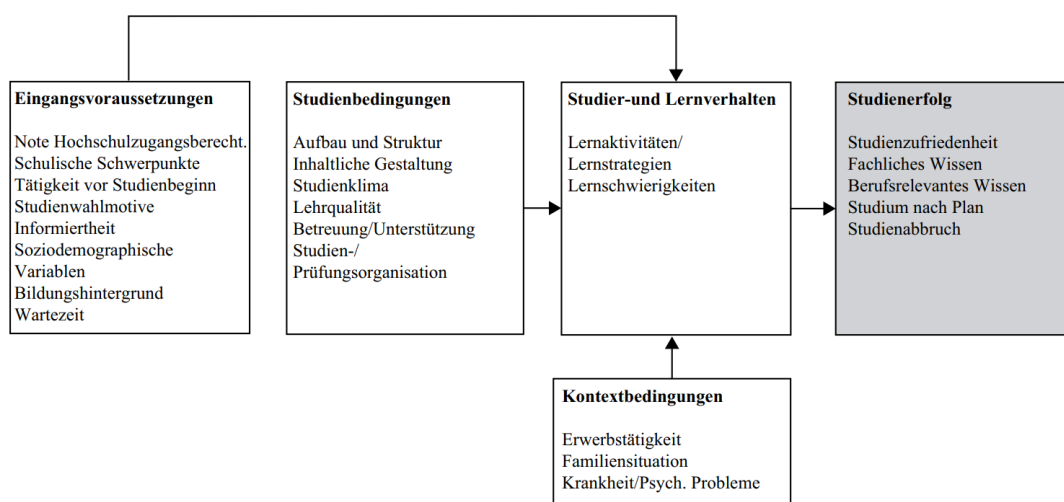


Abbildung 7: Allgemeines theoretisches Modell des Studienerfolgs nach Blüthmann, Lepa und Thiel (2008, S. 415).

Anhand des Erklärungsmodells können vier Dimensionen mit Faktoren, deren Einfluss auf den Lern- sowie Studienerfolg empirisch belegt ist, entnommen werden: (1) Das individuelle Studierverhalten und Faktoren der Lernmotivation. (2) Persönliche

Dispositionen (Durchhaltevermögen und Selbstdisziplin) oder auch Lernstrategien. (3) Eingangsvoraussetzungen (Studienwahlmotive, Vorkenntnisse, Leistungsvermögen und Informiertheit). (4) Lebensbedingungen (finanzielle Rahmenbedingungen, Erwerbstätigkeit, gesundheitliche Einschränkungen oder auch familiäre Verpflichtungen). Für den Studienerfolg ist insbesondere das Lern- und Studieverhalten entscheidend. Die Beziehung dieser vier Dimensionen untereinander kann zum einen so interpretiert werden, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen individuellen Lernfaktoren und Studienerfolg gibt. Lernfaktoren werden in dem Modell durch Eingangsvoraussetzungen sowie Studien- und Lebensbedingungen beeinflusst. Man könnte aber auch davon ausgehen, dass es direkte Einflüsse aller Faktoren auf die abhängige Variable gibt (Schmidt et al., 2019, S. 25 f.). Fachübergreifend haben Selbstwirksamkeit, berufliche/erfolgsorientierte Lernmotivation und Identifikation mit dem Studium den größten Effekt auf den Studienerfolg (Schubarth et al., 2018, S. 8).

Studierende haben als zweite relevante Akteursgruppe einerseits aufgrund ihres Status und ihrer Rolle eine andere Perspektive auf „gute Lehre“. Andererseits kann man aus der studentischen Lehrveranstaltungsbewertung, der Lernforschung sowie der Studienerfolgsforschung (Befragung von Studierenden mit und ohne Abschluss) schließen, dass auch Studierende eine heterogene Gruppe darstellen, die personenbezogene Merkmale mitbringen, die ihre Erwartungen und Ansprüche an Hochschullehre beeinflussen können: Die Studierenden unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Voraussetzungen (z. B. Alter, Geschlecht, Bildungsbiographie, kognitive Fähigkeiten und persönliche oder motivationale Eigenschaften), Erwartungen (z. B. Fachhintergründe und Einstellungen), (Vor-)Erfahrungen (z. B. besuchte Veranstaltungen und Lehrformate sowie erzielte Ergebnisse und Zufriedenheit) als auch ihrer Bedürfnisse.

4.3.3 Strukturierung und Selektion der Einflussvariablen beider Akteursgruppen

In den letzten beiden Kapiteln wurden einige Personenvariablen innerhalb der beiden Statusgruppen ausfindig gemacht, die potenziell einen Einfluss auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ haben. Da Studierende und Dozierende in der Lehre aufeinander treffen, sind die Eigenschaften des studentischen Lernens und der Lehre von Dozierenden nicht unabhängig voneinander. Beide haben dabei gewisse Rollen inne, mit denen Erwartungen und Verhaltensweisen einhergehen (Lübeck, 2009, S. 85 f.). Unterschiedliche Lernvoraussetzungen bei Studierenden (wie Erfahrungen, Interessen, Lernvorlieben oder auch Lebensumstände) beeinflussen den Umgang mit Lernangeboten (Tillmann/Niemeyer/Krömker, 2017, S. 190). Lehre und Lernen sind eng verwoben, da „gute Lehre“ die Grundlage für das erfolgreiche Lernen bildet (Uemminghausen/Frey, 2021, S. 32) und Lehransätze das studentische Lernen beeinflussen

(Mladenovici et al., 2021, S. 2). Ein Modell, das Variablen der beiden Akteursgruppen (Personenmerkmale und Kontextfaktoren) zueinander in Beziehung setzt, aber zunächst keine Richtung oder Zusammenhangsstärken angibt, ist das „Model of teaching and student learning“ von Prosser und Trigwell (2006; siehe Abbildung 8):

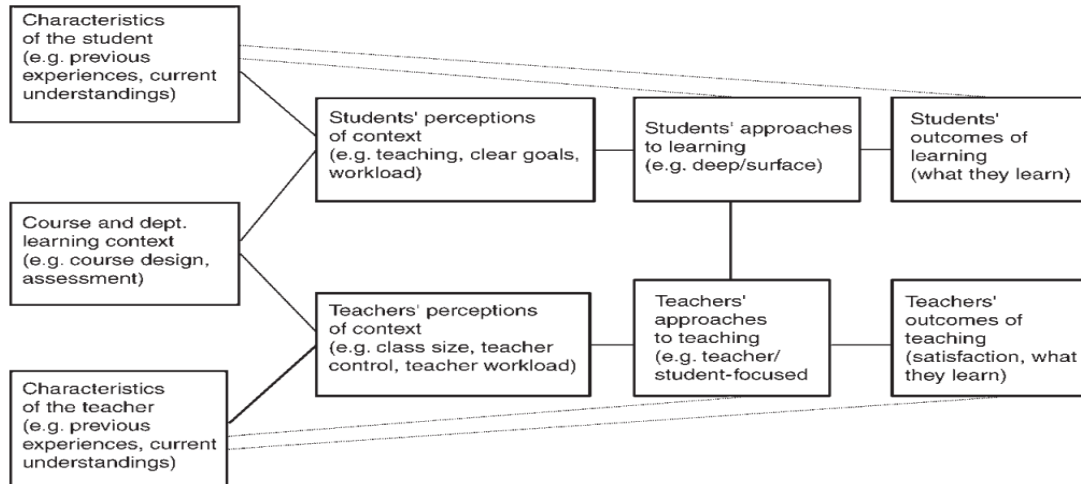


Abbildung 8: Model of teaching and student learning nach Prosser und Trigwell (2006, S. 406).

Nach diesem Modell bestehen Verbindungen zwischen dem Charakter von Studierenden (z. B. Erfahrungen oder Vorwissen), ihrer Wahrnehmung des Lernkontextes (z. B. Klarheit der Lernziele), ihren Lernansätzen (z. B. oberflächen- oder tiefenverständnisorientiert) und ihren Lernergebnissen (z. B. Lernzugewinn). Die Herangehensweise der Studierenden an das Studium ist von den Erfahrungen, Einstellungen und gegenwärtigen Verständnissen abhängig, die sie mit an die Universität und in einzelne Veranstaltungen bringen, aber werden zeitgleich auch von vorgegebenen Lehr- und Lernzielen beeinflusst. Durch Veranstaltungen und Lernumgebungen werden je nach Kontext verschiedene Vorerfahrungen und Hintergrundwissen geweckt. Diese Voraussetzungen beeinflussen die Lernansätze (oberflächen- oder tiefenverständnisorientiert), die sich wiederum auf die Lernergebnisse auswirken. Um tiefergehendes Lernen zu bewirken, müssen das Vorwissen und die Erwartungen von Studierenden mit der Situation interagieren, indem die Lehre hochwertig ist und beispielsweise Lernziele klar kommuniziert werden. Ähnlich hängen bei den Lehrenden ihre persönlichen Merkmale (z. B. Erfahrungen oder Verständnisse), ihre Wahrnehmung des Lehrkontextes (z. B. Kursgröße oder Arbeitsaufwand), ihr Lehransatz (z. B. lehrenden- oder studierendenzentriert) und ihre Lehrergebnisse (z. B. Zufriedenheit) zusammen. Dozierende bringen ebenso individuelle Vorerfahrungen und Verständnisse mit in Veranstaltungen, wobei ihr Hintergrundwissen geweckt wird. Lehrende entwickeln eine bestimmte Herangehensweise zu lehren, die beispielshalber als themen- oder studierendenzentriert beschrieben werden kann. Zusätzlich werden institutio-

nelle Rahmenbedingungen (z. B. Lehrveranstaltungstyp oder Prüfungsmodalitäten) berücksichtigt, die Auswirkungen auf die Wahrnehmung des Kontextes beider haben. Die persönlichen Merkmale der Akteur*innen beeinflussen nicht nur deren Kontextwahrnehmung, sondern modellieren auch deren Lern- bzw. Lehransätze sowie Lern- und Lehroutcomes. Ferner stehen die studentischen Lernansätze in einer Beziehung zu den Lehransätzen der Lehrenden (Prosser/Trigwell, 2006, S. 406 f.).

Das Modell von Prosser und Trigwell bezieht sich auf das angloamerikanische Prozessmodell „3P-Modell“ von Biggs (1989), das bei der Systematisierung von Konstrukten versucht, in die Bereiche Input (presage), Prozess (process) sowie Outcome (product)²⁶ zu unterteilen und relationale Beziehungen dazwischen herzustellen (S. 11). Vorhersagevariablen im Modell sind auf studentischer Seite zum Beispiel stabile, auf das Lehrgeschehen bezogene Charakteristika (wie Vorwissen, leistungsbezogene Werte und Erwartungen sowie Lernstile), die sich aus Motiven und Strategien zusammensetzen. Die Lehrsituation hingegen wird kontextbezogen gesehen und hängt von der Lehrperson sowie der Lehrsituation ab. Deren Wahrnehmung beeinflusst die Motive und handlungsbezogenen Entscheidungen der Studierenden („Meta-Learning“). Die Vorhersagevariablen von beiden Gruppen wirken sich über den Prozess auf die Ergebnisse aus. Des Weiteren gibt es „Feedbackschleifen“, indem sich die Evaluation der Ergebnisse (outcomes) wiederum auf künftige Motive oder Erwartungen von Studierenden auswirken können und die Lehre bzw. das Lehrhandeln der Dozierenden beeinflussen (Biggs, 1989, S. 10 ff.; vgl. Lübeck, 2009, S. 86 f.).

In Anlehnung an das „Model of teaching and student learning“ von Prosser und Trigwell (2006) werden die Personenvariablen der letzten beiden Kapitel in Input-, Prozess- und Outcome-Variablen eingeteilt. Die Vorstellung von „guter Lehre“ wird als abhängige Variable und Bestandteil integriert, der von diesen Eigenschaften beeinflusst werden kann. Die Idee von „guter Lehre“ wird demnach in erster Linie von den (Eingangs-)Voraussetzungen und Eigenschaften der Personen geprägt. Mit diesen Vorstellungen verhalten sie sich auf eine gewisse Art im Lehr-Lern-Prozess und nehmen die (Qualität der) Lehre wahr bzw. bewerten ihre Erfahrungen dort anhand ihrer Erwartungen. Das Verhalten im Prozess bedingt wiederum die Outcomes. Zusätzlich besteht ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Variablen, sodass auch die Erfahrungen im Prozess (mit Lehre und Lernen) sowie die erzielten Ergebnisse wiederum auf die Kognition bzw. Vorstellung von „guter Lehre“ einwirken kön-

²⁶ Die Gliederung der Variablen in Prozess und Ergebnis ist eine künstliche, da sich schon während des Prozesses verschiedene Ergebnisse einstellen (Blüthmann, 2012, S. 193). Deshalb werden diese im Modell getrennt dargestellt (siehe Abbildung 9), aber in einem Bündel erfasst (vgl. Tabelle 6).

nen (siehe braune Pfeile Abbildung 9). Das kann entweder direkt passieren oder über die Veränderung von Input-Variablen (z. B. indem erzielte Lernergebnisse die Motivation verändern und dann die Vorstellungen beeinflussen). Zusätzlich stehen die einzelnen Variablen aller Ebenen in Verbindung zueinander und können sich gegenseitig beeinflussen.²⁷ Es handelt sich hierbei um ein **dynamisches Zyklus-Modell**, das die Komplexität des Zustandekommens der Vorstellungen von „guter Lehre“ als Komponente eines Modells darstellt. Nach diesem Modell haben alle Akteur*innen ein individuelles Verständnis von Lehre, das durch unterschiedliche (Eingangs-)Voraussetzungen oder (Vor-)Erfahrungen der Befragten geprägt (und potenziell auch verändert) wird. Mithilfe dieses Ansatzes soll die Heterogenität innerhalb der beiden Akteursgruppen berücksichtigt und der Einfluss von personenbezogenen Eigenschaften auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ geprüft werden (siehe Abbildung 9):

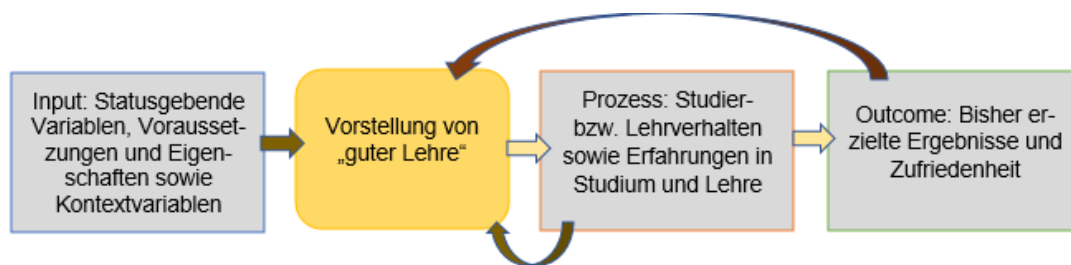


Abbildung 9: Dynamisches Zyklus-Modell zur Erklärung der Vorstellungen von „guter Lehre“.

Im dritten Vergleich sollen unterschiedliche Sichtweisen innerhalb von Statusgruppen, die bei der Aggregation der Daten verloren gehen, sichtbar gemacht und gegebenenfalls durch personenbezogene Merkmale erklärt werden. Diese potenziellen Einflussvariablen umfassen Voraussetzungen, Erfahrungen und bisherige Ergebnisse der Akteur*innen (vgl. Prosser/Trigwell, 2006; Abbildung 9). Das **Ziel** ist es, den Einfluss weiterer Variablen (personenbezogener Eigenschaften) innerhalb der Akteursgruppen auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ zu überprüfen und möglicherweise eine *Grundlage* für die weitere Erforschung des Einbezugs von Hintergrundmerkmalen sowie für die *Erklärung* von (unterschiedlichen) Ansichten zu schaffen.

Die **Forschungsfragen** lauten: *Gibt es vor dem Hintergrund weiterer Merkmale Unterschiede bzw. Zusammenhänge? Können weitere Eigenschaften der Akteur*innen die Vorstellungen von „guter Lehre“ erklären?* Die grundlegende Annahme ist, dass Studierende und Lehrende aufgrund von individuellen personenbezogenen Eigenschaften sowie (Vor-)Erfahrungen den Kriterien „guter Lehre“ unterschiedlich viel Bedeutung beimessen. Da einige Studien darauf hinweisen, dass Hintergrundeigen-

²⁷ Da zunächst nur der direkte Einfluss von einzelnen Variablen auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ geprüft wird, werden die restlichen Beziehungen der Variablen untereinander nicht im Modell dargestellt.

schaften einen Einfluss auf die Erwartungen an gute Hochschullehre haben, soll an diese Befunde angeknüpft werden (z. B. Mirastschijski et al., 2017; Alhija, 2017; Üstünlüoğlu, 2016).

Aufgrund des gering ausgeprägten (deutschen) Forschungsstands basiert die Selektion der relevanten Einflussvariablen größtenteils auf Studien zu den beiden Akteursgruppen aus angrenzenden Forschungssträngen und -gebieten sowie mit Blick auf internationale Studien. Die Auswahl der relevanten Variablen orientiert sich bei den Studierenden (aufgrund ihrer Rolle als „Lernende“) vor allem an der Forschung zum Thema Lernen (z. B. Schneider/Mustafic, 2015), der Lehrveranstaltungsevaluation (z. B. Staufenbiel/Seppelfricke/Rickers, 2015) und der Studienerfolgssforschung (z. B. Blüthmann, 2012). Bei den Lehrenden werden insbesondere Studien zu ihren Arbeitsbedingungen (z. B. Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015) und Lehreinrichtungen sowie Lehrkonzepten (z. B. Lübeck, 2009/2010; Scholkmann et al., 2013) zugrunde gelegt.

Anhand der bisherigen Forschung im deutsch- und englischsprachigen Raum sowie in Anlehnung an ähnliche Untersuchungsfelder, die sich im Hochschulkontext mit der Qualität der Lehre befassen, werden Resultate aufgegriffen und in einem neuen Kontext getestet. Da es eine Vielzahl an potenziellen Einflussvariablen geben könnte und nicht alle vollständig überprüft werden können, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf eine Auswahl, die aufgrund von theoretischen Überlegungen, einschlägiger Forschungsliteratur und empirischen Untersuchungsergebnissen relevant sein könnten. In Anlehnung an die bisherige Forschung zum Einfluss von Personenmerkmalen werden die ausgewählten Variablen in drei Bündel zusammengefasst (vgl. Tabelle 6). Während der Einfluss von statusbestimmenden Variablen bereits zum Teil erforscht ist, besteht vor allem im Hinblick auf kognitive, motivationale und erfahrungsbezogene Aspekte noch Forschungsbedarf:

- (I) *Statusbestimmende Variablen*: Demographische und strukturelle Variablen.
- (II) *Kognitive und motivationale Variablen*: (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen.
- (III) *Studien- bzw. lehrbezogene Vorerfahrungen*: Bisheriges Studier- bzw. Lehrverhalten sowie erzielte Ergebnisse.

Das erste Bündel beinhaltet die **demographischen und strukturellen Variablen** beider Akteursgruppen, die wichtige Anhaltspunkte für die Zusammensetzung der Stichproben geben und den Status der Person bestimmen. Das sind zum einen Geschlecht und Alter als soziodemographische Angaben. Diese sind in erster Linie für die Statistik und die Repräsentativität der Stichprobe wichtig, aber auch deren Einfluss wird regelmäßig im Kontext von Lehren und Lernen untersucht. Dazu gehören außerdem

die bisherige Bildungsbiographie bzw. akademische Ausbildung (Art und Note der Hochschulzugangsberechtigung, bisherige akademische Abschlüsse sowie Ausbildungs- und Qualifizierungsstand) als auch der aktuell angestrebte Studienabschluss der Studierenden und die Position der Dozierenden (vgl. Lübeck, 2009). Die Akteur*innen sind an unterschiedlichen Punkten in ihrer Laufbahn mit verschiedenen Arbeitsbedingungen, Zielen, Ressourcen oder auch Fachkulturen. Bei der Erforschung von Einstellungen und Kompetenzen der Lehrenden gibt es des Öfteren Vergleiche zwischen dem Mittelbau und Professor*innen, weshalb die Position berücksichtigt wird. Aufgrund der Situation durch Finanzierungen und Arbeitsbedingungen gibt es Unterschiede in Einstellungen, was sich auch auf die Lehre auswirken kann. Bachelor-Studierende haben weniger Erfahrung im Studium und erwerben zunächst mehr Grundlagenwissen, während Studierende im Master mehr Erfahrungswerte haben und die fachliche Vertiefung sowie Berufsvorbereitung relevant sind. Grundsätzlich kann auch der Umfang der Erfahrungen interessant sein, die zeitliche Erfahrungsdauer im Studium bzw. in der Lehre sowie die Anzahl an besuchten bzw. gehaltenen Lehrveranstaltungen (vgl. Bihler, 2006). Aus diesen verschiedenen statusbestimmenden Eigenschaften der Akteur*innen könnten unterschiedliche Ansprüche an „gute Lehre“ resultieren und die Vorstellung davon prägen (vgl. Alhija, 2017).

Das zweite Bündel umfasst **verschiedene (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der beiden Akteursgruppen**. Neben den statusgebenden Variablen könnten auch psychologische, motivationale und kognitive Eigenschaften (hier sind das unter anderem die Leistungsfähigkeit, Studienfachwahl- bzw. Lehrmotivation, Interessen und Einstellungen zu Studium und Lehre) einen Einfluss auf die Vorstellungen der Befragten haben.²⁸ Die individuellen (Eingangs-)Voraussetzungen der Studierenden (z. B. Vorwissen oder Motive) sind relevant, indem sie auf das Lern- sowie Arbeitsverhalten wirken und dadurch letztlich auch den Lernerfolg beeinflussen können (vgl. Bihler, 2006; Herrmann, 1991; Schmidt, 2018; Blüthmann, 2012). Persönliche Merkmale und Vorerfahrungen im Lernen beeinflussen die Nutzung von Lernangeboten und das Lernverhalten (vgl. Tillmann/Niemeyer/Krömker, 2017). Die Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen ist dabei wichtig für den Studienerfolg (vgl. Schubarth et al., 2018). Die kognitiven

²⁸ Im zweiten Bündel wird ein Blick auf die kognitiven und motivationalen Aspekte sowie Kontextfaktoren (z. B. didaktische Ausbildung) geworfen. Nicht berücksichtigt werden Charaktereigenschaften, denn bisher können kaum spezifische Persönlichkeitseigenschaften gefunden werden, die sich generell (positiv) in der Lehre auswirken. In verschiedenen Kontexten sind einzelne Einflüsse nachweisbar, konsistent wirkt sich aber nur das Führungsverhalten der Lehrperson positiv aus, das trainierbar ist. Auch bei Studierenden ist weder der Lerntyp noch die Persönlichkeit für den Lernerfolg entscheidend. Lediglich das Merkmal Gewissenhaftigkeit wirkt sich positiv aus (Ulrich, 2020, S. 7 ff.; Hattie, 2009, S. 196 f.).

Fähigkeiten im Sinne der Leistungsfähigkeit bzw. Lernkompetenz beeinflussen die Herangehensweise an Studium und Lehre und somit auch die Erwartungen, die an „gute Lehre“ gestellt werden. In der Forschung (u. a. zum Lern- oder Studienerfolg) wird die Note der Hochschulzugangsberechtigung als objektiver und reliabler Prädiktor der Leistungsfähigkeit gesehen (vgl. Heublein et al., 2017; Trapmann et al., 2007).

Für die Dozierenden ist entsprechend die Lehrkompetenz (fachliche Expertise und didaktische Fähigkeiten) von Bedeutung (vgl. Ulrich, 2020). Eine weitere relevante Variable ist die Motivation, da diese die Grundlage für viele Handlungen und Verhaltensweisen darstellt. Es liegt die Vermutung nahe, dass Motive auch einen Einfluss auf die entsprechende Vorstellung haben. Insbesondere bei Studierenden werden die Studienfachwahlmotive in verschiedenen Kontexten (bspw. in Studieneingangsbefragungen, Studienabschlussbefragungen, Lehrveranstaltungsbewertungen oder im Rahmen der Studienerfolgsforschung) abgefragt (vgl. Blüthmann, 2012). Bei Lehrenden steht häufig eher deren Lehrkompetenz oder Lehransatz im Fokus, es gibt teilweise aber auch Studien, die die Lehrmotivation betrachten (vgl. Becker et al., 2011). Ebenso könnte das Interesse an der Lehrtätigkeit bzw. dem Studienfach die Handelnden im Prozess beeinflussen. Einstellungen sind wichtige Grundlagen des menschlichen Handelns und Verhaltens. Demnach liegt es nahe, dass die Haltung gegenüber Hochschule, Studium, Forschung und Lehre einen Einfluss auf die Sichtweise von Lehre hat. Daran anschließend auch der Stellenwert von Studium und Lehre sowie Präferenzen der Lehrenden vor dem Hintergrund des Ressourcenkonflikts. Je nachdem, wie viel Zeit man für das Studium bzw. die Lehre hat, könnten Ziele für die Lehre und Verhalten im Prozess beeinflusst werden. Die Aufteilung von zeitlichen Ressourcen könnte zu unterschiedlichen Erwartungen führen (vgl. Mirastschijski et al., 2017).

Zusätzlich sollen für beide Akteursgruppen noch relevante **Kontextvariablen** erhoben werden. Das sind Merkmale, die außerhalb der Person liegen, aber individuell sind und durchaus einen Einfluss auf Vorstellungen von „guter Lehre“ haben könnten, da sie die Rahmenbedingungen und Kapazitäten der Person beeinflussen. Zum einen ist das bei den Studierenden die Erwerbstätigkeit und gegebenenfalls deren (wöchentlicher) Umfang, da diese auch in der Studienerfolgsforschung einen wichtigen Prädiktor darstellt (vgl. Schmidt, 2018). Zum anderen die didaktische Ausbildung der Lehrperson, gegebenenfalls deren Umfang und die persönliche Relevanz, die die Lehrenden dieser zuschreiben, da die didaktische Ausbildung auch in der Forschung zum Thema Lehre und Lehrkompetenz relevant ist (vgl. Ulrich, 2020).

Bündel:	Studierende:	Lehrende:
(I) <i>Statusbestimmende Variablen:</i> Demographische und strukturelle Variablen	Soziodemographische Angaben Geschlecht und Alter	Soziodemographische Angaben Geschlecht und Alter
	Bisherige Bildungsbiographie: Hochschulzugangsberechtigung und ggf. bisher erreichter Hochschulabschluss	Bisherige akademische Ausbildung: bisher erreichte Qualifikation und weitere angestrebte Qualifikation
	Studiererfahrung: Dauer (Fach- und Hochschulsesemester) sowie Anzahl an besuchten Lehrveranstaltungen	Lehrererfahrung: Dauer (Jahren in der Lehre) und Anzahl an gehaltenen Lehrveranstaltungen
	Angestrebtes Studienabschlussziel und Studienabschlussart	Position: Stelle, Art, Umfang und Studienabschlussziel der Studierenden
	Fachbereich(e) Studienfach/-fächer	Fachbereich Studiengang (der Studierenden)
(II) <i>Kognitive und motivationale Variablen:</i> (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen	Kognitive Fähigkeit: Leistungsfähigkeit	Kognitive Fähigkeit: Lehrkompetenz
	Studienfachwahlmotivation	Lehrmotivation
	Interesse am Studienfach	Interesse an der Lehrtätigkeit
	Einstellung zu Studium, Hochschule und Lehre sowie Lernen/Lernstrategie	Einstellung zu Forschung, Lehre und Wissenschaft
	Wissen über die Bologna-Reformen	Wissen über die Bologna-Reformen
	Stellenwert Studium: Zeitverteilung für Studium und berufliche sowie private Verpflichtungen	Stellenwert Lehre: Zeitverteilung für Lehre, Forschung sowie administrative und sonstige Aufgaben
	Wichtigkeit von Studium und Hochschule	Wichtigkeit von Lehre und Forschung Präferenz: Forschung vs. Lehre
	Kontext: Erwerbstätigkeit (ggf. Umfang in der Arbeitswoche)	Kontext: besuchte didaktische Fortbildungen (ggf. Umfang) und Relevanz
(III) <i>Studien- bzw. lehrbezogene Vorerfahrungen:</i> Bisheriges Studier- bzw. Lehrverhalten sowie erzielte Ergebnisse	Rollenverständnis in der bisher erlebten Lehre	Rollenverständnis in der bisher praktizierten Lehre
	Bewertung der bisherigen Lehrqualität	Bewertung der bisherigen Lehrqualität
	Übereinstimmung mit eigenen Vorstellungen von „guter Lehre“	Übereinstimmung mit eigenen Vorstellungen von „guter Lehre“
	Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die Vorstellungen	Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die Vorstellungen
	Häufigstes besuchtes Veranstaltungsformat	Häufigstes praktiziertes Veranstaltungsformat
	Bewertung der Lehrqualität in der Schulzeit	Bewertung der Lehrqualität in der Studienzeit
	Studierverhalten: Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung und Lernverständnis	Lehrverhalten: Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept als Lehrperson
	Aktueller Leistungsstand (objektiv: Studiennote; subjektiv: Selbsteinschätzung der Leistung und bisheriger Kompetenzerwerb)	Aktueller Leistungsstand (subjektiv: Selbsteinschätzung der Leistung und bisherige Kompetenzvermittlung)
	Zufriedenheit mit der Studiensituation	Zufriedenheit mit der Arbeitssituation

Tabelle 6: Übersicht der ausgewählten unabhängigen Variablen für Studierende und Lehrende.

Im dritten Bündel befinden sich die **Vorerfahrungen im Sinne des bisherigen Studier- bzw. Lehrverhaltens sowie erzielte Ergebnisse**. Bedeutend sind in dem Kontext alle (relevanten) Vorerfahrungen, also lebensgeschichtliche Erfahrungen, die das Lehrhandeln oder Lernen und Studieren beeinflussen können. Denn es gibt einen Zusammenhang zwischen Erfahrungen und (beruflichem) Handeln. Das liegt daran, dass Vorerfahrungen als subjektiver Erfahrungshorizont „mitgebracht“ werden und als eine Art „Interpretationsfolie“ agieren. Generell können das jegliche eigene Erfahrungen mit Schule und Unterricht bzw. Studium und Lehre sein, denn im Rahmen von lebensgeschichtlichen Erfahrungen gibt es Habitualisierungsprozesse. Diese Voreinstellungen beeinflussen den Blick auf das Studium oder die eigene berufliche Praxis (vgl. Volkmann, 2008; Altmann, 1983; Hansmann, 2001; Hericks, 2006).

Die Vorstellungen von „guter Lehre“ könnten demnach von der Bewertung der Lehrqualität in der Schul- bzw. Studienzeit und sämtlichen Erfahrungen in Studium bzw. Lehre geprägt sein, indem die bisher erlebte bzw. praktizierte Lehre auf die Vorstellungen von Lehre zurückwirken und sich in einer gewissen Erwartungshaltung widerspiegeln. Zur Erfassung der Vorerfahrungen wird zum einen die Zuordnung von Rollenverständnissen zur Beschreibung der Lehre genutzt, zum anderen die bisherige Lehrqualität bewertet, die Übereinstimmung mit den eigenen Vorstellungen und der Einfluss der Covid-19-Pandemie eingeschätzt. Des Weiteren wird das Veranstaltungsformat, das am häufigsten besucht bzw. praktiziert wird, angegeben. Das Verhalten der Handelnden wird über die Selbststeuerungsfähigkeit, die Selbstwirksamkeitserwartung und das Lernverständnis bei den Studierenden sowie das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept der Lehrenden erfasst. Auch bereits erzielte Ergebnisse (erworbene bzw. vermittelte Kompetenzen und die Zufriedenheit mit der Studien- bzw. Arbeitssituation) könnten sich entweder direkt auf die Vorstellungen auswirken oder über „Rückkopplungsschleifen“ auf die Einstellungen, Motive, Herangehensweisen oder das Verhalten im Lehr-Lern-Prozess zurückwirken, die wiederum die Vorstellungen von „guter Lehre“ beeinflussen könnten (vgl. Schmidt, 2018; Blüthmann, 2012).

Das Zustandekommen der Vorstellungen von „guter Lehre“ wird als ein komplexer und dynamischer Prozess verstanden, da sich die Qualitätsansprüche immer wieder anpassen und verändern können. Für die empirische Überprüfung wird das komplexe Modell (siehe Abbildung 9) vereinfacht, indem der direkte Einfluss der Personenvariablen auf die Vorstellung von „guter Lehre“ getestet wird (siehe Abbildung 10).

Die grundsätzliche Annahme bei der Hypothesenbildung besteht darin, dass bei bestimmten Ausprägungen der jeweiligen Personeneigenschaften (unabhängige Variable) die Vorstellungen von „guter Lehre“ (abhängige Variable) unterschiedlich sind bzw. Zusammenhänge aufweisen. Es werden Alternativhypothesen formuliert, indem zunächst von einem direkten und einfachen Einfluss einer unabhängigen Variable (UV) auf die abhängige Variable (AV) ausgegangen wird. Da die Prüfung des Einflusses von Grundeigenschaften in der Forschung bisher wenig ausgeprägt ist oder teilweise widersprüchliche Ergebnisse aufweist, werden „ungerichtete“ Hypothesen zur Exploration formuliert (vgl. Steiner/Benesch, 2021, S. 66). Je nach Datenniveau werden Unterschiedshypothesen (kategoriale UVs) oder Zusammenhangshypothesen (metrische UVs) aufgestellt und mittels geeigneter Testverfahren (t-Test, Varianzanalyse, Korrelation und Regression) geprüft, ob die Nullhypothese (es gibt keinen Einfluss der unabhängigen auf die abhängige Variable) verworfen oder (vorerst) beibehalten wird (siehe Anhang II mit detailliertem Hypothesenüberblick).

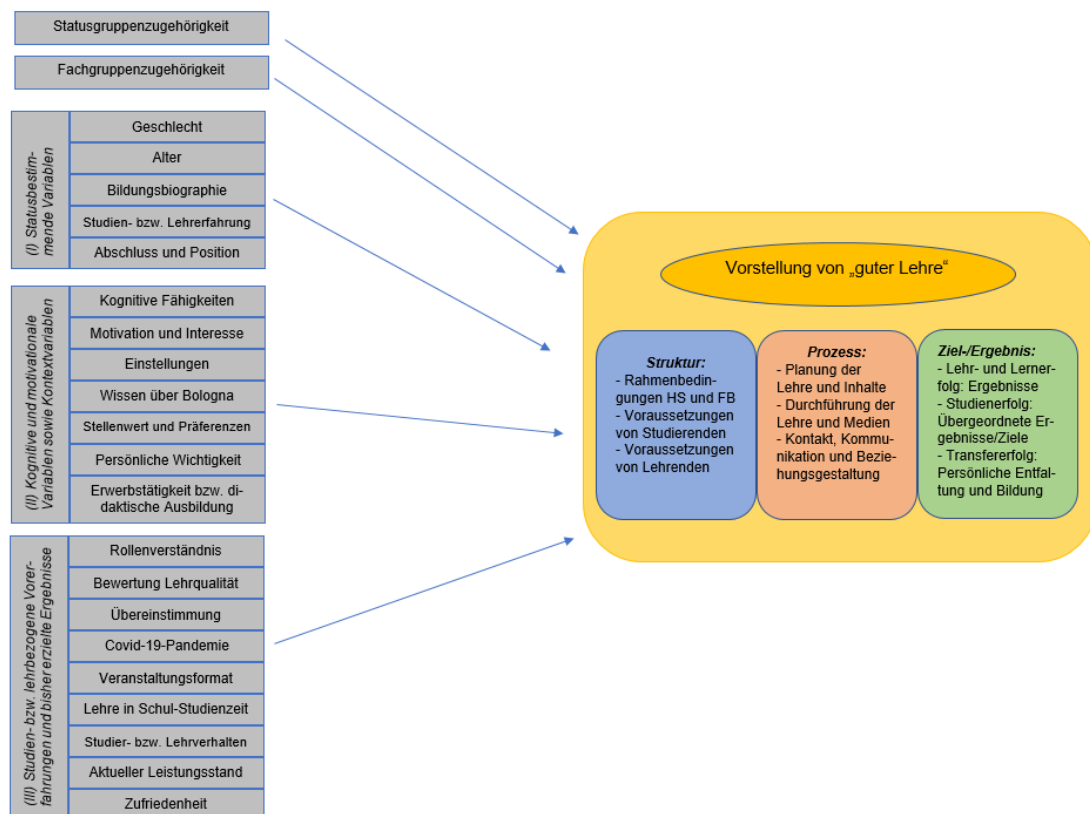


Abbildung 10: Übersicht über das vereinfachte Modell zur Hypothesenprüfung.

4.3.4 (I) Statusbestimmende Variablen: Demographische und strukturelle Variablen

Entlang der Einteilung der unabhängigen Variablen in drei Bündel wird nun der Forschungsstand (insofern vorhanden) erst zu den einzelnen Variablen allgemein und danach im Kontext „guter Lehre“ betrachtet sowie die Erfassung in den Fragebögen, abgeleitete Annahmen und die grundsätzlichen ungerichteten Hypothesen dargelegt.

Soziodemographische Angaben: Geschlecht und Alter

Das Geschlecht und das Alter von Studierenden werden häufig als Bias-Variablen in der Lehrveranstaltungsbewertung untersucht. Es gibt Befunde, dass die biographischen Merkmale beider Akteursgruppen entgegen vieler Erwartungen keinen systematischen Zusammenhang mit studentischen (Lehr-)Bewertungen aufweisen (vgl. Spiel/Gössler, 2000). Andere Studien belegen, dass das Geschlecht beider ein signifikanter, wenn auch eher schwacher Prädiktor ist (vgl. Staufenbiel/Seppelfricke/Rickers, 2015). In Bezug auf das Lernen kann die Geschlechtsausprägung weiblich unter anderem das inzidentelle Lernen begünstigen (vgl. Käser/Röhr-Sendlmeier, 2012; Melchers/Reintges, 2014). Geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es auch bei Wertorientierungen, Selbsteinschätzung von Kompetenzen oder Zufriedenheit. Psychologisch gesehen ist das Alter eine inhaltsleere Trägervariable, die aufgrund von psychologischen Prozessen und Entwicklungsfaktoren mit vielen Verhaltensmerkma-

len von Personen korreliert (Bihler, 2006, S. 138 ff.). Auch im Kontext mit Studienfachwahlmotiven werden soziodemographische Variablen untersucht (vgl. Buß et al., 2018; Georg/Bargel, 2016). Es zeigen sich Geschlechterunterschiede: Der Anteil an Frauen ist beispielsweise in naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen geringer sowie in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern höher (vgl. Eglin-Chappuis, 2007). Das Alter geht mit Erfahrungen, wie beispielsweise dem schulischen und beruflichen Werdegang, einher (vgl. Middendorff et al., 2017a/2017b).

Die Forschung zum Zusammenhang von Geschlecht und Lehransätzen der Dozierenden ergibt, dass männliche Lehrende signifikant höhere Ausprägungen beim lehrendenzentrierten Ansatz haben, den Prozess stärker strukturieren wollen und eher inhaltsorientiert sind. Frauen sind eher lernorientiert, lassen den Studierenden mehr Freiheiten und weisen höhere Werte bei der Studierendenzentrierung auf (Lübeck, 2009, S. 199 ff.). In einigen Studien wird das Geschlecht als bedeutsamer Prädiktor von Lehrparadigmen herausgestellt, mit Unterschieden bei Lehrüberzeugungen und Intentionen, die eher auf das Subjekt bezogen sind und Studierende miteinbeziehen (z. B. Singer, 1996; Lindblom-Ylänne et al., 2006). Andere Untersuchungen finden wiederum keine Geschlechterunterschiede (z. B. Stes/Gijbels/van Petegem, 2008).

Einige (internationale) Studien geben Hinweise darauf, dass Männer und Frauen unterschiedliche Ansichten von „guter Lehre“ haben. In einer Studie unter Promotionsstudierenden wird festgestellt, dass Frauen im Vergleich zu Männern eher die Eigenschaften professionell, fachkundig und studierendenzentriert als Merkmale guter Dozierender angeben (Anderson et al., 2012, S. 300 ff.). Alhija (2017) kann einen signifikanten Einfluss des Geschlechts auf die Wahrnehmung der Dimensionen „guter Lehre“ durch die Studierenden nachweisen. Das Geschlecht ist für 3,2 Prozent der Varianz in den fünf Dimensionen zusammen verantwortlich. Frauen schätzen alle fünf Lehrdimensionen signifikant bedeutender ein als Männer (S. 9). Auch weitere Studien belegen, dass bestimmte Eigenschaften für Studentinnen wichtiger sind als für Studenten und umgekehrt (z. B. Lavin/Korte/Davies, 2012; Korte/Lavin/Davies, 2013).

Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen kann Üstünlüoğlu (2016) keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern der Studierenden und der Wahrnehmung von Lehrqualität feststellen (S. 241 ff.). Auch bei Päuler und Jucks (2013) zeigen weder das Geschlecht noch das Alter Effekte (S. 103 f.). Obwohl sich das Alter bei Alhija (2017) als statistisch signifikant herausstellt, kann es nur 0,8 Prozent der Varianz in den fünf Dimensionen „guter Lehre“ erklären. Ältere Studierende schätzen im Vergleich zu den jüngeren die langfristige Entwicklung der Studierenden signifikant wich-

tiger ein (S. 9). Eine Studie von Goodwin und Stevens (1993) kann neben vielen Gemeinsamkeiten auch für Lehrende signifikante Geschlechterunterschiede feststellen: Frauen heben die Förderung des Selbstwertgefühls und die Interaktion von Studierenden hervor, männlichen Professoren ist die Evaluation wichtiger (S. 174 ff.). Die Forschungsergebnisse zum Einfluss des Geschlechts sind demnach unterschiedlich.

Obwohl die einschlägige Literatur nahelegt, dass Überzeugungen gegenüber der Lehre in erster Linie auf Erfahrungen beruhen und sich bereits in der Schule ausbilden, ist dem Alter bisher wenig empirische Aufmerksamkeit gewidmet worden (Alhija, 2017, S. 6). Aufgrund dessen besteht noch Forschungsbedarf und bei beiden Akteursgruppen werden das Geschlecht sowie das Alter abgefragt (vgl. Blüthmann, 2012; Schomburg/Flöther/Wolf, 2012; Päuler/Jucks, 2013; Ulrich, 2013; Mirastschijski et al., 2017; Knödler, 2019; siehe Anhang I). Es liegt die Vermutung nahe, dass jüngeren Befragten (Studierenden und Lehrenden) die Wichtigkeit des Lernens und der Studierendenorientierung bewusster ist, da sie vor dem Hintergrund von Bologna studiert haben bzw. in die Lehre eingestiegen sind. In Anlehnung an Lübeck (2009) könnte man vermuten, dass männliche Lehrende eher die Inhalte sowie Aspekte der Lehrperson in den Mittelpunkt stellen und weibliche Lehrende das Lernen. Nach Alhija (2017) würden weibliche Studierende alle Dimensionen wichtiger einschätzen als männliche Studierende und ältere Studierende wiederum die langfristigen Ergebnisse sowie die Entwicklung von Studierenden mehr hervorheben (vgl. Anhang II):

- **H3:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen männlichen und weiblichen Befragten.
- **H4:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen jüngeren und älteren Befragten.

Strukturelle Variablen: Bisherige Bildungsbiographie bzw. akademische Ausbildung und Position der Lehrenden bzw. angestrebter Studienabschluss der Studierenden

Wichtige Faktorenbündel der lernrelevanten Diversität von Studierenden sind die Erfahrung und das Vorwissen (Erfahrungen bspw. aus Schul- und Berufsbildung oder Kenntnisse). Vorerfahrungen und Vorkenntnisse von Studierenden ergeben sich aus individuellen Bildungsbiographien und Lernerfahrungen. Diese können sich auf Fachinhalte, (Selbst-)Lernkompetenzen oder auch berufliche bzw. praktische Erfahrungen beziehen. Untersuchungen belegen, dass Studierende mit spezifischem Erfahrungswissen andere Vorkenntnisse, aber auch andere Ziele, Wünsche und Erwartungen an das Studium haben (Rump et al., 2017, S. 8). Anhand der bildungsbiographischen Daten kann man die Qualifikationen und den Werdegang erfassen (vgl. Röwert et al., 2017; Buß et al., 2018; Kozlova, 2019). Außerdem steht beispielsweise die Art der Hochschulzugangsberechtigung in Verbindung zum Studien-

abbruch oder auch der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Heublein et al., 2017; Burlakow et al., 2018; Röwert et al., 2017). Die erworbene Lebens- oder Berufserfahrung prägt die Studierenden, bereits erworbene Vorkenntnisse und studienrelevante Fähigkeiten können sich positiv auf den Studienvorlauf auswirken (vgl. Willich et al., 2011). Demnach könnten sich die Ansprüche an das Studium bei fortgeschrittenen Studierenden (in höheren Semestern und im Masterstudium) aufgrund von bisherigen Erfahrungen entwickelt haben. Auch die Schulbildung hat einen bedeutsamen Einfluss auf das (beiläufige) Lernen, beispielsweise durch den Besuch von bestimmten Leistungskursen (vgl. Käser/Röhr-Sendlmeier, 2012; Melchers/Reintges, 2014).

Die bisherige Bildungsbiographie, wie beispielsweise erzielte Berufs- oder Studienabschlüsse, spiegelt die vorhandenen Lernerfahrungen wider und die Lernfähigkeit der Person kommt zum Ausdruck. Je höher der Abschluss, desto ausgeprägter die Lernerfahrungen und -fähigkeiten, die positiv auf den Lernprozess und dessen Ergebnisse wirken sowie sich auch auf die Vorstellungen von Lehre auswirken könnten. Folglich würden sich fortgeschrittene Studierende anders verhalten und könnten sich in ihren Perspektiven unterscheiden (vgl. Bihler, 2006). Verschiedene Studienziele könnten ebenfalls mit unterschiedlichen Ansprüchen einhergehen. Bei Staatsexamen- und Lehramt-Studiengängen sind die Berufsperspektiven eng umrissen und das Curriculum hat nicht so viele Freiheiten, gleichzeitig sind die Studierenden häufig leistungsorientiert und betonen die Berufsorientierung. Bei of Arts-Studienfächern sind dagegen die Berufsbilder weniger eindeutig und spezifisch, das Interesse am Studienfach steht im Fokus (vgl. Asmussen, 2006; Eglin-Chappuis 2007; JGU, 2011).

Für die Hochschullehre sind unterschiedliche Akteur*innen zuständig, die aus Nachwuchswissenschaftler*innen und Professor*innen bestehen. Die Position von Lehrenden unterscheidet sich durch verschiedene Situationen, Finanzierungen und Arbeitsbedingungen. Die Dozierenden sind an unterschiedlichen Punkten in ihrer Laufbahn und im Verlauf dieser beruflichen Sozialisation bilden sich Rollenkonzepte heraus und entwickeln sich weiter (Becker et al., 2011, S. 227 ff.). Der berufliche Status ist die Position, die die (Lehr-)Person in einer Hierarchie einnimmt (Bihler, 2006, S. 140 f.). Bei Lehrenden ist der Status eine relevante Einflussgröße und ein statistisch signifikanter Prädiktor in der Lehrveranstaltungsbewertung (vgl. Staufenberg/Seppelfrick/Rickers, 2015). Außerdem sind Qualifikationen als lebensgeschichtliche Vorerfahrungen relevant, da sie das Handeln von Lehrpersonen beeinflussen können (vgl. Volkmann, 2008). In einigen Studien werden im Zusammenhang mit dem Lehrkonzept keine Unterschiede hinsichtlich des Status oder des Ausbildungsniveaus der Studierenden (Bachelor- vs. Master-Studierende) gefunden (z. B. Stes/Gijbels/van

Petegem, 2008). Auf der anderen Seite gibt es Hinweise darauf, dass bei „undergraduates“ andere Lehrkonzepte (weniger „conceptual change“) als bei „postgraduates“ verfolgt werden (Kember, 1997, S. 268 ff.). Dozierende, die in Aufbau- und Bachelorstudiengängen lehren, haben die höchsten lehrendenzentrierten Werte, gleichzeitig weisen jene in Ergänzungs-, Aufbau- und Magisterstudiengängen die höchsten studierendenzentrierten Werte auf. Die Abschlüsse hängen wiederum mit den Fächern zusammen, in denen sie erreicht werden können (Lübeck, 2009, S. 185 f.).

Die Beziehung zwischen unterschiedlichen Abschlüssen der Studierenden und ihrer Wahrnehmung von „guter Lehre“ hat in der Literatur bisher wenig Beachtung gefunden. Eine Studie kann nachweisen, dass bei „undergraduate students“ die Zufriedenheit und das Fachwissen die beiden wichtigsten Merkmale guter Lehrkräfte sind (Onwuegbuzie et al., 2007, S. 113 ff.). In einer Studie mit Doktoranden sind die Professionalität und das ethische Verhalten die bedeutendsten Charakteristika (Anderson et al., 2012, S. 300 ff.). Bei Alhija (2017) zeigt der Studienabschluss einen signifikanten Einfluss auf die Wahrnehmung bei zwei von fünf Lehrdimensionen und erklärt rund 1,5 Prozent der Varianz. Studierende mit Hochschulabschluss messen den Zielen, die erreicht werden sollen, mehr Bedeutung zu, während Studierende im Grundstudium der Beziehung zu anderen Studierenden mehr Relevanz zusprechen (S. 9).

Bei den Studierenden werden demnach die Art der Hochschulzugangsberechtigung, gegebenenfalls der bisher erreichte Studienabschluss sowie das aktuelle Studienabschlussziel erfasst (vgl. Bargel/Multrus, 2012; Blüthmann, 2012; Päuler/Jucks, 2013; Mirastschijski et al., 2017; Knödler, 2019; siehe Anhang I). Für die Lehrenden werden der bisherige akademische Abschluss, gegebenenfalls eine weitere angestrebte Qualifizierung, die aktuelle Position, die Beschäftigungsart und der Umfang der Stelle sowie der meistangestrebte Studienabschluss der Studierenden in ihren Lehrveranstaltungen erhoben (vgl. Lübeck, 2009; Schomburg/Flöther/Wolf, 2012; Ulrich, 2013; Päuler/Jucks, 2013; Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015; Knödler, 2019; siehe Anhang I).

Man könnte annehmen, dass Bachelor- und Staatsexamen-Studierende sowie Studierende ohne Abschluss eher die Lehrperson, die Materialien und den Erwerb von Fachwissen relevant finden, während Master- und of Arts-Studierende sowie Studierende mit Abschluss eher die Interaktivität und den Kompetenzerwerb hervorheben – ebenso gilt das für Dozierende, die diese Studierenden lehren (vgl. Lübeck, 2009; Alhija, 2017). Zusätzlich könnten sich Lehrende mit unterschiedlichen Positionen oder Arbeitsverhältnissen unterscheiden (vgl. Bihler, 2006; Becker et al., 2011):

- **H5:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen Befragten mit verschiedenen Bildungsbiographien bzw. akademischen Ausbildungen (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).
- **H6:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen Befragten mit unterschiedlichen angestrebten Studienabschlusszielen (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).

Studien- und Lehrerfahrung: Studier- bzw. Lehrdauer sowie Veranstaltungsanzahl

Der Einfluss der Studiendauer von Studierenden wird vor allem im Rahmen der Lehrveranstaltungsbeurteilung (vgl. Bias-Forschung) untersucht und hat eher einen geringen Einfluss auf die Urteile (vgl. Müller-Böling/Hornbostel, 2000; Melchers/Reintges, 2014). Andere Untersuchungen geben jedoch Hinweise darauf, dass die Studienerfahrung und die Anzahl an besuchten Veranstaltungen relevant sind. Befragte verfügen über mehr oder weniger Erfahrungen, die durch die subjektive Verarbeitung von Erlebnissen im Alltag entstehen (vgl. Bihler, 2006; Merk, 1998). Das Ausmaß der Erfahrung hängt von der Dauer ab, weshalb Ältere häufig größere Erfahrungswerte (Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten) haben. Die Lehrerfahrung der Dozierenden (erfasst anhand der Dauer und Umfang der Lehrtätigkeit) stellt eine relevante Einflussgröße sowie einen statistisch signifikanten Prädiktor in der Lehrveranstaltungsbeurteilung dar (vgl. Schomburg/Flöther/Wolf, 2012; Staufienbiel/Seppelfricke/Rickers, 2015). Die aus eigenem Erleben gewonnenen Erfahrungen kann man als „Erfahrungswissen“ beschreiben, es ist subjektiv und unterscheidet sich von theoretisch fachlich begründetem Wissen. Dieses Erfahrungswissen bestimmt das Handeln von Personen mit (Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997, S. 380; Bihler, 2006, S. 127 f.).

Neben der Dauer ist auch die Anzahl an gehaltenen Veranstaltungen wichtig, da je nach Arbeitsstelle eine lange Dauer nicht unbedingt mit viel Lehrerfahrung einhergehen muss und umgekehrt. Im Zusammenhang der Dauer mit Lehrüberzeugungen gibt es keine eindeutigen Ergebnisse. Einige Studien können keinen Effekt nachweisen (z. B. Singer, 1996; Stes/Gijbels/van Petegem, 2008). Andere Studien belegen, dass Lehrende mit weniger Erfahrung fürsorglich und eher inhaltsorientiert sind bzw. hohe lehrendenzentrierte Werte aufweisen. Während die Lehrendenzentrierung gleich bleibt, steigt die Lernorientierung bzw. Studierendenorientierung tendenziell mit der Lehrerfahrung an, was auf Professionalisierungs- und Reflektionsstadien zurückgeführt wird (Lübeck, 2009, S. 80 f.; vgl. Postareff/Lindblom-Ylänne/Nevgi, 2007; Kyburz-Graber/Odermatt/Canella, 2014). Die Annahme, dass eine umfangreichere Erfahrung zu besserer Lehre führt, kann bei einem Vergleich der Sichtweisen von Anfänger*innen und erfahrenen Lehrenden (Expertenstatus) von Winteler und Forster (2007) beispielsweise für ein gutes Drittel der Befragten nicht erfüllt werden (S. 107).

Es gibt bisher wenig Forschung über die Auswirkungen der Studienerfahrung auf die Wahrnehmung von „guter Lehre“. Päuler und Jucks (2013) können keinen Einfluss der Studiendauer bzw. Lehrerfahrung nachweisen (S. 103 ff.). In einer Studie von Miron und Mevorach (2014) werden jedoch Unterschiede zwischen Studierenden im ersten und zweiten Studienjahr festgestellt: Studierende im ersten Jahr räumen Lehrmethoden den höchsten Stellenwert ein, weniger dem Fachwissen der Lehrkräfte, während Studierende im zweiten Jahr die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden an erster Stelle und Lehrmethoden an letzter Stelle sehen. Die Forscher*innen führen diese Unterschiede auf die Tatsache zurück, dass Studierende im ersten Jahr eher allgemeine Kurse besuchen und mehr an Lehrmethoden und der Wissensvermittlung interessiert sind, während Studierende im zweiten Studienjahr eine persönliche Betreuung suchen, weil sie Seminararbeiten sowie Forschungsprojekte vorbereiten und einreichen müssen (S. 87 f.). Alhija (2017) verglich den Effekt des Studienjahres für Studierende und Absolvent*innen getrennt. Der Einfluss des Studienjahres auf die Wahrnehmung der Dimensionen „guter Lehre“ ist statistisch nicht signifikant. Im Gegensatz dazu wird der Effekt des Studiengangjahres durch Studierende mit Hochschulabschluss statistisch signifikant und macht 5,7 Prozent der Varianz in den fünf Dimensionen zusammen aus. Die Resultate belegen auch, dass Studierende im vierten Studienjahr oder darüber den Merkmalen „guter Lehre“ eine signifikant höhere Bedeutung beimessen als Studierende im zweiten Studienjahr (S. 9).

Die Erfahrung im Studium wird zum einen über die Anzahl von Hochschul- und Fachsemestern zum Befragungszeitpunkt erhoben, zum anderen über die geschätzte Anzahl an bisher besuchten Lehrveranstaltungen (selbst formuliert; vgl. Päuler/Jucks, 2013; Mirastschijski et al., 2017; Knödler, 2019; siehe Anhang I). Die Lehrerfahrung wird entsprechend mithilfe der Jahre in der Lehre und der geschätzten Anzahl an gehaltenen Lehrveranstaltungen erfasst (selbst formuliert; vgl. Lübeck, 2009; Päuler/Jucks, 2013; Ulrich, 2013; Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015; Knödler, 2019; siehe Anhang I).²⁹ Es wäre plausibel, dass sich Erwartungen an die Qualität der Lehre zwischen Akteur*innen am Anfang und am Ende des Studiums bzw. mit wachsender Lehrerfahrung unterscheiden. Man könnte vermuten, dass Befragte mit weniger Erfahrung mehr Wert auf die Lehrperson, Inhalte, Lehrmethoden und gute Noten (Studienerfolg) legen, während Befragte mit höheren Erfahrungswerten eher die Beziehungsgestaltung, Eigenschaften der Studierenden, Kompetenzerwerb und zu erzielende Ergebnisse betonen (vgl. Miron/Mevorach, 2014; Alhija, 2017; Lübeck, 2009):

²⁹ Die Erfahrungen umfassen nicht nur strukturelle Aspekte, sondern auch Punkte, wie die Art und Qualität der erlebten bzw. praktizierten Lehre, diese Merkmale werden im dritten Bündel beleuchtet.

- **H7:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen Befragten mit unterschiedlichen Studier- bzw. Lehrerfahrungen (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).

4.3.5 (II) *Kognitive und motivationale Variablen: (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen*

Neben den statusbestimmenden Merkmalen, die bereits Beachtung in der Forschung gefunden haben, sollen auch kognitive und motivationale Akteurseigenschaften in diesem relativ neuen Kontext einbezogen und zum Teil explorativ erforscht werden.

Kognitive Fähigkeiten: Leistungsfähigkeit bzw. Lehrkompetenz

Die Leistungsfähigkeit von Studierenden ist eine wichtige Lernvoraussetzung und ein mehrdimensionales Konstrukt, das man über Tests erfassen kann. Kognitive Fähigkeiten werden als allgemeine Leistungsfähigkeit sowie spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden. Vereinfacht kann man diese über die Note der Hochschulzugangsberechtigung erfassen, die sich trotz Zweifeln an der Validität oder auch der Vergleichbarkeit von Schulnoten (bspw. zwischen Bundesländern) als stabiler und validester Prädiktor etabliert hat (Bihler, 2006, S. 122 ff.; Trapman et al. 2007, S. 11 ff.; vgl. Richardson/Abraham/Bond, 2012; Feldman, 2007). Die Leistungsfähigkeit gilt als zuverlässiger Prädiktor für den Studienerfolg (vgl. Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008; Blüthmann, 2012), wird häufig im Kontext der Lehrveranstaltungsbewertung erhoben und hat einen großen Effekt auf den Lernerfolg von Studierenden (vgl. Schneider/Mustafic, 2015). Bei den Lehrenden ist die Lehrkompetenzforschung ein relevantes Gebiet, dabei wird häufig auf die subjektive Selbsteinschätzung der Dozierenden zurückgegriffen (vgl. Kunter/Klusmann, 2010; Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015). Die Lehrkompetenz kann einen Einfluss auf die Lehrqualität, den Lernerfolg und die Motivation von Studierenden haben (Daumiller/Fritzsche, 2018, S. 182 ff.).

Im Zusammenhang mit „guter Lehre“ können Goodwin und Stevens (1993) einen signifikanten Zusammenhang mit dem Rang von Studierenden nachweisen (S. 178 ff.). Auch bei Üstünlüoğlu (2016) hat die Note (GPA) einen signifikanten Einfluss auf die Wahrnehmung der Dimensionen „guter Lehre“ (S. 241 ff.).

Als zuverlässiger objektiver Prädiktor für die Leistungsfähigkeit wird bei den Studierenden die Note der Hochschulzugangsberechtigung erfragt (vgl. Blüthmann, 2012; Schneider/Mustafic, 2015; siehe Anhang I). Bei den Lehrenden wird die subjektive Selbsteinschätzung der fachspezifischen Kenntnisse und didaktischen Fähigkeiten erhoben (selbst formuliert; vgl. Lübeck, 2009; Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015; Ulrich, 2020; siehe Anhang I). Da die Leistungsfähigkeit der Studierenden und das fachliche Wissen sowie didaktische Können der Lehrperson mit vielen anderen relevanten As-

pekten zusammenhängen, könnte man Einflüsse vermuten. Eine hohe Leistungsfähigkeit könnte mit einer bedeutenderen Einschätzung der eigenen Rolle einhergehen (Studierende wollen eine aktive Rolle im Prozess einnehmen und Lehrende ihre Kompetenzen unter Beweis stellen). Zusätzlich könnte man vermuten, dass leistungsfähigere Studierende mehr Wert auf die Ergebnisse legen oder eine hohe Lehrkompetenz bzw. Leistungsfähigkeit mit einer hohen Studierendenorientierung einhergeht (vgl. Blüthmann, 2012; Üstünlüoğlu, 2016). Der Einfluss wird explorativ analysiert:

- **H8:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen Befragten mit unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).

Studienfachwahlmotivation bzw. Lehrmotivation

Die Motivation stellt einen persönlichen Orientierungsrahmen für zielgerichtetes Handeln und Erwartungen dar. Die Ursprünge der Studienmotivation kommen aus der Lern- und Motivationspsychologie. In der jüngeren Hochschulforschung wird Studienmotivation an den häufigsten individuellen Orientierungen und Beweggründe subsummiert, die den Beginn eines Hochschulstudiums oder die Wahl eines Studienfachs begründen. Darunter werden Ziele, Wertbilder und fachliche Interessen gefasst, die sich auf das Studium, die berufliche oder allgemeine Lebensorientierung beziehen. Die Entscheidung für ein Studienfach ist ein Prozess, der von vielen unterschiedlichen sozialen (z. B. Geschlecht, Fähigkeiten und Interessen), gesellschaftlichen (z. B. Arbeitsmarkt) und institutionellen Faktoren (z. B. Schultyp) beeinflusst wird (Kloß, 2016, S. 11 ff.; Kozlova, 2019, S. 10). Häufig wird ein ökonomischer Ansatz und eine Entscheidung nach einer rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung (der erwartete künftige Nutzen wird an persönlichen Annahmen gemessen) zur Erklärung zugrunde gelegt (Green/Shapiro, 1999, S. 24 f.; Eglin-Chappuis, 2007, S. 53 f.).

Im Hochschulkontext hat sich die funktionale Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motive etabliert. Intrinsische Motivation und solches Handeln ist unabhängig von externen Belohnungsquellen, sondern liegt im Verhalten selbst. In Bezug auf das Studium sind die Identifikation mit dem Studienfach, das Fachinteresse oder auch das persönliche Interesse und die Entwicklung intrinsische Motivationskomponenten. Extrinsische Motivation ist an Belohnungsquellen oder Leistungsmotive gebunden (z. B. ein guter Studienabschluss). Diese Motive fokussieren sich auf Ziele, denen das Studium als Mittel dient, wie sichere Karriereaussichten oder auch berufliche Perspektiven (Heckhausen/Heckhausen, 2018, S. 6 f.; Willich et al., 2011, S. 138 ff.; Schiefele/Köller, 2001, S. 336 f.; Rump et al., 2017, S. 11).

Mit der Motivation gehen auch bestimmte Studienziele und Erwartungen an das Studium einher. Nach neueren Untersuchungen erwarten Studierende von der Hochschule eine intensive fachliche Ausbildung und berufsrelevante Qualifikationen (vgl. Damrath, 2006; Schubarth/Mauermeister, 2017; Kliegl/Müller, 2012; Zwengel, 2012). Die Motivation der Studierenden ist wichtig für das Verhalten sowie die Lernleistung und spielt beispielsweise in Studieneingangsbefragungen, Studienabschlussbefragungen oder auch der Befragung von Absolvent*innen eine Rolle (vgl. Kozlova, 2019; Blüthmann, 2012). Auch in der Lehrveranstaltungsbewertung können Einflüsse der Studienmotivation (z. B. studentische Mitarbeit oder Besuchsgrund) auf die Bewertung der Studien- und Lehrsituation nachgewiesen werden, besonders bei Evaluationsgegenständen, die mit individuellen Orientierungen und Erwartungen der Studierenden verbunden sind (vgl. Spiel/Gössler, 2000; Großmann, 2016).

Lehre und Forschung sind konstitutive Elemente an Universitäten. Als Kernqualitäten dieser sind nicht nur Rahmenbedingungen seitens der Hochschule wichtig, sondern auch die Motivation der Lehrenden spielt eine Rolle. Im Vergleich zur Lehrkompetenz ist die Forschung zur Lehrmotivation geringer ausgeprägt. Eine Befragung von neu berufenen Professor*innen und Hochschulleitungen zu „guter Lehre“ durch Becker et al. (2011) legt offen, dass Hochschulleitungen bei den Neuberufenen von einer hohen intrinsischen Motivation ausgehen. Also dass diesen Lehre Spaß macht und sie darin eine Sinnhaftigkeit sehen. Die Neuberufenen bestätigen, dass sie mehrheitlich die Lehre als freudvoll (intrinsisch) und sinnhaft (identifizierte Motivation) erleben. Gleichzeitig wird im Widerspruch dazu ebenfalls von materiellen Anreizen gesprochen (S. 232 f.). Auch bei Bloch, Lathan und Würmann (2013) geben die Lehrenden an, vornehmlich intrinsisch motiviert zu sein. Die Motive ergeben sich aus dem professionellen Selbstverständnis, Wissensvermittlung sowie Spaß am Lehren und gelten als unabhängig vom Status und der Beschäftigungssituation der Lehrperson (S. 48 f.).³⁰

In Bezug zu „guter Lehre“ untersuchten Mirastschijski et al. (2017) intrinsische und extrinsische Motive von Studierenden. Entsprechend der Hypothese gibt es einen (geringen) positiven Zusammenhang zwischen einer hohen Ausprägung intrinsischer Motive mit Nennungen der Kategorie „Soziale Aspekte/Motivation“. Entgegen den Annahmen kann kein positiver Zusammenhang der extrinsischen Motivation mit Äußerung der Oberkategorien „Outcome-Effekt“ und „Prüfungsleistung“ sowie den Unterkategorien „Interesse/Motivation“ und „Bestehen“ nachgewiesen werden (S. 116).

³⁰ Dabei bleibt die Frage nach der sozialen oder professionellen Erwünschtheit dieser Antworten offen.

Der Zusammenhang zwischen der Studienfachwahlmotivation bzw. Lehrmotivation und Erwartungen an „gute Lehre“ ist bisher kaum untersucht worden, weshalb auch in diesem Bereich noch Forschungsbedarf besteht. In Anlehnung an bisherige Untersuchungen werden daher in dieser Studie bei den Studierenden intrinsische Studienfachwahlmotive (u. a. Fachinteresse, eigene Begabung und persönliche Entfaltung) als auch extrinsische Motive (u. a. spätere Führungsposition und berufliche Möglichkeiten) erfragt (Items aus dem „StuFo-Projekt“; vgl. Schmidt et al., 2019; Schubarth et al., 2018; Blüthmann, 2012; Mirastschijski et al., 2017; Großmann, 2016; siehe Anhang I). Auch bei den Lehrenden werden intrinsische Lehrmotive (u. a. Nachwuchsfördern, Fachwissen vermitteln und Spaß an der Lehre) sowie extrinsische Gründe (u. a. Vergütung und Lehrverpflichtung) zur Wahl gestellt (Item-Batterie aus Bloch/Lathan/Würmann, 2013; vgl. Becker et al., 2011; siehe Anhang I).

Man könnte vermuten, dass intrinsisch Motivierte eher soziale Aspekte, Lern- und Lehrerfolg sowie Transfererfolg betonen. Während extrinsisch Motivierte die Relevanz von Rahmenbedingungen, Aspekten der Lehrperson, Lehrorganisation, Materialien oder Prüfungs- und Studienerfolg hervorheben (vgl. Mirastschijski et al., 2017):

- **H9:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ hängen mit der Motivation der Befragten zusammen (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).

Interesse am Studienfach bzw. an der Lehrtätigkeit

Ein weiterer relevanter Faktor, der auch häufig unter Items der Erfassung von intrinsischer Motivation zu finden ist, ist das Interesse der Akteur*innen an ihrer Tätigkeit, in dem Fall dem Studienfach bzw. der Lehrtätigkeit. Die Untersuchung von Bias-Faktoren in der Lehrveranstaltungsbeurteilung hat ergeben, dass das Interesse der Studierenden in vielen Studien konstante Zusammenhänge mit der Lehrveranstaltungsbeurteilung aufweist und das Interesse auch mit dem Lernerfolg korreliert (vgl. Spiel/Gössler, 2000). Ebenso hat sich beim (beiläufigen) Lernen gezeigt, dass ein hohes Interesse am Themenbereich den Umgang mit Lernsituationen fördern und den Lernerfolg begünstigen kann (vgl. Käser/Röhr-Sendlmeier, 2012; Melchers/Reintges, 2014; Tillmann/Niemeyer/Krömker, 2017). Fach- bzw. themenspezifisches Interesse ist ein wichtiger Einflussfaktor, denn Lernen aus Interesse führt zu besseren Ergebnissen (Lernerfolg), ebenso korreliert es mit der intrinsischen Lernmotivation und -leistung, qualitativ höherem Wissenserwerb sowie einer höheren Studienzufriedenheit (Bihler, 2006, S. 134 ff.; vgl. Krapp, 2006; Westermann et al., 1993).

In Bezug auf das Interesse von Dozierenden an der Lehrtätigkeit gibt es nur schwache Hinweise darauf, dass interessiertere Lehrende einen ausgeprägteren studien- und lehrerzentrierten Lehransatz verfolgen (Lübeck, 2009, S. 199 ff.).

Bei den Studierenden wird das Interesse am Studienfach erhoben (vgl. Schmidt et al., 2019; Blüthmann, 2012; siehe Anhang I) und bei den Lehrenden das Interesse an der Lehrtätigkeit (vgl. Becker et al., 2011; siehe Anhang I). Da angrenzende Forschungsgebiete (zum Lernen und der Lehrveranstaltungsbewertung) Grund zur Annahme geben, dass das Interesse mit Dimensionen der Lehr- und Lernqualität zusammenhängen könnte, wird der Einfluss explorativ getestet. Interessiertere Befragte könnten sich mehr in der Tiefe mit den Lehrinhalten auseinandersetzen wollen, während weniger Interessierte mehr am Prüfungs- und Studienerfolg orientiert sind:

- **H10:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ hängen mit dem Interesse am Studienfach bzw. der Lehrtätigkeit der Befragten zusammen (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).

Einstellung zu Studium, Hochschule, Lehre und Wissenschaft sowie Einstellung zum Lernen/Lernstrategie und Wissen über die Bologna-Reformen

Einstellungen sind „relativ dauerhafte, durch Erfahrung bedingte Tendenzen bzw. Bereitschaft eines Menschen, auf bestimmte Objekte positiv oder negativ zu reagieren“ (Küppers/Leuthold/Pütz, 2001, S. 260). Demnach beschreiben Einstellungen das innere Verhältnis einer Person zu einem Objekt, einer Person, einer Verhaltensweise oder einem Thema und können auf das Verhalten, die Wahrnehmung sowie Informationsaufnahme von Personen wirken (Seel, 2000, S. 118; Bihler, 2006, S. 137). Im Rahmen der Lehrveranstaltungsbewertung werden teilweise Einstellungen von Studierenden untersucht (z. B. Schmidt et al., 2014). Auch die Einstellungen von Lehrenden werden im Zusammenhang mit deren Lehrhandeln betrachtet, da sie einen Einfluss auf die selbstgesteuerten Lernprozesse haben (z. B. Scholkmann et al., 2013).

Bei den Studierenden wird nach den Einstellungen gegenüber Studium und Hochschule, Wissenschaft und Forschung sowie Studium und Lehre gefragt (selbst formuliert; in Anlehnung an Bargel/Multrus, 2012; Schmidt et al., 2014). Die Dozierenden sollen die Bedeutung von Lehre und Hochschule, Wissenschaft und Forschung sowie Studium und Lehre für sich und die Gesellschaft einschätzen (selbst formuliert; in Anlehnung an Schomburg/Flöther/Wolf, 2012; Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015; siehe Anhang I). Da es bisher keine Forschung im Kontext mit „guter Lehre“ gibt, wird der Einfluss explorativ geprüft. Man könnte vermuten, dass Befragte, die Studium, Hochschule und Lehre bedeutend einschätzen, sich eher in der Tiefe mit den Inhalten auseinandersetzen möchten, während weniger Interessierte eher an Resultaten orientiert sind. Für die Studierenden wird zusätzlich die Einstellung zum Lernen erfragt, da das Lernen zentral im Lehr-Lern-Prozess ist. Die Lernmotivation ist die Bereitschaft, sich aktiv mehr oder weniger dauerhaft sowie wirkungsvoll mit bestimmten Inhaltsbereichen zu befassen und Wissen aufzubauen (Schiefele/Köller, 2001, S. 304 f.).

Studierende haben ein meist implizites Konzept vom Lernen im Studium. Diese Konzepte können grob in tiefenorientiertes und oberflächenorientiertes Lernverständnis unterteilt werden (Biggs/Kember/Leung, 2001, S. 135). Oberflächenverständnisorientierte Studierende verfolgen meistens leistungsorientierte Ziele. Wissen, das an sie herangetragen wird, nehmen sie auf, um es reproduzieren zu können. Tiefenorientierte Studierende verfolgen könnenorientierte Ziele, sie sind an den Themen interessiert, wollen Wissen begreifen, selbst Inhalte durchdenken und sehen sich als Haupthandelnde des Lernens (Pfäffli, 2005, S. 29 ff.). Insgesamt sind Lernstrategien wichtige Determinanten für die Studienleistung, ein breites Repertoire an Lernstrategien, was situations- und aufgabenadäquat eingesetzt werden kann, ist von Vorteil (Rump et al., 2017, S. 12 ff.). Trigwell, Prosser und Waterhouse (1999) haben den Zusammenhang zwischen Lehransätzen und Lernansätzen untersucht. Dabei hat sich unter anderem gezeigt, dass die Studierenden von Dozierenden, die ihre Lehre mit einem Fokus auf der Wissensvermittlung beschreiben, berichten, dass sie eher einen oberflächlichen Stil beim Lernen haben. Während (wenn auch nicht so stark) Studierende einen tiefenorientierten Ansatz aufweisen, wenn Lehrende mehr an den Studierenden orientiert sind. Gleichzeitig sind die Ergebnisse von tiefenorientiertem Lernen qualitativ besser (S. 57 f.). Laut Trigwell und Prosser (1991) wird das tiefenverständnisorientierte Lernen durch eine studierendenorientierte Lernumgebung gefördert. Das bedeutet, dass Dozierende angemessen Rückmeldung geben, klare Lernziele formulieren, Erwartungen definieren und Gelegenheiten für Rückfragen geben (S. 256 ff.).

Mirastschijski et al. (2017) haben den Zusammenhang der Lernstrategie mit Kategorien „guter Lehre“ geprüft. Unter der Annahme, dass beim oberflächenorientierten Lernen die Reproduktion von Wissen, das in Prüfungen abgefragt wird, wichtig ist, wird geprüft, ob ein positiver Zusammenhang mit der Kategorie „Prüfungsleistung/Bestehen“ besteht. Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Tiefenorientiertes Lernen wird als Interesse am Gegenstand verstanden. Das führt dazu, dass sich Studierende intensiv mit dem Lernstoff auseinandersetzen und ihm Bedeutung zumessen. Studierende erachten die Möglichkeit, in Lehrveranstaltungen Fragen zu stellen oder gestellt zu bekommen, um eine Diskussion der Lerninhalte zu fördern als relevant, sodass Maßnahmen lernunterstützend wirken können. Daraus werden Hypothesen mit den Unterkategorien der Gruppe „Aktivierung-Unterstützung“ abgeleitet. Entgegen dieser werden keine signifikanten Zusammenhänge mit Nennungen bezüglich Fragen, Lehren-Erklären, Beispielen, Praxisbezug, Wiederholungen, Fordern-Fördern, Übungen oder der Kategorie „Struktur/inhaltlich“ nachgewiesen (S. 117 f.).

Die Studierenden werden verkürzt danach gefragt, ob sie eher für „das Bestehen von Prüfungen“ (oberflächenorientiert) oder „das vertiefte Verständnis von Studieninhalten“ (tiefenorientiert) lernen (vgl. Schmidt et al., 2014; siehe Anhang I).³¹ Basierend auf vorherigen Untersuchungsergebnissen ist die Vermutung, dass tiefenorientierte Studierende sich eher mit den Themen und langfristigen Zielen auseinandersetzen möchten, während oberflächenorientierte Studierende mehr am Prüfungs- und Studienerfolg interessiert sind (vgl. Trigwell/Prosser, 1991; Mirastschijski et al., 2017). Da es zum Einfluss von Einstellungen auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ noch keine Forschung gibt, wird der Zusammenhang explorativ untersucht:

- **H11:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ hängen mit unterschiedlichen Einstellungen zu Studium, Hochschule, Lehre und Wissenschaft sowie zum Lernen der Befragten zusammen (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).

Zusätzlich zu den Einstellungen könnte auch das Wissen der Befragten über die Bologna-Reformen bedeutend sein. Denn mit dem Bologna-Prozess sind eine Reihe an Veränderungen in Studium und Lehre sowie Anforderungen an die Lehrqualität (z. B. die Orientierung an den Studierenden und am Output) einhergegangen. Die Lehr-Lern-Prozesse werden reflexiver betrachtet und das Wissen darüber könnte sich auf die Bewertung von Kriterien „guter Lehre“ auswirken (vgl. Schomburg/Flöther/Wolf, 2012; JGU, 2017; Knödler, 2019). Als Folgen des Bologna-Prozesses werden von Lehrenden an der JGU eine Abnahme der Qualität des Studiums, eine Einschränkung in der Freiheit von Forschung und Lehre sowie die Abnahme der intrinsischen Motivation von Studierenden verbunden (Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015, S. 14 ff.).

Die Studierenden und Dozierenden werden gebeten, ihr Wissen über den Bologna-Prozess und dessen Forderungen für Studium und Lehre einzuschätzen (selbst formuliert; vgl. Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015; siehe Anhang I). Im Zusammenhang mit „guter Lehre“ gibt es bisher keine Forschungsergebnisse. Man könnte vermuten, dass Befragte mit mehr Wissen über die Erwartungen an Studium und Lehre die geforderten Kriterien hervorheben, die sich unter anderem auf die Studierenden (Eigenschaften und aktives Verhalten) sowie den Output (Ziele und Ergebnisse) beziehen:

- **H12:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ hängen mit dem Wissen der Befragten über die Bologna-Reformen zusammen.

³¹ Neben diesen verkürzten Abfragen gibt es weitere verschiedene Lernstrategien. Klingsieck (2018) hat beispielsweise eine Kurzskaala des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST) von Wild und Schiefele (1994) entwickelt, das aus 13 Kurzskaalen mit 39 Items besteht: Kognitive Strategie (Organisieren, Elaborieren, kritisches Prüfen und Wiederholen), metakognitive Strategie (Zielen, Planen, Kontrollieren und Regulieren) sowie Management interner Ressourcen (Aufmerksamkeit, Anstrengung und Zeit) sowie externer Ressourcen (Lernen mit Studienkolleg*innen, Literaturrecherche und Lernumgebung; S. 249 ff.). Für den Untersuchungszweck wird hier lediglich eine kurze Fassung verwendet.

Stellenwert von Studium bzw. Lehre: Zeitverteilung für verschiedene Bereiche und Aufgaben sowie persönliche Wichtigkeit von Studium bzw. Lehre als auch Präferenz

Es gibt immer wieder Bemühungen, beispielsweise im Rahmen von Initiativen oder Projekten wie dem Qualitätspakts Lehre (2011-2020), den Stellenwert von Lehre und Studium zu fördern, die Wertschätzung von „guter Lehre“ zu steigern sowie einen Einstellungs- und Kulturwandel (mit)anzustoßen, da man sich davon auch eine Verbesserung der Studien- und Lehrqualität erhofft (Schmidt et al., 2020, S. 3).

Unter dem Begriff Stellenwert wird hier zum einen die Zeitverteilung für verschiedene Verpflichtungen verstanden und zum anderen die persönliche Wichtigkeit von Studium bzw. Lehre für die Befragten erfasst. Der Konflikt der Studierenden im Zeitbudget besteht vermutlich in der Zeitverteilung für das Studium sowie für berufliche und private Verpflichtungen (Mirastschijski et al., 2017, S. 39 f.). Es wird davon ausgegangen, dass die Lebenssituation von Studierenden in Interaktion mit den Studienformaten und der Studienstruktur einen Einfluss auf das Studierverhalten und damit letztlich den Studienerfolg hat. Die Erwerbstätigkeit kann sich aufgrund der benötigten Zeit und Energie als „zeitliche Restriktion“ auf das Studierverhalten auswirken sowie in der Folge die Vereinbarkeit mit dem Studium (Studierbarkeit) reduzieren (Buß, 2018, S. 27; Blüthmann, 2012, S. 414). Zusätzlich kann die persönliche Wichtigkeit von Studium und Hochschule im Leben von Studierenden relevant sein und sich auf die Perspektive oder das Verhalten auswirken (vgl. Schmidt et al., 2014).

Bei den Lehrenden besteht der Konflikt der Verteilung von zeitlichen Ressourcen vor allem zwischen Lehre und Forschung sowie administrativen und weiteren sonstigen Aufgaben. Eine Metaanalyse belegt, dass die Zeit, die eine Lehrperson in die Planung und Vorbereitung von Veranstaltungen steckt, einen Einfluss auf den Lernerfolg der Studierenden hat (Schneider/Mustafic, 2015, S. 15 f.). Da die Verknüpfung von Lehre und Forschung ein konstitutives Element universitärer Hochschullehre ist, ist dieser Konflikt weiterhin aktuell und relevant. Nach Humboldt ist ein guter Forscher auch ein guter Lehrender und umgekehrt, dabei muss jedoch bedacht werden, dass „gute Lehre“ auch eine didaktische Herausforderung ist (Tresp, 2005, S. 339 ff.; Daumiller, 2018, S. 157 ff.). Die Zusammenhänge zwischen Forschung und Lehre als Hauptaufgaben von Akademiker*innen an modernen Universitäten können entweder als komplementär (gute Lehrende sind gute Forschende und umgekehrt), gegensätzlich (entweder sind sie gute Lehrende oder gute Forschende) oder unabhängig voneinander beschrieben werden (Hattie/Marsh, 1996, S. 603 ff.). Demnach gibt es verschiedene Ansichten dazu. Schomburg, Flöther und Wolf (2012) betrachteten anhand der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitsbelastung (getrennt nach Vorlesungszeit und vor-

lesungsfreie Zeit), wie viel Zeit für die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche (Lehre, Forschung, Verwaltung und sonstige Aufgaben) aufgewendet wird, ob es einen Wandel in der allgemeinen Lehrsituation gibt und wie die Ressourcen für die Lehre eingeschätzt werden. Es stellte sich heraus, dass die tatsächliche Arbeitszeit über der vertraglich festgelegten liegt. Ein neues Ergebnis ist, dass im Zeitvergleich zu vorherigen Studien sichtbar wird, dass die Stunden für Lehre und Verwaltung gestiegen sind, während die Zeit für Forschung gesunken ist. Diese Entwicklung kann mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge sowie der damit einhergehenden steigenden Lehrbelastung erklärt werden. In der Vorlesungszeit steht die Lehre an erster Stelle, in der vorlesungsfreien Zeit dagegen die Forschung (S. 35 ff.). Die Einheit von Forschung und Lehre spiegelt sich in den Präferenzen von Lehrenden wider. Die meisten präferieren beides und es gibt wenige deren Präferenz primär in der Lehre oder Forschung liegt (S. 49 f.). In Befragungen geben Dozierende häufig an, dass der Lehre im Vergleich zur Forschung ein geringerer Stellenwert beigemessen wird (Prestigegefälle) und sie sich selbst eher als Forschende sehen. Lehre nehme immer mehr Zeit in Anspruch, gleichzeitig wird zu wenig Zeit für die Lehre als Defizit angeführt (Bloch/Lathan/Würmann, 2013, S. 43; Schiekirka-Schwake, 2019, S. 2 ff.).

Auch bei den Lehrenden an der JGU herrscht die Einschätzung, dass Lehre keinen positiven Einfluss auf die wissenschaftliche Karriere hat. Die Bedeutung der Lehre wird insgesamt skeptisch gesehen. Forschung wird nach Aussagen der Befragten mehr geschätzt, während Lehre nur auf einem unteren bis mittleren Niveau honoriert wird. Trotzdem wird Lehre von rund der Hälfte der Befragten nicht als Belastung wahrgenommen (Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015, S. 14 ff.). Neben dem weiterhin bestehenden zeitlichen Ressourcenkonflikt könnten demnach auch die persönliche Wichtigkeit der Lehre und die eigenen Präferenzen (Forschung vs. Lehre vs. beides) bei der Bewertung von Aspekten „guter Lehre“ von Bedeutung sein. Diesbezüglich gibt es bisher keine Forschungsergebnisse und der Einfluss wird explorativ untersucht. Es besteht jedoch eine positive Beziehung zwischen der Studierendenorientiertheit von Lehrenden und einer angemessenen Arbeitsbelastung (Lübeck, 2009, S. 81 ff.).

Bei den Studierenden wird die prozentuale Zeitverteilung für Studium, berufliche und private Verpflichtungen (Summe 100 %) während der Vorlesungszeit abgefragt sowie die persönliche Wichtigkeit von Hochschule und Studium (selbst formuliert; vgl. Mirastschijski et al., 2017; Blüthmann, 2012; Buß, 2018; siehe Anhang I). Bei den Lehrenden wird entsprechend die prozentuale Zeitverteilung für Lehre, Forschung sowie administrative und sonstige Aufgaben (Summe 100 %) während der Vorlesungszeit

erfasst. Außerdem werden die persönliche Wichtigkeit der Lehre und die Präferenzen von Forschung oder Lehre erhoben (selbst formuliert; vgl. Schomburg/Flöther/Wolf, 2012; Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015; Mirastschijski et al., 2017; siehe Anhang I):

- **H13:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen Befragten mit unterschiedlichen Präferenzen und hängen mit der persönlichen Wichtigkeit von Studium und Hochschule bzw. Lehre zusammen (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).
- **H14:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen Befragten mit unterschiedlichem Stellenwert von Studium bzw. Lehre und Forschung (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).

Kontextvariablen: Erwerbstätigkeit von Studierenden bzw. didaktische Ausbildung und Relevanz der Ausbildung von Lehrenden

Anschließend an den vorherigen Abschnitt werden relevante Kontextvariablen (Faktoren, die außerhalb der Person liegen, sich aber auf deren Verhalten und Erwartungen auswirken können), die mit der Zeitverteilung und dem Stellenwert von Studium und Lehre zusammenhängen, betrachtet. Man geht davon aus, dass das außeruniversitäre Leben der Studierenden und ihre Lebensumstände auch deren Studienverlauf bestimmen. Untersuchungen ergeben, dass die Mehrheit neben dem Studium erwerbstätig ist und die Definition eines Vollzeitstudiums hinterfragt werden sollte. Im Rahmen der Studienerfolgsforschung wird beispielsweise der Zusammenhang mit zeitlichen Restriktionen durch die Erwerbstätigkeit von Studierenden untersucht. Dabei sind die fachliche Distanz und der Umfang an Arbeitsstunden entscheidend (vgl. Bargel, 2015; Blüthmann, 2012; Röwert et al., 2017; Buß, 2018). Einige Studien belegen, dass die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses bei einer hohen Belastung durch eine Erwerbstätigkeit sinkt. Ob berufstätige Studierende ihr Studium häufiger abbrechen, ist nicht eindeutig geklärt. Zum Risikofaktor für den Studienerfolg wird die Erwerbstätigkeit bei mehr als 18 Stunden pro Woche, da dann zeitliche Ressourcen für das Studium fehlen (Blüthmann/Thiel/Lepa, 2008, S. 414; vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer, 2003; Brandstätter/Farthofer, 2003).

Als relevanter Aspekt bei den Lehrenden wird die didaktische Ausbildung berücksichtigt. Die didaktische Ausbildung und hochschuldidaktische Weiterbildungen von Lehrenden sind wichtige Maßnahmen zur Qualitätsweiterentwicklung der Lehre, da die Professionalisierung der Lehrenden ein zentrales Instrument zur Qualitätssteigerung darstellt. Diese wirken sich nachweislich positiv auf Lehre, Lehrkonzepte und pädagogisches Verhalten aus (Ulrich, 2020, S. 8; vgl. Howland/Wedman, 2004; Johannes, 2011; Ulrich, 2013; JGU, 2017; Mladenovici et al., 2021). Obwohl die Qualität in der Lehre nicht von der Qualifikation des Hochschulpersonals für die Lehre zu trennen

ist, gibt es keine verpflichtende didaktische Ausbildung am Anfang einer Lehrtätigkeit, und es nehmen trotz hohen Fortbildungsbedarfes weniger Lehrende an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten zur Lehre als zur Forschung teil (Schomburg/Flöther/Wolf, 2012, S. 54; Krempkow, 2001, S. 47; Krempkow, 2003, S. 26 f.).³²

In der Forschung gibt es einerseits Hinweise darauf, dass es durch eine mindestens ein Jahr andauernde Qualifizierung von Lehrenden einen Wandel zu mehr Studierendenorientierung gibt (z. B. Stes/Gijbels/van Petegem, 2008). Andere Studien können hingegen keine Unterschiede zwischen Lehrenden mit und ohne lehrbezogene Aus- oder Weiterbildung hinsichtlich ihrer Lehransätze feststellen (z. B. Lübeck, 2009).

Bisher wird der Einfluss dieser Kontextvariablen eher in der Forschung zum Studien-erfolg oder zu Lehransätzen berücksichtigt, deshalb werden diese explorativ im Zusammenhang mit „guter Lehre“ untersucht und damit auf einen neuen Kontext übertragen. Bei den Studierenden wird die Erwerbstätigkeit an sich abgefragt und gegebenenfalls der wöchentliche Stundenumfang während der Vorlesungszeit (vgl. Blüthmann, 2012; Mirastschijski et al.; 2017; Buß, 2018; siehe Anhang I). Bei den Lehrenden wird die Teilnahme an didaktischen Fortbildungen und gegebenenfalls die Anzahl an besuchten Veranstaltungen sowie die persönliche Relevanz der Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit erhoben (vgl. Lübeck, 2009; Schomburg/Flöther/Wolf, 2012; Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015; siehe Anhang I). In Anlehnung an die Forschung in anderen Kontexten könnte man annehmen, dass bei einer geringeren Erwerbstätigkeit eine intensivere Beschäftigung mit dem Studium stattfindet und die Studierenden an einer tieferen Auseinandersetzung interessiert sind, während zeitlich stark eingespannte Studierende mehr auf den Prüfungs- und Studienerfolg fokussiert sind. Gleichzeitig könnte man vermuten, dass Lehrende mit einer didaktischen Ausbildung „bessere“ Lehre machen, indem ihnen studierendenorientierte Kriterien wichtiger sind:

- **H15:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen Befragten mit oder ohne Erwerbstätigkeit bzw. didaktischer Ausbildung und hängen mit deren Umfang zusammen (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).

4.3.6 (III) Studien- bzw. lehrbezogene Vorerfahrungen: Bisheriges Studier- bzw. Lehrverhalten sowie erzielte Ergebnisse

Im letzten Bündel wird ein Blick auf die studien- bzw. lehrbezogenen Vorerfahrungen beider Akteursgruppen geworfen, da neben den strukturellen und psychologischen Eigenschaften auch gesammelte Erfahrungen sowie Verhaltensweisen in Studium und Lehre einen Einfluss auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ haben könnten.

³² Während der Förderung durch den Qualitätspakt Lehre (2011 bis 2020) ist die Teilnahme an Weiterbildungen deutlich gestiegen (Schmidt et al., 2020, S. 3).

Zusätzlich könnte man vermuten, dass einige dieser Variablen einen „indirekten“ Einfluss haben, indem beispielsweise der Kompetenzerwerb oder die Zufriedenheit über „Feedbackschleifen“ (vgl. Kapitel 4.3.3) die Motive oder Einstellungen beeinflussen, die sich dann wiederum auf die Erwartungen an gute Hochschullehre auswirken könnten. Da viele Wirkungen bereits im Prozess einsetzen, werden das bisherige Studier- bzw. Lehrverhalten und erzielte Ergebnisse in einem Bündel zusammengefasst.³³

Rollenverständnis in der bisher erlebten bzw. praktizierten Lehre

Durch die Bologna-Reformen und den geforderten „Shift“ in der Hochschuldidaktik wird ein Wandel von Rollen propagiert. Studierendenzentrierte Lehre soll gefördert werden, indem Studierende einen hohen Sprechanteil haben und ein Schwerpunkt auf der Elaboration und interaktiven Arbeitsformen (wie der Beantwortung von Quizfragen oder Diskussionen unter den Studierenden) liegen soll. Die wohl häufigste Arbeitsform an Hochschulen stellte jedoch lange Zeit weiterhin die lehrendenzentrierte Lehre dar, wobei die didaktischen Handlungen seitens der Dozierenden im Vordergrund stehen und sich die Studierenden eher passiv verhalten (Wibbecke et al., 2016, S. 185 f.). Im Sinne des Wandels sollen Lehrpersonen die Lernprozesse vorausdenken, Wissen darstellen und vermitteln, Denk- und Problemlösungsprozesse begleiten sowie über die Zielerreichung entscheiden (Leistungsnachweise). Dozierende sollen dabei die Selbstbestimmung fördern, ein angenehmes Lernklima schaffen und eine klare Zielsetzung verfolgen (Pfäffli, 2005, S. 84 ff.). Damit ein studierendenzentriertes Lehrkonzept umgesetzt werden kann, müssen die Rollenerwartungen beiden Akteursgruppen bewusst sein, zusätzlich müssen sie sich damit identifizieren und entsprechend verhalten. In diesem Kontext wird in der Regel die theoretische Untergliederung der Lehransätze in studierenden- und lehrendenzentriert zugrunde gelegt (vgl. Kember, 1997; Trigwell/Prosser, 2004; Winteler/Forster, 2007; Lübeck, 2009).

An diese Einteilung schließt Lübeck (2010) an und analysierte das Rollenverständnis der Lehrenden zwischen den *harten* und *weichen* Fachdisziplinen, indem diese sich für eine von fünf Aussagen entscheiden mussten, die einen deutlich bzw. eher lehrendenzentrierten, dazwischenliegenden (Mitte der Pole) oder deutlich bzw. eher studierendenzentrierten Lehransatz abbilden. Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen wählen häufiger studierendenzentrierte Aussagen aus, während in den Natur-, Medizin- und Gesundheitswissenschaften deutlich öfter ein lehrendenzentriertes Rollenverständnis vorhanden ist (S. 17 f.).

³³ Bei diesen Variablen gilt es zu beachten, dass sich diese zum Teil mit den Dimensionen der Ziel-/Ergebnis-Ebene des Arbeitsmodells „guter Lehre“ überschneiden könnten, da sich manche Konstrukte ähneln (das betrifft z. B. den Kompetenzerwerb als Teil des Modells sowie als geprüfte Einflussvariable).

Im Zusammenhang mit „guter Lehre“ überprüften Mirastschijski et al. (2017) für Studierende, ob es einen Zusammenhang zwischen der Ausprägung des studierendenzentrierten Lehransatzes der Lehrperson (mithilfe des revidierten „Approaches To Teaching Inventory (ATI-R)“) mit gewissen Kategorien gibt. Es können positive Zusammenhänge mit den Kategorien „Aktivierung-Unterstützung/Fragen“, „Aktivierung-Unterstützung/Rückmeldungen“, „Design/Eigenschaften/Selbstständigkeit“ und „Prüfungsleistung/Vorbereitung“ festgestellt werden. Die Kategorie „Aktivierung-Unterstützung/Fragen“ weist die größte Korrelation auf. Die Beantwortung von Fragen scheint bei diesem Lehransatz eine zentrale Rolle zu spielen (S. 119 f.).

Für die Erfassung des Rollenverständnisses in der erlebten bzw. praktizierten Lehre wird die Frage von Lübeck (2010) übernommen und angepasst. Die fünf Antwortmöglichkeiten entlang des Kontinuums werden zu drei Aussagen (studierendenzentriert, lehrendenzentriert und eine Aussage als „Mittelkategorie“) zusammengefasst (selbst formuliert in Anlehnung an Lübeck, 2010; Kember, 1997; siehe Anhang I). Man könnte annehmen, dass bei einem praktizierten bzw. erlebten studierendenzentrierten Lehransatz vermehrt interaktive Elemente (z. B. Kommunikation, Fragen, Klima und Feedback) sowie das studentische Lernen im Vordergrund stehen. Beim lehrendenzentrierten Verständnis sind dafür die Eigenschaften der Lernperson, die Inhalte sowie der Prüfungs- und Studienerfolg wichtig(er) (vgl. Mirastschijski et al., 2017):

- **H16:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen Befragten mit unterschiedlichen Rollenverständnissen in der bisherigen Lehre.

(Vor-)Erfahrungen: Bewertung der Lehrqualität, Übereinstimmung mit eigenen Vorstellungen, Einfluss der Covid-19-Pandemie und Lehre in der Schul- bzw. Studienzeit

Um die (Vor-)Erfahrungen der beiden Akteursgruppen zu erfassen, wurden bereits „Eckdaten“ (wie die Studier- bzw. Lehrerfahrung) und weitere statusbestimmende Merkmale (vgl. Bündel I) in die Fragebögen aufgenommen. Zusätzlich werden noch bewertende Variablen aufgenommen, die für beide Statusgruppen entsprechend ihrer Rollen abgefragt werden, da Abweichungen zwischen den Akteur*innen zu einer negativen Wahrnehmung der Lehrqualität führen können (Alhija, 2017, S. 6). Neben der Bewertung der erlebten Lehrqualität (in der Schul- bzw. Studienzeit) kann auch die Covid-19-Pandemie und die damit einhergehenden temporären Schließungen der Universitäten sowie die Umstellung auf digitale Formate die Sichtweise beeinflussen. Die Erfahrungen der Befragten sind unterschiedlich ausgeprägt und entstehen durch die subjektive Verarbeitung von Erlebnissen im Alltag. Dieses subjektive Erfahrungswissen beeinflusst bewusst und unbewusst das Lernen sowie Handeln von Personen (Bihler, 2006, S. 141; vgl. Merk, 1998; Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997).

Aufgrund von eigenen Erfahrungen in der Lehre (sowohl im Rahmen des Studiums als auch davor) hat jeder Studierende und Lehrende zumindest eine diffuse Vorstellung von „guter Lehre“ (Ulrich, 2020, S. 20). Der Einfluss von gesammelten Erfahrungen auf lehrbezogene Vorstellungen ist bisher kaum erforscht. Tendenziell geht eine positive Wahrnehmung von lehrbezogenen Rahmenbedingungen mit einem studienzentrierten Lehransatz von Dozierenden einher (Lübeck, 2009, S. 180 f.). Man kann aufgrund von Überlegungen in der Forschungsliteratur (z. B. Bihler, 2006), Ansätzen wie dem „Model of teaching and student learning“ (vgl. Prosser/Trigwell, 2006) und Aussagen im Pretest dieser Studie davon ausgehen, dass Erfahrungen einen Einfluss haben. Im Pretest geben die Befragten beider Akteursgruppen (in einer offenen Frage) an, dass ihre persönlichen Vorstellungen von „guter Lehre“ stark durch die Erfahrungen mit Lehre in der eigenen Schul- bzw. Studienzeit geprägt sind.

Für beide Akteursgruppen stimmen die Fragen zur Erfassung der Erfahrungen an sich überein und sind lediglich an deren Perspektive angepasst (Studierende bewerten die bisher erlebte Lehre und Dozierende ihre praktizierte Lehre an der JGU): Bewertung der Lehrqualität an der JGU, Übereinstimmung von Erfahrungen mit den eigenen Vorstellungen von „guter Lehre“, Zufriedenheit mit der Lehrqualität in der Schul- bzw. Studienzeit sowie Einschätzung des Einflusses der Covid-19-Pandemie auf die eigenen Vorstellungen (selbst formuliert in Anlehnung an Lübeck, 2009; Schmidt et al., 2014; Mirastschijski et al., 2017; siehe Anhang I). Basierend auf der Annahme, dass die (Vor-)Erfahrungen in Studium und Lehre die Sichtweisen der Akteur*innen prägen, werden diese potenziellen Einflussvariablen explorativ untersucht:

- **H17:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ hängen mit der Bewertung der erlebten bzw. praktizierten Lehrqualität der Befragten zusammen.
- **H18:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ hängen mit dem Ausmaß der Übereinstimmung von erlebter bzw. praktizierter Lehre und den eigenen Vorstellungen der Befragten zusammen.
- **H19:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ hängen mit der Einschätzung des Einflusses der Covid-19-Pandemie auf die Vorstellungen der Befragten zusammen.
- **H20:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ hängen mit der Bewertung der Lehrqualität in der Schul- bzw. Studienzeit der Befragten zusammen.

Häufigstes besuchtes bzw. praktiziertes Veranstaltungsformat

Neben der Häufigkeit von besuchten bzw. gehaltenen Lehrveranstaltungen könnte es auch einen Unterschied machen, um welches Veranstaltungsformat es sich handelt. Die Frage nach dem Lehrformat schließt an die Untersuchung von Fachgruppen-Unterschieden an, da es in verschiedenen Fachkulturen eine unterschiedliche Verteilung der Lehrformate gibt und die Anforderungen an Studierende zwischen vortragsorien-

tierten und interaktiven Lehrveranstaltungsformaten variieren. Eine Vorlesung unterscheidet sich in der Regel von anderen Lehrformen durch die Gruppengröße, den Grad der Interaktivität und die didaktischen Möglichkeiten. Das impliziert Frontalunterricht, während seminarartige Veranstaltungen der Vertiefung von Themen unter Einbezug studentischer Diskussionen dienen. Tendenziell werden in Vorlesungen neue Informationen und Wissen mit einer insgesamt höheren Stoffmenge geboten. Häufig werden dabei mediengestützte Vorträge gehalten und Materialien für die Nachbereitung bereitgestellt, die der Vorbereitung auf Klausuren dienen. In Seminaren ist die Erarbeitung von Inhalten durch die Lektüre von Texten und das Aufbereiten von Referaten individueller und selbstständiger. In diesen Veranstaltungen gibt es mehr Diskussionen und Ergebnisse werden im Plenum oder in kleinen Gruppen evaluiert (Mirastschijski et al., 2017, S. 110 f.; Apel, 1999, S. 61 ff.). In der Hochschuldidaktik gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, ob sich Lehransätze zwischen Formaten unterscheiden oder didaktische Konzepte auf verschiedene Formate übertragbar sind (vgl. Schneider/Mustafic, 2015; Ulrich, 2020). Lübeck (2009) kann nachweisen, dass Dozierende in Vorlesungen eher lehrendenzentrierte Lehransätze und in Seminaren eher studierendenzentrierte Konzeptionen verfolgen (S. 187 ff.).

Mirastschijski et al. (2017) belegen einen signifikanten (aber geringen Einfluss) der Veranstaltungsform auf die Anzahl an genannten Merkmalen „guter Lehre“. Von Studierenden in Vorlesungen werden eher Tempo, Stoffmenge (Aktualität) und Präsentationsfähigkeit genannt, in Seminaren stehen der Austausch (Klima, Diskussion, Gruppenarbeiten und selbstständiges Arbeiten) sowie die Lehrperson im Fokus. Gemäß den formulierten Hypothesen gibt es in seminarartigen Veranstaltungen signifikant mehr Äußerungen innerhalb der Oberkategorie „Design/Eigenschaften“ zu Aspekten der Interaktion, Diskussion, Selbstständigkeit und Gruppenarbeit sowie der Oberkategorie „Soziale Aspekte/Klima“. In Vorlesungen kann wiederum bestätigt werden, dass es mehr Nennungen der Oberkategorie „Aktivierung-Unterstützung“ bezüglich Kriterien des Tempos und der Präsentationsfähigkeit der Lehrperson gibt. Zudem werden mehr Merkmale mit Bezug zu den Kategorien „Struktur/Inhalt“, „Inhalt/aktuell“, „Materialien/Folien“ und „Materialien/Skript“ genannt (S. 111 ff.).

Demnach wird für Studierende das häufigste besuchte und bei Lehrenden das häufigste praktizierte Veranstaltungsformat erhoben (selbst formuliert; vgl. Lübeck, 2009; Mirastschijski et al., 2017; siehe Anhang I). Bei der Veranstaltungsart lässt sich im Kontext der Fachgruppen-Unterschiede vermuten, dass bei Befragten, die eher Vorlesungen besuchen, Aspekte der Lehrperson, der Materialien oder der Strukturierung von Kursen sowie des Studienerfolgs im Vordergrund stehen. Bei interaktiven Veran-

staltungen (z. B. Seminare oder Übungen) wären eher Kriterien der Interaktion, des Klimas, der studentischen Selbstständigkeit und des Transfererfolgs für das Gelingen der Hochschullehre bedeutend (vgl. Lübeck, 2009; Mirastschijski et al., 2017):

- **H21:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ unterscheiden sich zwischen Befragten, die überwiegend bestimmte Veranstaltungsformate besuchen bzw. praktizieren.

Bisheriges Studier- bzw. Lehrverhalten: Selbstwirksamkeitserwartung, Selbststeuerung und Lernverständnis bzw. fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept als Lehrperson

Das bisherige Studier- bzw. Lehrverhalten der beiden Akteursgruppen wird anhand von Selbstbeschreibungen der Befragten erfasst, indem diese Auskunft über ihr Verhalten beim Lernen und Lehren, ihre Selbststeuerung im Studium bzw. ihr Selbstkonzept als Lehrperson geben. Diese Eigenschaften sind wichtig und könnten ebenfalls die Vorstellungen von „guter Lehre“ prägen. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist ein Konstrukt aus der sozial-kognitiven Theorie und definiert das Vermögen einer Person, die eigenen Fähigkeiten zu kennen und einschätzen zu können (vgl. Bandura, 1997). Das Selbstkonzept einer Person ist eine Selbsteinschätzung, die auf konkreten Erfahrungen aufbaut. Eine hohe Erfolgserwartung wirkt sich günstig auf die Motivation aus und beeinflusst die Lernbereitschaft sowie den Lernerfolg (Bihler, 2006, S. 124 f.). Während es für die Schulforschung einige Studien gibt, die besagen, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung tendenziell bei Lernenden zu besseren Ergebnissen führt, können für den Hochschulbereich noch keine einheitlichen Aussagen getroffen werden (vgl. Bailey, 1999; Postareff/Lindblom-Ylänne/Nevgi, 2007; Lübeck, 2009).

Eine Metastudie im deutschen Raum belegt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden einen positiven Effekt auf deren Lernerfolg hat (Schneider/Mustafic, 2015, S. 46 ff.). Auch auf das Studium und den Studienerfolg sollen ein eigenaktives Studierverhalten und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung einen (großen) positiven Effekt haben (vgl. Schubarth et al., 2018; Asdonk/Sterzig, 2011; Schubarth/Ulbricht, 2017; Schmidt et al., 2019). Laut Winteler und Forster (2008) ist das individuelle Engagement von Studierenden („Student Engagement“), das, was sie im Studium tun (intensive Auseinandersetzung führt zu besserem Lernen), wichtiger als das, was sie mitbringen (S. 164 ff.). Fächerübergreifende Kompetenzen bei der Selbst- und Studienorganisation sind die Selbsteinschätzung der Lernorganisation, Motivation, Planung und Arbeitshaltung sowie der Umgang mit Stress (Schmied/Hänze, 2016, S. 5 ff.). Selbststeuerung ist eine wichtige Eigenschaft, die regelmäßig von Studierenden gefordert wird. Lerntheorien deuten darauf hin, dass Lernende aktiv ihr Wissen in selbstgesteuerten Prozessen konstruieren, also subjektiv und individuell neues Wis-

sen in vorhandene Strukturen einbauen (Rump et al., 2017, S. 9 f.). Das Lernverständnis kann man verkürzt damit erheben, wie leicht oder schwer den Studierenden das Lernen bisher im Studium fällt (vgl. Schmidt et al., 2014).

Im Kontext der Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Lehrtätigkeit ist neben dem Wissensstand, den didaktischen Fähigkeiten und der Qualität der Lehre auch die lehrbezogene Selbstwirksamkeit wichtig. Die Selbstwirksamkeitserwartung bei Dozierenden umfasst beispielsweise die Instruktion, Classroom-Management, Motivierung, Datengewinn und verständliche Darstellung von Forschungsergebnissen (Daumiller, 2018, S. 386 f.). Bei Lübeck (2009) werden sowohl bei studierendenzentrierten als auch lehrendenzentrierten Lehransätzen hohe Werte der Selbstwirksamkeit deutlich. Eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung geht tendenziell mit einer höheren Studierendenzentriertheit (schwache positive Korrelation) einher (S. 179 f.).

Im Zusammenhang mit „guter Lehre“ gibt es bisher kaum Studien, die diese Merkmale miteinander beiziehen, jedoch wird in der Forschung auf die Relevanz von psychologischen Variablen hingewiesen (vgl. Alhija, 2017). Mirastschijski et al. (2017) prüften den Einfluss der Selbstständigkeit (erfasst anhand der Dimensionen von Schuler/Prochaska/Fintrup, 2001) auf die Nennung von Kriterien „guter Lehre“. Entgegen den Hypothesen gibt es keinen positiven Zusammenhang mit der Subkategorie „Design/Eigenschaften/Selbstständigkeit“ und keine negative Korrelation mit der Kategorie „Design/Methode/Vortrag“ (S. 116 f.).

Zur Erfassung des bisherigen Studierverhaltens werden die Selbstwirksamkeitserwartung (Items aus dem „StuFo-Projekt“; vgl. Schmidt et al., 2019; Mirastschijski et al., 2017; Schmied/Hänze, 2016), die Selbststeuerung und das Lernverständnis der Studierenden abgefragt (in Anlehnung an Schmidt et al., 2014; siehe Anhang I). Das Verhalten der Lehrenden wird über das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept als Lehrperson erfasst (Items aus Ulrich, 2013; vgl. Lübeck, 2009; Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015; siehe Anhang I). Man könnte vermuten, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und eine gute Selbststeuerung im Studium sowie ein positives Selbstkonzept als Lehrperson mit einer höheren Studierendenzentriertheit einhergehen (vgl. Lübeck, 2009). Demnach wären beispielsweise Merkmale relevanter, die die Eigenschaften von Studierenden, die Interaktion oder den Transfererfolg betreffen. Ebenso könnten Studierende, denen das Lernen leichter fällt, andere Schwerpunkte setzen (vgl. Mirastschijski et al., 2017). Bei den Dozierenden könnte man zusätzlich vermuten, dass sie die Fähigkeiten von Lehrpersonen hervorheben. Insgesamt wird der Einfluss dieser „intrapyschischen“ Eigenschaften explorativ in einem neuen Kontext untersucht:

- **H22:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ hängen mit der Selbstwirksamkeitserwartung, der Selbststeuerung, dem Lernverständnis bzw. dem fähigkeitsbezogenen Selbstkonzept der Befragten zusammen (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).

Aktueller Leistungsstand: Studiennote, Selbsteinschätzung der Leistung und bisheriger Kompetenzerwerb bzw. bisherige Kompetenzvermittlung

Zu den Erfahrungen gehören auch die erzielten Ergebnisse im Sinne des aktuellen Leistungsstands und der erworbenen bzw. vermittelten Kompetenzen. Die empirische Bildungsforschung hat im Kontext der Bologna-Reformen vermehrt das Lernen im Hochschulsektor in den Blick genommen. Die Erforschung von akademisch erworbenen Kompetenzen hat an Bedeutung gewonnen. Insbesondere die Ergebnisse spielen bei der Definition und Erfüllung von Qualitätsaspekten eine wichtige Rolle. Lernerfolg ist eine schwierig zu messende Größe (Clasen, 2010, S. 6 ff.) und Studienerfolg kann mithilfe von objektiven Indikatoren (z. B. erfolgreicher Studienabschluss oder Studiennote) und subjektiven Indikatoren (z. B. Kompetenzerwerb oder persönliche Reife) erfasst werden (Wolf, 2021, S. 74). Im Rahmen der Orientierung am Output entwickelten Braun et al. (2008) eine Möglichkeit, um den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb von Studierenden zu messen. In Bezug auf die universitäre Ausbildung können vier Kompetenzen unterschieden werden: Die Fachkompetenz, die Kenntnisse, Verstehen und Anwendung von Analysefähigkeiten umfasst. Die Methodenkompetenz, die Fähigkeit, effektiv zu arbeiten und relevante Arbeitstechniken zu benutzen. Die Sozialkompetenz ist die Fähigkeit, eigene Ziele unter Wahrung der Interessen anderer zu realisieren (hier kann man zusätzlich in Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit unterteilen). Die Personalkompetenz beschreibt eine produktive Einstellung des Individuums gegenüber Lernen und Selbstentwicklung (S. 31).

Bei der empirischen Erfassung des aktuellen Leistungsstands, was vor allem im Kontext der Lehrveranstaltungsbewertung oder bei Absolvent*innenstudien stattfindet, kann generell zwischen berufsbezogenen akademischen Kompetenzen und wissenschaftsbezogenen Kompetenzen unterschieden werden. Zum einen gibt es Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen, die den quantitativen (viel gelernt und höherer Wissensstand) und qualitativen (grundlegendes Verständnis und sinnvolle Inhalte) Lernzuwachs sowie die praxisbezogene Anwendung von Wissen und Methoden erfassen (vgl. Rindermann, 2001; Zumbach et al., 2007; Blüthmann, 2012). Zum anderen sind sogenannte berufsbezogene Kompetenzen von Bedeutung, da die Vorbereitung auf die Arbeitswelt als relevanter Faktor in Studium und Lehre bzw. für den Studienerfolg gilt (Ulrich, 2013, S. 54; vgl. Blömeke/Zlatkin-Troitschanskaia, 2015).

Der aktuelle Leistungsstand wird bei den Studierenden zunächst objektiv anhand des aktuellen Notendurchschnitts im Studium erhoben. Zusätzlich wird noch nach der subjektiven Selbsteinschätzung der aktuellen Leistung sowie dem geschätzten Ausmaß an erworbenen Fach-, Methoden-, Selbst-, Sozial- und berufsbezogenen Kompetenzen gefragt (in Anlehnung an Braun et al., 2008; Schmidt et al., 2014; vgl. Ulrich, 2013; Schmidt et al., 2019; siehe Anhang I). Bei den Lehrenden wird die subjektive Selbsteinschätzung der aktuellen Leistung erhoben³⁴ sowie das geschätzte Ausmaß der bisher vermittelten Fach-, Methoden-, Selbst-, Sozial- und berufsbezogenen Kompetenzen (in Anlehnung an Schmidt et al., 2014; Ulrich, 2013; siehe Anhang I). Basierend auf der Annahme, dass bisherige Ergebnisse prägen und im weiteren Sinne die Erfahrungen der Befragten abbilden, werden die Fragen explorativ ausgewertet. Man könnte annehmen, dass Befragte, die ihre Leistung (sehr) gut einschätzen und bereits ein höheres Ausmaß an Kompetenzen erworben haben, aufgrund ihres subjektiven Erfahrungswissens andere Schwerpunkte setzen als weniger Erfahrene:

- **H23:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ hängen mit dem aktuellen Leistungsstand sowie dem Ausmaß an erworbenen bzw. vermittelten Kompetenzen der Befragten zusammen (vgl. einzelne Hypothesen Anhang II).

Zufriedenheit mit der Studien- bzw. Arbeitssituation

Als letzte unabhängige Variable wird die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium bzw. der Arbeitssituation an der JGU betrachtet. Häufig wird diese im Zusammenhang mit der Bewertung von Lehrveranstaltungen oder in Abschlussbefragungen abgefragt (vgl. Westermann et al., 1993; Westermann et al., 1998; Blüthmann/Lepa/Thiel, 2008) und gilt als subjektiver Indikator für den Studienerfolg (Wolf, 2021, S. 74). In der Forschung zur Zufriedenheit von Studierenden mit dem Studium gibt es unterschiedliche Definitionen, die sich teilweise aus der Kunden- und Arbeitszufriedenheitsforschung ableiten lassen. Zufrieden oder unzufrieden hängt von dem Erleben der Situation ab. Demnach entsteht die Studienzufriedenheit im Abgleich von Erwartungen und der Studiensituation („Person-Environment-Fit-Theorie“). In der ersten Ausprägung sind Studierende zufrieden, wenn sie die Anforderungen mit ihren Fähigkeiten erfüllen können. Bei der zweiten Ausprägung ist es die Übereinstimmung ihrer Bedürfnisse mit den Angeboten. Zufriedenheit kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen, beispielsweise die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung, den Studieninhalten, den Studienbedingungen oder der Bewältigung der Studienbelastung an sich (Westermann, 2010, S. 829 f.; Appleton-Knapp/Krentler, 2006, S. 255 f.; Buß, 2018, S. 15 f.).

³⁴ Bei den Lehrenden ist es schwieriger, einen adäquaten objektiven Indikator zu bestimmen, weshalb in der Frage darauf hingewiesen wurde, dass diese die eigene Leistung in der Lehre beispielsweise basierend auf den Ergebnissen der studentischen Lehrveranstaltungsbewertungen angeben können.

Für Studierende ist die Zufriedenheit mit der Lehrqualität, Lehrinhalten, Betreuung, Unterstützung, Studienklima und Praxisbezug wichtig. Kritisiert werden unter anderem ein unklarer Studienaufbau, schlecht abgestimmte Lehrinhalte und mangelnder Anwendungsbezug des Studiums (Blüthmann, 2012, S. 415 ff.; Erdmann/Mauermeister, 2016, S. 1 ff.; Bargel/Ramm/Multrus, 2012, S. 26 ff.). Die Studienzufriedenheit steht in einem Verhältnis zu anderen Einflussfaktoren und kann beispielsweise Auswirkungen auf die Studienleistung haben (Kliegl/Müller, 2012, S. 84 ff.). Auf der individuellen Ebene spielt die Übereinstimmung von Studieninteresse und beruflicher Orientierung mit dem Studium eine wichtige Rolle. Eine Überforderung der Leistungsfähigkeit senkt die Zufriedenheit, während der Glaube an den Wert von Wissenschaft und Studium diese erhöhen (Buß, 2018, S. 17 f.). Lehrqualität ist für Studierende ein entscheidender Faktor für die Bewertung des Studiums und deren Zufriedenheit (vgl. Westermann et al., 1993). Verschiedene Aspekte der Lehrveranstaltung können die Gesamtzufriedenheit mit der Veranstaltung erklären (vgl. Schmidt et al., 2014). Für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten sind vor allem die berufspraktische Relevanz der Lehre, das Fachinteresse und die leistungsbezogene, extrinsische Lernmotivation relevant (Schiefele/Jacob-Ebbinghaus, 2006, S. 199 ff.). Die Studienzufriedenheit stellt ein relevantes Studienerfolgsmerkmal dar, das die Abbruchwahrscheinlichkeit signifikant verringert und als Ursache für den Verbleib im Studium sowie einen erfolgreichen Abschluss gilt (relevant sind z. B. Betreuungsqualität und -relation sowie Studienklima). Man kann die Studienzufriedenheit als Einschätzung aus affektiven Erfahrungen und kognitiven Vergleichen verstehen (Blüthmann, 2012, S. 20 f.; vgl. Bargel et al., 2009; Schiefele/Jacob-Ebbinghaus, 2006).

Bisherige Studien zur Arbeitszufriedenheit von Lehrenden kommen zu dem Ergebnis, dass diese trotz einer hohen Arbeitsbelastung, bestehend aus Lehre, Forschung und Verwaltung, insgesamt zufrieden mit ihrer Arbeitssituation sind. Das gilt gruppenübergreifend für Professor*innen und den wissenschaftlichen Nachwuchs, also unbefristete und befristete Angestellte. Erklärt werde die Zufriedenheit nicht durch das Alter, Geschlecht, Fächergruppe, Qualifikationsebene, Beschäftigungsform oder Reputationserwartungen, sondern durch die Freude an der Lehrtätigkeit (Bloch/Lathan/Würmann, 2013, S. 45 ff.). Auch im Rahmen einer Befragung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz geben die Dozierenden an, dass sie insgesamt mit der eigenen Arbeitssituation zufrieden sind. Die Einschätzung zur Situation von Studium und Lehre fällt jedoch kritischer aus (Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015, S. 6).

In Bezug auf Lehransätze haben sich bei Lübeck (2009) nur schwache Hinweise darauf gezeigt, dass zufriedенere Lehrende einen ausgeprägteren studierenden-

zentrierten Ansatz verfolgen (S. 199 ff.). Dafür scheint das Interesse an der Lehrtätigkeit ein relevanter Moderator im Zusammenhang mit dem Lehransatz zu sein, denn Studierendenzentriertheit korreliert positiv mit der Zufriedenheit und dem Interesse (S. 131 ff.). Auch andere Studien können keine oder nur niedrige Korrelationen mit den Lehransätzen nachweisen (vgl. Trigwell, 2002; Nevgi et al., 2004).

Die Studierenden werden in dieser Studie verkürzt nach ihrer Zufriedenheit mit der Studiensituation an der JGU gefragt (vgl. Schmidt et al., 2014; Schmidt et al., 2019; siehe Anhang I). Die Lehrenden geben ihre Zufriedenheit mit der Arbeitssituation an der Universität Mainz an (vgl. Schmidt/Eppers/Schäfer, 2015; siehe Anhang I). Da es im Zusammenhang mit „guter Lehre“ bisher noch keine Forschung gibt, werden die Fragen explorativ ausgewertet. In Anlehnung an Lübeck (2009) könnte eine höhere Zufriedenheit mit einer etwas größeren Wichtigkeit von studierendenbezogenen Kriterien einhergehen, wie den Eigenschaften von Studierenden, der Interaktion der Akteursgruppen, der studienbezogenen Weiterentwicklung oder dem Transfererfolg:

- **H24:** Die Vorstellungen von „guter Lehre“ hängen mit der Zufriedenheit der Befragten mit der Studien- bzw. Arbeitssituation an der JGU zusammen.

4.4 Methodische Umsetzung: Forschungsdesign, Fragebögen und Auswertung

Das Ziel der Studie ist es, subjektive Sichtweisen auf „gute Lehre“ systematisch zu erfassen (Deskription), zu vergleichen (Passung bzw. Diskrepanzen) und den Einfluss individueller Personenmerkmale zu untersuchen (Erklärung von Unterschieden bzw. Zusammenhängen). Die Grundannahme ist, dass Studierende und Lehrende als Hauptakteur*innen der Lehre aufgrund ihres Status unterschiedliche Erwartungen haben, aber auch durch ihre Fachgruppenzugehörigkeit, weitere strukturelle und psychologische Personenmerkmale als auch Erfahrungen beeinflusst werden können.

Nach der Sichtung der Forschungsliteratur haben sich Bedarfe ergeben, neben den qualitativen Ergebnissen als Datenbasis auch quantitative Aussagen treffen und vergleichen zu können. Die Datenerhebung wurde aufgrund dessen als *Mixed-Method-Design* konzipiert, sodass die Erhebungsinstrumente eine Kombination aus quantitativen (z. B. Skalen) und qualitativen Fragen (z. B. offene Felder) enthalten. Durch die Verbindung beider Forschungstraditionen lassen sich die Vorteile beider Ansätze nutzbar machen und die Schwächen der jeweils anderen Methode ausgleichen. Anhand des Designs ist es möglich, zum einen quantifizierbare Auswertungen vorzunehmen und zum anderen diese Befunde gleichzeitig in Verbindung mit qualitativen Informationen auszuwerten sowie zu interpretieren (*Methodentriangulation*). Die quantitativen Daten werden durch einen Blick auf die persönlichen Beschreibungen

der Befragten greifbarer, indem sie kontextualisiert werden und umfangreichere Perspektiven zulassen. Zusätzlich kann durch die Verbindung ein breiteres Spektrum an Forschungsfragen mit einem höheren Detailgrad beantwortet werden, indem Gesamtaussagen getroffen werden, aber auch Diskrepanzen zwischen verschiedenen Gruppen (zum Teil explorativ) untersucht werden (vgl. Kuckartz, 2014, S. 50 ff.).

Es handelt sich dabei um ein *paralleles Querschnittsdesign*, da die Erhebung zu einem Zeitpunkt in einem Onlinesurvey mit identischem Sample anhand von offenen und geschlossenen Fragen durchgeführt wurde. Feststehende Merkmale (z. B. Geschlecht) und veränderliche Merkmale (z. B. Motivation) wurden zu einem Erhebungszeitpunkt erfasst. Qualitativ ist die offene Frage am Anfang des Bogens, die direkt nach Merkmalen „guter Lehre“ fragt und subjektbezogene, individuelle Sichtweisen erfassen soll. Zusätzlich wird die abhängige Variable quantitativ erfasst, indem die Befragten einzelne Aspekte guter Hochschullehre auf einer 7er-Wichtigkeits-Skala bewerten und ein Relevanz-Ranking erstellen. Die potenziellen Einflussvariablen werden meist in geschlossenen Fragen erfasst (vgl. Kuckartz, 2014, S. 50 ff.).

Vor der Datenerhebung wurden beide Bögen in einem *Pretest* überprüft und von Lehrenden sowie Studierenden der JGU als Zielgruppe der Hauptbefragung getestet. Die Befragten wurden gebeten, die Umfrage auszufüllen und von (Verständnis-)Problemen zu berichten, um Aufschluss über die Verständlichkeit oder Schwierigkeiten mit den Aufgaben zu geben (vgl. Porst, 2016, S. 189 ff.). Außerdem wurde geprüft, ob sich die Antworten auf die offene Frage den abgeleiteten Kategorien „guter Lehre“ zuordnen lassen. Bei der Zusammensetzung der Teilnehmenden wurde darauf geachtet, dass die Personen hinsichtlich verschiedener Variablen variierten (z. B. Alter, Geschlecht, Fachhintergrund, Position, Erfahrungen und angestrebter Studienabschluss) sowie zusätzlich ausreichend Erfahrungswerte hatten, um eine eigene Vorstellung von guter Hochschullehre haben zu können. Der Pretest wurde von Mitte Januar bis Mitte Februar 2022 (ca. 4 Wochen) durchgeführt. Die Einladung fand per E-Mail statt, und mithilfe eines Links konnte die Online-Umfrage (analog zum Modus der geplanten Hauptstudie) von den Befragten schriftlich und allein ausgefüllt werden.

Zusätzlich enthielt das Pretest-Instrument eine weitere offene Frage zur Selbstreflexion der Herkunft der eigenen Vorstellungen von „guter Lehre“. Anhand dieser Frage sollten weitere Anhaltspunkte für das Zustandekommen der kognitiven Idee von „guter Lehre“ gefunden werden. Das Feedback zu den drei unterschiedlichen Arten der Erfassung der Vorstellungen war durchwachsen. Der Großteil hatte keine Probleme, die offene Frage zu beantworten – jedoch sollte nochmal mehr betont werden, dass

es um subjektive Ansichten geht. Für viele waren die Item-Batterien mit den einzelnen Aspekten „guter Lehre“ im Wichtigkeits-Rating ermüdend. Folglich wurden diese für die Datenerhebung auf relevante Aspekte aller Ebenen gekürzt und ein Hinweis eingebaut, dass es um persönliche Vorstellungen geht (nicht um einen Ist- oder Wunsch-Zustand) sowie eine 7er-Skala eingefügt, um Abstufungen zu erleichtern.

Das Relevanz-Ranking mit den Oberkategorien empfanden viele als sehr schwierig. Nicht nur die Tatsache, dass viele Aspekte gleichbedeutend seien, sondern auch, dass es sich um relativ offene Überbegriffe handelt und die Punkte sich gegenseitig bedingen, erschwerten die Entscheidung. Deshalb wurden auch hier Hinweise eingefügt, dass es um eine persönliche Bewertung geht. Zusätzlich wurde das Kategoriensystem angepasst, um eine klare Zuordnung der Antworten zu erleichtern. Bei der Selbstreflektion der Herkunft ihrer Vorstellungen von „guter Lehre“ berichteten Studierende, dass diese durch bisherige (positive und negative) Erfahrungen aus der Schulzeit oder insbesondere der bisher erlebten Lehre in ihrer Studienzeit (universitäre Lehre und generelles Verständnis vom Studieren) geprägt wurden. Lehrende erklärten ihre Sichtweise zum einen mit der eigenen Schul- bzw. Studienzeit (teilweise der Wunsch, es besser zu machen), aber andererseits auch mit theoretischen Kenntnissen aus hochschuldidaktischen Fortbildungen und Veranstaltungen oder dem Humboldt'schen Bildungsideal, an dem sie sich orientieren. Mit den restlichen Fragen zur Erfassung von personenbezogenen Angaben kamen die Befragten insgesamt gut zurecht, jedoch wurden Bedenken hinsichtlich der subjektiven Selbstbeschreibung (z. B. von Fähigkeiten oder Leistungen) geäußert, da diese verzerrt sein könnten.

Die Befragung fand mithilfe von zwei *Online-Umfragen* statt und konnte über einen Link erreicht sowie ausgefüllt werden. Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurden Studierende und Lehrende der Johannes Gutenberg-Universität (JGU) Mainz in einer fachübergreifenden Datenerhebung befragt. Die Kontaktaufnahme fand per E-Mail statt, die beiden Zielgruppen wurden über allgemeine Serienbriefe an deren Studierenden- bzw. Lehrenden-Mail-Adresse angeschrieben (Erstanschreiben: 2. Mai 2022). Die E-Mail enthielt ein Anschreiben mit den Zielen der Untersuchung und dem Link zur Teilnahme an der Online-Umfrage. Nach der Hälfte der Feldzeit wurden sie erneut kontaktiert (Erinnerungsschreiben: 16. Mai 2022) und die beiden Umfragen schließlich nach knapp vier Wochen geschlossen (Ende der Datenerhebung: 31. Mai 2022). Die Befragung fand während der Vorlesungszeit des Sommersemesters 2022 statt. Der Zeitpunkt wurde so gewählt, dass die Befragten bereits Lehrveranstaltungen besuchten (Vorlesungsbeginn: 19. April 2022) und nicht nur von abstrakten Erwartungen sprechen, sondern auch aus Erfahrungen, sich gleichzeitig aber noch nicht

in der Prüfungsphase oder vorlesungsfreien Zeit befanden (Vorlesungszeitende: 22. Juli 2022). Insgesamt wurden etwas über 3.000 Lehrende und rund 30.000 Studierende kontaktiert, das waren alle zu diesem Zeitpunkt immatrikulierten Studierenden sowie die aktiven Lehrkräfte. Demnach fand keine Stichprobenziehung statt, sondern die beiden *Stichproben* setzen sich aus Studierenden und Lehrenden zusammen, die freiwillig innerhalb des Befragungszeitraums an der Umfrage teilgenommen haben.

Es gab für die Studierenden und Lehrenden jeweils einen eigenen *Fragebogen*. Für die Vergleichbarkeit und Beantwortung der Forschungsfragen sind die Bögen aufeinander abgestimmt und bis auf kleine Abweichungen identisch aufgebaut. Nach den Fragen zur Erfassung der Vorstellung von „guter Lehre“ folgen die Fragen zu konkreten Erfahrungen in der Lehre, danach werden Eigenschaften der Befragten erfasst und zum Abschluss die allgemeineren (strukturellen) Angaben abgefragt. Die Fragen und Items wurden einerseits mithilfe von bereits durchgeführten empirischen Untersuchungen zusammengestellt (Items aus publizierten Fragebögen) sowie durch einzelne theoretische Konstrukte (z. B. zur Erfassung der Motivation) ergänzt. Andererseits wurden Aspekte explorativ und aus anderen empirischen Studien abgeleitet (z. B. die Erfassung des Rollenverständnisses) oder – im Sinne des Erkenntnisinteresses der Studie – selbst formuliert (z. B. die Erfassung der Vorerfahrungen; vgl. Rindermann, 1998a, S. 190). Mithilfe dieser Fragebögen soll ein möglichst umfassendes Bild der Vorstellungen erfasst sowie die relevanten Eigenschaften und (Vor-)Erfahrungen beider Akteursgruppen erhoben werden (vgl. Fragebogen im Anhang I).

Im **Anschreiben** wurde das Forschungsprojekt kurz vorgestellt und bewusst über das Ziel der Studie aufgeklärt. Die Befragung selbst startet zunächst mit der **Einleitung**, welche Hinweise über den Aufbau des Bogens, die Bitte, möglichst viel auszufüllen und Datenschutzhinweise enthält (Aufklärung über die Verwendung der Daten und Zusicherung der Anonymität). Direkt im Anschluss folgt die offene Frage nach **Aspekten „guter Lehre“**, damit die Befragten nicht durch die anderen Fragen und Items in eine gewisse Richtung gelenkt werden und unvoreingenommen ihre persönlichen Gedanken äußern können. Die Befragten werden gebeten, drei bis fünf Kriterien zu nennen, die für sie persönlich bedeutend sind. Der zweite Frageblock besteht aus dem Wichtigkeits-Rating relevanter Merkmale „guter Lehre“ mit dem Hinweis, möglichst Abstufungen anhand der 7er-Skala vorzunehmen. Der dritte Frageblock beinhaltet das Relevanz-Ranking der Oberkategorien „guter Lehre“, wobei die Befragten die zehn Charakteristika in eine Rangfolge bringen müssen (vgl. Kapitel 4.1).

Im Anschluss an die Abfrage der Vorstellungen von „guter Lehre“ folgen Fragen zu **studien- bzw. lehrbezogenen (Vor-)Erfahrungen**. Zunächst soll das zugrundeliegende Rollenverständnis der bisher erlebten bzw. praktizierten Lehre eingeschätzt werden. Des Weiteren wird die Qualität der bisher erlebten bzw. praktizierten Lehre bewertet, die Übereinstimmung der Erfahrungen mit den persönlichen Vorstellungen von „guter Lehre“ sowie die geschätzten Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die eigenen Vorstellungen. Zusätzlich dazu wird erfragt, welches Lehrformat die Studierenden bisher am häufigsten besucht und die Lehrenden am meisten praktiziert haben. Durch den Rückblick auf die Zufriedenheit mit der zuvor erlebten Lehre in der Schulzeit bzw. Studienzeit werden die Vorerfahrungen erfasst (vgl. Kapitel 4.3.6).

Das **bisherige Studier- bzw. Lehrverhalten** wird bei den Studierenden über die Selbstwirksamkeitserwartung im Studium, die Selbststeuerungsfähigkeit und das Lernverständnis erfragt. Bei den Dozierenden wird das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept als Lehrperson abgefragt. Zusätzlich schätzen sie ihre eigenen fachspezifischen Kenntnisse und didaktischen Fähigkeiten selbst ein. Im Anschluss wird nach den **bisher erzielten Ergebnissen** gefragt. Der aktuelle Leistungsstand wird einmal über die subjektive Selbsteinschätzung erhoben und bei den Studierenden darüber hinaus anhand des aktuellen Notendurchschnitts im Studium als objektiven Indikator erfasst. Zusätzlich wird nach den bisher erworbenen bzw. vermittelten Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbst und berufsbezogenen Kompetenzen gefragt. Abschließend wird die Gesamtzufriedenheit der Studierenden mit der Studiensituation sowie der Dozierenden mit der Arbeitssituation an der JGU erfasst (vgl. Kapitel 4.3.6).

Danach folgt die Überleitung zu den **(Eingangs-)Voraussetzungen und (persönlichen) Eigenschaften der beiden Akteursgruppen (kognitive und motivationale Eigenschaften)**. Zuerst geht es um die **Kontextbedingungen**. Bei den Studierenden beinhaltet das die Erwerbstätigkeit neben dem Studium und bei den Lehrenden die didaktische Aus- bzw. Fortbildung. Ebenso wird die Zeitverteilung für verschiedene Verpflichtungen angegeben, bei Studierenden umfasst das die Zeit für Studium, Arbeit und Privates, bei Lehrenden die Verteilung für Forschung, Lehre sowie sonstige und administrative Aufgaben. Wichtig sind ebenfalls die Einstellungen beider Akteursgruppen gegenüber Studium, Lehre und Wissenschaft. Bei Studierenden ist außerdem die Einstellung zum Lernen (tiefen- oder oberflächenorientiertes Verständnis) von Bedeutung. Die Lehrenden werden ergänzend nach ihren Präferenzen (Lehre vs. Forschung) und der persönlichen Wichtigkeit der Lehre (im Vergleich zur Forschung) gefragt, die Studierenden nach der Wichtigkeit von Studium und Hochschule in ihrem Leben. Beide Akteursgruppen schätzen in diesem Kontext ihr Wissen über die Refor-

men und Forderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses ein. Des Weiteren werden intrinsische und extrinsische Motive bei der Studienfachwahl bzw. die Lehrmotive sowie das Interesse am Studienfach bzw. der Lehrtätigkeit erhoben (vgl. Kapitel 4.3.5).

Zum Schluss folgen die **statusgebenden Variablen (demographische und strukturelle Eigenschaften)**. Als soziodemographische Angaben werden Geschlecht und Alter erhoben. Die strukturellen Variablen umfassen die bisherige Bildungsbiographie und akademische Ausbildung sowie Abschlüsse und Qualifikationen von Studierenden und Dozierenden. Außerdem werden der angestrebte Studienabschluss und die aktuelle Position der Lehrenden erfragt, das umfasst auch den Fachbereich und das Studienfach bzw. Studienfächer. Die bisherigen Erfahrungen in Studium und Lehre werden um die Angabe der Semesteranzahl bzw. Jahre in der Lehre und die Anzahl an gehaltenen bzw. besuchten Lehrveranstaltungen ergänzt (vgl. Kapitel 4.3.4).

Die *Datenauswertung* findet im Anschluss mittels der Statistiksoftware SPSS statt (vgl. Tabelle 7; Kapitel 5). Für die Status- und Fachgruppen-Vergleiche (Vergleich I und II) werden alle drei Fragen zur Erfassung der abhängigen Variable ausgewertet: Nachdem die offenen Antworten kodiert und den Kategorien zugeordnet sind, werden zum einen die relativen Häufigkeiten verglichen und zum anderen Kreuztabellen (für die Ebenen, Haupt- sowie Unterkategorien) berechnet, um Gruppenunterschiede zu untersuchen. Beim Wichtigkeits-Rating werden Mittelwertvergleiche berechnet, indem für die einzelnen Aspekte zwischen den Gruppen t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt werden, um möglichst detailliert Abweichungen im Hinblick auf einzelne Merkmale sichtbar zu machen. Zusätzlich werden anhand der abgeleiteten Faktoren „guter Lehre“ multivariate Varianzanalysen berechnet, mithilfe derer die Varianzaufklärung durch die unabhängigen Variablen untersucht werden kann. Als letztes werden die Platzierungen 1 bis 10 des Relevanz-Rankings verglichen, um Abstufungen zwischen den Hauptkategorien auf den Grund zu gehen. Zur Prüfung des Einflusses weiterer Eigenschaften auf die Vorstellungen (Vergleich III) werden lediglich die Faktoren berücksichtigt. Je nach Datenniveau werden Korrelationen, Varianzanalysen sowie einfache und multiple lineare Regressionen berechnet, um Unterschiede und Zusammenhänge aufzuzeigen sowie diese gegebenenfalls zu erklären.

Auswertung:	Offene Frage:	Wichtigkeits-Rating:	Relevanz-Ranking:
<i>I: Statusgruppen (einfach)</i>	- Häufigkeiten - Kreuztabellen	- Mittelwertvergleiche (t-Test) - Multivariate Varianzanalysen	- Vergleich der Platzierungen 1-10
<i>II: Fachgruppen (mehrfach)</i>	- Häufigkeiten - Kreuztabellen	- Mittelwertvergleiche (t-Test) - Multivariate Varianzanalysen	- Vergleich der Platzierungen 1-10
<i>III: Weitere Eigenschaften der Akteur*innen</i>	---	- Korrelationen, MANOVAs und einfache lineare Regressionen - Multiple lineare Regressionen	---

Tabelle 7: Überblick über die statistischen Auswertungsverfahren der drei untersuchten Vergleiche.

5. Ergebnisse der Befragung von Studierenden und Lehrenden der JGU

Im Ergebnisteil werden zunächst die Zusammensetzung und Repräsentativität der beiden Stichproben analysiert (Kapitel 5.1). Im zweiten Kapitel findet die deskriptive Auswertung der Akteurseigenschaften statt (Kapitel 5.2). Danach folgt die Untersuchung der Vorstellungen von „guter Lehre“ (Kapitel 5.3). Die Ergebnisse werden im Anschluss zunächst zwischen Statusgruppen (Kapitel 5.4) und zwischen sowie innerhalb von Fachgruppen (Kapitel 5.5) verglichen. Als drittes folgt die Prüfung des Einflusses weiterer Personeneigenschaften sowie Rechnungen unter Einbezug von mehreren Variablen (Kapitel 5.6). Im letzten Teil werden die Befunde zusammengefasst und das Arbeitsmodell „guter Lehre“ anhand dessen überarbeitet (Kapitel 5.7).

5.1 Zusammensetzung der beiden Stichproben und Prüfung der Repräsentativität: Auswertung der demographischen und strukturellen Variablen

Es wurden insgesamt 27.734 immatrikulierte Studierende und 3.227 Lehrende per E-Mail kontaktiert und zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Der Rücklauf betrug nach vier Wochen und einer Erinnerungs-Mail **276** Lehrende (8,5 %) und **1.154** Studierende (ca. 4 %), demnach insgesamt **1.430** Befragte (Teilnahme von ca. 4,6 %).

In der Stichprobe der **Studierenden** befinden sich etwa 31 Prozent männliche ($n = 345$) und rund 69 Prozent weibliche ($n = 768$) Studierende (vgl. Tabelle 8). Demnach gibt es etwas mehr als doppelt so viele weibliche Teilnehmerinnen. Im Vergleich zur Grundgesamtheit sind die männlichen Studierenden damit leicht unterrepräsentiert.³⁵

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Männlich	345	30,8 %
Weiblich	768	68,6 %
Divers	6	0,5 %
Gesamt	1.119	99,9 %

Tabelle 8: Studierende: Geschlecht (Frage 11.1: Welches Geschlecht haben Sie?).

Im Durchschnitt sind die Studierenden 23 bis 24 Jahre alt ($MIN = 15$ Jahre, $MAX = 70$ Jahre, $MOD = 20$ Jahre). Obwohl die Spanne insgesamt relativ groß ist, gehören fast 95 Prozent ($n = 1.077$) den Altersgruppen bis 30 Jahre an (vgl. Tabelle 9).

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Bis 18 Jahre	19	1,7 %

³⁵ In der Grundgesamt gibt es 11.158 männliche (40 %) und 16.571 weibliche Studierende (ca. 60 %). Die Zahlen beruhen auf den Reportdaten für Studierende aller Fachbereiche und Fachsemester aus Campusnet, die im Sommersemester 2022 immatrikuliert waren (Stichtag: 20. April 2022).

19 bis 21 Jahre	352	30,9 %
22 bis 24 Jahre	370	32,5 %
25 bis 27 Jahre	230	20,2 %
28 bis 30 Jahre	106	9,3 %
31 bis 33 Jahre	31	2,7 %
34 Jahre und älter	30	2,6 %
Gesamt	1.138	99,9 %

Tabelle 9: Studierende: Alter selbst gruppiert (Frage 11.2: Wie alt sind Sie?).

Etwa 91 Prozent der Studierenden haben Ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) mit der Allgemeinen Hochschulreife erworben ($n = 1.050$), die restlichen zehn Prozent unter anderem über ausländische Studienberechtigungen, Fachhochschulreife oder berufsqualifizierende Abschlüsse ($n = 100$). Die Durchschnittsnote der HZB lautet 2.0 ($MIN = 1.0$, $MAX = 4.5$, $MOD = 2$). Rund 28 Prozent haben bereits einen akademischen Abschluss ($n = 320$), die meisten (86,3 %) haben schon einen Bachelor erworben ($n = 276$). Die restlichen Befragten haben entweder einen Master abgeschlossen ($n = 26$), ein Diplom ($n = 7$) oder das Staatsexamen ($n = 10$). Im Durchschnitt befinden sich die Studierenden ($N = 1.135$) im 4. bis 5. Fachsemester und 7. Hochschulse semester. Rund zwei Drittel ($n = 867$) befinden sich zwischen dem 1. und 6. Fachsemester.³⁶ Am häufigsten sind die Studierenden im 2. und 4. Fach- bzw. Hochschulse semester. In dieser Studienzeit haben sie nach eigener Schätzung im Schnitt 33 Veranstaltungen besucht ($MIN = 0$, $MAX = \text{über } 200$, $MOD = 20$) und zwei Drittel ($n = 747$) haben schon bis zu 40 Lehrveranstaltungen besucht, 2,6 Prozent hingegen nur bis zu 5 Veranstaltungen ($n = 26$). Rund ein Drittel der Studierenden strebt einen Bachelor oder Master of Arts-Abschluss an ($n = 379$). Etwa 24 Prozent wollen einen Bachelor oder Master of Science-Abschluss erwerben ($n = 280$) und 23 Prozent ein Staatsexamen ($n = 265$). Der Anteil an Lehramtsstudierenden (Bachelor und Master of Education) beträgt ca. 18 Prozent ($n = 203$). Die restlichen streben einen Bachelor bzw. Master of Music ($n = 4$) oder of Laws ($n = 4$) an. Unter Sonstiges ($n = 19$) fallen unter anderem die Diplom-Abschlüsse, das Zertifikat oder der Magister Theologiae (vgl. Tabelle 10).³⁷

³⁶ Vergleichswerte der Grundgesamtheit (Campusnet-Bericht Sommersemester 2022): 22,7 Prozent im 1. bis 2. Fachsemester ($n = 6.286$), 22,4 Prozent 3. bis 4. Fachsemester ($n = 6.213$), 19,9 Prozent 5. bis 6. Fachsemester ($n = 5.510$), 13,8 Prozent 7. bis 8. Fachsemester ($n = 3.823$), 8,5 Prozent 9. bis 10. Fachsemester ($n = 2.369$), 5,2 Prozent 11. bis 12. Semester ($n = 2.462$) und 7,6 Prozent mehr als 12. Fachsemester ($n = 2.072$). Die Verteilung ähnelt der innerhalb der Studierenden-Stichprobe, lediglich die Anzahl an Studierenden, die mehr als 12 Fachsemester studieren, ist in der Stichprobe wesentlich geringer (1,7 %) und Studierende in den ersten beiden Semestern sind häufiger vertreten (30,4 %).

³⁷ Vergleichswerte der Grundgesamtheit (Campusnet-Bericht Sommersemester 2022): Bachelor und Master of Arts sind mit 27,4 Prozent ($n = 7.611$) in der Grundgesamtheit sowie Bachelor und Master of Education mit 15 Prozent ($n = 4.229$) leicht überrepräsentiert in der Stichprobe. Staatsexamen mit 25,5

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Bachelor/Master of Arts	379	32,8 %
Bachelor/Master of Education	203	17,6 %
Bachelor/Master of Science	280	24,3 %
Bachelor/Master of Music	4	0,3 %
Bachelor/Master of Laws	4	0,3 %
Staatsexamen	265	23 %
Sonstiges	19	1,6 %
Gesamt	1.154	99,9 %

Tabelle 10: Studierende: Studienabschlussziel (Frage 14.1: Welchen Studienabschluss streben Sie aktuell an der JGU an?).

Vergleichsweise gibt es fast doppelt so viele Bachelor- (n = 568) wie Master-Studierende (n = 303). Die meisten Studierenden kommen mit 19 Prozent aus dem Fachbereich 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport (n = 181) und mit rund 22 Prozent aus Fachbereich 03 Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (n = 206). Danach folgen die Fachbereiche 04 Universitätsmedizin mit ca. 16 Prozent (n = 150) sowie Fachbereich 05 Philosophie und Philologie mit ca. 13 Prozent (n = 121). Schwächer vertreten sind Fachbereich 01 Katholische und Evangelische Theologie mit ca. 1 Prozent (n = 9), Fachbereich 06 Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft (n = 52), Fachbereich 08 Physik, Mathematik und Informatik (n = 69), Fachbereich 09 Chemie, Pharmazie, Geographie und Geowissenschaften (n = 74) sowie Fachbereich 10 Biologie (n = 44). Aus der Hochschule für Musik gibt es nur vier Teilnehmende und keine aus der Kunsthochschule (vgl. Tabelle 11). Vergleicht man die Zusammensetzung der Stichprobe mit der Verteilung in der Grundgesamtheit, zeigt sich, dass Studierende aus dem FB 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport, FB 05 Philologie und Philosophie, FB 06 Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft, FB 08 Physik, Mathematik und Informatik sowie FB 10 Biologie leicht überrepräsentiert sind.³⁸

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
FB 01: Katholische und Evangelische Theologie	9	0,9 %
FB 02: Sozialwissenschaften, Medien und Sport	181	19,1 %

Prozent (n = 7.065), Bachelor und Master of Science mit 28,9 Prozent (n = 7.836), Bachelor und Master of Music mit 0,6 Prozent (n = 175), Bachelor und Master of Laws mit 0,4 Prozent (n = 105) und Sonstige Studienabschlüsse mit 2,6 Prozent (n = 713) sind leicht unterrepräsentiert. Insgesamt werden die Studienabschlussziele in der Stichprobe mit kleinen Abweichungen gut abgebildet.

³⁸ Vergleichswerte der Grundgesamtheit (Campusnet-Bericht Sommersemester 2022): FB 02 sind 16,7 Prozent (n = 4.642), FB 05 sind 10,3 Prozent (n = 2.854), FB 06 sind 2,3 Prozent (n = 639), FB 08 sind 5,6 Prozent (n = 1.544) und FB 10 sind 3,8 Prozent (n = 1.057).

FB 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	206	21,7 %
FB 04: Universitätsmedizin	150	15,8 %
FB 05: Philosophie und Philologie	121	12,7 %
FB 06: Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft	52	5,5 %
FB 07: Geschichts- und Kulturwissenschaften	38	4 %
FB 08: Physik, Mathematik und Informatik	69	7,3 %
FB 09: Chemie, Pharmazie, Geographie und Geowissenschaften	74	7,8 %
FB 10: Biologie	44	4,6 %
Hochschule für Musik	4	0,4 %
Kunsthochschule	0	0 %
Gesamt	948	99,8 %

Tabelle 11: Studierende: Fachbereichszugehörigkeit, ohne Lehramtsstudiengänge (Fragen 14.2-14.3: An welchem Fachbereich der JGU studieren Sie aktuell?).

Relativ gut sind FB 01 Katholische und Evangelische Theologie, FB 07 Geschichts- und Kulturwissenschaften sowie FB 09 Chemie, Pharmazie, Geographie und Geowissenschaften abgebildet.³⁹ Hingegen sind der FB 03 Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, der FB 04 Universitätsmedizin und die Hochschule für Musik unterrepräsentiert. Studierende der Kunsthochschule sind gar nicht vertreten.⁴⁰ Die meisten Fachrichtungen der Lehramtsstudierenden (erste und zweite Fachwissenschaft) liegen zu einem Drittel im FB 05 Philosophie und Philologie (n = 121). Darauf folgen FB 07 (11,4 %), FB 08 (11,4 %), FB 09 (10 %), FB 02 (9 %) und FB 10 (ca. 6 %) sowie mit geringerem Anteil FB 01 (3 %), Hochschule für Musik (2,5 %) und FB 03 (1,4 %).⁴¹

Unter den **Lehrenden** sind rund 55 Prozent männliche (n = 139) und etwa 45 Prozent weibliche (n = 133) Lehrkräfte (vgl. Tabelle 12). Diese Verteilung entspricht ungefähr der Geschlechterverteilung in der Grundgesamtheit und ist somit repräsentativ.⁴²

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Männlich	139	55 %
Weiblich	113	44,6 %

³⁹ Vergleichswerte der Grundgesamtheit (Campusnet-Bericht Sommersemester 2022): FB 01 sind 0,6 Prozent (n = 171), FB 07 sind 3,5 Prozent (n = 968) und FB 09 sind 7,3 Prozent (n = 2.031).

⁴⁰ Vergleichswerte der Grundgesamtheit (Campusnet-Bericht Sommersemester 2022): FB 03 mit 32,3 Prozent (n = 8.959), FB 04 mit 16,7 Prozent (n = 4.642), Hochschule für Musik mit 0,9 Prozent (n = 237) und Kunsthochschule mit 0,3 Prozent (n = 90).

⁴¹ Vergleichswerte der Grundgesamtheit (Campusnet-Bericht Sommersemester 2022): Insgesamt ergibt sich eine ähnliche Verteilung (am meisten stammen aus FB 05). Lediglich die Fachbereiche 05 und 07 sind in der Stichprobe etwas weniger als in der Grundgesamtheit vertreten.

⁴² In der Grundgesamtheit sind 1.785 männliche (55,3 %) und 1.442 weibliche Lehrende (44,7 %). Die Zahlen der Lehrenden beruhen auf Daten aus der Hochschulentwicklung (Stichtag: 1. Dezember 2021).

Divers	1	0,4 %
Gesamt	253	100 %

Tabelle 12: Lehrende: Geschlecht (Frage 11.1: Welches Geschlecht haben Sie?).

Im Schnitt sind die Lehrenden 43 Jahre alt, verteilen sich aber relativ gleichmäßig in den Altersgruppen (*MIN* = 24 Jahre, *MAX* = 79 Jahre, *MOD* = 26 und 36 Jahre), knapp die meisten Befragten (*n* = 44) sind zwischen 26 und 30 Jahre alt (vgl. Tabelle 13).

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Bis 25 Jahre	6	2,2 %
26 bis 30 Jahre	44	16,7 %
31 bis 35 Jahre	39	14,8 %
36 bis 40 Jahre	39	14,8 %
41 bis 45 Jahre	31	11,7 %
46 bis 50 Jahre	20	7,6 %
51 bis 55 Jahre	28	10,6 %
56 bis 60 Jahre	33	12,5 %
61 Jahre und älter	24	9,1 %
Gesamt	264	100 %

Tabelle 13: Lehrende: Alter selbst gruppiert (Frage 11.2: Wie alt sind Sie?).

Fast die Hälfte der Befragten (44 %) sind wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter*innen (*n* = 121). Zusammengerechnet sind rund 23 Prozent Professor*innen (*n* = 56) und Juniorprofessor*innen (*n* = 6). Es gibt 48 Lehrbeauftragte (17,5 %) und 25 Lehrkräfte für besondere Aufgaben (rund 9 %; vgl. Tabelle 14). Etwa 66,5 Prozent gehören zum „hauptberuflichen wissenschaftlichen Personal“ (*n* = 183), das umfasst Professor*innen, Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeitende, während die restlichen 33,5 Prozent als „nebenberufliche Lehrbeauftragte“ (*n* = 92) gelten.⁴³

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Professor*in	56	20,4 %
Juniorprofessor*in	6	2,2 %
Wissenschaftliche*r/künstlerische*r Mitarbeiter*in	121	44 %
Lehrkraft für besondere Aufgaben	25	9,1 %

⁴³ Vergleichswerte der Grundgesamtheit (Hochschulentwicklung, Stichtag 1.12.2021): Die Verteilung von „hauptberuflichem wissenschaftlichem Personal“ mit rund 77,5 Prozent (*n* = 1.594) und „nebenberuflichen Lehrbeauftragten“ mit 22,5 Prozent (*n* = 463) ist in der Stichprobe ähnlich, jedoch sind die „nebenberuflichen Lehrbeauftragten“ mehr repräsentiert und die „Hauptberuflichen“ dafür unterrepräsentiert.

Nicht wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in	5	1,8 %
Lehrbeauftragte*r	48	17,5 %
Sonstiges	14	5,1 %
Gesamt	275	100,1 %

Tabelle 14: Lehrende: Position (Frage 12.1: Welche Position haben Sie aktuell an der JGU?).

Von den Lehrenden sind mehr als die Hälfte (56 %) befristet angestellt (n = 146) und der Rest unbefristet (n = 115). Etwa die Hälfte arbeitet zu 100 Prozent an der JGU (n = 128), rund 22 Prozent arbeiten in Teilzeit zwischen 50 und 74 Prozent (n = 58), zwischen 75 und 99 Prozent sind es ca. 10 Prozent (n = 30). Unter 50 Prozent arbeiten rund 20 Prozent der Befragten (n = 50). Die meisten Lehrenden (39 %) sind promoviert (n = 106), danach folgen Master-Abschlüsse (n = 69) und die Habilitation (n = 62). Der Rest hat folgende Bildungsabschlüsse: Diplom (n = 16), Magister (n = 8) und Staatsexamen (n = 11). Rund 110 Befragte (52,4 %) streben derzeit eine weitere akademische Qualifikation an, davon etwa 69 Prozent die Promotion (n = 74) und 31 Prozent die Habilitation (n = 33). Im Schnitt haben die Lehrenden der Stichprobe 14 Jahre Lehrerfahrung (*MIN* = unter 1 Jahr, *MAX* = 52 Jahre, *MOD* = 2 Jahre). Rund ein Drittel der Befragten (n = 87) liegen zwischen 6 bis 10 Jahren sowie 11 bis 15 Jahren. Während sich etwa 6 Prozent seit weniger als 2 Jahren in der Lehre befinden (n = 17), gibt es rund 7 Prozent mit 31 Jahren und länger. In dieser Zeit haben sie im Schnitt 49 Veranstaltungen gehalten (*MIN* = 1, *MAX* = über 100, *MOD* = 100), rund die Hälfte (n = 134) bis zu 30 Veranstaltungen und ca. 16 Prozent bis zu 5 (n = 41).

Die meisten befragten Dozierenden (41 %) praktizieren nach eigener Einschätzung überwiegend Veranstaltungen für Bachelor und Master of Arts-Studierende (n = 111). Darauf folgen Bachelor und Master of Education (n = 58), Bachelor und Master of Science (n = 56) mit rund 21 Prozent sowie Staatsexamen (n = 32; vgl. Tabelle 15). 54 Prozent der Lehrenden geben überwiegend Veranstaltungen für Bachelor-Studierende (n = 146), 30 Prozent für Master-Studierende (n = 82), 11,7 Prozent für Staatsexamen-Studierende (n = 32) und 4,7 Prozent für die restlichen Abschlüsse (n = 13).

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Bachelor/Master of Arts	111	40,7 %
Bachelor/Master of Education	58	21,3 %
Bachelor/Master of Science	56	20,6 %
Bachelor/Master of Music	3	1,1 %
Staatsexamen	32	11,7 %

Sonstiges	13	4,7 %
Gesamt	273	100,1 %

Tabelle 15: Lehrende: Studienabschlussziel der Studierenden (Frage 14.1: Welchen Studienabschluss werden Ihre Studierenden überwiegend erwerben?).

Rund 21 Prozent der Befragten gehören dem Fachbereich 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport an (n = 57) und ca. 18 Prozent dem Fachbereich 05 Philosophie und Philologie (n = 49). Etwa 11 Prozent kommen aus Fachbereich 07 Geschichts- und Kulturwissenschaften (n = 30) sowie ca. 10 Prozent aus dem Fachbereich 03 Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (n = 28). Der Fachbereich 08 Physik, Mathematik und Informatik ist mit 18 Befragten vertreten (6,5 %) sowie der Fachbereich 09 Chemie, Pharmazie, Geographie und Geowissenschaften mit 19 Dozierenden (ca. 7 %). Am wenigsten Befragte kommen aus dem Fachbereich 10 Biologie (n = 6), der Hochschule für Musik (n = 5) und keiner aus der Kunsthochschule (vgl. Tabelle 16).

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
FB 01: Katholische und Evangelische Theologie	12	4,4 %
FB 02: Sozialwissenschaften, Medien und Sport	57	20,7 %
FB 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	28	10,2 %
FB 04: Universitätsmedizin	17	6,2 %
FB 05: Philosophie und Philologie	49	17,8 %
FB 06: Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaften	22	8 %
FB 07: Geschichts- und Kulturwissenschaften	30	10,9 %
FB 08: Physik, Mathematik und Informatik	18	6,5 %
FB 09: Chemie, Pharmazie, Geographie und Geowissenschaften	19	6,9 %
FB 10: Biologie	6	2,2 %
Hochschule für Musik	5	1,8 %
Kunsthochschule	0	0 %
Zentrale Einrichtung	12	4,4 %
Gesamt	275	100 %

Tabelle 16: Lehrende: Fachbereichszugehörigkeit (Frage 14.2: In welchem Fachbereich sind Sie aktuell angesiedelt?).

Beim Vergleich der Zusammensetzung der Stichprobe wird deutlich, dass es in den Geistes-, Kultur-, Sprach- und Sozialwissenschaften (FB 01, 02, 05, 06 und 07) prozentual gesehen rund doppelt so viele Teilnehmende gibt, wie in der Grundgesamt-

heit vorhanden sind.⁴⁴ Die Naturwissenschaften (FB 08, 09 und 10) sind nur leicht unterrepräsentiert sowie Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (FB 03) leicht überrepräsentiert⁴⁵, während die Hochschule für Musik, die Kunsthochschule und die Zentralen Einrichtungen inklusive Universitätsmedizin (FB 04) deutlicher unterrepräsentiert sind.⁴⁶

Vergleich: Die Fachhintergründe von Studierenden und Lehrenden sind vom prozentualen Anteil her unterschiedlich. Bei den Studierenden sind etwa doppelt so viele aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (11,5 % mehr), der Universitätsmedizin (9,6 % mehr) sowie der Biologie (2,4 % mehr) vertreten. Geringfügig mehr Studierende haben aus Physik, Mathematik und Informatik (0,8 % mehr) sowie Chemie, Pharmazie, Geographie und Geowissenschaften (0,9 % mehr) teilgenommen. Von den Dozierenden haben sich mehr aus der Katholischen und Evangelischen Theologie (3,5 % mehr), Philosophie und Philologie (5,1 % mehr) sowie Geschichts- und Kulturwissenschaften (6,9 % mehr) beteiligt. Es haben etwas mehr Lehrende aus den Sozialwissenschaften, Medien und Sport (1,6 % mehr), Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaften (2,5 % mehr) sowie der Hochschule für Musik (1,4 % mehr) mitgewirkt. Insgesamt sind mehr Studierende aus den sogenannten *weichen Fächern* (64,5 %) als aus den *harten Fächern* (35,5 %) vertreten.⁴⁷ Bei den Lehrenden ist der Unterschied noch deutlicher, rund 74 Prozent gehören den *weichen Fächern* an und etwa 22 Prozent stammen aus den *harten Fächern*.⁴⁸ Die Angaben des angestrebten Studienabschlussziels passen insgesamt gut zusammen und weichen nicht stark voneinander ab. Laut den Dozierenden ist der Anteil an Studierenden, die deren Veranstaltungen hauptsächlich besuchen, die einen Bachelor und Master of Arts (7,9 % mehr) sowie Bachelor und Master of Education (3,7 % mehr) anstreben, etwas höher. Bei den Studierenden ist dafür der Anteil von Bachelor und Master of Science (3,7 % mehr) etwas höher und beim Staatsexamen ungefähr doppelt so hoch (11,3 % mehr).

⁴⁴ Vergleichswerte der Grundgesamtheit (Hochschulentwicklung, Stichtag 1.12.2021): FB 01 sind 1,9 Prozent (n = 62), FB 02 sind 11,3 Prozent (n = 364), FB 05 sind 8,9 Prozent (n = 287), FB 06 sind 4,5 Prozent (n = 147) und FB 07 sind 4,3 Prozent (n = 140).

⁴⁵ Vergleichswerte der Grundgesamtheit (Hochschulentwicklung, Stichtag 1.12.2021): FB 03 sind 8,6 Prozent (n = 278), FB 08 sind 6,3 Prozent (n = 205), FB 09 sind 8 Prozent (n = 261) und FB 10 sind 3,3 Prozent (n = 105).

⁴⁶ Vergleichswerte der Grundgesamtheit (Hochschulentwicklung, Stichtag 1.12.2021): Hochschule für Musik sind 5,7 Prozent (n = 184), Kunsthochschule sind 0,7 Prozent (n = 24) und Zentrale Einrichtung inklusive FB 04 Universitätsmedizin sind 36,3 Prozent (n = 1.770).

⁴⁷ Ohne die Lehramtsstudierenden, da diese zwei Fachwissenschaften angegeben haben.

⁴⁸ Die restlichen ca. 4 Prozent gehören Zentralen Einrichtungen an.

Zusammenfassung: Insgesamt bilden die beiden Stichproben die Grundgesamtheit von Studierenden und Lehrenden hinsichtlich der relevanten Merkmale relativ gut ab. Die Zusammensetzung zeigt auch eine gewisse Diversität in Bezug auf das Alter, die Fachhintergründe, die Erfahrungswerte in Studium und Lehre oder auch die aktuellen Positionen bzw. Studienabschlussziele. Bei den Studierenden gibt es einen hohen Anteil an Frauen, zusätzlich sind die meisten Befragten relativ jung (unter 30 Jahre alt) und befinden sich innerhalb der ersten Fachsemester, trotzdem können die meisten schon einige Erfahrungen an der Hochschule vorweisen. Auch in Bezug auf die Verteilung des angestrebten Studienabschlussziels und die Fachbereichszugehörigkeit der Studierenden bildet die Stichprobe trotz leichter Abweichungen die Verteilung in der Grundgesamtheit gut ab. Bei den Lehrenden wird das Geschlecht gut repräsentiert, beim Alter gibt es eine gewisse Spanne zwischen jüngeren und sehr erfahrenen Lehrkräften, die insgesamt eine gute Basis an Lehrerfahrung aufweisen und auch die Fachzugehörigkeit gut abbilden. In der Stichprobe befinden sich im Vergleich etwas mehr nebenberufliche Lehrbeauftragte als in der Grundgesamtheit. Bei der Datenauswertung und der Ergebnisinterpretation muss demnach berücksichtigt werden, dass die Geistes-, Kultur-, Sprach-, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (*weiche Fächer*) insgesamt überrepräsentiert sind und unter den Studierenden doppelt so viele weibliche Befragte sind, was zu gewissen Verzerrungen führen kann. In beiden Gruppen sind Akteur*innen mit unterschiedlichen Erfahrungswerten, von relativ jungen Personen am Anfang ihres Studiums bzw. ihrer Lehrtätigkeit bis zu (sehr) erfahrenen Studierenden und Lehrenden. Die Befragten sollten daher die notwendigen Erfahrungswerte mitbringen, um Aspekte der Qualität der Lehre bewerten zu können sowie selbst eine fundierte (persönliche) Vorstellung von „guter Lehre“ zu haben.

5.2 Deskriptive Auswertung der Eigenschaften beider Stichproben

In den folgenden Abschnitten werden die restlichen Personenvariablen beschrieben. Zunächst die Voraussetzungen und persönlichen Eigenschaften beider Akteursgruppen sowie im Anschluss deren bisherige (Vor-)Erfahrungen in Studium und Lehre.

*5.2.1 Kognitive und motivationale Variablen: (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen*

Die kognitive (Leistungs-)Fähigkeit der **Studierenden**, die anhand der Note der Hochschulzugangsberechtigung (bei 91,3 % Abitur) bestimmt wird, gilt als zuverlässiger Prädiktor und ist in der Stichprobe im Ganzen „gut“ innerhalb einer großen Spanne ($N = 1.135$, $M = 2.08$, $MIN = 1.0$, $MAX = 4.5$). Insgesamt ist bei der Studienfachwahl die intrinsische Motivation ($N = 1.151$, $M = 2.03$, $SD = 0.62$) etwas höher als die extrinsische Motivation ($N = 1.151$, $M = 2.95$, $SD = 0.93$) ausgeprägt. Am wichtigsten für

die Wahl des Studienfachs/der Studienfächer werden „Spezielles Fachinteresse“ ($N = 1.150$, $M = 1.57$, $SD = 0.79$) und „Eigene Begabung und Fähigkeiten“ ($N = 1.143$, $M = 1.94$, $SD = 0.93$) eingeschätzt. Am wenigsten relevant sind „Aussichten auf einen hohen sozialen Status“ ($N = 1.148$, $M = 3.44$, $SD = 1.32$) und „Gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen“ ($N = 1.146$, $M = 3.63$, $SD = 1.35$). Das Interesse am Studienfach/den Studienfächern wird insgesamt ziemlich hoch eingeschätzt ($N = 1.152$, $M = 1.73$, $SD = 0.85$, $MOD = 1$), rund 85 Prozent schätzen es „sehr hoch“ oder „hoch“ ein ($n = 978$; vgl. Tabelle 17).⁴⁹

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Spezielles Fachinteresse (intrinsisch_1)	1.150	1.57	0.79
Wissenschaftliches Interesse (intrinsisch_2)	1.148	2.54	1.2
Eigene Begabung und Fähigkeiten (intrinsisch_3)	1.143	1.94	0.93
Persönliche Entfaltung und Entwicklung (intrinsisch_4)	1.147	2.08	1.06
Einkommenschancen im späteren Beruf (extrinsisch_1)	1.147	2.84	1.31
Möglichkeit, später selbstständig zu arbeiten (extrinsisch_2)	1.149	3.32	1.41
Aussichten auf einen hohen sozialen Status (extrinsisch_3)	1.148	3.44	1.32
Gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen (extrinsisch_4)	1.146	3.63	1.35
Guten Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz (extrinsisch_5)	1.142	2.3	1.27
Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium (extrinsisch_6)	1.146	2.26	1.27

Tabelle 17: Studierende: Indices intrinsische und extrinsische Studienfachwahlmotivation (Frage 10.1: Wenn Sie an die Gründe für die Wahl Ihres jetzigen Studienfachs/Ihrer jetzigen Studienfächer zurückdenken, wie wichtig waren Ihnen die folgenden Motive bei der Entscheidung?).

Etwa 84 Prozent der Studierenden sind Studium und Hochschule in ihrem Leben „sehr wichtig“ oder „wichtig“ ($N = 1.151$, $M = 1.98$, $SD = 0.8$). Die durchschnittliche Zeitverteilung in einer Woche während der Vorlesungszeit belegt, dass die meiste Zeit (53 %) für das Studium aufgewendet wird ($N = 1.146$), danach folgt etwa ein Drittel der Zeit für private Verpflichtungen ($N = 1.145$) und am wenigsten Zeit bleibt für berufliche Aufgaben mit rund 17 Prozent ($N = 1.118$; siehe Abbildung 11). Etwa 41 Prozent der Studierenden sind neben dem Studium nicht erwerbstätig ($n = 469$), während 59 Prozent einer Erwerbstätigkeit nachgehen ($n = 674$). Der Umfang reicht von 0,5 Stunden pro Woche bis zu 43 Stunden. Im Schnitt sind die Studierenden 12

⁴⁹ Die Reliabilitätsanalyse ergibt eine geringe Güte für den Index der intrinsischen Motivation (Cronbachs Alpha = 0.45). Die Items laden auf zwei verschiedenen Faktoren. Da jedoch auch hier die Cronbachs Alpha-Werte (0.5 und 0.36) nicht (viel) besser sind, wird im Folgenden mit dem Gesamtindex gerechnet. Beim Index für die extrinsische Motivation liegt Cronbachs Alpha bei 0.8 und ist somit akzeptabel.

Stunden ($MOD = 10$) in der Woche erwerbstätig, knapp 57 Prozent arbeiten weniger als 10 Stunden wöchentlich während der Vorlesungszeit ($n = 375$).

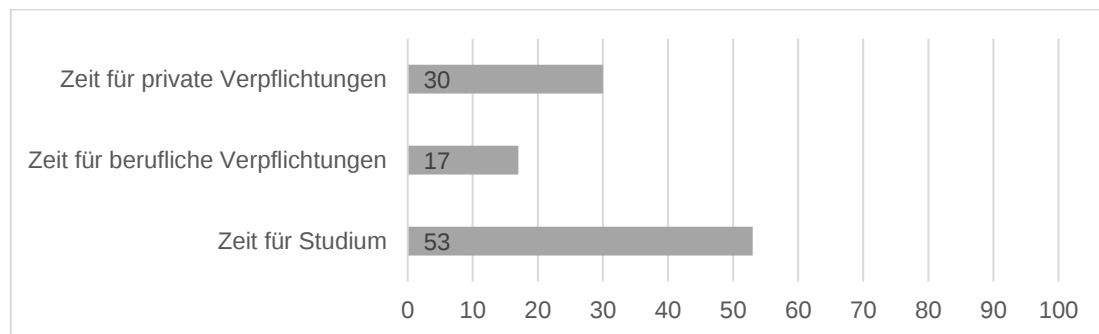


Abbildung 11: Studierende: Zeitverteilung für Verpflichtungen in Prozent (Frage 8.1: Wie verteilt sich Ihre Zeit während der Vorlesungszeit durchschnittlich für Studium, berufliche Verpflichtungen und private Verpflichtungen? (Bitte beachten Sie, dass die Summe aller drei 100 Prozent ergeben soll)).

In den Einstellungen wird sichtbar, dass der Beitrag von Wissenschaft und Forschung für die gesellschaftliche Entwicklung (sehr) relevant eingeschätzt wird ($N = 1.152$, $M = 1.57$, $SD = 0.79$). Etwas weniger, aber ebenso sehr bedeutend werden auch der Beitrag von Studium und Lehre zu unserer Gesellschaft ($N = 1.142$, $M = 1.74$, $SD = 0.85$) sowie der Beitrag von Studium und Hochschule zur persönlichen Weiterentwicklung ($N = 1.153$, $M = 1.83$, $SD = 0.94$) bewertet (vgl. Tabelle 18).⁵⁰ Die Lernstrategien der Studierenden unterscheiden sich, rund 13 Prozent lernen im Studium, um ihre Prüfungen bestmöglich zu bestehen ($n = 148$) und haben damit ein „oberflächenorientiertes“ Lernverständnis. Etwa 12 Prozent lernen, um vertieftes Wissen für ihre Studieninhalte zu erlangen ($n = 138$) und sind damit eher „tiefenverständnisorientiert“. Der Großteil (75 %) der Studierenden ordnet sich in der Mitte ein ($n = 867$). Das Wissen in Bezug auf den Bologna-Prozess und die daraus resultierenden Forderungen für Studium und Lehre ist mittel bis gering ausgeprägt ($N = 1.129$, $M = 3.74$, $SD = 1.13$). Die Hälfte (ca. 55,5 %) der Studierenden geben „sehr gering“ oder „gering“ ($n = 617$) an, lediglich ca. 13 Prozent schätzen ihr Wissen „sehr hoch“ oder „hoch“ ein ($n = 149$).

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Studium und Hochschule leisten einen Beitrag zu meiner persönlichen Weiterentwicklung.	1.153	1.83	0.94
Wissenschaft und Forschung leisten einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung/zu unserer Gesellschaft.	1.152	1.57	0.79
Studium und Lehre leisten einen Beitrag zu unserer Gesellschaft.	1.142	1.74	0.85

Tabelle 18: Studierende: Einstellungen (Frage 9.1: Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.).

⁵⁰ Die Reliabilitätsanalyse anhand Cronbachs Alpha ist mit einem Wert von 0.69 in Ordnung. Ohne das Item „zur persönlichen Entwicklung“ läge sie bei 0.7. Da dies keine bedeutende Verbesserung darstellt, wird im Folgenden mit dem Gesamtindex gerechnet.

Die **Lehrenden** schätzen ihre fachspezifischen Kenntnisse insgesamt „sehr gut“ bis „gut“ ein ($N = 276$, $M = 1.71$, $SD = 0.68$, $MOD = 2$) und damit etwas höher als die didaktischen Fähigkeiten, die aber im Schnitt ebenfalls als „gut“ ($N = 276$, $M = 2.04$, $SD = 0.71$, $MOD = 2$) beurteilt werden (vgl. Tabelle 19).

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Didaktische Fähigkeiten	276	2.04	0.71
Fachspezifische Kenntnisse	276	1.71	0.68

Tabelle 19: Lehrende: Selbsteingeschätzte Lehrkompetenz (Fragen 6.2-6.3: Wie schätzen Sie Ihre didaktischen Fähigkeiten bzw. fachspezifischen Kenntnisse ein?).

Rund die Hälfte (52,4 %) der Befragten hat an Aus- oder Weiterbildungsangeboten speziell für Lehrende bzw. zur Durchführung von Lehre teilgenommen ($n = 143$). Etwa zwei Drittel ($n = 104$) haben bisher 1 bis 5 Veranstaltungen zur Verbesserung ihrer Lehrkompetenz besucht (vgl. Tabelle 20). Im Durchschnitt haben die Lehrenden an 5 Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen ($n = 139$, $MIN = 1$, $MAX = 50$, $MOD = 2$).

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
1 bis 5 Veranstaltungen	104	74,8 %
6 bis 10 Veranstaltungen	24	17,3 %
11 bis 20 Veranstaltungen	9	6,5 %
Mehr als 20 Veranstaltungen	2	1,4 %
Gesamt	139	100 %

Tabelle 20: Lehrende: Besuchte didaktische Fortbildungsveranstaltungen selbst gruppiert (Frage 8.3: Wie viele Veranstaltungen zur Verbesserung Ihrer Lehrkompetenz haben Sie bislang besucht?).

Bei etwa der Hälfte (47,3 %) der Dozierenden gab es vor Beginn der Lehrtätigkeit keine Angebote zur Vorbereitung oder sie haben nicht daran teilgenommen ($n = 130$), rund einem Drittel war es „sehr wichtig“ oder „eher wichtig“ durch Ausbildungsangebote vorbereitet zu werden ($n = 84$), während es für etwa 20 Prozent „weniger“ oder „gar nicht wichtig“ war ($n = 61$). Das Interesse an der Lehrtätigkeit wird von 90 Prozent ($n = 144$) „(sehr) hoch“ eingeschätzt und insgesamt bedeutend ($N = 269$, $M = 1.65$, $SD = 0.69$). Im Vergleich zu weiteren Aufgaben wird die Lehrtätigkeit wichtig bewertet ($n = 274$, $M = 1.88$, $SD = 0.79$) und von 80 Prozent ($n = 222$) als „(sehr) wichtig“.

Im Hinblick auf die Lehrmotivation sind intrinsische Motive ($N = 275$, $M = 2.56$, $SD = 0.55$) höher als extrinsische Motive ($N = 275$, $M = 3.2$, $SD = 0.87$) ausgeprägt. Die höchste Zustimmung gibt es bei den Aussagen „Ich lehre, um Fachwissen zu vermitteln“ ($N = 273$, $M = 1.53$, $SD = 0.65$) und „Ich lehre, weil mir die Lehre Spaß macht“ ($N = 274$, $M = 1.54$, $SD = 0.73$). Die Gründe mit der geringsten Resonanz sind „Ich

lehre, um studentische Hilfskräfte zu rekrutieren“ ($N = 268$, $M = 4.18$, $SD = 1.01$) und „Ich lehre wegen der Vergütung“ ($N = 269$, $M = 3.75$, $SD = 1.32$; vgl. Tabelle 21).⁵¹

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
...um wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern und zu rekrutieren. (intrinsisch_1)	270	2.49	1.21
...um studentische Hilfskräfte zu rekrutieren. (intrinsisch_2)	268	4.18	1.01
...weil meine Forschung von der Lehre profitiert. (intrinsisch_3)	275	3.13	1.38
...um Fachwissen zu vermitteln. (intrinsisch_4)	273	1.53	0.65
...weil mir die Lehre Spaß macht. (intrinsisch_5)	274	1.54	0.73
...weil die Lehre für meinen wissenschaftlichen Werdegang wichtig ist. (extrinsisch_1)	269	3.12	1.35
...wegen der Vergütung. (extrinsisch_2)	269	3.75	1.32
...um meine Forschungsrichtung zu repräsentieren. (extrinsisch_3)	274	3.16	1.27
...um meiner Lehrverpflichtung nachzukommen. (extrinsisch_4)	273	2.76	1.55

Tabelle 21: Lehrende: Indices intrinsische und extrinsische Lehrmotivation (Frage 10.1: Wenn Sie an die Gründe für Ihre Lehrtätigkeit denken, inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Ich lehre,...).

Die Präferenzen von Forschung und Lehre verteilen sich relativ gleichmäßig, rund 23 Prozent geben an „In beiden, aber mehr in der Lehre“ ($n = 62$), 26 Prozent „In beiden zu gleichen Teilen“ ($n = 71$) und 25 Prozent „In beiden, aber mehr in der Forschung“ ($n = 68$). Während etwa 19 Prozent der Dozierenden von sich sagen, dass die eigene Präferenz „Primär in der Lehre“ ($n = 51$) liegt, geben lediglich 7,5 Prozent an, dass sie sich „Primär in der Forschung“ befindet ($n = 20$; vgl. Tabelle 22).

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Primär in der Lehre.	51	18,8 %
In beiden, aber mehr in der Lehre.	62	22,8 %
In beiden zu gleichen Teilen.	71	26,1 %
In beiden, aber mehr in der Forschung.	68	25 %
Primär in der Forschung.	20	7,5 %
Gesamt	272	100,2 %

Tabelle 22: Lehrende: Präferenzen Lehre und Forschung (Frage 9.2: Wenn Sie Ihre eigenen Präferenzen insgesamt betrachten, liegen diese primär in der Lehre oder in der Forschung?).

⁵¹ Aufgrund der geringen Güte des Indexes der intrinsischen Lehrmotivation (Cronbachs Alpha = 0.35) wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt und es können zwei Indices gebildet werden: Zum einen mit den Items „wissenschaftlichen Nachwuchs fördern“, „studentische Hilfskräfte rekrutieren“ und „weil Forschung von Lehre profitiert“ (Cronbachs Alpha = 0.46), zum anderen mit den Items „Spaß an der Lehre“ und „Fachwissen vermitteln“ (Cronbachs Alpha = 0.51). Im Folgenden wird mit beiden Varianten gerechnet (Gesamtindex und getrennte Indices). Bei der extrinsischen Motivation beträgt Cronbachs Alpha 0.5.

Im Durchschnitt wenden die Dozierenden die meiste Zeit (45 %) während der Vorlesungszeit wöchentlich für die Lehre auf (N = 271). Danach folgen mit etwa gleichen Teilen Zeit für die Forschung mit rund 28 Prozent (N = 261) sowie Zeit für die administrativen und sonstigen Aufgaben mit 27 Prozent (N = 266; siehe Abbildung 12).

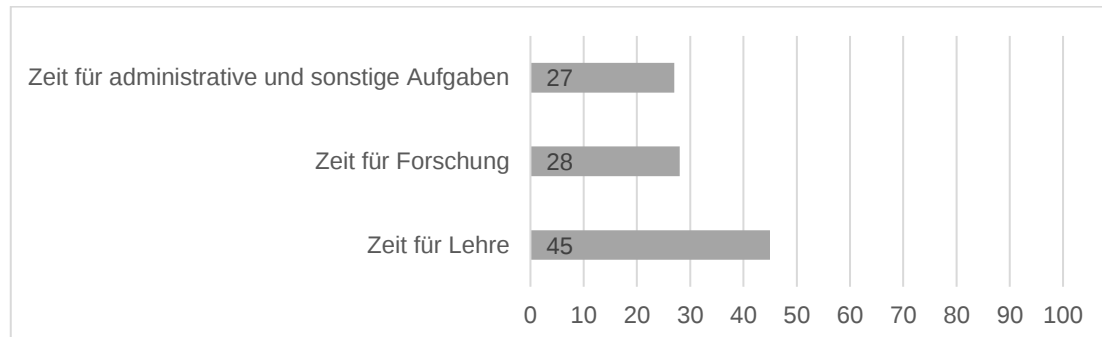


Abbildung 12: Lehrende: Zeitverteilung für Verpflichtungen in Prozent (Frage 8.1: Wie verteilt sich Ihre Zeit während der Vorlesungszeit durchschnittlich für Lehre, Forschung und administrative sowie sonstige Aufgaben? (Bitte beachten Sie, dass die Summe aller drei 100 Prozent ergeben soll)).

Die Zustimmung gegenüber den Aussagen zur Leistung von Lehre und Hochschule für die persönliche Entwicklung (N = 274, $M = 1.63$, $SD = 0.76$) sowie dem Beitrag von Wissenschaft und Forschung für die gesellschaftliche Entwicklung (N = 275, $M = 1.44$, $SD = 0.62$) fällt ziemlich hoch aus. Weniger relevant wird der Beitrag von Studium und Lehre für die Gesellschaft eingeschätzt (N = 273, $M = 2.94$, $SD = 1.15$; vgl. Tabelle 23).⁵² Das Wissen in Bezug auf den Bologna-Prozess und die daraus resultierenden Forderungen für Studium und Lehre ist unterschiedlich hoch ausgeprägt und liegt im Schnitt eher im mittleren Maße (N = 273, $M = 2.94$, $SD = 1.15$, $MOD = 2$).

	N	M	SD
Lehre und Hochschule leisten einen Beitrag zu meiner persönlichen Entwicklung.	274	1.63	0.76
Wissenschaft und Forschung leisten einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung/zu unserer Gesellschaft.	275	1.44	0.62
Studium und Lehre leisten einen Beitrag zu unserer Gesellschaft.	273	2.94	1.15

Tabelle 23: Lehrende: Einstellungen (Frage 9.1: Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.).

Vergleich: Innerhalb der Lehrenden-Stichprobe schätzen die Befragten ihre fachlichen und didaktischen Kompetenzen (sehr) gut ein. Die didaktische Ausbildung unterscheidet sich jedoch in der Anzahl an besuchten Veranstaltungen zur Verbesserung der Lehrkompetenz oder auch der Relevanz der Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit. Bei einem Großteil der Lehrenden nimmt Lehre die meiste Zeit in Anspruch und

⁵² Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Subskala berechnet, die mit 0.67 in Ordnung ist, ohne das Item zur „persönlichen Entwicklung“ läge Cronbachs Alpha bei 0.72. Aufgrund der geringfügigen Verbesserung wird der Index mit allen drei Items für die Rechnungen verwendet.

damit einen hohen Stellenwert im Arbeitsalltag ein. Etwa die Hälfte gibt an, dass ihre Präferenzen primär in der Lehre liegen, aber einige Befragte bevorzugen auch die Forschung oder beides zu gleichen Teilen. Bei den Dozierenden sind die intrinsische Lehrmotivation sowie das Interesse an der Lehrtätigkeit (sehr) hoch ausgeprägt und es herrscht eine (sehr) positive Einstellung zu Lehre, Forschung und Hochschule. Die Studierenden-Stichprobe setzt sich größtenteils aus leistungsfähigen, (intrinsisch) motivierten und (sehr) interessierten Befragten zusammen. Zusätzlich sind Studium und Hochschule für die Studierenden (sehr) wichtig und nehmen im Vergleich zu anderen Verpflichtungen einen hohen Stellenwert in deren Leben ein (41 % gehen neben dem Studium keiner Erwerbstätigkeit nach). Die Studierenden haben zu Lehre, Forschung und Studium überwiegend positive Einstellungen, kaum Wissen in Bezug auf die Bologna-Reformen und verwenden unterschiedliche Lernstrategien.

Den Befragten beider Stichproben sind Studium und Hochschule bzw. Lehre und Hochschule für ihre persönliche Entwicklung (sehr) wichtig. Alle schätzen den Beitrag von Wissenschaft und Forschung für die Gesellschaft hoch ein, während Studierende den Beitrag von Studium und Lehre für die Gesellschaft höher einordnen als Dozierende. Das Wissen über die Bologna-Reformen ist in beiden Akteursgruppen im Schnitt gering ausgeprägt, die Lehrenden sind insgesamt etwas besser informiert.

Zusammenfassung: Beide Stichproben setzen sich in Bezug auf die (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönlichen) Eigenschaften aus (überwiegend intrinsisch) motivierten, relativ leistungsfähigen sowie kompetenten Studierenden und Lehrenden zusammen, die Studium bzw. Lehre einen hohen Stellenwert in ihrem Leben einräumen. Die Befragten haben überwiegend positive Einstellungen gegenüber Hochschule, Studium und Lehre, aber gleichzeitig wenig Wissen in Bezug auf die Bologna-Reformen. Demnach unterscheiden sich die beiden Akteursgruppen diesbezüglich kaum.

5.2.2 Studien- bzw. lehrbezogene Vorerfahrungen: Bisheriges Studier- bzw. Lehrverhalten sowie erzielte Ergebnisse

Die bisher erlebte Lehre beschreiben 66 Prozent der **Studierenden** in der Mitte zwischen Lehrenden- und Studierendenorientierung (n = 761). Demnach geben die meisten an, dass die Lehrperson zwar für die Inhalte zuständig ist, aber die Studierenden sich eigenständig um die Aufbereitung und den Wissenserwerb kümmern müssen. Etwa 22 Prozent beschreiben, dass sie eher lehrendenorientierte Lehre erlebt haben, in der die Lehrperson den Stoff strukturiert und darbietet (n = 250). Der kleinste Teil mit ca. 12 Prozent gibt an, überwiegend eine studierendenorientierte Lehre erlebt zu haben (n = 142), in der die Selbstständigkeit des Studierenden sowie deren eigene Verantwortung für die Lernfortschritte im Mittelpunkt stehen (vgl. Tabelle 24).

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Bei der Übermittlung von Wissen ist es die Aufgabe der Lehrperson, den Studierenden den Stoff gut strukturiert und leicht aufnehmbar darzubieten.	250	21,7 %
Die Lehrperson ist für die Inhalte der Lehre verantwortlich, aber die Studierenden müssen sich innerhalb dieses Rahmens eigenständig um die Aufbereitung und den Erwerb des neuen Wissens kümmern.	761	66 %
Das Hauptanliegen ist die Entwicklung von Studierenden zu selbstständig agierenden Personen, die hauptverantwortlich für das Lehr-Lerngeschehen sind und ihre Lernfortschritte selbstständig planen und steuern.	142	12,3 %
Gesamt	1.153	100 %

Tabelle 24: Studierende: Rollenverständnis (Frage 4.1: Bitte entscheiden Sie sich für die Aussage zum Rollenverständnis, die Ihrer Meinung nach am ehesten auf die von Ihnen bisher erlebte Lehre zutrifft.).

Die Qualität der Lehre an der JGU wird mittelmäßig bewertet ($N = 1.152$, $M = 2.41$, $SD = 0.77$, $MOD = 2$). Die meisten (85 %) bewerten diese mit „gut“ oder „durchschnittlich“ ($n = 980$). Die Übereinstimmung der erlebten Lehre mit den persönlichen Vorstellungen von „guter Lehre“ wird ähnlich eingeschätzt ($N = 1.150$, $M = 2.7$, $SD = 0.86$, $MOD = 3$), von rund 78 Prozent als „hoch“ oder „mittelmäßig“ ($n = 902$). Der Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ wird unterschiedlich stark bewertet: Rund 18 Prozent schätzen die Auswirkungen „in sehr hohem Ausmaß“ ein ($n = 202$), etwa 35 Prozent „hoch“ ($n = 395$) und lediglich 7 Prozent geben an, dass ihre Vorstellungen durch die Auswirkungen auf Studium und Lehre (u. a. digitale Lehre) „überhaupt nicht“ beeinflusst wurden ($n = 82$). Mit Blick auf die Lehrformate zeigt sich, dass in dieser Stichprobe etwa gleich viele Studierende (ca. 38 % und 37 %) bisher am häufigsten Vorlesungen ($n = 434$) oder Seminare ($n = 429$) besucht haben. Deutlich weniger (ca. 11 % und 8 %) besuchten überwiegend Übungen ($n = 125$) oder Praktika/praxisbezogene Veranstaltungen ($n = 92$). Im Hinblick auf die Lehre in der Schulzeit sind die Studierenden mit der Qualität weniger zufrieden ($N = 1.154$, $M = 2.6$, $SD = 1.04$, $MOD = 2$). Ihr bisheriges Studierverhalten schätzen sie mittelmäßig ein, in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung geben sie an, dass sie im Studium die „meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern“ ($N = 1.148$, $M = 2.15$, $SD = 0.91$), sich „in schwierigen Situationen auf ihre Fähigkeiten verlassen“ ($N = 1.151$, $M = 2.27$, $SD = 0.93$) sowie „anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel gut lösen“ können ($N = 1.144$, $M = 2.34$, $SD = 0.91$; vgl. Tabelle 25).⁵³

⁵³ Die Reliabilität des Indexes der Selbstwirksamkeitserwartung ist mit Cronbachs Alpha = 0.79 relativ hoch und annehmbar, sodass im Folgenden mit diesem Index gerechnet wird.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Im Studium konnte ich mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen.	1.151	2.27	0.93
Im Studium konnte ich die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern.	1.148	2.15	0.91
Im Studium konnte ich auch anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel gut lösen.	1.144	2.34	0.91

Tabelle 25: Studierende: Selbstwirksamkeitserwartung (Frage 6.1: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen bezüglich Ihres bisherigen Studiums zu?).

Rund zwei Drittel schätzen ihre Fähigkeiten, selbstgesteuert und eigenverantwortlich lernen zu können, „sehr gut“ oder „gut“ ein ($n = 833$). Insgesamt wird die Selbststeuerung im Studium gut eingeschätzt ($N = 1.140$, $M = 2.08$, $SD = 0.96$). Das Lernen fällt vielen Studierenden (75 %) „eher leicht“ oder „mittel“ und im Schnitt ordnen sich die meisten in der Mitte der Skala ein ($N = 1.150$, $M = 2.48$, $SD = 1.07$, $MOD = 3$). Der Großteil (46,2 %) schätzt den aktuellen Leistungsstand selbst „gut“ ein ($n = 530$), was mit dem Notendurchschnitt im Studiengang als objektives Vergleichskriterium übereinstimmt ($n = 850$, $M = 2$, $SD = 0.59$, $MIN = 1$, $MAX = 4.4$, $MOD = 2$). Rund 63 Prozent schätzen sich „(sehr) gut“ ein ($n = 703$), 36 Prozent „durchschnittlich“ ($n = 413$) und 2,6 Prozent bewerten sich selbst als „schlecht“ ($n = 30$; vgl. Tabelle 26).

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Ich bin ein*e sehr gute*r Student*in.	173	15,1 %
Ich bin ein*e gute*r Student*in.	530	46,2 %
Ich bin ein*e durchschnittliche*r Student*in.	413	36 %
Ich bin ein*e schlechte*r Student*in.	30	2,6 %
Gesamt	1.146	99,9 %

Tabelle 26: Studierende: Subjektive Einschätzung aktuelle Leistung (Frage 7.1: Wenn Sie Ihren aktuellen Leistungsstand einschätzen, wie würden Sie sich einordnen?).

Mit Blick auf die bisher erworbenen Kompetenzen schätzen die Studierenden den Erwerb von Fachkompetenzen ($N = 1.150$, $M = 2.22$, $SD = 0.89$) und Selbstkompetenzen ($N = 1.144$, $M = 2.33$, $SD = 1.1$) am höchsten ein. Darauf folgt das Ausmaß an erworbenen Methodenkompetenzen ($N = 1.145$, $M = 2.67$, $SD = 1$). Am wenigsten konnten sie sich nach ihrer Wahrnehmung bisher Sozialkompetenzen ($N = 1.145$, $M = 3.1$, $SD = 1.2$) und berufsbezogene Kompetenzen ($N = 1.140$, $M = 3.16$, $SD = 1.06$) aneignen (vgl. Tabelle 27). Insgesamt sind die Studierenden im mittleren Maße zufrieden mit ihrer Studiensituation an der Universität Mainz ($N = 1.149$, $M = 2.42$, $SD = 0.88$, $MOD = 2$). Etwa 60 Prozent sind „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“ ($n = 681$), während rund 10 Prozent „(überhaupt) nicht zufrieden“ sind ($n = 118$).

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Fachkompetenzen	1.150	2.22	0.89
Methodenkompetenzen	1.145	2.67	1
Sozialkompetenzen	1.145	3.1	1.2
Selbstkompetenzen	1.144	2.33	1.1
Berufsbezogene Kompetenzen	1.140	3.16	1.06

Tabelle 27: Studierende: Erworbene Kompetenzen (Frage 7.3: In welchem Ausmaß konnten Sie in Ihrem Studium bisher folgende Kompetenzen erwerben?).

Etwa die Hälfte der **Lehrenden** (48,7 %) ordnen ihre bisher praktizierte Lehre in der Mitte zwischen Lehrenden- und Studierendenorientierung ein ($n = 134$). Rund 29 Prozent würden die eigene Lehre eher als lehrendenorientiert beschreiben und sehen die Lehrperson bei der Wissensvermittlung in der aktiven Rolle ($n = 79$). Die restlichen 22,5 Prozent ($n = 62$) sehen hingegen die Studierenden als aktive Akteur*innen in der Lehre, die hauptverantwortlich für die Lehre sowie das Lernen sind und geben damit an, ein eher studierendenorientiertes Rollenverständnis umzusetzen (vgl. Tabelle 28).

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Bei der Übermittlung von Wissen ist es die Aufgabe der Lehrperson, den Studierenden den Stoff gut strukturiert und leicht aufnehmbar darzubieten.	79	28,7 %
Die Lehrperson ist für die Inhalte der Lehre verantwortlich, aber die Studierenden müssen sich innerhalb dieses Rahmens eigenständig um die Aufbereitung und den Erwerb des neuen Wissens kümmern.	134	48,7 %
Das Hauptanliegen ist die Entwicklung von Studierenden zu selbstständig agierenden Personen, die hauptverantwortlich für das Lehr-Lerngeschehen sind und ihre Lernfortschritte selbstständig planen und steuern.	62	22,5 %
Gesamt	275	99,9 %

Tabelle 28: Lehrende: Rollenverständnis (Frage 4.1: Bitte entscheiden Sie sich für die Aussage zum Rollenverständnis, die Ihrer Meinung nach am ehesten auf die von Ihnen bisher praktizierte Lehre zutrifft.).

Die bisherige Qualität der eigenen Lehre an der JGU wird insgesamt gut eingeschätzt ($N = 272$, $M = 1.98$, $SD = 0.6$, $MOD = 2$). Etwa 84 Prozent der Lehrenden schätzen sie „sehr gut“ oder „gut“ ein ($n = 229$). Dabei ist die Übereinstimmung der bisherigen Lehre mit den persönlichen Vorstellungen von „guter Lehre“ relativ hoch ($N = 274$, $M = 2.12$, $SD = 0.67$, $MOD = 2$). Zwei Drittel bewerten die Übereinstimmung mit „in sehr hohem Maße“ und „in hohem Maße“ ($n = 209$). Der Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ wird insgesamt mittelstark eingeschätzt ($N = 270$, $M = 3.1$, $SD = 1.26$, $MOD = 3$). Die Veränderung wird unterschiedlich wahrgenommen, sodass die Bewertungen von „in sehr hohem Ausmaß“ ($n = 32$) bis zu „über-

haupt nicht“ reichen ($n = 43$). Die restlichen Lehrenden bewerten den Einfluss zu ähnlichen Teilen zwischen „hoch“ und „gering“ ($n = 195$). Die Hälfte der Dozierenden (ca. 52 %) praktiziert nach eigener Einschätzung am häufigsten Seminare als Lehrformat ($n = 142$). Danach folgen zu etwa gleichen Teilen (16 % und ca. 19 %) Vorlesungen ($n = 44$) und Übungen ($n = 51$). Die wenigsten Befragten (8,5 %) geben an, überwiegend in Praktika/praxisbezogenen Veranstaltungen ($n = 23$) zu lehren.

Rückblickend sind die Dozierenden mit der Qualität der Lehre in ihrer Studienzeit mitelmäßig zufrieden ($N = 275$, $M = 2.59$, $SD = 0.84$, $MOD = 2$). Die Hälfte war „(sehr) zufrieden“ ($n = 135$), knapp 14 Prozent „(sehr) unzufrieden“ ($n = 39$). Das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept macht deutlich, dass sich der Großteil (sehr) positiv einschätzt ($N = 276$, $M = 2.28$, $SD = 0.55$).⁵⁴ 88 Prozent der Lehrenden ($n = 243$) stimmen der Aussage „Ich bin ein guter Lehrender“ „(voll und ganz) zu“ ($N = 276$, $M = 1.87$, $SD = 0.6$). Viel Zustimmung gibt es auch bei: „Wenn die Studierenden Fragen stellen, weiß ich meistens die richtige Antwort“ ($N = 275$, $M = 1.87$, $SD = 0.79$). Am wenigsten sagen von sich „Für die Lehre brauche ich mich in der Regel nur wenig vorzubereiten, da ich alles schon sehr gut kann“ ($N = 275$, $M = 3.42$, $SD = 1.03$; vgl. Tabelle 29).

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich bin ein guter Lehrender.	276	1.87	0.6
Lehre fällt mir generell leicht.	276	2.13	0.99
Wenn Studierende Fragen stellen, weiß ich meistens die richtige Antwort.	275	1.87	0.79
Für die Lehre brauche ich mich in der Regel nur wenig vorzubereiten, da ich alles schon sehr gut kann.	275	3.42	1.03
Meine Kurse bringen den Studierenden viel.	270	2.13	0.63

Tabelle 29: Lehrende: Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept als Lehrperson (Frage 6.1: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen bezüglich Ihres Selbstkonzepts als Lehrperson zu?).

Dementsprechend schätzen rund 25 Prozent, dass sie „sehr gute Lehre“ machen ($n = 66$) und etwa 68 Prozent sagen von sich, dass sie „gute Lehre“ machen ($n = 180$). Lediglich 7,5 Prozent würden ihre aktuelle Leistung in der Lehre selbst als „durchschnittlich“ ($n = 19$) oder „schlecht“ ($n = 1$) beschreiben (vgl. Tabelle 30).

	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Ich mache sehr gute Lehre.	66	24,8 %
Ich mache gute Lehre.	180	67,7 %
Ich mache durchschnittliche Lehre.	19	7,1 %

⁵⁴ Die Reliabilität des Indexes ist mit Cronbachs Alpha = 0.67 in Ordnung, sodass im Folgenden mit dem Index gerechnet wird.

Ich mache schlechte Lehre.	1	0,4 %
Gesamt	266	100 %

Tabelle 30: Lehrende: Subjektive Einschätzung aktuelle Leistung (Frage 7.1: Wie würden Sie Ihre aktuelle Leistung in der Lehre insgesamt einschätzen?).

Das Ausmaß an bisher vermittelten Kompetenzen schätzen die Lehrenden bei den Fachkompetenzen am höchsten ein ($N = 276$, $M = 1.68$, $SD = 0.58$), danach folgen Methodenkompetenzen ($N = 276$, $M = 2.06$, $SD = 0.74$) und Selbstkompetenzen ($N = 272$, $M = 2.3$, $SD = 0.95$). Am wenigsten wurden nach eigener Einschätzung berufsbezogene Kompetenzen ($N = 270$, $M = 2.46$, $SD = 1.03$) und Sozialkompetenzen ($N = 273$, $M = 2.7$, $SD = 1.06$) in der Lehre vermittelt (vgl. Tabelle 31). Insgesamt sind die Dozierenden mit ihrer Arbeitssituation an der JGU zufrieden ($N = 273$, $M = 2.27$, $SD = 0.9$, $MOD = 2$). Etwa 69 Prozent sind „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“ ($n = 188$), gleichzeitig sind rund 11 Prozent „unzufrieden“ oder „sehr unzufrieden“ ($n = 29$).

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Fachkompetenzen	276	1.68	0.58
Methodenkompetenzen	276	2.06	0.74
Sozialkompetenzen	273	2.7	1.06
Selbstkompetenzen	272	2.3	0.95
Berufsbezogene Kompetenzen	270	2.46	1.03

Tabelle 31: Lehrende: Vermittelte Kompetenzen (Frage 7.2: Was würden Sie schätzen, in welchem Ausmaß konnten Sie Ihren Studierenden bisher folgende Kompetenzen vermitteln?).

Vergleich: In beiden Akteursgruppen zeigt sich eine gute Mischung der Befragten hinsichtlich ihrer studien- bzw. lehrbezogenen Vorerfahrungen, dem bisherigen Studier- bzw. Lehrverhalten sowie mit Blick auf die erzielten Ergebnisse. Lehrende schätzen ihre Fähigkeiten und ihren aktuellen Leistungsstand insgesamt besser ein als die Studierenden. Es deuten sich einige Unterschiede im Hinblick auf die erlebte Lehre aus Sicht der Studierenden und die praktizierte Lehre der Dozierenden an: Bei den Rollenverständnissen geben deutlich mehr Studierende an, Lehre erlebt zu haben, die in der Mitte zwischen studierenden- und lehrendenzentrierter Lehre angesiedelt ist, als Dozierende angeben zu praktizieren. Dafür geben mehr Lehrende an, dass sie vor allem lehrendenzentrierte Lehre halten und prozentual gesehen würden etwa doppelt so viele ihre Lehre studierendenzentriert beschreiben, wie Studierende nach eigenen Angaben dieses Lehrkonzept erlebt haben (siehe Abbildung 13). Daran anschließend ist unter den Studierenden prozentual gesehen ein größerer Anteil, der am häufigsten Vorlesungen besucht hat, während mehr Lehrende angeben, dass sie bisher vorwiegend Seminare oder Übungen als Veranstaltungsform praktiziert haben.

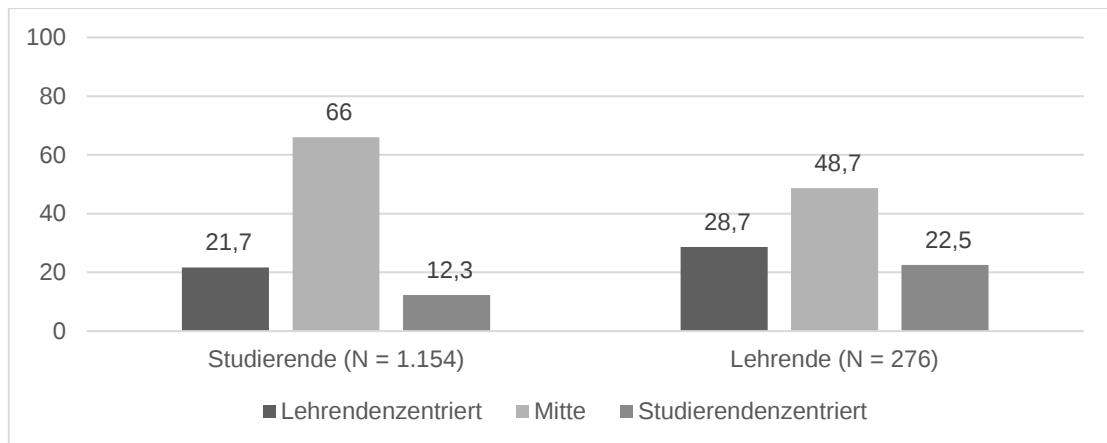


Abbildung 13: Vergleich Studierende und Lehrende: Erlebtes bzw. praktiziertes Rollenverständnis in Prozent (Frage 4.1: Bitte entscheiden Sie sich für die Aussage zum Rollenverständnis, die Ihrer Meinung nach am ehesten auf die von Ihnen bisher erlebte bzw. praktizierte Lehre zutrifft.).

Im direkten Vergleich bewerten Lehrende die Qualität der eigenen Lehre an der JGU deutlich besser als Studierende die Qualität der erlebten Lehre (vgl. Tabelle 32).

	N	M	SD
Studierende: Bewertung der Lehrqualität	1.152	2.41	0.77
Lehrende: Bewertung der Lehrqualität	272	1.98	0.6

Tabelle 32: Vergleich Studierende und Lehrende: Bewertung der Lehrqualität an der JGU (Frage 5.1: Wie bewerten Sie insgesamt die Qualität der Lehre an der JGU, die Sie bisher erlebt haben bzw. Ihrer bisherigen Lehre an der JGU (inklusive Betreuung etc.)?).

Ebenso ist die Übereinstimmung der persönlichen Vorstellungen von „guter Lehre“ mit der praktizierten Lehre bei den Dozierenden höher als die mit der erlebten Lehre der Studierenden. Den Einfluss der Covid-19-Pandemie auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ schätzen die Studierenden höher ein. Mit Blick auf die Vorerfahrungen sind die Lehrenden mit der Lehrqualität in ihrer Studienzeit so zufrieden wie die Studierenden in ihrer Schulzeit. Die Dozierenden geben bei allen Kompetenzen an, dass sie diese in einem höheren Ausmaß vermittelt haben, als die Studierenden das Ausmaß ihrer erworbenen Kompetenzen einschätzen. Selbstkompetenzen werden ähnlich und am zweithöchsten eingeschätzt. Fachkompetenzen werden bei beiden am höchsten bewertet, Methodenkompetenzen sowie Sozialkompetenzen relativ ähnlich und bei berufsbezogenen Kompetenzen unterscheiden sich die Angaben am meisten. Die Lehrenden sind insgesamt etwas zufriedener mit ihrer Arbeitssituation an der JGU als die Studierenden mit ihrer Studiensituation (vgl. Tabelle 33).

	N	M	SD
Studierende: Studienzufriedenheit	1.149	2.42	0.88
Lehrende: Arbeitszufriedenheit	273	2.27	0.92

Tabelle 33: Vergleich Studierende und Lehrende: Zufriedenheit mit der Studien- bzw. Arbeitssituation (Frage 7.3 bzw. 7.4: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer Studiensituation bzw. Arbeitssituation an der JGU?).

Zusammenfassung: In Anbetracht der beiden Stichprobengrößen und -zusammensetzungen kann man festhalten, dass diese geeignet sind, um einen umfassenden Eindruck der Vorstellungen von „guter Lehre“ zu erhalten. Jedoch muss man bei der Auswertung der abhängigen Variable im Folgenden bedenken, dass sich die Zusammensetzung der Stichproben hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Erfahrungen auf die Bewertung von Qualitätsaspekten auswirken könnte (die Prüfung folgt in Kapitel 5.6).

5.3 Beide Akteursgruppen: Kategorisierung und Auswertung der Vorstellungen

Als erstes wird die Auswertung der drei Fragen zur Erfassung der Vorstellungen von „guter Lehre“ für alle Befragten gemeinsam vorgenommen. Zunächst werden die Kategorisierung und die Resultate der offenen Frage dargelegt. Im Anschluss wird die Bewertung der Wichtigkeit einzelner Aspekte „guter Lehre“ (Rating) beschrieben und die Bildung der dazugehörigen Faktoren erläutert. Als letztes wird das Relevanz-Ranking der Oberkategorien des Arbeitsmodells für alle Befragten ausgewertet.

5.3.1 Beide Akteursgruppen: Kategorisierung und Auswertung der offenen Frage

Auf die Frage „Was verstehen Sie persönlich unter „guter Lehre“ bzw. was zeichnet Ihres Erachtens *gute Hochschullehre* aus? Bitte nennen Sie drei bis fünf Aspekte, die aus Ihrer Perspektive relevant sind“ gibt es insgesamt **5.626** Antworten, 4.505 von den Studierenden ($N = 1.154$) und 1.121 von den Lehrenden ($N = 276$). Im Schnitt nennen beide Akteursgruppen – wie in der Fragestellung erbeten – **vier Aspekte** „guter Lehre“ (Studierende: $M = 3.9$ und Lehrende: $M = 4.1$).

Auf der Basis einer umfassenden Literaturrecherche und den bisherigen Forschungsergebnissen (empirisch gefundene Kategorien und Modelle anderer Studien) sowie der darauf aufbauenden Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzepten und Definitionen „guter Lehre“ wurde ein erstes Kategoriensystem erstellt. Die Kategorien wurden unter Rückbezug auf das zugrunde gelegte Qualitätsverständnis nach dem erweiterten Donabedian-Modell auf den drei Ebenen guter Hochschullehre zugeordnet. In Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurden die offenen Antworten zunächst in die deduktiv vorgegebenen Kategorien eingeteilt und die Unterkategorien sowie die enthaltenen Themenbündel induktiv anhand der Inhalte weiterentwickelt. Der Großteil der Antworten konnte direkt zugeordnet werden, einige mussten ein weiteres Mal betrachtet werden. Die Aspekte wurden möglichst auf der Subkategorie kodiert, falls das nicht machbar war, der jeweils höheren Hauptkategorie zugeordnet oder in einigen Fällen nur der Ebene. Kriterien, die zu allgemein waren und keiner Ebene zugeordnet werden konnten, wurden unter „Sonstiges“ erfasst.

Wenn mehrere Punkte in einem Antwortfeld genannt wurden, wurde der erste Aspekt kodiert.⁵⁵

In Anlehnung an das Arbeitsmodell „guter Lehre“ (vgl. Kapitel 3.3) gibt es drei Analyse-Ebenen (Struktur, Prozess und Ziel-/Ergebnis), darunter liegen jeweils drei Oberkategorien, die wiederum zwei bis vier Subkategorien beinhalten. Die Struktur-Ebene umfasst die Gegebenheiten von Hochschule bzw. Fachbereich(en) sowie die Voraussetzungen und Eigenschaften von Studierenden und Lehrenden. Die Prozess-Ebene beinhaltet die strukturelle Planung der Lehre, die Aspekte der Durchführung und die Beziehungsgestaltung der beteiligten Akteur*innen. Auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene wird zwischen den Lernergebnissen, dem Studienerfolg und der persönlichen Entwicklung von Studierenden als Transfererfolg unterschieden (siehe Abbildung 14).⁵⁶

Analyse Ebenen:	Oberkategorien:	Subkategorien:	Inhalt/Beispiele:
1: Struktur	11: Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereich(e)	<i>111: Infrastruktureller Rahmen und Lehrausstattung</i>	Finanzielle, materielle, sachliche und räumliche Ausstattung Verfügbarkeit von Büchern und Quellen/Zugang zur Bibliothek
		<i>112: Konzeption des Lehrangebots</i>	Inhaltliche und strukturelle Gestaltung des Curriculums Prüfungsmodalitäten
		<i>113: Stellenwert der Lehre und Lehrkultur</i>	Wertschätzung und aktive Förderung von („guter“) Lehre Preisvergabe
	12: Voraussetzungen und Eigenschaften von Studierenden	<i>121: Wissen und Fähigkeiten</i>	Vorwissen und Vorkenntnisse Lernverständnis
		<i>122: Persönlichkeit und Einstellung zur Lehre</i>	Engagement und Motivation Interesse an Themen/Fächern
	13: Voraussetzungen und Eigenschaften von Lehrenden	<i>131: Fachliche Expertise</i>	Fachwissen/Fachkompetenzen
		<i>132: Didaktische Expertise</i>	Rhetorik und Sprache Didaktisches Vermögen
		<i>133: Persönliche Eigenschaften</i>	Freundlichkeit, Verständnis, Nahbarkeit und Fairness
		<i>134: Einstellung zur Lehre</i>	Spaß an der Lehre Begeisterung für Fach/Lehre
2: Prozess	21: Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre: Planung	<i>211: Struktur, Organisation und Aufbau</i>	Organisatorische Aspekte Sinnvoller, strukturierter Aufbau
		<i>212: Themenauswahl, Ziele und Nutzen von Inhalten</i>	Klare und transparente Lernziele Transparente Anforderungen Auswahl und Relevanz Themen

⁵⁵ Zur Überprüfung der Reliabilität des Kategoriensystems wurde die Intracoder-Reliabilität ermittelt, indem die gleiche Inhaltsanalytikerin mit einem zeitlichen Abstand von sechs Monaten nochmal 100 zufällig ausgewählte Textabschnitte kodierte (vgl. Mayring, 2015). Die Intrarater-Reliabilität wird ursprünglich anhand der übereinstimmenden Kodierungen im Verhältnis zu den Gesamtkodierungen bestimmt. Mithilfe von Cohens Kappa werden zusätzlich zufällige Übereinstimmungen berücksichtigt (vgl. Cohen, 1988; Müller-Benedict, 1997). Cohens K ist für die vorliegenden Daten statistisch signifikant und beträgt 0.85 ($t = 32.6, p = .000$). Nach Altman (1991) kann man die Übereinstimmung als akzeptabel bezeichnen (auch wenn Gütekriterien in der qualitativen Inhaltsanalyse umstritten sind).

⁵⁶ Im Folgenden werden die Kategorien detailliert beschrieben und erläutert. Zusätzlich werden konkrete Beispiele aus der Datenerhebung (der Befragung von Studierenden und Lehrenden an der JGU) zur Veranschaulichung eingefügt, diese stehen überwiegend in den Klammern dahinter und werden durch Anführungszeichen gekennzeichnet. Alle Zitate sind wörtlich aus den Datensätzen der Befragung übernommen worden und wurden nicht korrigiert oder verändert. Aufgrund der Vielzahl an Kommentaren wird auf die Kennzeichnung von vorhandenen Fehlern (z. B. Rechtschreibung, Grammatik oder Zeichensetzung) mit [sic!] verzichtet. Falls Zitate gekürzt sind, wird dies mit [...] gekennzeichnet.

	22: Lehrgestaltung und -präsentation: Durchführung	221: Didaktische und methodische Aspekte der Lehrgestaltung und -durchführung	Verständliche Vermittlung Methodenvielfalt (Lehrformen) Interaktive Aspekte/Aktivierung
		222: Medieneinsatz der Präsentation und Materialien	Vielfältige Mediennutzung Bereitstellung von Materialien
	23: Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (der Akteur*innen)	231: Verhalten von Studierenden	Aktive Beteiligung/Mitbestimmung/Partizipation/Kooperation
		232: Verhalten von Lehrenden	Motivierung von Studierenden Offenheit für Fragen und Kritik Betreuung und Unterstützung
		233: Interaktion und Austausch der Akteur*innen	Respektvolle, professionelle, direkte Interaktion auf Augenhöhe Lernförderndes/gutes Klima Gegenseitige Rückmeldung
3: Ziel-/Ergebnis	31: Lehr- und Lernerfolg: Ergebnisse	311: Studienbezogene (Weiter-)Entwicklung	Förderung von Spaß, Motivation und Interesse am Fach, Eigenständigkeit sowie Selbststudium
		312: Fachlicher Wissens- und Verständniserwerb	Wissenszuwachs Zusammenhänge verstehen
		313: Fachübergreifender Kompetenzerwerb	Sozialkompetenz, Medienkompetenz oder Recherehelfähigkeit
	32: Studienerfolg: Übergeordnete Ergebnisse/ Ziele	321: Prüfungserfolg	Prüfungsvorbereitung Erfolgreicher Abschluss
		322: Zufriedenheit	Zufriedenheit mit Studium, Lehre und Arbeitssituation insgesamt
		323: Berufsvorbereitung	Praxisbezug und -beispiele Berufsrelevante Fähigkeiten
	33: Transfererfolg: Persönliche Entfaltung und Bildung	331: Persönlichkeits- und (Meinungs-)Bildung	Eigene, kritische Meinung Persönlichkeitsentwicklung
		332: Transfer in die Gesellschaft	Entwicklung zu mündigen und kompetenten (Staats-)Bürger*innen sowie Partizipation Lebensweltbezug
Reste	999: Sonstiges		

Abbildung 14: Verkürzte Darstellung des Kategoriensystems für die Auswertung der offenen Frage.

Die **(1)** Strukturqualität umfasst die Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en), die Gegebenheiten und welche Voraussetzungen Studierende sowie Dozierende (in die Lehre) mitbringen. Die Oberkategorie **(11)** Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereich(e) beinhaltet allgemeine Aussagen zur Ausstattung der Hochschule, aber auch im weiteren Sinne Freizeitangebote, Einführungswochen oder allgemeine Beratungsmöglichkeiten („gutes außercurriculares Angebot“, „Einführungswochen“, „Vereinbarkeit von Familie und Studium“). Unter **(111)** Infrastruktureller Rahmen und Lehrausstattung werden der formale Rahmen und die materielle Lernumgebung gefasst. Zum einen die finanzielle, personelle, materielle und räumliche Ausstattung („genug Platz“, „ein angemessenes Betreuungsverhältnis“, „kleine Seminargruppen“), zum anderen ein unbeschränkter Zugang zu Medien und der Bibliothek. Die **(112)** Konzeption des Lehrangebots umfasst die inhaltliche sowie strukturelle Gestaltung des Studiums mit dem Curriculum und Regelungen oberhalb einzelner Lehrveranstaltungen. Neben der Organisation von Kursen und Lehrveranstaltungen („inhaltliche Abstimmung von Veranstaltungen“) geht es auch um die Modul- und Prüfungsordnung sowie Prüfungsmodalitäten („sinnvolle/angemessene Modul- und Prüfungsordnung“). Ein weiteres wichtiges Themenbündel bildet die Ermöglichung von

hybrider Lehre („Online-Veranstaltungen weiterhin anbieten“). Die letzte Subkategorie (113) Stellenwert der Lehre und Lehrkultur umfasst die Vergabe von Lehrpreisen oder auch die Anerkennung der Lehre neben der Forschung („die grundsätzliche Anerkennung von Lehre als neben der Forschung gleichberechtigtes Standbein“).

Die (12) Voraussetzungen und Eigenschaften von Studierenden bilden die zweite Oberkategorie und umfassen alle Äußerungen, die sich nicht explizit auf das Verhalten beziehen, sondern den Handelnden an sich betreffen. Das sind (121) Wissen und Fähigkeiten, was Vorkenntnisse, Vorwissen oder Lernstrategien umfasst sowie (122) Persönlichkeit und Einstellung zur Lehre („Lernmotivation von Studierenden“). Dementsprechend bilden die (13) Voraussetzungen und Eigenschaften von Lehrenden die letzte Hauptkategorie auf dieser Ebene. Hier kann man einmal zwischen (131) Fachlicher Expertise („fachliche und wissenschaftliche Expertise“) sowie (132) Didaktischer Expertise („Sprache und rhetorische Fähigkeiten“) differenzieren. Außerdem werden (133) Persönliche Eigenschaften („Freundlichkeit“) und die (134) Einstellung zur Lehre („Begeisterung für Fach und Lehrtätigkeit“) getrennt erfasst.

Die (2) Prozessqualität schließt die Lehre an sich und den Austausch der Akteur*innen miteinander (in- sowie außerhalb von Veranstaltungen) ein. Die erste Oberkategorie umfasst die (21) Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre, also die Planung und Konzeption der Lehre („gute Didaktik“, „abwechslungsreich“, „gute Vorbereitung“). Hier gibt es einmal die Unterscheidung in die Subkategorie (211) Struktur, Organisation und Aufbau, die die organisatorischen und konzeptionellen Aspekte betrifft („didaktische Reduktion der Stoffmenge“, „sinnvolle Planung und Struktur der Veranstaltung“). Die andere Subkategorie umfasst die (212) Themenauswahl, Ziele und Nutzen von Inhalten. Die Antworten dieser Kategorie lassen sich nochmal inhaltlich bündeln in Aussagen, die die Formulierung und Kommunikation von Lernzielen betreffen („klare Lernziele“) sowie die transparente Mitteilung von Leistungsanforderung („transparente und nachvollziehbare Notengebung“). Außerdem gibt es Kriterien, die die Inhalte an sich betreffen („interessante Themenauswahl“). Ein wichtiges Themenbündel schließt die Ausrichtung der Lehre an den Vorkenntnissen der Studierenden ein („Lehre, die vom Anspruch zu den Vorkenntnissen der Studierenden passt“).

Die nächste dazugehörige Oberkategorie umfasst alle Merkmale der (22) Durchführung der Lehre, der Lehrgestaltung und -präsentation, also die Art der Vermittlung, die didaktischen Ansätze, Methoden, Medien und Materialien sowie konkrete Punkte der gewünschten Lehre („abwechslungsreiche und anschauliche Gestaltung“). Die erste Subkategorie beinhaltet (221) Didaktische und methodische Aspekte der Lehr-

gestaltung und -durchführung, neben der Verständlichkeit („verständliche Vermittlung von Inhalten“) ist hierunter der Einsatz von verschiedenen Methoden zu verstehen („Einsatz verschiedener Lehrmethoden“). Insbesondere die Interaktivität der Lehre ist ein relevantes Thema („Interaktive Lehre und Einbeziehen der Studierenden“). Weitere wichtige Punkte sind zum einen konkrete Wünsche, wie der Inhalt erklärt werden soll („Beispiele nennen, um Sachen besser zu erklären“) und wie mit dem Inhalt umgegangen werden soll („Einbettung ins wissenschaftliche Umfeld“). Die zweite Subkategorie umfasst den (222) Medieneinsatz der Präsentation und Materialien, einerseits die eingesetzten Medien in Lehre („abwechslungsreiche Mediennutzung“) und andererseits das bereitgestellte Arbeitsmaterial („Bereitstellung von Foliensätzen“).

Die dritte Hauptkategorie betrifft **(23)** Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (der Akteur*innen), das sind die sozialen Aspekte im Umgang der Akteursgruppen miteinander. Zum einen das (231) Verhalten der Studierenden („Studentische Partizipation am Lernprozess“), zum anderen das (232) Verhalten der Lehrenden, wobei man die Antworten thematisch bündeln kann in die „Unterstützung und Motivierung von Studierenden“, die „Offenheit für Fragen und Kritik“, die „Erreichbarkeit“, das „Eingehen auf Studierende“ sowie die „Beratung“. Die letzte Subkategorie beinhaltet Aussagen, die sich konkret auf die (233) Interaktion und Austausch der Akteur*innen beziehen. Die inhaltlichen Themen sind hier der „respektvolle Umgang auf Augenhöhe“, ein „gutes und lernfreundliches Klima“ sowie „gegenseitiges Feedback“.

Die **(3)** Ziel-/Ergebnis-Ebene wird ebenfalls in drei Oberkategorien untergliedert. Die erste Hauptkategorie betrifft **(31)** Lehr- und Lernerfolg: Ergebnisse, diese erfasst jegliche Resultate der Lehre („Studierende sind nachher schlauer als vorher“). Unterteilt wird zusätzlich in (311) Studienbezogene (Weiter-)Entwicklung, was die Förderung von Spaß, Motivation und Interesse am Fach („Interesse wecken“) oder auch das Selbstlernen und die Eigenverantwortung der Studierenden („unterstützt und fördert den Lernprozess der Studierenden“) betrifft. Gleichzeitig ist der allgemeine (312) Fachliche Wissens- und Verständniswerb eine Subkategorie, der Erwerb von Wissen, einem vertieften Verständnis oder fachlichen Kenntnissen und Forschungseinblicken („umfassende Wissensvermittlung“). Der letzte Punkt ist der (313) Fachübergreifende Kompetenzerwerb, dieser umfasst methodische Kompetenzen („schriftliche Ausdruckfähigkeit“). Die zweite Hauptkategorie **(32)** Studienerfolg: Übergeordnete Ergebnisse und Ziele beinhaltet den (321) Prüfungserfolg („gute Vorbereitung auf die Prüfungsform“), die (322) Zufriedenheit der Betroffenen mit Studium und Lehre sowie die (323) Berufsvorbereitung („Verwendbarkeit der Inhalte für den späteren Beruf“).

Die letzte Oberkategorie betrifft den **(33)** Transfererfolg: Persönliche Entfaltung und Bildung der Studierenden als Person. Eine Unterkategorie bezieht die (331) Persönlichkeits- und (Meinungs-)Bildung ein, beispielsweise die Förderung von eigenständigem und kritischem Denken oder auch Werte- und Einstellungsänderungen („eigenes Denken fördern“). Das letzte Ziel ist der (332) Transfer in die Gesellschaft, was unter anderem die Partizipation als kompetente und mündige (Staats-)Bürger*innen am öffentlichen Leben bedeutet („Lebensweltbezug“). Alle genannten Aspekte, die nicht eindeutig zugeordnet werden können oder zu allgemein sind, fallen unter „Sonstiges“ (999), beispielsweise unspezifische Äußerung („Engagement“, „Begeisterung“) oder vage Aussagen („Respektvoll“, „Orientierung“, „Verantwortung“).

Betrachtet man die Verteilung der Antworten für **beide Statusgruppen** gemeinsam⁵⁷, zeigt sich, dass die meisten Äußerungen bezüglich „guter Lehre“ den Kategorien der Prozess-Ebene zugeordnet werden können (57,3 % = 3.223). Rund ein Viertel liegt auf der Struktur-Ebene (25,3 % = 1.424) und der Rest auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene (15,3 % = 862), die Übrigen können keinem Code zugeordnet werden (2,1 % = 117).

Im Lehr-Lern-Prozess ist vor allem die Lehrgestaltung und -präsentation der Inhalte zentral (23,6 % = 1.327), aber auch Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung der Akteur*innen (18,4 % = 1.034) sowie die Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre (14,9 % = 837). Bei den Strukturen wird deutlich, dass die Voraussetzungen und Eigenschaften von Lehrenden am bedeutendsten sind (16,5 % = 929), danach folgen die Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereich(e) (8,4 % = 472). Die Voraussetzungen und Eigenschaften von Studierenden werden hingegen kaum erwähnt (0,3 % = 8). Ebenso werden Aspekte des Lehr- und Lernerfolgs (6,5 % = 363), des Studienerfolgs (6,2 % = 348) sowie der persönlichen Entfaltung und Bildung (2,5 % = 139) auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene seltener genannt (siehe Abbildung 15).

⁵⁷ Wobei einschränkend berücksichtigt werden muss, dass der Anteil an Kommentaren von Studierenden etwa vier Mal so hoch ist wie der Anteil der Lehrenden und die Gesamtergebnisse stark prägt.

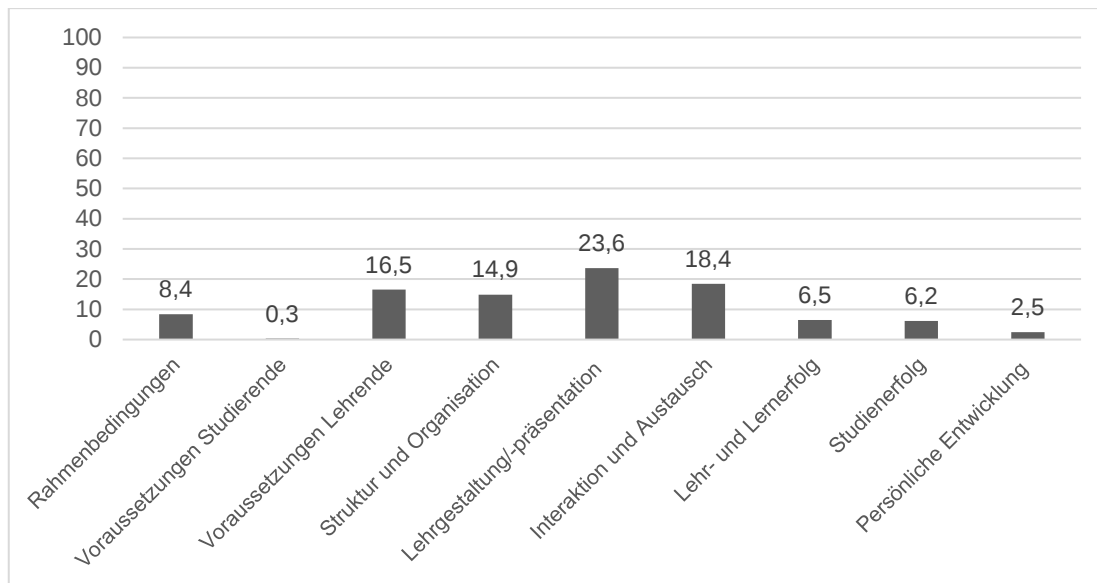


Abbildung 15: Alle Befragten: Anzahl an Nennungen (5.526 Antworten) pro Oberkategorie in Prozent (Frage 1.1: Was verstehen Sie persönlich unter „guter Lehre“ bzw. was zeichnet Ihres Erachtens gute Hochschullehre aus?).

Die Subkategorien mit den wenigsten Nennungen liegen auf der Struktur-Ebene und betreffen den Stellenwert der Lehre sowie Lehrkultur (0,1 % = 8) sowie Wissen und Fähigkeiten von Studierenden (0,04 % = 2). Bei den Ergebnissen sind Punkte bezüglich des Transfers in die Gesellschaft (0,2 % = 9), des fachübergreifenden Kompetenzerwerbs (0,5 % = 29) und des Prüfungserfolgs (0,5 % = 27) am seltensten vertreten. Vergleichsweise weniger relevant wird das Verhalten von Studierenden (1,3 % = 72) im Prozess eingeschätzt. Die bedeutendsten Unterkategorien liegen auf der Prozess-Ebene: Didaktische und methodische Aspekte der Lehrgestaltung und -durchführung (14,5 % = 814), Interaktion und Austausch (9,2 % = 516) sowie die Themenauswahl, Ziele und Nutzen von Inhalten (8,5 % = 480; vgl. Tabelle 34).

<i>Alle Befragten (N = 1.430)</i>	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
UK: Infrastruktureller Rahmen und Lehrausstattung	133	2,4 %
UK: Konzeption des Lehrangebots	296	5,3 %
UK: Stellenwert der Lehre und Lehrkultur	8	0,1 %
UK: Wissen und Fähigkeiten	2	0,04 %
UK: Persönlichkeit und Einstellung zur Lehre	12	0,26 %
UK: Fachliche Expertise	100	1,8 %
UK: Didaktische Expertise	208	3,7 %
UK: Persönliche Eigenschaften	302	5,4 %
UK: Einstellung zur Lehre	268	4,8 %
UK: Struktur, Organisation und Aufbau	304	5,4 %

UK: Themenauswahl, Ziele und Nutzen von Inhalten	480	8,5 %
UK: Didaktische und methodische Aspekte der Lehrgestaltung und -durchführung	814	14,5 %
UK: Medieneinsatz der Präsentation und Materialien	375	6,7 %
UK: Verhalten von Studierenden	72	1,3 %
UK: Verhalten von Lehrenden	415	7,4 %
UK: Interaktion und Austausch der Akteur*innen	516	9,2 %
UK: Studienbezogene (Weiter-)Entwicklung	152	2,7 %
UK: Fachlicher Wissens- und Verständniserwerb	145	2,6 %
UK: Fachübergreifender Kompetenzerwerb	29	0,5 %
UK: Prüfungserfolg	27	0,5 %
UK: Zufriedenheit	-	-
UK: Berufsvorbereitung	320	5,7 %
UK: Persönlichkeits- und (Meinungs-)Bildung	90	1,6 %
UK: Transfer in die Gesellschaft	9	0,2 %

Tabelle 34: Alle Befragten: Anzahl an Nennungen (5.526 Antworten) pro Unterkategorie (Frage 1.1: Was verstehen Sie persönlich unter „guter Lehre“ bzw. was zeichnet Ihres Erachtens gute Hochschullehre aus?).

Zusammenfassung: Die meisten genannten Kriterien (die zum Großteil von den Studierenden stammen) lassen sich der Prozess-Ebene zuordnen, darauf folgt die Struktur-Ebene und am wenigsten Aspekte betreffen die Ziel-/Ergebnis-Ebene. Insbesondere die Organisation und die Gestaltung der Lehre, die Eigenschaften und das Verhalten der Lehrperson sowie der Austausch zwischen den Akteursgruppen werden als bedeutsam hervorgehoben. Hingegen werden nur wenige Merkmale genannt, die die Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en), die Voraussetzungen und das Verhalten der Studierenden, den Lern-, Lehr- oder Studienerfolg und die persönliche Entwicklung von Studierenden als Transfererfolg betreffen.

5.3.2 Beide Akteursgruppen: Bewertung der Wichtigkeit einzelner Aspekte

So gut wie alle vorgegebenen Aspekte guter Hochschullehre werden im persönlichen Wichtigkeits-Rating auf einer 7er-Skala von „sehr wichtig“ bis „überhaupt nicht wichtig“ von den Befragten als „sehr wichtig“ oder „wichtig“ eingeschätzt ($N = 1.430$, $M = 2.03$, $MIN = 1.34$, $MAX = 4.11$; vgl. Tabelle 35). Am bedeutendsten werden „Eine verständliche Vermittlung der Inhalte“ ($N = 1.424$, $M = 1.33$, $SD = 0.62$) im Prozess und „Eine positive Einstellung der Lehrperson gegenüber Lehre“ ($N = 1.428$, $M = 1.34$, $SD = 0.65$) als Voraussetzung auf der Struktur-Ebene bewertet. Des Weiteren sind für die Strukturqualität „Die didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson“ ($N = 1.427$, M

= 1.48, $SD = 0.76$) und „Die fachlichen Kenntnisse der Lehrperson“ ($N = 1.427$, $M = 1.52$, $SD = 0.77$) als Eigenschaften der Lehrenden relevant. Auf der Prozess-Ebene sind neben der verständlichen Vermittlung vor allem „Die Offenheit der Lehrperson für Nachfragen, Kritik und Anregungen“ ($N = 1.427$, $M = 1.49$, $SD = 0.81$) sowie „Eine gute Strukturierung der Lehrveranstaltung“ ($N = 1.427$, $M = 1.57$, $SD = 0.79$) maßgeblich. Immer noch wichtig, aber vergleichsweise etwas weniger bedeutend werden auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene „Der Erwerb von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten von Studierenden“ ($N = 1.416$, $M = 1.65$, $SD = 0.83$), „Die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden“ ($N = 1.421$, $M = 1.67$, $SD = 1.03$) und „Die Zufriedenheit mit Studium und Lehre“ ($N = 1.420$, $M = 1.87$, $SD = 0.99$) eingeschätzt.

Am wenigsten wichtig werden „Die Vorkenntnisse von Studierenden“ ($N = 1.424$, $M = 4.11$, $SD = 1.47$) sowie „Engagierte und motivierte Studierende“ ($N = 1.424$, $M = 2.33$, $SD = 1.13$) als strukturelle Voraussetzungen bewertet. In der Lehre werden „Ein abwechslungsreicher Einsatz von Lehrmethoden“ ($N = 1.422$, $M = 3.01$, $SD = 1.55$), „Eine an der Perspektive von Studierenden orientierte Lehre“ ($N = 1.422$, $M = 2.27$, $SD = 1.25$), „Ein angemessener Medieneinsatz bei der Vermittlung der Inhalte“ ($N = 1.424$, $M = 2.78$, $SD = 1.36$) sowie „Eine hohe Beteiligung und Mitarbeit von Studierenden in der Lehrveranstaltung“ ($N = 1.426$, $M = 2.85$, $SD = 1.5$) weniger bedeutend eingeschätzt. Bei den Ergebnissen sind es im Vergleich „Der Erwerb von fachübergreifenden Kenntnissen und Fähigkeiten von Studierenden“ ($N = 1.422$, $M = 2.38$, $SD = 1.11$) und „Dass Studierende möglichst gut in Prüfungen abschneiden und das Studium erfolgreich beenden“ ($N = 1.424$, $M = 2.8$, $SD = 1.47$).

<i>Alle Befragten</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Eine angemessene sachliche und räumliche Ausstattung der Hochschule (z. B. Räume sind groß genug, Ausstattung mit Medien).	1.427	2.06	1.1
Eine gute Arbeitssituation an der Hochschule (z. B. Zugang zur Bibliothek, genügend Arbeitsplätze vorhanden, angemessene Betreuungssituation).	1.422	1.69	0.97
Ein verständliches und gut abgestimmtes Curriculum.	1.421	1.76	0.95
Ein hoher Stellenwert der Lehre.	1.418	2.01	1.08
Die Vorkenntnisse von Studierenden.	1.424	4.11	1.47
Engagierte und motivierte Studierende.	1.424	2.33	1.13
Die fachlichen Kenntnisse der Lehrperson.	1.427	1.52	0.77
Die didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson.	1.427	1.48	0.76
Eine verständnisvolle Lehrperson.	1.423	1.69	0.98

Eine positive Einstellung der Lehrperson gegenüber Lehre.	1.428	1.34	0.65
Eine gute Strukturierung der Lehrveranstaltung.	1.427	1.57	0.79
Ein dem Lehrstoff angemessenes didaktisches Vorgehen.	1.425	1.69	0.82
Die Kommunikation klarer Lehr- und Lernziele.	1.423	1.94	1.11
Die Klarheit von Relevanz und Nutzen der Inhalte.	1.426	1.96	1.14
Eine verständliche Vermittlung der Inhalte.	1.424	1.33	0.62
Ein abwechslungsreicher Einsatz von Lehrmethoden.	1.422	3.01	1.55
Eine an der Perspektive von Studierenden orientierte Lehre.	1.422	2.27	1.25
Ein angemessener Medieneinsatz bei der Vermittlung der Inhalte.	1.424	2.78	1.36
Eine gute Qualität bereitgestellter Arbeitsmaterialien.	1.416	2.02	1.05
Eine hohe Beteiligung und Mitarbeit von Studierenden in der Lehrveranstaltung.	1.426	2.85	1.5
Die Offenheit der Lehrperson für Nachfragen, Kritik und Anregungen.	1.427	1.49	0.81
Eine gute Betreuung durch die Lehrenden.	1.423	1.82	1.03
Eine gute Interaktion von Studierenden und Lehrenden.	1.427	1.85	1.1
Ein gutes (Lern-)Klima in der Lehrveranstaltung.	1.427	1.62	0.87
Die Förderung von Spaß und Interesse an verschiedenen Themen bzw. dem Studienfach.	1.424	2.01	1.06
Die Förderung von eigenverantwortlichem Lernen und Studieren.	1.424	2.15	1.13
Der Erwerb von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten von Studierenden.	1.416	1.65	0.83
Der Erwerb von fachübergreifenden Kenntnissen und Fertigkeiten von Studierenden.	1.422	2.38	1.11
Dass Studierende möglichst gut in Prüfungen abschneiden und das Studium erfolgreich beenden.	1.424	2.8	1.47
Die Zufriedenheit mit Studium und Lehre.	1.420	1.87	0.99
Der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten für das spätere Berufsleben.	1.422	1.89	1.16
Die Förderung von persönlicher Entfaltung und Bildung.	1.423	2.09	1.18
Die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden.	1.421	1.67	1.03
Die Entwicklung zum mündigen, kompetenten und autonomen (Staats-)Bürger.	1.422	2.21	1.41

Tabelle 35: Alle Befragten: Einzelne Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2: Wie wichtig würden Sie persönlich die folgenden Aspekte für gute Hochschullehre auf einer Skala von „sehr wichtig“ (1) bis „überhaupt nicht wichtig“ (7) einschätzen?).

Zusammenfassung: Anhand des Ratings einzelner Merkmale wird sichtbar, dass die Bestandteile „guter Lehre“ unterschiedlich wichtig bewertet werden. Besonders bedeutend werden die fachlichen und didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson sowie

deren positive Einstellung gegenüber Lehre und ihre Offenheit für Nachfragen oder Kritik eingeschätzt, während die Voraussetzungen und Eigenschaften von Studierenden sowie deren Verhalten in der Lehre als zweite relevante Akteursgruppe weniger im Fokus sind. Bei der Planung und Durchführung der Lehre werden eine gute Struktur und das angemessene didaktische Vorgehen sowie die Interaktion relevanter als abwechslungsreiche Lehrmethoden oder der angemessene Medieneinsatz bewertet. Des Weiteren werden die Fähigkeit der eigenen (kritischen) Meinungsbildung sowie der Erwerb von Fachwissen als Ergebnisse entscheidender eingestuft wie der Erwerb von fachübergreifenden Kenntnissen oder (gute) Prüfungs- und Studienabschlüsse.⁵⁸

5.3.3 Beide Akteursgruppen: Faktorenberechnung aus den Items des Ratings

Zur Reduktion der Daten wurden Faktoren gebildet, die Variablen gemäß ihren Interkorrelationen zu neuen, übergeordneten und abstrakten Faktoren bündeln. Da die Faktoren untereinander korrelieren (vgl. Tabelle 36), wurden mithilfe einer Hauptkomponentenanalyse die wichtigsten unabhängigen Faktoren extrahiert. Es können zunächst neun Faktoren extrahiert werden, die etwa 58 Prozent der Gesamtvarianz aufklären. In einem zweiten Durchgang werden acht Items entfernt, deren Kommunalitäten und/oder Faktorladungen nicht hoch genug sind, sodass schließlich mittels einer varimax Rotation acht Faktoren, die ausreichend stark auf den jeweiligen Faktoren laden und moderat miteinander korrelieren, extrahiert werden können. Zusammen können die Faktoren etwa 60 Prozent der Gesamtvarianz erklären.⁵⁹

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6	Faktor 7	Faktor 8
Faktor 1	...	...	...	...	...	...	...	...
Faktor 2	.41**	...	...	...	...	...	...	...
Faktor 3	.38**	.31**	...	...	...	...	...	...
Faktor 4	.46**	.28**	.3**	...	...	...	...	...
Faktor 5	.32**	.27**	.34**	.31**	...	...	...	...
Faktor 6	.43**	.32**	.39**	.39**	.39**	...	...	...
Faktor 7	.29**	.24**	.24**	.28**	.32**	.29**	...	...
Faktor 8	.34**	.27**	.16**	.11**	.034	.15**	.21**	...

Tabelle 36: Interkorrelationen nach Pearson zwischen den Faktoren „guter Lehre“ (N = 1.430, $p^{**} < .001$).

⁵⁸ An dieser Stelle muss noch erwähnt werden, dass auch „weniger wichtige“ Merkmale immer noch im Schnitt hohe Zustimmungswerte aufweisen, jedoch im Vergleich zu anderen geringere Werte darstellen. Insgesamt werden so gut wie alle vorgegebenen Merkmale „guter Lehre“ (sehr) wichtig eingeschätzt.

⁵⁹ Die Voraussetzungen für die Faktorenanalyse sind erfüllt, das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium ist groß genug (0.86) und der Bartlett-Test ist hochsignifikant ($p < .001$). Die Kommunalitäten sind bei den meisten Items groß genug (> 0.5), was eine ausreichend hohe Korrelation zwischen den Items darstellt, das Problem der Multikollinearität ist nicht gegeben und die Faktoren erreichen genug Aufklärung. Nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium werden acht Faktoren (mit einem Eigenwert von mindestens 1) extrahiert.

Die gebildeten Faktoren können entlang des Arbeitsmodells „guter Lehre“ sinnvoll interpretiert werden. Es gibt auch Abweichungen (z. B. gehören Aspekte unterschiedlicher Ebenen oder anderer Hauptkategorien demselben Faktor an), diese sind jedoch schlüssig und können inhaltlich sinnvoll interpretiert werden (vgl. Tabelle 37):

- **Faktor 1** „Interaktion, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (der Akteur*innen)“ kann 23,4 Prozent der Gesamtvarianz aufklären. Der Faktor umfasst alle Items, die im Modell auf der Prozess-Ebene die Interaktion und Beziehungsgestaltung betreffen (gute Interaktion, gute Betreuung, Offenheit der Lehrperson und gutes (Lern-)Klima) sowie zusätzlich das Item „Eine verständnisvolle Lehrperson“ als Voraussetzung der Lehrenden auf der Struktur-Ebene.
- **Faktor 2** „Transfererfolg: Persönliche und fachübergreifende Bildung“ klärt 8 Prozent auf. Hierzu gehören die Items der entsprechenden Hauptkategorie aus dem Modell auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene (Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden, Entwicklung zu mündigen (Staats-)Bürger*innen und persönliche Entfaltung) sowie „Der Erwerb von fachübergreifenden Kenntnissen und Fertigkeiten von Studierenden“ als Teil des Lehr- und Lernerfolgs auf derselben Ebene.
- **Faktor 3** „Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der Lehre“ erklärt 5,7 Prozent der Varianz. Dieser Faktor besteht aus zwei Items der Rahmenbedingungen auf der Struktur-Ebene (sachliche und räumliche Ausstattung der Hochschule sowie gute Arbeitssituation) und zwei Items der Prozess-Ebene, die sich auf den angemessenen Medieneinsatz und die Qualität der Arbeitsmaterialien beziehen.
- **Faktor 4** „Didaktisches Können der Lehrperson“ klärt 5,5 Prozent der Varianz auf, neben den didaktischen Fähigkeiten und der positiven Einstellung gegenüber der Lehre als Voraussetzungen der Lehrenden auf der Struktur-Ebene umfasst das auch „ein dem Lehrstoff angemessenes didaktisches Vorgehen“ im Prozess.
- **Faktor 5** „Prüfungs- und Studienerfolg“ erklärt 5,3 Prozent der Varianz und entspricht der Hauptkategorie auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene des Arbeitsmodells (dass Studierende gut in Prüfungen abschließen, die Zufriedenheit mit Studium und Lehre sowie der Erwerb von Kenntnissen für das spätere Berufsleben).
- **Faktor 6** „Organisation und Planung der Lehre“ gibt über 4,4 Prozent der Varianz Aufschluss. Dieser setzt sich aus zwei Items der Prozess-Ebene (Kommunikation von Lehr- und Lernzielen sowie Klarheit von Relevanz und Nutzen der Inhalte) und einem Item der Struktur-Ebene (gut abgestimmtes Curriculum) zusammen.
- **Faktor 7** „Lehrerfolg: Vermittlung von Fachwissen“ kann 4 Prozent der Gesamtvarianz erklären und setzt sich jeweils aus einem Item der Struktur-Ebene (Fachwissen der Lehrperson) und der Ziel-/Ergebnis-Ebene (Erwerb von fachlichen Kenntnissen) zusammen, diese betreffen Vermittlung und Erwerb von Fachwissen.
- **Faktor 8** „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ erklärt 3,9 Prozent und besteht aus allen Items, die die Voraussetzungen von Studierenden auf der Struktur-Ebene (Vorkenntnisse sowie Engagement und Motivation) sowie das Verhalten auf der Prozess-Ebene (hohe Beteiligung und Mitarbeit) umfassen.

Zusammenfassung: Es lassen sich acht Faktoren guter Hochschullehre aus den einzelnen Merkmalen des Ratings extrahieren. Die höchsten Zustimmungswerte haben die Faktoren, die die Beziehungsgestaltung, Kommunikation und Interaktion (Faktor 1: $M = 1.7$, $SD = 0.7$), das didaktische Können der Lehrperson (Faktor 4: $M =$

1.5, $SD = 0.6$), die Planung der Lehre (Faktor 6: $M = 1.8$, $SD = 0.8$) und den Lehrerfolg (Faktor 7: $M = 1.6$, $SD = 0.67$) betreffen. Den niedrigsten Wert haben die Eigenschaften und Verhalten von Studierenden (Faktor 8: $M = 3.1$, $SD = 1.03$). Die Reliabilität ist für einige Faktoren annehmbar und für andere teilweise gering (vgl. Tabelle 37).

Alle Befragten ($N = 1.430$) Faktoren [Anzahl an Items] mit Aufklärung in Prozent	<i>M</i>	<i>SD</i>	Faktorla- dung	Cronbachs Alpha
Faktor 1: Interaktion, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (der Akteur*innen) [5 Items] mit 23,4 %	1.7	0.7		0.78
Eine gute Interaktion von Studierenden und Lehrenden.			0.74	
Eine gute Betreuung durch die Lehrenden.			0.69	
Die Offenheit der Lehrperson für Nachfragen, Kritik und Anregungen.			0.67	
Ein gutes (Lern-)Klima in der Lehrveranstaltung.			0.64	
Eine verständnisvolle Lehrperson.			0.51	
Faktor 2: Transfererfolg: Persönliche und fachübergreifende Bildung [4 Items] mit 8 %	2.1	0.88		0.72
Die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden.			0.78	
Die Entwicklung zum mündigen, kompetenten und autonomen (Staats-)Bürger.			0.76	
Die Förderung von persönlicher Entfaltung und Bildung.			0.75	
Der Erwerb von fachübergreifenden Kenntnissen und Fertigkeiten von Studierenden.			0.5	
Faktor 3: Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der Lehre [4 Items] mit 5,7 %	2.1	0.8		0.69
Eine angemessene sachliche und räumliche Ausstattung der Hochschule (z. B. Räume sind groß genug, Ausstattung mit Medien).			0.77	
Ein angemessener Medieneinsatz bei der Vermittlung der Inhalte.			0.7	
Eine gute Arbeitssituation an der Hochschule (z. B. Zugang zur Bibliothek, genügend Arbeitsplätze vorhanden, angemessene Betreuungssituation).			0.59	
Eine gute Qualität bereitgestellter Arbeitsmaterialien.			0.57	
Faktor 4: Didaktisches Können der Lehrperson [3 Items] mit 5,5 %	1.5	0.6		0.66
Die didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson.			0.81	
Ein dem Lehrstoff angemessenes didaktisches Vorgehen.			0.7	
Eine positive Einstellung der Lehrperson gegenüber Lehre.			0.5	
Faktor 5: Prüfungs- und Studienerfolg [3 Items] mit 5,3 %	2.2	0.9		0.63
Dass Studierende möglichst gut in Prüfungen abschneiden und das Studium erfolgreich beenden.			0.79	
Die Zufriedenheit mit Studium und Lehre.			0.68	
Der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten für das spätere Berufsleben.			0.58	
Faktor 6: Organisation und Planung der Lehre [3 Items] mit 4,4 %	1.8	0.8		0.63
Die Kommunikation klarer Lehr- und Lernziele.			0.78	
Die Klarheit von Relevanz und Nutzen der Inhalte.			0.76	
Ein verständliches und gut abgestimmtes Curriculum.			0.42	
Faktor 7: Lehrerfolg: Vermittlung von Fachwissen [2 Items] mit 4 %	1.6	0.67		0.56
Der Erwerb von fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten von Studierenden.			0.79	
Die fachlichen Kenntnisse der Lehrperson.			0.68	

Faktor 8: Eigenschaften und Verhalten von Studierenden [3 Items] mit 3,9 %	3.1	1.03	0.6
Die Vorkenntnisse von Studierenden.			0.78
Engagierte und motivierte Studierende.			0.66
Eine hohe Beteiligung und Mitarbeit von Studierenden in der Lehrveranstaltung.			0.62

Tabelle 37: Alle Befragten: Mittelwerte, Standardabweichung, Aufklärung und Reliabilität der Faktoren „guter Lehre“ (Frage 1.2: Wichtigkeits-Rating von „sehr wichtig“ (1) bis „überhaupt nicht wichtig“ (7)).

5.3.4 Beide Akteursgruppen: Relevanz-Ranking der Oberkategorien

Beim Relevanz-Ranking der Oberkategorien zeigt sich für beide Akteursgruppen gemeinsam (N = 1.430), dass „Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende“ am wichtigsten eingeschätzt werden (Platz 1) – die Voraussetzungen der Lehrperson stehen im Vordergrund. Darauf folgen Aspekte der Prozess- und Ziel-/Ergebnis-Ebene. Zunächst Kategorien, die den Lehr-Lern-Prozess näher beschreiben: Eine „Gute Struktur und Organisation der Lehre“ (Platz 2) sowie eine „Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte“ (Platz 4). Bei den Ergebnissen sind „Wissens- und Kompetenzerwerb“ (Platz 3) als auch „Praxisbezug und Berufsvorbereitung“ (Platz 5) relevant. Im hinteren Mittelfeld folgen „Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)“ (Platz 6) und auf dem vorletzten Platz „Motivierte und engagierte Studierende“ (Platz 9) auf der Struktur-Ebene. Hinten im Ranking liegen auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene die „Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen“ (Platz 7) sowie auf der Prozess-Ebene eine „Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrende“ (Platz 8). Auf dem letzten Platz (10) folgt das Ziel „Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger“ (vgl. Tabelle 38).

Alle Befragten (N = 1.430):		Ebene:
Platz 1	Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende	Struktur-Ebene
Platz 2	Gute Struktur und Organisation der Lehre	Prozess-Ebene
Platz 3	Wissens- und Kompetenzerwerb	Ziel-/Ergebnis-Ebene
Platz 4	Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte	Prozess-Ebene
Platz 5	Praxisbezug und Berufsvorbereitung	Ziel-/Ergebnis-Ebene
Platz 6	Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)	Struktur-Ebene
Platz 7	Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen	Ziel-/Ergebnis-Ebene
Platz 8	Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden	Prozess-Ebene
Platz 9	Motivierte und engagierte Studierende	Struktur-Ebene
Platz 10	Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger	Ziel-/Ergebnis-Ebene

Tabelle 38: Alle Befragten: Relevanz-Ranking der Oberkategorien (Frage 1.3: Bitte geben Sie im Ranking an, welche der folgenden Aspekte für gute Hochschullehre Ihrer Einschätzung nach am relevantesten sind.).

Zusammenfassung: Beim Ranking sind verschiedene Aspekte der drei Ebenen weiter oben und unten vertreten. Insgesamt sind die Eigenschaften der Lehrperson, die Rahmenbedingungen (Struktur), die Organisation und Vermittlung der Lehre (Prozess), der Wissens- und Kompetenzerwerb sowie die Berufsvorbereitung (Ziel-/Ergebnis) höher eingeordnet. Kategorien, die die soziale Interaktion (Prozess), das eigenständige Arbeiten von Studierenden (Ziel-/Ergebnis) sowie die Eigenschaften und Voraussetzungen der Studierenden (Struktur) beschreiben, liegen weiter hinten.

5.3.5 Beide Akteursgruppen: Zusammenfassung der Vorstellungen von „guter Lehre“

Die Erfassung der Vorstellungen von „guter Lehre“ der Studierenden und Lehrenden an der JGU anhand von drei verschiedenen methodischen Zugängen hat insgesamt ähnliche Resultate ergeben. Im Ganzen werden die Eigenschaften und Fähigkeiten sowie das Verhalten der Lehrperson und prozessbezogene Aspekte (Planung und Durchführung von Veranstaltungen sowie soziale Interaktion in der Lehre) von allen sehr relevant eingeschätzt. Bei der Auswertung aller drei Fragen wird deutlich, dass die Rolle der Studierenden weniger bedeutend bewertet wird. Die Kriterien der Struktur- und Prozess-Ebene werden ähnlich beurteilt, in Bezug auf die Ziel-/Ergebnis-Ebene deuten sich hingegen interessante Unterschiede zwischen den drei Zugängen an: Während bei der offenen Frage am wenigsten Merkmale auf die Kategorien dieser Ebene entfallen sind, werden der Wissens- und Kompetenzerwerb sowie Praxisbezug und Berufsvorbereitung beim Ranking vergleichsweise weit vorne eingeordnet. Auch beim Rating der Wichtigkeit wird der Erwerb von Fachwissen, die (kritische) Meinungsbildung sowie die Zufriedenheit mit Studium und Lehre relevanter als andere Merkmale eingeschätzt, die beispielsweise bei der offenen Frage genannt werden.⁶⁰

5.4 Vergleich I: Beschreibung der Vorstellungen beider Akteursgruppen von „guter Lehre“ und Vergleich der Passung zwischen den Statusgruppen

In diesem Kapitel werden zunächst die Vorstellungen der beiden Akteursgruppen jeweils pro Frage getrennt beschrieben und anschließend im Statusgruppen-Vergleich gegenübergestellt, um Übereinstimmungen als auch Diskrepanzen aufzuzeigen.

5.4.1 Vergleich I – Statusgruppen: Auswertung der offenen Frage

Die **Studierenden** (N = 1.154) nennen 4.505 Aspekte „guter Lehre“ und im Durchschnitt 3.9 pro Person. Der Großteil der Nennungen kann der Prozess-Ebene zugeordnet werden (57,3 % = 2.581), etwa ein Drittel der Struktur-Ebene (28,2 % = 1.269) und die restlichen Antworten gehören zur Ziel-/Ergebnis-Ebene (12,3 % = 552). Die

⁶⁰ Diese Resultate müssen zum einen aufgrund der deutlich höheren Fallzahl an Studierenden relativiert werden (was sich bei der Anzahl an genannten Aspekten im Rating und auch beim Ranking auswirken kann) und zum anderen muss bei der Interpretation des Ratings noch berücksichtigt werden, dass sich auch „weniger wichtige“ Merkmale noch zwischen 2 bis 4 auf der 7er-Bewertungsskala befinden.

Übrigen können keiner Kategorie zugezählt werden und fallen unter „Sonstiges“ (2,3 % = 103). Am bedeutendsten sind Punkte, die die Lehrgestaltung und -präsentation beschreiben, rund ein Viertel aller Antworten lässt sich diesen zuordnen (= 1.129), danach folgen mit jeweils etwa 18 Prozent Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung der Akteur*innen (= 811) sowie die Voraussetzungen und Eigenschaften der Lehrperson (= 815). Auch Merkmale der Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre sind elementar (13,7 % = 617). Weniger relevant sind die Voraussetzungen von Studierenden (0,3 % = 15) und der Transfererfolg (1,6 % = 72; vgl. Tabelle 39).⁶¹

<i>Studierende (N = 1.154)</i>	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Struktur-Ebene: Summe	1.269	28,2 %
HK: Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereich(e)	434	9,6 %
HK: Voraussetzungen und Eigenschaften von Studierenden	15	0,3 %
HK: Voraussetzungen und Eigenschaften von Lehrenden	815	18,1 %
Prozess-Ebene: Summe	2.581	57,3 %
HK: Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre: Planung	617	13,7 %
HK: Lehrgestaltung und -präsentation: Durchführung	1.129	25,1 %
HK: Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (der Akteur*innen)	811	18 %
Ziel-/Ergebnis-Ebene: Summe	552	12,3 %
HK: Lehr- und Lernerfolg: Ergebnisse	185	4,1 %
HK: Studienerfolg: Übergeordnete Ergebnisse/Ziele	288	6,4 %
HK: Transfererfolg: Persönliche Entfaltung und Bildung	72	1,6 %
Sonstiges	103	2,3 %
Gesamtsumme:	4.505	100,1 %

Tabelle 39: Studierende: Kodierte Oberkategorien der offenen Frage in Prozent (Frage 1.1).

Mit Blick auf die Unterkategorien wird deutlich, dass bei der Durchführung der Lehre insbesondere didaktische und methodische Aspekte der Lehrgestaltung genannt werden (= 646), darunter fallen verschiedene Themen. Wichtig ist die Art der Vermittlung, dazu zählt zum einen die *Verständlichkeit* („Stoff wird verständlich vermittelt“, „Einfache Darstellung komplexer Sachverhalte“) und der Einsatz von *verschiedenen Lehrmethoden* („Abwechslung der Art und Weise, wie Inhalte vermittelt werden“, „Eine

⁶¹ Da einzelne Punkte nur auf der jeweils höheren Oberkategorie oder Ebene zugeordnet werden können, weicht die Anzahl auf den höheren Ebenen leicht von den Summen der unteren ab. Das gilt auch für alle folgenden Tabellen und Häufigkeitsverteilungen der Auswertung der offenen Frage.

gute Mischung aus frontalen Lehrinhalten und interaktiven Formaten, nicht nur Gruppenarbeiten.“, „Die Arbeitsphasen wechseln sich ab (Impulsreferate, Kurzvorträge, Gruppenarbeiten, Diskussionen, Rollenspiele, usw.).“, „Abwechslung in Methodik“). Zum anderen gibt es konkrete Forderungen, die den *Lehrstil* betreffen („Ausführliche Erklärungen durch den Professor/Dozenten“, „Anschaulichkeit -möglichst beispielorientiert arbeiten -Verbindungen zu anderen Themen/Fächern herstellen“, „Verschiedene Perspektiven aufzeigen“). Ein zentrales Stichwort dabei ist die *Interaktivität* der Lehre („die die Studierenden miteinbezieht – nicht nur Frontalunterricht“, „Aktivierende Lehre, die mir aus der Trägheit mit anderen zu sozialisieren raushilft“, „Aktivierung der Studenten während der Vorlesung zwischendurch (Umfragen, Quizze)“). Aber auch der Medieneinsatz bei der Präsentation und Materialien als zweite Subkategorie werden in dem Zusammenhang häufig genannt (= 354). Beim Medieneinsatz in der Lehre gibt es einerseits Aussagen, die die *mediale Darstellung* von Inhalten während der Lehre betreffen („Einsatz von Visualisierung“, „Anschauliche Präsentationen“, „Folien/ Skripte die gut gestaltet sind um dem Lehrinhalt besser folgen zu können“, „Nutzung verschiedener Medien um alle Lernkanäle zu befahren“, „Vorlesungsfolien sind auf neuestem Stand“). Andererseits wird auch die *Bereitstellung von Materialien* über die Lehrveranstaltung hinaus thematisiert, die vollständig und verständlich sein sollen („Verschiedene Lernmittel zur Verfügung stellen“, „Bereitstellung von Hilfsmitteln (Literatur, Videos, etc.)“, „Genügend Literatur, Nachschlagewerke und allgemein Material (Präsentationen, Folien, Handouts, Zusammenfassungen) bereitstellen“, „verständliche und vertiefende Übungen zum Lehrstoff“).

Bei der Beziehungsgestaltung der Akteur*innen werden am meisten Punkte genannt, die die Interaktion und den Austausch betreffen (= 394) oder das Verhalten von Lehrenden (= 343). Es werden viele Anforderungen an die Lehrperson gestellt, sie soll auf die *Studierenden eingehen* („Eingehen auf die Fragen/Bedürfnisse der Studierenden, statt sich stur an ein Vorlesungsskript zu halten“, „Anpassung an Bedürfnisse und Wünsche der Studierenden“), *erreichbar* sein sowie die (persönliche) *Betreuung* und *Förderung* der Studierenden übernehmen („Unterstützung für Studierende“, „Erreichbarkeit des Dozenten für Rückfragen Interagieren mit den Zuhörenden“, „gute Betreuung durch Lehrende“, „Pädagogisch wertvolle Betreuung von Studierenden bei Fragen/Problemen“, „Persönliche Ansprechbarkeit von Dozenten“, „Individuelle Förderung, dass auf die persönlichen Bedürfnisse eingegangen wird“). Die *Offenheit für Fragen und Kritik* wird als besonders einflussreiche Verhaltensweise herausgestellt („Offenheit der Lehrperson gegenüber verschiedener Fragen und Meinungen“, „ansprechbarer Dozierender -Offenheit für Fragen -Zeit nehmen für Sprechstunden -Fra-

gestunden einplanen“). Bedeutend ist ebenfalls eine *respektvolle Interaktion* mit den Studierenden auf Augenhöhe („Gute Kommunikation/Verständnis zwischen Studierenden und Lehrenden“, „Kommunikation auf Augenhöhe“, „toleranter, offener und respektvoller Umgang mit allen Beteiligten“, „persönlicher Kontakt mit Rückfragemöglichkeiten – nicht nur digital“, „Eine offene Kommunikation und Diskussion zwischen Lehrenden und Lernenden, sowie zwischen Kommiliton*innen“). Außerdem ist ein *gutes und lernförderliches Klima* („Gute Lernatmosphäre“, „Entspannte Atmosphäre“, „Eine freundliche Lern- und Arbeitsatmosphäre“) sowie eine *konstruktive und respektvolle Feedbackkultur* zwischen den beiden beteiligten Akteursgruppen relevant („Feedback (ausführliche Rückmeldungen zu beispielsweise Studienleistungen oder sonstigen Abgaben)“, „Konstruktives Feedback“, „Feedback auf beiden Seiten akzeptieren und umsetzen“). Weitaus weniger konkrete Wünsche oder Erwartungen werden direkt an das Verhalten von Studierenden gerichtet (= 47). Selten wird hingegen erwähnt, dass sich die Studierenden *engagieren* („großes Engagement und Mitmachen von den Studierenden während den Veranstaltung“) oder *einbringen* und *mitbestimmen* sollen („Partizipativ“, „Individualität in Seminaren und Übungen (Studenten können mit über Methoden und Inhalte entscheiden)“).

Bei der Oberkategorie Planung der Lehre verteilen sich die genannten Merkmale ziemlich gleichmäßig auf die Subkategorien Struktur, Organisation und Aufbau (= 260) sowie Themenauswahl, Ziele und Nutzen von Inhalten (= 308), wobei der zweiten geringfügig mehr Aspekte zugerechnet werden können. Relevant ist hier vor allem ein *sinnvoller und strukturierter Aufbau* („Klare Struktur“, „Klarer Aufbau der Lehre“, „Inhaltlich roter Faden“, „Struktur und Planung: Gute Lehre sollte anhand von einem Konzept erstellt und durchgeführt werden und bereits im Vorfeld geplant sein. [...]“, „Gute Struktur von Veranstaltungen“), ferner ein passendes *didaktisches Konzept* („Didaktisch sinnvoller Aufbau“, „Didaktische Aufarbeitung des Stoffes nach aktuellen Standards“, „Angenehme und machbare Stoffmenge“). Außerdem sind *klar kommunizierte Lernziele* und *Anforderungen* zentral („klar definierte Ziele und Anforderungen“, „Transparenz der Prüfungsinhalte/-modalität“, „Transparente Ziele/Anforderungen und diese klar und zeitgerecht zu kommunizieren (nicht erst kurz vor knapp)“, „Transparenz bezüglich Erwartungshorizont und Umfang der zu erbringenden Leistungen“). Des Weiteren sind inhaltliche Aspekte, wie die Auswahl von *interessanten* und *relevanten Themen*, bedeutend („Aktuelle Themen“, „Interessante, aktuelle Themen“, „Aktuelle und relevante Lerninhalte“, „Relevanz des Lehrstoffs“). Ein weiteres Themenbündel innerhalb dieser Kategorie ist die Ausrichtung an den *Interessen* und *(Vor-)Kenntnissen der Studierenden* („Studentenzentriert: Die Studenten werden dort

abgeholt, wo sie vom Wissensstand her sind. Keine Pauschale ‚one fits all‘ Lehre“, „Didaktische und methodische Orientierung an den Lernenden“, „Kenntnisstand der Studierenden berücksichtigen“, „Lehre unter Berücksichtigung des Lernstandes und Verständnisses der Studierenden (nicht bloßes Abspulen eines Vortrages)“).

Die Voraussetzungen und Eigenschaften der Lehrperson stellen eine sehr bedeutende Hauptkategorie dar. Am häufigsten werden die persönlichen Eigenschaften der Lehrperson im Sinne von *Charaktereigenschaften* genannt (= 276), beispielsweise Empathie oder Freundlichkeit („Verständnis/Mitgefühl haben“, „Bodenständigkeit“, „Nahbarkeit“, „Geduld“, „Fairness“, „Einfühlungsvermögen“, „Hineinversetzen in die Studenten“, „Ehrlichkeit“). Darauf folgen Aussagen bezüglich deren Einstellung zur Lehre bzw. zur Lehrtätigkeit (= 233), die positiv sein sollte und sich in *Interesse*, *Spaß* und *Begeisterung* der Lehrperson ausdrückt („Erkennbare Begeisterung des Lehrenden für das Fach“, „Begeisterung fürs Thema seitens der Lehrenden“, „Spaß an Lehre“, „Motivation der Lehrenden und Interesse am Vermitteln von Inhalten“, „Lehrkräfte insbesondere Professoren sollten ihren Lehrauftrag nicht als Anhängsel ihres Forschungsauftrags verstehen“). Erst dann folgt die didaktische Expertise (= 189), die das *didaktische Wissen* und den *Vortragsstil* umfasst („Pädagogische Fähigkeiten“, „Ein*e didaktisch kompetente*r Dozent*in“, „Gute Vortragsweise/ Vor Gruppen sprechen können (Selbstbewusstsein, Aussprache, inhaltliche Kompetenz)“, „Die Fähigkeit, jemandem etwas beizubringen – heißt: Nicht nur fachliche Kompetenz, sondern auch zu wissen, wie man jemandem die Thematik verständlich vermitteln kann [...]“). Am seltensten wird die fachliche Expertise (= 84), das *Fachwissen* der Lehrperson („Fachliche Kompetenz“, „Fachlich kompetentes Lehrpersonal“), herausgestellt.

Im Mittelfeld befinden sich Aussagen, die man den Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereich(e) zuschreiben kann (= 434). Die Verteilung der Aspekte, die diesen zugeordnet werden können, unterscheidet sich zwischen den Unterkategorien deutlich. Am relevantesten scheint die Konzeption des Lehrangebots zu sein (= 280), die genannten Merkmale betreffen zum einen die inhaltliche und strukturelle *Gestaltung des Studiums* und einzelner Lehrveranstaltungen, wie das Curriculum („Ein breites Angebot an Themen in unterschiedlichen Kursen (spezifische Themen)“, „Vielfältiges Angebot an Studiengängen“) oder zum anderen die *Prüfungsordnung* und *Prüfungsmodalitäten* („Faire Notenvergabe“, „Faire Leistungskontrollen“, „Ausgewogener Arbeitsaufwand“). Weniger oft werden Punkte des infrastrukturellen Rahmens und der Lehrausstattung (= 117) genannt, die die *sachliche* und *räumliche Ausstattung* oder beispielsweise die Gruppengröße betreffen („Keine technischen Hindernisse“, „Angemessene Räumlichkeiten“, „Kleine Gruppen“, „Räumliches Angebot für Studierende,

zum lernen, austauschen etc.“). Auch der Stellenwert der Lehre und Lehrkultur (= 3) in Form von *Wertschätzung* und *Zeit für die Lehre* werden selten erwähnt („Desweiteren brauchen auch die Lehrenden genug Freiräume, um ihre Lehre effizient zu konzipieren. Dafür muss eine gute Hochschule den Rahmen schaffen“).

Noch weniger Punkte werden bezüglich des Lehr- und Lernerfolgs (= 185) sowie des Prüfungs- und Studienerfolgs genannt (= 288). In Bezug auf die Ergebnisse werden noch am meisten Punkte zum fachlichen Wissens- und Verständniswerb angebracht (= 84), die den *Wissenszuwachs* betreffen („Fachwissen: die Lehre soll mir Fachwissen von Expert*innen vermitteln“, „Umfassende Wissensvermittlung“, „Guter Wissenstransfer“, „hohes Wissen“) sowie das *tieferen Verständnis* von Zusammenhängen („Tiefe Information über bestimmte Themen“, „Grund- und Vertiefungswissen“) und *wissenschaftliches Arbeiten*. Ähnlich viele Merkmale lassen sich der studienbezogenen (Weiter-)Entwicklung (= 71) zuordnen und betreffen einerseits die Förderung von *Spaß*, *Motivation* und *Interesse am Fach* („das Wecken von Interesse“, „Motivation fördern“) sowie andererseits die Förderung von *Eigenständigkeit* und *Selbststudium* („Selbstständiges Lernen“, „Selbstständiges Arbeiten“, „Eigenverantwortlichkeit“). Der fachübergreifende Kompetenzerwerb (= 8) scheint keine Rolle zu spielen („Beibringen von Kompetenzen statt reines Fachwissen Auswendiglernen“). Innerhalb der Oberkategorie Studienerfolg (= 288) gibt es keine Aussagen, die die Zufriedenheit betreffen und nur wenige, die den Prüfungserfolg beschreiben (= 25), hierbei liegt der Fokus auf der *Prüfungsvorbereitung* („Entsprechende Vorbereitung auf Abschlussklausuren“, „Bestehen der Prüfung“, „Prüfungsorientierte Vorbereitung“). Wesentlich wichtiger ist für die Studierenden die Berufsvorbereitung (= 262). Das umfasst zum einen den *Praxisbezug* der Inhalte („praxis- und berufsnahe Inhalte“, „Praxisnähe – Bezug zum späteren Beruf, realistische Arbeitsbedingungen, Arbeiten mit Tools...“), zum anderen ist die *Vorbereitung auf das spätere Berufsleben* elementar („Vermitteln von Inhalten, die auch für die spätere Berufspraxis relevant sind“).

Deutlich am wenigsten Kommentare der offenen Frage beziehen sich auf die Voraussetzungen und Eigenschaften von Studierenden sowie deren persönliche Entfaltung und Bildung. Bei den Studierenden werden so gut wie keine Punkte genannt, die deren Wissen und Fähigkeiten (z. B. Vorkenntnisse oder Lernverständnis) betreffen (= 2), es werden eher noch Punkte der Persönlichkeit und Einstellung zur Lehre (= 12) aufgeführt („Disziplin“, „Motivierte Studierende“, „Durchhaltevermögen“, „Zielstrebigkeit“, „Eine positive Einstellung zum Studium“, „Lernmotivation von Studierenden“). Mit Blick auf die Ziele wird die Persönlichkeits- und (Meinungs-)Bildung der Studierenden (= 42) noch häufiger genannt als der Transfer in die Gesellschaft (= 6). Im

Vordergrund der Weiterbildung steht die Fähigkeit, Dinge (kritisch) zu *hinterfragen* und sich eine *eigene Meinung* zu bilden („Gute Lehre sollte Studierende befähigen, eigene und kritische Positionen zu entwickeln“, „Gute Lehre fördert kritisches Denken“, „Förderung des Mitdenkens von Studierenden“) sowie die *Persönlichkeitsentwicklung* („Erweitert den geistigen Horizont; [...]“). Der *Transfer* des Erlernten in die Gesellschaft ist weniger bedeutend („Gute Lehre eröffnet neue Perspektiven und neue Denkweisen. – ‚über den Tellerrand‘ des eigenen Fachs schauen – gesellschaftliche, soziale, natürliche Zusammenhänge erkennen – [...]“, „Lebensweltbezug“).

Die **Lehrenden** (N = 276) nennen insgesamt 1.121 Kriterien „guter Lehre“ und im Schnitt 4.1 Aspekte pro Person. Der Großteil verteilt sich auf die Kategorien der Prozess-Ebene (57,3 % = 642). Etwa ein Drittel liegt auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene (27,7 % = 310) und die restlichen Punkte lassen sich der Struktur-Ebene zuordnen (13,9 % = 155). Die übrigen 1,2 Prozent fallen unter „Sonstiges“ (= 14). Die meisten genannten Merkmale betreffen Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung der Akteur*innen mit etwa 20 Prozent (= 223), knapp dahinter folgen Aspekte der Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre (19,6 % = 220) sowie der Lehrgestaltung und -präsentation (17,7 % = 198) – das sind die drei Hauptkategorien auf der Prozess-Ebene. Weniger wichtig sind die Rahmenbedingungen (3,4 % = 38) und die Voraussetzungen der Studierenden (0,1 % = 1) auf der Struktur-Ebene (vgl. Tabelle 40).

<i>Lehrende (N = 276)</i>	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Struktur-Ebene: Summe	155	13,9 %
HK: Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereich(e)	38	3,4 %
HK: Voraussetzungen und Eigenschaften von Studierenden	1	0,1 %
HK: Voraussetzungen und Eigenschaften von Lehrenden	114	10,2 %
Prozess-Ebene: Summe	642	57,3 %
HK: Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre: Planung	220	19,6 %
HK: Lehrgestaltung und -präsentation: Durchführung	198	17,7 %
HK: Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (der Akteur*innen)	223	19,9 %
Ziel-/Ergebnis-Ebene: Summe	310	27,7 %
HK: Lehr- und Lernerfolg: Ergebnisse	178	15,9 %
HK: Studienerfolg: Übergeordnete Ergebnisse/Ziele	60	5,4 %
HK: Transfererfolg: Persönliche Entfaltung und Bildung	67	6 %
Sonstiges	14	1,2 %

Gesamtsumme:	1.121	100,1 %
--------------	-------	---------

Tabelle 40: Lehrende: Kodierte Oberkategorien der offenen Frage in Prozent (Frage 1.1).

In Bezug auf die Unterkategorien werden bei der Vorbereitung und Organisation der Lehre vor allem Faktoren genannt, die Themenauswahl, Ziele und Nutzen von Inhalten betreffen (= 172), nur wenige beziehen sich auf Struktur, Organisation und Aufbau (= 44). Relevante Themenbündel sind hier der *sinnvolle, strukturierte Aufbau* von Veranstaltungen („Der ‚rote‘ Faden muss erkennbar sein: - keine unverbundene Aneinanderreihung einzelner Themen – Orientierung des roten Fadens aus der Intention hinter dem Thema (‚Wozu wurde es entwickelt?’)“, „Strukturiertheit des Stoffs und des Ablaufs des Seminars“, „Strukturierter und nachvollziehbarer Aufbau der Lehrveranstaltung“) sowie das *didaktische Konzept* dahinter („Konzept – Die Lehrveranstaltung sollte von Anfang an ein Konzept haben, das thematisch aufeinander aufbaut. Die Stunden sollten nicht spontan gehalten werden, sondern inhaltlich geplant sein“, „Didaktische Aufbereitung des Lerninhaltes, [...]“). Weitere Schwerpunkte sind die *Klarheit* und *Transparenz* von *Lernzielen* und *Anforderungen* („Lernziele: Klar formulierte Aufgaben mit konkretem Bezug zu definierten Lernzielen“, „Transparenz (Zeitplan, Anforderungen klar formuliert, usw.)“, „Transparenz: Lernziele, Anforderungen, Bewertungsrichtlinien etc. offen legen“), *relevante* und *interessante Themen* („Relevanz der Lehrinhalte darstellen“, „Relevanz der Themen für Studierende deutlich machen“, „Aktualität: Der vermittelte Inhalt entspricht dem jeweiligen Forschungsstand.“) sowie die *Ausrichtung an den Studierenden* („Studierendenzentriert“, „studierendenorientiert, d.h. Berücksichtigung verschiedener Umfelder/ Ausgangspunkte der Studierenden“, „Lehre am Kenntnisstand der Studierenden ausrichten“, „Berücksichtigung des Lern- und Wissensstandes der Studierenden“).

Bei der Durchführung der Lehre sind wiederum didaktische und methodische Aspekte der Lehrgestaltung (= 168) wichtiger als der Medieneinsatz bei der Präsentation und die Materialien (= 21). Die *Art und Weise* der Vermittlung steht im Vordergrund, das betrifft insbesondere die Verständlichkeit und Methoden („Verständlichkeit (komplexe Sachverhalte erklären und den Studierenden zugänglich machen zu können)“, „Abwechslungsreiche und anregende Lehrmethoden“, „Innovative, abwechslungsreiche Gestaltung von Seminaren.“, „Methodenwechsel“, „Einsatz verschiedener Lehrmethoden/-techniken“). Relevant ist dabei die *Interaktivität* („sinnvoll platzierte methodische Abwechslung – anregende Mischung aus frontal, Gruppenarbeiten, Diskussionen, Beispielen (wenn es zu den Inhalten passt)“, „Interaktivität (zu einem gewissen Grad auch in Vorlesungen)“, „Aktivierung der Studierenden: kein reiner Frontalunterricht, Anregung zum selbstständigen Denken, Reflektieren und Hinterfragen“). Des

Weitern gibt es konkrete Aussagen zum *Umgang mit Themen* („Vernetzung von Themenfeldern“, „Zusammenhänge aufzeigen“, „Kritisch auch die Grenzen des Wissens / der Methodik beleuchten“) und Äußerungen, die den *Lehrstil* beschreiben („wichtige Punkte wiederholen, damit sie sich schon während des Zuhörens einprägen“).

Weniger Kommentare beziehen sich auf den *Medieneinsatz* während der Lehre („Multimedia“, „Medien und Tools Nutzung“, „Einbinden verschiedener Medien; z. B. Wechsel zwischen Bilder, Videos, Eigenarbeit (z. B. Multiple choice Tests/ Quiz)“) oder die *bereitgestellten Materialien* („Verständliches Lernmaterial (Skript, Übungsblätter ...)“, „Gutes Begleitmaterial zum Selbststudium (Lehrbuch, Skript, Tests mit Feedback)“, „gut aufbereitete Foliensätze / Lehrmaterialien“). Mit Blick auf die Kommunikation werden am meisten Punkte zur Interaktion und zum Austausch genannt (= 122), die den *respektvollen Umgang* miteinander betreffen („Gute Lehre lebt von den Beziehungen in der Lerngruppe. Ein ehrlicher und respektvoller Austausch sowie echte Ergebnisoffenheit sind mir wichtig“, „Begegnung auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Studierenden“, „Niedrige Hierarchien“, „Respektvolle Kommunikation auf Augenhöhe, vertrauensvoller Umgang“, „Direkter Dialog mit den Studierenden“). Weitere wichtige Punkte sind ein *angenehmes (Lern-)Klima* („Es herrscht eine Lernförderliche Atmosphäre“, „Positives Klima in der Lehrveranstaltung“) sowie *gegenseitiges Feedback* („Feedback: Konkrete Rückmeldung zu einzelnen Leistungen mit Bezug zum Lernziel. Bestehend aus Lob und Anregungen zur Verbesserung“, „Schwächen und Fehler sollen korrekt und sachlich angesprochen werden, um Verbesserungen und Leistungssteigerungen zu fördern“, „Kontinuierliches Feedback für Studierende“).

Etwa halb so viele Aussagen betreffen das Verhalten der Lehrenden (= 72). Die Lehrperson soll in erster Linie *auf die Studierenden eingehen* („Geht auf die Bedürfnisse der Studierenden ein“, „Fairer Umgang mit Studierenden, speziell deren Bedürfnissen, Sorgen und Lebensumständen“, „Flexibilität – alles muss vorher geplant sein; aber man muss vom Plan abgehen, wenn es die Situation erfordert – und das passiert eigentlich immer.“). Zusätzlich soll sie *offen für Kritik und Fragen* sein („auf Verständnisschwierigkeiten und Fragen der Studierenden eingehen, ansprechbar sein: zuhören, nochmal erklären, nachfragen ob es jetzt verstanden wurde“, „Bereitschaft, Fragen zu beantworten und weiterzuhelfen“) sowie eine *gute Betreuung und Förderung* gewährleisten („Die Dozierenden müssen für die Studierenden gut erreichbar sein“, „Betreuung von Studierenden“, „umfassende Beratung, Unterstützung, Förderung und Begleitung“, „individuelle Förderung“, „Die Studenten zu motivieren und zu unterstützen“). Am wenigsten Merkmale beziehen sich auf das Verhalten der Studierenden (= 25) und was von ihnen insgesamt sowie in der Lehre erwartet wird („Förderung des

Austauschs der Studierenden untereinander“, „Partizipation nach Möglichkeit“). Im Mittelfeld folgen einmal der Lehr- und Lernerfolg (= 178) auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene sowie die Voraussetzungen und Eigenschaften von Lehrenden (= 114) auf der Struktur-Ebene. Bei den Ergebnissen der Lehre werden am meisten Kriterien genannt, die die studienbezogene (Weiter-)Entwicklung betreffen (= 81). Das bedeutet die Förderung von *Spaß*, *Motivation* und *Interesse der Studierenden am Fach* („Neugierde der Studierenden (für die Themen und für Forschung wecken)“, „Gute Hochschullehrer erweckt (im Idealfall) die Begeisterung der Studierenden für das jeweilige Thema der Lehre“, „Interesse bei Studierenden wecken“). Zusätzlich betreffen sie auch die Förderung der *Eigenständigkeit* und des *Selbststudiums* der Studierenden („Anregen zum selbstständigen Arbeiten und Denken“, „Lehre, bei der die Selbstständigkeit der Studierenden gefördert wird.“, „Aktives und selbstgesteuertes studentisches Lernen wird ermutigt“, „Selbstwirksamkeit der Studierenden fördern“). Danach folgen Äußerungen zum fachlichen Wissens- und Verständniserwerb (= 61), die sich vor allem auf den *Wissenszuwachs* und das *Verstehen von Zusammenhängen* beziehen („Möglich gute Wissensvermittlung, d.h. effiziente Vermittlung der wichtigsten Punkte des Lehrstoffs“, „Vermittlung von Wissen“, „Förderung fachlich-inhaltlicher Kompetenzen von Studierenden“, „Verständnis für den Stoff zu entwickeln“).

Mit Abstand folgt der fachübergreifende Kompetenzerwerb (= 21) im Sinne von *überfachlichen Fähigkeiten* („Recherchekompetenz“). Im Hinblick auf die Voraussetzungen und Eigenschaften der Dozierenden schätzen sie ihre positive Einstellung zur Lehre (= 45) als *Begeisterung* für das *Fach* und die *Lehre* am wichtigsten ein („Motivation (Weitergabe der Begeisterung und Freude an der wissenschaftlichen Arbeit im Fachgebiet)“, „Beidseitiges Lernen/Die Dozent*in hat auch etwas dazugelernt“, „Freude an der Wissensvermittlung“, „persönliches Engagement des:r Dozenten:in:“, „Vermittlung der Begeisterungskraft des Themas“, „Ein Vorbild sein und zu zeigen, wie sehr man für sein Fach brennt“). Darauf folgen persönliche Eigenschaften (= 26), wie der *Charakter* („Freundlichkeit und Zugewandtheit“, „Aufgeschlossenheit der Dozierenden“, „Erfahrung der Lehrenden“). Weniger werden die didaktische Expertise (= 19) im Sinne von *didaktischem Wissen* und *Vortragsstil* („Didaktische Fähigkeiten zur Aufbereitung der Fachinhalte“, „Beherrschen verschiedener Lehr- und Übungsformen“, „Fesselnder Stil“, „lebendige & souveräne Vortragsweise und Diskussionsmoderation“) sowie das *Fachwissen* als fachliche Expertise (= 16) genannt („Fachkompetenz auf Seiten der Lehrenden“, „Gutes Fachwissen im vertretenen Fach“).

Am seltensten werden Punkte des Studienerfolgs (= 60) sowie der persönlichen Entfaltung und Bildung von Studierenden (= 67) geäußert. In den Unterkategorien wird

sichtbar, dass Prüfungserfolg (= 2) und Zufriedenheit der Akteur*innen (= 0) keine Rolle spielen, lediglich die Berufsvorbereitung (= 58) mit einem *Praxis- und Berufsbezug* wird herausgestellt („Die Studierenden gut auf ihr späteres berufliches Umfeld vorbereiten“, „Gut abgestimmt auf spätere Berufsbilder“, „Praxisrelevanz, Verbindung von theoretischem mit praktischem Wissen“). Gleichzeitig ist beim Transfererfolg als dritte Oberkategorie die Entfaltung der Persönlichkeits- und (Meinungs-)Bildung (= 48) wichtiger als die Übertragung in die Gesellschaft (= 3). Die Förderung von *eigenständigem* und *kritischem Denken* („Gute Lehre motiviert und aktiviert zum eigenständigen Denken und Reflektieren“, „Förderung kritisches Denken“, „Die eigenständige Urteilsfähigkeit soll gestärkt werden“) sowie die *Persönlichkeitsentwicklung* („Selbstbewusstsein vermitteln“, „Vermittlung von Werten“, „Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden fördern“) werden häufiger genannt als Merkmale des *Transfers* („Einordnung des Lernstoffes in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang“).

Auch Kriterien der Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereich(e) (= 38) werden vergleichsweise weniger oft angeführt. Hier werden vereinzelt Faktoren genannt, die den infrastrukturellen Rahmen und die Lehrausstattung (= 16) sowie die Konzeption des Lehrangebots (= 16) beschreiben. Das umfasst auf der einen Seite Äußerungen zur *materiellen, sachlichen und räumlichen Ausstattung* („passende Rahmenbedingungen (d.h. Raum mit passender elektronischer Ausstattung, ausreichender Bestuhlung u.ä.) [problematisch, wenn die Räume nicht auf dem Campus liegen!]“, „Gute Lehre ist in erster Linie gut finanzierte Lehre.“, „Kleine Gruppen“). Auf der anderen Seite sind es Aspekte der *inhaltlichen und strukturellen Gestaltung* des Studiums („logischer Aufbau der Lehre eines Faches: Einführungen zu Anfang des Studiums, Vertiefungen im Verlauf“, „enge Absprachen zwischen den Lehrenden zu behandelten Themen, Lücken etc.“) oder die *Prüfungsordnung* betreffend („mit einer passenden Prüfungsform verbunden“). Zum Stellenwert der Lehre und Lehrkultur (= 5) gibt es kaum Äußerungen, die die *Wertschätzung und Förderung der Lehre* betreffen („seitens der Hochschule selbst: die grundsätzliche Anerkennung von Lehre als neben der Forschung gleichberechtigtes Standbein.“). Die Voraussetzungen und Eigenschaften der Studierenden werden im Prinzip gar nicht erwähnt (= 1).

Statusgruppen-Vergleich: Der Vergleich der prozentualen Verteilung und Rechnungen anhand von *Kreuztabellen*⁶² verdeutlichen, dass sowohl bei den Studierenden als

⁶² Anhand von Chi-Quadrat-Tests (als Zusammenhangsmaß, kurz: χ^2) und Cramers-V (als Maß für die Effektstärke, kurz: V) wird die Unabhängigkeit der Variablen geprüft (die Voraussetzung, dass die Variablen nominal skaliert sind und die Messungen unabhängig voneinander durchgeführt wurden, sind gegeben). Es werden lediglich signifikante Ergebnisse aufgeführt, bei denen auch die Voraussetzung erfüllt ist, dass die erwartete Zelhäufigkeit in weniger als 20 Prozent der Fälle kleiner als 5 ist. Das gilt ebenfalls für alle Fachgruppen-Vergleiche anhand der Auswertung der offenen Frage in Kapitel 5.5.1.

auch den Lehrenden die meisten genannten Kriterien der Prozess-Ebene zugeordnet werden können. Unterschiedlich werden jedoch die anderen beiden Ebenen gewichtet, während Studierende mehr Aspekte der Struktur-Ebene betonen, heben Dozierende mehr Kriterien der Ziel-/Ergebnis-Ebene hervor (siehe Abbildung 16). Es besteht ein signifikanter schwacher Zusammenhang zwischen der Statusgruppe und Anzahl an Nennungen auf der Struktur-Ebene ($\chi^2(5) = 66.24, p = .000, V = 0.215$).

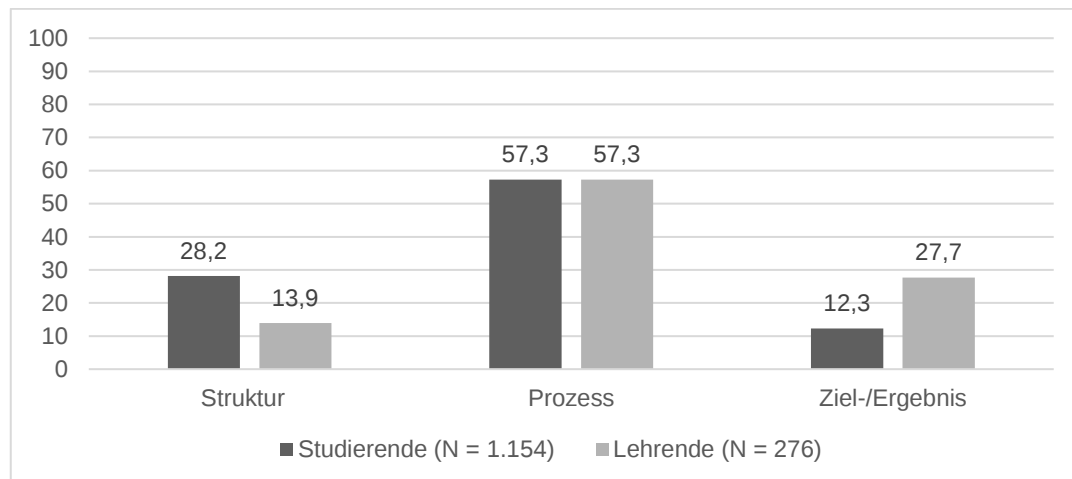


Abbildung 16: Statusgruppen-Vergleich: Antworten der offenen Frage (4.505 Antworten von Studierenden und 1.121 von Lehrenden) auf den Ebenen in Prozent (Frage 1.1).

Die Verteilung der genannten Aspekte auf den Oberkategorien ähnelt sich zwischen den Statusgruppen in einigen Punkten und unterscheidet sich in anderen. Ähnlichkeiten bestehen darin, dass die Voraussetzungen und Eigenschaften von Studierenden kaum genannt werden, Punkte des Studienerfolgs werden ähnlich häufig angegeben, ferner können bei beiden rund ein Fünftel der Antworten der Kategorie Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung der Akteur*innen zugeordnet werden.

(Nicht signifikante) Unterschiede bestehen darin, dass Studierende auf der Struktur-Ebene mehr Punkte nennen, die die Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereich(e) sowie die Voraussetzungen und Eigenschaften der Lehrperson betreffen. Lehrende hingegen nennen mehr Merkmale, die dem Lehr- und Lernerfolg sowie der persönlichen Entfaltung und Bildung auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene entsprechen. Im Lehr-Lern-Prozess unterscheiden sich die Antworten beider Akteursgruppen darin, dass die Studierenden mehr Aspekte der Lehrgestaltung und -präsentation aufzählen, während Lehrende häufiger die Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre thematisieren (siehe Abbildung 17). Es besteht ein signifikanter schwacher Zusammenhang der Statusgruppe mit der Kategorie Lehrplanung ($\chi^2(3) = 37.55, p = .000, V = 0.162$). Auf der Struktur-Ebene thematisieren beide Statusgruppen am wenigsten die Unterkategorien Stellenwert der Lehre und Lehrkultur, Wissen und Fähigkeiten sowie Persönlichkeit und Einstellung zur Lehre von Studierenden. Ähnlich häufig nennen beide

Aspekte des infrastrukturellen Rahmens und der Lehrausstattung, der fachlichen Expertise der Lehrperson sowie deren positive Einstellung zur Lehre. Studierende zählen (nicht signifikant) öfter Aspekte der Konzeption des Lehrangebots, der didaktischen Expertise sowie der persönlichen Eigenschaften der Lehrperson auf.

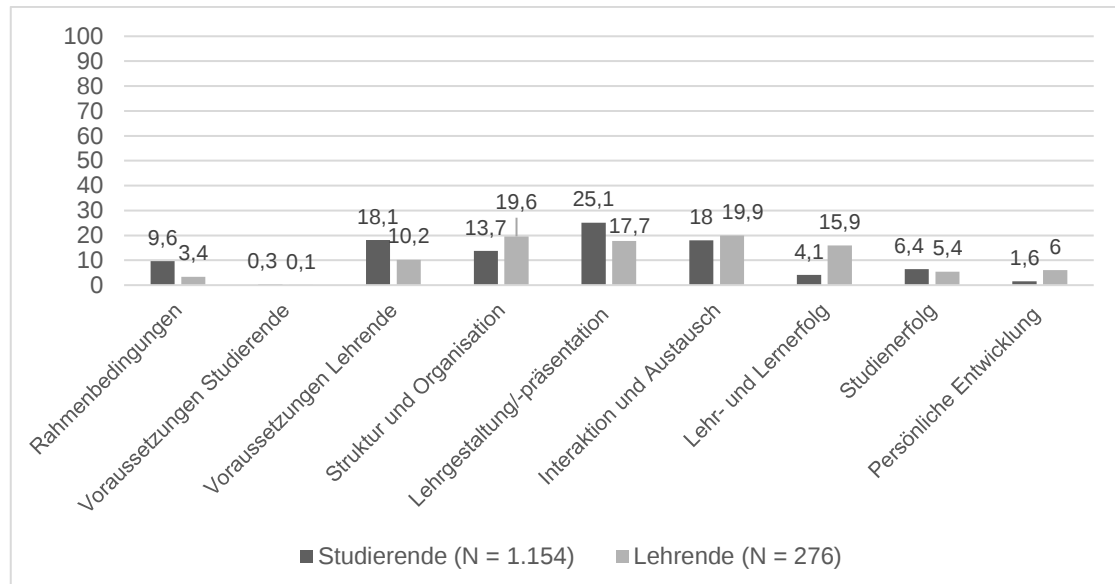


Abbildung 17: Statusgruppen-Vergleich: Antworten der offenen Frage (4.505 Antworten von Studierenden und 1.121 von Lehrenden) auf den Oberkategorien in Prozent (Frage 1.1).

Auf der Prozess-Ebene nennen Studierende mehr Eigenschaften, die den Medieneinsatz bei der Präsentation sowie eingesetzte Materialien betreffen, während Lehrende mehr Punkte der Themenauswahl, Ziele und Nutzen der Inhalte fokussieren sowie etwas mehr die Struktur, Organisation und Aufbau der Lehrplanung betonen, wobei hier ein schwacher signifikanter Zusammenhang besteht ($X^2(2) = 6.34$, $p = .042$, $V = 0.067$). Didaktische und methodische Aspekte der Lehrgestaltung und -durchführung sind beiden ähnlich wichtig. Bei den Unterkategorien der Beziehungsgestaltung sehen beide Interaktion und Austausch am weitesten vorne, Lehrende erwähnen die Interaktion jedoch noch etwas öfter, es besteht ein signifikanter schwacher Zusammenhang mit dieser Kategorie ($X^2(3) = 8.22$, $p = .000$, $V = 0.076$). Darauf folgen Äußerungen bezüglich des Verhaltens der Lehrenden und am seltensten wird von beiden Akteursgruppen das Verhalten der Studierenden angesprochen.

Auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene nennen die Lehrenden beispielsweise mehr Punkte der Unterkategorien fachlicher Wissens- und Verständniserwerb sowie fachübergreifender Kompetenzerwerb. Signifikante schwache Zusammenhänge der Statusgruppen bestehen mit der studienbezogenen (Weiter-)Entwicklung ($X^2(2) = 110.83$, $p = .000$, $V = 0.279$) sowie der Persönlichkeits- und (Meinungs-)Bildung ($X^2(2) = 60.21$, $p = .000$, $V = 0.205$) – auch hier nennen die Dozierenden bei beiden Kategorien mehr Punkte. Etwa gleich wenig gehen beide Statusgruppen auf den Prüfungserfolg, die

Zufriedenheit (keine Nennungen) und den Transfer in die Gesellschaft ein. Geringfügig häufiger nennen beide Aspekte der Berufsvorbereitung (vgl. Tabelle 41).

	<i>Studierende (N = 1.154)</i>	<i>Lehrende (N = 276)</i>
UK: Infrastruktureller Rahmen und Lehrausstattung	2,6 % (= 117)	1,4 % (= 16)
UK: Konzeption des Lehrangebots	6,2 % (= 280)	1,4 % (= 16)
UK: Stellenwert der Lehre und Lehrkultur	0,1 % (= 3)	0,4 % (= 5)
UK: Wissen und Fähigkeiten	0,04 % (= 2)	-
UK: Persönlichkeit und Einstellung zur Lehre	0,26 % (= 12)	-
UK: Fachliche Expertise	1,9 % (= 84)	1,4 % (= 16)
UK: Didaktische Expertise	4,2 % (= 189)	1,7 % (= 19)
UK: Persönliche Eigenschaften	6,1 % (= 276)	2,3 % (= 26)
UK: Einstellung zur Lehre	5 % (= 233)	4 % (= 45)
UK: Struktur, Organisation und Aufbau	5,8 % (= 260)	3,9 % (= 44)
UK: Themenauswahl, Ziele und Nutzen von Inhalten	6,8 % (= 308)	15,3 % (= 172)
UK: Didaktische und methodische Aspekte der Lehrge- staltung und -durchführung	14,3 % (= 646)	15 % (= 168)
UK: Medieneinsatz der Präsentation und Materialien	7,9 % (= 354)	1,9 % (= 21)
UK: Verhalten von Studierenden	1 % (= 47)	2,2 % (= 25)
UK: Verhalten von Lehrenden	7,6 % (= 343)	6,4 % (= 72)
UK: Interaktion und Austausch der Akteur*innen	8,7 % (= 394)	10,9 % (= 122)
UK: Studienbezogene (Weiter-)Entwicklung	1,6 % (= 71)	7,2 % (= 81)
UK: Fachlicher Wissens- und Verständniserwerb	1,9 % (= 84)	5,4 % (= 61)
UK: Fachübergreifender Kompetenzerwerb	0,2 % (= 8)	1,9 % (= 21)
UK: Prüfungserfolg	0,6 % (= 25)	0,2 % (= 2)
UK: Zufriedenheit	-	-
UK: Berufsvorbereitung	5,8 % (= 262)	5,2 % (= 58)
UK: Persönlichkeits- und (Meinungs-)Bildung	0,9 % (= 42)	4,3 % (= 48)
UK: Transfer in die Gesellschaft	0,1 % (= 6)	0,3 % (= 3)

Tabelle 41: Statusgruppen-Vergleich: Anzahl an Nennungen pro Unterkategorie (Frage 1.1: Was verstehen Sie persönlich unter „guter Lehre“ bzw. was zeichnet Ihres Erachtens gute Hochschullehre aus?).

Zusammenfassung: Abschließend kann man für den Statusgruppen-Vergleich der offenen Frage festhalten, dass sich die Antworten gut auf den vorab gebildeten Kategorien des Arbeitsmodells abbilden lassen. Bei gewissen Aspekten gibt es eine

(hohe) Passung und es können ähnliche Themenbündel innerhalb der Kategorien gebildet werden. Gemeinsam ist beiden, dass die meisten Aspekte auf der Prozess-Ebene liegen und Kriterien der Lehrgestaltung und Interaktion am wichtigsten sind. Außerdem werden Eigenschaften und Verhalten der Studierenden am seltensten genannt sowie die Einstellung der Lehrperson zur Lehre relevanter als die fachliche Expertise eingeschätzt. Beide nennen kaum Merkmale der Lehrausstattung, fachübergreifende Kompetenzen, Prüfungs- oder Transfererfolg, dafür hingegen Punkte zur Berufsvorbereitung als Ergebnis. Es werden aber durchaus auch interessante Diskrepanzen in den Antworten sichtbar. Diese bestehen darin, dass Studierende eher Struktur-Merkmale (Lehrkonzeption, didaktische Expertise und Charakter der Lehrperson) oder Medien in der Lehrgestaltung betonen, während Lehrende die Ergebnisse hervorheben (Persönlichkeits- und Meinungsbildung, fachlicher Wissens- und Verständniserwerb sowie studienbezogene Entwicklung) sowie einen Schwerpunkt auf die Themenauswahl und die klare Kommunikation von Zielen in der Lehre legen.

5.4.2 Vergleich I – Statusgruppen: Bewertung der Wichtigkeit einzelner Aspekte

Studierende schätzen im Rating die meisten Aspekte als „(sehr) wichtig“ ein ($N = 1.154$, $M = 2.05$, $MIN = 1.3$, $MAX = 4.26$). Am bedeutendsten wird eine verständliche Vermittlung der Inhalte ($N = 1.148$, $M = 1.3$, $SD = 0.61$) und eine positive Einstellung der Lehrperson gegenüber Lehre ($N = 1.152$, $M = 1.34$, $SD = 0.65$) bewertet. Außerdem sind die didaktischen Fähigkeiten ($N = 1.152$, $M = 1.44$, $SD = 0.76$) und die fachlichen Kenntnisse der Lehrperson ($N = 1.151$, $M = 1.51$, $SD = 0.78$) fundamental.

Etwas weniger einflussreich für „gute Lehre“ werden auf der Struktur-Ebene sowohl der Stellenwert der Lehre ($N = 1.144$, $M = 2.07$, $SD = 1.1$) als auch Engagement und Motivation der Studierenden ($N = 1.148$, $M = 2.43$, $SD = 1.14$) sowie – mit Abstand am schlechtesten bewertet – die Vorkenntnisse der Studierenden ($N = 1.150$, $M = 4.26$, $SD = 1.45$) gesehen. Abgesehen von der verständlichen Vermittlung sind im Prozess das Verhalten der Lehrperson, vor allem deren Offenheit für Nachfragen, Kritik und Anregungen ($N = 1.152$, $M = 1.52$, $SD = 0.84$) und bei der Vorbereitung der Lehre eine gute Strukturierung von Lehrveranstaltungen ($N = 1.152$, $M = 1.55$, $SD = 0.79$) bedeutend für das Gelingen der Lehre. Die aktive Beteiligung der Studierenden ($N = 1.151$, $M = 3.07$, $SD = 1.54$), der Medieneinsatz bei der Präsentation ($N = 1.149$, $M = 2.76$, $SD = 1.37$) sowie ein abwechslungsreicher Einsatz von Lehrmethoden ($N = 1.147$, $M = 3.04$, $SD = 1.54$) sind als Punkte der Durchführung der Lehre nicht ganz so bedeutsam. Etwas weniger einflussreich werden die Merkmale auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene bewertet. Für Studierende sind die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden ($N = 1.149$, $M = 1.7$, $SD = 1.07$), die Zufriedenheit mit Studium und

Lehre ($N = 1.150$, $M = 1.74$, $SD = 0.92$) und der Erwerb von Kenntnissen für das spätere Berufsleben ($N = 1.150$, $M = 1.74$, $SD = 1.1$) maßgeblich. Vergleichsweise weniger elementar werden der Prüfungs- und Studienerfolg ($N = 1.153$, $M = 2.68$, $SD = 1.45$), das eigenverantwortliche Lernen und Studieren ($N = 1.152$, $M = 2.29$, $SD = 1.16$) sowie der Erwerb von fachübergreifenden Kenntnissen ($N = 1.150$, $M = 2.41$, $SD = 1.13$) eingeschätzt.

Lehrende bewerten die vorgegebenen Aspekte guter Hochschullehre ebenso weitestgehend „(sehr) wichtig“ ($N = 276$, $M = 2.01$, $MIN = 1.37$, $MAX = 3.51$). Als grundlegende Strukturen sehen Lehrende vor allem ihre Eigenschaften und Voraussetzungen: Die positive Einstellung gegenüber der Lehre ($N = 276$, $M = 1.37$, $SD = 0.66$) sowie fachliche Kenntnisse ($N = 276$, $M = 1.58$, $SD = 0.75$) und didaktische Fähigkeiten ($N = 275$, $M = 1.64$, $SD = 0.83$), wobei sie ihr Verständnis am wenigsten relevant einschätzen ($N = 273$, $M = 1.99$, $SD = 1.11$). Weniger wichtig wird die Ausstattung der Hochschule gesehen ($N = 275$, $M = 2.06$, $SD = 1.1$) und ganz hinten im Rating befinden sich die Vorkenntnisse der Studierenden ($N = 274$, $M = 3.51$, $SD = 1.43$).

Im Prozess sind die Offenheit der Lehrperson ($N = 275$, $M = 1.36$, $SD = 0.6$), die verständliche Vermittlung von Inhalten ($N = 276$, $M = 1.45$, $SD = 0.66$), eine gute Betreuung durch den Lehrenden ($N = 275$, $M = 1.52$, $SD = 0.86$), eine gute Interaktion ($N = 276$, $M = 1.52$, $SD = 0.77$) sowie ein gutes (Lern-)Klima ($N = 276$, $M = 1.5$, $SD = 0.72$) bestimmend. Die Orientierung an den Studierenden ($N = 275$, $M = 2.54$, $SD = 1.3$), die verwendeten Lehrmethoden ($N = 275$, $M = 2.85$, $SD = 1.5$) und der Medieneinsatz ($N = 275$, $M = 2.86$, $SD = 1.3$) werden bei der Durchführung der Lehre vergleichsweise etwas weniger relevant eingeschätzt. Als wichtigsten Output sehen Lehrende die kritische Meinungsbildung der Studierenden ($N = 272$, $M = 1.51$, $SD = 0.81$), die Förderung von eigenverantwortlichem Lernen ($N = 272$, $M = 1.56$, $SD = 0.75$) sowie den Erwerb von fachlichen Kenntnissen ($N = 271$, $M = 1.63$, $SD = 0.72$). Nicht so bedeutungsvoll werden die Zufriedenheit mit Studium und Lehre ($N = 270$, $M = 2.41$, $SD = 1.1$), die Berufsvorbereitung ($N = 272$, $M = 2.51$, $SD = 1.32$) sowie das gute Abschneiden in Prüfungen und der erfolgreiche Abschluss des Studiums ($N = 271$, $M = 3.32$, $SD = 1.34$) als Teile des Studienerfolgs bewertet.

Statusgruppen-Vergleich: Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass ihnen auf der Struktur-Ebene die Voraussetzungen und Eigenschaften der Lehrperson wichtiger sind als die der Studierenden sowie die Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereiche. Aspekte, die die Eigenschaften und Vorkenntnisse der Studierenden betreffen, werden von beiden über alle Ebenen hinweg als vergleichsweise unwich-

tigste Merkmale gesehen. Anhand von *t-Tests für Mittelwertunterschiede*⁶³ wird die Bewertung der einzelnen Items zwischen den Statusgruppen verglichen. Signifikante Unterschiede (vgl. Tabelle 42) bestehen darin, dass Studierende ein verständliches und gut abgestimmtes Curriculum ($t(437,86) = -2.21, p = .027$), die didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson ($t(390,93) = -3.66, p = .000$) als auch eine verständnisvolle Lehrperson ($t(1.421) = -5.673, p = .000$) relevanter einschätzen als Dozierende. Für diese sind ein hoher Stellenwert der Lehre ($t(477,42) = 5.137, p = .000$), die Vorkenntnisse von Studierenden ($t(1.422) = 7.74, p = .000$) sowie engagierte und motivierte Studierende ($t(484,41) = 8.96, p = .000$) signifikant bedeutender für „gute Lehre“.

Im Lehr-Lern-Prozess schätzen beide Gruppen eine gute Strukturierung und eine verständliche Vermittlung der Lehrinhalte bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen sehr einflussreich ein. Ebenso sind bei der Interaktion und Beziehungsgestaltung beiden die Offenheit der Lehrperson sowie ein gutes (Lern-)Klima wichtig. Auch das didaktische Vorgehen, die Kommunikation von Lehr- und Lernzielen sowie die Relevanz und den Nutzen der Inhalte schätzen beide ähnlich ein. Vergleichsweise weniger maßgeblich werden von beiden abwechslungsreiche Lehrmethoden, der Medieneinsatz und die Studierendenorientierung während der Lehre bewertet. Signifikante Diskrepanzen zeigen sich darin, dass Studierende eine verständliche Vermittlung der Inhalte ($t(393,18) = -3.61, p = .000$), eine an der Perspektive von Studierenden orientierte Lehre ($t(1.420) = -3.93, p = .000$) sowie eine gute Qualität bereitgestellter Arbeitsmaterialien ($t(384,41) = -5.24, p = .000$) relevanter einschätzen, als Aspekte, die die Durchführung der Lehre betreffen. Lehrende wiederum bewerten alle Punkte besser, die sich auf das Verhalten und die Beziehungsgestaltung der Akteur*innen beziehen: Neben der Offenheit der Lehrperson für Nachfragen, Kritik und Anregungen ($t(561,6) = 3.73, p = .000$) sowie einem guten (Lern-)Klima ($t(504,61) = 2.79, p = .006$) sind das eine gute Interaktion der Akteur*innen ($t(606,3) = 7.064, p = .000$), eine gute Betreuung durch die Lehrenden ($t(494,38) = 3.88, p = .000$) als auch eine hohe Beteiligung der Studierenden in der Lehre ($t(675,34) = 16.27, p = .000$).

⁶³ Da die Messungen unabhängig voneinander durchgeführt wurden, die unabhängige Variable nominal mit zwei Ausprägungen skaliert ist und die abhängige Variable metrisch ist, werden ungepaarte t-Tests berechnet. Die statistische Voraussetzung, dass beide Variablen etwa normalverteilt sind, ist nicht gegeben (Test mittels Kolmogorov-Smirnov und Shapiro-Wilk-Test ($p < .001$)). Da solche Tests als relativ robust gegenüber der Verletzung dieser Voraussetzung gelten (vgl. Rasch/Guiard, 2004; Pagano, 2010; Wilcox, 2012) sowie bei Gruppen mit $n > 30$ auf die Prüfung der Normalverteilung verzichtet werden kann, wird trotzdem mit diesem Verfahren weitergerechnet (vgl. Herzog/Francis/Clarke, 2019; Stone, 2010; Bortz/Schuster, 2010). Die Homoskedastizität (etwa gleiche Varianzen in jeder Gruppe) wird mithilfe von Levene-Tests geprüft und bei mangelnder Varianzhomogenität wird die Signifikanz des Welch-Tests abgelesen. Das gilt ebenfalls für die t-Tests der Fachgruppen-Vergleiche in Kapitel 5.5.2.

Die relevantesten Ergebnisse der Lehre sind für beide Akteursgruppen die Fähigkeit zur (kritischen) Meinungsbildung (persönliche Bildung als Transfererfolg) und der Erwerb von fachbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten (Wissens- und Verständnis-erwerb als Lehr- und Lernerfolg). Die Förderung von Spaß und Interesse wird auch relativ bedeutend angesehen. Weniger wichtig werden die fachübergreifenden Fähigkeiten, der Prüfungs- und Studienerfolg, die Förderung von persönlicher Entfaltung und Bildung sowie die Entwicklung zu mündigen Bürger*innen gesehen. Lehrende gewichten die Förderung von eigenverantwortlichem Lernen und Studieren ($t(618,1) = 12.92, p = .000$) sowie die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden ($t(521,67) = 3.35, p = .001$) signifikant höher. Gleichzeitig legen Studierende signifikant mehr Wert darauf, dass Studierende gut in Prüfungen abschneiden und das Studium erfolgreich beenden ($t(437,95) = -6,94, p = .000$), die Akteur*innen mit Studium und Lehre zufrieden sind ($t(368,41) = -9,45, p = .000$) sowie die Vorbereitung auf das Berufsleben ($t(359,27) = -8,96, p = .000$).

	Studierende (N = 1.154)	Lehrende (N = 276)	p
Ein verständliches und gut abgestimmtes Curriculum.	1.74 (0.96)	1.87 (0.89)	.027*
Ein hoher Stellenwert der Lehre.	2.07 (1.1)	1.74 (0.92)	.000**
Die Vorkenntnisse von Studierenden.	4.26 (1.45)	3.51 (1.43)	.000**
Engagierte und motivierte Studierende.	2.43 (1.14)	1.9 (0.95)	.000**
Die didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson.	1.44 (0.76)	1.64 (0.83)	.000**
Eine verständnisvolle Lehrperson.	1.62 (0.93)	1.99 (1.11)	.000**
Eine verständliche Vermittlung der Inhalte.	1.3 (0.61)	1.45 (0.66)	.000**
Eine an der Perspektive von Studierenden orientierte Lehre.	2.21 (1.24)	2.54 (1.3)	.000**
Eine gute Qualität bereitgestellter Arbeitsmaterialien.	1.95 (1.02)	2.34 (1.13)	.000**
Eine hohe Beteiligung und Mitarbeit von Studierenden in der Lehrveranstaltung.	3.07 (1.54)	1.9 (0.93)	.000**
Die Offenheit der Lehrperson für Nachfragen, Kritik und Anregungen.	1.52 (0.84)	1.36 (0.6)	.000**
Eine gute Betreuung durch die Lehrenden.	1.86 (1.07)	1.52 (0.86)	.000**
Eine gute Interaktion von Studierenden und Lehrenden.	1.92 (1.15)	1.52 (0.77)	.000**
Ein gutes (Lern-)Klima in der Lehrveranstaltung.	1.65 (1.08)	1.5 (0.72)	.006**
Die Förderung von eigenverantwortlichem Lernen und Studieren.	2.29 (1.16)	1.56 (0.75)	.000**
Dass Studierende möglichst gut in Prüfungen abschneiden und das Studium erfolgreich beenden.	2.68 (1.45)	3.32 (1.34)	.000**

Die Zufriedenheit mit Studium und Lehre.	1.74 (0.92)	2.41 (1.1)	.000**
Der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten für das spätere Berufsleben.	1.74 (1.1)	2.51 (1.32)	.000**
Die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden.	1.7 (1.07)	1.51 (0.81)	.001**

Tabelle 42: Statusgruppen-Vergleich: Signifikante Unterschiede t-Tests ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).

Zusätzlich werden *einfaktorielle MANOVAs*⁶⁴ mit den acht Faktoren „guter Lehre“ als abhängige Variablen und der Statusgruppenzugehörigkeit als unabhängige Variable berechnet. Diese belegt für sechs von acht Faktoren statistisch signifikante Unterschiede ($F(8,1.417) = 43.27$, $p = .000$, Wilks $\Lambda = 0.804$) und einen insgesamt relativ großen Effekt ($\eta^2 = 0.196$). Lehrenden sind die Faktoren „Interaktion, Kommunikation und Beziehungsgestaltung“ ($F(1,1.424) = 5.54$, $p = .011$, $\eta^2 = 0.004$, korr. $R^2 = 0.003$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.424) = 155.45$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.098$, korr. $R^2 = 0.098$) signifikant wichtiger. Studierende messen den „Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der Lehre“ ($F(1,1.424) = 6.65$, $p = .01$, $\eta^2 = 0.005$, korr. $R^2 = 0.004$), dem „Didaktischen Können der Lehrperson“ ($F(1,1.424) = 8.03$, $p = .008$, $\eta^2 = .006$, korr. $R^2 = 0.005$), dem „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.424) = 131.97$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.085$, korr. $R^2 = 0.084$) als auch der „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(1,1.424) = 3.89$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.003$, korr. $R^2 = 0.002$) mehr Bedeutung bei (vgl. Tabelle 43). Die Faktoren „Transfererfolg“ und „Lehrerfolg“ sind für beide Statusgruppen in etwa gleichbedeutend.

	Studierende (N = 1.154)	Lehrende (N = 276)	p
Faktor 1: Interaktion, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (der Akteur*innen)	1.7 (0.7)	1.6 (0.65)	.011*
Faktor 3: Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der Lehre	2.1 (0.8)	2.24 (0.82)	.01*
Faktor 4: Didaktisches Können der Lehrperson	1.48 (0.57)	1.6 (0.62)	.008**
Faktor 5: Prüfungs- und Studienerfolg	2.1 (0.87)	2.74 (0.95)	.000**

⁶⁴ Da die Messungen unabhängig voneinander durchgeführt wurden, die Stichproben ausreichend groß sind, die unabhängigen Variablen nominalskaliert sind, die Faktoren „guter Lehre“ als abhängige Variablen metrisch sind und signifikant moderat miteinander korrelieren (keine Multikollinearität), wird zur Vermeidung der Alpha-Fehler-Kumulation zunächst eine einfaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) gerechnet. Auch wenn teilweise die Voraussetzung der Normalverteilung nicht gegeben ist, wird aufgrund der Robustheit der MANOVA demgegenüber fortgefahren (vgl. Kapitel 5.4.2; Finch, 2005). Aufgrund mangelnder Linearität (nicht alle Beziehungen lassen sich eindeutig als Gerade darstellen) wird die statistische Power gesenkt. Die Homoskedastizität wird mittels Levene-Tests geprüft. Zur Auswertung wird Wilks-Lambda abgelesen (kurz: Wilks Λ) und bei einem signifikanten Test ebenfalls die univariaten Varianzanalysen (die Effektstärke wird anhand des partiellen Eta-Quadrats angegeben, kurz: η^2) und die Varianzaufklärung (anhand des korrigierten Determinationskoeffizienten, kurz: korr. R^2) pro Faktor betrachtet. Das gilt ebenfalls für alle Fachgruppen-Vergleiche im Kapitel 5.5.2.

Faktor 6: Organisation und Planung der Lehre	1.86 (0.8)	1.97 (0.8)	.000**
Faktor 8: Eigenschaften und Verhalten von Studierenden	3.25 (0.81)	2.43 (0.81)	.000**

Tabelle 43: Statusgruppen-Vergleich: Signifikante Mittelwert-Unterschiede ANOVA ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Wichtigkeits-Faktoren (Frage 1.2).

Bei den meisten Unterschieden handelt es sich um geringe Effekte. Mittlere Effekte anhand des partiellen Eta-Quadrats ($\eta^2 > 0.06$) und eine höhere Varianzaufklärung durch die Statusgruppenzugehörigkeit finden sich nur bei den Faktoren „Prüfungs- und Studienerfolg“ (9,8 %) sowie „Eigenschaften von Studierenden“ (8,4 %).

Zusammenfassung: Beide Statusgruppen gewichten die ausgewählten Kriterien guter Hochschullehre im Rating weitestgehend als „(sehr) wichtig“. Viele Merkmale werden ähnlich relevant eingeschätzt. Beiden sind die Eigenschaften der Lehrperson sehr wichtig (fachliche und didaktische Fähigkeiten sowie Einstellung zur Lehre), aber auch die Strukturierung und Planung der Lehre, eine verständliche Vermittlung der Inhalte bei der Durchführung sowie der Erwerb von Fachwissen als Ergebnis. Zwischen den einzelnen Kriterien gibt es dennoch leichte Abstufungen. Signifikante Unterschiede bestehen darin, dass Lehrende mehr Punkte betonen, die Studierende und die Beziehungsgestaltung betreffen (Voraussetzungen auf der Struktur-Ebene, Verhalten und Austausch im Prozess sowie Selbstständigkeit und kritische Meinungsbildung als Ergebnis). Studierende hingegen bewerten unter anderem die Lehrkonzeption und die didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson (Struktur), die Arbeitsmaterialien und eine verständliche Vermittlung (Prozess) sowie den Prüfungs- und Studienerfolg, die Zufriedenheit und die Berufsvorbereitung (Ziel-/Ergebnis) besser.

5.4.3 Vergleich I – Statusgruppen: Relevanz-Ranking der Oberkategorien

Die **Studierenden** (N = 1.154) ordnen beim Ranking der Oberkategorien die Voraussetzungen der Lehrperson: „Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende“ am weitesten oben ein (Platz 1). „Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)“ werden nur im Mittelfeld eingeordnet (Platz 6) und die eigenen Eigenschaften „Motivierte und engagierte Studierende“ als dritte Oberkategorie der Struktur-Ebene liegt auf dem vorletzten Platz (9). Es folgen prozessbezogene Punkte, wie die „Gute Struktur und Organisation der Lehre“ (Platz 2) als auch eine „Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte“ (Platz 4). Die dritte Kategorie, eine „Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden“, wird hingegen weiter hinten einsortiert (Platz 7). Bezogen auf die Ziel-/Ergebnis-Ebene gibt es ebenfalls Unterschiede in der Bewertung: Der „Wissens- und Kompetenzerwerb“ wird am relevantesten eingeordnet (Platz 3), in der Mitte der „Praxisbezug und Berufsvorberei-

tung“ (Platz 5) sowie ziemlich am Schluss die „Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen“ (Platz 8). Auf dem letzten Platz (10) liegt die „Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger“ (vgl. Tabelle 44).

	<i>Studierende (N = 1.154)</i>	<i>Lehrende (N = 276)</i>
Platz 1	Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende	Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende
Platz 2	Gute Struktur und Organisation der Lehre	Gute Struktur und Organisation der Lehre
Platz 3	Wissens- und Kompetenzerwerb	Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen
Platz 4	Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte	Wissens- und Kompetenzerwerb
Platz 5	Praxisbezug und Berufsvorbereitung	Motivierte und engagierte Studierende
Platz 6	Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)	Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte
Platz 7	Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden	Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)
Platz 8	Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen	Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden
Platz 9	Motivierte und engagierte Studierende	Praxisbezug und Berufsvorbereitung
Platz 10	Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger	Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger

Tabelle 44: Statusgruppen-Vergleich: Relevanz-Ranking der Oberkategorien (Frage 1.3).

Die **Lehrenden** (N = 276) ordnen ihre eigenen Voraussetzungen „Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende“ am weitesten oben ein (Platz 1). Die Eigenschaften der Studierenden „Motivierte und engagierte Studierende“ werden im Mittelfeld verortet (Platz 5) sowie „Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)“ als letzte Hauptkategorien auf der Struktur-Ebene noch etwas weiter hinten (Platz 7). Im Prozess ist ihnen mit Abstand eine „Gute Struktur und Organisation der Lehre“ am wichtigsten (Platz 2), die „Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte“ ist im mittleren Bereich (Platz 6), eine „Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden“ liegt noch weiter hinten (Platz 8). Die Kategorien auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene werden unterschiedlich im Ranking eingefügt: Die „Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen“ (Platz 3) sowie der „Wissens- und Kompetenzerwerb“ (Platz 4) befinden sich weit vorne, während der „Praxisbezug und Berufsvorbereitung“ (Platz 9) sowie die „Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger“ (Platz 10) auf den letzten beiden Plätzen liegen (vgl. Tabelle 44).

Statusgruppen-Vergleich: Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass sich die Eigenschaften der Lehrperson (Struktur-Ebene) auf Platz 1 im Ranking befinden, die Struktur und Organisation der Lehre auf Platz 2 (Prozess-Ebene) sowie die Entwicklung zu kompetenten (Staats-)Bürger*innen auf Platz 10 (Ziel-/Ergebnis-Ebene). Die Reihenfolge der restlichen Kategorien unterscheidet sich bei einigen Aspekten kaum, bei anderen deutlicher. Studierende ordnen gute Rahmenbedingungen (Platz 6) knapp vor den Lehrenden ein (Platz 7), jedoch verorten die Dozierenden wiederum die Eigenschaften der Studierenden (Platz 5) deutlich höher als diese selbst (Platz 9) (Struktur). Ähnlich weit hinten wird die Interaktion eingeordnet (Studierende: Platz 7, Lehrende: Platz 8). Die Präsentation und Vermittlung von Lehrinhalten sind den Studierenden (Platz 4) vergleichsweise etwas wichtiger als den Lehrenden (Platz 6) (Prozess). Den Wissens- und Kompetenzerwerb als Ergebnis bewerten die Studierenden (Platz 3) und Dozierenden (Platz 4) ähnlich. Lehrende schätzen die Eigenständigkeit der Studierenden deutlich bedeutender ein (Lehrende: Platz 3, Studierende: Platz 8) und die Studierenden ordnen dafür die Berufsvorbereitung sowie den Praxisbezug als Output eindeutig höher ein (Platz 5) als Lehrende (Platz 9; vgl. Tabelle 44).

Zusammenfassung: Der Vergleich des Rankings hat gezeigt, dass einige Oberkategorien des Modells „guter Lehre“ von beiden Statusgruppen gleich oder ähnlich relevant eingeschätzt werden (dabei sind die Eigenschaften der Lehrperson und die Organisation der Lehre am bedeutendsten). Es wird ebenso deutlich, dass beim Erstellen einer Rangfolge auch Diskrepanzen vorhanden sind. Ein wichtiger Punkt ist, dass die Lehrenden die Eigenschaften der Studierenden (deren Motivation und Engagement) sowie die Förderung des eigenständigen Arbeitens als Ergebnis deutlich höher einordnen als die Studierenden selbst. Während diese den Praxisbezug und die Berufsvorbereitung als Merkmale „guter Lehre“ im Ranking weiter vorne einstufen.

5.4.4 Vergleich I – Statusgruppen: Zusammenfassung und Hypothesenprüfung

Das Ergebnis der einzelnen Auswertungen sowie des **Statusgruppen-Vergleichs** ist, dass sich die Vorstellungen beider Akteursgruppen anhand der offenen Frage durchaus auf den Kategorien der drei Ebenen des Arbeitsmodells abbilden lassen. Studierende und Lehrende haben eine detaillierte Vorstellung von guter Hochschullehre. Der Großteil der Merkmale betrifft die Lehre selbst und die Lehrperson wird als zentraler Akteur gesehen, aber auch Merkmale der Rahmenbedingungen sowie Ergebnisse werden angeführt. Obwohl es hinsichtlich vieler Punkte Übereinstimmungen und eine gewisse Passung gibt, ergeben sich auch Diskrepanzen zwischen Studierenden und Dozierenden. Die Annahme, dass Studierende und Lehrende aufgrund

ihrer Statusgruppenzugehörigkeit verschiedene Vorstellungen von „guter Lehre“ haben, kann bestätigt werden. Die Nullhypothese (H0), dass sich die Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden nicht unterscheiden, kann verworfen werden, dafür wird die Alternativhypothese (H1) vorerst angenommen, die besagt, dass sich die Erwartungen von Studierenden und Lehrenden (in gewissen Punkten) unterscheiden.

Dass beide Statusgruppen vor allem Aspekte der Struktur- und Prozess-Ebene nennen, kann nur teilweise bestätigt werden: Für Studierende ist die Vermutung zutreffend, Lehrende hingegen erwähnen anstelle von strukturellen Aspekten vor allem Kriterien auf der Ziele-/Ergebnis-Ebene. Die Eigenschaften der Lehrperson stehen hinter den Merkmalen der Lehrgestaltung. Weitestgehend kann bestätigt werden, dass Studierende im Vergleich die didaktischen und sozialen Fähigkeiten der Lehrperson sowie deren positive Einstellung gegenüber der Lehre, Aspekte der Planung und Durchführung der Lehre sowie die Berufsvorbereitung wichtiger einschätzen; jedoch nicht den fachbezogenen Wissens- und Kompetenzerwerb. Ebenso trifft größtenteils zu, dass Lehrende ihre fachlichen Kompetenzen betonen, jedoch zeigt sich hier, dass ihnen bewusst ist, dass didaktische Fähigkeiten und eine positive Einstellung ebenso relevant sind. Es bestätigt sich auch, dass für Dozierende die Themenauswahl, Ziele und Nutzen von Inhalten, die Beziehungsgestaltung im Prozess sowie die persönliche Entfaltung und Bildung der Studierenden als Transfererfolg bedeutender sind.

Die drei verschiedenen methodischen Zugänge haben zu ähnlichen Resultaten geführt, was zunächst einmal dafürspricht, dass die Kriterien „guter Lehre“ nicht von der Art der Fragestellung abhängig sind (die Lehrperson sowie die Lehrplanung und -gestaltung sind zentral). Es gibt teilweise aber auch interessante Diskrepanzen, beispielsweise werden bei der offenen Frage und im Rating die Aspekte der Prozess-Ebene im Vergleich zu den anderen deutlich wichtiger eingeschätzt, im Ranking werden hingegen auch Merkmale der Ziel-/Ergebnis-Ebene weit oben eingeordnet. Außerdem werden bei der offenen Frage viele Punkte der Beziehungsgestaltung hervorgehoben, das gute Verhältnis der Akteur*innen wird im Ranking jedoch weiter hinten eingeordnet. Teilweise werden Merkmale, die bei der offenen Frage nicht oder kaum genannt werden, im Rating oder Ranking relevant(er) eingeschätzt (z. B. Zufriedenheit). Bei der Auswertung aller drei Fragen wird sichtbar, dass Lehrende die Eigenschaften von Studierenden relevanter einschätzen als diese selbst. Insgesamt werden die Merkmale von Studierenden im Vergleich zu anderen Kriterien wenig(er) bedeutend bewertet.

5.5 Vergleich II: Vergleich und Prüfung der Passung der Vorstellungen von „guter Lehre“ zwischen sowie innerhalb der beiden Fachgruppen

Für den Fachgruppen-Vergleich wurden die Befragten anhand ihrer Angaben zum Fachbereich bzw. den Studiengängen entlang der Theorie (vgl. Kapitel 4.2) eingeteilt. Es wurden zwei statt vier Gruppen gebildet (*harte* und *weiche Fächer*), um für die Vergleiche ausreichend große Fallzahlen zu erhalten. Zu den *harten Fächern* (HF) gehören sowohl die „reinen“ (*pure hard*) als auch die „angewandten“ (*applied hard*) Naturwissenschaften (FB 04 Universitätsmedizin, FB 08 Physik, Mathematik und Informatik, FB 09 Chemie, Pharmazie, Geographie und Geowissenschaften sowie FB 10 Biologie). *Weiche Fächer* (WF) sind ebenfalls die „reinen“ (*pure soft*) Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften als auch die „angewandten“ (*applied soft*) Sozialwissenschaften (FB 01 Katholische und Evangelische Theologie, FB 02 Sozialwissenschaften, Medien und Sport, FB 03 Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, FB 05 Philosophie und Philologie, FB 06 Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaften sowie FB 07 Geschichts- und Kulturwissenschaften).⁶⁵ Nach dieser Einteilung gehören insgesamt 398 Befragte (32,7 %) den *harten Fächern* an und 820 Befragte (67,3 %) den *weichen Fächern*.⁶⁶ Davon sind 337 Studierende (35,5 %) aus den Naturwissenschaften und 611 (64,5 %) aus den Geistes- und Sozialwissenschaften.⁶⁷

Bei den Lehrenden gehören 61 (22,6 %) den *harten Fächern* an und 209 (77,4 %) sind den *weichen Fächern* zugehörig. Im Folgenden wird es zunächst für alle Fragen (offene Frage, Rating und Ranking) einen Vergleich der Fachgruppen insgesamt geben. Danach folgt jeweils der Vergleich innerhalb der Statusgruppen, dabei werden die Vorstellungen der Studierenden bzw. Lehrenden der jeweiligen Fachgruppen gegenübergestellt. Als drittes wird es jeweils innerhalb der *weichen* und *harten Fächer* einen Vergleich der Passung zwischen Studierenden und Lehrenden geben.

5.5.1 Vergleich II – Fachgruppen: Auswertung der offenen Frage

Auf die Frage nach persönlich wichtigen Aspekten „guter Lehre“ gibt es bei **allen Befragten** der *harten Fächer* 1.575 Nennungen (n = 398), pro Person im Schnitt 3.96 und bei denen der *weichen Fächer* 3.208 Nennungen (n = 820), pro Person im Schnitt 3.91. Betrachtet man die Gesamtverteilung aller Antworten von Studierenden und Lehrenden zusammen in den beiden Fachgruppen, lassen sich mehr als die Hälfte der Kommentare der Prozess-Ebene zuordnen (HF: 57,9 %, WF: 57,1 %). Rund ein

⁶⁵ Im Folgenden werden *harte Fächer* mit „HF“ abgekürzt und *weiche Fächer* mit „WF“. Teilweise wird es auch sprachlich verkürzte Ausdrucksweisen wie „Naturwissenschaften“ oder „Geisteswissenschaften“ bzw. „Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften“ geben, die jedoch alle beinhalteten Fächer meinen.

⁶⁶ Die Studierenden machen in der Gesamtverteilung aufgrund ihrer höheren Anzahl den Großteil aus.

⁶⁷ Da die Lehramtsstudierenden aufgrund der Eigenheiten ihres Studienabschlusses mehrere Fachbereiche angeben, werden diese erst bei einem späteren Vergleich berücksichtigt und fehlen hier.

Viertel der Aspekte betreffen die Struktur-Ebene (HF: 24,7 %, WF: 25,5 %) und die restlichen 15 Prozent liegen auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene (HF: 15,5 %, WF: 15,4 %).

Beiden Fachgruppen sind die Oberkategorien Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre (HF: 16,1 %, WF: 14 %), Lehrgestaltung und -präsentation (HF: 25,5 %, WF: 23,2 %) sowie Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (HF: 15,7 %, WF: 19,6 %) im Prozess am wichtigsten. Es besteht ein signifikanter schwacher Zusammenhang zwischen den Fachgruppen und der Anzahl an genannten Aspekten der Beziehungsgestaltung ($\chi^2(4) = 13.87, p = .008, V = 0.107$), von denen die Geisteswissenschaften vergleichsweise mehr Punkte nennen. Auf der Struktur-Ebene nennen beide Gruppen am meisten Merkmale, die die Voraussetzungen und Eigenschaften von Lehrenden (HF: 15 %, WF: 16,7 %) betreffen. Gleichzeitig erwähnen beide kaum Voraussetzungen und Eigenschaften von Studierenden (HF: 0,06 %, WF: 0,4 %). Die Naturwissenschaftler*innen heben etwas mehr die Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereich(e) hervor (HF: 9,5 %, WF: 8 %). Auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene führen Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaftler*innen mehr Kriterien des Lehr- und Lernerfolgs (HF: 5,5 %, WF: 7,1 %) sowie der persönlichen Entfaltung und Bildung (HF: 1,7 %, WF: 3 %) an, während bei den Naturwissenschaften am meisten Punkte des Studienerfolgs (HF: 8,2 %, WF: 5 %) erwähnt werden (vgl. Tabelle 45).

	<i>Harte Fächer</i> (n = 398)	<i>Weiche Fächer</i> (n = 820)
Struktur-Ebene: Summe	24,7 % (= 389)	25,5 % (= 817)
HK: Rahmenbedingungen der Hochschule und Fachbereich(e)	9,5 % (= 150)	8 % (= 259)
HK: Voraussetzungen und Eigenschaften von Studierenden	0,06 % (= 1)	0,4 % (= 14)
HK: Voraussetzungen und Eigenschaften von Lehrenden	15 % (= 237)	16,7 % (= 536)
Prozess-Ebene: Summe	57,9 % (= 912)	57,1 % (= 1.832)
HK: Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre: Planung	16,1 % (= 254)	14 % (= 451)
HK: Lehrgestaltung und -präsentation: Durchführung	25,5 % (= 401)	23,2 % (= 745)
HK: Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (der Akteur*innen)	15,7 % (= 248)	19,6 % (= 629)
Ziel-/Ergebnis-Ebene: Summe	15,5 % (= 244)	15,4 % (= 493)
HK: Lehr- und Lernerfolg: Ergebnisse	5,5 % (= 87)	7,1 % (= 228)
HK: Studienerfolg: Übergeordnete Ergebnisse/Ziele	8,2 % (= 129)	5 % (= 159)
HK: Transfererfolg: Persönliche Entfaltung und Bildung	1,7 % (= 27)	3 % (= 97)
Sonstiges:	1,9 % (= 30)	2 % (= 66)

Gesamtsumme:	100 % (= 1.575)	100 % (= 3.208)
--------------	--------------------	--------------------

Tabelle 45: Fachgruppen-Vergleich alle Befragten: Antworten der offenen Frage auf den Hauptkategorien in Prozent (Frage 1.1).

Mit Blick auf die Subkategorien verteilen sich die prozentualen Anteile der Antworten innerhalb der Struktur-Ebene bei allen verhältnismäßig ähnlich. Etwas bedeutender sind die Konzeption des Lehrangebots (HF: 6 %, WF: 4,9 %), die persönlichen Eigenschaften der Lehrperson (HF: 4,6 %, WF: 5,2 %) sowie deren Einstellung zur Lehre (HF: 5,3 %, WF: 4,7 %), während die Eigenschaften der Studierenden am wenigsten relevant sind (insgesamt nur 15 Nennungen). Auf der Prozess-Ebene sind sich beide lediglich bezüglich der didaktischen und methodischen Aspekte der Lehrgestaltung und -durchführung (HF: 14,3 %, WF: 15,1 %) sowie dem Verhalten von Studierenden (HF: 1,1 %, WF: 1,3 %) einig. Die Angehörigen der *harten Fächer* nennen sichtbar mehr Punkte zu Struktur, Organisation und Aufbau (HF: 7,2 %, WF: 4,4 %) sowie zum Medieneinsatz bei der Präsentation und genutzten Materialien (H: 8,9 %, WF: 5,8 %). Die Angehörigen der *weichen Fächer* legen hingegen einen Fokus auf die Themenauswahl, Ziele und Nutzen der Inhalte (HF: 7,9 %, WF: 8,7 %), das Verhalten von Lehrenden (HF: 6,2 %, WF: 7,6 %) sowie die Interaktion und Austausch der Akteur*innen (HF: 8,2 %, WF: 10 %). Signifikante schwache Zusammenhänge der Fachgruppe gibt es mit der Oberkategorie Struktur der Lehre ($X^2(2) = 19.76$, $p = .000$, $V = 0.128$).

Bei den Zielen/Ergebnissen werden kaum Merkmale des fachübergreifenden Kompetenzerwerbs (beide unter 1 %), des Prüfungserfolgs (beide unter 1 %), der Zufriedenheit (beide 0 %) und des Transfers in die Gesellschaft (beide unter 0,5 %) als relevante Punkte angeführt. Ähnlich häufig werden Kriterien der studienbezogenen (Weiter-)Entwicklung (HF: 2,6 %, WF: 2,8 %) sowie des fachlichen Wissens- und Verständnisenerwerbs (HF: 2,2 %, WF: 2,9 %) genannt. Die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften geben mehr Punkte der Persönlichkeits- und (Meinungs-)Bildung an (HF: 0,8 %, WF: 2,2 %). Das belegt ein signifikanter schwacher Zusammenhang der Fachgruppen mit der Anzahl an genannten Punkten dieser Unterkategorie ($X^2(2) = 9.6$, $p = .008$, $V = 0.089$). Die Naturwissenschaften hingegen nennen deutlich mehr Aspekte der Berufsvorbereitung (HF: 7,5 %, WF: 4,5 %).

Bei den **Studierenden** der *harten Fächer* gibt es insgesamt 1.328 Nennungen ($n = 337$), pro Person im Schnitt 3.94 und bei denen der *weichen Fächer* 2.362 Nennungen ($n = 611$), pro Person im Schnitt 3.87. Die Verteilung der Antworten auf den drei Ebenen weicht nur geringfügig voneinander ab. Bei beiden Gruppen betrifft mehr als die Hälfte der Antworten Kriterien auf der Prozess-Ebene (HF: 58,1 %, WF: 57 %),

fast ein Drittel liegt auf der Struktur-Ebene, wobei die *weichen Fächer* einige Merkmale mehr nennen (HF: 26,6 %, WF: 29,6 %) und der Rest gehört zur Ziel-/Ergebnis-Ebene, hier erwähnen die *harten Fächer* im Vergleich einige Aspekte mehr (HF: 13,4 %, WF: 11 %). Bei den Hauptkategorien auf der Struktur-Ebene ist die prozentuale Verteilung der Antworten ähnlich verteilt, ebenso auf den Subkategorien. Unterschiede bestehen darin, dass die *weichen Fächer* etwas mehr Punkte bezüglich der Voraussetzungen und Eigenschaften der Lehrperson anführen (HF: 16 %, WF: 19 %), was auf mehr Nennungen in den Unterkategorien didaktische Expertise (HF: 3,3 %, WF: 4,6 %) und persönliche Eigenschaften (HF: 5,1 %, WF: 6,2 %) zurückgeht.

Im Prozess nennen beide am meisten Punkte der Durchführung der Lehre (HF: 26,4 %, WF: 25,6 %). *Weiche Fächer* geben mehr Merkmale an, die sich auf didaktische und methodische Aspekte beziehen (HF: 13,8 %, WF: 15,4 %). *Harte Fächer* hingegen stellen den Medieneinsatz und die Materialien in den Vordergrund (HF: 10,3 %, WF: 7,3 %). Studierende mit naturwissenschaftlichem Hintergrund thematisieren vermehrt die Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre (HF: 15,1 %, WF: 12,2 %), was durch einen signifikanten schwachen Zusammenhang der Fachgruppe mit der Unterkategorie Struktur, Organisation und Aufbau ($\chi^2(2) = 17.7, p = .000, V = 0.14$) belegt wird. Während diejenigen mit geisteswissenschaftlichem Hintergrund mehr Aspekte bezüglich des Kontakts, Kommunikation und Beziehungsgestaltung nennen (HF: 15,8 %, WF: 19 %). Bezogen auf die Unterkategorien finden sich verhältnismäßig etwas mehr Punkte, die das Verhalten von Lehrenden (HF: 6,5 %, WF: 7,7 %) sowie die Interaktion der Akteur*innen betreffen (HF: 8,3 %, WF: 9,3 %; siehe Abbildung 18).

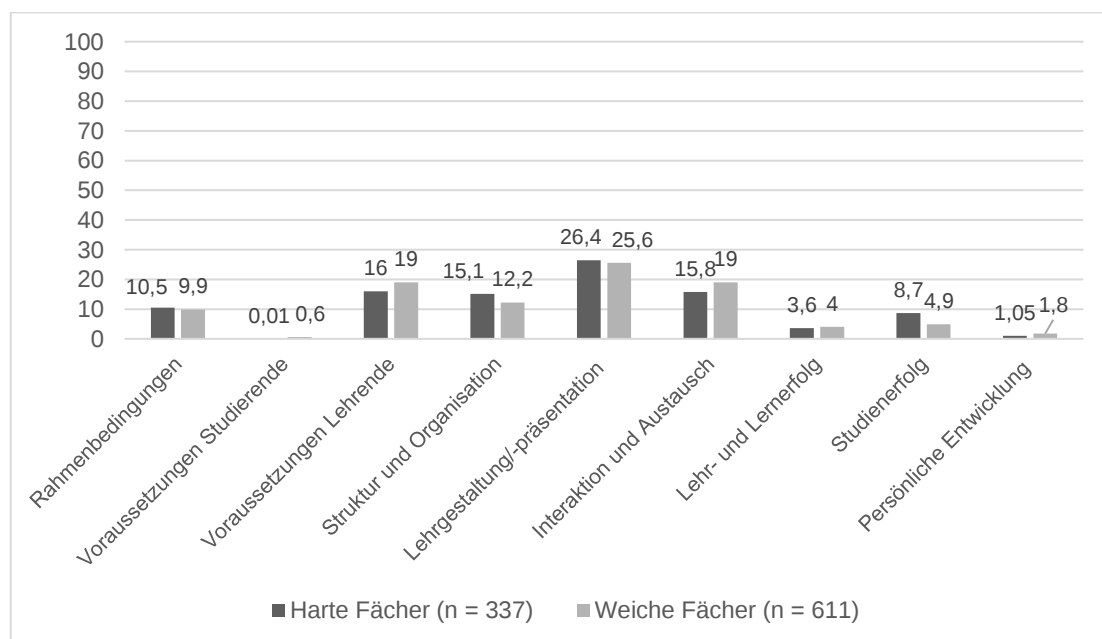


Abbildung 18: Fachgruppen-Vergleich Studierende: Antworten auf die offene Frage auf den Hauptkategorien in Prozent (Frage 1.1).

Auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene werden insgesamt ähnlich wenige Punkte des Lehr- und Lernerfolgs (HF: 3,6 %, WF: 4 %) sowie der persönlichen Entwicklung als Transfererfolg (HF: 1,05 %, WF: 1,8 %) angeführt – die Antworten verteilen sich relativ gleichmäßig auf den Unterkategorien (und liegen für beide Fachgruppen jeweils zwischen 0 bis 2 Prozent). Die Naturwissenschaftler*innen geben fast doppelt so viele Merkmale mit Bezug zum Studienerfolg an (HF: 8,7 %, WF: 4,9 %). Dabei legen die *harten Fächer* besonders viel Wert auf die Berufsvorbereitung (HF: 7,9 %, WF: 4,3 %).

Die **Lehrenden** in den *harten Fächern* (n = 61) nennen 247 Aspekte, die der *weichen Fächer* (n = 209) insgesamt 845 Merkmale „guter Lehre“. Im Durchschnitt sind das pro Person bei beiden Fachgruppen 4.05 Kriterien. Die Verteilung auf den Ebenen ist annähernd identisch, etwa 57 Prozent der Kategorien liegen auf der Prozess-Ebene, 26,7 bzw. 27,7 Prozent auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene und die restlichen etwa 14 Prozent auf der Struktur-Ebene. Bezogen auf die Strukturqualität verteilen sich die Antworten beider Fachgruppen ebenso sehr ähnlich, die Voraussetzungen und Eigenschaften der Lehrenden (beide etwa 10 %) – vor allem die Unterkategorie Einstellung zur Lehre (beide etwa 4 %) – sind wichtiger als die Rahmenbedingungen (HF: 4,05 %, WF: 3,1 %) und Eigenschaften der Studierenden (lediglich eine Nennung).

Auf der Prozess-Ebene gibt es jedoch einige Diskrepanzen mit Blick auf die Haupt- und Unterkategorien. Die Naturwissenschaftler*innen betonen vermehrt Kriterien der Organisation, Struktur und Inhalte der Lehre (HF: 21,5 %, WF: 19,4 %) sowie der Lehrgestaltung und -präsentation (HF: 20,2 %, WF: 16,5 %). Das betrifft insbesondere die Subkategorien Struktur, Organisation und Aufbau (HF: 4,9 %, WF: 3,5 %) sowie didaktische und methodische Aspekte bei der Umsetzung (HF: 17 %, WF: 14,3 %). Die Geisteswissenschaftler*innen geben dafür mehr Antworten der Kategorie Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (HF: 15 %, WF: 21,5 %). Das spiegelt sich auf den Unterkategorien Verhalten von Lehrenden (HF: 4,5 %, WF: 7,2 %) sowie Interaktion und Austausch der Akteur*innen wider (HF: 7,7 %, WF: 12 %). Ähnlich häufig werden Themenauswahl, Ziele und Nutzen von Inhalten (HF: 16,2 %, WF: 15,5 %) genannt sowie genauso selten die Medien und Materialien (beide unter 2 %) als auch das Verhalten von Studierenden in der Lehre (HF: 2,8 %, WF: 2%).

Auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene verteilen sich die Antworten beider Fachgruppen ähnlich auf die Oberkategorien, beide nennen am meisten Punkte des Lehr- und Lernerfolgs (HF: 15,8 %, WF: 15,6 %). Die Lehrenden aus den Naturwissenschaften erwähnen etwas mehr Punkte der studienbezogenen Weiterentwicklung (HF: 8,5 %, WF: 6,6 %) sowie des fachlichen Wissens- und Verständniserwerbs (HF: 6,1 %, WF: 5,2 %). Ähnlich wenige Kriterien werden bezüglich des Studienerfolgs (HF: 5,7 %, WF:

5,2 %) und des Transfererfolgs genannt (HF: 5,3 %, WF: 6,4 %). Wobei die *harten Fächer* die Berufsvorbereitung hervorheben (HF: 5,3 %, WF: 3,9 %). Die *weichen Fächer* verbinden dafür mehr Aspekte der Persönlichkeits- und (Meinungs-)Bildung (HF: 2,8 %, WF: 4,8 %) mit „guter Lehre“. Es werden kaum Aspekte der Unterkategorien fachübergreifender Kompetenzerwerb, Prüfungserfolg, Zufriedenheit mit Studium und Lehre sowie Transfer in die Gesellschaft genannt (bei beiden maximal bis zu 2 %). Die Abweichungen sind so gering, dass es keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Anzahl an Nennungen pro Ebene, Ober- sowie Unterkategorie und der Fachgruppenzugehörigkeit gibt (siehe Abbildung 19).

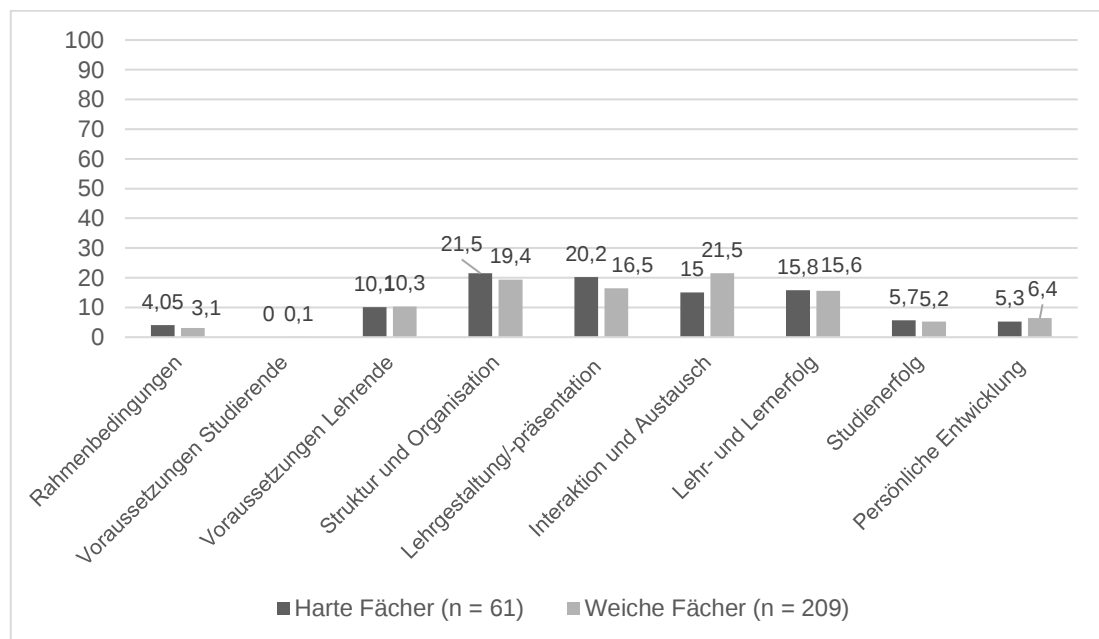


Abbildung 19: Fachgruppen-Vergleich Lehrende: Antworten auf die offene Frage auf den Hauptkategorien in Prozent (Frage 1.1).

Betrachtet man die **Passung** innerhalb der *harten* und *weichen Fachgruppen* zwischen den beiden Akteursgruppen, werden erneut die Diskrepanzen des vorherigen Statusgruppen-Vergleichs sichtbar: Beiden Akteursgruppen innerhalb der *harten Fächer* sind Merkmale auf der Prozess-Ebene am wichtigsten, Studierende (n = 337) nennen jedoch mehr Aspekte der Struktur-Ebene und Lehrende (n = 61) mehr Punkte der Ziel-/Ergebnis-Ebene. Studierende heben die Rahmenbedingungen hervor und betonen die Konzeption des Lehrangebots sowie den Medieneinsatz im Prozess. Auf der anderen Seite legen die Dozierenden insgesamt mehr Wert auf die Planung der Lehre, insbesondere die Themenauswahl, Ziele und Nutzen von Inhalten. Zusätzlich nennen sie deutlich mehr Merkmale der Oberkategorien Lehr- und Lernerfolg sowie Transfererfolg. Das gilt auch für die Unterkategorien studienbezogene Weiterentwicklung und den Erwerb von fachbezogenen Kompetenzen.

Zwischen den Akteursgruppen innerhalb der *weichen Fächer* ergeben sich ebenfalls viele der Statusgruppen-Unterschiede. Die meisten Kommentare lassen sich der Prozess-Ebene zuordnen, Lehrende ($n = 209$) thematisieren jedoch signifikant häufiger Aspekte der Ziel-/Ergebnis-Ebene ($X^2(4) = 106.58, p = .000, V = 0.361$) und Studierende ($n = 611$) nennen mehr Punkte der Struktur-Ebene ($X^2(5) = 56.42, p = .000, V = 0.263$). Auch hier betonen die Studierenden vermehrt die Rahmenbedingungen, insbesondere die Konzeption des Lehrangebots. Zusätzlich legen sie einen Fokus auf die didaktischen Fähigkeiten und persönlichen Eigenschaften der Lehrperson. Ähnlich wie bei den *harten Fächern* heben Studierende im Prozess den Medieneinsatz sowie generell Kriterien der Lehrgestaltung hervor, während Dozierende die Ziele und den Nutzen bei der Lehrplanung sowie die Interaktion herausstellen. Auch hier schätzen Lehrende die Hauptkategorien Lehr- und Lernerfolg sowie Transfererfolg auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene relevanter ein. Das betrifft die Unterkategorien studienbezogene Weiterentwicklung und fachübergreifender Kompetenzerwerb sowie mit signifikanten Zusammenhängen den Erwerb von Fachwissen ($X^2(2) = 23.82, p = .000, V = 0.171$) und die Persönlichkeitsbildung ($X^2(2) = 35.31, p = .000, V = 0.208$).

Zusammenfassung: Insgesamt ist das Resultat der Fachgruppen-Vergleiche der Gesamtverteilung sowie innerhalb der Statusgruppe der Studierenden und Lehrenden, dass es viele Passungsaspekte zwischen den *harten* und *weichen Fachgruppen* gibt (vor allem auf den Ebenen). Es werden aber auch Diskrepanzen auf den Ober- und Unterkategorien sichtbar, indem *weiche Fächer* tendenziell mehr Punkte der Beziehungsgestaltung (Verhalten der Lehrperson, Interaktion und Austausch) sowie der Persönlichkeits- und Meinungsbildung als Transfererfolg nennen. Studierende der Geisteswissenschaften betonen zusätzlich noch mehr die Eigenschaften der Lehrperson. Die *harten Fächer* heben hingegen etwas mehr die Struktur, Organisation und Aufbau (Planung der Lehre) sowie die Medien und Materialien (Durchführung der Lehre) auf der Prozess-Ebene als auch die Berufsvorbereitung (Studienerfolg) auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene hervor. Lehrende der Naturwissenschaften nennen mit Blick auf den Output mehr Punkte des Lehr- und Lernerfolgs (bezüglich der studienbezogenen (Weiter-)Entwicklung und des Erwerbs von Fachwissen). Demnach kann man zu dem Schluss kommen, dass die Passung zwischen den Fachgruppen innerhalb der Statusgruppen bei den Lehrenden höher ist (weniger (deutliche) Unterschiede der Anzahl an Nennungen und keine signifikanten Zusammenhänge) als bei den Studierenden. Bei den Dozierenden bestehen weniger fachgruppenspezifische Diskrepanzen. Gleichzeitig scheint die Vorstellung von „guter Lehre“ zwischen Studierenden und Lehrenden der *harten Fächer* etwas ähnlicher zu sein als bei den *weichen Fächern*.

5.5.2 Vergleich II – Fachgruppen: Bewertung der Wichtigkeit einzelner Aspekte

Anhand von *t*-Tests für Mittelwertunterschiede bei unverbundenen Stichproben werden die Bewertungen der Items zwischen **allen Befragten** der *harten Fächer* ($n = 398$, $M = 2.04$, $MIN = 1.28$, $MAX = 4.1$) und *weichen Fächer* ($n = 820$, $M = 2.02$, $MIN = 1.33$, $MAX = 4.15$) verglichen. Es zeigen sich insgesamt sehr ähnliche Bewertungen der einzelnen Merkmale „guter Lehre“. Besonders hohe Zustimmung erhalten die fachlichen und didaktischen Kenntnisse sowie die positive Einstellung der Lehrperson gegenüber der Lehre auf der Struktur-Ebene. Im Prozess sind eine gute Strukturierung, eine verständliche Vermittlung sowie die Offenheit der Lehrperson entscheidend. Weniger bedeutend werden im Vergleich die Vorkenntnisse und Motivation sowie Beteiligung der Studierenden eingeschätzt. Als Ergebnis guter Hochschullehre wird vor allem der Erwerb von fachlichen Kenntnissen am besten bewertet.

Signifikante Unterschiede bestehen darin, dass die Angehörigen der *harten Fächer* ein verständliches und gut abgestimmtes Curriculum ($t(818,39) = -3.15$, $p = .002$), engagierte und motivierte Studierende ($t(776,85) = -2.27$, $p = .023$) sowie eine positive Einstellung der Lehrperson gegenüber Lehre ($t(1.214) = -2.58$, $p = .01$) als strukturelle Voraussetzungen relevanter einschätzen. Für die Qualität auf der Prozess-Ebene bewerten sie eine gute Strukturierung der Lehrveranstaltung ($t(1.213) = -2.5$, $p = .013$) und auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene die Zufriedenheit der Akteur*innen mit Studium und Lehre ($t(811,02) = -2.02$, $p = .044$) sowie den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten für das spätere Berufsleben ($t(801,29) = -2.55$, $p = .011$) als Bestandteile des Studienerfolgs wichtiger. *Weiche Fächer* betonen hingegen mehr einen abwechslungsreichen Einsatz von Lehrmethoden ($t(733,55) = 3.09$, $p = .002$) und einen angemessenen Medieneinsatz bei der Inhaltsvermittlung ($t(1.211) = 2.36$, $p = .018$) während der Lehre. Als Resultat „guter Lehre“ heben sie die Förderung von persönlicher Entfaltung und Bildung ($t(1.209) = 3.78$, $p = .000$), die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden ($t(1.207) = -3.75$, $p = .000$) sowie die Entwicklung zu mündigen, kompetenten und autonomen (Staats-)Bürger*innen ($t(1.209) = 3.87$, $p = .000$) als Komponenten des Transfererfolgs signifikant mehr hervor (vgl. Tabelle 46).

	<i>Harte Fächer</i> ($n = 398$)	<i>Weiche Fächer</i> ($n = 820$)	p
Ein verständliches und gut abgestimmtes Curriculum.	1.65 (0.92)	1.83 (0.97)	.002**
Engagierte und motivierte Studierende.	2.2 (1.11)	2.34 (1.12)	.023*
Eine positive Einstellung der Lehrperson gegenüber Lehre.	1.28 (0.61)	1.38 (0.68)	.01*
Eine gute Strukturierung der Lehrveranstaltung.	1.48 (0.78)	1.6 (0.8)	.013*

Ein abwechslungsreicher Einsatz von Lehrmethoden.	3.16 (1.61)	2.87 (1.5)	.002**
Ein angemessener Medieneinsatz bei der Vermittlung der Inhalte.	2.89 (1.46)	2.69 (1.29)	.018*
Die Zufriedenheit mit Studium und Lehre.	1.81 (0.97)	1.93 (1.01)	.044*
Der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten für das spätere Berufsleben.	1.82 (1.17)	2 (1.21)	.011*
Die Förderung von persönlicher Entfaltung und Bildung.	2.28 (1.3)	2 (1.11)	.000**
Die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden.	1.82 (1.17)	1.58 (0.94)	.000**
Die Entwicklung zum mündigen, kompetenten und autonomen (Staats-)Bürger.	2.45 (1.57)	2.12 (1.3)	.000**

Tabelle 46: Fachgruppen-Vergleich alle Befragten: Signifikante Unterschiede t-Tests ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).

Beim Vergleich innerhalb der Statusgruppe der **Studierenden** schätzen die *harten Fächer* die meisten Merkmale als „(sehr) wichtig“ ein ($n = 337$, $M = 2.02$, $MIN = 1.27$, $MAX = 4.22$), ebenso wie die *weichen Fächer* ($n = 611$, $M = 2.04$, $MIN = 1.28$, $MAX = 4.35$). Auf der Struktur-Ebene bewerten beide Fachgruppen die fachlichen Kenntnisse, die didaktischen Fähigkeiten und eine positive Einstellung der Lehrperson am besten – die Eigenschaften der Lehrperson. Weniger relevant werden die Ausstattung und Arbeitssituation an der Hochschule oder der Stellenwert der Lehre gesehen und am wenigsten einflussreich die Vorkenntnisse der Studierenden und deren Engagement sowie Motivation eingeschätzt. Signifikante Unterschiede bestehen darin, dass die Studierenden der *harten Fächer* für die Strukturqualität ein verständliches Curriculum ($t(737,76) = -3.1$, $p = .002$), engagierte und motivierte Studierende ($t(680,76) = -2.81$, $p = .005$) sowie eine positive Einstellung der Lehrperson ($t(944) = -2.53$, $p = .009$) wichtiger bewerten. Im Prozess sind für beide Fachgruppen eine gute Strukturierung der Lehre, eine verständliche Inhaltsvermittlung sowie die Offenheit der Lehrperson für Nachfragen und Kritik am bedeutendsten. Vergleichsweise weniger essenziell wird der angemessene Medieneinsatz, ein abwechslungsreicher Einsatz von Lehrmethoden und eine hohe Beteiligung der Studierenden bewertet.

Signifikante Unterschiede belegen, dass für die Studierenden der *harten Fächer* eine gute Strukturierung der Lehre ($t(944) = -2.63$, $p = .009$) und ein dem Lehrstoff angemessenes didaktisches Vorgehen ($t(695,43) = -2.4$, $p = .017$) relevanter sind – Aspekte, die die Planung und Durchführung der Lehre betreffen. Während die Studierenden der *weichen Fächer* den abwechslungsreichen Einsatz von Lehrmethoden ($t(652,53) = 2.11$, $p = .035$) elementarer einordnen. In Bezug zur Ziel-/Ergebnisqualität sind beide Fachgruppen der Meinung, dass der Erwerb von fachlichen Kenntnis-

sen am bedeutungsvollsten ist. Ansonsten weichen die Ratings etwas voneinander ab, insgesamt werden die Zufriedenheit mit der Lehre, die Berufsvorbereitung und die Bildung einer (kritischen) Meinung ebenfalls bedeutend eingeschätzt. Vergleichsweise weniger fundamental wird der Prüfungs- und Studienerfolg sowie der Erwerb von fachübergreifenden Kenntnissen gesehen. Signifikante Unterschiede verdeutlichen, dass die Naturwissenschaftler*innen den Erwerb von Kenntnissen für das spätere Berufsleben als Teil des Studienerfolgs einflussreicher einschätzen ($t(733,9) = -2.65, p = .008$). Die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaftler*innen hingegen legen mehr Wert auf die Aspekte des Transfererfolgs: Die Förderung von persönlicher Entfaltung und Bildung ($t(943) = 2.84, p = .005$), die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden ($t(941) = 2.62, p = .009$) sowie die Entwicklung zu mündigen, kompetenten (Staats-)Bürger*innen ($t(944) = 2.94, p = .003$; vgl. Tabelle 47).

	<i>Harte Fächer</i> (<i>n</i> = 337)	<i>Weiche Fächer</i> (<i>n</i> = 611)	<i>p</i>
Ein verständliches und gut abgestimmtes Curriculum.	1.62 (0.92)	1.82 (0.99)	.002*
Engagierte und motivierte Studierende.	2.27 (1.12)	2.48 (1.12)	.005*
Eine positive Einstellung der Lehrperson gegenüber Lehre.	1.27 (0.62)	1.38 (0.67)	.009*
Eine gute Strukturierung der Lehrveranstaltung.	1.44 (0.79)	1.59 (0.8)	.009**
Ein dem Lehrstoff angemessenes didaktisches Vorgehen.	1.6 (0.82)	1.74 (0.83)	.017*
Ein abwechslungsreicher Einsatz von Lehrmethoden.	3.14 (1.62)	2.92 (1.52)	.035*
Der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten für das spätere Berufsleben.	1.65 (1.06)	1.85 (1.14)	.008**
Die Förderung von persönlicher Entfaltung und Bildung.	2.24 (1.31)	2.01 (1.11)	.005**
Die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden.	1.82 (1.22)	1.63 (0.98)	.009**
Die Entwicklung zum mündigen, kompetenten und autonomen (Staats-)Bürger.	2.42 (1.56)	2.14 (1.3)	.003**

Tabelle 47: Fachgruppen-Vergleich Studierende: Signifikante Unterschiede t-Tests ($p^* < .05, p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).

Die **Lehrenden** der *harten Fächer* schätzen die meisten Aspekte „guter Lehre“ als „(sehr) wichtig“ ein ($n = 61, M = 2.1, MIN = 1.33, MAX = 3.37$), ebenso wie die der *weichen Fächer* ($n = 209, M = 2.03, MIN = 1.34, MAX = 3.57$). Der Vergleich der Mittelwerte für die einzelnen Items ergibt, dass beiden Fachgruppen auf der Strukturebene die fachlichen Kenntnisse und eine positive Einstellung gegenüber der Lehre als Voraussetzungen sowie Eigenschaften der Lehrperson am wichtigsten sind. Weniger belangvoll werden die Rahmenbedingungen (Ausstattung der Hochschule) oder

mit Abstand die Vorkenntnisse der Studierenden bewertet. Im Prozess werden vor allem eine verständliche Vermittlung und gute Strukturierung bei der Lehrplanung sowie Durchführung betont. Relevant sind für beide Gruppen außerdem Aspekte der Beziehungsgestaltung, wie die Offenheit der Lehrperson für Fragen und Kritik, eine gute Betreuung, eine gute Interaktion sowie ein gutes (Lern-)Klima. Weniger einflussreich werden im Vergleich abwechslungsreiche Lehrmethoden, eine studierendenorientierte Lehre, der Medieneinsatz und die Qualität von Arbeitsmaterialien eingeschätzt. Signifikante Unterschiede sind, dass Lehrende der *weichen Fächer* einen abwechslungsreichen Einsatz von Lehrmethoden ($t(90,84) = 2.89, p = .015$) und einen angemessenen Medieneinsatz ($t(90,67) = 2.47, p = .015$) weiter vorne sehen.

Bezogen auf die Ziele/Ergebnisse guter Hochschullehre stimmen beide Fachgruppen darin überein, dass die Förderung von eigenverantwortlichem Lernen, der Erwerb von fachlichen Kenntnissen sowie die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden, bestimmend sind. Ebenso sehen beide den Prüfungs- und Studienerfolg, die Berufsvorbereitung sowie die Entwicklung zu kompetenten (Staats-)Bürger*innen etwas weniger maßgeblich. Signifikant unterschiedlich ist, dass für die Dozierenden der *weichen Fächer* die Förderung der persönlichen Entfaltung und Bildung der Studierenden ($t(88,77) = 2.86, p = .005$), die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden ($t(88,33) = 2.72, p = .008$) sowie die Entwicklung zu mündigen, kompetenten (Staats-)Bürger*innen ($t(263) = 2.74, p = .007$) als Aspekte des Transfererfolgs signifikant bedeutender sind (vgl. Tabelle 48).

	<i>Harte Fächer</i> (n = 61)	<i>Weiche Fächer</i> (n = 209)	p
Ein abwechslungsreicher Einsatz von Lehrmethoden.	3.28 (1.57)	2.72 (1.42)	.015*
Ein angemessener Medieneinsatz bei der Vermittlung der Inhalte.	3.26 (1.4)	2.76 (1.3)	.015*
Die Förderung von persönlicher Entfaltung und Bildung.	2.5 (1.23)	2 (1.11)	.005**
Die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden.	1.77 (0.87)	1.43 (0.8)	.008**
Die Entwicklung zum mündigen, kompetenten und autonomen (Staats-)Bürger.	2.63 (1.67)	2.06 (1.32)	.007**

Tabelle 48: Fachgruppen-Vergleich Lehrende: Signifikante Unterschiede t-Tests ($p^* < .05, p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).

Der Vergleich der **Passung** innerhalb der Fachgruppen spiegelt erneut die Statusgruppen-Unterschiede wider: Signifikante Diskrepanzen zwischen den Studierenden (n = 337) und Lehrenden (n = 61) der *harten Fachgruppe* bestehen darin, dass Studierende eine gute Arbeitssituation ($t(82,29) = -2.02, p = .047$), die didaktischen Fä-

higkeiten ($t(81,85) = -2.16, p = .034$) und eine verständnisvolle Lehrperson ($t(77,98) = -3.03, p = .003$) als Rahmenbedingungen und Eigenschaften der Dozierenden relevanter einschätzen. Für die Prozessqualität bewerten sie eine gute Strukturierung ($t(87,33) = -2.22, p = .029$), das geeignete didaktische Vorgehen ($t(78,75) = -2.41, p = .018$), eine Studierendenorientierung der Lehre ($t(74,94) = -2.87, p = .005$), den angemessenen Medieneinsatz ($t(85,02) = -2.25, p = .027$) sowie die Qualität der bereitgestellten Arbeitsmaterialien ($t(79,3) = -3.86, p = .000$) signifikant bedeutender. Als Resultate „guter Lehre“ schätzen die Studierenden den Prüfungs- und Studienerfolg ($t(92,18) = -4.08, p = .000$), die Zufriedenheit ($t(78,52) = -5.58, p = .000$) sowie die Vorbereitung auf das Berufsleben ($t(394) = -6.93, p = .000$) wichtiger ein. Lehrende ordnen hingegen die Vorkenntnisse ($t(83,63) = 4.5, p = .000$) und das Engagement ($t(98,83) = 3.97, p = .000$) als Eigenschaften der Studierenden elementarer ein. Im Prozess legen sie mehr Wert auf Aspekte der Beziehungsgestaltung und bewerten eine hohe Beteiligung der Studierenden ($t(395) = 4.68, p = .000$) sowie eine gute Interaktion ($t(395) = 2.42, p = .016$) signifikant besser. Die Dozierenden sind außerdem der Meinung, dass die Förderung von eigenverantwortlichem Lernen ($t(395) = 3.71, p = .000$) als Ergebnis von Bedeutung ist (vgl. Tabelle 49).

	<i>Harte Fächer Studierende (n = 337)</i>	<i>Harte Fächer Lehrende (n = 61)</i>	<i>p</i>
Eine gute Arbeitssituation an der Hochschule (z. B. Zugang zur Bibliothek, genügend Arbeitsplätze vorhanden, angemessene Betreuungssituation).	1.67 (0.96)	1.93 (0.93)	.047*
Die Vorkenntnisse von Studierenden.	4.22 (1.45)	3.32 (1.44)	.000**
Engagierte und motivierte Studierende.	2.27 (1.12)	1.75 (0.89)	.000**
Die didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson.	1.48 (0.8)	1.72 (0.82)	.034*
Eine verständnisvolle Lehrperson.	1.69 (1.02)	2.15 (1.1)	.003**
Eine gute Strukturierung der Lehrveranstaltung.	1.44 (0.79)	1.67 (0.71)	.029*
Ein dem Lehrstoff angemessenes didaktisches Vorgehen.	1.6 (0.82)	1.9 (0.91)	.018*
Die Klarheit von Relevanz und Nutzen der Inhalte.	1.87 (1.17)	2.15 (1.18)	.09*
Eine an der Perspektive von Studierenden orientierte Lehre.	2.2 (1.25)	2.78 (1.47)	.005**
Ein angemessener Medieneinsatz bei der Vermittlung der Inhalte.	2.82 (1.46)	3.26 (1.41)	.027*
Eine gute Qualität bereitgestellter Arbeitsmaterialien.	1.89 (1.04)	2.49 (1.14)	.000**
Eine hohe Beteiligung und Mitarbeit von Studierenden in der Lehrveranstaltung.	3.02 (1.58)	2.05 (0.85)	.000**

Eine gute Interaktion von Studierenden und Lehrenden.	1.91 (1.21)	1.52 (0.67)	.016*
Die Förderung von eigenverantwortlichem Lernen und Studieren.	2.27 (1.23)	1.67 (0.71)	.000**
Dass Studierende möglichst gut in Prüfungen abschneiden und das Studium erfolgreich beenden.	2.64 (1.5)	3.37 (1.24)	.000**
Die Zufriedenheit mit Studium und Lehre.	1.69 (0.93)	2.44 (0.95)	.000**
Der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten für das spätere Berufsleben.	1.65 (1.06)	2.73 (1.4)	.000**

Tabelle 49: Fachgruppen-Vergleich *harte Fächer*: Signifikante Unterschiede t-Tests zwischen Studierenden und Lehrenden ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).

Auch der Vergleich von Studierenden ($n = 611$) und Lehrenden ($n = 209$) innerhalb der *weichen Fachgruppe* ergibt signifikante Unterschiede, die ebenfalls jenen des Statusgruppen-Vergleichs ähneln: Auf der Struktur-Ebene ordnen die Lehrenden den hohen Stellenwert der Lehre ($t(811) = 4.61$, $p = .000$), die Kenntnisse von Studierenden ($t(366,54) = 6.79$, $p = .000$) sowie deren Engagement und Motivation ($t(817) = 6.33$, $p = .000$) relevanter ein. Die Studierenden sehen im Vergleich die didaktischen Fähigkeiten ($t(817) = -2.41$, $p = .01$) und eine verständnisvolle Lehrperson ($t(301,31) = -3.95$, $p = .000$) als Eigenschaften der Lehrenden maßgeblicher. Dozierende der *weichen Fächer* schätzen im Prozess eine hohe Beteiligung der Studierenden ($t(815) = 11.29$, $p = .000$), die Offenheit der Lehrperson ($t(817) = 3.51$, $p = .000$), eine gute Betreuung durch die Lehrperson ($t(815) = 3.4$, $p = .001$), eine gute Interaktion ($t(816) = 5.43$, $p = .000$) sowie ein gutes (Lern-)Klima ($t(817) = 2.4$, $p = .019$) als Merkmale der Beziehungsgestaltung signifikant besser ein. Die Studierenden bewerten dafür die verständliche Inhaltsvermittlung ($t(815) = -4.04$, $p = .000$), eine an Studierenden orientierte Lehre ($t(369,26) = -2.5$, $p = .013$) und eine gute Qualität der Arbeitsmaterialien ($t(808) = -4.23$, $p = .006$) bei der Durchführung von Lehre besser. Als Ziele und Ergebnisse sind für Lehrende die Förderung des eigenverantwortlichen Lernens und Studierens ($t(814) = 8.67$, $p = .000$) sowie die Fähigkeit zur (kritischen) Meinungsbildung ($t(812) = 2.74$, $p = .006$) als Komponenten des Lern- und Transfererfolgs wichtiger. Die Studierenden schätzen das gute Abschließen von Prüfungen bzw. dem Studium ($t(814) = -5.2$, $p = .000$), die Zufriedenheit mit Studium und Lehre ($t(812) = -8.07$, $p = .000$) sowie den Erwerb von berufsbezogenen Kenntnissen ($t(812) = -6.41$, $p = .000$) als Punkte des Studienerfolgs elementarer ein (vgl. Tabelle 50).

	Weiche Fächer Studierende ($n = 611$)	Weiche Fächer Lehrende ($n = 209$)	p
Ein hoher Stellenwert der Lehre.	2.1 (1.46)	1.7 (1.42)	.000**
Die Vorkenntnisse von Studierenden.	4.35 (1.46)	3.57 (1.42)	.000**

Engagierte und motivierte Studierende.	2.48 (1.12)	1.93 (0.96)	.000**
Die fachlichen Kenntnisse der Lehrperson.	1.46 (0.73)	1.56 (0.73)	.08*
Die didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson.	1.46 (0.76)	1.63 (0.84)	.01*
Eine verständnisvolle Lehrperson.	1.61 (0.9)	1.95 (1.12)	.000**
Eine verständliche Vermittlung der Inhalte.	1.28 (0.57)	1.48 (0.68)	.000**
Eine an der Perspektive von Studierenden orientierte Lehre.	2.23 (1.26)	2.48 (1.23)	.013*
Eine gute Qualität bereitgestellter Arbeitsmaterialien.	1.95 (1)	2.3 (1.13)	.006**
Eine hohe Beteiligung und Mitarbeit von Studierenden in der Lehrveranstaltung.	3.12 (1.53)	1.84 (0.96)	.000**
Die Offenheit der Lehrperson für Nachfragen, Kritik und Anregungen.	1.56 (0.85)	1.34 (0.6)	.000**
Eine gute Betreuung durch die Lehrenden.	1.89 (1.03)	1.62 (0.86)	.001**
Eine gute Interaktion von Studierenden und Lehrenden.	1.99 (1.16)	1.52 (0.8)	.000**
Ein gutes (Lern-)Klima in der Lehrveranstaltung.	1.64 (0.87)	1.48 (0.71)	.019*
Die Förderung von eigenverantwortlichem Lernen und Studieren.	2.25 (1.1)	1.53 (0.76)	.000**
Dass Studierende möglichst gut in Prüfungen abschneiden und das Studium erfolgreich beenden.	2.7 (1.5)	3.3 (1.36)	.000**
Die Zufriedenheit mit Studium und Lehre.	1.77 (0.92)	2.4 (1.11)	.000**
Der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten für das spätere Berufsleben.	1.85 (1.14)	2.46 (1.3)	.000**
Die Fähigkeit, sich eine eigene (kritische) Meinung zu bilden.	1.63 (0.98)	1.43 (0.8)	.006**

Tabelle 50: Fachgruppen-Vergleich *weiche Fächer*: Signifikante Unterschiede t-Tests zwischen Studierenden und Lehrenden ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Items des Wichtigkeit-Ratings (Frage 1.2).

Zusammenfassung: Für den Fachgruppen-Vergleich bei der Bewertung einzelner Aspekte „guter Lehre“ lässt sich festhalten, dass es viele Gemeinsamkeiten in der Wichtigkeits-Zuschreibung gibt (Relevanz der Eigenschaften, Einstellung zur Lehre und Offenheit der Lehrperson, verständliche Vermittlung und Erwerb von Fachwissen). Es zeichnet sich aber auch ab, dass *harte Fächer* tendenziell ein verständliches Curriculum, eine gut strukturierte Lehrveranstaltung oder die Berufsvorbereitung (noch) wichtiger einschätzen. *Weiche Fächer* betonen hingegen einen abwechslungsreichen Einsatz von Lehrmethoden und Aspekte des Transfererfolgs auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene (persönliche Entwicklung, (kritische) Meinungsbildung und Entwicklung zu mündigen Bürger*innen). Beim Vergleich der Passung zwischen den Akteursgruppen innerhalb der beiden Fachgruppen haben sich erneut die Statusgruppen-

Unterschiede widergespiegelt. Studierende legen mehr Wert auf Aspekte der Lehrperson, der Durchführung und des Studienerfolgs; Lehrende auf die Eigenschaften von Studierenden, die Interaktion sowie den Lern- und Transfererfolg. Bei den *weichen Fächern* gibt es geringfügig mehr signifikante Unterschiede, was insgesamt für eine ähnlich hohe Passung in beiden Fachgruppen hinsichtlich „guter Lehre“ spricht.

Die *einfaktorielle MANOVA* mit den acht Faktoren „guter Lehre“ als abhängige Variablen und der Fachgruppenzugehörigkeit als unabhängige Variable belegt beim Vergleich von *harten* und *weichen Fächern* **insgesamt** für vier von acht Faktoren statistisch signifikante Unterschiede ($F(8,1.205) = 4.53, p = .000, \text{Wilks } \Lambda = 0.97$) und einen kleinen Effekt ($\eta^2 = 0.029$). Angehörigen der *harten Fächer* sind das „Didaktische Können der Lehrperson“ ($F(1,1.212) = 5.98, p = .015, \eta^2 = 0.005, \text{korr. } R^2 = 0.005$), der „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.212) = 6.74, p = .008, \eta^2 = 0.006, \text{korr. } R^2 = 0.006$) sowie die „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(1,1.212) = 7.56, p = .006, \eta^2 = 0.006, \text{korr. } R^2 = 0.005$) signifikant wichtiger, während die *weichen Fächer* mehr Wert auf den „Transfererfolg: Persönliche und fachübergreifende Bildung“ ($F(1,1.212) = 4.9, p = .027, \eta^2 = 0.04, \text{korr. } R^2 = 0.003$) legen (vgl. Tabelle 51). Bei den Unterschieden handelt es sich um geringe Effekte (alle $\eta^2 \leq 0.06$) und die Varianzaufklärungen anhand der Fachgruppenzugehörigkeit sind gering (unter 1 %).

	<i>Harte Fächer</i> (n = 398)	<i>Weiche Fächer</i> (n = 820)	p
Faktor 2: Transfererfolg: Persönliche und fachübergreifende Bildung	2.18 (1)	2.06 (0.83)	.027*
Faktor 4: Didaktisches Können der Lehrperson	1.46 (0.6)	1.55 (0.58)	.015*
Faktor 5: Prüfungs- und Studienerfolg	2.11 (0.92)	2.27 (0.95)	.008**
Faktor 6: Organisation und Planung der Lehre	1.81 (0.83)	1.95 (0.82)	.006**

Tabelle 51: Fachgruppen-Vergleich alle Befragten: Signifikante Ergebnisse ANOVA ($p^* < .05, p^{**} < .01$) mit Wichtigkeits-Faktoren (Frage 1.2).

Prüft man die Unterschiede innerhalb der Statusgruppe der **Studierenden**, ergeben sich für vier von acht Faktoren statistisch signifikante Unterschiede ($F(8,938) = 5.25, p = .000, \text{Wilks } \Lambda = 0.96$) mit einem kleinen Effekt ($\eta^2 = 0.043$). Studierende der *harten Fächer* heben das „Didaktische Können der Lehrperson“ ($F(1,945) = 4.28, p = .039, \eta^2 = 0.005, \text{korr. } R^2 = 0.003$), die „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(1,945) = 6.9, p = .009, \eta^2 = 0.007, \text{korr. } R^2 = 0.007$) sowie die „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ hervor ($F(1,945) = 3.92, p = .048, \eta^2 = 0.004, \text{korr. } R^2 = 0.003$). Die Studierenden der *weichen Fächer* bewerten im Vergleich den „Transfererfolg: Persönliche und fachübergreifende Bildung“ ($F(1,945) = 8.53, p = .004, \eta^2$

= 0.009, korr. $R^2 = 0.008$) bedeutender (vgl. Tabelle 52). Auch hier handelt es sich um geringe Effekte (alle $\eta^2 < 0.06$) und sehr niedrige Varianzaufklärungen anhand der Fachgruppenzugehörigkeit (unter 1 %). Innerhalb der Akteursgruppe der **Lehrenden** ergeben sich hinsichtlich der acht Faktoren guter Hochschullehre keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den *harten* und *weichen* Fachgruppen.

	<i>Harte Fächer</i> (n = 337)	<i>Weiche Fächer</i> (n = 611)	p
Faktor 2: Transfererfolg: Persönliche und fachübergreifende Bildung	2.23 (1.03)	2.05 (0.81)	.004**
Faktor 4: Didaktisches Können der Lehrperson	1.45 (0.6)	1.53 (0.56)	.039*
Faktor 6: Organisation und Planung der Lehre	1.78 (0.84)	1.93 (0.82)	.009**
Faktor 8: Eigenschaften und Verhalten von Studierenden	3.18 (1.02)	3.32 (1.01)	.048*

Tabelle 52: Fachgruppen-Vergleich Studierende: Signifikante Ergebnisse ANOVA ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Wichtigkeits-Faktoren (Frage 1.2).

Vergleicht man die **Passung** für die Faktoren innerhalb der *harten* Fachgruppe zwischen Studierenden und Dozierenden, gibt es bei drei von acht Faktoren statistisch signifikante Unterschiede ($F(8,388) = 15.05$, $p = .000$, Wilks $\Lambda = 0.76$) mit einem großen Effekt ($\eta^2 = 0.237$). Für die Studierenden ist der „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,395) = 39.54$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.091$, korr. $R^2 = 0.089$) signifikant relevanter. Lehrende hingegen heben den „Transfererfolg“ ($F(1, 395) = 6.17$, $p = .013$, $\eta^2 = 0.015$, korr. $R^2 = 0.013$) und die „Eigenschaften von Studierenden“ ($F(1, 395) = 48.68$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.11$, korr. $R^2 = 0.107$) deutlich mehr hervor (vgl. Tabelle 53).⁶⁸

	<i>Harte Fächer Studierende</i> (n = 337)	<i>Harte Fächer Lehrende</i> (n = 61)	p
Faktor 2: Transfererfolg: Persönliche und fachübergreifende Bildung	2.23 (1.03)	1.88 (0.71)	.013*
Faktor 5: Prüfungs- und Studienerfolg	2 (0.86)	2.77 (0.95)	.000**
Faktor 8: Eigenschaften und Verhalten von Studierenden	3.18 (1.02)	2.21 (0.73)	.000**

Tabelle 53: Fachgruppen-Vergleich *harte Fächer*: Signifikante Ergebnisse ANOVA zwischen Studierenden und Lehrenden ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) mit Wichtigkeits-Faktoren (Frage 1.2).

Innerhalb der *weichen Fächer* unterscheiden sich zwischen Studierenden und Lehrenden vier von acht Faktoren signifikant ($F(8,808) = 27.1$, $p = .000$, Wilks $\Lambda = 0.79$) mit einem großen Effekt ($\eta^2 = 0.212$). Studierende finden die „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,815) = 10.94$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.013$, korr. $R^2 = 0.012$) sowie den „Prü-

⁶⁸ Das korrigierte R-Quadrat besagt, dass 1,3 Prozent der Varianz beim Transfererfolg (geringer Effekt), 8,9 Prozent beim Prüfungs- und Studienerfolg (mittlerer Effekt) sowie 10,7 Prozent bei den Eigenschaften der Studierenden (mittlerer Effekt) durch die Statusgruppenzugehörigkeit aufgeklärt werden können.

fungs- und Studienerfolg“ ($F(1, 815) = 75.28, p = .000, \eta^2 = 0.085$, korr. $R^2 = 0.083$) wichtiger. Lehrende betonen dafür die „Beziehungsgestaltung“ ($F(1, 815) = 7.3, p = .007, \eta^2 = 0.09$, korr. $R^2 = 0.008$) und die „Eigenschaften von Studierenden“ ($F(1, 815) = 109.05, p = .000, \eta^2 = 0.118$, korr. $R^2 = 0.117$; vgl. Tabelle 54).⁶⁹

	Weiche Fächer Studierende (n = 611)	Weiche Fächer Lehrende (n = 209)	p
Faktor 1: Interaktion, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (der Akteur*innen)	1.74 (0.68)	1.59 (0.68)	.007**
Faktor 3: Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der Lehre	2.07 (0.76)	2.3 (0.84)	.001**
Faktor 5: Prüfungs- und Studienerfolg	2.1 (0.9)	2.74 (0.95)	.000**
Faktor 8: Eigenschaften und Verhalten von Studierenden	3.32 (1.01)	2.5 (0.82)	.000**

Tabelle 54: Fachgruppen-Vergleich *weiche Fächer*: Signifikante Ergebnisse ANOVA zwischen Studierenden und Lehrenden ($p^* < .05, p^{**} < .01$) mit Wichtigkeits-Faktoren (Frage 1.2).

Zusammenfassung: Insgesamt verdeutlicht der Fachgruppen-Vergleich, dass *harte Fachgruppen* eher das didaktische Können der Lehrperson, organisatorische Aspekte sowie Prüfungs- und Studienerfolg betonen. Die *weichen Fachgruppen* heben hingegen den Transfererfolg hervor. Innerhalb der Statusgruppe der Studierenden gibt es bei den einzelnen Items doppelt so viele signifikante Unterschiede als bei den Lehrenden und auch bei den Faktoren gibt es signifikante Effekte, während die Passung bei den Lehrenden größer zu sein scheint. Beim Vergleich der Vorstellungen beider Akteursgruppen innerhalb derselben Fachgruppen ergeben sich erneut viele Unterschiede des Statusgruppen-Vergleichs. Studierende heben den Prüfungs- und Studienerfolg hervor sowie die Rahmenbedingungen; Lehrende hingegen den Transfererfolg, die Beziehungsgestaltung und die Eigenschaften von Studierenden. Die Passung zwischen den Statusgruppen in den *harten Fächern* ist kaum höher als zwischen denen der *weichen Fächer*. Im Ganzen weist die Statusgruppenzugehörigkeit bei der Bewertung von Aspekten „guter Lehre“ höhere Effektstärken (partielltes Eta-Quadrat) und Varianzaufklärungen (korrigiertes R-Quadrat) auf als die zu einer Fachgruppe.

5.5.3. Vergleich II – Fachgruppen: Relevanz-Ranking der Oberkategorien

Der Vergleich des Rankings der Oberkategorien zwischen *harten* (n = 398) und *weichen Fächern* (n = 820) **aller Befragten** (geprägt durch den hohen Anteil an Studierenden) ergibt viele Übereinstimmungen. Die Eigenschaften der Lehrperson (Platz 1),

⁶⁹ Das korrigierte R-Quadrat besagt, dass 0,8 Prozent der Varianz bei der Beziehungsgestaltung (mittlerer Effekt), 1,2 Prozent bei den Rahmenbedingungen (geringer Effekt), 8,3 Prozent beim Prüfungs- und Studienerfolg (mittlerer Effekt) sowie 11,7 Prozent bei den Eigenschaften der Studierenden (mittlerer Effekt) durch die Statusgruppenzugehörigkeit innerhalb der Fachgruppen aufgeklärt werden können.

die Organisation der Lehre (Platz 2), der Wissens- und Kompetenzerwerb (Platz 3) sowie die angemessene Präsentation der Inhalte (Platz 4) befinden sich vorne, während die Eigenschaften der Studierenden (Platz 9) sowie die persönliche Entwicklung und Bildung (Platz 10) am Ende des Rankings sind. Unterschiede bestehen darin, dass *harte Fächer* den Praxisbezug und Berufsvorbereitung deutlich weiter oben einordnen (HF: Platz 5, WF: Platz 8). *Weiche Fächer* bewerten dafür die Rahmenbedingungen (HF: Platz 6, WF: Platz 5), die Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen (HF: Platz 7, WF: Platz 6) sowie eine gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden (HF: Platz 8, WF: Platz 7) jeweils einen Platz besser.

Die ersten sowie letzten vier Plätze der **Studierenden** der *harten* ($n = 337$) und *weichen* *Fächer* ($n = 611$) stimmen überein: Ganz oben werden „Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende“ (Platz 1), eine „Gute Struktur und Organisation der Lehre“ (Platz 2), der „Wissens- und Kompetenzerwerb“ (Platz 3) sowie die „Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte“ (Platz 4) eingeordnet. Am Ende des Rankings befinden sich eine „Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden“ (Platz 7), die „Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen“ (Platz 8), „Motivierte und engagierte Studierende“ (Platz 9) sowie die „Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger“ (Platz 10). Ein kleiner Unterschied besteht lediglich darin, dass die *harten Fächer* „Praxisbezug und Berufsvorbereitung“ als Ergebnis (HF: Platz 5, WF: Platz 6) einen Platz weiter oben einordnen und die *weichen Fächer* „Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)“ als strukturelle Voraussetzung (HF: Platz 6, WF: Platz 5; vgl. Tabelle 55).

	<i>Studierende harte Fächer (n = 337)</i>	<i>Studierende weiche Fächer (n = 611)</i>
Platz 1	Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende	Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende
Platz 2	Gute Struktur und Organisation der Lehre	Gute Struktur und Organisation der Lehre
Platz 3	Wissens- und Kompetenzerwerb	Wissens- und Kompetenzerwerb
Platz 4	Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte	Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte
Platz 5	Praxisbezug und Berufsvorbereitung	Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)
Platz 6	Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)	Praxisbezug und Berufsvorbereitung
Platz 7	Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden	Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden
Platz 8	Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen	Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen

Platz 9	Motivierte und engagierte Studierende	Motivierte und engagierte Studierende
Platz 10	Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger	Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger

Tabelle 55: Fachgruppen-Vergleich Studierende: Relevanz-Ranking der Oberkategorien (Frage 1.3).

Auch bei den **Lehrenden** der *harten* ($n = 61$) und *weichen Fächer* ($n = 209$) stimmen einige Platzierungen überein: „Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende“ auf Platz 1, „Gute Struktur und Organisation der Lehre“ auf Platz 3, „Praxisbezug und Berufsvorbereitung“ auf Platz 9 sowie „Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger“ auf Platz 10. Geringfügige Unterschiede sind, dass die *harten Fächer* jeweils die „Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte“ (HF: Platz 6, WF: Platz 7) und eine „Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden“ (HF: Platz 7, WF: Platz 8) einen Platz höher einordnen. *Weiche Fächer* hingegen bewerten „Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)“ relevanter (HF: Platz 8, WF: Platz 6). Die größte Diskrepanz besteht darin, dass die *harten Fächer* „Motivierte und engagierte Studierende“ (HF: Platz 2, WF: Platz 5) als Voraussetzung auf der Struktur-Ebene bedeutender einschätzen, während die *weichen Fächer* die „Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen“ (HF: Platz 5, WF: Platz 2) der Ziel-/Ergebnis-Ebene höher verorten (vgl. Tabelle 56).

	<i>Lehrende harte Fächer (n = 61)</i>	<i>Lehrende weiche Fächer (n = 209)</i>
Platz 1	Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende	Fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrende
Platz 2	Motivierte und engagierte Studierende	Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen
Platz 3	Gute Struktur und Organisation der Lehre	Gute Struktur und Organisation der Lehre
Platz 4	Wissens- und Kompetenzerwerb	Wissens- und Kompetenzerwerb
Platz 5	Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen	Motivierte und engagierte Studierende
Platz 6	Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte	Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)
Platz 7	Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden	Angemessene Präsentation und Vermittlung der Lehrinhalte
Platz 8	Gute Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en)	Gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden
Platz 9	Praxisbezug und Berufsvorbereitung	Praxisbezug und Berufsvorbereitung
Platz 10	Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger	Persönliche Bildung und Entwicklung zum kompetenten (Staats-)Bürger

Tabelle 56: Fachgruppen-Vergleich Lehrende: Relevanz-Ranking der Oberkategorien (Frage 1.3).

Bei der Prüfung der **Passung** zwischen den Statusgruppen in den *harten Fächern* ergeben sich ähnliche Ergebnisse (bspw. in Bezug auf die Planung der Lehre oder den Wissens- und Kompetenzerwerb). Deutlichere Diskrepanzen, die dem Statusgruppen-Vergleich ähneln, sind, dass Studierende Praxisbezug und Berufsvorbereitung (S: Platz 5, L: Platz 9) sowie gute Rahmenbedingungen (S: Platz 6, L: Platz 8) bedeutender bewerten. Lehrende hingegen ordnen motivierte und engagierte Studierende (S: Platz 9, L: Platz 2) sowie die Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen (S: Platz 8, L: Platz 5) deutlich höher ein. Beim Vergleich innerhalb der *weichen Fächer* sind die Resultate ähnlich. Auch hier werden die Statusgruppen-Unterschiede repliziert: Dozierende schätzen studierendenbezogene Eigenschaften wichtiger ein, Studierende messen der Präsentation und Vermittlung von Inhalten sowie dem Praxisbezug und der Berufsvorbereitung mehr Bedeutung zu.

Zusammenfassung: Auch bei den verschiedenen Fachgruppen-Vergleichen werden einige Übereinstimmungen deutlich, wie die Relevanz der Eigenschaften der Lehrperson, der Organisation der Lehre sowie des Wissens- und Kompetenzerwerbs. Vergleichsweise am wenigsten bedeutend ist der Transfererfolg (persönliche Bildung und Entwicklung). Hinsichtlich der restlichen Hauptkategorien gibt es mehr oder weniger unterschiedliche Bewertungen. *Harte Fächer* ordnen tendenziell den Praxisbezug und die Berufsvorbereitung weiter oben ein, *weiche Fächer* hingegen die Beziehungsgestaltung, die Förderung der studentischen Motivation oder die Rahmenbedingungen. Beim Relevanz-Ranking ist die Übereinstimmung zwischen den Studierenden sehr hoch, bei den Gesamtdaten und zwischen den Lehrenden gibt es einige (geringfügige) Diskrepanzen. Zwischen den Fachgruppen sind die Abweichungen innerhalb der *harten Fächer* geringfügig weniger deutlich sichtbar als bei den *weichen Fächern*. Es zeigen sich bei beiden erneut die Statusgruppen-Unterschiede, beispielsweise im Hinblick auf die Präsentation der Lehre oder die Eigenschaften von Studierenden.

5.5.4 Vergleich II – Fachgruppen: Vergleichsrechnungen ohne den Fachbereich 03

Empirische Ergebnisse belegen, dass Lehrende der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften ein eher lehrenden-/inhaltszentriertes Lehrkonzept verfolgen (vgl. Lübeck, 2009) und Studierende der Rechtswissenschaften ähnliche Merkmale „guter Lehre“ nennen wie die der *harten Fächer* (vgl. Mirastschijski et al., 2017). Zusätzlich ist es so, dass sich diese Fächer häufig durch Vorlesungen als Lehrformat, Veranstaltungen in großen Gruppen oder Klausuren als Prüfungsform auszeichnen, während man bei *weichen Fächern* in der Regel vermehrt Seminare in Kleingruppen, Austausch in Gruppenarbeiten und Hausarbeiten als Prüfungsform vorfindet (vgl. Kapitel 4.2). Aufgrund dieser Abweichungen werden zusätzlich zur Kontrolle und Vergleichbarkeit alle

Rechnungen ohne den Fachbereich 03 als Teil der *weichen Fachgruppe* durchgeführt sowie die Befunde gegenübergestellt. Die Gesamtanzahl der *weichen Fächer* reduziert sich dadurch auf 587 Befragte, davon sind 405 Studierende und 182 Lehrende.

Bei der deskriptiven Auswertung der offenen Frage ohne Fachbereich 03 zeichnen sich vereinzelt deutlichere Unterschiede ab. *Harte Fächer* nennen **insgesamt** mehr Aspekte der Hauptkategorie Lehrgestaltung und -präsentation sowie der Unterkategorie Einstellung der Lehrperson zur Lehre. Innerhalb der *weichen Fächer* werden mehr Kriterien der Hauptkategorien Lehr- und Lernerfolg sowie persönliche Entfaltung und Bildung erfasst. Das bezieht sich insbesondere auf die Subkategorien Interaktion und Austausch der Akteur*innen sowie fachlicher Wissens- und Verständniserwerb. Auch innerhalb der Statusgruppe der **Studierenden** entfallen mehr Antworten der *harten Fächer* auf die Hauptkategorie Lehrgestaltung und -präsentation, außerdem erwähnen sie generell mehr Kriterien der Struktur-Ebene. *Weiche Fächer* nennen mehr Punkte der Oberkategorie Beziehungsgestaltung sowie der Unterkategorie Persönlichkeits- und (Meinungs-)Bildung. Es ergeben sich signifikante schwache Zusammenhänge der Fachgruppe mit den Nennungen der Struktur-Ebene ($\chi^2(5) = 11.91, p = .036, V = 0.127$) und der Prozess-Oberkategorie Interaktion ($\chi^2(4) = 15.49, p = .004, V = 0.145$). Für die **Lehrenden** gibt es weiterhin keine signifikanten Zusammenhänge.

Vergleicht man die Mittelwerte zur Bewertung der Wichtigkeit einzelner Aspekte von „guter Lehre“ ohne die Befragten der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, verändern sich einige Signifikanzen. **Allen Befragten** der *harten Fächer* sind nun eine gute Strukturierung der Lehrveranstaltung ($t(979) = -3.71, p = .000$) und dass Studierende möglichst gut in Prüfungen abschneiden ($t(841,6) = -2.79, p = .005$) signifikant wichtiger. Engagierte und motivierte Studierende sowie die Zufriedenheit mit Studium und Lehre hingegen nicht mehr. Bei den *weichen Fächern* wird die Bedeutung einer hohen Beteiligung und Mitarbeit von Studierenden ($t(794,54) = 3.59, p = .000$), einer guten Interaktion ($t(778,51) = 2.3, p = .022$), eines guten (Lern-)Klimas ($t(979) = 2.78, p = .005$) sowie der Förderung von eigenverantwortlichem Lernen und Studieren ($t(978) = 3, p = .003$) signifikant deutlich. Bei den **Studierenden** der Naturwissenschaften sind nun eine positive Einstellung der Lehrperson ($t(739) = -1.99, p = .047$) und der Prüfungserfolg ($t(717,84) = -2.19, p = .029$) signifikant wichtiger, hingegen nicht mehr engagierte und motivierte Studierende. Bei den Geisteswissenschaftler*innen bewerten die Studierenden eine verständnisvolle Lehrperson ($t(736) = 2.15, p = .032$) und die Förderung der persönlichen Entfaltung und Bildung ($t(738) = 4.77, p = .000$) besser. Bei den **Lehrenden** verändert sich erneut nichts an den Resultaten. Für die Rechnungen mit den Faktoren ergeben sich ohne diese Fächer kaum Unterschiede:

Zwischen **allen Befragten** bewerten nun die Geistes- und Sozialwissenschaften „Kontakt, Kommunikation und Beziehungsgestaltung“ ($F(1, 980) = 3.89, p = .049, \eta^2 = 0.004$) signifikant relevanter. Bei den **Studierenden** schätzen die Naturwissenschaften den „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1, 740) = 6.97, p = .008, \eta^2 = 0.09$) signifikant bedeutender ein, dafür nicht mehr „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“. Bei den **Lehrenden** gibt es weiterhin keine signifikanten Resultate.

Für den Vergleich des Relevanz-Rankings der **Gesamtdaten** ohne die Rechts- und Wirtschaftswissenschaftler*innen kann man feststellen, dass die *weichen Fächer* die Rahmenbedingungen zwei Plätze weiter hinten einordnen (7 statt 5) sowie Praxisbezug und Berufsvorbereitung einen Platz weiter hinten (9 statt 8). Dafür wird die gute Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden (Platz 6 statt 7) sowie die Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen (Platz 5 statt 6) wichtiger bewertet. Ein sehr ähnliches Ergebnis spiegelt sich beim Vergleich der Fachgruppen innerhalb der Statusgruppe der **Studierenden** wider: Die Rahmenbedingungen (Platz 6 statt 5) sowie Praxisbezug und Berufsvorbereitung (Platz 7 statt 6) werden bei den Geisteswissenschaften einen Rang weiter hinten eingeordnet. Gleichzeitig ordnen sie die Beziehungsgestaltung zwei Plätze höher ein (5 statt 7). Zwischen den Fachgruppen innerhalb der Akteursgruppe der **Lehrenden** gibt es ähnliche Ergebnisse, auch hier bewerten die *weichen Fächer* die Rahmenbedingungen (Platz 7 statt 6) etwas schlechter und die gute Interaktion (Platz 6 statt 8) dafür besser. Zusätzlich sinken Wissens- und Kompetenzerwerb (Platz 5 statt 4) sowie die angemessene Präsentation etwas ab (Platz 5 statt 4), während die Hauptkategorie motivierte und engagierte Studierende leicht in der Liste steigt (Platz 4 statt 5). Das Relevanz-Ranking verändert sich ohne den Fachbereich 03 bei einzelnen Kategorien um ein bis zwei Plätze.

Zusammenfassung: Beim Ergebnisvergleich mit und ohne die Befragten des Fachbereichs 03 Rechts- und Wirtschaftswissenschaften als Teil der *weichen Fächer* werden einige (signifikante) Veränderungen sichtbar. Das gilt vor allem für die Gesamtdaten und weitestgehend auch für die Studierenden, bei den Lehrenden verändern sich lediglich die Ergebnisse des Rankings geringfügig. Dabei handelt es sich um erwartungsgemäße und plausible Unterschiede, weshalb man davon ausgehen kann, dass der Fachbereich 03 die restlichen Ergebnisse leicht „verzerrt“. *Weiche Fächer* bewerten die Beziehungsgestaltung, die Interaktion und das Klima als soziale Aspekte (Prozess-Ebene) sowie das eigenständige Lernen, die persönliche Entfaltung oder die (kritische) Meinungsbildung als Transfererfolg (Ziel-/Ergebnis-Ebene) deutlich besser. *Harte Fächer* legen im Vergleich (signifikant) mehr Wert auf die Rahmen-

bedingungen (Struktur-Ebene), die Lehrgestaltung (Prozess-Ebene) sowie die Prüfungs- und Berufsvorbereitung im Sinne des Studienerfolgs (Ziel-/Ergebnis-Ebene).

5.5.5 Vergleich II – Fachgruppen: Zusammenfassung und Hypothesenprüfung

Im Prinzip sind die Resultate der **Fachgruppen-Vergleiche** für alle drei Methoden zur Erfassung der Vorstellungen von „guter Lehre“ ähnlich. Insgesamt gibt es neben vielen Übereinstimmungen auch (signifikante) Diskrepanzen zwischen den Fachgruppen. Die *harten Fächer* betonen tendenziell mehr die Rahmenbedingungen (ein verständliches Curriculum), die Organisation der Lehre (strukturierter Aufbau) sowie den Studienerfolg (im Sinne von Praxisbezug und Berufsvorbereitung) als Ergebnis. *Weiche Fächer* legen im Vergleich etwas mehr Wert auf das Verhalten von Lehrenden, Aspekte der Interaktion (Beziehungsgestaltung) und einen abwechslungsreichen Methodeneinsatz im Prozess sowie die Persönlichkeits- und Meinungsbildung (Transfererfolg) als Ergebnis. Insgesamt scheint die Passung der Vorstellungen zwischen den Fachgruppen bei den Lehrenden höher zu sein (weniger (signifikante) Unterschiede) als bei den Studierenden. Beim Vergleich zwischen den Akteursgruppen innerhalb der beiden Fachgruppen replizieren sich erneut die Statusgruppen-Unterschiede. Zusätzlich gibt es Hinweise darauf, dass sich die Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden in den *harten Fächern* minimal mehr decken als in den *weichen Fächern*.

Die Annahme, dass Studierende und Lehrende in verschiedenen Fachgruppen unterschiedliche Erwartungen an „gute Lehre“ haben, kann zum Teil bestätigt werden. Die Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden in sowie zwischen Fachkulturen unterscheiden sich in Bezug auf bestimmte Aspekte. Die Frage nach der Passung kann nicht abschließend beantwortet werden, zwar gibt es Hinweise darauf, dass diese innerhalb der *harten Fachgruppe* höher als bei der *weichen Fachgruppe* ist, jedoch zeigt sich die Passung deutlicher beim Vergleich innerhalb der Fachgruppen, wo sich die Lehrenden einiger zu sein scheinen. Die Nullhypothese (H0), dass kein Unterschied zwischen den Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden zwischen *harten* und *weichen Fächern* besteht, wird verworfen und die Alternativhypothese, dass es Diskrepanzen gibt, kann man vorerst für die *harten* und *weichen Fächer* insgesamt (H2a) annehmen, für die Studierenden ebenfalls (H2b), jedoch nur sehr begrenzt für die Lehrenden (H2c). Die Vermutung, dass *weiche Fächer* eher studierenden-zentrierte/lernorientierte Aspekte priorisieren, kann teilweise bestätigt werden: Den Befragten sind bei allen drei Fragen die Beziehungsgestaltung der Akteur*innen (Prozess) sowie die persönliche Entfaltung und Bildung als Transfererfolg (Ziel-/Ergebnis) wichtiger. Das trifft jedoch nicht für die Voraussetzungen von Studierenden (Struktur), deren Aktivierung als didaktischer und methodischer Aspekt der Durchführung (Pro-

zess), die studienbezogene Entwicklung und den überfachlichen Kompetenzerwerb als Lernerfolg sowie die Zufriedenheit der Akteur*innen als Studienerfolg zu (Ziel-/Ergebnis).⁷⁰ Die Vermutung, dass *harte Fächer* eher lehrendenzentrierte/inhaltsorientierte Merkmale präferieren, kann teilweise bestätigt werden: Den Befragten sind die Rahmenbedingungen, wie ein verständliches Curriculum (Struktur), die Organisation und Struktur der Lehrplanung als auch Medien bzw. Materialien bei der Durchführung (Prozess) sowie die Berufsvorbereitung als Studienerfolg (Ziel-/Ergebnis) wichtiger.⁷¹

Nicht bestätigt hat sich, dass den *harten Fächern* die Voraussetzungen der Lehrenden (Struktur), die Inhalte der Lehre (Prozess) sowie der fachbezogene Wissens- und Verständniserwerb (Ziel-/Ergebnis) deutlich wichtiger wären. Diese Ergebnisse treffen auf den Vergleich von *harten* und *weichen Fächern* innerhalb der Gesamtdaten und der Statusgruppe der Studierenden zu, bei den Lehrenden muss man jedoch betonen, dass die Unterschiede nicht immer so deutlich sind (und meist nicht signifikant).⁷²

Die Statusgruppen-Unterschiede spielen auch beim Fachgruppen-Vergleich eine wichtige Rolle. Mit Blick auf die Stärke der Zusammenhänge und die Varianzaufklärungen wird deutlich, dass diese innerhalb von Fachgruppen anhand der Statusgruppen stärker ausfallen als bei den Vergleichen zwischen *harten* und *weichen Fächern*. Das deutet daraufhin, dass die Statusgruppenzugehörigkeit einen größeren Einfluss auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ hat als die Fachgruppenzugehörigkeit.

5.6 Vergleich III: Einfluss weiterer personenbezogener Eigenschaften auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ innerhalb der beiden Akteursgruppen

In diesem Kapitel wird der direkte Einfluss von weiteren unabhängigen Variablen auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ (acht Faktoren) als abhängige Variable geprüft. Die Annahme ist zunächst, dass die einzelnen Variablen einen direkten Einfluss haben. Zur Prüfung der *Unterschiedshypothesen* (vgl. Anhang II) werden bei nominalen

⁷⁰ An dieser Stelle muss nochmal auf die Befunde des letzten Kapitels (5.5.4) verwiesen werden. Ohne den Fachbereich 03 Rechts- und Wirtschaftswissenschaften hätte auch die Vermutung, dass Eigenschaften der Studierenden (deren aktive Beteiligung) oder die Förderung des eigenverantwortlichen Studierens den Angehörigen der *weichen Fächer* wichtiger sind, bestätigt werden können. Außerdem wird die Relevanz von Aspekten der Interaktion und des Klimas im Prozess oder auch von Lern- und Transfererfolgen auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene nochmal deutlicher (belegt durch mehr signifikante Ergebnisse).

⁷¹ Auch hier lässt sich feststellen, dass bei den Resultaten ohne den Fachbereich 03 als Teil der *weichen Fächer* einige Diskrepanzen zu den *harten Fächern* deutlicher werden: Die Rahmenbedingungen (Struktur) sind weiter oben im Ranking oder auch der Studienerfolg (Ziel-/Ergebnis) signifikant wichtiger.

⁷² Betrachtet man in diesem Kontext das erlebte bzw. praktizierte Lehrkonzept, ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Fachgruppenzugehörigkeit. Jedoch gibt es im Hinblick auf das häufigste besuchte bzw. gehaltene Lehrformat signifikante Zusammenhänge. Dieser Befund stützt die theoriegeleitete Einteilung der Fachgruppen und die zugrunde gelegte Annahme, dass in *harten Fächern* häufiger Vorlesungen und in *weichen Fächern* eher Seminare besucht bzw. praktiziert werden. Der direkte Einfluss des Veranstaltungsformats auf die Vorstellungen wird noch geprüft (vgl. Kapitel 5.6).

und ordinalen Variablen einfaktorielle MANOVAs gerechnet, da die abhängigen Faktoren moderat miteinander korrelieren.⁷³ Kann anhand der MANOVA (Wilks Lambda) ein statistisch signifikanter Unterschied nachgewiesen werden, wird im Anschluss anhand einzelner ANOVAs überprüft, bei welchen Faktoren diese bestehen. Bei mehr als zwei Ausprägungen der unabhängigen Variable werden Post-Hoc-Tests durchgeführt (und je nachdem, ob die Varianzhomogenität mittels Levene-Tests gegeben ist oder nicht, der Bonferroni-Test oder Games-Howell-Test abgelesen). Das partielle Eta-Quadrat (η^2) gibt die Effektstärke an und das korrigierte R-Quadrat (korr. R^2) den aufgeklärten Varianzanteil. Zur Prüfung der *Zusammenhangshypothesen* (vgl. Anhang II) bei metrischen unabhängigen Variablen werden zunächst Zusammenhangs-Effektgrößen anhand der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson berechnet.⁷⁴ Bei signifikanten Zusammenhängen wird im Anschluss eine einfache lineare Regression berechnet, um den Einfluss der Prädiktorvariable zu prüfen und die Varianzaufklärung der abhängigen durch die unabhängige Variable anzugeben (mittels korr. R^2).⁷⁵ Zusätzlich werden am Ende der Unterkapitel multiple lineare Regressionen gerechnet, in denen der Einfluss der drei Bündel auf die abhängige Variable überprüft wird.⁷⁶

Eine Hypothese gilt im Folgenden als „bestätigt“, wenn es für mindestens vier von acht Faktoren (4-8) „guter Lehre“ signifikante Unterschiede bzw. Zusammenhänge mit den Ausprägungen der jeweiligen unabhängigen Variable gibt. Bei „teilweise bestätigt“ handelt es sich um ein bis drei Signifikanzen (1-3) und bei „nicht bestätigt“ gibt es rechnerisch für keinen Faktor (0) signifikante Unterschiede oder Zusammenhänge.

⁷³ Die meisten Voraussetzungen für diese Verfahren (Unabhängigkeit der Messungen, keine Ausreißer, ausreichend große Stichproben bzw. Gruppen und Skalenniveau der Variablen sowie keine Multikollinearität) sind gegeben. Da die MANOVA, die zur Vermeidung der Alpha-Fehler-Kumulation genutzt wird, robust gegenüber der Verletzung der Voraussetzung der Normalverteilung ist, wird trotzdem fortgefahren (vgl. Kapitel 5.4). Aufgrund mangelnder Linearität (nicht alle lassen sich als Gerade darstellen) wird die statistische Power gesenkt (vgl. Finch, 2005). Die Homoskedastizität wird mittels Levene-Tests geprüft.

⁷⁴ Die meisten Voraussetzungen für diese Verfahren (Skalenniveau der Variablen, keine Ausreißer sowie endliche Varianz und Kovarianz beider Variablen) sind gegeben. Obwohl die Normalverteilung für die Prüfung der Signifikanz (anhand von t-Tests) nicht gegeben ist, wird aufgrund der Robustheit von t-Tests und ausreichend großen Gruppen mit diesem Verfahren fortgefahren (vgl. Kapitel 5.4). Teilweise ist die Linearität nicht eindeutig gegeben, weshalb die statistische Power gesenkt wird (vgl. Finch, 2005).

⁷⁵ Die meisten Voraussetzungen für dieses Verfahren (Skalenniveau der Variablen, Unabhängigkeit der Residuen mittels Autokorrelation, ausreichend große Fallzahlen, keine Ausreißer und keine Multikollinearität) sind gegeben. Obwohl die Normalverteilung der Residuen nicht immer gegeben ist, wird aufgrund der Robustheit von t-Tests und ausreichend großen Gruppen mit diesem Verfahren fortgefahren (vgl. Kapitel 5.4). Bei der Prüfung von Linearität und Homoskedastizität der Residuen lassen nicht alle Streudiagramme einen eindeutigen Schluss zu, weshalb die statistische Power gesenkt wird und es gegebenenfalls zu falsch berechneten Standardfehlern und Hypothesentests kommt (vgl. Baltes-Götz, 2022).

⁷⁶ Die meisten Voraussetzungen für diese Verfahren (Skalenniveau der Variablen, Unabhängigkeit der Residuen mittels Autokorrelation, ausreichend große Fallzahlen, keine Ausreißer und keine Multikollinearität) sind gegeben. Obwohl die Normalverteilung der Residuen nicht immer gegeben ist, wird aufgrund der Robustheit von t-Tests und ausreichend großen Gruppen mit diesem Verfahren fortgefahren (vgl. Kapitel 5.4). Bei der Prüfung von Linearität und Homoskedastizität der Residuen lassen nicht alle Streudiagramme einen eindeutigen Schluss zu, weshalb die statistische Power gesenkt wird und es gegebenenfalls zu falsch berechneten Standardfehlern und Hypothesentests kommt (vgl. Baltes-Götz, 2022).

5.6.1 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Studierenden: Statusbestimmende Variablen: Demographische und strukturelle Variablen

Geschlecht (H3): Die Hypothese, dass sich männliche und weibliche Studierende unterscheiden, wird **bestätigt** ($F(24,3.266) = 3.45, p = .000, \text{Wilks } \Lambda = 0.93, \eta^2 = 0.024$). Frauen sind folgende Faktoren signifikant wichtiger: „Interaktion“ ($F(3,1.133) = 17.42, p = .000, \eta^2 = 0.044, \text{korr. } R^2 = 0.042$), „Transfererfolg“ ($F(3,1.133) = 4.013, p = .007, \eta^2 = 0.011, \text{korr. } R^2 = 0.008$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(3,1.133) = 7.08, p = .000, \eta^2 = 0.018, \text{korr. } R^2 = 0.016$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(3,1.133) = 14.53, p = .000, \eta^2 = 0.037, \text{korr. } R^2 = 0.035$), „Planung der Lehre“ ($F(3,1.133) = 8.5, p = .000, \eta^2 = 0.022, \text{korr. } R^2 = 0.019$) sowie „Lehrerfolg“ ($F(3,1.133) = 5.12, p = .002, \eta^2 = 0.013, \text{korr. } R^2 = 0.011$; vgl. Tabelle 57).

Alter (H4): Die Hypothese, dass sich jüngere und ältere Befragte (bis 21 Jahre vs. 22 bis 24 Jahre vs. 25 bis 27 Jahre vs. 28 bis 30 Jahre vs. älter als 30 Jahre) unterscheiden, wird **teilweise bestätigt** ($F(32,4150) = 3.13, p = .000, \text{Wilks } \Lambda = 0.916, \eta^2 = 0.022$). Post-Hoc-Tests ergeben signifikante Unterschiede für folgende Faktoren: „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(4,1.132) = 7.66, p = .000, \eta^2 = 0.026, \text{korr. } R^2 = 0.023$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(4,1.132) = 5.14, p = .000, \eta^2 = 0.018, \text{korr. } R^2 = 0.014$). Für jüngere Studierende bis 21 Jahre ist der Prüfungs- und Studienerfolg bedeutender als für 22 bis 24-Jährige, 25 bis 27-Jährige und über 30-Jährige (Games-Howell: Levene $p = .000$). Die Eigenschaften von Studierenden hingegen sind für die älteren Studierenden relevanter, auch hier unterscheiden sich die bis 21-Jährigen von den 22 bis 24-Jährigen, 25 bis 27-Jährigen und über 30-Jährigen (Games Howell: Levene $p = .002$; vgl. Tabelle 57).

Bildungsbiographie: vorheriger Abschluss (H5a): Die Hypothese, dass sich Studierende mit und ohne Abschluss unterscheiden, wird **teilweise bestätigt** ($F(8,1.140) = 8.12, p = .000, \text{Wilks } \Lambda = 0.95, \eta^2 = 0.054$). Signifikante Unterschiede gibt es bei den Faktoren: „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.147) = 41.88, p = .000, \eta^2 = 0.035, \text{korr. } R^2 = 0.034$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.147) = 12.61, p = .000, \eta^2 = 0.011, \text{korr. } R^2 = 0.01$). Studierende, die bereits einen Abschluss erworben haben, schätzen die Eigenschaften und das Verhalten von Studierenden bedeutender für das Gelingen der Lehre ein. Studierende ohne Abschluss betonen hingegen den Prüfungs- und Studienerfolg (vgl. Tabelle 57).

Bildungsbiographie: erreichter Abschluss (H5b): Die Hypothese, dass sich Studierende, die bereits einen Bachelor-Abschluss erworben haben von anderen Abschlussarten unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(8,310) = 1.41, p = .192, \text{Wilks } \Lambda = 0.97$).

Angestrebtes Studienabschlussziel (H6a): Die Hypothese, dass sich Studierende mit unterschiedlichen angestrebten Studienabschlusszielen (Bachelor vs. Master vs. Staatsexamen) unterscheiden, wird **bestätigt** ($F(16,2.250) = 8.35, p = .000, \text{Wilks } \Lambda = 0.891, \eta^2 = 0.056$). Post-Hoc-Tests belegen signifikante Unterschiede für folgende Faktoren: „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(2,1.132) = 8.35, p = .000, \eta^2 = 0.015, \text{korr. } R^2 = 0.015$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(2,1.132) = 9.43, p = .000, \eta^2 = 0.016, \text{korr. } R^2 = 0.026$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(2,1.132) = 29.13, p = .000, \eta^2 = 0.049, \text{korr. } R^2 = 0.032$), „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(2,1.132) = 6.79, p = .000, \eta^2 = 0.012, \text{korr. } R^2 = 0.01$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(2,1.132) = 10.28, p = .000, \eta^2 = 0.018, \text{korr. } R^2 = 0.007$) zwischen allen drei Studienabschlusszielen. Das bedeutet, dass beispielsweise Studierenden, die ein Staatsexamen anstreben, die Rahmenbedingungen der Lehre (Bonferroni: Levene $p = .925$), das didaktische Können der Lehrperson (Games-Howell: Levene $p = .005$), der Prüfungs- und Studienerfolg (Games-Howell: Levene $p = .001$) sowie die Planung der Lehre (Bonferroni: Levene $p = .621$) wichtiger sind als Bachelor- und Master-Studierenden. Die Rolle von Studierenden ist wiederum für die Master-Studierenden am relevantesten (Bonferroni: Levene $p = .364$; vgl. Tabelle 57).

Angestrebte Studienabschlussart (H6b): Die Hypothese, dass sich Studierende mit unterschiedlichen angestrebten Studienabschlussarten (of Arts vs. of Science vs. of Education vs. Staatsexamen) unterscheiden, wird **bestätigt** ($F(24,3.234,4) = 7.3, p = .000, \text{Wilks } \Lambda = 0.858, \eta^2 = 0.05$). Post-Hoc-Tests ergeben signifikante Unterschiede zwischen den Abschlussarten für folgende Faktoren: „Interaktion“ ($F(3,1.122) = 6.48, p = .000, \eta^2 = 0.017, \text{korr. } R^2 = 0.014$), „Transfererfolg“ ($F(3,1.122) = 9.26, p = .000, \eta^2 = 0.024, \text{korr. } R^2 = 0.022$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(3,1.122) = 6.89, p = .000, \eta^2 = 0.018, \text{korr. } R^2 = 0.015$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(3,1.122) = 11.15, p = .000, \eta^2 = 0.029, \text{korr. } R^2 = 0.026$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(3,1.122) = 13.59, p = .000, \eta^2 = 0.035, \text{korr. } R^2 = 0.032$), „Planung der Lehre“ ($F(3,1.122) = 4.97, p = .002, \eta^2 = 0.013, \text{korr. } R^2 = 0.01$), „Lehrerfolg“ ($F(3,1.122) = 4.32, p = .005, \eta^2 = 0.011, \text{korr. } R^2 = 0.009$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(3,1.122) = 3.49, p = .015, \eta^2 = 0.009, \text{korr. } R^2 = 0.007$). Of Science-Studierenden ist die Interaktion weniger wichtiger als of Arts- und of Education-Studierenden (Games-Howell: Levene $p = .000$). Für of Arts-Studierende ist der Transfererfolg relevanter als für of Science und Staatsexamen sowie es of Education wichtiger als of Science ist (Games-Howell: Levene $p = .000$). Of Arts ist die Rolle von Studierenden wichtiger als Staatsexamen (Bonferroni: Levene $p = .855$). Für Staatsexamen-Studierende sind die Rahmenbedingungen bedeutender als bei of

Science und of Education (Bonferroni: Levene $p = .505$), der Studienerfolg ist ihnen wichtiger als allen drei anderen (Games-Howell: Levene $p = .000$) und die Lehrplanung ist für sie bedeutender als für of Arts und of Science (Bonferroni: Levene $p = .376$). Für of Education-Studierende ist der Erwerb von Fachwissen weniger relevant als für of Arts und Staatsexamen (Bonferroni: Levene $p = .259$). Für Staatsexamen-Studierende ist wiederum das didaktische Können der Lehrperson relevanter als of Arts- und of Science-Studierenden (Games-Howell: Levene $p = .000$; vgl. Tabelle 57).

Studiererfahrung: Hochschulsesemester (H7a): Die Hypothese, dass sich Studierende in unterschiedlichen Hochschulsesemestern (1.-2. HSM vs. 3.-4. HSM vs. 5.-6. HSM vs. > 6. HSM) unterscheiden, wird **teilweise bestätigt** ($F(24,3.254,7) = 4.56$, $p = .000$, Wilks $\Lambda = 0.908$, $\eta^2 = 0.031$). Mittels Post-Hoc-Tests ergeben sich signifikante Unterschiede für folgende Faktoren: „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(3,1.129) = 5.78$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.015$, korr. $R^2 = 0.013$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(3,1.129) = 10.16$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.026$, korr. $R^2 = 0.024$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(3,1.129) = 9.84$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.025$, korr. $R^2 = 0.023$). Studierende der ersten beiden Hochschulsesemester schätzen das didaktische Können der Lehrperson weniger bedeutsam ein als die in höheren (5.-6. HSM und > 6. HSM; Games-Howell: Levene $p = .014$). Studierende ab dem sechsten Hochschulsesemester unterscheiden sich von allen in niedrigeren Semestern, je weniger Semester, desto wichtiger ist der Studienerfolg (Games-Howell: Levene $p = .02$). Studierenden der ersten zwei Hochschulsesemester sind Eigenschaften der Studierenden weniger wichtig als denen in höheren (3.-4. und > 6. HSM). Studierende mit mehr als sechs Hochschulsesemestern legen mehr Wert auf die Eigenschaften von Studierenden als jene im fünften und sechsten (Bonferroni: Levene $p = .853$; vgl. Tabelle 57).⁷⁷

Studiererfahrung: Fachsemester (H7b): Die Hypothese, dass sich Studierende in unterschiedlichen Fachsemestern (1.-2. FSM vs. 3.-4. FSM vs. 5.-6. FSM vs. > 6. FSM) unterscheiden, wird **teilweise bestätigt** ($F(24,3.257,64) = 2.36$, $p = .000$, Wilks $\Lambda = 0.951$, $\eta^2 = 0.017$). Post-Hoc-Tests verdeutlichen signifikante Unterschiede für folgende Faktoren: „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(3,1.130) = 4.23$, $p = .006$, $\eta^2 = 0.011$, korr. $R^2 = 0.013$), „Lehrerfolg“ ($F(3,1.130) = 3.23$, $p = .022$, $\eta^2 = 0.008$, korr. $R^2 = 0.024$) und „Eigenschaften von Studierenden“ ($F(3,1.130) = 3.27$, $p = .021$, $\eta^2 = 0.009$, korr. $R^2 = 0.023$). Studierende der ersten beiden Fachsemester

⁷⁷ Vergleicht man zusätzlich die Studienanfänger*innen der ersten beiden Hochschulsesemester mit allen restlichen höheren Semestern, ergeben sich ebenfalls signifikante und ähnliche Unterschiede ($F(8,1.124) = 7.96$, $p = .000$, Wilks $\Lambda = 0.946$, $\eta^2 = 0.054$). Für die Studierenden der höheren Semester sind die Interaktion, das didaktische Können der Lehrperson, der Lehrerfolg und die Eigenschaften von Studierenden bedeutender, denen in niedrigen Semestern ist der Prüfungs- und Studienerfolg wichtiger.

unterscheiden sich von jenen mit mehr als sechs, indem ihnen das Können der Lehrperson weniger wichtig ist (Bonferroni: Levene $p = .130$); sie unterscheiden sich zum einen auch von Studierenden im fünften bis sechsten Fachsemester, für Studierende in den höheren Semestern ist der Erwerb von Fachwissen relevanter (Games-Howell: Levene $p = .000$) und zum anderen von Studierenden im dritten bis vierten Fachsemester, für die Studierenden in den höheren Semestern sind die Eigenschaften der Studierenden entscheidender (Bonferroni: Levene $p = .158$; vgl. Tabelle 57).

Studiererfahrung: Lehrveranstaltungen (H7c): Die Hypothese, dass sich Studierende mit unterschiedlich vielen besuchten Veranstaltungen (bis 10 Veranstaltungen vs. bis 50 Veranstaltungen vs. bis 100 Veranstaltungen vs. > 100 Veranstaltungen) unterscheiden, wird **teilweise bestätigt** ($F(24,2.834,2) = 1.9$, $p = .005$, Wilks $\Lambda = 0.955$, $\eta^2 = 0.015$). Mittels Post-Hoc-Tests werden signifikante Unterschiede für folgende Faktoren sichtbar: „Transfererfolg“ ($F(3,984) = 3.52$, $p = .015$, $\eta^2 = 0.011$, korr. $R^2 = 0.008$) sowie „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(3,984) = 3.39$, $p = .005$, $\eta^2 = 0.013$, korr. $R^2 = 0.01$). Unterschiede bestehen darin, dass Studierende, die angeben, über 100 Lehrveranstaltungen besucht zu haben, im Vergleich zu Studierenden, die erst an bis zu 10 teilgenommen haben, den Transfererfolg bedeutender einschätzen (Bonferroni: Levene $p = .079$). Umgekehrt gewichten die Studierenden mit bis zu 10 bzw. bis zu 100 Veranstaltungen im Vergleich zu Studierenden mit über 100 Veranstaltungen den Studienerfolg mehr (Bonferroni: Levene $p = .599$; vgl. Tabelle 57).

Bündel I: Statusbestimmende Variablen: Bei der Prüfung des Einflusses der Variablen des ersten Bündels⁷⁸ in einer multiplen linearen Regression können diese alle acht Faktoren „guter Lehre“ signifikant voraussagen: „Interaktion“ ($F(4,890) = 12.9$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.051$), „Transfererfolg: Persönliche und fachübergreifende Bildung“ ($F(3,893) = 9.15$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.027$), „Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der Lehre“ ($F(3,893) = 2.63$, $p = .049$, korr. $R^2 = 0.005$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(5,882) = 7.4$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.035$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(4,890) = 24.41$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.095$), „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(4,886) = 8.95$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.035$), „Lehrerfolg: Vermittlung von Fachwissen“ ($F(3,1.089) = 6.52$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.015$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(4,890) = 5.96$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.022$).

⁷⁸ Das beinhaltet das Geschlecht, den bisher erworbenen Studienabschluss, die Anzahl an Hochschul- und Fachsemestern sowie die Fachgruppenzugehörigkeit (*hart* vs. *weich*). Die restlichen Variablen dieses Bündels werden aufgrund fehlender Signifikanz und für eine höhere Aufklärung durch das Modell entfernt. Die nominal ausgeprägten Variablen werden vorab dichotom umkodiert. Die Fachgruppenzugehörigkeit wird für diese Rechnungen als Bestandteil der strukturellen Variablen aufgenommen, da diese als unabhängige Variable allein nur wenig Varianz aufklären kann (vgl. Kapitel 5.5) und zusammen mit den anderen Variablen (wie dem Studienabschlussziel) den Status der Befragten bestimmt.

Zusammenfassung: Bei der Untersuchung des Einflusses von demographischen und strukturellen Variablen (Bündel I) werden die (Unterschieds-)Hypothesen weitestgehend teilweise oder vollkommen bestätigt, was für eine gewisse Heterogenität innerhalb dieser Statusgruppe spricht. Die Effektstärken sind insgesamt alle gering ($\eta^2 < 0.06$) und die erklärten Varianzen der abhängigen Variable (acht Faktoren) durch die unabhängigen Variablen ist bei einigen unter zwei Prozent. Beim Geschlecht oder auch dem angestrebten Studienabschlussziel bzw. der Studienabschlussart gibt es bei fast allen Faktoren signifikante Unterschiede. Den größten Einfluss hat das Geschlecht auf den Faktor Beziehungsgestaltung mit 4,2 Prozent sowie den Prüfungs- und Studienerfolg mit 3,5 Prozent Varianzaufklärung. Für Studierende in Staatsexamen-Studiengängen sind das didaktische Können der Lehrperson (2,6 %) sowie der Prüfungs- und Studienerfolg (3,2 %) am bedeutendsten und für of Arts-Studierende der Transfererfolg (2,2 %). Außerdem lässt sich die Tendenz erkennen, dass älteren Studierenden mit mehr Erfahrung (längere Studiendauer und mehr besuchte Lehrveranstaltungen) die Eigenschaften und das Verhalten von Studierenden sowie der Erwerb von Fachwissen wichtiger sind, während für jüngere bzw. weniger erfahrene Studierende der Prüfungs- und Studienerfolg zentral ist.

Für das gesamte Bündel I ist die Varianzaufklärung mit zwischen 0,5 bis 9,5 Prozent gering und für den Faktor Prüfungs- und Studienerfolg noch am höchsten. Die größte (signifikante) Wirkung scheint das Geschlecht zu haben, vereinzelt auch der bisherige Abschluss sowie die Hochschul- und Fachsemesteranzahl.

*5.6.2 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Studierenden: Kognitive und motivationale Variablen: (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen*

Kognitive Fähigkeiten: Leistungsfähigkeit (H8): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit (sehr gut bis schlecht anhand der Note der HZB) gibt, kann nur für **einen Faktor bestätigt** werden (signifikante geringe positive Korrelation; vgl. Tabelle 58). Die Leistungsfähigkeit ist ein signifikanter Prädiktor: Je leistungsfähiger die Studierenden sind, desto relevanter ist für sie der Faktor „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.133) = 4.96$, $p = .026$, korr. $R^2 = 0.003$).

Studienfachwahl: extrinsische Motive (H9a): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den extrinsischen Motiven (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (drei signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die extrinsische Motivation ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher die extrinsischen Motive ausgeprägt sind, desto bedeutender sind die Faktoren „Rah-

menbedingungen der Lehre“ ($F(1,1.149) = 43.64, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.036$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.148) = 112.95, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.089$) sowie „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(1,1.149) = 22.38, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.018$).

Studienfachwahl: intrinsische Motive (H9b): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den intrinsischen Motiven (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **bestätigt** werden (signifikante schwache positive Korrelationen mit allen Faktoren; vgl. Tabelle 58). Die intrinsische Motivation ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher die intrinsische Motivation ist, desto wichtiger sind die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,1.149) = 43, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.035$), „Transfererfolg“ ($F(1,1.148) = 54.12, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.044$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,1.149) = 9.65, p = .002, \text{korr. } R^2 = 0.007$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.149) = 16.79, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.014$), „Prüfung- und Studienerfolg“ ($F(1,1.148) = 12.05, p = .001, \text{korr. } R^2 = 0.01$), „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(1,1.149) = 17.38, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.014$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.149) = 27.26, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.022$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.149) = 108, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.085$).

Interesse am Studienfach (H10): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit dem Interesse am Studienfach (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **bestätigt** werden (fünf signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Das Interesse am Studienfach ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher das Studienfachinteresse, desto bedeutender sind die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,1.150) = 8.74, p = .003, \text{korr. } R^2 = 0.007$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.150) = 6.53, p = .011, \text{korr. } R^2 = 0.005$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.149) = 8.99, p = .003, \text{korr. } R^2 = 0.007$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.150) = 24.5, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.02$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.150) = 23.6, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.019$).

Einstellung zu Studium, Hochschule und Lehre (H11a): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den Einstellungen (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **bestätigt** werden (sieben signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die Einstellungen sind ein signifikanter Prädiktor: Je relevanter Studium etc. eingeschätzt werden, desto elementarer sind die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,1.151) = 31.06, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.025$), „Transfererfolg“ ($F(1,1.150) = 54.73, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.045$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,1.151) = 13.03, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.01$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.151) = 9.99, p = .002, \text{korr. } R^2 = 0.008$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.150) = 4.65, p = .031, \text{korr. } R^2 = 0.003$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.151) = 43.68, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.036$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.151) = 52.54, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.043$).

Einstellung zum Lernen/Lernstrategie (H11b): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der Einstellung zum Lernen (oberflächenverständnisorientiert bis tiefenorientiert) gibt, kann **bestätigt** werden (drei signifikante schwache positive und drei schwache negative Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die Einstellung zum Lernen ist ein signifikanter Prädiktor: Je mehr die Studierenden eine oberflächenorientierte Lerneinstellung haben, desto relevanter sind die Faktoren „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.151) = 7.45, p = .006, \text{kor. } R^2 = 0.006$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.150) = 30.7, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.025$) sowie „Lehrplanung“ ($F(1,1.151) = 4.9, p = .027, \text{kor. } R^2 = 0.003$). Je mehr sie tiefenorientiert lernen, desto wichtiger sind die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(1,1.150) = 20.02, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.016$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.151) = 10.36, p = .001, \text{kor. } R^2 = 0.008$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.151) = 25.87, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.021$).

Wissen über die Bologna-Reformen (H12): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit dem Wissen über die Bologna-Reformen (geringes bis hohes Wissen) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (drei signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Das Wissen über die Bologna-Reformen ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher das Wissen diesbezüglich eingeschätzt wird, desto mehr werden die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(1,1.126) = 17.95, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.015$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,1.127) = 5.75, p = .017, \text{kor. } R^2 = 0.004$) und „Eigenschaften von Studierenden“ ($F(1,1.127) = 22.26, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.018$) betont.

Persönliche Wichtigkeit von Studium und Hochschule (H13): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der persönlichen Bedeutung von Studium und Hochschule (sehr wichtig bis überhaupt nicht wichtig) gibt, kann **bestätigt** werden (sechs signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die persönliche Bedeutung ist ein signifikanter Prädiktor: Je wichtiger Studium und Hochschule sind, desto bedeutender werden die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,1.149) = 13.06, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.01$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,1.149) = 8.31, p = .004, \text{kor. } R^2 = 0.006$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.149) = 15.5, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.012$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.148) = 9.6, p = .002, \text{kor. } R^2 = 0.007$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.149) = 12.14, p = .001, \text{kor. } R^2 = 0.01$) sowie „Eigenschaften von Studierenden“ ($F(1,1.149) = 9.96, p = .002, \text{kor. } R^2 = 0.008$) eingeschätzt.

Stellenwert: Zeit für das Studium (H14a): Die Hypothese, dass sich Studierende mit einem hohen oder geringen Stellenwert des Studiums (Zeitverteilung 0 bis 30 Prozent vs. 40 bis 70 Prozent vs. 80 bis 100 Prozent) unterscheiden, kann **teilweise bestätigt** werden ($F(16,2.270) = 2.92, p = .000, \text{Wilks } \Lambda = 0.96, \eta^2 = 0.02$). Post-

Hoc-Tests ergeben signifikante Unterschiede für die Faktoren „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(2,1.142) = 6.96, p = .001, \eta^2 = 0.012, \text{korr. } R^2 = 0.01$) sowie „Lehrerfolg“ ($F(2,1.142) = 3.76, p = .024, \eta^2 = 0.007, \text{korr. } R^2 = 0.005$). 0 bis 30 Prozent unterscheidet sich von 40 bis 70 Prozent und 80 bis 100 Prozent, je mehr Zeit für das Studium vorhanden ist, desto relevanter ist der Studienerfolg (Bonferroni: Levene $p = .582$). 0 bis 30 Prozent weicht von 40 bis 70 Prozent ab, je mehr Zeit die Studierenden in der Woche für das Studium aufwenden, desto wichtiger ist ihnen der Erwerb von Fachwissen (Games-Howell: Levene $p = .008$; vgl. Tabelle 57).

Stellenwert: Zeit für berufliche Verpflichtungen (H14b): Die Hypothese, dass sich Studierende mit einem hohen oder geringen Stellenwert von beruflichen Verpflichtungen (Zeitverteilung 0 bis 30 Prozent vs. 40 bis 70 Prozent vs. 80 bis 100 Prozent) unterscheiden, kann **teilweise bestätigt** werden ($F(16,2.214) = 1.97, p = .011, \text{Wilks } \Lambda = 0.972, \eta^2 = 0.014$). Post-Hoc-Tests belegen einen signifikanten Unterschied für den Faktor „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(2,1.142) = 8.68, p = .000, \eta^2 = 0.015, \text{korr. } R^2 = 0.014$). Studierende, die wöchentlich 0 bis 30 Prozent ihrer Zeit für berufliche Verpflichtungen aufwenden, unterscheiden sich von 40 bis 70 Prozent, je weniger Zeit in der Woche beruflich aufgewendet wird, desto relevanter sind der Prüfungs- und Studienerfolg (Games-Howell: Levene $p = .014$; vgl. Tabelle 57).

Stellenwert: Zeit für private Verpflichtungen (H14c): Die Hypothese, dass sich Studierende mit einem hohen oder geringen Stellenwert von privaten Verpflichtungen (Zeitverteilung 0 bis 30 Prozent vs. 40 bis 70 Prozent vs. 80 bis 100 Prozent) unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(16,2.268) = 1.59, p = .064, \text{Wilks } \Lambda = 0.978$).

Erwerbstätigkeit: ja oder nein (H15a): Die Hypothese, dass sich Studierende mit oder ohne Erwerbstätigkeit unterscheiden, kann nur für **einen Faktor bestätigt** werden ($F(8,1.133) = 3.6, p = .000, \text{Wilks } \Lambda = 0.975, \eta^2 = 0.025$). Ein signifikanter Unterschied belegt, dass Studierende ohne eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium den Faktor „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.140) = 9.015, p = .003, \eta^2 = 0.008, \text{korr. } R^2 = 0.007$) bedeutsamer einschätzen (vgl. Tabelle 57).

Erwerbstätigkeit: Umfang (H15b): Die Hypothese, dass sich Studierende mit einem hohen oder geringen Umfang der Erwerbstätigkeit (bis zu 18h pro Woche vs. > 18h pro Woche) unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(8,651) = 1.143, p = .332, \text{Wilks } \Lambda = 0.986$).

Bündel II: Kognitive und motivationale Variablen: Bei der Prüfung des Einflusses der Variablen des zweiten Bündels⁷⁹ in einer multiplen linearen Regression können diese alle acht Faktoren signifikant voraussagen: „Interaktion“ ($F(9,1.090) = 7.17, p = .000$, korr. $R^2 = 0.048$), „Transfererfolg“ ($F(7,1.107) = 16.28, p = .000$, korr. $R^2 = 0.088$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(6,1.117) = 11.94, p = .000$, korr. $R^2 = 0.055$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(7,1.114) = 7.15, p = .000$, korr. $R^2 = 0.037$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(7,1.115) = 25.92, p = .000$, korr. $R^2 = 0.135$), „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(7,1.114) = 7.75, p = .000$, korr. $R^2 = 0.04$), „Lehrerfolg“ ($F(6,1.134) = 10.96, p = .000$, korr. $R^2 = 0.05$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(6,1.118) = 24.7, p = .000$, korr. $R^2 = 0.112$).

Zusammenfassung: Die Prüfung des Einflusses von (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönlichen) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen (Bündel II) hat ergeben, dass es auch hier zwischen den meisten Eigenschaften signifikante Unterschiede bzw. Zusammenhänge mit Faktoren „guter Lehre“ gibt. Nicht relevant oder kaum bedeutend (aufgrund von geringen Korrelationen und niedrigen Varianzaufklärungen) sind die kognitive Leistungsfähigkeit, der Stellenwert des Studiums, die Zeitverteilung für berufliche sowie private Verpflichtungen, die extrinsischen Studienfachwahlmotive und die Erwerbstätigkeit.

Einige Signifikanzen gibt es bei den Eigenschaften und Voraussetzungen der Befragten, wie den intrinsischen Studienfachwahlmotiven, der positiven Einstellungen gegenüber Studium, Hochschule und Lehre, der Lernstrategie, dem Interesse am Studienfach, der persönlichen Wichtigkeit von Studium und Lehre sowie dem Wissen über die Bologna-Reformen. Hier lässt sich bei vielen keine „klare Richtung“ erkennen, sondern es gibt (meist positive) Korrelationen mit vielen Faktoren „guter Lehre“. Bei anderen Variablen lassen sich beschreibbare Unterschiede erkennen, die vor dem Hintergrund des Forschungsstands größtenteils plausibel erscheinen (vgl. Kapitel 4.3): Eine hohe extrinsische Motivation geht beispielsweise mit der Relevanz von Rahmenbedingungen (3,6 %) sowie Prüfungs- und Studienerfolg (8,9 %) einher. Eine hohe intrinsische Motivation korreliert unter anderem mit der Bedeutung der Interaktion (3,5 %), dem Transfererfolg (4,4 %) sowie den Eigenschaften der Studierenden (8,5 %). Befragte mit einem höheren Wissen über die Bologna-Reformen betonen

⁷⁹ Die enthaltenen Variablen sind die kognitiven Fähigkeiten (anhand der Note der HZB), der Index intrinsische Studienfachwahlmotivation, der Index extrinsische Studienfachwahlmotivation, das Interesse am Studienfach, der Index Einstellung zu Studium, Hochschule und Wissenschaft, die Lernstrategie (Einstellung zur Lehre), das Wissen über die Bologna-Reformen, die persönliche Wichtigkeit von Studium und Hochschule sowie die Erwerbstätigkeit (ja oder nein). Die restlichen Variablen dieses Bündels werden aufgrund fehlender Signifikanz und für eine höhere Aufklärung durch das Modell entfernt. Die nominal ausgeprägten Variablen werden vorab dichotom umkodiert.

den Transfererfolg (1,5 %) und die Eigenschaften von Studierenden (1,8 %). Studierende mit einer oberflächenverständnisorientierten Lernstrategie heben den Prüfungs- und Studienerfolg hervor (2,5 %), während jene mit einem Tiefenverständnis die Eigenschaften von Studierenden für das Gelingen der Lehre wichtiger einschätzen (2,1 %). Es gibt demnach weniger Zusammenhänge mit externen (zeitlichen) Faktoren, sondern eher mit den psychologischen und motivationalen Eigenschaften.

Für das gesamte Bündel II ist die Varianzaufklärung mit zwischen 3,7 und 13,5 Prozent gering bis mittel gut. Die kognitiven und motivationalen Variablen können vergleichsweise am besten die Faktoren Transfererfolg, Prüfungs- und Studienerfolg sowie Eigenschaften und Verhalten von Studierenden erklären. (Starke) signifikante Einflüsse haben vor allem die intrinsische und extrinsische Studienfachwahlmotivation sowie die Einstellungen zu Studium, Hochschule und Lehre sowie ferner die Lernstrategie der Studierenden. Vereinzelt sind auch die Erwerbstätigkeit und das Interesse am Studienfach signifikante bedeutende Prädiktoren.

5.6.3 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Studierenden: Studienbezogene Vorerfahrungen: Bisheriges Studierverhalten und erzielte Ergebnisse

Rollenverständnis in der erlebten Lehre (H16): Die Hypothese, dass sich Studierende mit einem studierendenzentrierten, mittleren und lehrendenzentrierten Rollenverständnis unterscheiden, kann **teilweise bestätigt** werden ($F(16,2.284) = 3.39$, $p = .000$, Wilks $\Lambda = 0.954$, $\eta^2 = 0.023$). Post-Hoc-Tests ergeben signifikante Unterschiede für die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(2,1.149) = 7.18$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.023$, $\text{korr. } R^2 = 0.011$) und „Eigenschaften von Studierenden“ ($F(2,1.149) = 6.82$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.012$, $\text{korr. } R^2 = 0.01$). Studierende, die bisher vor allem lehrendenzentrierte Lehre erlebt haben, unterscheiden sich von den anderen beiden, indem ihnen der Transfererfolg am wenigsten wichtig ist (Games-Howell: Levene $p = .032$). Studierende, die vor allem Lehre in der Mitte der beiden Pole erlebt haben, finden die Eigenschaften von Studierenden relevanter als diejenigen, die überwiegend lehrendenzentrierte Lehre erlebt haben (Games-Howell: Levene $p = .003$; vgl. Tabelle 57).⁸⁰

Bewertung der erlebten Lehrqualität (H17): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der Bewertung der Lehrqualität (sehr gut bis sehr schlecht) gibt, kann **bestätigt** werden (zwei signifikante schwache positive und zwei negative Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die Bewertung der Lehrqualität an der JGU ist ein signifikanter Prädiktor: Je besser die Lehrqualität eingeschätzt wird, desto mehr werden die Faktoren „Lehrerfolg“ ($F(1,1.150) = 28.28$, $p = .000$, $\text{korr. } R^2 = 0.023$) sowie „Eigenschaf-

⁸⁰ Es finden sich einige (signifikante) Unterschiede, die schwierig systematisch zu beschreiben sind.

ten und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.150) = 12.9$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.01$) hervorgehoben. Je schlechter die Lehrqualität an der JGU bewertet wird, desto bedeutsamer sind die Faktoren „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.150) = 11.04$, $p = .001$, korr. $R^2 = 0.009$) sowie „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(1,1.150) = 13.62$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.011$).

Übereinstimmung von erlebter Lehre mit Vorstellungen (H18): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der Übereinstimmung (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **bestätigt** werden (zwei signifikante schwache positive und zwei negative Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die Übereinstimmung mit den eigenen Vorstellungen ist ein signifikanter Prädiktor: Je mehr die eigenen Vorstellungen der erlebten Lehre ähneln, desto relevanter sind die Faktoren „Lehrerfolg“ ($F(1,1.148) = 35.1$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.029$) und „Eigenschaften von Studierenden“ ($F(1,1.148) = 17.1$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.014$). Je geringer die Übereinstimmung ist, desto bedeutender sind die Faktoren „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.148) = 4.77$, $p = .029$, korr. $R^2 = 0.003$) und „Planung der Lehre“ ($F(1,1.148) = 10.84$, $p = .001$, korr. $R^2 = 0.008$).

Einfluss der Covid-19-Pandemie (H19): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit dem Einfluss der Covid-19-Pandemie (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **bestätigt** werden (sechs signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Der Einfluss der Covid-19-Pandemie ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher der Einfluss auf die eigenen Vorstellungen von den Befragten selbst eingeschätzt wird, desto bedeutender sind die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,1.140) = 11.02$, $p = .001$, korr. $R^2 = 0.009$), „Transfererfolg“ ($F(1,1.139) = 9.92$, $p = .002$, korr. $R^2 = 0.008$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,1.140) = 27.9$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.023$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.140) = 8.74$, $p = .003$, korr. $R^2 = 0.007$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.139) = 17.31$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.014$) sowie „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(1,1.140) = 12.42$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.01$).

Bewertung der Lehrqualität in der Schulzeit (H20): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang zwischen der Bewertung der Lehrqualität in der Schulzeit (zufrieden bis unzufrieden) gibt, kann **nicht bestätigt** werden (keine signifikanten Korrelationen).

Besuchtes Veranstaltungsformat (H21): Die Hypothese, dass sich Studierende, die verschiedene Lehrformate (Vorlesung vs. Seminar vs. Übung vs. Praktika) besuchen, unterscheiden, kann **teilweise bestätigt** werden ($F(32,4.194,64) = 3.77$, $p = .000$, Wilks $\Lambda = 0.901$, $\eta^2 = 0.026$). Post-Hoc-Tests verdeutlichen signifikante Unterschiede für folgende Faktoren: „Interaktion“ ($F(4,1.144) = 10.5$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.035$, korr. R^2

= 0.032), „Transfererfolg“ ($F(4,1.144) = 7.113, p = .000, \eta^2 = 0.024$, korr. $R^2 = 0.021$) und „Eigenschaften von Studierenden“ ($F(4,1.144) = 3.087, p = .015, \eta^2 = 0.011$, korr. $R^2 = 0.007$). Studierende, die am häufigsten Seminare besuchen, unterscheiden sich von denjenigen mit Vorlesungen und Praktika, ihnen ist die Interaktion am wichtigsten. Auch Studierende, die vor allem Übungen besuchen, schätzen die Interaktion bedeutender ein als diejenigen, die öfter Vorlesungen besuchen (Games-Howell: Levene $p = .000$). In Seminaren ist im Vergleich zu Vorlesungen und Übungen der Transfererfolg wichtiger (Games-Howell: Levene $p = .000$). Außerdem finden Studierende in Seminaren das Verhalten von Studierenden maßgeblicher als die, die hauptsächlich Vorlesungen besuchen (Bonferroni: Levene $p = 0.895$; vgl. Tabelle 57).⁸¹

Selbstwirksamkeitserwartung (H22a): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **bestätigt** werden (drei signifikante schwache positive und zwei negative Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die Selbstwirksamkeitserwartung ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher die geschätzte Selbstwirksamkeitserwartung, desto wichtiger bewerten sie die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(1,1.148) = 5.26, p = .022$, korr. $R^2 = 0.004$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.149) = 15.51, p = .000$, korr. $R^2 = 0.012$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.151) = 25.87, p = .000$, korr. $R^2 = 0.021$). Je geringer ihre Selbstwirksamkeitserwartung ausfällt, desto mehr betonen sie die Relevanz von „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,1.149) = 4.84, p = .028$, korr. $R^2 = 0.003$) sowie „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.148) = 6.42, p = .011$, korr. $R^2 = 0.005$).

Selbststeuerung (H22b): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der Selbststeuerung (sehr gut bis sehr schlecht) gibt, kann **bestätigt** werden (fünf signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die Selbststeuerung ist ein signifikanter Prädiktor: Je besser die Studierenden ihre Selbststeuerung bewerten, desto bedeutender sind die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(1,1.137) = 6.95, p = .009$, korr. $R^2 = 0.005$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.138) = 5.3, p = .021$, korr. $R^2 = 0.004$), „Planung der Lehre“ ($F(1,1.138) = 4.04, p = .045$, korr. $R^2 = 0.003$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.138) = 11.12, p = .001$, korr. $R^2 = 0.009$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.138) = 9.97, p = .002$, korr. $R^2 = 0.008$).

Lernverständnis (H22c): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit dem Lernverständnis (sehr leicht bis sehr schwer) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden

⁸¹ Vergleicht man Studierende, die vorwiegend Vorlesungen besuchen mit denen, die überwiegend alle anderen Lehrformate (Seminare, Übungen und Praktika) belegen, ergeben sich ebenfalls signifikante Unterschiede ($F(8,1.070) = 5.76, p = .000$, Wilks $\Lambda = 0.958, \eta^2 = 0.042$). Für die Studierenden in anderen Formaten (Seminare, Übungen und Praktika) sind die Faktoren Interaktion, Transfererfolg, Organisation der Lehre sowie Eigenschaften und Verhalten von Studierenden signifikant bedeutender.

(drei signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Das Lernverständnis ist ein signifikanter Prädiktor: Je leichter den Studierenden das Lernen fällt, desto relevanter sind die Faktoren „Planung der Lehre“ ($F(1,1.148) = 5.97, p = .015$, korr. $R^2 = 0.004$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.148) = 10.19, p = .001$, korr. $R^2 = 0.008$) und „Eigenschaften von Studierenden“ ($F(1,1.148) = 6.5, p = .011$, korr. $R^2 = 0.005$).

Leistungsstand: Selbsteinschätzung (H23a): Die Hypothese, dass sich Studierende mit verschiedenen Leistungsständen (sehr gute vs. gute vs. durchschnittliche vs. schlechte Selbsteinschätzung) unterscheiden, kann **teilweise bestätigt** werden ($F(24,3.290) = 4.37, p = .000$, Wilks $\Lambda = 0.913, \eta^2 = 0.030$). Post-Hoc-Tests belegen signifikante Unterschiede für folgende Faktoren: „Transfererfolg“ ($F(3,1.141) = 3.24, p = .021, \eta^2 = 0.008$, korr. $R^2 = 0.006$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(3,1.141) = 9.35, p = .000, \eta^2 = 0.024$, korr. $R^2 = 0.021$) sowie „Eigenschaften von Studierenden“ ($F(3,1.141) = 10.82, p = .000, \eta^2 = 0.028$, korr. $R^2 = 0.025$). Sehr gute und durchschnittliche Studierende unterscheiden sich, indem leistungsstärkere Studierende den Transfererfolg wichtiger finden (Bonferroni: Levene $p = .565$). Sehr gute, gute und durchschnittliche Studierende weichen ab, der Prüfungs- und Studienerfolg ist für bessere Studierende unwichtiger und für durchschnittliche Studierende am zentralsten (Games-Howell: Levene $p = .002$). Schlechte Studierende unterscheiden sich von sehr guten, guten und durchschnittlichen, je besser der Leistungsstand, desto bedeutender sind die Eigenschaften der Studierenden. Nur „sehr gut“ und „gut“ unterscheiden sich nicht signifikant voneinander (Bonferroni: Levene $p = .511$; vgl. Tabelle 57).⁸²

Leistungsstand: Durchschnittsnote im Studium (H23b): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit dem Leistungsstand (sehr gut bis schlecht anhand der aktuellen Durchschnittsnote im Studium) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (zwei signifikante schwache negative Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die Durchschnittsnote im Studium ist ein signifikanter Prädiktor: Je schlechter die aktuelle Leistung (anhand der Gesamtnote) ist, desto relevanter werden die Faktoren „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,848) = 15.36, p = .000$, korr. $R^2 = 0.017$) sowie „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(1,848) = 6.33, p = .012$, korr. $R^2 = 0.006$) eingeschätzt.

Leistungsstand: erworbene Fachkompetenzen (H23c): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den erworbenen Fachkompetenzen (geringes bis hohes Ausmaß) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (drei signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die erworbene Fachkompetenz ist ein signifikanter

⁸² Insgesamt bewerteten Studierende, die sich selbst „(sehr) gut“ einschätzen, den Transfererfolg und aktive Studierende wichtiger, „schlechtere“ Studierende betonen eher den Prüfungs- und Studienerfolg.

Prädiktor: Je höher der Erwerb von Fachwissen, desto bedeutsamer sind die Faktoren „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.148) = 5.12, p = .023$, korr. $R^2 = 0.004$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.148) = 25.8, p = .000$, korr. $R^2 = 0.021$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.148) = 21.3, p = .000$, korr. $R^2 = 0.017$).

Leistungsstand: erworbene Methodenkompetenzen (H23c): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den erworbenen Methodenkompetenzen (geringes bis hohes Ausmaß) gibt, kann **bestätigt** werden (vier signifikante schwache positive und eine negative Korrelation; vgl. Tabelle 58). Die erworbene Methodenkompetenz ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher der Erwerb von Methodenkompetenzen, desto bedeutsamer sind die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(1,1.142) = 7.93, p = .005$, korr. $R^2 = 0.006$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,1.143) = 8.3, p = .004$, korr. $R^2 = 0.006$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.143) = 13.54, p = .000$, korr. $R^2 = 0.011$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.143) = 29.74, p = .000$, korr. $R^2 = 0.025$). Je geringer der Erwerb von Methodenkompetenzen, desto wichtiger ist der Faktor „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.142) = 4.92, p = .027$, korr. $R^2 = 0.003$).

Leistungsstand: erworbene Sozialkompetenzen (H23c): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den erworbenen Sozialkompetenzen (geringes bis hohes Ausmaß) gibt, kann **bestätigt** werden (vier signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die erworbene Sozialkompetenz ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher der Erwerb, desto notwendiger werden die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,1.143) = 20.25, p = .000$, korr. $R^2 = 0.017$), „Transfererfolg“ ($F(1,1.142) = 22.23, p = .000$, korr. $R^2 = 0.018$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,1.143) = 5.65, p = .018$, korr. $R^2 = 0.004$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.143) = 57.05, p = .000$, korr. $R^2 = 0.047$) für das Gelingen der Lehre eingeschätzt.

Leistungsstand: erworbene Selbstkompetenzen (H23c): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den erworbenen Selbstkompetenzen (geringes bis hohes Ausmaß) gibt, kann **bestätigt** werden (vier signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die erworbene Selbstkompetenz ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher der Erwerb von Selbstkompetenzen im bisherigen Studium, desto grundlegender werden die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,1.142) = 14.01, p = .000$, korr. $R^2 = 0.011$), „Transfererfolg“ ($F(1,1.141) = 16.54, p = .000$, korr. $R^2 = 0.013$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.142) = 16.5, p = .000$, korr. $R^2 = 0.013$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.142) = 29.31, p = .000$, korr. $R^2 = 0.024$) bewertet.

Leistungsstand: erworbene berufsbezogene Kompetenzen (H23c): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den erworbenen berufsbezogenen Kompetenzen (geringes bis hohes Ausmaß) gibt, kann **bestätigt** werden (fünf signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 58). Die erworbene Berufskompetenz ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher der Erwerb eingeschätzt wird, desto relevanter werden die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(1,1.137) = 6.54, p = .011$, korr. $R^2 = 0.005$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,1.138) = 5.04, p = .025$, korr. $R^2 = 0.004$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,1.137) = 7.7, p = .006$, korr. $R^2 = 0.006$), „Lehrerfolg“ ($F(1,1.138) = 13.9, p = .000$, korr. $R^2 = 0.011$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.138) = 24, p = .000$, korr. $R^2 = 0.02$) gesehen.

Zufriedenheit mit der Studiensituation (H24): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit (sehr zufrieden bis überhaupt nicht zufrieden) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (zwei signifikante schwache positive und eine negative Korrelation; vgl. Tabelle 58). Die Zufriedenheit mit der Studiensituation ist ein signifikanter Prädiktor: Je zufriedener die Studierenden aktuell mit ihrer Situation sind, desto bedeutender schätzen sie die Faktoren „Lehrerfolg“ ($F(1,1.147) = 16.6, p = .000$, korr. $R^2 = 0.013$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(1,1.147) = 15.84, p = .000$, korr. $R^2 = 0.013$) ein. Je unzufriedener sie mit ihrer Studiensituation sind, desto relevanter wird der Faktor „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(1,1.147) = 20.2, p = .000$, korr. $R^2 = 0.016$) bewertet.

Bündel III: Studienbezogene (Vor-)Erfahrungen: Bei der Prüfung des Einflusses der Variablen des dritten Bündels⁸³ in einer multiplen linearen Regression können diese zusammen alle acht Faktoren signifikant voraussagen: „Interaktion“ ($F(9,823) = 5.11, p = .000$, korr. $R^2 = 0.043$), „Transfererfolg“ ($F(9,824) = 4.57, p = .000$, korr. $R^2 = 0.037$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(9,826) = 5.75, p = .000$, korr. $R^2 = 0.049$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(8,819) = 3.54, p = .000$, korr. $R^2 = 0.024$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(9,818) = 4.68, p = .000$, korr. $R^2 = 0.043$), „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(9,817) = 7.82, p = .000$, korr. $R^2 = 0.069$), „Lehrerfolg“ ($F(8,821) = 6.54, p = .000$, korr. $R^2 = 0.051$) sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ ($F(6,1.113) = 13.5, p = .000$, korr. $R^2 = 0.063$).

⁸³ Das umfasst den Index der Selbstwirksamkeitserwartung, die Selbststeuerung, das Lernverständnis, die Bewertung der Lehrqualität an der JGU, die Bewertung der Lehrqualität in der Schulzeit, den aktuellen Leistungsstand (Notendurchschnitt im Studium), die bisher erworbenen Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbst- und berufsbezogenen Kompetenzen sowie die Zufriedenheit mit der Studiensituation. Die restlichen Variablen dieses Bündels werden aufgrund fehlender Signifikanz und für eine höhere Aufklärung durch das Modell entfernt. Die nominal ausgeprägten Variablen werden vorab dichotom umkodiert.

Zusammenfassung: Bei der Prüfung des Einflusses von studienbezogenen (Vor-)Erfahrungen und bisher erzielten Ergebnissen (Bündel III) können viele (Unterschieds- bzw. Zusammenhangs-)Hypothesen teilweise oder vollkommen bestätigt werden. Obwohl es viele (schwache und hauptsächlich positive) Korrelationen gibt, ist die Varianzaufklärung meistens (sehr) gering. Viele unabhängige Variablen gehen mit der Relevanz sämtlicher Faktoren „guter Lehre“ einher (z. B. Selbstwirksamkeitserwartung, Selbststeuerung, aktueller Leistungsstand oder verschiedene erworbene Kompetenzen). Es zeichnet sich ab, dass für die Studierenden, die vor allem Seminare besuchen, Aspekte wie die Interaktion (3,2 %) und der Transfererfolg (2,1 %) relevanter sind als für Studierende, die überwiegend an Vorlesungen teilnehmen. Außerdem zeigen sich Tendenzen, dass Studierende mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung, einem (sehr) guten Leistungsstand und einem hohen Erwerb von verschiedenen Kompetenzen häufig den Transfererfolg, den Lehrerfolg und die Eigenschaften von Studierenden wichtiger einschätzen. Während Studierende mit einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung und einem schlechteren Leistungsstand den Prüfungs- und Studienerfolg oder die Planung und Organisation der Lehre relevanter bewerten.

Für das gesamte Bündel III ist die Varianzaufklärung insgesamt gering mit 2,4 bis 6,9 Prozent, am höchsten ist sie für den Faktor Organisation und Planung der Lehre. Bei den (Vor-)Erfahrungen haben insbesondere die Ergebnis-Variablen häufig einen signifikanten Einfluss, wie die erworbenen Sozial- und Selbstkompetenzen oder die Zufriedenheit mit der Studiensituation. Kaum oder selten sind auch die Selbstwirksamkeitserwartung, die Selbststeuerung, das Lernen im Studium, die Bewertung der Lehrqualität, die restlichen erworbenen Kompetenzen und der aktuelle Leistungsstand (durchschnittliche Note im Studium) relevant.

<i>Einflussvariablen:</i>	<i>Untergruppen:</i>	<i>Faktor 1 Interaktion</i>	<i>Faktor 2 Transfer</i>	<i>Faktor 3 Rahmen</i>	<i>Faktor 4 Didaktik</i>	<i>Faktor 5 Erfolg</i>	<i>Faktor 6 Planung</i>	<i>Faktor 7 Fachwissen</i>	<i>Faktor 8 Studierende</i>
Geschlecht	männlich (n = 345) weiblich (n = 768)	1.9 (0.83)** 1.61 (0.63)**	2.24 (1)* 2.05 (0.84)*	n.s.	1.59 (0.64)** 1.43 (0.52)**	2.3 (0.94)** 1.94 (0.81)**	2.04 (0.87)** 1.78 (0.76)**	1.7 (0.76)* 1.53 (0.64)*	n.s.
Alter	bis 21 Jahre (n = 371) 22 bis 24 Jahre (n = 370) 25 bis 27 Jahre (n = 230) 28 bis 30 Jahre (n = 106) > 30 Jahre (n = 61)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1.88 (0.76)** 2.08 (0.92)* 2.16 (0.82)** 2.11 (0.93) 2.43 (1.03)*	n.s.	n.s.	3.44 (1.03)* 3.21 (1)* 3.14 (0.98)* 3.16 (0.92) 3.02 (1.05)*
Studienabschlussziel	Bachelor (n = 568) Master (n = 303) Staatsexamen (n = 265)	n.s.	n.s.	2.14 (0.77)* 2.18 (0.79)* 1.93 (0.76)*	1.52 (0.56)** 1.5 (0.57)* 1.34 (0.56)**	2.03 (0.85)** 2.32 (0.95)** 1.78 (0.69)**	1.89 (0.79)* 1.95 (0.86)* 1.71 (0.77)*	n.s.	3.3 (1.01)* 3.04 (0.96)** 3.39 (1.02)**
Studienabschlussart	of Arts (n = 379) of Science (n = 280) of Education (n = 203) Staatsexamen (n = 265)	1.61 (0.62)** 1.84 (0.78)** 1.65 (0.67)* 1.75 (0.75)	1.94 (0.7)** 2.3 (1.08)** 2.07 (1.08)* 2.14 (0.87)*	2.09 (0.74)* 2.19 (0.79)* 2.22 (0.85)** 1.93 (0.76)**	1.52 (0.52)** 1.59 (0.64)** 1.39 (0.51)** 1.34 (0.53)**	2.15 (0.89)** 2.2 (0.96)* 2.01 (0.8)* 1.78 (0.69)**	1.92 (0.84)** 1.94 (0.82)** 1.82 (0.73)** 1.71 (0.77)**	1.55 (0.66)* 1.57 (0.68)* 1.73 (0.69) 1.51 (0.67)*	3.14 (0.99)* 3.29 (1) 3.21 (0.99)* 3.39 (1.02)*
Vorheriger Abschluss	ja (n = 320) nein (n = 830)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1.9 (0.85)** 1.85 (0.79)**	n.s.	n.s.	3.08 (0.96)** 3.32 (1.02)**
Studiererfahrung	1.-2. Hochschulsesemester (n = 227) 3.-4. Hochschulsesemester (n = 200) 5.-6. Hochschulsesemester (n = 160) > 6. Hochschulsesemester (n = 547)	n.s.	n.s.	n.s.	1.61 (0.64)* 1.47 (0.6) 1.45 (0.55)* 1.43 (0.51)*	1.89 (0.84)** 1.9 (0.77)** 1.98 (0.84)* 2.2 (0.91)**	n.s.	n.s.	3.53 (1)** 3.21 (1.04)** 3.4 (0.99)** 3.12 (0.99)**
Studiererfahrung	1.-2. Fachsemester (n = 345) 3.-4. Fachsemester (n = 310) 5.-6. Fachsemester (n = 212) > 6. Fachsemester (n = 268)	n.s.	n.s.	n.s.	1.56 (0.61)* 1.47 (0.57) 1.44 (0.5) 1.41 (0.53)*	n.s.	n.s.	1.6 (0.78)* 1.59 (0.67) 1.5 (0.6) 1.53 (0.59)*	3.39 (1.03)* 3.16 (1)* 3.2 (0.89) 3.22 (1.06)
Studiererfahrung	bis 10 Veranstaltungen (n = 153) bis 50 Veranstaltungen (n = 681) bis 100 Veranstaltungen (n = 128) > 100 Veranstaltungen (n = 27)	n.s.	2.22 (0.87)* 2.13 (0.93) 1.99 (0.83) 1.69 (0.52)*	n.s.	n.s.	1.92 (0.83)* 2.08 (0.88)* 2.3 (0.92)* 2.06 (0.86)	n.s.	n.s.	n.s.
Erwerbstätigkeit	ja (n = 674) nein (n = 469)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	2.12 (0.89)* 1.96 (0.83)*	n.s.	n.s.	n.s.

Stellenwert: Zeit für das Studium	0 bis 30 Prozent (n = 166) 40 bis 70 Prozent (n = 866) 80 bis 100 Prozent (n = 114)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	2.27 (0.94)* 2.02 (0.84)* 1.92 (0.92)*	n.s.	1.71 (0.74)* 1.56 (0.65)* 1.55 (0.79)	n.s.
Stellenwert: Zeit für berufliche Verpflichtungen	0 bis 30 Prozent (n = 978) 40 bis 70 Prozent (n = 139)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	2.01 (0.83)* 2.32 (1.02)*	n.s.	n.s.	n.s.
Rollenverständnis in der erlebten Lehre	Lehrendenzentrierung (n = 250) Mitte (n = 761) Studierendenzentrierung (n = 142)	n.s.	2.28 (0.97)* 2.07 (0.86)* 1.96 (0.83)*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	3.46 (0.12)* 3.19 (0.96)* 3.2 (1.03)
Besuchtes Veranstaltungsformat	Vorlesung (n = 434) Seminar (n = 429) Übung (n = 125) Praktika (n = 92)	1.85 (0.77)** 1.56 (0.6)** 1.6 (0.63)* 1.83 (0.9)*	2.2 (0.97)** 1.96 (0.71)** 2.27 (1.04)** 2.26 (1.02)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	3.36 (1.01)* 3.15 (1)* 3.33 (0.97) 3.23 (1.06)
Leistungsstand: Selbsteinschätzung	sehr gut (n = 173) gut (n = 530) durchschnittlich (n = 413) schlecht (n = 30)	n.s.	1.97 (0.87)* 2.07 (0.87) 2.2 (0.9)* 2.19 (0.92)	n.s.	n.s.	2.34 (0.99)** 2.06 (0.87)* 1.92 (0.77)** 2 (0.9)	n.s.	n.s.	3.02 (1.1)** 3.19 (0.97)** 3.38 (0.98)** 3.94 (0.89)**

Tabelle 57: Studierende: Prüfung des Einflusses von kategorialen Variablen auf die Faktoren „guter Lehre“. Angabe von Mittelwerten (Standardabweichung) und signifikanten Ergebnissen ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) der ANOVA (Frage 1.2).

<i>Einflussvariablen:</i>	<i>Faktor 1 Interaktion</i>	<i>Faktor 2 Transfer</i>	<i>Faktor 3 Rahmen</i>	<i>Faktor 4 Didaktik</i>	<i>Faktor 5 Erfolg</i>	<i>Faktor 6 Planung</i>	<i>Faktor 7 Fachwissen</i>	<i>Faktor 8 Studierende</i>
Leistungsfähigkeit (N = 1.135)	n.s.	n.s.	n.s.	0.066*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Studienfachwahl: intrinsische Motive (N = 1.151)	0.19**	0.212**	0.091**	0.12**	0.102**	0.122**	0.152**	0.293**
Studienfachwahl: extrinsische Motive (N = 1.151)	n.s.	n.s.	0.191**	n.s.	0.299**	0.138**	n.s.	n.s.
Interesse am Studienfach (N = 1.152)	0.087**	n.s.	n.s.	0.075*	0.088*	n.s.	0.144**	0.142**
Einstellung zu Studium, Hochschule und Lehre (N = 1.153)	0.162**	0.213**	0.106**	0.093**	0.063*	n.s.	0.191**	0.209**
Einstellung zum Lernen/Lernstrategie (N = 1.153)	n.s.	-0.131**	n.s.	0.08**	0.161**	0.065*	-0.094**	-0.148**

Wissen über die Bologna-Reformen (N = 1.129)	n.s.	0.125**	0.071*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.139**
Persönliche Wichtigkeit von Studium und Hochschule (N = 1.151)	0.106**	n.s.	0.085**	0.115**	0.091**	n.s.	0.102**	0.093**
Bewertung der erlebten Lehrqualität an der JGU (N = 1.152)	n.s.	n.s.	n.s.	-0.098**	n.s.	-0.108**	0.155**	0.105**
Übereinstimmung von erlebter Lehre mit eigenen Vorstellungen (N = 1.150)	n.s.	n.s.	n.s.	-0.064*	n.s.	-0.097**	0.172**	0.121**
Einfluss der Covid-19-Pandemie (N = 1.142)	0.098**	0.093**	0.155**	0.087**	0.122**	0.104**	n.s.	n.s.
Selbstwirksamkeitserwartung (N = 1.151)	n.s.	0.068*	-0.065*	n.s.	-0.075*	n.s.	0.155**	0.158**
Selbststeuerung (N = 1.140)	n.s.	0.078**	n.s.	0.068*	n.s.	0.06*	0.098**	0.093**
Lernverständnis (N = 1.150)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.072*	0.094**	0.075**
Leistungsstand: Durchschnittnote (N = 850)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-0.133***	-0.086**	n.s.	n.s.
Leistungsstand: erworbene Fachkompetenzen (N = 1.150)	n.s.	n.s.	n.s.	0.067*	n.s.	n.s.	0.148**	0.135**
Leistungsstand: erworbene Methodenkompetenzen (N = 1.145)	n.s.	0.083**	0.085**	n.s.	-0.066*	n.s.	0.108**	0.159**
Leistungsstand: erworbene Sozialkompetenzen (N = 1.145)	0.132**	0.138**	0.07*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.218**
Leistungsstand: erworbene Selbstkompetenzen (N = 1.144)	0.11**	0.12**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.119**	0.158**
Leistungsstand: erworbene berufsbezogene Kompetenzen (N = 1.140)	n.s.	0.076*	n.s.	0.066*	0.082**	n.s.	0.11**	0.144**
Zufriedenheit mit der Studiensituation (N = 1.149)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-0.132**	0.119**	0.117**

Tabelle 58: Studierende: Prüfung des Zusammenhangs von metrischen Variablen und Faktoren „guter Lehre“. Angabe von signifikanten Korrelationsmaßen ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) nach Pearson (Frage 1.2).

5.6.4 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Lehrenden: Statusbestimmende Variablen: Demographische und strukturelle Variablen

Geschlecht (H3): Die Hypothese, dass sich männliche und weibliche Lehrende unterscheiden, kann **bestätigt** werden ($F(16,496) = 3.55, p = .000, \text{Wilks } \Lambda = 0.805, \eta^2 = 0.103$). Signifikante Unterschiede zeigen sich darin, dass weibliche Dozierende die Faktoren „Interaktion“ ($F(2,255) = 11.056, p = .000, \eta^2 = 0.08, \text{korr. } R^2 = 0.073$), „Transfererfolg“ ($F(2,255) = 4.98, p = .008, \eta^2 = 0.038, \text{korr. } R^2 = 0.03$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(2,255) = 7.97, p = .000, \eta^2 = 0.059, \text{korr. } R^2 = 0.051$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(2,255) = 10.61, p = .000, \eta^2 = 0.077, \text{korr. } R^2 = 0.07$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(2,255) = 7.09, p = .001, \eta^2 = 0.053, \text{korr. } R^2 = 0.045$), „Planung der Lehre“ ($F(2,255) = 12.57, p = .000, \eta^2 = 0.09, \text{korr. } R^2 = 0.083$) als auch „Lehrerfolg“ ($F(2,255) = 6.48, p = .002, \eta^2 = 0.048, \text{korr. } R^2 = 0.041$) relevanter einschätzen als die männlichen Lehrpersonen (vgl. Tabelle 59).

Alter (H4): Die Hypothese, dass sich jüngere und ältere Lehrende (bis 30 Jahre vs. 31-40 Jahre vs. 41-50 Jahre vs. älter als 50 Jahre) unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(24,725,67) = 1.3, p = .154, \text{Wilks } \Lambda = 0.885$).

Akademische Ausbildung: Qualifikation (H5a): Die Hypothese, dass sich Lehrende mit verschiedenen akademischen Ausbildungen (Diplom/Master/Magister/Staatsexamen vs. Promotion vs. Habilitation) unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(16,518) = 1.24, p = .229, \text{Wilks } \Lambda = 0.927$). **Akademische Ausbildung: weitere angestrebte Qualifikation (H5b):** Die Hypothese, dass sich Lehrende mit oder ohne eine weitere angestrebte Qualifikation unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(8,200) = 1.7, p = .102, \text{Wilks } \Lambda = 0.937$). **Akademische Ausbildung: Art der weiteren angestrebten Qualifikation (H5c):** Die Hypothese, dass sich Lehrende, die eine Promotion oder Habilitation anstreben, unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(8,98) = 0.991, p = .448, \text{Wilks } \Lambda = 0.925$).

Position (H6a): Die Hypothese, dass sich Lehrende des Mittelbaus/restliche Lehrkräfte von (Junior-)Professor*innen unterscheiden, kann **teilweise bestätigt** werden ($F(8,249) = 2.071, p = .039, \text{Wilks } \Lambda = 0.938, \eta^2 = 0.062$). Signifikante Unterschiede ergeben sich für die Faktoren „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,256) = 3.907, p = .049, \eta^2 = 0.015, \text{korr. } R^2 = 0.011$) sowie „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(1,256) = 6.77, p = .01, \eta^2 = 0.026, \text{korr. } R^2 = 0.022$). Dem Mittelbau sind die Rahmenbedingungen und die Organisation der Lehre wichtiger (vgl. Tabelle 59).⁸⁴

⁸⁴ Vergleicht man die einzelnen Positionen miteinander, ergeben sich gar keine signifikanten Unterschiede in der Bewertung der Faktoren „guter Lehre“ ($F(48,1.273,53) = 1.15, p = .229, \text{Wilks } \Lambda = 0.812$).

Arbeitsverhältnis: Befristung (H6b): Die Hypothese, dass sich befristet und unbefristet angestellte Lehrende unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(8,249) = 1.54$, $p = .142$, Wilks $\Lambda = 0.953$). **Arbeitsverhältnis: Stellenumfang (H6c):** Die Hypothese, dass sich Lehrende mit einem abweichenden Stellenumfang (bis 50 vs. bis 75 vs. bis 100 Prozent) unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(16,396) = 1.141$, $p = .315$, Wilks $\Lambda = 0.914$).

Studienabschlussziel Studierende (H6d): Die Hypothese, dass sich Lehrende, die überwiegend Veranstaltungen für Bachelor-, Master- oder Staatsexamen-Studierende halten, unterscheiden, kann nur für **einen Faktor bestätigt** werden ($F(16,494) = 2.156$, $p = .006$, Wilks $\Lambda = 0.874$, $\eta^2 = 0.065$). Der Post-Hoc-Test belegt einen signifikanten Unterschied beim Faktor „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(2,254) = 4.055$, $p = .018$, $\eta^2 = 0.031$, korr. $R^2 = 0.023$). Dozierende, die vor allem Bachelor-Studierende lehren, schätzen die Rahmenbedingungen relevanter ein als diejenigen, die überwiegend Veranstaltungen für Master-Studierende anbieten (Bonferroni: Levene $p = .497$; vgl. Tabelle 59).

Studienabschlussart Studierende (H6e): Die Hypothese, dass sich Lehrende, die überwiegend Veranstaltungen für of Arts-, of Science-, of Education- oder Staatsexamen-Studierende halten, unterscheiden, kann **teilweise bestätigt** werden ($F(24,705,38) = 1.77$, $p = .013$, Wilks $\Lambda = 0.844$, $\eta^2 = 0.055$). Post-Hoc-Tests legen signifikante Unterschiede für die Faktoren „Interaktion“ ($F(3,250) = 4.63$, $p = .004$, $\eta^2 = 0.053$, korr. $R^2 = 0.041$) sowie „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(3,250) = 4.033$, $p = .008$, $\eta^2 = 0.046$, korr. $R^2 = 0.035$) offen. Für Dozierende, die vor allem of Science-Studierende lehren, ist die Interaktion weniger relevant als denen, die mehr of Arts- und of Education-Studierende lehren (Bonferroni: Levene $p = .244$). Lehrkräfte, die vor allem Staatsexamen-Studierende lehren, betonen den Studienerfolg mehr als diejenigen bei of Science und of Education (Bonferroni: Levene $p = .46$; vgl. Tabelle 59).

Lehrerfahrung: Jahre (H7a): Die Hypothese, dass sich Lehrende mit verschieden ausgeprägter Lehrerfahrung (bis 5 Jahre vs. 6 bis 15 Jahre vs. 16 bis 25 Jahre vs. > 25 Jahre) unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(24,693,77) = 0.734$, $p = .819$, Wilks $\Lambda = 0.93$). **Lehrerfahrung: gehaltene Lehrveranstaltungen (H7b):** Die Hypothese, dass sich Lehrende mit verschieden ausgeprägter Lehrerfahrung (bis 10 Veranstaltungen vs. bis 50 Veranstaltungen vs. bis 100 Veranstaltungen vs. > 100 Veranstaltungen) unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(24,751,78) = 0.99$, $p = .484$, Wilks $\Lambda = 0.914$).

Bündel I: Statusbestimmende Variablen: Bei der Prüfung des Einflusses der Variablen des ersten Bündels⁸⁵ in einer multiplen linearen Regression können diese sieben von acht Faktoren signifikant voraussagen: „Interaktion“ ($F(6,148) = 6.79, p = .000$, korr. $R^2 = 0.184$), „Transfererfolg“ ($F(6,148) = 3.23, p = .005$, korr. $R^2 = 0.08$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(5,179) = 5.56, p = .000$, korr. $R^2 = 0.11$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(6,148) = 4.54, p = .000$, korr. $R^2 = 0.121$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(6,148) = 3.05, p = .008$, korr. $R^2 = 0.074$), „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(4,216) = 7.53, p = .000$, korr. $R^2 = 0.106$) sowie „Lehrerfolg“ ($F(6,148) = 7.17, p = .005$, korr. $R^2 = 0.08$) – hingegen nicht den Faktor „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“.

Zusammenfassung: Bei der Untersuchung des Einflusses von strukturellen und demographischen Variablen (Bündel I) der Lehrenden werden die (Unterschieds-)Hypothesen kaum bestätigt. Abgesehen vom Geschlecht werden nur vereinzelt Unterschiede (bei der Position sowie dem Studienabschlussziel der Studierenden) und ansonsten gar keine signifikanten Einflussvariablen gefunden. Weibliche Lehrpersonen schätzen so gut wie alle Faktoren relevanter ein, es gibt mittelgroße Effektstärken, die Varianzaufklärung ist bei den Faktoren bezüglich der Interaktion (7,3 %), der Rahmenbedingungen der Lehre (5,1 %), dem didaktischen Können der Lehrperson (7 %) und der Lehrorganisation (8,3 %) relativ hoch. Darauf folgen der Transfererfolg (3 %), der Prüfungs- und Studienerfolg (4,5 %) sowie der Lehrerfolg (4,1 %). Dozierende, die vor allem Bachelor-Studierende in ihren Veranstaltungen lehren, betonen die Rahmenbedingungen der Lehre (3,1 %), bei Staatsexamen-Studierenden wird der Prüfungs- und Studienerfolg (3,5 %) hervorgehoben und bei of Arts- sowie of Education-Studierenden spielt die Beziehungsgestaltung der Akteur*innen (4,1 %) eine bedeutende Rolle (das ähnelt den Ergebnissen bei den Studierenden). Auch hier gibt es zum Teil mittelstarke Effekte. Einige Merkmale, wie das Alter, die bisherige akademische Ausbildung und die Lehrerfahrung, scheinen als statusbestimmenden Merkmale keinen bedeutenden Einfluss auf die Bewertung der Faktoren „guter Lehre“ zu haben, was für eine gewisse Einigkeit innerhalb dieser Akteursgruppe spricht.

Für das gesamte Bündel I ist die Varianzaufklärung zwischen 7,4 und 18,4 Prozent mittelgroß und für den Faktor Interaktion der Akteur*innen am höchsten.

⁸⁵ Die enthaltenen Variablen sind das Geschlecht, eine weitere angestrebte Qualifikation, die Befristung der Stelle, ob überwiegend Studierende mit oder ohne Abschluss gelehrt werden, die aktuelle Position und die Fachgruppenzugehörigkeit (*hart* vs. *weich*). Die restlichen Variablen werden aufgrund fehlender Signifikanz und für eine höhere Aufklärung durch das Modell entfernt. Die nominal ausgeprägten Variablen werden vorab dichotom umkodiert. Die Fachgruppenzugehörigkeit wird für diese Rechnungen als Bestandteil der strukturellen Variablen aufgenommen, da diese als unabhängige Variable allein nur wenig Varianz aufklären kann (vgl. Kapitel 5.5) und den Status der Befragten mitbestimmt.

Das Geschlecht scheint bei den Lehrenden das meiste Gewicht zu haben. Vereinzelt haben auch der bereits erworbene Abschluss der Studierenden sowie die Position und die Fachgruppenzugehörigkeit einen Einfluss.

*5.6.5 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Lehrenden: Kognitive und motivationale Variablen: (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen*

Kognitive Fähigkeiten: didaktische Kenntnisse (H8a): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den didaktischen Kenntnissen (sehr gut bis sehr schlecht) gibt, kann **bestätigt** werden (fünf signifikante schwache bis mittlere positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Die didaktische Kompetenz ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher sie eingeschätzt wird, desto relevanter sind die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,274) = 5.35, p = .021, \text{korr. } R^2 = 0.016$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,274) = 6.564, p = .011, \text{korr. } R^2 = 0.02$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,274) = 26.74, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.086$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,271) = 14.39, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.047$) sowie „Lehrerfolg“ ($F(1,274) = 5, p = .026, \text{korr. } R^2 = 0.094$).

Kognitive Fähigkeiten: fachliche Kompetenz (H8b): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der fachlichen Kompetenz (sehr gut bis sehr schlecht) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (zwei signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Die fachliche Kompetenz ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher die Lehrenden ihr Fachwissen selbst bewerten, desto bedeutender werden die Faktoren „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,274) = 4.33, p = .038, \text{korr. } R^2 = 0.012$) und „Lehrerfolg“ ($F(1,274) = 29.56, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.094$) eingeschätzt.

Lehrmotivation: extrinsische Motive (H9a): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit extrinsischen Lehrmotiven (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann nur für **einen Faktor bestätigt** werden (schwache positive Korrelation; vgl. Tabelle 60). Die extrinsische Lehrmotivation ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher die extrinsischen Lehrmotive des Dozierenden ausgeprägt sind, desto wichtiger ist der Faktor „Transfererfolg“ ($F(1,270) = 4.88, p = .028, \text{korr. } R^2 = 0.014$).

Lehrmotivation: intrinsische Motive (H9b): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit intrinsischen Lehrmotiven (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (zwei signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Die intrinsische Lehrmotivation ist ein signifikanter Prädiktor: Je größer die Bedeutung der intrinsischen Lehrmotive bei den Dozierenden ist, desto bedeutender werden die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(1,270) = 3.98, p = .047, \text{korr. } R^2 = 0.011$) und „Lehrerfolg“ ($F(1,273) = 5.78, p = .017, \text{korr. } R^2 = 0.017$) bewertet.

Lehrmotivation: intrinsische selbstbezogene Motive⁸⁶: Es korrelieren drei Faktoren schwach bis mittelstark positiv mit diesen Motiven (vgl. Tabelle 60). Je höher die selbstbezogene Lehrmotivation ausgeprägt ist, desto relevanter sind die Faktoren „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,273) = 14.6, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.047$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,270) = 10.36, p = .001, \text{korr. } R^2 = 0.033$) sowie „Lehrerfolg“ ($F(1,273) = 21.85, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.071$).

Interesse an der Lehrtätigkeit (H10): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit dem Interesse an der Lehrtätigkeit (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **bestätigt** werden (sieben signifikante schwache bis mittlere positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Das Interesse ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher die Lehrenden ihr Interesse an der Lehrtätigkeit einschätzen, desto bedeutender werden die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,267) = 6.78, p = .01, \text{korr. } R^2 = 0.021$), „Transfererfolg“ ($F(1,264) = 5.48, p = .02, \text{korr. } R^2 = 0.017$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,267) = 5.7, p = .018, \text{korr. } R^2 = 0.017$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,267) = 26.84, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.088$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,264) = 19.75, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.066$), „Planung der Lehre“ ($F(1,267) = 4.54, p = .034, \text{korr. } R^2 = 0.013$) als auch „Lehrerfolg“ ($F(1,267) = 6.21, p = .013, \text{korr. } R^2 = 0.019$) bewertet.

Einstellung zu Forschung, Lehre und Wissenschaft (H11): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den Einstellungen (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (drei signifikante schwache bis mittlere positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Die Einstellung ist ein signifikanter Prädiktor: Je relevanter Dozierende die Hochschule, Lehre und Wissenschaft für die Gesellschaft beurteilen, desto bedeutender sind die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,273) = 10.53, p = .001, \text{korr. } R^2 = 0.034$), „Transfererfolg“ ($F(1,270) = 19.4, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.064$) sowie „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,270) = 3.98, p = .047, \text{korr. } R^2 = 0.011$).

Wissen über die Bologna-Reformen (H12): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit dem Wissen über die Bologna-Reformen (geringes bis hohes Wissen) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (zwei signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Das Wissen über Bologna ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher das Wissen dazu geschätzt wird, desto relevanter werden die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(1,268) = 15.5, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.051$) sowie „Verhalten und Eigenschaften von Studierenden“ ($F(1,271) = 4.04, p = .046, \text{korr. } R^2 = 0.011$) gesehen.

⁸⁶ Nach der Faktorenanalyse (vgl. Kapitel 5.2.1) werden auch Korrelationen mit einem Index aus „Spaß an der Lehre“ und „Fachwissen vermitteln“ geprüft, da diese beiden Items auf einem anderen Faktor geladen haben. Dieser Index wird als „intrinsische selbstbezogene Lehrmotivation“ bezeichnet.

Persönliche Wichtigkeit der Lehre (H13a): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der persönlichen Wichtigkeit der Lehre (sehr wichtig bis überhaupt nicht wichtig) gibt, kann **bestätigt** werden (fünf signifikante schwache bis mittelstarke positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Die persönliche Bedeutung der Lehre ist ein signifikanter Prädiktor: Je wichtiger den Dozierenden die Lehre persönlich ist, desto bedeutender schätzen sie die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(1,269) = 6.32, p = .013$, $\text{korr. } R^2 = 0.019$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,272) = 5.5, p = .02$, $\text{korr. } R^2 = 0.016$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,272) = 19.01, p = .000$, $\text{korr. } R^2 = 0.062$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,269) = 18.5, p = .000$, $\text{korr. } R^2 = 0.061$) sowie „Lehrerfolg“ ($F(1,282) = 9.2, p = .003$, $\text{korr. } R^2 = 0.029$) ein.

Präferenzen: Forschung vs. Lehre (H13b): Die Hypothese, dass sich Lehrende mit verschiedenen Präferenzen (primär in der Lehre vs. mehr in der Lehre vs. in beiden gleich vs. mehr in der Forschung vs. primär in der Forschung) unterscheiden, kann **teilweise bestätigt** werden ($F(32,949,36) = 2.016, p = .001$, Wilks $\Lambda = 0.785$, $\eta^2 = 0.059$). Post-Hoc-Tests ergeben signifikante Unterschiede für folgende Faktoren: „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(4,264) = 7.92, p = .000$, $\eta^2 = 0.107$, $\text{korr. } R^2 = 0.094$) sowie „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(4,264) = 4.83, p = .001$, $\eta^2 = 0.068$, $\text{korr. } R^2 = 0.054$). Dozierenden, deren Präferenz primär in der Lehre liegt, sind das didaktische Können der Lehrperson (Games-Howell: Levene $p = .008$) sowie der Prüfungs- und Studienerfolg (Bonferroni: Levene $p = .283$) wichtiger als denen, die mehr bzw. primär die Forschung bevorzugen (vgl. Tabelle 59).

Stellenwert: Zeit für Lehre (H14a): Die Hypothese, dass sich Lehrende mit einem hohen oder geringen Stellenwert der Lehre (Zeitverteilung 0 bis 30 Prozent vs. 40 bis 70 Prozent vs. 80 bis 100 Prozent) unterscheiden, kann **teilweise bestätigt** werden ($F(16,516) = 2.055, p = .009$, Wilks $\Lambda = 0.884$, $\eta^2 = 0.060$). Post-Hoc-Tests belegen signifikante Unterschiede bei den Faktoren „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(2,265) = 3.64, p = .028$, $\eta^2 = 0.027$, $\text{korr. } R^2 = 0.019$) und „Lehrerfolg“ ($F(2,265) = 4.07, p = .018$, $\eta^2 = 0.030$, $\text{korr. } R^2 = 0.022$). 0 bis 30 Prozent unterscheidet sich von 40 bis 70 Prozent, Dozierenden mit mehr Zeit in der Woche sind die Rahmenbedingungen der Lehre wichtiger (Bonferroni: Levene $p = .787$). 0 bis 30 Prozent und 80 bis 100 Prozent weichen insofern voneinander ab, dass Fachwissen Lehrenden mit mehr Zeit für Lehre noch wichtiger ist (Bonferroni: Levene $p = .388$; vgl. Tabelle 59).

Stellenwert: Zeit für Forschung (H14b): Die Hypothese, dass sich Lehrende mit einem hohen oder geringen Stellenwert der Forschung (Zeitverteilung 0 bis 30 Prozent vs. 40 bis 70 Prozent vs. 80 bis 100 Prozent) unterscheiden, kann **nicht bestä-**

tigt werden ($F(16,496) = 1.243, p = .231, \text{Wilks } \Lambda = 0.924$). **Stellenwert: Zeit für sonstige und administrativen Aufgaben (H14c):** Die Hypothese, dass sich Lehrende mit einem hohen oder geringen Stellenwert von sonstigen und administrativen Aufgaben (Zeitverteilung 0 bis 30 Prozent vs. 40 bis 70 Prozent vs. 80 bis 100 Prozent) unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(16,506) = 1, p = .455, \text{Wilks } \Lambda = 0.94$).

Didaktische Ausbildung: ja oder nein (H15a): Die Hypothese, dass sich Lehrende mit und ohne eine Teilnahme an didaktischen Fortbildungen unterscheiden, kann nur für **einen Faktor bestätigt** werden ($F(8,261) = 2.72, p = .007, \text{Wilks } \Lambda = 0.923, \eta^2 = 0.077$). Der Post-Hoc-Test deckt einen signifikanten Unterschied für den Faktor „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,268) = 8.37, p = .004, \eta^2 = 0.030, \text{korr. } R^2 = 0.027$) auf. Dozierende, die bereits an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, schätzen diesen Aspekt relevanter ein (vgl. Tabelle 59). **Didaktische Ausbildung: Umfang (H15b):** Die Hypothese, dass sich Lehrende, die an mehr oder weniger vielen Veranstaltungen (bis zu 5 Veranstaltungen vs. mehr als 5 besuchte Veranstaltungen) teilgenommen haben, unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(8,127) = 0.822, p = .585, \text{Wilks } \Lambda = 0.951$). **Didaktische Ausbildung: Wichtigkeit (H15c):** Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der Wichtigkeit der didaktischen Ausbildung (sehr wichtig bis überhaupt nicht wichtig) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (drei signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Die Wichtigkeit der didaktischen Ausbildung ist ein signifikanter Prädiktor: Je relevanter den Lehrenden eine didaktische Ausbildung vorab war, desto bedeutender bewerten sie die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,273) = 8.78, p = .003, \text{korr. } R^2 = 0.028$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,273) = 4.45, p = .036, \text{korr. } R^2 = 0.012$) als auch „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,273) = 5.62, p = .018, \text{korr. } R^2 = 0.017$).

Bündel II: Kognitive und motivationale Variablen: Bei der Prüfung des Einflusses der Variablen des zweiten Bündels⁸⁷ in einer linearen multiplen Regression können diese im Bündel sechs Faktoren signifikant voraussagen: „Interaktion“ ($F(7,258) = 13.53, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.101$), „Transfererfolg“ ($F(7,258) = 7.15, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.14$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(8,256) = 14.57, p = .004, \text{korr. } R^2 = 0.054$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(8,254) = 8.2, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.18$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(6,254) = 6.37, p = .000, \text{korr. } R^2 = 0.11$) sowie

⁸⁷ Miteinbezogen wird das didaktische Können, die fachliche Kompetenz, der Index intrinsische Lehrmotivation, der Index extrinsische Lehrmotivation, das Interesse an der Lehrtätigkeit, der Index Einstellung zu Lehre, Hochschule und Wissenschaft, das Wissen über die Bologna-Reformen, die persönliche Wichtigkeit der Lehre, die didaktische Ausbildung und die Wichtigkeit der didaktischen Ausbildung. Die restlichen Variablen dieses Bündels werden aufgrund fehlender Signifikanz und für eine höhere Aufklärung durch das Modell entfernt. Die nominal ausgeprägten Variablen werden vorab dichotom umkodiert.

„Lehrerfolg“ ($F(10,252) = 5.04$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.134$) – hingegen nicht die Faktoren „Planung der Lehre“ sowie „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“.

Zusammenfassung: Bei der Prüfung des Einflusses von (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönlichen) Eigenschaften der Lehrenden sowie Kontextvariablen (Bündel II) können einige (Unterschieds- bzw. Zusammenhangs-)Hypothesen (teilweise) bestätigt werden. Während die extrinsische Lehrmotivation, die Zeit für Aufgaben neben der Lehre (Forschung und sonstige Aufgaben) sowie die didaktische Ausbildung keine Rolle spielen, gibt es bei den restlichen kognitiven und motivationalen Variablen durchaus Unterschiede (mit mittleren Effektstärken) bzw. Zusammenhänge (mit mittelstarken Korrelationen). Hohe didaktische Fähigkeiten gehen mit einem Bewusstsein einher, dass das didaktische Können der Lehrperson (8,6 %), der Prüfungs- und Studienerfolg (4,7 %) sowie der Lehrerfolg (9,4 %) zentrale Aspekte „guter Lehre“ sind. Lehrende mit hohen fachlichen Kenntnissen betonen die Bedeutung des Lehrerfolgs (9,4 %). Dozierende mit einer hohen selbstbezogenen intrinsischen Motivation heben das didaktische Können der Lehrperson (4,7 %), den Prüfungs- und Studienerfolg (3,3 %) sowie den Lehrerfolg (7,1 %) hervor. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch für das Interesse an der Lehrtätigkeit und die Faktoren didaktisches Können der Lehrperson (8,3 %), Prüfungs- und Studienerfolg (6,6 %) als auch der persönlichen Wichtigkeit der Lehre mit den Faktoren didaktisches Können der Lehrperson (6,2 %), Prüfungs- und Studienerfolg (6,1 %) sowie Lehrerfolg (2,9 %). Lehrende, deren Präferenz (mehr) in der Lehre liegt, betonen im Vergleich zu denen, die (mehr) die Forschung bevorzugen, das didaktische Können der Lehrperson (9,4 %) sowie den Prüfungs- und Studienerfolg (5,4 %). Einige Variablen zeigen Korrelationen mit vielen Faktoren „guter Lehre“. Bei anderen geprüften Einflussvariablen werden nur bestimmte Aspekte bedeutender bewertet: Ein hohes Wissen über die Bologna-Reformen geht mit einer größeren Bedeutung des Transfererfolgs (5,1 %) einher, eine vorhandene didaktische Ausbildung mit der Wichtigkeit des didaktischen Könnens der Lehrperson (2,7 %) und eine positive Einstellung gegenüber Hochschule etc. mit einer höheren Relevanz der Interaktion (3,4 %) als auch des Transfererfolgs (6,4 %).

Für das gesamte Bündel II liegt die Varianzaufklärung zwischen 5,4 und 18 Prozent, am besten kann der Faktor didaktisches Können der Lehrperson durch diese Variablen erklärt werden. Als bedeutende Akteurseigenschaften beweisen sich die Einstellungen und die Wichtigkeit der didaktischen Ausbildung. Vereinzelt haben auch das Interesse an der Lehrtätigkeit, das Wissen über die Bologna-Reformen, die didaktische Ausbildung und die didaktischen Fähigkeiten eine Auswirkung.

5.6.6 Vergleich III – Personenbezogene Eigenschaften von Lehrenden: Lehrbezogene Vorerfahrungen: Bisheriges Lehrverhalten und erzielte Ergebnisse

Rollenverständnis in der praktizierten Lehre (H16): Die Hypothese, dass sich Lehrende mit einem studierendenzentrierten, mittleren und lehrendenzentrierten Rollenverständnis unterscheiden, kann **teilweise bestätigt** werden ($F(16,524) = 2.92$, $p = .000$, Wilks $\Lambda = 0.843$, $\eta^2 = 0.082$). Post-Hoc-Tests zeigen signifikante Unterschiede für folgende Faktoren: „Interaktion“ ($F(2,269) = 4.23$, $p = .016$, $\eta^2 = .030$, korr. $R^2 = 0.023$) und „Transfererfolg“ ($F(2,269) = 5.75$, $p = .000$, $\eta^2 = 0.059$, korr. $R^2 = 0.052$). Dozierende, die vor allem lehrendenzentrierte Lehre halten, unterscheiden sich von jenen mit einem mittleren Konzept, indem ihnen die Interaktion wichtiger ist (Bonferroni: Levene $p = .535$). Lehrende, die vor allem studierendenzentrierte Lehre praktizieren, schätzen den Transfererfolg relevanter ein als diejenigen mit den anderen beiden Rollenverständnissen (Games-Howell: Levene $p = .006$; vgl. Tabelle 59).

Bewertung der praktizierten Lehrqualität (H17): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der Bewertung der bisherigen Lehrqualität (sehr gut bis sehr schlecht) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (zwei signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Die Bewertung der Lehre ist ein signifikanter Prädiktor: Je besser die eigene Lehrqualität an der JGU eingeschätzt wird, desto wichtiger sind die Faktoren „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,270) = 5.72$, $p = .017$, korr. $R^2 = 0.017$) und „Lehrerfolg“ ($F(1,270) = 14.3$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.047$).

Übereinstimmung von praktizierter Lehre mit Vorstellungen (H18): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der Übereinstimmung (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (zwei signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Die Übereinstimmung ist ein signifikanter Prädiktor: Je mehr die Vorstellungen mit der eigenen Lehre zusammenpassen, desto essenzieller sind die Faktoren „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,270) = 4.25$, $p = .04$, korr. $R^2 = 0.012$) sowie „Lehrerfolg“ ($F(1,272) = 11.5$, $p = .001$, korr. $R^2 = 0.037$).

Einfluss der Covid-19-Pandemie (H19): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit dem Einfluss der Covid-19-Pandemie (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **nicht bestätigt** werden (keine signifikanten Korrelationen).

Bewertung der Lehrqualität in der Studienzeit (H20): Die Hypothese, dass ein Zusammenhang zwischen der Bewertung der Lehrqualität in der Studienzeit (zufrieden bis unzufrieden) gibt, kann nur für **einen Faktor bestätigt** werden (signifikante schwache positive Korrelation; vgl. Tabelle 60). Die Bewertung ist ein signifikanter

Prädiktor: Je besser die Lehrqualität rückblickend eingeschätzt wird, desto relevanter ist der Faktor „Lehrerfolg“ ($F(1,273) = 10.17$, $p = .002$, korr. $R^2 = 0.032$).

Praktiziertes Veranstaltungsformat (H21): Die Hypothese, dass sich Lehrende, die überwiegend verschiedene Lehrformate praktizieren (Vorlesung vs. Seminar vs. Übung vs. Praktika), unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(32,953) = 1.093$, $p = .332$, Wilks $\Lambda = 0.876$).⁸⁸

Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept als Lehrperson (H22): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit dem fähigkeitsbezogenen Selbstkonzept (geringe bis hohe Ausprägung) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (vier signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Das Selbstkonzept als Lehrperson ist ein signifikanter Prädiktor: Je besser sich die Dozierenden selbst einschätzen, desto relevanter sind für sie die Faktoren „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,274) = 6.1$, $p = .014$, korr. $R^2 = 0.018$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,274) = 3.96$, $p = .047$, korr. $R^2 = 0.011$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,271) = 9.6$, $p = .002$, korr. $R^2 = 0.031$) als auch „Lehrerfolg“ ($F(1,274) = 13.5$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.043$).

Leistungsstand: Selbsteinschätzung (H23a): Die Hypothese, dass sich Lehrende mit verschiedenen Leistungsständen (sehr gute vs. gute Selbsteinschätzung⁸⁹) unterscheiden, kann **nicht bestätigt** werden ($F(24,731,48) = 1.12$, $p = .313$, Wilks $\Lambda = 0.901$). **Leistungsstand: vermittelte Fachkompetenzen (H23b):** Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den vermittelten Fachkompetenzen (geringes bis hohes Ausmaß) gibt, kann für **einen Faktor bestätigt** werden (signifikante mittelstarke positive Korrelation; vgl. Tabelle 60). Die vermittelte Fachkompetenz ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher die bisherige Vermittlung von Fachwissen geschätzt wird, desto wichtiger ist der „Lehrerfolg“ ($F(1,274) = 26.7$, $p = .000$, korr. $R^2 = 0.085$).

Leistungsstand: vermittelte Methodenkompetenzen (H23b): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den vermittelten Methodenkompetenzen (geringes bis hohes Ausmaß) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (zwei signifikante schwache positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Die vermittelte Methodenkompetenz ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher die Vermittlung, desto bedeutender sind die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(1,271) = 8.2$, $p = .005$, korr. $R^2 = 0.026$) und „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,274) = 9.92$, $p = .002$, korr. $R^2 = 0.031$).

⁸⁸ Es gibt auch keine signifikanten Unterschiede, wenn man Lehrende, die vorwiegend Vorlesungen halten, mit denen, die hauptsächlich die restlichen Veranstaltungsformate praktizieren (Seminare, Übungen und Praktika), gegenüberstellt ($F(8,249) = 1.39$, $p = .203$, Wilks $\Lambda = 0.957$).

⁸⁹ Sehr wenige Lehrende haben die eigene Leistung als „durchschnittlich“ oder „schlecht“ eingeschätzt, weshalb diese Antwortkategorien nicht in Rechnungen miteinbezogen wurden.

Leistungsstand: vermittelte Sozialkompetenzen (H23b): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den vermittelten Sozialkompetenzen (geringes bis hohes Ausmaß) gibt, kann **bestätigt** werden (sechs signifikante schwache bis mittelstarke positive Korrelationen; vgl. Tabelle 60). Die vermittelte Sozialkompetenz ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher die Vermittlung, desto relevanter sind die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,271) = 37.66, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.119$), „Transfererfolg“ ($F(1,268) = 40.7, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.129$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,272) = 32.21, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.103$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,271) = 34.1, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.109$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,268) = 25.83, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.085$) sowie „Lehrplanung“ ($F(1,271) = 10.88, p = .001, \text{kor. } R^2 = 0.035$).

Leistungsstand: vermittelte Selbstkompetenzen (H23b): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den vermittelten Selbstkompetenzen (geringes bis hohes Ausmaß) gibt, kann **teilweise bestätigt** werden (drei signifikante schwache bis mittlere positive Korrelationen, vgl. Tabelle 60). Die vermittelte Selbstkompetenz ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher die Vermittlung eingeschätzt wird, desto wichtiger sind die Faktoren „Transfererfolg“ ($F(1,267) = 15.67, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.052$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,270) = 10.034, p = .002, \text{kor. } R^2 = 0.032$) und „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,270) = 6.23, p = .013, \text{kor. } R^2 = 0.019$).

Leistungsstand: vermittelte berufsbezogene Kompetenzen (H23b): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit den vermittelten berufsbezogenen Kompetenzen (geringes bis hohes Ausmaß) gibt, kann **bestätigt** werden (sechs signifikante schwache bis mittelstarke positive Korrelationen, vgl. Tabelle 60). Die vermittelte berufsbezogene Kompetenz ist ein signifikanter Prädiktor: Je höher die Vermittlung, desto bedeutender werden die Faktoren „Interaktion“ ($F(1,268) = 4.07, p = .045, \text{kor. } R^2 = 0.011$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(1,268) = 15.97, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.053$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(1,268) = 12.21, p = .001, \text{kor. } R^2 = 0.04$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,265) = 22.58, p = .000, \text{kor. } R^2 = 0.075$), „Organisation und Planung der Lehre“ ($F(1,268) = 11.85, p = .001, \text{kor. } R^2 = 0.039$) als auch „Lehrerfolg“ ($F(1,268) = 6.3, p = .013, \text{kor. } R^2 = 0.019$) eingeschätzt.

Zufriedenheit mit der Arbeitssituation (H24): Die Hypothese, dass es einen Zusammenhang mit der Zufriedenheit (sehr zufrieden bis überhaupt nicht zufrieden) gibt, kann nur für **einen Faktor bestätigt** werden (signifikante schwache positive Korrelation, vgl. Tabelle 60). Die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation ist ein signifikanter Prädiktor: Je zufriedener die Dozierenden sind, desto relevanter schätzen sie den Faktor „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(1,268) = 6.11, p = .014, \text{kor. } R^2 = 0.019$) ein.

Bündel III: Lehrbezogene (Vor-)Erfahrungen: Bei der Prüfung des Einflusses der Variablen des dritten Bündels⁹⁰ in einer multiplen linearen Regression können diese sieben Faktoren signifikant voraussagen: „Interaktion“ ($F(5,258) = 8.89, p = .000$, korr. $R^2 = 0.043$), „Transfererfolg“ ($F(6,257) = 8.61, p = .000$, korr. $R^2 = 0.148$), „Rahmenbedingungen der Lehre“ ($F(6,257) = 7.92, p = .000$, korr. $R^2 = 0.136$), „Didaktisches Können der Lehrperson“ ($F(6,256) = 6.9, p = .000$, korr. $R^2 = 0.119$), „Prüfungs- und Studienerfolg“ ($F(9,250) = 6.88, p = .000$, korr. $R^2 = 0.17$), „Planung der Lehre“ ($F(7,256) = 3.89, p = .000$, korr. $R^2 = 0.071$) sowie „Lehrerfolg“ ($F(4,262) = 9.8, p = .000$, korr. $R^2 = 0.117$) – hingegen nicht „Eigenschaften von Studierenden“.

Zusammenfassung: Bei der Prüfung des Einflusses von lehrbezogenen (Vor-)Erfahrungen und bisher erzielten Ergebnissen (Bündel III) deuten sich wenige signifikante Unterschiede bzw. Zusammenhänge an. Keine Rolle spielen die praktizierte Veranstaltungsart, die Einschätzung der eigenen Leistung, die Covid-19-Pandemie, die Lehrqualität in der Studienzeit oder die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation an der JGU. Die Bedeutung des Lehrerfolgs kann durch verschiedene Merkmale erklärt werden: Die bessere Bewertung der eigenen Lehre (4,7 %) und während der eigenen Studienzeit (3,2 %), die Übereinstimmung der Lehre mit den Vorstellungen von „guter Lehre“ (3,7 %) oder ein positives Selbstkonzept (4,3 %). Lehrende mit einem studienzentrierten Lehrkonzept betonen den Transfererfolg (5,2 %), bei einer Lehrendenzentrierung wird hingegen die Interaktion (3,2 %) hervorgehoben. Zusätzlich lässt sich beobachten, dass ein hohes Ausmaß an vermittelten Kompetenzen (vor allem Sozial- und berufsbezogene Kompetenzen) signifikante Zusammenhänge mit vielen Faktoren „guter Lehre“ aufweisen: Eine höhere vermittelte Sozialkompetenz geht beispielsweise mit einer größeren Wichtigkeit der Interaktion (11,9 %), des Transfererfolgs (12,9 %) oder des didaktischen Könnens der Lehrperson (8,5 %) einher. Bei den berufsbezogenen Kompetenzen sind zusätzlich die Rahmenbedingungen der Lehre (5,3 %) sowie der Prüfungs- und Studienerfolg (7,5 %) bedeutender.

Für das Bündel III liegt die Varianzaufklärung der Faktoren zwischen 4,3 und 17 Prozent, am besten kann der Prüfungs- und Studienerfolg vorhergesagt werden. Relevant sind insbesondere die vermittelten Selbst-, Sozial- und berufsbezogenen Kompetenzen sowie vereinzelt das Selbstkonzept als Lehrperson, die Bewertung der eigenen Lehrqualität und während der eigenen Studienzeit.

⁹⁰ Das umfasst den Index fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept, die Bewertung der eigenen Lehrqualität an der JGU, die Lehrqualität während der Studienzeit, die bisher vermittelten Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbst- und berufsbezogenen Kompetenzen sowie die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation. Die restlichen Variablen dieses Bündels werden aufgrund fehlender Signifikanz und für eine höhere Aufklärung durch das Modell entfernt. Die nominal ausgeprägten Variablen werden vorab dichotom umkodiert.

<i>Einflussvariablen:</i>	<i>Untergruppen:</i>	<i>Faktor 1 Interaktion</i>	<i>Faktor 2 Transfer</i>	<i>Faktor 3 Rahmen</i>	<i>Faktor 4 Didaktik</i>	<i>Faktor 5 Erfolg</i>	<i>Faktor 6 Planung</i>	<i>Faktor 7 Fachwissen</i>	<i>Faktor 8 Studierende</i>
Geschlecht	männlich (n = 139) weiblich (n = 113)	1.78 (0.74)** 1.43 (0.48)**	2.18 (0.87)* 1.86 (0.48)*	2.44 (0.79)** 2.09 (0.78)**	1.74 (0.62)** 1.45 (0.58)**	2.95 (0.99)* 2.52 (0.77)*	2.18 (0.83)* 1.71 (0.63)*	1.73 (0.65)* 1.48 (0.26)	n.s.
Studienabschlussziel der Studierenden	Bachelor (n = 146) Master (n = 82) Staatsexamen (n = 32)	n.s.	n.s.	2.13 (0.74)* 2.45 (0.91)* 2.24 (0.74)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Studienabschlussart der Studierenden	of Arts (n = 111) of Science (n = 56) of Education (n = 58) Staatsexamen (n = 32)	1.52 (0.65)* 1.87 (0.66)* 1.49 (0.52)* 1.6 (0.64)	n.s.	n.s.	n.s.	2.64 (0.96) 2.97 (0.99)* 2.92 (0.84)* 2.36 (0.81)*	n.s.	n.s.	n.s.
Position	(Junior-)Professor*innen (n = 62) restliche Lehrkräfte (n = 199)	n.s.	n.s.	n.s.	1.71 (0.62)* 1.54 (0.58)*	n.s.	2.19 (0.78)* 1.89 (0.77)*	n.s.	n.s.
Präferenzen: Forschung vs. Lehre	Primär in der Lehre (n = 51) Mehr in der Lehre (n = 62) In beiden gleich (n = 71) Mehr in der Forschung (n = 68) Primär in der Forschung (n = 20)	n.s.	n.s.	n.s.	1.4 (0.47)* 1.37 (0.44)* 1.61 (0.66)* 1.79 (0.67)* 2.01 (0.68)*	2.47 (1.91)* 2.48 (0.84)* 2.8 (0.9)* 3.2 (1.15)* 2.74 (0.95)*	n.s.	n.s.	n.s.
Didaktische Ausbildung	ja (n = 143) nein (n = 130)	n.s.	n.s.	n.s.	1.48 (0.54)* 1.7 (0.67)*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Stellenwert: Zeit für Lehre	0 bis 30 Prozent (n = 101) 40 bis 70 Prozent (n = 142) 80 bis 100 Prozent (n = 28)	n.s.	n.s.	2.4 (0.85)* 2.12 (0.78)* 2.3 (0.82)	n.s.	n.s.	n.s.	1.72 (0.62)* 1.56 (0.6) 1.37 (0.53)*	n.s.
Rollenverständnis in der praktizierten Lehre	Lehrendenzentrierung (n = 79) Mitte (n = 134) Studierendenzentrierung (n = 62)	1.49 (0.57) 1.71 (0.69)* 1.48 (0.6)*	2.27 (0.93)* 2.01 (0.84)* 1.69 (0.58)*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Tabelle 59: Lehrende: Prüfung des Einflusses von kategorialen Variablen auf die Faktoren „guter Lehre“. Angabe von Mittelwerten (Standardabweichung) und signifikanten Ergebnissen ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) der ANOVA (Frage 1.2).

<i>Einflussvariablen:</i>	<i>Faktor 1 Interaktion</i>	<i>Faktor 2 Transfer</i>	<i>Faktor 3 Rahmen</i>	<i>Faktor 4 Didaktik</i>	<i>Faktor 5 Erfolg</i>	<i>Faktor 6 Planung</i>	<i>Faktor 7 Fachwissen</i>	<i>Faktor 8 Studierende</i>
Kognitive Fähigkeiten: didaktische Kenntnisse (N = 276)	0.138*	n.s.	0.153*	0.298**	0.225**	n.s.	0.134*	n.s.
Kognitive Fähigkeiten: fachliche Kompetenz (N = 276)	n.s.	n.s.	0.125*	n.s.	n.s.	n.s.	0.312**	n.s.
Lehrmotivation: intrinsische Motive (N = 275)	n.s.	0.121*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.144*	n.s.
Lehrmotivation: intrinsische selbstbezogene Motive (N = 275)	n.s.	n.s.	n.s.	0.225**	0.192**	n.s.	0.272**	n.s.
Lehrmotivation: extrinsische Motive (N = 275)	n.s.	0.133**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Interesse an der Lehrtätigkeit (N = 269)	0.157**	0.142*	0.145*	0.302**	0.264**	0.129*	0.151*	n.s.
Einstellung zu Forschung, Lehre und Wissenschaft (N = 275)	0.193**	0.259**	n.s.	n.s.	0.12*	n.s.	n.s.	n.s.
Wissen über die Bologna-Reformen (N = 273)	n.s.	0.234*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.121*
Persönliche Wichtigkeit der Lehre (N = 274)	n.s.	0.152*	0.141*	0.256**	0.253**	n.s.	0.18**	n.s.
Wichtigkeit der didaktischen Ausbildung (N = 275)	0.177**	n.s.	0.127*	0.142*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Bewertung der praktizierten Lehrqualität an der JGU (N = 272)	n.s.	n.s.	n.s.	0.144*	n.s.	n.s.	0.224**	n.s.
Übereinstimmung von praktizierter Lehre mit eigenen Vorstellungen (N = 274)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.124*	n.s.	0.201**	n.s.
Bewertung der Lehrqualität in der Studienzeit (N = 275)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.19**	n.s.
Fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept als Lehrperson (N = 276)	n.s.	n.s.	0.147*	0.119*	0.185**	n.s.	0.216**	n.s.
Leistungsstand: vermittelte Fachkompetenzen (N = 276)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.298**	n.s.
Leistungsstand: vermittelte Methodenkompetenzen (N = 276)	n.s.	0.171**	0.186**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Leistungsstand: vermittelte Sozialkompetenzen (N = 276)	0.349**	0.363**	0.326**	0.334**	0.296**	0.197**	n.s.	n.s.

Leistungsstand: vermittelte Selbstkompetenzen (N = 272)	n.s.	0.235**	0.189**	0.15*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Leistungsstand: vermittelte berufsbezogene Kompetenzen (N = 270)	0.122*	n.s.	0.237**	0.209**	0.28***	0.206**	0.152*	n.s.
Zufriedenheit mit der Arbeitssituation (N = 273)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.149*	n.s.	n.s.	n.s.

Tabelle 60: Lehrende: Prüfung des Zusammenhangs von metrischen Variablen und Faktoren „guter Lehre“. Angabe von signifikanten Korrelationsmaßen ($p^* < .05$, $p^{**} < .01$) nach Pearson (Frage 1.2).

5.6.7 Vergleich III – Einfluss von weiteren personenbezogenen Eigenschaften: Zusammenfassung und Hypothesenprüfung

Der Einbezug von einzelnen Hintergrundvariablen innerhalb der Statusgruppe der **Studierenden** hat ergeben, dass sich Unterschiede bzw. Zusammenhänge der Vorstellungen von „guter Lehre“ (anhand der acht Faktoren) mit statusbestimmenden Merkmalen, Personeneigenschaften (kognitive und motivationale Variablen) sowie studienbezogenen (Vor-)Erfahrungen zeigen. Die meisten Effektstärken (bei Unterschieden und Korrelationen) sowie die Varianzaufklärungen sind jedoch eher gering. Dennoch können eine Reihe von Hypothesen (teilweise) bestätigt werden (vgl. Tabelle 61), was dafürspricht, dass sich Hintergrundmerkmale auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ auswirken können. Die drei Bündel an unabhängigen Variablen können in multiplen linearen Regressionen alle acht Faktoren „guter Lehre“ signifikant vorhergesagen, jedoch sind die Modellgüte und Varianzaufklärung ebenfalls eher gering. Am besten können die Faktoren Transfererfolg, Prüfungs- und Studienerfolg sowie Eigenschaften von Studierenden vorhergesagt werden. Weniger Einflüsse können bei den Faktoren Interaktion, Rahmenbedingungen der Lehre, didaktisches Können der Lehrperson und Lehrerfolg nachgewiesen werden. Innerhalb der Modellrechnungen erweisen sich das Geschlecht, die intrinsische und extrinsische Studienfachwahlmotivation, die Einstellungen, die Lernstrategie, die bisher erworbenen Sozial- und Selbstkompetenzen sowie die Studienzufriedenheit als die relevantesten Prädiktoren.

Die Berücksichtigung von einzelnen personenbezogenen Eigenschaften innerhalb der Statusgruppe der **Lehrenden** weist deutlich weniger signifikante Einflüsse auf. Es gibt mehr teilweise bestätigte oder nicht bestätigte als bestätigte Hypothesen (vgl. Tabelle 61). Effekte haben vereinzelt demographische Variablen und Personeneigenschaften (kognitive und motivationale Variablen) sowie lehrbezogene (Vor-)Erfahrungen. Die meisten Effektstärken (bei Unterschieden und Korrelationen) sowie die Varianzaufklärungen sind gering, es gibt aber teilweise auch mittlere Effekte und höhere Varianzaufklärungen.⁹¹ Die drei Bündel können in multiplen linearen Regressionen die Bewertung von sieben Faktoren unterschiedlich stark vorhersagen (auf den Faktor „Eigenschaften von Studierenden“ hat kein Bündel einen signifikanten Einfluss). Relativ große Varianzaufklärungen zeigen sich für einzelne Bündel bei den Faktoren Interaktion, didaktisches Können der Lehrperson sowie Prüfungs- und Studienerfolg. In den Regressionsmodellen waren vor allem das Geschlecht, die Einstellungen und die Wichtigkeit der didaktischen Ausbildung sowie die bisher vermittelten Kompetenzen (insbesondere Selbst-, Sozial- und Berufskompetenzen) stärkere Prädiktoren.

⁹¹ Eine Begründung dafür könnte gegebenenfalls die geringere Fallzahl als bei den Studierenden sein.

Einflussvariablen in Bündeln (Anzahl an Hypothesen):	Studierende (N = 1.154):	Lehrende (N = 276):
<i>Bündel I: Statusbestimmende Variablen (9 bzw. 12 Hypothesen)</i>	3 bestätigte Hypothesen 5 teilweise bestätigte Hypothesen 1 nicht bestätigte Hypothese	1 bestätigte Hypothese 3 teilweise bestätigte Hypothesen 8 nicht bestätigte Hypothesen
<i>Bündel II: Voraussetzungen und Personeneigenschaften (13 bzw. 15 Hypothesen)</i>	5 bestätigte Hypothesen 5 teilweise bestätigte Hypothesen 3 nicht bestätigte Hypothesen	3 bestätigte Hypothesen 9 teilweise bestätigte Hypothesen 3 nicht bestätigte Hypothesen
<i>Bündel III: Studien- bzw. lehrbezogenen (Vor-)Erfahrungen (17 bzw. 14 Hypothesen)⁹²</i>	9 bestätigte Hypothesen 7 teilweise bestätigte Hypothesen 1 nicht bestätigte Hypothese	2 bestätigte Hypothesen 9 teilweise bestätigte Hypothesen 3 nicht bestätigte Hypothesen

Tabelle 61: Vergleich der Hypothesenprüfung bei Studierenden und Lehrenden.

Die **Annahme**, dass statusbestimmende Variablen, persönliche Eigenschaften der Akteur*innen und (Vor-)Erfahrungen eine Rolle spielen, kann prinzipiell bestätigt werden. Bei den Studierenden scheint jedoch insgesamt und im Vergleich zu den Lehrenden eine größere Heterogenität hinsichtlich ihrer Vorstellungen von „guter Lehre“ mit Blick auf den Einfluss durch (die getesteten) Hintergrundvariablen deutlich zu werden. Die meisten signifikanten Unterschiede und Zusammenhänge ergeben sich für beide Gruppen mit dem Faktor Prüfungs- und Studienerfolg sowie bei den Studierenden zusätzlich mit dem Faktor Eigenschaften und Verhalten von Studierenden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es vor dem Hintergrund weiterer Eigenschaften Unterschiede innerhalb von Statusgruppen gibt. Studierende und teilweise auch Lehrende sind eine heterogene Gruppe, die durch personenbezogene Merkmale und individuelle Erfahrungen geprägt werden. Nach der Auswertung lässt sich vermuten, dass statusbestimmende sowie psychologische Variablen als „interne“ Personeneigenschaften eher einen direkten Einfluss auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ haben (z. B. Geschlecht, Studienabschlussziel oder Motivation) als „externe (Kontext-)Faktoren“ (z. B. Zeitverteilung, Erwerbstätigkeit bzw. (didaktische) Ausbildung).⁹³

Bei einigen unabhängigen Variablen ergeben sich Unterschiede oder Zusammenhänge mit bestimmten Faktoren, bei anderen Variablen werden tendenziell (so gut wie) alle Faktoren „guter Lehre“ bedeutender eingeschätzt (das zeigt sich bspw. für die intrinsische Studienfachwahl- bzw. Lehrmotivation, das Interesse am Studienfach bzw. Lehrtätigkeit, die positiven Einstellungen und eine hohe persönliche Wichtigkeit von Studium bzw. Lehre). Basierend auf den vorherigen Auswertungen kann man folgendes bezüglich der Wichtigkeits-Bewertung der einzelnen Faktoren festhalten:

⁹² Bei diesen Variablen muss man jedoch berücksichtigen, dass einige Konstrukte den Kategorien auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene im Arbeitsmodell „guter Lehre“ ähneln und sich überschneiden könnten.

⁹³ Die studien- bzw. lehrbezogenen (Vor-)Erfahrungen haben zum Teil auch einen statistischen Einfluss auf die Vorstellungen von „guter Lehre“, dieser ist jedoch in mancher Hinsicht schwierig zu interpretieren.

Faktor 1 „Interaktion, Kommunikation und Beziehungsgestaltung (der Akteur*innen)“ ist wichtiger für weibliche Befragte, die in of Arts- und of Education-Studiengängen studieren bzw. lehren. Außerdem für Studierende, die vor allem Seminare und Übungen besuchen und Lehrende, die ihre didaktischen Kenntnisse höher einschätzen sowie eher lehrenden- oder studierendenzentrierte Konzepte anwenden.

Faktor 2 „Transfererfolg: Persönliche und fachübergreifende Bildung“ ist insbesondere für weibliche Befragte mit einem hohen Wissen über die Bologna-Reformen sowie einer erlebten bzw. praktizierten studierendenzentrierten Lehre relevant. Bei Lehrenden geht dies ebenfalls mit einer höheren extrinsischen Motivation einher. Für Studierende hängen diese Punkte zusätzlich mit einer guten Selbsteinschätzung der eigenen Leistung, einer tiefenverständnisorientierten Lernstrategie, einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung und einer guten Selbststeuerung zusammen. Des Weiteren scheinen diese Aspekte für of Arts- und of Education-Studierende, die schon mehr Veranstaltungen – vor allem Seminare – besucht haben, elementarer zu sein.

Faktor 3 „Rahmenbedingungen und Gegebenheiten der Lehre“ sind grundlegend für Studierende in Staatsexamen- und of Arts-Studiengängen, die eine hohe extrinsische Motivation haben sowie mehr Wissen über die Bologna-Reformen, jedoch eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Dozierende, die weiblich sind, vor allem Bachelor- und Staatsexamen-Studierende lehren, mehr Zeit für die Lehre in der Woche aufwenden, selbsteingeschätzt über hohe didaktische und fachliche Fähigkeiten verfügen, die didaktische Ausbildung wichtig finden und ein positives Selbstkonzept von sich als Lehrperson haben, bewerten diesen Faktor signifikant bedeutender.

Faktor 4 „Didaktisches Können der Lehrperson“ scheint essenzieller für Studierende zu sein, die weiblich sind, sich in Staatsexamen- und of Education-Studienfächern sowie in höheren Fach- und Hochschulsemastern befinden. Zusätzlich stellen Studierende mit einer höheren Leistungsfähigkeit, einer eher oberflächenverständnisorientierten Lernstrategie und einer besseren Selbststeuerung im Studium die Relevanz dieses Faktors heraus. Bei den Dozierenden bewerten jene den Faktor besser, die weiblich sind, deren Präferenzen primär bzw. mehr in der Lehre liegen, die höhere didaktische Kenntnisse, eine didaktische Ausbildung und ein positives Selbstkonzept von sich als Lehrperson haben sowie ihre Lehrqualität (sehr) gut bewerten.

Faktor 5 „Prüfungs- und Studienerfolg“ heben Studierende hervor, die weiblich, in Staatsexamen- und of Education-Studienfächern, jünger und in niedrigeren Semestern sind, die noch keinen Abschluss erreicht haben, keiner Erwerbstätigkeit nachgehen und mehr Zeit für das Studium in der Woche haben. Zusätzlich von jenen, die die

eigene Leistung vergleichsweise schlechter einschätzen, die extrinsisch motiviert sind, eine oberflächenverständnisorientierte Lernstrategie verfolgen und eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung sowie Leistungsfähigkeit besitzen. Dozierende, die weiblich sind, die Staatsexamen- und of Arts-Studierende lehren, deren Präferenzen primär bzw. mehr in der Lehre liegen, mehr didaktische Kenntnisse haben sowie ein positives Selbstkonzept als Lehrperson, heben die Aspekte dieses Faktors hervor.

Faktor 6 „Organisation und Planung der Lehre“ ist weiblichen Befragten wichtiger. Außerdem Studierenden in Staatsexamen- und of Education-Studiengängen, mit einer oberflächenverständnisorientierten Lernstrategie, einer schlechteren Durchschnittsnote im Studium (aktueller Leistungsstand) und einer negativeren Bewertung der Lehrqualität an der JGU. Ebenso gilt das für Lehrkräfte mit Position im Mittelbau.

Faktor 7 „Lehrerfolg: Vermittlung von Fachwissen“ ist für Studierende relevanter, die weiblich sind, Staatsexamen-, Bachelor of Arts- und Bachelor of Science-Fächer studieren, sich in höheren Fachsemestern befinden, wöchentlich mehr Zeit für das Studium aufwenden, eine tiefenverständnisorientierte Lernstrategie nutzen sowie ihre Selbstwirksamkeitserwartung hoch und Selbststeuerung gut einschätzen. Das gilt auch für Dozierende, die weiblich sind, in der Woche mehr Zeit für Lehre aufwenden, ein positives Selbstkonzept sowie hohe didaktische und fachliche Fähigkeiten haben.

Faktor 8 „Eigenschaften und Verhalten von Studierenden“ heben Studierende hervor, die vergleichsweise älter sind, sich in höheren Semestern sowie im Master befinden bzw. bereits einen Abschluss erworben haben, die of Arts- und of Education-Studiengänge belegen sowie eher studierendenzentrierte Lehre erlebt und vor allem Seminare besucht haben. Die Bedeutung des Faktors geht außerdem mit einer besseren Selbsteinschätzung der eigenen Leistung, einer Tiefenverständnisorientierung beim Lernen, mehr Wissen über den Bologna-Prozess, einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung und guten Selbststeuerung einher. Studierende mit einer höheren Studienzufriedenheit und besseren Bewertung der Lehrqualität an der JGU ordnen den Faktor ebenfalls bedeutender ein. Bei den Lehrenden gibt es hingegen keine Merkmale, die mit einer unterschiedlichen Bewertung dieses Faktors einhergehen.

5.7 Zusammenfassung und Überarbeitung des Arbeitsmodells „guter Lehre“

Ein Ziel der Datenerhebung und -auswertung war es, die Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden was „gute Lehre“ ausmacht, herauszustellen (Deskription). Zusätzlich wurden Status- und Fachgruppen-Vergleiche durchgeführt, um Diskrepanzen auszumachen (Passung) sowie der direkte Einfluss weiterer Variablen auf die Vorstellungen geprüft (Erklärung). Mithilfe der offenen Frage kann bestätigt werden,

dass die Lehrperson, insbesondere deren didaktische Expertise und positive Einstellung zur Lehre, aber auch die fachlichen Kenntnisse zentral sind. Eng damit verknüpft ist die Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Relevante Punkte sind hier unter anderem die klare Kommunikation von Lernzielen und Anforderungen, eine gute Strukturierung sowie geeignete Didaktik und Methodik mit einem hohen interaktiven Anteil. Lehrende sollen anschaulich und „gut“ erklären können, indem Beispiele verwendet oder Anwendungsbezüge aufgezeigt werden. Neben diesen Punkten ist die Beziehungsgestaltung ein weiterer Grundpfeiler für das Gelingen der Lehre. Darunter fällt der respektvolle und offene Umgang miteinander, die Dozierenden sollen auf die einzelnen Studierenden eingehen sowie eine angemessene Betreuung und gute Erreichbarkeit gewährleisten. „Gute Lehre“ soll in erster Linie zum Erwerb von Wissen und Kompetenzen führen. Studierende betonen zusätzlich die Räumlichkeiten und Gestaltung von Studiengängen (Struktur), während Lehrende den Transfererfolg, wie die Entwicklung einer (kritischen) Meinung oder auch der Persönlichkeit von Studierenden, herausstellen (Ziel-/Ergebnis). Beide Statusgruppen erwähnen jedoch kaum die Eigenschaften von Studierenden oder deren aktives Verhalten im Lehr-Lern-Prozess (wenn dann wird von interaktiver Lehre durch den Dozierenden gesprochen).

Die Auswertungen des Wichtigkeit-Ratings und Relevanz-Rankings bestätigen diese Ergebnisse weitestgehend. Übereinstimmend ist, dass die Eigenschaften der Lehrperson, die Aspekte der Strukturierung und Durchführung der Lehre sowie der Wissens- und Kompetenzerwerb für das Gelingen von guter Hochschullehre grundlegend sind. Diskrepanzen bestehen vor allem darin, dass Dozierende die Motivation und die Förderung des eigenständigen Arbeitens sowie die kritische Meinungsbildung von Studierenden wichtiger einschätzen. Die Studierenden betonen wiederum die Gegebenheiten der Lehre (Curriculum oder auch Arbeitsmaterialien) und das erfolgreiche Abschließen von Prüfungen sowie die Berufsvorbereitung als Ergebnis.

Anhand dieser Resultate wurde das Modell „guter Lehre“ angepasst. Die grundsätzliche Unterteilung des multidimensionalen Modells mit Kategorien auf drei Qualitätsebenen bleibt bestehen (vgl. „erweitertes Donabedian-Modell“), wird jedoch durch die Reziprozität etwas komplexer als beim ursprünglichen „Wirkungsmodell“. Die „Rahmenbedingungen von Hochschule und Fachbereich(en) sowie Studienstrukturen“ im Sinne von strukturellen Voraussetzungen (blau) beeinflussen die beiden Akteursgruppen sowie die Lehrgestaltung prinzipiell. „Voraussetzungen, Eigenschaften und Verhalten von Lehrenden bzw. Studierenden“ (lila) werden nicht mehr analytisch getrennt auf der Struktur- und Prozess-Ebene dargestellt, da beides fließend ineinander übergeht und die Voraussetzungen ihre Anwendung im Prozess finden (z. B. didaktisches

Können). Die „Lehre/Lehrgestaltung und Interaktion“ an sich wird als gemeinsames Produkt der Gegebenheiten sowie des Austauschs beider Akteursgruppen gesehen und steht im Zentrum des Modells „guter Lehre“ (gelb). Die Erfahrungen in der Lehre wirken wiederum auf die Eigenschaften und zukünftigen Verhaltensweisen der beiden Akteursgruppen zurück. Entsprechend der Output-orientierten Definition guter Hochschullehre sowie normativ formulierten Anforderungen sind die „Ziele/Ergebnisse“ ein bedeutender Bestandteil des Modells und wiederum das Produkt aus der Interaktion im Prozess (grün). Die Ziele/Ergebnisse werden weiterhin in „Lehr- und Lernerfolg“, „Studienerfolg“ sowie „Transfererfolg“ unterteilt. Diese wirken wiederum auf die Voraussetzungen von Studierenden und können deren zukünftiges Verhalten oder auch die Herangehensweise der Lehrperson beeinflussen (siehe Abbildung 20):

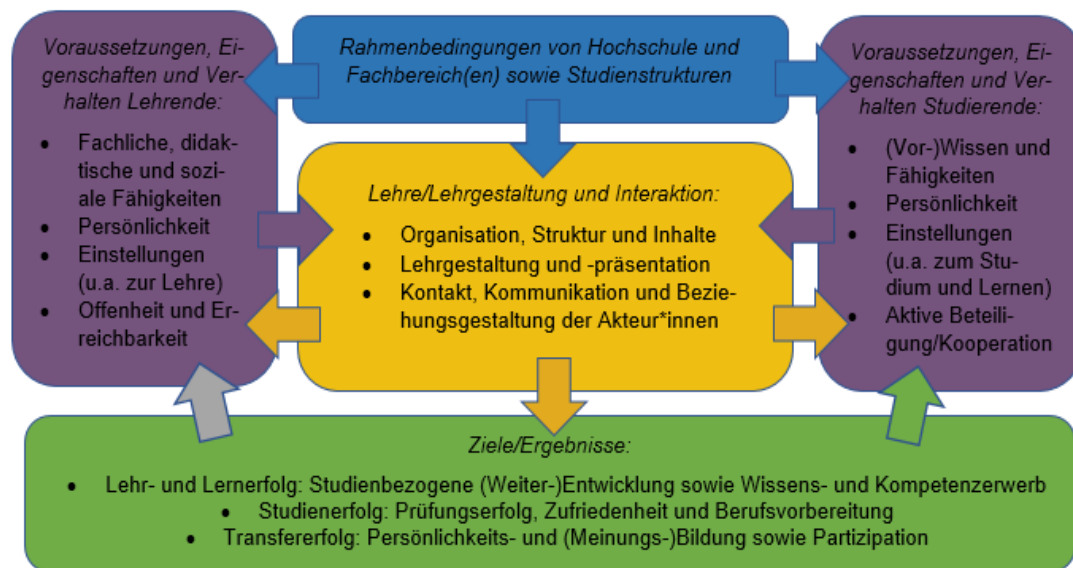


Abbildung 20: Überarbeitetes Modell guter Hochschullehre mit Oberkategorien.

Die Vergleiche zwischen den *harten* und *weichen Fachgruppen* haben ergeben, dass die Bewertung der Kriterien guter Hochschullehre in vielen Punkten übereinstimmt. Einige Diskrepanzen werden bei der Gewichtung bestimmter Merkmale deutlich. In den *harten Fächern* werden vergleichsweise mehr die Rahmenbedingungen (Struktur), die Lehrorganisation (Prozess) und der Studienerfolg im Sinne der Berufsvorbereitung (Ziel-/Ergebnis) hervorgehoben. Bei den *weichen Fächern* wird dafür etwas mehr Wert auf Aspekte der Beziehungsgestaltung der Akteur*innen (Prozess) sowie die Persönlichkeits- und Meinungsbildung als Transfererfolg (Ziel-/Ergebnis) gelegt.

Die Untersuchung des Einflusses von weiteren Personenvariablen bestätigt, dass es durchaus Unterschiede bzw. Zusammenhänge gewisser Ausprägungen innerhalb der beiden Akteursgruppen (unabhängige Variablen) mit bestimmten Faktoren „guter Lehre“ (abhängige Variable) gibt. Bei den Studierenden ergeben sich signifikante Re-

sultate für demographische und strukturelle Variablen (vor allem Geschlecht, Studienabschlussziel und -abschlussart), (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften (vor allem intrinsische Studienfachwahlmotive, Interesse am Studienfach, Einstellung zu Studium, Hochschule, Lehre und Lernen sowie persönliche Wichtigkeit des Studiums) als auch studienbezogene Vorerfahrungen, Verhalten und Ergebnisse (unter anderem Selbststeuerung und erworbene Berufskompetenzen). Bei den Lehrenden werden deutlich weniger signifikante Einflüsse sichtbar, was für eine geringere Heterogenität sprechen könnte oder auf eine klarere Vorstellung von „guter Lehre“ hinweist. Einen signifikanten Effekt hat nur das Geschlecht als demographische Variable sowie die vermittelten Sozial- und Berufskompetenzen als Ergebnis der lehrbezogenen Vorerfahrungen. Außerdem sind die selbsteingeschätzten didaktischen Fähigkeiten, Interesse an der Lehrtätigkeit und persönliche Wichtigkeit der Lehre als (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften bedeutend.

Die Befunde haben verdeutlicht, dass vor allem die verschiedenen Input-Variablen (Voraussetzungen und „intrapyschische“ Eigenschaften) einen direkten Einfluss auf die Vorstellung von „guter Lehre“ zu haben scheinen. Teilweise wirken sich auch die Erfahrungsvariablen und bisherigen Ergebnisse auf die Erwartungen aus. Man könnte vermuten, dass sich die Erfahrungen im Prozess (z. B. in Lehrveranstaltungen) und die Outcomes (z. B. Prüfungsnoten) auch indirekt über eine Veränderung der Voraussetzungen (z. B. angepasste Motivation oder Lernstrategie durch gewisse Erfahrungen) auf die Ansprüche an „gute Lehre“ auswirken. Zusätzlich stehen die verschiedenen Personenvariablen in einem komplexen Zusammenhang, zum einen beeinflussen sie sich gegenseitig und zum anderen treffen beide Akteursgruppen mit ihren Verhaltensweisen in der Lehre aufeinander. Die Vorstellung ist als kognitive Idee ein integrierter Bestandteil des dynamischen Zyklus-Modells, das die vielseitige Beeinflussung der Erwartungen an „gute Lehre“ verdeutlichen soll (siehe Abbildung 21):

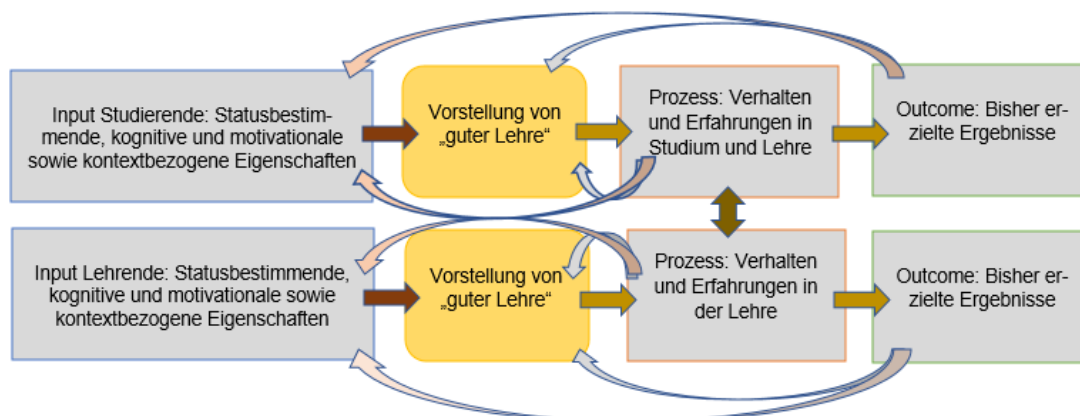


Abbildung 21: Dynamisches Zyklus-Modell zur Erklärung der Vorstellungen von „guter Lehre“.

6. Diskussion der Methode und Ergebnisse im Forschungskontext

Im Diskussionskapitel werden zunächst die methodische Umsetzung der Befragung, das Forschungsdesign, der Feldzugang, die Stichprobenzusammensetzungen sowie die verwendeten Fragebögen-Konstrukte zur Erfassung der Vorstellungen von „guter Lehre“ und den weiteren Personeneigenschaften kritisch betrachtet (Kapitel 6.1). Danach werden die Befunde diskutiert und in die Forschung eingeordnet (Kapitel 6.2).

6.1 Diskussion der Designanlage, Stichproben und Fragebögen-Konstrukte

Als methodischer Zugang wurde ein *paralleles Mixed-Method-Design* gewählt. Dementsprechend wurden qualitative und quantitative Fragen aufgenommen, die Daten gemeinsam erhoben sowie interpretiert (*Methodentriangulation*). Die Vorteile davon sind, dass eine Kombination der Zugänge es ermöglicht, jeweils die Schwächen der anderen Methode auszugleichen und dass eine Betrachtung des Forschungsgegenstandes aus mehreren Blickwinkeln stattfinden kann. Es können sowohl individuelle Sichtweisen berücksichtigt werden, als auch quantitative Aussagen getroffen werden. Zusätzlich handelt es sich um eine *Querschnittsanalyse*, die nur Aussagen für den Zeitpunkt der Datenerhebung zulässt (vgl. Kuckartz, 2014, S. 65 ff.; Raab-Steiner/Benesch, 2021, S. 43 ff.). Gerade vor dem Hintergrund, dass die Vorstellung von „guter Lehre“ als etwas Dynamisches verstanden wird, kann man nur von einer „Momentaufnahme“ sprechen. Die Antworten sind zusätzlich vermutlich durch die letzten (positiven oder negativen) Erfahrungen in der Lehre geprägt und durch besuchte bzw. praktizierte Lehrveranstaltungen zum Befragungszeitpunkt beeinflusst, da die Daten während der Vorlesungszeit erhoben wurden. Gleichzeitig war die *Feldzeit* vermutlich eine stressige bzw. arbeitsreiche Phase für beide Akteursgruppen, da sie bewusst in der Mitte des Sommersemesters 2022 lag, während Lehrveranstaltungen stattfanden und vor Prüfungen sowie Semesterferien, wodurch mutmaßlich auch Ausfälle aufgrund von mangelnder Zeit erklärt werden könnten. Dennoch kamen zwei ausreichend große und diverse Stichproben zustande. Ein weiterer Ausfallgrund könnte das fehlende Interesse an der Thematik gewesen sein (vgl. Scholl, 2018, S. 242 f.).

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass eine gewisse Vorselektion stattfand und die freiwillige Teilnahme der Befragten vorausgesetzt wurde, da die Umfragen *Online* stattfanden und die Einladung per E-Mail erfolgte. Das lässt vermuten, dass eher motivierte und an der Thematik interessierte Personen teilgenommen haben. Dennoch entsprachen alle kontaktierten Personen an sich der Zielgruppe und waren Studierende sowie Lehrende an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU). Dadurch, dass die Befragten allein Online an der Befragung

teilnahmen, herrschte eine gewisse Anonymität und es gab keine Kontrolle über die Stichproben, daher bleibt die Frage nach dem „Bias“. Diese freiwillige Selbstselektion kann aus Interesse an der Thematik oder dem Anreiz durch den Gutschein-Gewinn stattgefunden haben. Bei beiden Stichproben kam es demnach zu systematischen Ausfällen, die durch die Thematik oder das Instrument ausgelöst wurden und die Befragungsergebnisse entsprechend verzerrt haben könnten (vgl. Scholl, 2018, S. 28 f.).

Zusammensetzung und Repräsentativität der beiden Stichproben

Die Grundgesamtheit stellen alle immatrikulierten Studierenden und in der Lehre tätigen Dozierenden an der JGU dar. Die Auswahl der beiden Stichproben kam aufgrund des Online-Formats und der Einladung per E-Mail (mit wenigen Sätzen zur Thematik) durch eine hohe Vorselektion bzw. Selbstselektion zustande (was sich durch eine hohe intrinsische Motivation und ein hohes Interesse für Studium bzw. Lehre bei den Befragten widerspiegelt). Zwei Drittel der Studierenden-Stichprobe sind weiblich, insgesamt ist der Großteil unter 30 Jahre alt und weist eine relativ hohe Leistungsfähigkeit auf (die meisten haben Abitur und die Durchschnittsnote der HZB ist 2.0). Es gibt eine gute Mischung von Studierenden mit unterschiedlich ausgeprägter Studier Erfahrung (bezogen auf Hochschul- und Fachsemester sowie besuchte Veranstaltungen), wobei ein Drittel aller Befragten einen of Arts-Abschluss anstrebt und mehr Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaftler*innen im Verhältnis zur Grundgesamtheit vertreten sind. Die Befragten sind (sehr intrinsisch) motiviert und schätzen ihr Fachinteresse (sehr) hoch ein. Das Studium ist ihnen (sehr) wichtig und nimmt viel Zeit in Anspruch bzw. einen hohen Stellenwert ein (viele arbeiten nicht während der Vorlesungszeit). Die Studierenden haben gegenüber Lehre, Forschung und Hochschule vorwiegend positive Einstellungen, kaum Wissen in Bezug auf die Bologna-Reformen und ein breites Lernverständnis. Deshalb könnte es hier zu einer gewissen Verzerrung durch die hohe Anzahl an weiblichen Befragten, den Anteil an Befragten aus den *weichen Fächern* sowie besonders interessierte und engagierte Studierende gekommen sein. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwiefern die soziale Erwünschtheit oder Tendenz der Zustimmung einflussreich waren (vgl. Raab-Steiner/Benesch, 2021, S. 61 ff.).

Bei den Lehrenden ist etwas mehr als die Hälfte männlich, was der realen Verteilung entspricht. Die Befragten stammen aus verschiedenen Altersgruppen und haben unterschiedlich ausgeprägte Erfahrungswerte in der Lehre. Die meisten sind wissenschaftliche Mitarbeitende oder (Junior-)Professor*innen. Im Vergleich zur Grundgesamtheit sind etwa doppelt so viele Dozierende aus den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften vertreten, die Naturwissenschaften sind hingegen etwas unterrepräsentiert. Die Lehrkräfte schätzen ihre Fähigkeiten insgesamt (sehr) gut ein, wobei sie

ihre fachlichen Kenntnisse noch etwas stärker ausgeprägt als ihre didaktische Kompetenz einschätzen. Die Hälfte hat bereits an Fortbildungen zur Verbesserung der eigenen Lehre teilgenommen. Die Dozierenden sind (sehr intrinsisch) motiviert, haben ein großes Interesse an der Lehrtätigkeit und stufen sie (im Vergleich zur Forschung und anderen Aufgaben) sehr relevant ein. Bezüglich der Präferenzen von Forschung oder Lehre gibt es Unterschiede, manche haben klare persönliche Präferenzen, andere schätzen beides (gleich) bedeutend ein. Etwa die Hälfte der wöchentlichen Arbeitszeit während der Vorlesungszeit wird für die Lehre benötigt. Auch hier stellt sich die Frage nach Verzerrungen durch die Vorselektion bei der Teilnahme, soziale Erwünschtheit und ein (sehr) positives Selbstbild (vgl. Scholl, 2018, S. 28 f.).

Die Repräsentativität und Gültigkeit der Ergebnisse wären am besten zu gewährleisten, wenn alle Studierenden und Lehrenden an der Umfrage teilgenommen hätten. Jedoch ist eine Vollerhebung sehr schwierig, außerdem ist der Rücklauf aufgrund der fehlenden Teilnahmebereitschaft häufig eher gering, insbesondere bei Online-Befragungen. Deshalb wurde geprüft, ob die befragten Stichproben bei den relevanten Aspekten annähernd der Verteilung in der Grundgesamtheit entsprechen: Der Anteil an Lehrenden und Studierenden, das Geschlecht, die Fachbereichszugehörigkeit und das Studienabschlussziel der Studierenden sowie die Position der Lehrenden. Darüber hinaus wurde auch betrachtet, wie viele Erfahrungen die Akteur*innen bisher im Studium bzw. der Lehre gesammelt haben, da diese zu unterschiedlichen Erwartungen an „gute Lehre“ führen könnten (vgl. Willems/Gijseleers/de Bie, 1994, S. 56 ff.).

Insgesamt lässt sich für beide Stichproben festhalten, dass diese im Hinblick auf bestimmte Merkmale weitestgehend repräsentativ sind und beide Akteursgruppen hinsichtlich vieler Eigenschaften gut abgebildet werden. Der Rücklauf ist bei den Lehrenden mit 8,5 Prozent etwa doppelt so hoch wie bei den Studierenden mit 4 Prozent. Eine gute Repräsentativität gibt es hinsichtlich des Geschlechts bei den Dozierenden, den Studienabschlusszielen der Studierenden und den Fachgruppen im Vergleich zu der jeweiligen Verteilung in der Grundgesamtheit an der JGU. Es sind geringfügig mehr „nebenberufliche Lehrkräfte“ vorhanden. Außerdem sind bei beiden Akteursgruppen vermehrt Befragte aus den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften vertreten sowie bei den Studierenden deutlich mehr weibliche Befragte. Zusätzlich sind die befragten Studierenden und Lehrenden sehr (intrinsisch) motiviert und haben eine positive Einstellung gegenüber Studium und Lehre. Deshalb lässt sich hinterfragen, ob diese durchweg positiven Ausprägungen aufgrund von sozialer Erwünschtheit und der Frageformulierung zustande kommen oder ein „positiver Bias“ vorliegt, da nur an der Thematik („gute“) Lehre interessierte Personen teilgenommen haben könnten.

Bei der Gesamtauswertung der Daten sowie der Status- und Fachgruppen-Vergleiche muss (insbesondere bei den Rechnungen) limitierend erwähnt werden, dass die Antworten von Studierenden ($N = 1.154$) denen der Lehrenden ($N = 276$) zahlenmäßig überlegen sind und damit die Gesamtergebnisse und -vergleiche prägen. In Anbetracht der Stichprobengrößen waren diese geeignet, um einen Blick auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ zu werfen, bei der Generalisierung der Ergebnisse ist jedoch Vorsicht geboten. Um Aussagen der Stichprobe auf die Grundgesamtheit übertragen zu können, ist die Normalverteilung wichtig. Viele parametrische Statistiken liefern die besten Ergebnisse, wenn die Variablen (etwa) normalverteilt sind. Allerdings belegen gerade jüngere Simulationsstudien, dass die Normalverteilung weniger wichtig als andere Voraussetzungen ist. Wenn die Stichprobe ausreichend groß ist ($n > 30$), kann man auf die Prüfung der Normalverteilung verzichten, da diese nach dem zentralen Grenzwertsatz annähernd normalverteilt sein wird (vgl. Bortz/Schuster, 2010; Herzog/Francis/Clarke, 2019; Stone, 2010). Zusätzlich geht aus Studien hervor, dass Regressionsmodelle, zu denen auch t-Tests gehören, robust gegenüber solchen Verletzungen sind (vgl. Glass/Peckham/Sanders, 1972; Harwell et al., 1992; Lix/Keselman/Keselman, 1996). Da die jeweiligen Gruppen groß genug waren und die Tests als robust gelten, wurde mit den entsprechenden Testverfahren fortgefahren.

Demnach muss bei der Auswertung der abhängigen Variable beachtet werden, dass die Zusammensetzung der Stichproben zwar ein breites Bild der Vorstellungen von „guter Lehre“ zulässt, aber einerseits durch die Verteilung bestimmter Merkmale und andererseits durch die Vorselektion der Teilnehmenden aufgrund der Methodik der Online-Umfrage gegebenenfalls nicht die Meinung aller abbildet. Die Reliabilität einer Befragung setzt voraus, dass die Befragten imstande sind, objektiv und auf genaue Weise Merkmale der Lehre zu identifizieren und einen zahlenmäßigen Wert zuzuerkennen. Die Beurteilung ist jedoch immer von subjektiven Vorurteilen und Erfahrungen geprägt (vgl. Willems/Gijseleers/de Bie, 1994, S. 58 f.). Die Validität prüft, ob Studierende in der Lage sind, über die Qualität der Lehre ein hinreichend genaues Bild abzugeben. Dabei gibt es häufig den Vergleich zwischen dem Anbietenden (Lehrender) und Kaufenden (Studierenden) eines Produktes (Lehre). Es ist wichtig zu erkennen, dass die beiden Parteien nicht immer die Ansicht des anderen teilen. In den Diskussionen über die Qualität der Lehre kommen deshalb widerstreitende Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden zum Tragen. Ergebnisse (die auch in der vorliegenden Arbeit deutlich wurden) sind beispielsweise, dass Studierende die Art und Weise der Inhaltsvermittlung in der Lehre in den Fokus stellen, während Lehrende eher die Resultate hervorheben (vgl. Willems/Gijseleers/de Bie, 1994, S. 59 f.).

Inwiefern die Ergebnisse auf alle Studierenden und Lehrenden an der JGU generell bzw. auf andere Hochschulen übertragbar sind, ist schwierig zu bewerten, da nicht nur jedes Individuum mit seiner Persönlichkeit, seinen Erfahrungen und Fachhintergründen, sondern auch die Rahmenbedingungen an den einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich sein können. Man könnte vermuten, dass die Ergebnisse an gleichartigen (deutschen) Hochschulen an anderen Standorten ähnlich ausfallen würden. Zum Beispiel kann Lübeck (2009) keinen Unterschied zwischen den Lehransätzen von Dozierenden unterschiedlicher Hochschulstandorte feststellen (S. 186). Hinweise auf Unterschiede liefert hingegen die Studie von Schulze, Heller und Merten (2022), die geringfügige Abweichungen zwischen den Vorstellungen „guter Lehre“ von Lehrenden an Fachhochschulen und Hochschulen aufzeigen können (S. 4). Aufgrund von kulturellen Unterschieden könnte man auch Auswirkungen auf die Hochschullehre in verschiedenen Ländern vermuten: Nevgi, Postareff und Lindblom-Ylänne (2004) können beispielsweise beim Vergleich zwischen finnischen und britischen Lehrenden nachweisen, dass die Lehrkräfte aus Finnland eher lehrendenzentrierte Lehre praktizieren (S. 10 ff.). Da sich jedoch über viele Studien hinweg – und auch in der vorliegenden Arbeit – immer wieder ähnliche Befunde ergeben, scheint es gewisse zentrale und übergreifend gültige Kernfaktoren guter Hochschullehre zu geben.

Operationalisierung der Konstrukte in den beiden Fragebögen

Die (schriftliche) Befragung ist eine sozialwissenschaftliche Methode, eine empirische (qualitative oder quantitative) Sammlung und Systematisierung von Erfahrungen. Das Ziel ist es, durch regulierte Kommunikation reliable (zuverlässige) und valide (gültige) Informationen über das Forschungsobjekt zu erhalten. In Befragungen werden latente Eigenschaften, die häufig verbalisierte Meinungen sind, mithilfe von Indikatoren sichtbar gemacht (der numerische Relativ beschreibt die soziale Umwelt). Diese Eigenschaften sind demnach Zuschreibungen, die im Rahmen von Theorien über das menschliche Verhalten getroffen werden. Dabei erhält man die Aussagen über das Verhalten und die Einstellungen in der Regel mithilfe der Selbstzuschreibung der Befragten. In Befragungen ermittelte Einstellungen, Gefühle und Verhaltensweisen werden kommunikativ vermittelt, was immer eine Verzerrung des tatsächlichen Bewusstseinsinhalts oder der Verhaltensweise darstellt, die methodisch reduziert werden soll. Standardisierte Verfahren streben einen Vergleich zwischen den Untersuchungsobjekten an. Durch die Vereinheitlichung und Objektivierung mittels eines Regelwerks soll die Vergleichbarkeit hergestellt werden. Der Fragebogen als Instrument stellt die gleichen Fragen in derselben Reihenfolge an alle Befragten. Das Ziel der Auswertung ist, die Häufigkeitsverteilung bestimmter Phänomene zu beschreiben und über die

Prüfung von Hypothesen einen Zusammenhang von mindestens zwei Variablen (UV und AV) zu testen (Scholl, 2018, S. 15 ff.). Beim quantitativ-standardisierten Verfahren wird in der Regel deduktiv vorgegangen, indem die Fragebogenteile aus der Theorie abgeleitet werden. Dabei sind die Objektivität (das Instrument führt immer wieder zu denselben Ergebnissen), die Reliabilität (die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse mit diesem Instrument) und die Validität (die inhaltliche Logik zwischen dem theoretischen Konstrukt und der empirischen Messung) Gütekriterien (Scholl, 2018, S. 23 ff.).

Nicht nur die Situation und die methodische Umsetzung der Befragung beeinflussen den Befragten, sondern auch das Messinstrument selbst. Es ergeben sich vor allem die Zustimmungstendenz/Ja-Sage-Tendenz, die Tendenz zur Mitte (alles wird wichtig bewertet, es gibt keine Extreme, weil die Fragen bspw. nur oberflächlich gelesen und verarbeitet werden; vgl. „satisficing“⁹⁴) und die soziale Erwünschtheit (Scholl, 2018, S. 213 ff.; Bogner/Landrock, 2015, S. 1 ff.). Die Antworten werden demnach nicht nur von Meinungen und Gefühlen oder auch dem Involvement der Person, sondern auch von den Formulierungen beeinflusst. Diese kognitiven Effekte sind stark von den Gedächtnisfunktionen und den Kontextinfos abhängig, die Befragte „suchen“. Bei der Reihenfolge gibt es den sogenannten „Halo-Effekt“, der die Auswirkung von Fragen auf die folgenden Fragen beschreibt. Die Reihenfolge der Fragen und der Kontext können schon bestimmte Vorstellungen aktivieren und das Antwortverhalten beeinflussen. Bei „Primacy-Recency-Effekten“ geht es um die Aufmerksamkeitsprozesse, demnach werden Antworten am Anfang oder am Ende von langen Listen häufiger ausgewählt als solche in der Mitte. Außerdem passen die Befragten ihre Antworten aneinander an, um möglichst konsistent zu antworten (Scholl, 2018, S. 216 ff.).

Bei den eingesetzten Fragebögen gab es keine „Eisbrecherfrage“ zu Beginn, sondern es wurde bewusst zuerst die offene Frage nach Aspekten „guter Lehre“ gestellt, damit bei den Befragten nicht vorab andere Informationen aktiviert wurden bzw. sie nicht durch andere Fragen beeinflusst wurden. Im Anschluss an die Fragen zu den Vorstellungen folgten aufgrund der inhaltlichen Nähe allgemeinere Fragen zu Erfahrungen in der Lehre. Danach kamen die Fragen zu den Personeneigenschaften (z. B. Einstellungen oder Motive) und den Abschluss bildeten die leicht zu beantwortenden Fragen zur Soziodemographie und die allgemeinen Angaben zum Studium bzw. der Lehre. Die Operationalisierung ist die Übersetzung von theoretischen Konzepten in

⁹⁴ „Satisficing“ ist ein theoretischer Ansatz zur Erklärung von Messfehlern in Befragungen. Es geht dabei um die Reduzierung des Aufwandes bei der Beantwortung von Fragen. Eine schwache Ausprägung wäre die Wahl der ersten plausibel erscheinenden Antwort und die Tendenz zur Zustimmung. Eine starke Ausprägung wäre die inhaltsunabhängige Verwendung der Mittelkategorie. Untersuchungen haben gezeigt, dass Befragte weniger „satisficing“ betreiben, wenn sie sich für das Thema der Umfrage interessieren oder die Teilnahme an wissenschaftlichen Befragungen wichtig finden (Roßmann, 2017, S. 8 ff.).

empirische Instrumente, die bei der Auswertung zurückübersetzt werden. Man kann Forschungsfragen nur indirekt beantworten, häufig werden Einstellungen als latente Konstrukte über Präferenzen und Zustimmungsfragen zu Aussagen erfasst. Diese Antworten werden durch Forscher*innen gesteuert, sind aber von der Interpretation des Befragten abhängig (vgl. Scholl, 2018, S. 143 ff.). Die offene Frage nach relevanten Aspekten „guter Lehre“ aus der persönlichen Perspektive der Befragten sollte erfassen, was diese spontan mit dem Begriff assoziieren und als relevant einschätzen. Die Anzahl an Antwortfeldern war auf fünf begrenzt (mit der Bitte drei bis fünf Punkte zu nennen), damit eine Auswahl stattfinden musste. Die Frage stand bewusst am Anfang der Umfrage, um „nicht gelenkte“ Auskünfte zu erhalten, ist aber natürlich sehr anspruchsvoll zu beantworten, da es vorher kaum eine thematische Hinführung gab. Die Aufgabe bestand darin, Stichpunkte zu nennen und keinen Fließtext zu schreiben, was der Komplexität der Beschreibung von „guter Lehre“ nicht gerecht wurde, denn Zusammenhänge und Wirkungen verschiedener Faktoren wurden somit nicht erfasst. Die Kommentare wurden jedoch anschließend den Kategorien sowie Qualitätsebenen zugeordnet und durch das Modell in einen Wirkzusammenhang gebracht. So konnten auch quantitative Aussagen getroffen werden und Vergleiche zwischen den Status- und Fachgruppen angestellt werden. Die Befragten wurden zwar explizit nach ihrer persönlichen Meinung gefragt, aber letztlich kann man nicht nachvollziehen, ob sie ihre Wunschvorstellungen wiedergeben, reale Erfahrungswerte beschreiben oder erlerntes Wissen abrufen (z. B. über die Bologna-Reformen oder aus didaktischen Veranstaltungen). Man könnte hinterfragen, ob bestimmte genannte Aspekte (z. B. die Transparenz der Lehrziele) den Lehrenden wirklich persönlich wichtiger sind oder nur bewusster durch die nahezu tägliche Auseinandersetzung mit dem Thema Lehre.

Für die Einschätzung von Präferenzen wurde eine Rating-Frage mit sieben Skala-Stufen verwendet („sehr wichtig“ bis „überhaupt nicht wichtig“). Mittels dieser Ausprägungen sollte zum einen differenziert werden und zum anderen Informationen über die direkte Messung erlangt werden. Jedoch darf dabei die Fähigkeit der Person nicht überschätzt werden (vgl. Scholl, 2018, S. 242 ff.). Die Item-Batterien enthielten Aspekte auf den drei Qualitätsebenen, die aus dem bisherigen Forschungsstand abgeleitet wurden. Der Gedanke dahinter war, dass bei einer offenen Frage häufig Merkmale der Struktur- und Prozess-Ebene genannt werden, weil diese naheliegen (z. B. Eigenschaften der Lehrperson oder Lehrgestaltung), aber Aspekte der Ziel-/Ergebnis-Ebene (z. B. Kompetenzerwerb oder Berufsvorbereitung) seltener oder oftmals gar nicht erwähnt werden. Hierbei war das Ziel, dass man einerseits vergleichen kann, ob bestimmte Kriterien „guter Lehre“ wichtiger als andere eingeschätzt werden, auf wel-

chen Ebenen diese liegen (ob sich hier ebenfalls die Ergebnisse der offenen Befragung zeigen) und andererseits, ob es Gruppenunterschiede gibt, um auch etwas über die Diskrepanzen aussagen zu können. Die Bewertung der relativ hohen Anzahl an Items könnte ermüdend gewirkt und schnelles Durchklicken mit einer Tendenz zur Zustimmung ohne genaues Lesen zur Folge gehabt haben. Zusätzlich wurden die Punkte aus mehreren Studien als relevante Faktoren „guter Lehre“ abgeleitet, worin schon begründet liegt, dass der Großteil vermutlich (sehr) wichtig eingeschätzt wird. Mithilfe einer 7er-Skala sollten mehr Abstufungen in der Wichtigkeit ermöglicht werden. Schwierig macht die Auswertung zusätzlich die geringe Varianz zwischen den Bewertungen, die die Aussagekraft einschränkt. Außerdem kann man nicht sicher sagen, ob es sich wirklich um persönliche Vorstellungen handelt. Deshalb muss unter anderem die Zustimmungstendenz (alle Kriterien „guter Lehre“ werden (sehr) wichtig eingeschätzt), die soziale Erwünschtheit und eventuell ein „Bias“ durch sehr motivierte und interessierte Befragte berücksichtigt werden (vgl. Scholl, 2018, S. 213 ff.).

Das Relevanz-Ranking der Oberkategorien wurde als dritter Zugang gewählt, da die selbstständige Nennung von Kriterien „guter Lehre“ sehr von der eigenen Perspektive abhängt sowie oft „eng“ in dem Sinne ist, dass sie stark auf Lehrveranstaltungen im Lehr-Lern-Prozess und die Eigenschaften der Lehrperson fokussiert ist. Beim Wichtigkeits-Rating wurden zwar Kriterien auf allen Ebenen vorgegeben, jedoch können diese im Prinzip alle gleichbedeutend eingeschätzt werden. Durch die Auswahl von zehn übergeordneten Hauptkategorien, die in eine Reihenfolge gebracht werden mussten, wurde eine Entscheidung „herbeigeführt“. Deshalb wurden mit Blick auf das abgeleitete Arbeitsmodell „guter Lehre“ jeweils die drei Oberkategorien auf der Struktur- und Prozess-Ebene ausgewählt sowie vier auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene. Das Ranking stellte eine sehr anspruchsvolle Aufgabe dar, da die Hauptkategorien viele verschiedene Unterdimensionen umfassen und dementsprechend allgemein formuliert sind. Unter den Begriffen könnten sich die Befragten verschiedene Kriterien vorgestellt haben. Andererseits handelt es sich nur um eine analytische Unterteilung, die Merkmale bedingen sich gegenseitig und können nicht komplett voneinander getrennt werden. Obwohl auch schon im Pretest angemerkt wurde, dass die Aufgabe herausfordernd ist und man nicht nachvollziehen kann, was die Befragten konkret unter den Begriffen verstehen, bietet die Auswertung der Frage einen interessanten Mehrwert.

Insgesamt sind die Ergebnisse zwischen den drei methodischen Zugängen weitestgehend konvergent, die Resultate ähneln sich, was Argumente zugunsten einer Gültigkeit der Daten und Methoden liefert. Teilweise sind sie aber auch komplementär, indem sie sich wechselseitig ergänzen und durch die Verbindung der Resultate aller

drei Methoden ein detailreiches sowie umfassendes Bild der Vorstellungen von guter Hochschullehre als Forschungsgegenstand entsteht (vgl. Kelle, 2019, S. 159 ff.).

Bei der Erfassung der unabhängigen Variablen basierten viele Fragen auf einer Selbstbewertung und subjektiven Einschätzung der Befragten (z. B. eigene Fähigkeiten, Leistungen, Motive oder Einstellungen). Um latente Eigenschaften sichtbar zu machen, bekommt man nur eigene Aussagen der Personen zu bestimmten Themen (Selbstbeschreibung). Bei Eigenbeurteilungen muss man immer bedenken, dass diese gegebenenfalls nicht den tatsächlichen Leistungsstand der Befragten messen, sondern ihre eigene Einschätzung davon. Dabei stellt sich die Frage, wie ehrlich die Befragten (im positiven sowie negativen Sinne) sind.⁹⁵ Zudem sind viele Fragen allein aufgrund ihrer Formulierung wenig strittig oder werden gegebenenfalls so empfunden.⁹⁶ Die Fragen zur eigenen Lehre könnten eher eine Wunschvorstellung statt der Realität abbilden. Andere Angaben, wie beispielsweise die Anzahl an besuchten bzw. gehaltenen Veranstaltungen, sind wiederum schwierig zu erinnern. Zudem beinhalten Interessens-, Präferenz- und Relevanzfragen die subjektive Zuschreibung von Bedeutung, dabei sind motivationale Aspekte der Person wichtig und es wird eine hohe gedankliche Auseinandersetzung mit dem Thema erfordert, da Bewertungsobjekte subjektiv affektiv beurteilt sowie zugeordnet werden (vgl. Scholl, 2018, S. 147 ff.).

Neben den Einflüssen des Messinstruments, der Befragungssituation oder auch der Befragten selbst muss zusätzlich die Bedeutung der *forschenden Person* im Forschungsprozess kritisch betrachtet werden. Auch Forschende haben (theoretische) Vorannahmen und sind durch eigene Erfahrungen geprägt. Basierend auf diesen trifft die Person methodische Entscheidungen vom Festlegen der Forschungsfragen über die Operationalisierung und Durchführung der Befragung bis hin zur Rückübersetzung der empirischen Daten sowie der Interpretation dieser Befunde (vgl. Scholl, 2018, S. 25 ff.). Außerdem führen Forschende nicht nur eine Beobachtung erster Ordnung durch, indem sie einen Forschungsgegenstand betrachten, sondern einerseits durch die Reflexion dieser auch eine Beobachtung zweiter Ordnung. Andererseits könnte man die Betrachtung der Forschung (die die Beobachtung der Hochschullehre systematisiert und beschreibt) als Beobachtung dritter Ordnung verstehen, die durch kritisches Hinterfragen selbst zum Gegenstand wird (vgl. Luhmann, 1997, S. 74 f.).

⁹⁵ Die subjektive Einschätzung von Fähigkeiten (z. B. Lehrkompetenz, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartung, Selbststeuerung oder Lernstrategie) und der aktuellen Leistung kann auch vom Charakter der Befragten abhängen. Prinzipiell ist die Frage, wer sich selbst schlecht bewertet. Jedoch kann man davon ausgehen, dass eine ausreichend große Anzahl an Befragten Ausreißer ausgleichen kann.

⁹⁶ Beispielsweise könnten Fragen zu Einstellungen, Interessen oder Motiven eher zugestimmt werden. Lehrende würden zum Beispiel vermutlich nicht angeben, dass sie kein Interesse an der Lehre haben.

6.2 Diskussion der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungskontext

Das zweite Unterkapitel beinhaltet die Diskussion der Resultate und die Einordnung in den Forschungsdiskurs sowie den Vergleich zu anderen Studienergebnissen.

6.2.1 Merkmale „guter Lehre“ und Ergebnisse des Statusgruppen-Vergleichs

Im Gegensatz zu vielen anderen Studien wurde das Kategoriensystem dieser Studie nicht induktiv aus den Antworten auf die offene Frage abgeleitet, sondern die Kategorien wurden deduktiv aus der bisherigen Forschung und den Befunden des Pretests erstellt sowie den Ebenen des Qualitätsmodells zugeordnet. Zum Teil sind die Merkmale schwierig voneinander abzugrenzen, bedingen sich gegenseitig oder sind den Ebenen nicht eindeutig zuzuordnen, da diese ineinander übergehen. Beispielsweise setzen die Ergebnisse schon während des Prozesses ein (z. B. Studienzufriedenheit und Kompetenzerwerb) oder Eigenschaften auf der Struktur-Ebene finden ihre Anwendung im Prozess (z. B. didaktische Fähigkeiten der Lehrperson). Deshalb handelt es sich lediglich um analytische bzw. „künstliche“ Unterscheidungen. Man kann das Verhalten der Handelnden (Prozess-Ebene) nur bedingt von deren Voraussetzungen (Struktur-Ebene) unterscheiden. Zusätzlich wurden innerhalb der Unterkategorien induktiv aus den Antworten thematische Bündel zur inhaltlichen Beschreibung abgeleitet. Lehrende haben oft betont, dass es den Studierenden wichtig ist, dass sie engagiert sind und Begeisterung für das Fach bzw. die Thematik zeigen. Sie geben Wissen aus (Lehrveranstaltungs-)Evaluationen und Feedbackgesprächen mit Studierenden wieder. Daran wird deutlich, dass ihre Kriterien „guter Lehre“ nicht nur durch eigene Wünsche oder Inhalte aus didaktischen Fortbildungen, sondern auch durch die Wünsche von Studierenden geprägt sind. Basierend auf einem kontinuierlichen Feedback findet ein Monitoring statt (ein wechselseitiger komplexer Prozess mit einer permanenten Rückkopplung), indem zum Beispiel die Unzufriedenheit mit Ergebnissen zu einer Anpassung der Lehrstrategien führt oder die Dozierenden ihre Lehre auf den Lernstand der Studierenden abstimmen (vgl. Blüthmann, 2012, S. 193).

Studierende wiederum sprechen häufig von „Lehre“ sowie „Lehrenden“ synonym und unterscheiden in ihren Antworten teilweise verbal gar nicht zwischen diesen. Die Eigenschaften, das Verhalten und die Umgangsweise der Lehrperson mit ihnen als Studierende sind zentral. Darin spiegeln sich unter anderem Ergebnisse aus dem Forschungsstand von Rindermann (1999b) wider, der bereits herausfand, dass eine gute Veranstaltung nicht von einem guten Lehrenden zu trennen ist und Studierende aufgrund ihrer Rolle in der Lehre mehr die Art und Weise der Vermittlung hervorheben (Struktur der Veranstaltung, Verhalten und Interaktion mit der Lehrperson), während Dozierende mehr die Inhalte, Lehrziele und Ergebnisse im Blick haben (S. 149).

Obwohl es drei verschiedene Herangehensweisen zur Erfassung der abhängigen Variable gab, ergeben sich prinzipiell ähnliche Ergebnisse. Bei der offenen Frage wird deutlich, dass die meisten Aspekte „naheliegend“ sind und sich auf der Prozess-Ebene befinden, darauf folgen Strukturen und zum Schluss Ziele und Ergebnisse.⁹⁷ Schwerpunkte innerhalb der Ebenen sind Kriterien, die sich auf die Lehre an sich (Lehrplanung, Durchführung und Interaktion) sowie die Lehrperson (Eigenschaften und Verhalten) beziehen. Die organisatorischen Aspekte (Rahmenbedingungen) und der Output (Lernergebnisse oder auch Berufsvorbereitung) spielen im Vergleich eine nachgeordnete Rolle. Das könnte man dadurch erklären, dass die beteiligten Personen bei „guter Lehre“ vor allem an konkrete Lehrveranstaltungen denken und deren Merkmale beschreiben. Damit schließen die Ergebnisse an die bisherige deutschsprachige (z. B. Ulrich, 2013; Lücking et al., 2017; Mirastschijski et al., 2017; Warm/Vettori, 2018; Knödler, 2019; Schulze/Heller/Merten, 2022) und internationale englischsprachige Forschung an (z. B. Feldman, 1976; Brascamp/Ory/Pieper, 1981; Reid/Johnston, 1999; Onwuegbuzie et al., 2007; Üstünlüoğlu, 2016/2017). Bei der Nennung von (fünf) Aspekten „guter Lehre“ wird weniger an Rahmenbedingungen (von Fachbereichen und Hochschulen) oder Ziele (z. B. Berufsvorbereitung oder Persönlichkeitsentwicklung) gedacht. Entgegen bisherigen Forschungsergebnissen werden die Vorkenntnisse und die aktive Beteiligung der Studierenden selten bzw. gar nicht genannt. Es scheint, als würden die Studierenden nicht unmittelbar mit dem Begriff verbunden werden, was einen gewissen Widerspruch zu Forderungen im Rahmen der Bologna-Reformen oder formulierten Zielen an Studium und Lehre darstellt.

Ein Unterschied zwischen den Resultaten der drei Methoden besteht darin, dass bei der Bewertung einzelner Merkmale fast alle vorgegebenen Kriterien auf den drei Ebenen als „(sehr) wichtig“ eingeschätzt werden. Das verdeutlicht, dass interessanterweise auch Merkmale, die nicht direkt in Verbindung mit dem Begriff gebracht werden (vor allem Ergebnisse und Ziele), als relevant eingeschätzt werden. Besonders bedeutend für das Gelingen der Lehre werden hier erneut die Eigenschaften (didaktische und fachliche Kenntnisse sowie eine positive Einstellung zur Lehre) und das Verhalten (Erreichbarkeit sowie Offenheit für Kritik und Fragen) von Lehrenden, die Planung der Lehre (gute Struktur und didaktisches Vorgehen), ein gutes (Lern-)Klima sowie der Erwerb von fachlichen Kenntnissen und die (kritische) Meinungsbildung bewertet. Damit entsprechen die Ergebnisse weitestgehend dem Forschungsstand. Lediglich Aspekte, die die Voraussetzungen und das Verhalten von Studierenden,

⁹⁷ Bei der Interpretation der Gesamtergebnisse muss man jedoch immer bedenken, dass die Studierenden aufgrund ihrer zahlenmäßigen Überlegenheit die Resultate stark prägen.

den Erwerb von fachübergreifenden Kenntnissen sowie den Prüfungs- und Studien-
erfolg betreffen, werden hier vergleichsweise weniger elementar eingeschätzt. Das
deckt sich wiederum mit den Ergebnissen der offenen Frage. Ein weiterer Kontrast
ist, dass bei der offenen Frage viele Punkte genannt werden, die konkrete Lehrme-
thoden, eingesetzte Medien oder bereitgestellte Arbeitsmaterialien betreffen, diese
Items sind jedoch beim Rating im Vergleich zu anderen (nicht genannten Merkmalen)
weniger relevant, was dafürspricht, dass der Begriff „gute Lehre“ mit einem „engen“
Verständnis verbunden wird, indem konkrete Aspekte angeführt werden. Insgesamt
muss man beim Rating bedenken, dass die meisten Merkmale mit den vordersten
drei Punkten einer 7er-Skala bewertet wurden und wenn bei der Interpretation von
„weniger wichtig“ gesprochen wird, ist dies nur relativ im Vergleich zu (noch) wichtiger
bewerteten Kriterien zu sehen. Bis auf wenige Items (die Eigenschaften und Verhal-
ten von Studierenden betreffen) werden alle Punkte (sehr) wichtig eingeschätzt.

Das Relevanz-Ranking der Oberkategorien, das eine Entscheidung „erzwungen“ hat,
belegt diese Ergebnisse (eine hohe Relevanz der Lehrperson, Lehrorganisation so-
wie Durchführung). Interessante Diskrepanzen sind beispielsweise, dass Aspekte der
Ziel-/Ergebnis-Ebene (Berufsvorbereitung sowie Wissens- und Kompetenzerwerb),
die bei der offenen Frage wenig genannt werden, hier weit(er) oben eingeordnet wer-
den. Im Ganzen hat das Mixed-Method-Design mit der kombinierten Auswertung von
qualitativen und quantitativen Daten wissenschaftliche Befunde eröffnet und durchaus ei-
nen Mehrwert zur offenen Frage geschaffen, die häufig allein gestellt wird, um die
relevanten Kriterien auszumachen und zu vergleichen. Vor allem für den Vergleich
zwischen Status- und Fachgruppen sowie die Prüfung weiterer Einflussvariablen sind
vergleichbare Antworten anhand des Ratings und Rankings hilfreich. Betrachtet man
die Faktoren, die sich aus den einzelnen Items bilden lassen, sind diese ähnlich zum
Arbeitsmodell. Besonders relevant ist hier neben dem „Didaktischen Können der
Lehrperson“ und der „Vermittlung von Fachwissen“ die „Beziehungsgestaltung (der
Akteur*innen)“. Dieser Faktor umfasst die zwischenmenschlichen und sozialen As-
pekte der Lehrperson (Interaktion, Betreuung, Klima, Offenheit und Verständnis), was
der bisherigen Forschung entspricht (z. B. Rindermann, 1999b). Bei den ausgewähl-
ten Items für das Rating und Ranking könnte man noch die Zusammensetzung kriti-
sieren, die entlang des Arbeitsmodells stattgefunden hat und durch die Selektion von
bestimmten Kriterien Vorgaben gemacht hat sowie die Befragten vorab in ihren Ant-
wortmöglichkeiten eingeschränkt hat. Die weitestgehend hohe Übereinstimmung mit
den Antworten der offenen Frage und den bisherigen Forschungsergebnissen spricht
jedoch dafür, dass diese auch den Vorstellungen entsprechen und zutreffend sind.

Eine gewisse Passung der Erwartungen von Studierenden mit denen der Lehrenden ist für effektives Lehren und Lernen entscheidend (Alhija, 2017, S. 6 f.), wenn man Qualität als Übereinstimmung von Leistungen und Anforderungen versteht (Reinhardt/Lindemann/Heinzl, 1996, S. 3 ff.; Krebs, 2006, S. 5). Beim **Statusgruppen-Vergleich** erkennt man viele Ähnlichkeiten. Beide Gruppen nennen entsprechend der Aufgabenstellung im Durchschnitt etwa vier Aspekte pro Person, die meisten liegen auf der Prozess-Ebene, sie betonen die Eigenschaften der Lehrperson sowie Merkmale der Lehrplanung und -gestaltung. Ein (signifikanter) Kontrast besteht darin, dass Studierende mehr Merkmale der Struktur-Ebene nennen, denn aus ihrer Perspektive sind die Rahmenbedingungen (z. B. Lehrkonzeption und Curriculum) wichtig sowie vor allem die Eigenschaften der Lehrperson, da diese zentral mit der Lehre verbunden wird. Im Prozess heben sie die Gestaltung der Lehre (z. B. Medieneinsatz) hervor. Man könnte vermuten, dass Studierenden innerhalb von Lehrveranstaltungen die Ziele und Ergebnisse (z. B. Kompetenzerwerb) nicht so bewusst sind wie konkrete Aspekte der Durchführung. Lehrende nennen mehr Kriterien auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene, darunter den Lehr- und Lernerfolg sowie die persönliche Entwicklung und Bildung der Studierenden als auch im Prozess mehr Punkte der Lehrorganisation. Dieses Resultat kann man gut mit der Perspektive der Lehrenden erklären. Eventuell sind Dozierenden diese Punkte bewusster, da sie sich annähernd täglich mit Lehre auseinandersetzen, während Studierende diese mehr „erleben“. Lehrende müssen sich bei der Konzeption mit der organisatorischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen beschäftigen sowie mit den Zielen, die sie damit erreichen wollen bzw. sollen.

Im Rating werden diese Befunde bestätigt: Für Studierende sind das Curriculum, didaktische Fähigkeiten und Verständnis der Lehrperson (Struktur), eine verständliche Vermittlung der Inhalte, studierendenorientierte Lehre und Qualität der Arbeitsmaterialien (Prozess) sowie der Prüfungs- und Studienerfolg, Zufriedenheit der Akteur*innen und Erwerb von berufsbezogenen Kompetenzen (Ziel-/Ergebnis) relevanter. Lehrende schätzen hingegen den Stellenwert der Lehre, Vorkenntnisse sowie Motivation der Studierenden (Struktur), eine hohe Beteiligung der Studierenden, Offenheit der Lehrperson für Fragen oder Kritik, deren Betreuung, Interaktion und (Lern-)Klima (Prozess), die Förderung des eigenverantwortlichen Lernens und (kritische) Meinungsbildung der Studierenden (Ziel-/Ergebnis) signifikant bedeutender ein.

Auch beim Ranking ordnen Studierende erneut „Praxisbezug und Berufsvorbereitung“ höher ein, während Lehrende „Förderung von Motivation und eigenständigem Lernen“ sowie „Motivierte und engagierte Studierende“ besser bewerten. Beide Akteursgruppen scheinen jeweils die Bedeutung der anderen Gruppe für eine gelungene

Interaktion in der Lehre wahrzunehmen, wobei Lehrenden ihre eigene Rolle bewusster ist als den Studierenden, dass sie aktiv und wesentlich zum Gelingen beitragen. Ein weiterer Widerspruch besteht darin, dass Studierende möchten, dass in der Lehre flexibel auf ihre Wünsche eingegangen wird, jedoch gleichzeitig ein strukturiertes Lehrkonzept vorab feststehen sowie (zeitliche) Pläne eingehalten werden sollen.

Man kann festhalten, dass beiden gutes Dozierendenhandeln sehr wichtig ist und am häufigsten Persönlichkeitsmerkmale, fachliches Wissen und didaktische Kompetenzen der Lehrperson sowie Aspekte der zwischenmenschlichen Interaktion genannt werden. Studierende legen jedoch mehr Wert auf die Art der Vermittlung durch die Lehrperson (interessant, gute Erklärungen und Beispiele) sowie deren soziales Verhalten (verständnisvoll, freundlich und motiviert). Für Dozierende ist hingegen die akademische Qualität (Studierende motivieren und hohe Maßstäbe setzen) sowie der Output (Lern- und Transfererfolg) bedeutender (vgl. z. B. Feldman, 1988; Weinstein, 1989; Rindermann, 1999a; Rindermann, 2009; Mirastschijski et al., 2017). Zentrale Fähigkeiten der Lehrperson sind die soziale, didaktische und fachliche Kompetenz (vgl. z. B. Rindermann, 2001a; Reichmann, 2008). Diese sind aus beiden Perspektiven relevant, wobei Studierenden die sozialen Fähigkeiten der Lehrperson und die Begeisterung für das Fach wichtiger sind, was dem Forschungsstand entspricht (vgl. z. B. Zehnter/Taus/Mallich-Pötz, 2013; Lücking et al., 2017; Borgwardt/Felmet, 2018). Außerdem stimmen die genannten Merkmale im Prozess mit bisherigen Studien überein. Relevant sind zum Beispiel Themen, Struktur und Organisation, didaktische und methodische Aspekte, Verhalten der Lehrperson, (Lern-)Klima, Interaktion, Medieneinsatz oder bereitgestellte Arbeitsmaterialien (vgl. z. B. Krebs, 2006; Keller, 2011; Ulrich/Heckmann, 2013; Lücking et al., 2017; Warm/Vettori, 2018; Knödler, 2019). Die Lehrperson als vermeintlicher Träger der Qualität von Studium und Lehre steht dabei häufig im Mittelpunkt (vgl. Kromrey, 1995, S. 1; Rindermann, 2003, S. 401 ff.).

Die genannten Merkmale ähneln sehr den extrahierten Einzeldimensionen von Ulrich (2016): Fachliche Expertise, didaktische Kompetenzen, eine engagierte, enthusiastische Lehrperson, eine gute Durchführung mit professioneller Beziehung sowie studentische Aktivierung. Obwohl die meisten Definitionen die Ergebnisse bzw. Wirkungen von „guter Lehre“ beschreiben (z. B. Berufsvorbereitung, Kompetenzerwerb und persönliche Entwicklung), werden von beiden Akteursgruppen vor allem Merkmale auf der Prozesse-Ebene angeführt. Das könnte unter anderem daran liegen, dass das die Kriterien sind, die beeinflusst und direkt wahrgenommen werden können. So können Lehrende beispielsweise nur indirekt über die Lehrprozesse die Ergebnisse beeinflussen (vgl. Ulrich, 2020, S. 22). In anderen Studien werden die Bedeutung von

Prüfungsformen, die räumlichen Bedingungen, die Teilnahmemotivation von Studierenden, die Studierendenorientierung (als lehrrelevante Einstellung) oder die ergebnisorientierten Konzeptionen deutlich, die hier zum Teil vergleichsweise eine nachgeordnete Rolle spielen (vgl. z. B. Zehnter/Taus/Mallich-Pötz, 2013; Lücking et al., 2017; Mirastschijski et al., 2017; Warm/Vettori, 2018; Borgwardt/Felmet, 2018).

Von den drei relevanten „Grundpfeilern“ aus der Forschung zu Merkmalen „guter Lehre“ wird nur die Lehrperson in den Vordergrund gestellt, die Rahmenbedingungen als Voraussetzung und die Studierenden als zweite relevante Akteursgruppe werden kaum genannt und vergleichsweise weniger wichtig bewertet.⁹⁸ Diese Kriterien scheinen weniger bewusst zu sein bzw. nicht direkt mit dem Begriff „gute Lehre“ verbunden zu werden. Dass beim Statusgruppen-Vergleich beide eher eine Lehrenden-/Inhaltsorientierung aufweisen (die Lehrperson als Haupthandelnde und der Inhalt steht im Vordergrund), entspricht den Ergebnissen von Päuler und Jucks (2013). In deren Untersuchung weisen die Studierenden ebenfalls eine höhere Lehrendenorientierung als die Dozierenden auf, während sich bei diesen im Vergleich eine intensivere Studierendenorientierung zeigt. Widersprüchlich zur vorliegenden Studie ist, dass hier die Studierenden statt den Lehrenden mehr Aspekte der Rahmenbedingungen anführen. Daraus lässt sich ableiten, dass bezüglich dieser Thematik noch Austauschbedarf zwischen den beiden Akteursgruppen besteht und die Erwartungen der Studierenden nicht (in allen Punkten) mit den Vorstellungen der Lehrenden übereinstimmen.

Auch bei Schulze, Heller und Merten (2022) werden insbesondere Kriterien der Lehrperson und der Lehrgestaltung erwähnt. Die Lehrenden betonen außerdem den Studien-, Lern- und Transfererfolg. Erst danach folgen Nennungen in Bezug auf die Rahmenbedingungen sowie ganz zum Schluss das Interesse und Engagement auf Seiten der Studierenden. Die vorliegende Studie stimmt mit Knödler (2019) insofern überein, dass Lehrende eine gute Atmosphäre, Kommunikation und das kritische Denken von Studierenden hervorheben; Studierende dafür vor allem eine angemessene Didaktik und Aufbau sowie Unterstützung oder Engagement der Lehrperson erwarten. Auch hier betonen die Dozierenden die Bedeutung der Arbeitshaltung der Studierenden (Interesse und Engagement). Im Gegensatz zur vorliegenden Studie heben bei Knödler (2019) beide Gruppen die Rahmenbedingungen (personelle und sachliche Ausstattung), Berufsvorbereitung und Studienerfolg hervor. Während bei allen drei Zugängen die Rolle von Studierenden im Vergleich zu anderen Merkmalen weniger

⁹⁸ Zwar ist das Stichwort „Interaktivität“ bei der offenen Frage oft gefallen, jedoch wurde häufig beschrieben, dass diese von Lehrenden als Aufgabe erfüllt werden sollte, indem sie Studierende einbeziehen oder im Hinblick auf ihre didaktische und methodische Gestaltung von Veranstaltungen integrieren.

wichtig bewertet wird, kommt Studierenden in Modellen guter Hochschullehre (z. B. Rindermann, 1999a/1999b; Ulrich, 2016; Knödler, 2019) eine bedeutende Rolle zu.

Im Ganzen schließen die Ergebnisse an die bisherige Forschung an, es zeigen sich jedoch auch Abweichungen, die auf die Zusammensetzung der Stichproben, die Bildung der Kategorien oder auch die methodische Umsetzung der Befragung zurückgeführt werden könnten. Bisherige (Meta-)Studien sowie empirische Befragungen in den letzten Jahrzehnten belegen, dass Dozierende und Studierende prinzipiell ähnliche Vorstellungen von „guter Lehre“ haben (hohe Passung), aber auch Unterschiede zu finden sind. Differenzen liegen in Einzelheiten und der Relevanzzumessung (z. B. Feldman, 1988; Weinstein, 1989; Rindermann, 1999b; Krempkow, 2001; Päuler/Jucks, 2013; Zehnter/Taus/Mallich-Pötz, 2013; Üstünlüoğlu, 2016/2017; Alhija, 2017; Mirastschijski et al., 2017; Borgwardt/Felmet, 2018; Knödler, 2019). Viele Abweichungen können plausibel mit der Statusgruppenzugehörigkeit erklärt werden, jedoch sind die Effektstärken und der Anteil der Varianzaufklärung bei den Rechnungen mit den acht Faktoren eher gering (vgl. Kapitel 5.4.2). Lediglich beim Faktor „Eigenschaften und Verhalten der Studierenden“ sowie dem „Prüfungs- und Studienerfolg“ werden deutlichere Statusgruppen-Effekte mit höheren Varianzaufklärungen sichtbar.

6.2.2 Ergebnisse der Fachgruppen-Vergleiche

Auch beim **Fachgruppen-Vergleich** wird deutlich, dass die verschiedenen Gruppen jeweils gleich viele Aspekte nennen und beim Wichtigkeits-Rating oder auch dem Ranking der Oberkategorien in vielen Punkten übereinstimmen. Diskrepanzen sind, dass *harte Fächer* bei der offenen Frage die Planung der Lehre und die Berufsvorbereitung betonen, *weiche Fächer* dafür die Interaktion und den Austausch der Handelnden. Beim Rating wird sichtbar, dass die Angehörigen der Naturwissenschaften ein verständliches Curriculum (Struktur), eine gute Strukturierung von Lehrveranstaltungen (Prozess) und die Berufsvorbereitung (Ziel-/Ergebnis) wichtiger bewerten; die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften heben eher die Lehrmethoden (Prozess), die persönliche Entfaltung, die (kritische) Meinungsbildung und die Entwicklung zu mündigen Bürger*innen (Ziel-/Ergebnis) hervor. Beim Ranking gibt es wenige Unterschiede, die Diskrepanzen schließen jedoch an die anderen Resultate an, *harte Fächer* ordnen den Praxisbezug und Berufsvorbereitung höher ein, *weiche Fächer* geringfügig die Motivation der Studierenden und eine gute Beziehungsgestaltung.⁹⁹

⁹⁹ Beim Vergleich der Ergebnisse ohne den Fachbereich 03 Rechts- und Wirtschaftswissenschaften als Teil der *weichen Fächer* ergeben sich zusätzlich (signifikante) Unterschiede: Interaktion und Klima als soziale Aspekte oder das eigenständige Lernen als Ergebnis sind für Befragte der *weichen Fächer* relevanter. Im Vergleich werden außerdem deutlichere Unterschiede zu den *harten Fächern* sichtbar, die Aspekte der Rahmenbedingungen, Lehrgestaltung und Berufsvorbereitung (noch) besser bewerten.

Diese Abweichungen treffen vor allem auf den Vergleich der Studierenden zwischen den Fachgruppen zu und größtenteils auch auf den Gesamtvergleich aller Befragten (Studierende machen zahlenmäßig einen erheblichen Anteil aus). Innerhalb der Akteursgruppe der Lehrenden zeigen sich zwischen den *harten* und *weichen Fächern* kaum Diskrepanzen (bei den einzelnen Items gibt es wenige signifikante Unterschiede und bei den Faktoren gar keine). Die Lehrenden weisen insgesamt eine höhere Passung in ihren Vorstellungen auf, was darauf hindeutet, dass es hinsichtlich der Anforderungen an „gute Lehre“ eine geringere Diversität gibt als bei den Studierenden. Innerhalb von Fachgruppen (Studierende vs. Lehrende der *harten* bzw. *weichen Fächer*) zeichnen sich erneut die Statusgruppen-Unterschiede ab, wobei innerhalb der Naturwissenschaften eine etwas höhere Passung zu bestehen scheint.

Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften eine heterogene Zusammensetzung an Studiengängen und Fachrichtungen ausmacht sowie die *angewandten* und *reinen weichen Fächer* sich durch gewisse Unterschiede der Lehr- und Lernziele sowie Methoden unterscheiden könnten. Dass Angehörige der *weichen Fächer* mehr Wert auf die soziale Interaktion und den Transfererfolg (z. B. persönliche Entwicklung) legen, während die der *harten Fächer* die Rahmenbedingungen, organisatorische Aspekte sowie Studienerfolg (z. B. Berufsvorbereitung) betonen, könnte man durch die Eigenheiten der Fachkulturen erklären. Die Disziplinen unterscheiden sich in ihrem Vorgehen, Werten, Normen und Anforderungen an die Studierenden, was sich im Bewusstsein der Personen niederschlägt (vgl. Scharlau/Huber, 2019, S. 348 f.). „Weiche Disziplinen“ (*pure* und *applied soft sciences*) haben häufig Lehr-Lern-Formen in kleinen Gruppen, es wird viel interaktiv über kontroverse Themen diskutiert und das kritische Denken gefördert. Eine gute schriftliche Ausdrucksweise wird zusätzlich in Hausarbeiten als Prüfungsform geübt. „Harte Disziplinen“ (*pure* und *applied hard sciences*) zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass es weniger Diskussionen gibt und die Wissensvermittlung häufig in Vorlesungen stattfindet, wobei eher Fakten und Definitionen gelernt werden, die durch eine Lehrperson vermittelt und in Klausuren geprüft werden. Bei den „angewandten Disziplinen“ kommt noch der Anwendungs- und Praxisbezug als relevanter Aspekt hinzu (vgl. Neumann, 2001, S. 135 ff.; Mirastschijski et al., 2017, S. 15 f.).

Es ist denkbar, dass die disziplinären Unterschiede in der Wahrnehmung „guter Lehre“ mit Andersartigkeiten im Lehren und Lernen zusammenhängen (verschiedene Zielsetzungen und Zielgruppen), die sich aus anderen Lehrformaten, Prüfungsformen und Ansprüchen in den Fachgruppen ergeben (vgl. Kromrey, 1993; Becher, 1994; Becher/Trowler, 2001; Neumann/Parry/Becher, 2002; Schmidt, 2009; Al-Mo-

haimeed/Khan, 2014). Während bei manchen Studien keine Unterschiede zwischen Fachgruppen gefunden werden (z. B. Päuler/Jucks, 2013), schließen die vorliegenden Befunde an die deutsche und internationale Forschung an, die Fachgruppenunterschiede nachweisen kann (z. B. Neumann/Parry/Becher, 2002; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Lübeck, 2010; Parpala/Lindblom-Ylänne/Rytkönen, 2011; Wiener/Filk/Kortiokov, 2015; Mirastschijski et al., 2017). Grob zusammengefasst ähneln die Ergebnisse Lübeck (2010), indem Aspekte der studierendenzentrierten Lehrkonzeption häufiger in den *soft sciences* (Sozial- und Geisteswissenschaften) zu finden sind (z. B. Betonung des Klimas) und Merkmale der lehrendenzentrierten Lehrkonzeption in den *hard sciences* (Naturwissenschaften) überwiegen (z. B. Hervorheben des Prüfungserfolgs). Die Resultate kommen ebenfalls denen von Mirastschijski et al. (2017) nahe, indem dort die *pure* und *applied hard*-Disziplinen den Praxisbezug, Prüfungsleistung sowie Inhalte und deren Relevanz betonen. Dieser Bezug zwischen Praxis und Theorie sowie die Fokussierung auf wichtige Inhalte und Prüfungen findet sich auch in den vorliegenden Befunden, indem die Berufsvorbereitung (Studienerfolg) und eine gute Struktur (Lehrplanung) hervorgehoben werden. Bei den *pure* und *applied soft*-Disziplinen sind Beispiele und Klima sehr wichtig, was sich mit der Betonung der guten Beziehung und dem Austausch zwischen den Akteur*innen deckt. Bei Alhija (2017) ist in den Naturwissenschaften das Erreichen von Zielen signifikant wichtiger, was dem Ergebnis ähnelt, dass der Studienerfolg für *harte Fächer* relevanter ist. Studierende der Sozial- und Geisteswissenschaften betonen die langfristige Entwicklung der Studierenden, die Lehrmethoden und -qualitäten sowie den Umgang miteinander. Auch das ähnelt den *weichen Fächern*, die den Transfererfolg, die Lehrmethoden und die sozialen Aspekte der Beziehungsgestaltung herausstellen.¹⁰⁰

Für die vorliegende Studie wurde eine Unterteilung in zwei Gruppen vorgenommen: *Weiche Fächer* sind die Geistes-, Sozial-, Kultur-, Sprach-, Rechts- sowie Wirtschaftswissenschaften und *harte Fächer* umfassen die Naturwissenschaften sowie Medizin und Pharmazie.¹⁰¹ Die Zusammensetzung der Studienfächer innerhalb dieser Gruppen könnte ebenfalls die Ergebnisse beeinflusst haben. Vor allem innerhalb der *weichen Fachgruppe* gibt es eine große Heterogenität hinsichtlich der Fächer (z. B. sind

¹⁰⁰ Man muss jedoch bedenken, dass einige Lehrende an mehreren Fachbereichen tätig sind und Bachelor of Arts-Studierende Kern- und Beifach aus verschiedenen Fachkulturen belegen können. In der Befragung geben Studierende an, dass sie sich durch das Kern- und Beifach (gleich viel) beeinflusst fühlen. Zusätzlich könnte man jedoch vermuten, dass die Fächerkombinationen der Studierenden und Lehrenden, die sich an mehreren Fachbereichen befinden, ähnliche Fachkulturen umfassen.

¹⁰¹ Obwohl sich die Unterteilung in zwei bzw. vier Fachgruppen theoretisch begründen lässt und in vielen Studien als „brauchbar“ eingestuft wird, wurde aufgrund von jüngeren Forschungsergebnissen (vgl. Mirastschijski et al., 2017; Lübeck, 2009) der Fachbereich 03 Rechts- und Wirtschaftswissenschaften aus den *weichen Fächern* zur Kontrolle rausgenommen. Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse wird deutlich, dass die *weiche Fachgruppe* ohne diese Fächer „studierendenzentriertere“ Vorstellungen hat.

die Sozialwissenschaften sehr unterschiedlich). Es gibt zwischen den Fächern Differenzen im Hinblick auf die Verwendung von qualitativen und quantitativen Methoden sowie ein Nebeneinander von Theorie- und Praxisorientierung (vgl. Scharlau/Huber, 2019, S. 324 ff.; Kapitel 4.2). Außerdem kann man zum einen kritisch über die Unterscheidung von „harten“ und „weichen“ Fächern diskutieren und zum anderen die fehlende Trennung von „reinen“ und „angewandten“ Disziplinen bemängeln, die gegebenenfalls noch differenziertere Ergebnisse hervorgebracht hätte. Zusammenfassend kann man sagen, dass es einige Kriterien gibt, die als fachübergreifend bedeutend für „gute Lehre“ angesehen werden. Gleichzeitig werden innerhalb verschiedener Fachgruppen (aufgrund der erläuterten Anforderungen und unterschiedlichen Studiencharakteristika) bestimmte Schwerpunkte gesetzt, die (teilweise) auch durch die Fachzugehörigkeit erklärt werden können (vgl. Mirastschijski et al., 2017).¹⁰²

Bei der Formulierung von Erwartungen bei Fachgruppen-Unterschieden im Zusammenhang mit „(guter) Lehre“, Forderungen im Rahmen des Bologna-Prozesses oder auch Empfehlungen des Wissenschaftsrates wird immer wieder von einer „Studierendenorientierung“ gesprochen. Auch vor dem Hintergrund des geforderten „Shift from Teaching to Learning“ wurde eine Verschiebung hin zur „Lernorientierung“ (*student-centered/learning-oriented*) und Orientierung am Output angestrebt (Wildt, 2003, S. 14; Wildt/Eberhard, 2005, S. 2; vgl. Barr/Tagg, 1995). Dem gegenüber steht die Lehrerorientierung bzw. Lehrendenzentrierung (*teacher-centered/content-oriented*) als Konzeption (Kember, 1997, S. 255 f.; Kapitel 2.3). Auch neuere Studien (z. B. Lübeck, 2009; Päuler/Jucks, 2013) greifen diese Unterteilung zur Beschreibung von Lehransätzen und Merkmalen „guter Lehre“ auf: Bei der Lehrendenzentrierung/Inhaltsorientierung steht die Lehrperson als Quelle der Erfahrung und des Wissens im Zentrum. Es ist ihre Aufgabe, Wissensinhalte und den aktuellen Erkenntnisstand des Faches zu spiegeln, die Studierenden sind eher passiv und rezipieren. Aspekte wie Fachkompetenz, didaktische Fähigkeiten und Qualität der fachlichen Inhalte der Lehrveranstaltung sind bedeutend. Bei der Studierendenorientierung/Lernorientierung stehen die Studierenden im Fokus und tragen die Verantwortung für das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten. Lehrende sollen das Lernen ermöglichen und erleichtern, indem sie Studierende motivieren und aktiv einbeziehen. Die studentische Erfahrung soll bei der

¹⁰² Insgesamt sind jedoch die Effektstärken (alle $\eta^2 \leq 0.06$) und die prozentualen Anteile der Varianzaufklärungen (alle $< 1\%$) durch die Fachgruppenzugehörigkeit bei den Rechnungen mit den acht Faktoren „guter Lehre“ (sehr) gering (vgl. Kapitel 5.5.2). Deshalb scheinen andere Aspekte, wie die Statusgruppenzugehörigkeit (teilweise mittlere Effektstärken und höhere Varianzaufklärungen innerhalb der Fachgruppen), relevanter zu sein. Zusätzlich könnten andere Eigenschaften (z. B. die Verteilung von Geschlechtern, Motivlagen oder auch Veranstaltungsformaten innerhalb von bestimmten Fachgruppen) als Mediatoren oder Moderatoren wirken und bestimmte Unterschiede (mit)erklären.

Konstruktion von neuem Wissen genutzt werden (Kember/Kwan, 2000, S. 476; Lübeck, 2009, S. 47 ff.; Päuler/Jucks, 2013, S. 97 ff.).

Die Gestaltung der Lehre ist im Sinne eines Arrangements von Lernmaterialien, Lehrtechniken, Methoden und Medien von pädagogischen Grundorientierungen, Vorstellungen der Rolle des Lernenden und Lehrenden sowie den Rahmenbedingungen geprägt. Dabei kann man neben den beiden genannten Lehrkonzeptionen verschiedene Konstrukte unterscheiden: Bei der „Instruktion“ hat der Lehrende eine aktive Rolle und präsentiert Inhalte, während Studierende eine passive Rolle innehaben und Lernen eher als rezeptiver Prozess stattfindet. Der Wissenstransport läuft häufig über Frontalunterricht und eine gute Präsentation mit strikten Lernerfolgskontrollen ab. Beim „Konstruktivismus“ nimmt der Lernende eine aktive Rolle ein und dessen Eigenaktivität tritt in den Vordergrund, Lehrende sind eher reaktiv und begleitend. Prozesse des Lernens und Denkens der handelnden Subjekte sind wichtig. Ein Integrationsversuch ist die „praxisorientierte Position“, bei der Lernen als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver und situativer Prozess verstanden wird, der Eigenaktivität, Interesse sowie Motivation der Studierenden erfordert, aber auch Hilfe, Anleitung und Orientierung durch die Lehrenden bietet (Knödler, 2019, S. 186; Krapp, 2006, S. 618 ff.).

Betrachtet man die Ergebnisse des Statusgruppen-Vergleichs, könnte man zu dem Schluss kommen, dass beide Akteursgruppen, insbesondere die Studierenden, eher ein lehrendenzentriertes Verständnis von „guter Lehre“ aufweisen. Auf der Struktur- und Prozess-Ebene stehen die Eigenschaften der Lehrperson (didaktisches und fachliches Können oder auch persönliche Eigenschaften und Einstellungen) sowie die Planung und Durchführung der Lehre im Vordergrund, bei den Ergebnissen lediglich der Erwerb von Fachwissen. Studierendenorientierte Kriterien, wie die Voraussetzungen und das Verhalten von Studierenden, deren persönliche Ziele, Zufriedenheit oder Entfaltung sind weniger bedeutend. Lehrende nennen mehr Aspekte, die als lernzentriert oder Output-orientiert beschrieben werden können. Da sich deutliche Unterschiede zwischen den Lehransätzen und Lernstilen destruktiv auf die Lernprozesse sowie die Wahrnehmung der Lehrqualität auswirken können (Alhija, 2017, S. 6), ist es wichtig, dass sich beide Akteursgruppen ihrer Rollen bewusst sind. Studierenden scheint ihre bedeutende (aktive) Rolle für „gute Lehre“ nicht so bewusst zu sein.

Bei den Fachgruppen-Vergleichen zeigen sich durchaus einige erwartbare Unterschiede, die darauf hindeuten, dass *harte Fächer* die Rahmenbedingungen und Lehrplanung als lehrendenzentrierte/inhaltsorientierte Merkmale sowie Berufsvorbereitung bedeutender einschätzen; *weiche Fächer* legen vermehrt Wert auf die Aspekte

der sozialen Interaktion als studierendenzentrierte/lernorientierte Kriterien und Transfererfolge. Jedoch kann man insgesamt festhalten, dass die Unterteilung der Perspektiven in zwei „Sichtweisen“ der Komplexität von guter Hochschullehre nicht gerecht wird. Das Konstrukt „gute Lehre“ ist multidimensional und durch zahlreiche Studien wird belegt, dass sowohl eine fachlich, didaktisch und sozial kompetente Lehrperson, eine gut strukturierte Veranstaltung als auch motivierte, interessierte und aktive Studierende sowie eine gute Interaktion, ein angenehmes Klima und ein respektvoller Umgang für das Gelingen der Lehre zentral sind. Deshalb eignet sich zur Beschreibung ein Modell mit unterschiedlichen Qualitätsebenen, das in Anlehnung an die praxisorientierte Position diese Merkmale integriert sowie Ergebnisse einbindet.

6.2.3 Ergebnisse der Prüfung des Einflusses von weiteren Personeneigenschaften

Bisher gibt es nur wenig Forschung zum Einfluss von Hintergrundmerkmalen auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ und der Vergleich zwischen Akteursgruppen steht im Fokus vieler Studien. Da Studierende und Lehrende jedoch in sich keine homogenen Gruppen sind, sondern hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Erwartungen – neben ihrer Status- und Fachgruppenzugehörigkeit – heterogen sind, war die Untersuchung weiterer personenbezogener Eigenschaften ein wesentlicher Bestandteil dieser Arbeit. Dass sich in Studien verschiedene Kriterien „guter Lehre“ ergeben, spricht ebenfalls dafür, dass sich die Ansichten im individuellen Kontext unterscheiden können (vgl. Knödler, 2019, S. 188; Mirastschijski et al., 2017, S. 19 f.). Bei der Aggregation von Antworten innerhalb von Statusgruppen verschwinden solche Unterschiede, durch Gruppenvergleiche mit den acht aus dem Wichtigkeits-Rating abgeleiteten Faktoren „guter Lehre“ sollten diese sichtbar gemacht und gegebenenfalls erklärt werden.

Die **Studierenden** stellen eine Gruppe dar, die ähnliche, aber auch divergierende Erwartungen an Lehre haben. Neben statusbestimmenden Variablen (v. a. Geschlecht, Studienabschlussziel und -art) sind insbesondere motivationale und persönliche Eigenschaften entscheidend (v. a. intrinsische Studienfachwahlmotivation, Interesse am Studienfach, positive Einstellung gegenüber Studium, Forschung und Lernen sowie persönliche Wichtigkeit des Studiums), studienbezogene (Vor-)Erfahrungen und Ergebnisse haben im Vergleich einen geringeren (direkten) Einfluss auf die Vorstellungen (z. B. bisher erworbene Sozial- und Berufskompetenzen). Entsprechend der bisherigen Forschung schätzen weibliche Studierende die Dimensionen „guter Lehre“ generell wichtiger ein als männliche Studierende (vgl. z. B. Alhija, 2017). Die Vermutung, dass das Studienabschlussziel und die Studienabschlussart einen Einfluss haben, kann bestätigt werden, ältere und fortgeschrittenere Studierende (im Master und in höheren Semestern) betonen eher die Eigenschaften von Studierenden

und den Lernerfolg; jüngere Studierende und Befragte am Anfang ihres Studiums (mit vermeintlich weniger Studiererfahrung) stellen mehr den Prüfungs- und Studienerfolg in den Vordergrund, jedoch entgegen den Erwartungen nicht das didaktische Können der Lehrperson. Dass Studierende, die bereits einen Abschluss erworben haben, die Eigenschaften von Studierenden bedeutender einschätzen und diejenigen ohne Abschluss den Prüfungs- und Studienerfolg widerspricht bisherigen Studienergebnissen, dass Studierende mit Hochschulabschluss den Zielen und Studierende im Grundstudium der Beziehung zu anderen Studierenden mehr Bedeutung zumessen. Zusätzlich sind Studierenden, die einen of Arts-Abschluss anstreben, der Transfererfolg und die Eigenschaften der Studierenden wichtiger, während Staatsexamen-Studierende mehr Wert auf das didaktische Können der Lehrperson als auch den Prüfungs- und Studienerfolg legen (vgl. Alhija, 2017). Entsprechend bisherigen Befunden geht eine hohe intrinsische Motivation mit einer größeren Bedeutung von sozialen Aspekten einher (vgl. Mirastschijski et al., 2017). Daran anschließend korreliert ein hohes Studienfachinteresse mit der Wichtigkeit vieler Merkmale (explorativ untersucht). Auch eine höhere persönliche Wichtigkeit des Studiums geht mit einer besseren Bewertung vieler Faktoren „guter Lehre“ einher (vgl. Mirastschijski et al., 2017).

Eng damit verknüpft sind die Einstellungen der Studierenden. Befragte, die eine positive Einstellung zu Studium, Hochschule und Lehre bzw. Wissenschaft und Forschung haben, schätzen bestimmte Kriterien wichtiger ein (explorativ untersucht). Während Mirastschijski et al. (2017) keinen Zusammenhang zwischen einer tiefen- bzw. oberflächenorientierten Lernstrategie und Kriterien „guter Lehre“ nachweisen können, schätzen tiefenorientierte Studierende in der vorliegenden Studie den Lern- und Transfererfolg bedeutender ein, Studierende mit einer oberflächenorientierten Strategie dafür den Prüfungs- und Studienerfolg. Die Wahrnehmung der Lehrqualität hat ebenfalls einen Einfluss (explorativ untersucht), bei einer besseren Qualitätsbewertung der bisher erlebten Lehre an der JGU sind der Erwerb von Fachwissen und aktive Studierende wichtiger, bei schlechterer Qualität die didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson und die Planung der Lehre. Man hätte vermuten können, dass eine hohe Selbststeuerungsfähigkeit mit einer aktiven Rolle von Studierenden einhergeht, während Mirastschijski et al. (2017) keinen Zusammenhang von Kategorien „guter Lehre“ mit der Selbstständigkeit gefunden haben, finden Studierende mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung und guten Selbststeuerung viele Faktoren relevanter. Der Erwerb von Kompetenzen (explorativ untersucht) geht mit der Relevanz von verschiedenen Faktoren einher, häufig sind das Transfererfolg, didaktisches Können der Lehrperson, Planung der Lehre und Eigenschaften von Studierenden.

Für **Lehrende** gibt es weniger signifikante Unterschiede und Zusammenhänge, was auf eine geringere Heterogenität oder eine klarere Vorstellung von „guter Lehre“ innerhalb der Akteursgruppe hindeutet. Entscheidend sind neben dem Geschlecht als demographische Variable auch motivationale und persönliche Eigenschaften (v. a. selbsteingeschätzte didaktische Fähigkeiten, intrinsische Selbstmotivation, Interesse an der Lehrtätigkeit und persönliche Wichtigkeit der Lehre), lehrbezogene (Vor-)Erfahrungen hingegen weniger. Entgegen den bisherigen Studienergebnissen weisen Männer keine höhere Lehrendenzentrierung auf (vgl. Goodwin/Stevens, 1993; Lübeck, 2009). Lehrende, die ihre didaktischen Kenntnisse hoch einschätzen, betonen das didaktische Können der Lehrperson (explorativ untersucht; vgl. Lübeck, 2009). Entsprechend der Forschung geben Dozierende an, intrinsisch motiviert zu sein (vgl. Becker et al., 2011), eine hohe Motivation geht mit einer großen Wichtigkeit vieler Faktoren einher. Dass an der Lehre interessierte Lehrende vermehrt studien- und lehrendenzentrierte Kriterien betonen, kann nicht bestätigt werden, ein hohes Interesse geht mit einer größeren Bedeutung aller Faktoren einher (vgl. Lübeck, 2009). Auch die persönliche Bedeutung der Lehre gegenüber der Forschung (vgl. Üstünlüoğlu, 2016) und die Vermittlung von gewissen Kompetenzen (explorativ untersucht) zeigen ähnliche Ergebnisse, sie gehen mit einer besseren Bewertung vieler Faktoren einher.

Da ein Einfluss des Geschlechts und teilweise auch des Alters sowie der Erfahrungen (zumindest bei den Studierenden) nachgewiesen werden kann, widerspricht das den Ergebnissen von Päuler und Jucks (2013), die keine Wirkung von Geschlecht sowie Studien- und Lehrerfahrung festgestellt haben. Anschließend an die Resultate von Mirastschijski et al. (2017) gibt es einige signifikante Unterschiede bei der Veranstaltungsart (Seminar vs. Vorlesung) sowie Korrelationen zwischen Kategorien „guter Lehre“ und der intrinsischen Motivation von Befragten. Im Gegensatz zu Üstünlüoğlu (2016), der einen signifikanten Einfluss der Noten und keinen Einfluss des Geschlechts bei den Studierenden findet, sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie genau umgekehrt. Übereinstimmend ist, dass beide Studien einen gewissen Einfluss der Prioritäten (Forschung vs. Lehre) und des Geschlechts von Dozierenden finden. Anschließend an Alhija (2017) stützen die signifikanten Ergebnisse für Geschlecht, Alter und Disziplin (hier *harte* vs. *weiche Fächer*) die Aussage, dass (studentische) Hintergrundeigenschaften für die Bewertung von Kriterien „guter Lehre“ relevant sind.

Man kann abschließend festhalten, dass neben der Status- und Fachgruppenzugehörigkeit auch andere Eigenschaften einen Einfluss auf die Vorstellung von „guter Lehre“ haben und diese teilweise erklären können. Aber auch die nicht signifikanten Ergebnisse liefern wichtige Informationen (vgl. Küchenhoff et al., 2006, S. 374; Ioan-

nidis, 2005, S. 696 f.).¹⁰³ Während man anhand des Modells und basierend auf den Resultaten des Pretests davon ausgehen kann, dass in Studium und Lehre gesammelte Erfahrungen eine Bedeutung bei der Herausbildung und Veränderung der Vorstellung von „guter Lehre“ haben, können die Befunde wenige (direkte) Einflüsse auf die Erwartungen nachweisen. Man könnte deshalb vermuten, dass Erfahrungen und erzielte Ergebnisse (z. B. das Abschneiden bei einer Prüfung) auf Einstellungen zurückwirken (z. B. die Lernstrategie) und dadurch indirekt wiederum die Erwartungen an „gute Lehre“ und das Verhalten im Prozess beeinflussen. Bei vielen signifikanten Zusammenhängen und einigen Unterschieden ist es so, dass die Befragten sämtliche Aspekte „guter Lehre“ (signifikant) wichtiger einschätzen und keine Systematik im Hinblick auf die Relevanz gewisser Merkmale deutlich wird (beispielsweise schätzen interessiertere und motiviertere Befragte die meisten Kriterien noch wichtiger ein).

Limitierend muss neben der teilweise geringen Varianz zwischen den Bewertungen und der Selbstbeschreibung sowie Vorselektion der Teilnehmenden (vgl. Kapitel 6.1) ergänzt werden, dass lediglich der direkte Einfluss von einzelnen Variablen getestet wurde. Der Einfluss von Moderatoren oder Mediatoren bzw. das Zusammenwirken verschiedener Variablen (z. B. Kovariaten) wurde nicht untersucht. Es könnten auch komplexe Wirkzusammenhänge vorhanden sein und die Vorstellungen von „guter Lehre“ erklären. Beispielsweise könnte der Zusammenhang der Fachdisziplin mit bestimmten Kriterien durch die verschiedenen Lehrveranstaltungsarten mediiert sein. Ebenso könnten Lernorientierung und Motivation aufgrund der Interkorrelation komplexere Wirkzusammenhänge zwischen den personenbezogenen Faktoren zeigen (vgl. Mirastschijski et al., 2017, S. 126). Neben der Beeinflussung von Personenvariablen untereinander gilt noch zu bedenken, dass die Bestandteile des Modells „guter Lehre“ einigen Konstrukten der unabhängigen Variablen ähneln und sich gegebenenfalls teilweise überschneiden (z. B. wird der aktuelle Stand von Kompetenzen als UV erhoben und der Kompetenzerwerb ist auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene ein Bestandteil der AV). Des Weiteren muss man beachten, dass die Vorstellung von „guter Lehre“ als abhängige Variable untersucht wurde, aber innerhalb des reziproken und dynamischen Modells auch selbst einen Einfluss auf andere Variablen haben könnte (Kausalität), indem die jeweiligen Erwartungen das Verhalten der Akteur*innen im Prozess beeinflussen und sich darüber auch auf die Ergebnisse auswirken könnten.

¹⁰³ Zusätzlich gilt zu Bedenken, dass ein signifikanter Test nicht ausreicht, um eine (Forschungs-)Hypothese endgültig anzunehmen, auch die Beschreibung und Interpretation der Effektgröße sind wichtig. Die Stärke wird wiederum vom Signifikanzniveau Alpha (5 %), der Teststärke (Beta), dem Stichprobenumfang (n) und der Effektgröße in der Population (ES) beeinflusst (vgl. Düring/Bortz, 2016, S. 807 ff.). Aufgrund dessen sollten gefundene Ergebnisse in weiteren Studien erneut geprüft und validiert werden.

Das Ziel der Studie im Hinblick auf die dritte Forschungsfrage war zunächst einmal explorativ unter Rückbezug auf die vorhandenen Studien und angrenzenden Forschungsgebiete den Einfluss von Hintergrundmerkmalen zu betrachten und anhand dessen Grundlagen für die weitere Forschung zu schaffen. Da sich interessante Unterschiede und Zusammenhänge gezeigt haben, könnte auch die weitere Erforschung der Wirkung von Einflussvariablen als auch die Prüfung von mehreren Variablen (z. B. über multiple lineare Regressionen) ertragreich sein.

Weitere Aspekte, die die Gültigkeit und Generalisierbarkeit der Resultate einschränken, sind die teilweise nicht (vollständig) erfüllten Voraussetzungen der statistischen Auswertungsverfahren. Neben der nicht vorhandenen Normalverteilung (vgl. Kapitel 6.1) sind gegebenenfalls nicht ausreichend große Gruppengrößen bei Vergleichen und Rechnungen anzubringen, die zu unter- und überschätzten Effekten bzw. Effektgrößen geführt haben könnten. Es wurde auf die Robustheit der Verfahren (t-Test und MANOVA) vertraut (vgl. Rasch/Guiard, 2004; Pagano, 2010; Wilcox, 2012; Finch, 2005). Ein weiteres methodisches Problem stellt die verletzte Voraussetzung der Linearität dar, bei Varianzanalysen und linearen Regressionen konnte nicht zwischen allen unabhängigen Variablen und acht Faktoren „guter Lehre“ ein eindeutiger linearer Zusammenhang (Überprüfung mittels Gerade) festgestellt werden, weshalb die statistische Power dieser Tests gesenkt wurde (das Ausmaß hängt von verschiedenen Faktoren ab). Das letzte Problem bestand mit der Homoskedastizität der Residuen (Prüfung mittels Streudiagrammen), da es durch teilweise uneindeutige Ergebnisse zu Verzerrungen kommen kann, indem der Standardfehler der geschätzten Regressionsparameter nicht mehr stimmt und zu fehlerhaften Signifikanztests führen kann (vgl. Baltes-Götz, 2022, S. 41 ff.). Außerdem könnten die teilweise (sehr) schwachen Reliabilitätswerte (anhand Cronbachs Alpha) der Faktoren „guter Lehre“ sowie deren Zusammensetzung allgemein Auswirkungen auf die Resultate gehabt haben.

Auch die Zusammensetzung der unabhängigen Variablen in den drei Bündeln könnte die Ergebnisse beeinflusst haben. Aufgrund der Vielzahl von potenziellen Einflussvariablen fand auf Basis von theoretischen Überlegungen, Forschungsliteratur und empirischen Untersuchungen eine für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit relevante Selektion von personenbezogenen Eigenschaften statt, deren Bedeutung geprüft wurde. Diese Auswahl stellt jedoch nur einen Ausschnitt an Eigenschaften dar. Durch die Untersuchung von verschiedenen Gruppenunterschieden und anhand von anderen Literatur- sowie Forschungsarbeiten wird deutlich, dass es sich lohnt, weitere Analysen durchzuführen, insbesondere für „intrapsychische“ Variablen (vgl. Alhija, 2017; Mirastschijski et al., 2017). Zwar scheint bei Studierenden weniger der

Lerntyp oder die Persönlichkeit für den Lernerfolg entscheidend zu sein, aber Persönlichkeitsmerkmale haben eine große Bedeutung für die Erklärung von interindividuellen Unterschieden im Verhalten. Bestimmte Merkmale (z. B. Gewissenhaftigkeit und Fleiß) scheinen sich positiv auszuwirken, indem sie mit der Lernmotivation und dem Lernerfolg korreliert (vgl. Bihler, 2006, S. 128 ff.; Ulrich, 2020, S. 9 ff.; Melchers/Reintges, 2014, S. 461). Mit Blick auf die motivationalen und kognitiven Variablen könnte man sich andere Konstrukte vertiefend anschauen, beispielsweise (anschließend an die Studienfachwahlmotivation) die Ziele der Akteur*innen (im Studium, der Lehre, Besuchsgründe für Lehrveranstaltungen etc.) oder weitere relevante Einstellungen. Neben intrinsischen und extrinsischen Motiven gibt es unter anderem noch die Unterteilung in Lern-/Leistungszielorientierung, feststehende Berufswahl oder auch soziale Motive, die mit den Vorstellungen von „guter Lehre“ zusammenhängen könnten (vgl. Wolf, 2021, S. 116 f.). Bei Lehrenden können bisher kaum spezifische Persönlichkeitseigenschaften gefunden werden, die sich generell in der Lehre (positiv) auswirken. Konsistent wirkt sich nur das gezeigte Führungsverhalten positiv aus, das trainierbar ist. Deshalb könnte man weiterhin einen Fokus auf die didaktische Ausbildung und das Lehrhandeln der Dozierenden legen (vgl. Ulrich, 2020, S. 7 f.).

Da im Pretest die bisherigen Erfahrungen mit der Lehre (im Schul- und Hochschulkontext) als relevante Einflüsse auf die persönlichen Vorstellungen von „guter Lehre“ angeführt wurden, könnte man sich vertiefend mit der bisherigen Bildungsbiographie und (Berufs-)Erfahrungen (Stichwort „Erfahrungswissen“) der Befragten sowie deren Einflüssen auseinandersetzen (vgl. Bihler, 2006, S. 141). An dieser Stelle könnten qualitative Befragungen (z. B. Leitfadeninterviews) eine ertragreiche Methode sein, indem man sich genauer erklären lässt, durch welche Erfahrungen und auf welche Art die Vorstellungen „guter Lehre“ geprägt werden. Zusätzlich könnte man damit der Vermutung nachgehen, dass sich Erfahrungen und Ergebnisse eher indirekt über die Veränderung anderer Eigenschaften (z. B. Motivation oder Einstellungen) auswirken.

6.2.4 Diskussion des Modells „guter Lehre“ im Vergleich zu anderen Modellen

Im Folgenden soll das überarbeitete Modell „guter Lehre“ (vgl. Kapitel 5.7) nochmals mit anderen Ansätzen verglichen werden. In dieser Studie wurde das Ordnungssystem nach Donabedian (1980) zugrunde gelegt. Dieser Ansatz stammt ursprünglich aus der Qualitätsentwicklung im Gesundheitswesen (vgl. Donabedian, 1966) und wurde auf den Kontext der Hochschule übertragen. Das Zusammenwirken von Strukturqualität (Voraussetzungen der Akteur*innen und Rahmenbedingungen) mit der Prozessqualität (Planung und Durchführung der Lehre) soll zu einer guten Ergebnisqualität führen (z. B. Wissens- und Kompetenzerwerb). Da sowohl die Struktur- als

auch Prozessqualität optimal sein können, aber nicht zwingend auch zu guten Ergebnissen führen, wenn zuvor keine entsprechenden Zielsetzungen definiert werden, wird die Ergebnis-Ebene nicht für sich stehend, sondern als ein Ziel-/Ergebnis-Abgleich angesehen und somit erweitert (vgl. Schmidt 2009; Schulze/Heller/Merten, 2022; Kapitel 2.1). „Gute Lehre“ wird als multifaktoriell verstanden, gleichzeitig bedingen und beeinflussen sich die Dimensionen aller Ebenen gegenseitig. Dieser Ansatz stellt einen theoretischen Rahmen dar, auf dem die Haupt- und Unterkategorien in Anlehnung an didaktische Konzepte und normativ abgeleitete Kriterien (z. B. die Zielsetzungen „guter Lehre“) sowie Befunde aus empirischen Befragungen zugeordnet wurden. Die Rahmenbedingungen stecken die Gegebenheiten der Lehre ab, in der beide Statusgruppen zusammenkommen. Dabei bringen die Akteur*innen gewisse Eigenschaften und Voraussetzungen mit, die die Lehre und den Lehrprozess qualitativ gestalten. Lehre ist demnach ein Interaktionsprodukt, je nach Qualität und Vorwissen der Studierenden entstehen studentische (Lern-)Prozesse, die auf das Ergebnis (z. B. Wissens- und Kompetenzerwerb) hinwirken (vgl. Ulrich, 2013, S. 21 ff.).

Im Vergleich zu anderen Modellen „guter Lehre“ gibt es viele Ähnlichkeiten. Ulrich (2016), Knödler (2019) sowie Schulze, Heller und Merten (2022) ordnen die Dimensionen guter Hochschullehre ebenfalls den drei Qualitätsebenen in Anlehnung an Donabedian (1980) zu. Knödler (2019) orientiert sich dabei an (angloamerikanischen) Wirkmodellen (vgl. Biggs, 1989), die davon ausgehen, dass die Strukturen (Input) auf Prozesse wirken, die wiederum zu den Ergebnissen führen (Output). Bei Ulrich (2016) sind die Wirkmechanismen etwas komplexer, indem beispielsweise die Rahmenbedingungen sowohl auf die Lehrperson, die Lehre an sich als auch die Ergebnisse Einfluss nehmen. Außerdem werden die individuellen Eigenschaften (z. B. Wissen oder Motivation), die Studierende und Lehrende mit in den Prozess bringen, berücksichtigt. Diese Modelle strukturieren alle eine Vielzahl an Kategorien auf mehreren Ebenen, die sich gegenseitig bedingen und zusammen „gute Lehre“ ausmachen.

Die Unterteilung der Hauptkategorien auf der Struktur-Ebene (Studierende, Lehrende und Rahmenbedingungen) sowie die vier Unterkategorien, die die Lehrperson betreffen (fachliche und didaktische Expertise sowie persönliche Eigenschaften und Einstellung zur Lehre) wurden in Anlehnung an Schulze, Heller und Merten (2022) sowie Ulrich (2016) übernommen. Unterschiede zeigen sich vor allem im Prozess: Schulze, Heller und Merten (2022) differenzieren lediglich zwischen Unterrichtsstil und Unterrichtsfokus, da die Interaktion und das Verhalten der Akteur*innen jedoch zentral sind, werden diese „sozialen Aspekte“ in Anlehnung an Knödler (2019) als eigene Kategorie aufgenommen. Im Gegensatz zu Knödler (2019) wird das Verhalten von Lehren-

den und Studierenden als zwei Unterkategorien innerhalb der „Interaktion“ eingefasst. In Orientierung an Ulrich (2016) wird in der Lehre zwischen Lehre planen und Lehre durchführen unterschieden, was bei Knödler (2019) alles unter „Methodik und Didaktik“ zusammengefasst wird. Auf der Ziel-/Ergebnis-Ebene wird im Prinzip nach Schulze, Heller und Merten (2022) in Studien-, Lern- und Transfererfolg differenziert. Die Einteilung der Ergebnisse „guter Lehre“ ähneln sich, werden jedoch bei Knödler (2019) gröber in Berufsvorbereitung und Studienerfolg (Wissen, Kompetenzen und selbstständiges Arbeiten) unterteilt. Bei Ulrich (2016) sind es die Kategorien Wissen und Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Transfer in die Gesellschaft und Personalkompetenz. Gemeinsam ist den Modellen von „guter Lehre“, dass sie mehrdimensional sind sowie Rahmenbedingungen, Lehrende, Studierende, Lehre und zu erzielende Ergebnisse die Grundelemente bilden. Die Rolle der Lehrperson und die Gestaltung von Lehrveranstaltungen (z. B. Organisation, Interaktivität und Beziehungsgestaltung) sind zentral. Da das Verständnis von guter Hochschullehre eher Outputorientiert ist, bilden die Ergebnisse in Modellen oftmals eine abhängige Variable.

Während zu Beginn der Forschung häufig relevante Merkmale „guter Lehre“ lediglich aufgelistet wurden, wird mittlerweile vermehrt auf komplexere Wirk- oder Prozess-Modelle zurückgegriffen, die einzelne Dimensionen auf verschiedenen Ebenen strukturieren und miteinander verbinden (vgl. Knödler, 2019, S. 188). Vor dem Hintergrund der „empirischen Wende“, die zu einem Umbruch führt, wird die theoretische Debatte über Kriterien guter Hochschullehre vermehrt mit empirischen Daten und kausalen Modellen über Wirkmechanismen ergänzt (vgl. Schneider/Mustafic, 2015, S. 2 f.).

Obwohl die Interaktion, das studentische Lernen und die Ergebnisse sowie Ziele im Mittelpunkt von Definitionen und Modellen „guter Lehre“ stehen, könnte man aus den Resultaten (z. B. der offenen Frage) schließen, dass der Begriff eher mit der Rolle der Lehrperson bei der Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen (Fähigkeiten, Planung und Verhalten) verbunden wird. Zusätzlich kann man den Begriff unterschiedlich weit fassen, nur auf die Lehrveranstaltung bezogen (Mikro-Ebene), auf das Curriculum im Studiengang (Meso-Ebene) oder in den Gesamtkontext der Hochschule eingeordnet (Makro-Ebene). Eine umfassende Perspektive ist wichtig, denn man muss beachten, dass die Veranstaltungen und Ziele aufeinander abgestimmt sind (bspw. vermitteln Vorlesungen eher (Grundlagen-)Wissen und Seminare vertiefen häufig Themen aufbauend auf diesem Wissen). Damit Studierende und Lehrende ihren Rollen gerecht werden und die Qualität der Lehre verbessern können, bedarf es einer Definition und allgemein anerkannter Merkmale guter Hochschullehre. Es werden veranstaltungsübergreifende Lehr- und Lernziele benötigt, die die aktive Rolle

von Studierenden sowie Ziele und Ergebnisse guter Hochschullehre hervorheben und allen kommuniziert werden (vgl. Meyen et al., 2019, S. 47; Klinger, 2011, S. 19 f.).

Kritisch zu hinterfragen ist mit Blick auf die Befunde auch die zugrunde gelegte Definition „guter Lehre“ von Ulrich und Heckmann (2013), die dem Hochschulrahmengesetz (Stand 2019) stark ähnelt. Dass gute Hochschullehre die professionelle Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen (im Rahmen des jeweiligen Fachs) vermittelt, lässt sich mithilfe der Studienergebnisse belegen (Fachwissen). Hingegen weniger präsent bzw. schwieriger ist die Vermittlung von Werten sowie die Ausbildung zu mündigen, kompetenten und wertgefestigten (Staats-)Bürger*innen, die zum verantwortlichen Handeln im freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden sollen (Transfer). Dabei stellt sich die Frage, inwiefern Hochschullehre (in ihrer jetzigen Form) solch eine politische Anforderung erfüllen kann und sollte oder inwiefern diese Definition bei der Umsetzung von einzelnen Lehrveranstaltungen hilfreich ist. Auch die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld (Befähigung zum wissenschaftlichen oder künstlerischen Arbeiten) ist mehr als übergeordnetes Ziel des gesamten Studiums bzw. der gesamten (Aus-)Bildung zu sehen.

Generell lässt sich im aktuellen Forschungsdiskurs und vor dem Hintergrund der Studienergebnisse hinterfragen, inwiefern der Begriff „gute Lehre“ noch zeitgemäß und angemessen ist, denn wer bestimmt, was „gut“ ist. Auch in der vorliegenden Arbeit wurde bereits ein Qualitätsverständnis mit einem entsprechenden Mehrebenen-Modell sowie zentralen Kategorien zugrunde gelegt. *Die „gute Lehre“ gibt es nicht*, denn Qualität in Bezug auf Studium und Lehre ist normativ und multiperspektivisch, sie hängt vom Kontext und der Perspektive der Beteiligten ab (vgl. Knödler, 2019, S. 3).

Im Prinzip kommt die vorliegende Studie zu ähnlichen Resultaten wie die bisherige Forschung zu Aspekten der Qualität der Lehre im angloamerikanischen und deutschen Hochschulraum (seit den 1970er bzw. 1990er Jahren). Das spricht für gewisse allgemeingültige Kriterien im Sinne von status-, fach- und perspektivübergreifend relevanten Merkmalen „guter Lehre“. Innerhalb von bestimmten Gruppen werden jedoch auch gewisse Schwerpunkte gesetzt und es bestehen Diskrepanzen. Die hohe Übereinstimmung der Vorstellungen zwischen den beiden Statusgruppen sowie mit der Forschungsliteratur könnte jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass diese Literatur als Basis der Operationalisierung der Fragebögen und die Ableitung der Kategorien des (Arbeits-)Modells „guter Lehre“ diente. Im Kern schließen die Befunde damit an den bisherigen Forschungsstand an und ergänzen diesen um einige (neue) Erkenntnisse hinsichtlich verschiedener Gruppenunterschiede.

7. Fazit und Forschungsausblick

Im letzten Kapitel wird zunächst das Thema der Arbeit in den Forschungskontext eingeordnet (Kapitel 7.1). Im Anschluss werden die wichtigsten Resultate und Erkenntnisse der Datenerhebung zusammengefasst, Limitationen darlegt als auch Anknüpfungspunkte und Überlegungen für die weitere Forschung herausgestellt (Kapitel 7.2).

7.1 Einordnung der Arbeit in den Kontext der Hochschulforschung

Bildung ist in der sogenannten „Wissensgesellschaft“ ein gesellschaftlicher Entwicklungsfaktor und die moderne Universität ein zentraler Akteur. Hochschulen kommt vor dem Hintergrund von sich wandelnden (gesellschaftlichen) Herausforderungen und im Rahmen ihres Bildungsauftrags die entscheidende Rolle zu, den Erwerb von Kompetenzen und die persönliche Entwicklung der Studierenden zu fördern, um sie als Absolvent*innen auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Den Kern dieser Ausbildung bildet die Hochschullehre (Schöfer, 2016, S. 1 f.; Spinath et al., 2018, S. 183; Wissenschaftsrat, 2022, S. 16 ff.). Die systematische Entwicklung, Sicherung und Verbesserung von Qualität in Studium und Lehre wird seit den frühen 1990er Jahren vermehrt erörtert und ist eine Schlüsselfrage von Hochschulreformen. Angetrieben wurde die Diskussion unter anderem durch die Verknappung öffentlicher Mittel, steigende Studierendenzahlen, den wachsenden Legitimationsdruck gegenüber der Öffentlichkeit und Politik sowie dem verstärkten internationalen Wettbewerb (Hiltmann, 2002, S. 18; Teichler, 2005, S. 9 f.). Die Anforderungen an Hochschulen verändern sich seitdem stetig, beispielsweise durch politische Reformbemühungen oder den geforderten Paradigmenwechsel der Lehre, aber auch durch gesellschaftliche Prozesse (z. B. Internationalisierung und Digitalisierung).¹⁰⁴ Neben dem Bologna-Prozess waren in der Vergangenheit unter anderem die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Verbesserung der Qualität (2008) oder zur zukünftigen Ausgestaltung von Studium und Lehre (2022), der Qualitätspakt Lehre (2011 bis 2020) oder die Digitale Hochschulbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, seit 2016) Versuche, die Hochschullehre zu fördern und verbessern (Kauffeld et al., 2019, S. 2 ff.).¹⁰⁵

¹⁰⁴ Auch an der Johannes Gutenberg-Universität (JGU) gibt es Projekte, die sich mit der Innovation und Verbesserung der Lehrqualität beschäftigen. Beispielhaft zu nennen ist hier das Projekt „Vision Studium 2030“, das Herausforderungen, wie der zunehmend heterogenen Studierendenschaft, der Diversifizierung von Gesellschaft und Berufswelt sowie dem digitalen Wandel in allen Lebensbereichen begegnen möchte. Ziele sind eine dauerhafte Veränderung der Strukturen zu einer größeren Entwicklungs- und Innovationsoffenheit im Bereich von Studium und Lehre (siehe dazu: <https://lehre.uni-mainz.de/vision/>).

¹⁰⁵ Der Hochschulpakt (2007 bis 2020) findet seine Verlängerung im „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ (seit 2021). In diesem wollen Bund und Länder gemeinsam die Qualität von Studium und Lehre an den Hochschulen verbessern, indem qualitätssteigernde Maßnahmen (z. B. innovative Lehr- und Lernkonzepte, Beratungs- und Betreuungsangebote oder digitale Infrastrukturen und Lehrangebote) gefördert werden (BMBF, 2022; Wissenschaftsrat, 2022, S. 82).

Aufgrund der Bedeutung der Qualität von Studium und Hochschule werden viele Ansprüche an (gute) Hochschullehre formuliert, die stetig weiterentwickelt und verbessert werden soll. Trotz dieser anhaltenden Aufmerksamkeit für „gute Lehre“ und den dynamischen Anforderungen gibt es keine allgemein anerkannte Definition, sondern es werden verschiedene Konzepte und Kriterien zur Beschreibung sowie Messung zugrunde gelegt (vgl. Knödler, 2019, S. 188). Vorhandene Definitionen guter Hochschullehre greifen häufig auf die zu erzielenden Ergebnisse zurück, wie zum Beispiel die Definition von Ulrich und Heckmann (2013), die dem „Ziel des Studiums“ im Hochschulrahmengesetz (2019) ähnelt: „Gute Lehre“ soll demnach die professionelle Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Werten fördern, letztendlich zur Ausbildung von mündigen, kompetenten und wertgefestigten (Staats-)Bürger*innen führen sowie in einem erfolgreichen Übergang ins Arbeitsleben münden.

Die Merkmale und die Messung von „guter Lehre“ sind zentrale Themen in der Hochschulforschung (z. B. im Rahmen des Qualitätsmanagements und -entwicklung). Qualität kann einerseits anhand von objektiven Indikatoren (z. B. Studienabbruchquoten) gemessen werden, ist jedoch andererseits von den subjektiven Vorstellungen der Beteiligten abhängig, da Qualität nicht die Beschaffenheit eines Objektes selbst darstellt, sondern die Bewertung von vorab normativ festgelegten Kriterien (Becker et al., 2011, S. 230 f.; Wissenschaftsrat, 2022, S. 93; Klinger, 2011, S. 3). Deshalb ist die Erforschung der Perspektiven von beiden zentralen Akteursgruppen, die für die Umsetzung und das Gelingen der Lehre verantwortlich sind, bedeutend. Der Ertrag des Diskurses und der wissenschaftlichen Erforschung von Qualitätsaspekten der Hochschullehre in den vergangenen Jahrzehnten sind zahlreiche theoretische und empirische Auslegungen von Kriterien. Das gilt sowohl für den angloamerikanischen als auch deutschen Hochschulraum (z. B. Feldman, 1976; Rindermann, 2001a; Koch, 2004; Ulrich, 2013; Mirastschijski et al., 2017; Alhija, 2017; Knödler, 2019).

Viele Studien zu dem Thema haben sich darauf fokussiert, zu untersuchen, was „gute Lehrende“ tun (z. B. Devlin/Samarawickrema, 2010; Hativa, 2015). Ein weiterer Teil der Forschung zur Hochschullehre geschieht aus der Perspektive von Lehrkräften und deren Wahrnehmung (z. B. Schulze/Heller/Merten, 2022). Andere Forscher*innen haben sich darauf konzentriert, die Stimmen der Studierenden in Bezug auf „gute Lehre“ zu analysieren (z. B. Mirastschijski et al., 2017; Lücking et al., 2017) und deren Perspektiven zu vergleichen, um sowohl Gemeinsamkeiten als auch Diskrepanzen zu den Vorstellungen von Dozierenden aufzuzeigen (z. B. Rindermann, 1999b; Pähler/Jucks, 2013; Warm/Vettori, 2018; Borgwardt/Felmet, 2018; Knödler, 2019).

Häufig stammen die empirischen Befunde aus direkten Befragungen von Studierenden, Lehrenden oder Expert*innen, die in unterschiedlichen qualitativen und/oder quantitativen Designs stattfinden. Zentrale Resultate sind, dass die didaktischen, fachlichen und sozialen Fähigkeiten der Lehrperson sowie eine klare, verständliche Vermittlung der Inhalte grundlegend sind. Weitere Merkmale können sich je nach Methode, Stichprobe und Kontext unterscheiden. Metaanalysen konstatieren, dass es übergreifend gültige Kriterien gibt (z. B. Schneider/Mustafic, 2015). Neben gemeinsamen Elementen lassen sich auch unterschiedliche Sichtweisen auf „gute Lehre“ finden, die sich in der Nennung oder Bewertung von einzelnen Kriterien äußern. Man kann davon ausgehen, dass nicht nur die Statusgruppenzugehörigkeit einen Einfluss hat, sondern auch Anforderungen in verschiedenen Fächern zu unterschiedlichen Vorstellungen führen können. Zusätzlich bringen die Akteur*innen auf individueller Ebene verschiedene prägende Voraussetzungen, Erwartungen, Motive und (Vor-)Erfahrungen mit, die sich auf deren Perspektive auswirken können (vgl. Mirastschijski et al., 2017; Knödler, 2019; Pratt, 1998; Biggs/Tang, 2007). Man kann davon ausgehen, dass unterschiedliche Wahrnehmungen dazu führen können, dass die Lehrqualität negativ empfunden und Lehre schlechter akzeptiert wird. Wenn Studierende sich beispielsweise als passiven Part sehen, ist ihnen die Vermittlung von Wissen und die Klarheit der Informationen durch die Lehrperson wichtig. Hat die Lehrkraft eine weniger „traditionelle“ Sichtweise, wird die Lehre schlechter bewertet (Alhija, 2017, S. 6).

Vor dem Hintergrund von sich wandelnden Rahmenbedingungen, formulierten Anforderungen und Ansprüchen aller beteiligten Akteursgruppen können die Erwartungen an gute Hochschullehre (Wünsche oder auch didaktische und politische Vorgaben) nur erreicht werden, wenn die Beteiligten diese kennen und ihre Rollen auch erfüllen (können). Aufgrund dessen stand im Mittelpunkt dieser Arbeit, die Vorstellungen der Qualitätsaspekte „guter Lehre“ aus der Perspektive von Studierenden und Lehrenden zu betrachten sowie zu vergleichen. Zusätzlich zur Statusgruppenzugehörigkeit wurde die Wirkung von Fachhintergründen und weiteren personenbezogenen Eigenschaften auf die Wahrnehmung von guter Hochschullehre untersucht. Neben den statusbestimmenden Variablen, die zum Teil bereits erforscht wurden (z. B. Geschlecht oder Alter), wurden auch kognitive und motivationale Faktoren (z. B. Motivation oder Leistungsfähigkeit) sowie (Vor-)Erfahrungen in Studium und Lehre (z. B. Dauer, Studier- bzw. Lehrverhalten oder erzielte Ergebnisse) miteinbezogen, da diesbezüglich noch Forschungsbedarf besteht. Die bisherigen Resultate im deutschen und anglo-amerikanischen Hochschulraum sowie aktuelle internationale Studien verdeutlichen, dass das Thema ein relevanter Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen ist.

Trotz vieler Studien in verschiedenen Hochschulsystemen mit unterschiedlichen Stichproben und Forschungsmethoden konnten diese Fragen noch nicht abschließend geklärt werden. Deshalb wurde an die Befunde früherer Studien angeknüpft und zusätzlich relevante Variablen (zum Teil explorativ) in neuen Kontexten untersucht.

Das erste Ziel war die *Deskription*, indem aus der bisherigen Forschung ein Arbeitsmodell mit Kategorien „guter Lehre“ abgeleitet wurde, um die Vorstellungen von Studierenden und Lehrenden an der JGU systematisch zu erfassen. Damit wurde ein Forschungsansatz (direkte und offene Befragung der beiden Akteursgruppen) weitergeführt. Diese subjektiven Vorstellungen wurden in Anlehnung an neuere Studien in ein Qualitätsmodell mit mehreren Ebenen eingebettet. Die Erkenntnisse aus der früheren Forschung wurden vertieft und gefestigt, außerdem wurden durch weitere Vergleiche (Bewertung von vorgegebenen Aspekten „guter Lehre“ und Ranking der Oberkategorien des Arbeitsmodells) zusätzliche Informationen gewonnen. Das zweite Ziel war die *Prüfung der Passung* der Vorstellungen zwischen Status- und Fachgruppen, um Diskrepanzen näher zu betrachten und damit an die bisherige Forschung zu Merkmalen guter Hochschullehre anzuknüpfen. Die Nennung und Gewichtung gewisser Kriterien sowie die Bewertung der Relevanz wurden verglichen, um Abweichungen auszumachen. Das dritte Ziel war die *Erklärung* von Diskrepanzen innerhalb der Akteursgruppen anhand von statusgebenden, psychologischen und erfahrungsbezogenen Variablen, deren Einfluss auf die Bewertung von Faktoren „guter Lehre“ getestet wurde. Damit wurden Anschlussmöglichkeiten für die weitere Erforschung des Einflusses von personenbezogenen Eigenschaften (neben der Status- und Fachgruppenzugehörigkeit) auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ geschaffen.

7.2 Zusammenfassung der Resultate und Erkenntnisse für die Forschung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Method-Design gewählt. Es wurden Studierende und Lehrende aller Fachbereiche an der JGU im Sommersemester 2022 befragt. Die beiden Online-Umfragen bestanden aus zwei getrennten Fragebögen für beide Akteursgruppen mit einer offenen Frage, einem Wichtigkeits-Rating sowie einem Relevanz-Ranking, um die Vorstellungen von „guter Lehre“ zu erfassen und zu vergleichen. Zusätzlich gab es einige (meist) geschlossene Fragen zur Erfassung der weiteren Eigenschaften der Akteur*innen. Die Vorstellung von „guter Lehre“ wird als ein multidimensionales Konstrukt mit einer Vielzahl an Kriterien verstanden, die angelehnt an das erweiterte Qualitätsverständnis nach Donabedian (1980) auf der Struktur-, Prozess- und Ziel-/Ergebnis-Ebene abgebildet wurde.

Zusätzlich wurde die Vorstellung von guter Hochschullehre als Bestandteil eines dynamischen Zyklus-Modells aufgenommen, das in Orientierung an das „Model of teaching and student learning“ nach Prosser und Trigwell (2006) die potenziellen Einflussvariablen strukturiert sowie verbindet. Für die Überprüfung der Hypothesen wurde dieses vereinfacht, indem der direkte Einfluss von einzelnen Personeneigenschaften auf die Vorstellungen getestet wurde. Bei der Auswahl an vorgestellten Studien im Forschungsstand lag der Fokus auf der einschlägigen Literatur und neueren Untersuchungen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sowie hilfreich waren. Dabei handelt es sich lediglich um einen Ausschnitt, da es zahlreiche weitere Studien und Forschungsansätze zu Qualitätsaspekten der Lehre gibt.

Insgesamt haben 1.154 Studierende und 276 Lehrende an der Befragung teilgenommen. Die Befragten repräsentieren die verschiedenen Fachrichtungen gut und können genügend Erfahrungen in Studium und Lehre vorweisen, um selbstständig Kriterien „guter Lehre“ zu nennen sowie die vorgegebenen Merkmale zu bewerten. Die JGU ist eine der größten Universitäten Deutschlands mit rund 30.000 Studierenden, einem umfassenden Studienangebot sowie mit einem breiten Fachspektrum, wodurch vielseitige Meinungen abgebildet wurden. Die Antworten auf die offene Frage wurden den deduktiv abgeleiteten Kategorien des Qualitätsmodells zugeordnet und ausgezählt, sodass man etwas über die Verteilung der Merkmale auf den Ebenen und in den einzelnen Kategorien aussagen konnte. Anhand der Verteilung der Häufigkeiten von Kriterien auf bestimmten Ober- und Unterkategorien fanden Vergleiche zwischen Status- und Fachgruppen statt. Für den direkten Abgleich wurden relevante Merkmale „guter Lehre“ aus der Forschung abgeleitet und auf einer 7er-Wichtigkeits-Skala bewertet, sodass Vergleiche der Mittelwerte einzelner Kriterien sowie anhand der abgeleiteten Faktoren vorgenommen werden konnten. Im Relevanz-Ranking wurden die Hauptkategorien des Arbeitsmodells in eine Reihenfolge gebracht, die Gegenüberstellung der Plätze 1 bis 10 lieferte zusätzliche Informationen.

Bei der Datenauswertung lagen die Forschungsannahmen zugrunde, dass die (1) Statusgruppenzugehörigkeit, (2) Fachgruppenzugehörigkeit sowie (3) weitere personenbezogene Eigenschaften und Erfahrungen innerhalb der beiden Akteursgruppen einen direkten Einfluss auf deren Vorstellungen von „guter Lehre“ haben könnten. Die weiteren Personenmerkmale waren in drei Bündel untergliedert: (I) demographische und strukturelle Variablen (z. B. Alter und Geschlecht), (II) kognitive und motivationale Variablen (z. B. Motivation und Einstellungen) sowie (III) studien- bzw. lehrbezogene (Vor-)Erfahrungen (z. B. Anzahl gehaltene bzw. besuchte Lehrveranstaltungen).

Für die ersten beiden Forschungsfragen wurden alle drei Fragen (selbstständige Nennung von Aspekten, Wichtigkeits-Rating einzelner Merkmale sowie Relevanz-Ranking der Hauptkategorien) untersucht. Für die Datenauswertung wurden die einzelnen Items des Ratings basierend auf einer Faktorenanalyse zu acht Faktoren „guter Lehre“ zusammengefasst, mithilfe derer auch die dritte Forschungsfrage nach dem Einfluss von personenbezogenen Hintergrundmerkmalen analysiert werden konnte. Zur Prüfung der ersten beiden Forschungsfragen wurden vorab konkrete Annahmen formuliert, die anhand der bisherigen Forschung abgeleitet werden konnten. Für die dritte Forschungsfrage wurden ungerichtete Unterschieds- bzw. Zusammenhangshypothesen formuliert und für alle Faktoren getestet. Entsprechend des Datenniveaus der unabhängigen Variablen wurden die Hypothesen mithilfe von t-Tests, Varianzanalysen, Korrelationen sowie (einfachen und multiplen) linearen Regressionen geprüft.

In der **Gesamtheit** schließen die Befragungsergebnisse an den bisherigen Forschungsstand an und legen Kernfaktoren guter Hochschullehre aus der Perspektive von Studierenden und Lehrenden offen. Beiden Akteursgruppen ist bewusst, dass „gute Lehre“ mit dem Ziel Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Werte zu vermitteln, ein Zusammenspiel von vielen Kriterien auf der Struktur- und Prozess-Ebene ist (multidimensionales Konstrukt). Das belegen die genannten Kriterien bzw. die eingeschätzte Wichtigkeit von Merkmalen der Rahmenbedingungen und Lehrgestaltung.

Insgesamt entsprechen die Befunde des **Statusgruppen-Vergleichs** ebenso den bisherigen Studien: Beide Gruppen haben ähnliche Ansichten, unterscheiden sich aber auch in einigen Punkten. Bei der offenen Frage nennen beide im Schnitt vier Aspekte, wobei die meisten Antworten den Kategorien auf der Prozess-Ebene zugeordnet werden können. Diskrepanzen werden darin deutlich, dass Lehrende öfter Kriterien nennen, die sich auf Ziele und Ergebnisse „guter Lehre“ beziehen, wohingegen die Studierenden mehr strukturelle Aspekte betonen. Lehrenden sind Struktur und Organisation der Lehre, Interaktion und Austausch (Prozess-Ebene), Lehr- und Lernerfolg sowie die persönliche Entwicklung der Studierenden (Ziel-/Ergebnis-Ebene) wichtiger. Studierende heben die Rahmenbedingungen der Lehre, Voraussetzungen und Eigenschaften der Lehrenden, insbesondere deren didaktische und persönliche Kompetenzen (Struktur-Ebene) sowie Merkmale der Lehrgestaltung und -präsentation (Prozess-Ebene) hervor. Daran knüpfen auch die Resultate des Wichtigkeits-Ratings einzelner Aspekte „guter Lehre“ an. Es ergeben sich einige signifikante Unterschiede: Lehrenden sind die Beziehungsgestaltung und Eigenschaften von Studierenden wichtiger, während Studierende die Gegebenheiten der Lehre, das didakti-

sche Können der Lehrperson sowie den Prüfungs- und Studienerfolg relevanter einschätzen. Gleichbedeutend werden der Transfer- und Lehrerfolg bewertet.

Bei dem Vergleich der einzelnen Items stellen Studierende mehr das Curriculum, die didaktischen Fähigkeiten und das Verständnis der Lehrperson (Struktur), die Arbeitsmaterialien (Prozess), den Prüfungserfolg und die Berufsvorbereitung (Ziel/Ergebnis) heraus. Lehrende betonen vergleichsweise mehr den Stellenwert der Lehre, die Vorkenntnisse und das Engagement der Studierenden (Struktur), die studentische Beteiligung und Offenheit von Lehrpersonen für Fragen und Kritik sowie deren Betreuung, eine gute Interaktion, ein angemessenes Klima (Prozess), das eigenverantwortliche Lernen sowie die (kritische) Meinungsbildung von Studierenden (Ziel/Ergebnis).

Das bestätigen auch die Resultate des Relevanz-Rankings. Bei beiden Gruppen stehen die Eigenschaften der Lehrperson (Struktur), die Strukturierung der Lehre (Prozess) sowie der Wissens- und Kompetenzerwerb (Ziel/Ergebnis) ganz oben. Im Prinzip haben die Statusgruppen ähnliche Ansichten, die sich jedoch im Detail auf bestimmte Merkmale bezogen unterscheiden. Eine zentrale Diskrepanz besteht darin, dass Studierende die Berufsvorbereitung (Ziel/Ergebnis) relevanter bewerten und Lehrende motivierte Studierende (Struktur) und deren eigenständiges Lernen (Ziel/Ergebnis) höher einordnen. Über alle Fragen hinweg schätzen Lehrende die Rolle von motivierten und aktiven Studierenden bedeutender ein als diese selbst.

Betrachtet man den **Fachgruppen-Vergleich** insgesamt anhand der offenen Frage, zeigt sich eine hohe Passung zwischen den *harten* und *weichen Fachgruppen*. Erwartungsgemäß bestehen Unterschiede darin, dass *harte Fächer* eher die Rahmenbedingungen (Struktur), die Lehrorganisation (Prozess) sowie den Prüfungs- und Studienerfolg (Ziel/Ergebnis) betonen. *Weiche Fächer* legen dafür mehr Wert auf die Interaktion (Prozess) und den Transfererfolg (Ziel/Ergebnis). Auch innerhalb der Akteursgruppe der Studierenden ergeben sich ähnliche Ergebnisse: Neben vielen Übereinstimmungen gibt es Diskrepanzen hinsichtlich der Merkmale, die die Lehrgestaltung und den Studienerfolg betreffen (für *harte Fächer* bedeutender) oder die Interaktion und den Transfererfolg (für *weiche Fächer* essenzieller). Bei den Dozierenden gibt es wenige (signifikante) Unterschiede, die den Studierenden ähneln. Vergleicht man die Passung innerhalb der Fächer zwischen den Statusgruppen, zeichnen sich ähnliche Kontraste wie beim Statusgruppen-Vergleich ab: Studierende in beiden Fachgruppen betonen eher die Rahmenbedingungen, die Eigenschaften der Lehrperson und Aspekte der Lehrgestaltung. Lehrende nennen hingegen öfter Punkte der Lehrplanung, des Lehr- und Lernerfolgs sowie der persönlichen Entwicklung von Stu-

dierenden. Das Wichtigkeits-Rating bestätigt diese Ergebnisse, liefert aber auch weitere Erkenntnisse: Studierende der *harten Fächer* schätzen ein verständliches Curriculum, motivierte Studierende, eine positive Einstellung der Lehrperson (Struktur), die Zufriedenheit mit Studium und Lehre sowie die Berufsvorbereitung (Ziel/Ergebnis) bedeutender ein. Studierende der *weichen Fächer* heben den abwechslungsreichen Methodeneinsatz, den angemessenen Medieneinsatz (Prozess), die persönliche Bildung, die (kritische) Meinungsbildung und die Entwicklung zu mündigen Bürger*innen (Ziel/Ergebnis) hervor. Beim Vergleich der Faktoren ist für Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaftler*innen der Transfererfolg relevanter und Naturwissenschaftler*innen betonen signifikant mehr das didaktische Können der Lehrperson, die Planung der Lehre sowie den Prüfungs- und Studienerfolg. Bei den Lehrenden gibt es lediglich für einzelne Items signifikante Unterschiede (bei den Faktoren nicht), die den Studierenden ähneln: *Weiche Fächer* betonen den abwechslungsreichen Methodeneinsatz, den angemessenen Medieneinsatz (Prozess), die persönliche Bildung, die (kritische) Meinungsbildung und die Entwicklung zu mündigen Bürger*innen (Ziel/Ergebnis).

Im Ranking stimmen die Ansichten der Studierenden weitestgehend überein. Entsprechend den vorherigen Resultaten ordnen die *harten Fächer* jedoch die Berufsvorbereitung einen Platz höher ein und *weiche Fächer* stufen die Rahmenbedingungen weiter vorne ein. Bei den Lehrenden gibt es ebenfalls viele Übereinstimmungen, Angehörige der *harten Fächer* reihen motivierte und engagierte Studierende sowie die angemessene Präsentation weiter vorne ein; die der *weichen Fächer* dafür das eigenständige Lernen und die Rahmenbedingungen. Innerhalb der Fachgruppen werden erneut die Statusgruppen-Unterschiede sichtbar. Insgesamt ist die Passung zwischen den Lehrenden höher als bei den Studierenden und es gibt Hinweise darauf, dass sie innerhalb der *harten Fächer* etwas höher ist als bei den *weichen Fächern*.

Die Untersuchung des Einflusses von **personenbezogenen Eigenschaften** hat ergeben, dass es Unterschiede bzw. Zusammenhänge gewisser Ausprägungen innerhalb beider Akteursgruppen mit bestimmten Faktoren „guter Lehre“ gibt. Bei den *Studierenden* zeigen sich viele signifikante Ergebnisse für das Geschlecht, angestrebte Studienabschlussziel bzw. Studienabschlussart, intrinsische Studienfachwahlmotivation, Interesse am Studienfach, Einstellung zu Studium, Hochschule, Lehre und Lernen, persönliche Wichtigkeit des Studiums oder auch Selbstwirksamkeitserwartung, Selbststeuerung und erworbene berufsbezogene Kompetenzen. Studierende sind eine heterogene Gruppe mit ähnlichen, aber auch divergierenden Erwartungen an „gute Lehre“. Auch für die *Lehrenden* gibt es signifikante Unterschiede und Zusam-

menhänge, jedoch weniger als bei den Studierenden, was auf eine geringere Heterogenität und eine klarere Vorstellung von „guter Lehre“ hinweist. Signifikante Ergebnisse zeichnen sich für das Geschlecht, selbsteingeschätzte didaktische Fähigkeiten, intrinsische (Selbst-)Motivation, Interesse an der Lehrtätigkeit und persönliche Wichtigkeit der Lehre oder auch vermittelte Sozial- und berufsbezogene Kompetenzen ab.

Die Annahme, dass statusgebende Variablen, (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften sowie (Vor-)Erfahrungen eine Rolle spielen, kann für Studierende vorerst bestätigt werden, für Lehrende hingegen nur zum Teil. Insgesamt scheinen neben der Status- und Fachgruppenzugehörigkeit insbesondere psychologische Variablen (kognitive und motivationale Eigenschaften) einen Einfluss zu haben. Man könnte vermuten, dass die bisherigen Erfahrungen und Ergebnisse eher „indirekt“ über die Veränderung von Einstellungen oder Motivation als Input-Variablen auf die Vorstellungen von „guter Lehre“ zurückwirken (vgl. Kapitel 5.7). Mithilfe von multiplen linearen Regressionen können bei fast allen Faktoren „guter Lehre“ für die drei Bündel mit Einflussvariablen signifikante Effekte festgestellt werden. Die Prädiktoren können die Bewertung der Faktoren jedoch maximal moderat voraussagen.

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass die Befunde der Befragung von Studierenden und Lehrenden an der JGU an bisherige Untersuchungen anschließen und gleichzeitig einige (neue) Anknüpfungspunkte für die Forschung bieten. Die Eigenschaften der Lehrperson (auf der Mikro-Ebene) stehen im Vordergrund und werden in erster Linie mit der Qualität der Lehre in Verbindung gebracht. Der Fokus liegt ansonsten auf dem Lehrgeschehen selbst und weniger auf den Ergebnissen, obwohl diese bei Definitionen und Anforderungen an „gute Lehre“ zentral sind. Das verdeutlicht, dass Lehrende und ihre Lehrveranstaltungen als eingebunden im institutionellen Kontext gesehen werden. Damit beeinflussen auch hochschul- und fachspezifische Strukturen, Ressourcen und Prozesse auf der Meso-Ebene die Qualität der Lehre (vgl. Schulze/Heller/Merten, 2022, S. 8). Lehrende stellen vergleichsweise deutlicher Merkmale heraus, die sich der Ziel-/Ergebnis-Ebene zuordnen lassen, was aufzeigt, dass „gute Lehre“ als multifaktorielles Konstrukt verstanden wird und verschiedene Qualitätsdimensionen für das Gelingen der Lehre berücksichtigt werden müssen.

Überraschend selten werden von beiden Gruppen die Eigenschaften und aktive Beteiligung von Studierenden genannt, wobei die Lehrenden beim Rating und Ranking die entsprechenden Items durchaus wichtig(er) bewerten. Das Verständnis von „guter Lehre“ impliziert für beide vor allem, dass der Lehrende der aktive Part ist, der die Studierenden motiviert und zum Lernen anregt. In bisherigen Studien werden (über

verschiedene methodische Zugänge) oft die relevanten Kriterien einer Statusgruppen untersucht und bei Vergleichen liegt der Fokus häufig eher auf Gemeinsamkeiten anstatt Diskrepanzen. Bei der Aggregation von Antworten (zu gemeinsamen Punkten) innerhalb von Statusgruppen gehen unterschiedliche Ansichten verloren. Betrachtet man die Meinungen im Einzelnen, gibt es Hinweise darauf, dass die (Bewertung von) Kriterien „guter Lehre“ teilweise auseinandergehen. Die systematische Erfassung von Aspekten guter Hochschullehre und die perspektivgebundene Betrachtung dieser hat einige interessante Erkenntnisse hervorgebracht, an die in der weiteren Forschung angeknüpft werden kann (z. B. die Untersuchung von potenziellen Einflussvariablen).

Aus der vorliegenden Arbeit lassen sich vier wesentliche **Ergebnisse** herleiten:

(1) Während das *Verständnis von „guter Lehre“* sehr breit ist und sich zwischen einer Arbeitsmarktorientierung („Employability“) und einer engen Verknüpfung von Lehre mit Forschung (im Sinne Humboldts) bewegt (vgl. Schulze/Heller/Merten, 2022, S. 3), haben die meisten Befragten von dem Begriff eher ein „enges“ Verständnis. Das wird darin deutlich, dass Studierende und Lehrende der JGU in erster Linie Kriterien nennen, die die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen bzw. konkreten Lehrsituationen sowie die Eigenschaften der Lehrperson betreffen (vgl. Ulrich, 2016; Üstünlüoğlu, 2016; Rindermann, 1999b; Krebs, 2006). Die Wichtigkeitsbewertung im Rating und das Relevanz-Ranking verdeutlichen jedoch, dass „gute Lehre“ durchaus auch als multidimensionales Konstrukt verstanden wird, das in einem komplexen institutionellen Kontext eingebunden ist und nicht nur anhand der individuellen Fähigkeiten einer Lehrperson gemessen wird, sondern zusammenwirkende Kriterien der Struktur-, Prozess- und Ziel-/Ergebnisqualität umfasst. Die *Begrifflichkeit* an sich impliziert sprachlich für viele nicht die Relevanz der Studierenden, der studentischen Lernprozesse und der zu erzielenden Ergebnisse für die Qualität der Hochschullehre.

(2) Die *Rolle der Studierenden* ist vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen, der aktuellen Forderungen des Wissenschaftsrates oder der Förderung durch den BMBF („Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“) sowie in Qualitätsmodellen bedeutend. Studierende sollen ihr Studium eigenständig verantworten und wesentlich zum Gelingen der Lehre beitragen (vgl. Wissenschaftsrat, 2022, S. 9). Hier besteht eine Diskrepanz zwischen den Forderungen und den Resultaten der erfassten Vorstellungen von Studierenden, die sich weniger aktiv und bedeutend im Lehr-Lern-Prozess wahrnehmen. Dass entsprechende Stichworte kaum genannt werden und die Eigenschaften sowie Voraussetzungen von Studierenden weniger wichtig als andere Dimensionen „guter Lehre“ bewertet werden, zeigt, dass noch keine Passung mit diesen

Anforderungen besteht und bei den Studierenden (sowie auch teilweise bei den Dozierenden) gegebenenfalls (noch) ein größeres Bewusstsein der bedeutenden Rolle der Studierenden für das Gelingen von Studium und Lehre geschaffen werden muss.

(3) Die Resultate der vorliegenden Arbeit haben illustriert, dass noch *Austauschbedarf* zwischen den Dozierenden und Studierenden (an der JGU) besteht, denn die Vorstellungen beider Akteursgruppen unterscheiden sich in bestimmten Punkten. Die Sichtweise von Studierenden und Lehrenden darauf, was gute Hochschullehre ausmacht und wo Diskrepanzen bestehen, ist wichtig für die Gestaltung wirksamer Lehre. Es braucht ein Bewusstsein beider für die Anforderungen und Rollenerwartungen, damit sie ihren Teil erfüllen können. In Bezug auf die Lehrveranstaltungsevaluation muss man bedenken, dass bei einer hohen Passung die Lehrqualität besser wahrgenommen wird, die Handelnden zufriedener sind und die Ziele besser erreicht werden (vgl. Alhija, 2017, S. 6). Ein Dialog und Transparenz können helfen, sodass Studierende beispielsweise Entscheidungen in Bezug auf die didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen nachvollziehen können (vgl. Mirastschijski et al., 2017, S. 126).

(4) Ein weiterer Befund ist die *Beständigkeit* der genannten Merkmale: Trotz des Wandels der Bedingungen von Hochschullehre und den Erfahrungen der beiden Akteursgruppen in den letzten Jahrzehnten (z. B. im Rahmen der Bologna-Reformen) sowie den Herausforderungen der vergangenen Jahre durch die Covid-19-Pandemie mit einer temporären Umstellung auf den Online-Betrieb sowie die darauffolgende Ausweitung der digitalen und hybriden Lehre (vgl. Uemminghausen/Wadthaporn/Frey, 2021, S. 87 f.) werden in den offenen Kommentaren grundsätzlich dieselben Kriterien genannt (z. B. abwechslungsreicher Methodeneinsatz, gute Struktur, Aktivierung der Studierenden sowie didaktische und soziale Fähigkeiten der Lehrperson). Obwohl die Digitalisierungsdebatte von Studium und Lehre neuen Aufwind erhalten hat und vermehrt Online-Lehre, hybride Verfahren und selbstgesteuertes Lernen gefordert waren, werden kaum Stichwörter erwähnt, die sich konkret auf digitale Aspekte der Lehre oder digitale Kompetenzen von Lehrenden (und Studierenden) beziehen. Daraus könnte man einerseits schließen, dass diese Merkmale feststehend sind und sich entsprechend den technischen Voraussetzungen anpassen, indem beispielsweise digitale Fähigkeiten auch mit didaktischen Kompetenzen gemeint sind. Andererseits könnte man zu dem Schluss kommen, dass die Befragten „zwischenmenschliche Aspekte“ (z. B. Interaktion oder Erreichbarkeit der Lehrperson) hervorheben, da während der zuvor erlebten (weitgehend) digitalen Lehre zur Zeit der Covid-19-Pandemie die Kommunikation, Interaktion, soziale Einbindung, Interaktivität, wechselseitiges

Feedback und Partizipation der Studierenden bei der Gestaltung sowie praktischen Anwendung als zentrale Kriterien „guter Lehre“ vielfach fehlten bzw. weniger stattfanden. Aufgrund dessen könnte die Relevanz dieser Punkte zum Befragungszeitpunkt bewusster gewesen sein (vgl. Uemminghausen/Wadthaporn/Frey, 2021, S. 100 f.).

Insgesamt schließen die Ergebnisse dieser Studie an die Forschung der letzten Jahrzehnte im deutschen Hochschulraum und in vielen Punkten auch an die (internationale) englischsprachige Forschung an. Das spricht dafür, dass man eine übergreifende Definition sowie allgemeingültige Kriterien „guter Lehre“ festlegen kann. Das schließt zum einen nicht aus, dass bestimmte Merkmale in gewissen Kontexten oder für bestimmte Zielgruppen (bspw. in Veranstaltungsformaten oder Fachgruppen) unterschiedlich relevant sind. Zum anderen ist es kein Widerspruch dazu, dass sich Personen mit verschiedenen Eigenschaften, Voraussetzungen oder (Vor-)Erfahrungen im Hinblick auf die Einschätzung der Relevanz von gewissen Merkmalen unterscheiden (z. B. intrinsisch und extrinsisch Motivierte oder mehr und weniger Erfahrene).

Limitierend muss an dieser Stelle in erster Linie nochmals betont werden, dass die Ergebnisse dieser Arbeit nicht einfach generalisiert und auf andere Kontexte oder Hochschulen übertragen werden können, da die Daten nur an einer Universität erhoben wurden und beide Stichproben über eine Selbstselektion der Befragten zustande kamen.¹⁰⁶ Man kann davon ausgehen, dass diese Studierenden und Lehrenden an dem Thema „gute Lehre“ (sehr) interessiert sind. Auch wenn viele Merkmale in den Stichproben entsprechend oder ähnlich der Grundgesamtheit verteilt sind, schränkt der hohe Anteil an Frauen bei den Studierenden sowie die hohe Beteiligung von Befragten aus den *weichen Fächern* in beiden Stichproben die Repräsentativität etwas ein. Es wurde lediglich ein Ausschnitt von Studierenden und Dozierenden der JGU befragt, die nicht unbedingt die Meinung aller spiegeln, was beispielsweise auch daran liegen könnte, dass es viele junge, motivierte und interessierte Befragte gewesen sind. Zusätzlich kann man davon ausgehen, dass ein gewisses Maß an sozial erwünschten Antworten vorhanden ist. Es lässt sich nicht nachvollziehen, inwiefern die Antworten bzw. Bewertungen auf persönlichen Vorstellungen, eigenen Erfahrungen oder Wunsch- bzw. Idealvorstellungen beruhen. Bei der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist immer Vorsicht geboten, jedoch spricht die hohe Übereinstimmung mit

¹⁰⁶ Bei unterschiedlichen Untersuchungen in verschiedenen Kontexten werden immer wieder ähnliche Ergebnisse repliziert, weshalb man mittlerweile davon ausgehen kann, dass es übergreifende Kriterien „guter Lehre“ gibt. Da der Fokus dieser Studie auf den drei genannten Vergleichen lag, fand kein Vergleich zwischen Hochschulen oder Ländern statt. Befragungen an unterschiedlichen Hochschulen zeigen ähnliche Dimensionen „guter Lehre“, die sich der Struktur-, Prozess- und Ergebnis-Ebene zuordnen lassen (vgl. Ulrich, 2013; Knödler, 2019). Es gibt aber auch Hinweise darauf, dass Fachhochschulen und Universitäten zum Teil unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. Schulze/Heller/Merten, 2022).

einer Vielzahl an anderen Studienergebnissen und zwischen den Methoden für eine gewisse Gültigkeit der Daten.

Bei den getesteten (ungerichteten) Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen können methodische Faktoren die Ergebnisse beeinflusst haben: Die Zusammensetzung der einzelnen Gruppen hinsichtlich verschiedener Merkmale und auch die gegebenenfalls zu kleinen Stichproben- oder Gruppengrößen für den Umfang der Kategorien sowie Faktoren können dazu geführt haben, dass nur schwache Effektstärken gefunden werden konnten. Da zunächst nur der einfache und direkte Einfluss geprüft wurde, könnten komplexere Wirkzusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen übersehen worden und Zusammenhänge demnach unter- oder überschätzt worden sein. Insbesondere aufgrund der zum Teil verletzten Voraussetzungen (Normalverteilung, lineare Zusammenhänge von unabhängigen und abhängigen Variablen sowie Homoskedastizität der Residuen) muss die Gültigkeit der Ergebnisse eingeschränkt bzw. relativiert werden (z. B. aufgrund geringerer statistischer Power).

Die Resultate der vorliegenden Studie leisten einen **Beitrag** zur Erforschung der Wahrnehmung von „guter Lehre“ aus der Perspektive von Studierenden und Lehrenden sowie die Verbindung beider Betrachtungsweisen. Gleichzeitig verdeutlichen sie die Herausforderung, „gute Lehre“ zu definieren und zu erfassen. Die Auswertung der Freitextantworten, die Bewertung einzelner Merkmale und das Ranking von übergeordneten Kategorien haben dazu beigetragen, einen detaillierten Eindruck von den relevanten Qualitätsdimensionen zu erhalten. Es wird sichtbar, was beide Akteursgruppen mit guter Hochschullehre verbinden, aber ebenfalls wo Diskrepanzen oder auch Unterschiede aufgrund von persönlichen und studien- bzw. lehrbezogenen Hintergrundmerkmalen bestehen. Abweichende Perspektiven in Bezug auf Kriterien „guter Lehre“ sind relevant, da diese die Bewertung der Qualität der Lehre (z. B. könnten Studierende, die bestimmte Aspekte wichtig finden, kritischer sein, wenn sie die Leistung der Lehrkraft bewerten und könnten diese schlechter bewerten, wenn sie nicht zufrieden sind) oder des Studiums insgesamt (z. B. bei der Lehrveranstaltungsbewertung oder retrospektiven Studienbewertung in Abschlussbefragungen) beeinflussen könnten. Das Wissen über die perspektivgebundenen Diskrepanzen könnte bei der didaktischen Vorbereitung von Lehrveranstaltungen hilfreich sein (vgl. Mirastschijski et al., 2017, S. 126). Man muss sich dessen bewusst sein, dass das Verständnis von „guter Lehre“ zwischen Akteur*innen mit verschiedenen Hintergrundmerkmalen differiert, weshalb die Qualitätsaspekte der Hochschullehre eine (sehr) unterschiedliche Gewichtung erfahren können. Aus diesen Gründen sollten beispielsweise bei der De-

definition von (Kriterien) „guter Lehre“ oder der Entwicklung und Anpassung valider Fragebögen für die Lehrveranstaltungsevaluation möglichst alle relevanten Akteursgruppen (Studierende und Lehrende aus verschiedenen Disziplinen, politische Akteur*innen sowie Forschende) beteiligt werden (vgl. Alhija, 2017, S. 6; JGU, 2017).

Mit der Nutzung eines Mixed-Method-Designs konnten qualitative Daten im Kontext von quantitativen Resultaten ausgewertet und Befunde verknüpft werden, sodass eine umfassende Perspektive auf den komplexen Forschungsgegenstand ermöglicht wurde. Die meist rein induktive Vorgehensweise bei der Untersuchung dieser Thematik wurde durch ein deduktives modellgeleitetes Vorgehen ergänzt. Durch die Weiterentwicklung des Arbeitsmodells anhand der erhobenen Studienergebnisse wurde zusätzlich ein Beitrag zur Theorieentwicklung des Konstrukts „gute Lehre“ geleistet. Einen weiteren Mehrwert stellt der verbindende Ansatz der Arbeit dar, Fragestellungen der Hochschuldidaktik mit jenen der empirischen Hochschulforschung zu verknüpfen, sodass die Verbindung der vielfach getrennten Diskurse beider Forschungsrichtungen an der stärkeren Kopplung beider Forschungstraditionen mitwirkt. Insgesamt konnte die vorliegende Arbeit zur Schließung von Forschungslücken im Rahmen der datenbasierten Hochschulforschung beitragen. Gleichzeitig wurde aufgezeigt, dass weiterhin Austausch- und Forschungsbedarf bezüglich dieser Themen besteht.

Diese Resultate bieten Anknüpfungspunkte für die **künftige Forschung** zu dieser Thematik (z. B. im Hinblick auf die gefundenen Diskrepanzen). Die direkte Befragung der betroffenen Akteursgruppen mithilfe eines Fragebogens hat sich als gute Herangehensweise bestätigt und die Kombination von qualitativen sowie quantitativen Ansätzen (offene Frage, Rating und Ranking) war gewinnbringend. Quantifizierbare Ergebnisse anhand von Fragebögen und statistischen Analysen könnte man mithilfe von qualitativen Daten (z. B. Leitfadeninterviews mit den Akteur*innen) bereichern, die sich vermehrt mit dem Zustandekommen der Vorstellungen von „guter Lehre“ oder auch dem Einfluss von individuellen Hintergrundmerkmalen und (Veränderungen durch) Erfahrungen (insbesondere bei Studierenden) beschäftigen. Basierend auf diesen Befunden könnte man vertiefend potenzielle Effekte von anderen kognitiven, affektiven und persönlichen Eigenschaften auf die Wahrnehmung der Akteur*innen von „guter Lehre“ untersuchen (vgl. Alhija, 2017, S. 6). Zum einen könnte man gefundene relevante Variablen erneut prüfen, um deren Einfluss in einem anderen Kontext zu bestätigen (der Forschungsstand ist bei vielen Einflussvariablen uneinheitlich) und zum anderen die Wirkung weiterer naheliegender Variablen überprüfen. Denn nicht nur signifikante Ergebnisse haben einen Mehrwert, sondern auch nicht signifikante

Resultate liefern wertvolle Informationen und können bestimmte Einflüsse auf die Erwartungen an „gute Lehre“ (mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit) ausschließen (vgl. Küchenhoff et al., 2006, S. 374; Ioannidis, 2005, S. 696 f.). Zusätzlich könnte es in diesem Kontext ertragreich sein, wenn man sich vermehrt mit der Komplexität des Zusammenwirkens mehrerer Variablen beschäftigt. Das könnten einerseits multiple lineare Regressionen sein, die durch den Einbezug von mehreren unabhängigen Variablen eine höhere Vorhersagekraft erreichen könnten. Andererseits könnten zukünftige Befragungen (mit ausreichend großen Stichproben- und Gruppengrößen) komplexere Strukturen der Variablen untereinander (z. B. Moderator- oder Mediatoreffekte) prüfen. Außerdem könnte man untersuchen, ob sich auch in anderen Studien zeigt, dass bei bestimmten Merkmalsausprägungen (z. B. hohe Motivation oder positive Einstellung) viele oder alle Kriterien „guter Lehre“ wichtiger bewertet werden und was das für die Erforschung des Einflusses von Hintergrundeigenschaften bedeutet.

Die seit Jahrzehnten anhaltende Kritik an der Qualität von Studium und Hochschule sowie die immer wiederkehrenden Vorhaben, Hochschullehre zu verbessern und weiterzuentwickeln, verdeutlichen deren Bedeutung für die (Aus-)Bildung von Studierenden sowie im gesamtgesellschaftlichen Kontext. Am aktuellen Diskurs wird sichtbar, dass Hochschulen auch in den kommenden Jahren vor einigen (sich wandelnden) Herausforderungen stehen und viele Anforderungen an die Hochschullehre, Studierende sowie Lehrende gestellt werden. „Gute Lehre“ bleibt demnach weiterhin ein relevanter Forschungsgegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen. Wichtige Bestandteile sind unter anderem die Betrachtung von Kriterien, deren Messung und die Perspektiven von Studierenden und Lehrenden, um aus empirischen Befunden gegebenenfalls Schlüsse für die Umsetzung abzuleiten (vgl. Ziegele/Rischke, 2011, S. 283 ff.). Ein wichtiger zukünftiger Diskussionspunkt könnte außerdem die Nutzung der Bezeichnung „gute Lehre“ im Hochschulalltag und im (wissenschaftlichen) Diskurs bzw. der Forschung sein. Da unter anderem vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen, des Qualitätsmanagements an Hochschulen oder auch im Kontext von Gütekriterien des Unterrichts vermehrt von Qualität gesprochen wird, erscheint die Bezeichnung „gute Lehre“ nicht mehr zeitgemäß und zutreffend zu sein. Der Begriff suggeriert, dass es *die* „gute Lehre“ gäbe (vgl. Knödler, 2019, S. 3) und es werden – verdeutlicht durch die vorliegenden Studienergebnisse – oft zunächst nur lehrenden- oder prozessbezogene Aspekte damit verbunden. Da die Kriterien von Qualität im Rahmen von Studium und Lehre jedoch vielschichtig und multidimensional sind sowie vom Kontext und der Perspektive der Beteiligten abhängen, können Qualitätsbegriffe mit Mehrebenen-Modellen diesen vielfältigen Anforderungen eher gerecht werden.

Literaturverzeichnis:

- Abrami, P. C.** (1989): How Should we use Student Ratings to Evaluate Teaching? In: *Research in Higher Education*, 30(2), S. 221-227.
- Abrami, P. C.** (1997): Navigating Student Ratings of Instruction. In: *American Psychologist*, 52, S. 1198-1208.
- Alhija, F. N.-A.** (2017): Teaching in higher education. Good teaching through students' lens. In: *Studies in Educational Evaluation*, 54, S. 4-12.
- Allport, G. W.** (1935): Attitudes. In: Murchison, C. (Hrsg.): *Handbook of social psychology*. Worcester: Clark University Press, S. 789-844.
- Al-Mohaimed, A. A./Khan, N. Z.** (2014): Perceptions of Saudi medical students on the qualities of effective teachers. A cross-sectional study. In: *Saudi Medical Journal*, 35(2), S. 183-188.
- Altmann, H.** (1983): Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations. In: Alatis, J. (Hrsg.): *GURT '83. Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Toward a rationale*. Washington D.C.: Georgetown University Press, S. 19-26.
- Altman, D. G.** (1991): *Practical Statistics for Medical Research* (Chapman & Hall / CRC Texts in Statistical Science). London: Taylor & Francis Ltd.
- Anderson, M./Ingram, J. M./Buford, B. J./Rosli, R./Bledsoe, M. L./Onwuegbuzie, A. J.** (2012): Doctoral students' perceptions of characteristics of effective college teachers. A mixed analysis. In: *International Journal of Doctoral Studies*, 7, S. 279-309.
- Andres, D.** (2013): Gute Lehre – von der Idee zur Realität. In: Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.): *Gute Lehre – von der Idee zur Realität. Innovative Lehrprojekte an der JGU*. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler, S. 3-5.
- Ansmann, M./Seyfried, M.** (2018): Qualitätsmanagement als Treiber einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre? In: *Zeitschrift für Hochschulforschung*, 13, S. 233-252.

- Apel, H. J.** (1999): „Das Abenteuer auf dem Katheder“. Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, S. 61-79.
- Appleton-Knapp, S. L./Krentler, K. A.** (2006): Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction. The Importance of Managing Student Expectations. In: *Journal of Marketing Education*, 28(3), S. 254-264.
- Arnold, E.** (2008): Absolventenstudien als Datenbasis für die fachbereichsinterne Qualitätsentwicklung. Aktuelle Themen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Systemakkreditierung – Rankings – Learning Outcomes. Bonn: *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 6, S. 64-74.
- Asdonk, J./Sterzik, C.** (2011): Kompetenzen für den Übergang zur Hochschule. In: Bornkessel, P./Asdonk, J. (Hrsg.): *Der Übergang Schule – Hochschule: Zur Bedeutung sozialer, persönlicher, institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-249.
- Asmussen, J.** (2006): Leistungsmotivation, intrinsische Studienmotivation und Berufsorientierung als Determinanten der Studienfachwahl. In: Schmidt, U. (Hrsg.): *Übergänge im Bildungssystem: Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-155.
- Bachmann, H.** (2011) (Hrsg.): Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning. In: *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Bern: hep Verlag, S. 12-29.
- Bailey, J. G.** (1999): Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research. In: *Higher Education Research & Development*, 18, S. 343-359.
- Baltes-Götz, B.** (2022): *Lineare Regressionsanalyse mit SPSS*. Verfügbar unter: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/linreg/linreg.pdf> [Zugriff am 1.5.2023].
- Bandura, A.** (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bargel, T./El Hage, N.** (2000): Evaluation der Hochschullehre. Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Helme, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 207-224.

- Bargel, T.** (2001): *Studentische Urteile zur Lehr- und Studienqualität – Erwartungen, Erfahrungen und Probleme*. Universität Konstanz: AG Hochschulforschung.
- Bargel, T./Multrus, F./Ramm, M./Bargel, H.** (2009): *Bachelor-Studierenden – Erfahrungen in Studium und Lehre*. Eine Zwischenbilanz. Bonn/Berlin: BMBF.
- Bargel, T./Multrus, F.** (2012): *Das Bachelorstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2011*. Universität Konstanz/Hannover: AG Hochschulforschung/Hochschulinformations-System.
- Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F.** (2012): Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24, S. 26-41.
- Bargel, T.** (2015): *Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierenden surveys an Universitäten und Fachhochschulen* (Hefte für Bildungs- und Hochschulforschung, 85). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Barr, R. B./Tagg, J.** (1995): From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. In: *Change*, 27(6), S. 12-25.
- Battaglia, S.** (2010): *Nachhaltige Förderung der Qualität der Lehre verlangt nachhaltigen Ausbau der Hochschuldidaktik*. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dhdg) e.V. zu den hochschulpolitischen Entwicklungen 2008 und 2009. Verfügbar unter: https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/05/Downloads_Stellungnahme-zur-Hochschulpolitik_15.06.2010.pdf [Zugriff am 5.5.2020].
- Becher, T.** (1994): Quality assurance and disciplinary differences. In: *Australian Universities' Review*, 37, S. 4-7.
- Becher, T./Trowler, P.** (2001): *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Ballmoor u. a.: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2. Auflage.
- Becker, F. G./Wild, E./Tadsen, W. N. /Stegmüller, R.** (2011): „Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophie, Motivlagen, Anreizsysteme und Implacement-Maßnahmen. In: Nickel, S. (Hrsg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der*

Hochschulforschung. Analysen für die Praxis (Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 148), S. 226-238.

Berendt, B. (2000): Was ist gute Hochschullehre? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, S. 247-260.

Biggs, J. B. (1989): Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. In: *Higher Education Research and Development*, 8, S. 7-25.

Biggs J. B./Kember, D./Leung, D .Y. P. (2001): The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. In: *British Journal of Educational Psychology*, 71, S. 133-149.

Biggs, J. B. (2003): *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2. Auflage.

Biggs, J. B./Tang, C. S.-K. (2007): *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press, 3. Auflage.

Biglan, A. (1973): The characteristics of subject matter in different scientific areas. In: *Journal of Applied Psychology*, 57, S. 195-203.

Bihler, W. (2006): *Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen. Messung im Bereich Finance & Controlling*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Bloch, R./Lathan, M./Würmann, C. (2013): Trotz allem zufrieden mit der Lehre. Subjektive Lage und Haltung der Lehrenden an Universitäten. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), S. 42-58.

Blömeke, S./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2015) (Hrsg.): Kompetenzen von Studierenden. Einleitung zum Beiheft. In: *Kompetenzen von Studierenden* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 61). Weinheim: Beltz Juventa, S. 7-10.

Blüthmann, I./Lepa, S./Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 3, S. 406-429.

Blüthmann, I. (2012): *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen*. Berlin: Dissertation.

- Böttger, H./Gien, G. (2011)** (Hrsg.): *Aspekte einer exzellenten universitären Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bogner, K./Landrock, U. (2015)**: *Antworttendenzen in standardisierten Umfragen*. Mannheim: SSQAR.
- Borgwardt, A./Felmet, A. (2018)** (Hrsg.): *Spannung im Hörsaal. Wie gelingt gute Lehre an Hochschulen?* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bortz, J./Schuster, C. (2010)**: *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, 7. Auflage.
- Brandstätter, H./Farthofer, A. (2003)**: Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studien-
erfolg. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47(3), S. 134-145.
- Braskamp, L. A. /Ory, J. C./Pieper, D. M. (1981)**: Student written comments. Dimen-
sions of binstructional quality. In: *Journal of Educational Psychology*, 73, S. 65-70.
- Braun, E./Gusy, B./Leidner, B./Hannover, B. (2008)**: Das Berliner Evaluationsinstru-
ment für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: *Di-
agnostica*, 54, S. 30-42.
- Broder, J. M./Dorfman, J. H. (1994)**: Determinants of Teaching Quality. What´s Im-
portant to Students? In: *Research in Higher Education*, 35(2), S. 235-249.
- BMBF/Bundesministerium für Forschung und Lehre (2022)**: *Zukunftsvertrag Stu-
dium und Lehre stärken*. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/bmbf/de/bil-
dung/studium/zukunftsvertrag-studium-und-lehre-staerken/zukunftsvertrag-
studium-und-lehre-staerken.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/bil-
dung/studium/zukunftsvertrag-studium-und-lehre-staerken/zukunftsvertrag-
studium-und-lehre-staerken.html) [Zugriff am 13.11.2022].
- Burlakow, K./Elsner, A./Reinhard, M./Wiemer, S. (2018)**: Quantitative Begleitfor-
schung zu nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. Ein Beitrag zur
nachhaltigen organisationalen Verankerung von Evaluation. In: Sturm,
N./Spenner, K. (Hrsg.): *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbil-
dung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 241-252.
- Busch-Karrenberg, A./Czerwionka, T./Phan Tan, T.-T./Schäfer-Scholz, B. (2013)**:
„Eigentlich müsste man sich auf ´ne Vorlesung vorbereiten wie ein Sportler
auf sein Spiel.“ – Annäherungen an Grundhaltungen zur Lehre. In: *Zeitschrift
für Hochschulentwicklung*, 8(3), S. 59-69.

- Buß, I.** (2018): *Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buß, I./Erbsland, M./Rahn, P./Pohlenz, P.** (2018) (Hrsg.): Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. In: *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 11-29.
- Cashin, W. E.** (1988): *Student Ratings of Teaching: A Summary of the Research*. Center for Faculty Evaluation and Development. Idea Paper No. 20.
- Cashin, W. E.** (1989): *Defining and Evaluating College Teaching*. Center for Faculty Evaluation and Development. Idea Paper No. 21.
- Cashin, W. E.** (1990): *Student Ratings of Teaching: Recommendations for Use*. Center for Faculty Evaluation and Development. Idea Paper No. 22.
- Clasen, H.** (2010): *Die Messung von Lernerfolg. Eine grundsätzliche Aufgabe der Evaluation von Lehr- bzw. Trainingsinterventionen*. Dresden: Dissertation.
- Cohen, J.** (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale/N.J.: L. Erlbaum Associates, 2. Auflage.
- Corbett, D./Willson, B.** (2002): What Urban Students Say About Good Teaching. In: *Educational Leadership*, 60, S. 18-23.
- Criblez, L.** (1998): Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, S. 41-60.
- Damrath, C.** (2006): Studienzufriedenheit – Modelle und empirische Befunde. In: Schmidt, U. (Hrsg.): *Übergänge im Bildungssystem: Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-293.
- Daumiller, M.** (2018): *Motivation von Wissenschaftlern in Lehre und Forschung. Struktur, Eigenschaften, Bedingungen und Auswirkungen selbstbezogener Ziele*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Devlin, M./Samarawickrema, G.** (2010): The criteria of effective teaching in a changing higher education context. In: *Higher Education Research & Development*, 29(2), S. 111-124.
- Ditton, H.** (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Horn-

- stein, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbe-
reich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft
41), S. 73-92.
- Ditzel**, B. (2017): Bedingte Wirksamkeit von QM in Studium und Lehre. Ergebnisse
einer Delphi-Studie. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), S. 17-37.
- Donabedian**, A. (1966): Evaluating the Quality of Medical Care. In: *The Milbank Me-
morial Fund Quarterly*, 44(3/2), S. 166-203.
- Donabedian**, A. (1980): *Explorations in Quality – Assessment and Monitoring. The
Definition of Quality and Approaches to its Assessment* (Volume I). Ann Ar-
bor/Michigan: Health Administration Press.
- Dresel**, M./Rindermann, H. (2011): Counseling University Instructors Based on Stu-
dent Evaluations of Their Teaching Effectiveness. A Multilevel Test of its Ef-
fectiveness Under Consideration of Bias and Unfairness Variables. In: *Re-
search Higher Education*, 52, S. 717-737.
- Düring**, N./Bortz, J. (2016) (Hrsg.): Bestimmung von Teststärke, Effektgröße und op-
timalen Stichprobenumfang. In: *Forschungsmethoden und Evaluation in den
Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, S.
807-866, 5. Auflage.
- Dunkin**, M. J./Precians, R. P. (1992): Award-Winning University Teachers' Concepts
of Teaching. In: *Higher Education*, 24(4), S. 483-502.
- Eglin-Chappuis**, N. (2007): *Studienfachwahl und Fächerwechsel. Eine Untersu-
chung des Wahlprozesses im Übergang vom Gymnasium an die Hochschule*.
Bern: Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien (CEST).
- Enders**, J./Teichler, U. (1995a): *Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hoch-
schulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an
westdeutschen Hochschulen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissen-
schaft, Forschung und Technologie.
- Enders**, J./Teichler, U. (1995b): Das überraschende Selbstbild des Hochschullehrer-
berufs. In: Enders, J. (Hrsg.): *Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und
ihre hochschulpolitische Diskussion*. Neuwied u. a.: Hermann Luchterhand
Verlag, S. 13-32.
- Enders**, J. (1996): Die Hochschullehre in der Massenuniversität. Ergebnisse und Fol-
gerungen aktueller Studien zu Situation und Selbstverständnis der Lehrenden

und Forschenden an Hochschulen. In: Böttcher, W. (Hrsg.): *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild* (Initiative Bildung, Bd. 2). Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 127-170.

Enders, J. (1997): Berufspraxis und Praxisbezug der Hochschullehrer in den Sozialwissenschaften. Ergebnisse und Analysen aktueller Hochschullehrerbefragungen. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 20, S. 51-64.

Entwistle, N./Skinner, D./Entwistle, D./Orr, S. (2000): Conceptions and Beliefs About „Good Teaching“. An integration of contrasting research areas. In: *Higher Education Research & Development*, 19, S. 6-26.

Erdmann, M./Mauermeister, S. (2016): Studienerfolgswissenschaft: Herausforderungen in einem multidisziplinären In: Kohler, J./Pohlenz, P./Schmidt, U. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, S. 1-28 (B 1.9).

Esdar, W./Gorges, J./Wild, E. (2013): Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung und Lehre auf dem Weg zur Professur. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), S. 29-41.

Falk, S./Reimer, M. (2017): Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung für Studium und Lehre. In: Kohler, J./Pohlenz, P./Schmidt, U. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Teil E. Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Qualitätsmessung und Iteration*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, S. 39-60.

FAZ/Frankfurter Allgemeine Zeitung (2023): „Wie ist da überhaupt noch gute Lehre möglich?“ Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/bachelor-und-master-ziele-der-bologna-reform-seien-verfehlt-worden-18925900.html> [Zugriff am 6.6.2023].

Feldman, K. A. (1976): The superior college teacher from the students' view. In: *Research in Higher Education*, 5, S. 243-288.

Feldman, K. A. (1977): Consistency and Variability Among College Students in Rating their Teachers and Courses. A Review and Analysis. In: *Research in Higher Education*, 6, S. 223-274.

Feldman, K. A. (1988): Effective College Teaching From The Students' and Faculty's View. Matched or Mismatched Priorities? In: *Research in Higher Education*, 28(4), S. 291-328.

- Feldman, K. A.** (2007): Identifying exemplary teachers and teaching. Evidence from student ratings. In: Perry, R. P./Smart, J. C. (Hrsg.): *The scholarship of teaching and learning in higher education. An evidence-based perspective*. New York: Springer, S. 93-143.
- Fend, H.** (2001): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim/München: Juventa, 2. Auflage.
- Fendler, J./Brauer, E.** (2013): Können Studierende die Lehrkonzepte und das Lehren ihrer Dozierenden einschätzen? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), S. 110-124.
- Fendler, J./Gläser-Zikuda, M.** (2013): Teaching experience and the “Shift from teaching to learning”. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), S. 15-28.
- Finch, H.** (2005): Comparison of the Performance of Nonparametric and Parametric MANOVA Test Statistics when Assumptions Are Violated. In: *Methodology*, 1, S. 27-38.
- Fritzsche, E./Daumiller, M.** (2018): Selbstbezogene Ziele im Zusammenhang mit dem Leisten und Lernen Hochschuldozierender. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13, S. 129-151.
- Georg, W./Bargel, T.** (2016): Soziale Determinanten der Studienaufnahme und der Fachwahl. In: Großmann, D./Wolbring, T. (Hrsg.): *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 93-121.
- Glass, G. V./Peckham, P. D./Sanders, J. R.** (1972): Consequences of Failure to Meet Assumptions Underlying the Fixed Effects Analyses of Variance and Covariance. In: *Review of Educational Research*, 42(3), S. 237–288.
- Goldstein, G./Benassi, V.** (2006): Students and instructors’ beliefs about excellent lecturers and discussion leaders. In: *Research in Higher Education*, 47(6), S. 685-707.
- Goodwin, L. D./Stevens, E. A.** (1993): The Influence of Gender on University Faculty members’ Perceptions of “Good”-Teaching. In: *The Journal of Higher Education*, 64(2), S. 166-185.
- Gräsel, C./Gniewosz, B.** (2011): Überblick Lehr-Lernforschung. In: Reinders, H./Ditton, H./Gräsel, C./Gniewosz, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Ge-*

genstandsbereiche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 16-20.

Green, D. P./Shapiro, I. (1999): *Rational Choice: Eine Kritik am Beispiel von Anwendungen in der Politischen Wissenschaft*. München: Oldenburg.

Greenwald, A. G. (1997): Validity Concerns and Usefulness of Student Ratings of Instruction. In: *American Psychologist*, 52, S. 1182-1186.

Groebe, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke Verlag.

Großmann, D. (2016): Studienmotivation und Evaluation. Der Einfluss motivationaler Faktoren auf die befragungsbasierte Evaluation von Studium und Lehre. In: Großmann, D./Wolbring, T. (Hrsg.): *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123-181.

Hagenauer, G./Ittner, D./Suter, R./Tribelhorn, T. (2018): Editorial. Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. Chancen, Herausforderungen und Grenzen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13, S. 9-24.

Hansmann, W. (2001): *Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnen-handeln. Eine biografie-analytische Untersuchung*. Essen: Blaue Eule.

Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A./Hornstein, W./ Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim: Beltz, S. 17-39.

Harwell, M. R./Rubinstein, E. N./Hayes, W. S./Olds, C. C. (1992): Summarizing Monte Carlo Results in Methodological Research. The One- and Two-Factor Fixed Effects ANOVA Cases. In: *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 17(4), S. 315–339.

Hativa, N. (2015): What does the research say about good teaching and excellent teachers? In: *Teaching in the Academia*, 5, S. 42-74.

Hattie, J./Marsh, H. W. (1996): The Relationship Between Research and Teaching. A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research*, 66, S. 507-542.

- Hattie, J.** (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heckhausen, J./Heckhausen, H.** (2018) (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer, 5. Auflage.
- Heid, H.** (2000): Qualität – Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft), 41, S. 41-51.
- Heiner, M.** (2016): Editorial. Was ist „Gute Lehre“? Perspektiven der Hochschuldidaktik. Kursorische Anmerkungen und Lese-Empfehlungen zum Themenband. In: Heiner, M./Baumert, B./Dany, S./Haertel, T./Quellmelz, M./Terkowsky, C. (Hrsg.): *Was ist „Gute Lehre“. Perspektiven der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 9-28.
- Helmke, A./Schrader, F.-W.** (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität. Potenziale, Reichweite und Grenzen. In: *Seminar*, 3, S. 17-47.
- Helmke, A.** (2012): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 3. Auflage.
- Henninger, M./Balk, M.** (1997): *Entwicklung und Anwendung eines mehrdimensionalen Zufriedenheitsmodells zur Lehrevaluation*. Frankfurt am Main: Poster auf der 6. Tagung Pädagogischer Psychologie.
- Hericks, U.** (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, T.** (1991): *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*. Göttingen: Hogrefe, 6. Auflage.
- Herzog, M. H./Francis, G./Clarke, A.** (2019): *Understanding statistics and experimental design: How to not lie with statistics. Learning materials in biosciences*. Cham/Switzerland: Springer.
- Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D.** (2003): *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: HIS.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Inleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A.** (2017): *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienab-*

brecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (HIS: Forum Hochschule, 1/2017).

Heuchemer, S./Szczyrba, B. (2011): Studierendenorientierte Lehre – Von der lehrenden zur lernenden Hochschule. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.): *Handbuch für Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen*. Bonn: Raabe, E.6.

Hiltmann, M. (2002): *Die Erfassung des Konstruktes 'gute Lehre' in Fragebogen-Verfahren*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 6).

Hochschulgesetz (2021): *Landesnorm Rheinland-Pfalz. Hochschulgesetz vom 23. September 2020* (Zuletzt geändert: 22.7.2021). Verfügbar unter: <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-HSchulGRP2020pIVZ> [Zugriff am 28.1.2023].

Hochschullehrerbund (2017): *Die Evaluation der Lehre*. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/73892195-Die-evaluation-der-lehre.html> [Zugriff am 4.11.2020].

Hochschulrahmengesetz (2019): *Bekanntmachung der Neufassung des Hochschulrahmengesetzes vom 19.1.1999* (Ausfertigungsdatum: 26.01.1976. Zuletzt geändert: 15.11.2019). Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf> [Zugriff am 4.11.2020].

Hochschulrektorenkonferenz (2008): *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen*. Entschließung der 3. HRK-Mitgliederversammlung vom 22.04.2008. Verfügbar unter: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/fuer-einereform-der-lehre-in-den-hochschulen/> [Zugriff am 30.10.2021].

Hochschulrektorenkonferenz (2011): *Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Projekt Nexus. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*. Bonn: HRK.

Hoffmann, K. (2008): *Bologna-Prozess. Überblick für Einsteiger*. Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden (FH). Verfügbar unter: <http://docplayer.org/17194987-Bologna-prozess-1-ueberblick-fuer-einsteiger.html> [Zugriff am 1.7.2020].

- Hopfenmüller, M.** (2009): Qualitätsmanagement in Studium und Lehre – der Nutzen des EFQM-Modells. In: von Richthofen, A./Lent, M. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 119). Bielefeld: Bertelsmann, S. 40-55.
- Howland, J./Wedman, J.** (2004): A process model for faculty development. Individualizing technology learning. In: *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(2), S. 239–262.
- Huber, L./Vogel, U.** (1984): Studentenforschung und Hochschulsozialisation. In: Goldschmidt, D. (Hrsg.): *Forschungsgegenstand Hochschule* (Campus: Forschung, Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf, Bd. 403). Frankfurt am Main/New York: Campus Verlage, S. 107-154.
- Huber, L.** (1990): Lehren und Lernen. Studenten und Hochschullehrer. In: Gorzka, G./Messner, R./Oehler, C. (Hrsg.): *Wozu noch Bildung? Beiträge zu einem unerledigten Thema der Hochschulforschung* (Bd. 1). Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, S. 69-98.
- Huber, L.** (1995): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Bd. 10). Stuttgart/Dresden: Klett, S. 114-138.
- Huber, L./Portele, G.** (1995): Die Hochschullehrer. In: Huber, L./Lenzen, D. (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Stuttgart: Klett-Verlag für Wissen und Bildung, S. 193-218.
- Huber, L.** (2013): Studenten als Kunden? – Kunden als Studenten! In: *Hochschulwesen*, 61(1-2), S. 60-63.
- Hüther, O./Krücken, G.** (2016): *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ioannidis, J. P. A.** (2005): Why most Published Research Finding are false. In: *PLoS Medicine*, 2, S. 696-701.
- Jackenroll, B./Pereira, J./Scherer, E.** (2017): Einstellungen deutscher Professorinnen/Professoren zu Universitätszielen und das affektive Commitment. Ergeb-

nisse einer empirischen Untersuchung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), S. 257-275.

JGU (2011): *Aspekte guter Lehre an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz*. Prof. Dr. Georg Krausch (Hrsg.): Mainz, Neuauflage. Verfügbar unter: https://lehre.uni-mainz.de/files/2019/02/JGU_aspekte_guter_lehre.pdf [Zugriff am 1.6.2022].

JGU (2017): *Lehrstrategie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz*. Prof. Dr. Mechthild Dreyer (Hrsg.): Mainz, Neuauflage. Verfügbar unter: https://lehre.uni-mainz.de/files/2019/02/JGU_lehrstrategie.pdf [Zugriff am 1.6.2022].

Johannes, C. (2011): *Bedingungen für kohärentes Lehrhandeln in der Hochschullehre. Vorstellungen und Reflexionen von Lehranfängern und deren Bedeutung für die Professionalisierung*. München: Dissertation.

Jorzik, B. (2013) (Hrsg.): *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinie für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Edition Stifterverband.

Käser, U./Röhr-Sendlmeier, U. M. (2012): Interessen, Geschlecht und inzidentelles Lernen bei Themen aus dem Alltag. In: Röhr-Sendlmeier, U. M. (Hrsg.): *Inzidentelles Lernen – Wie wir beiläufig Wissen erwerben*. Berlin: Logos-Verlag, S. 195-224.

Kauffeld, S./Stasewitsch, E./de Wall, C./Othmer, J. (2019): Innovationen in der Hochschullehre – das Beispiel Technische Universität Braunschweig. In: Kauffeld, S./Othmer, J. (Hrsg.): *Handbuch Innovative Lehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-42.

Kelle, U. (2019): Mixed-Methods. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 159-172, 2. Auflage.

Keller, K. (2011): *Optimierung und Validierung der Evaluation der zahnmedizinischen Lehre an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Eine prospektive Studie*. Freiburg: Dissertation.

Kember, D. (1997): A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. In: *Learning and Instruction*, 7(3), S. 255-275.

- Kember, D./Kwan, K.-P.** (2000): Lecturers' Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching. In: *Instructional Science*, 28(5/6), Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education, S. 469-490.
- Kliegl, C./Müller, U. M.** (2012): Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna. Bedingungsfaktoren für Studienabbruchsgedanken in den alten und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 21, S. 73-90.
- Klinger, M.** (2011): Merkmale guter Hochschullehre. Definitionsversuche und Operationalisierbarkeit. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 21, S. 1-23.
- Klingsieck, K. B.** (2018): Kurz und knapp – die Kurzskala des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(4), S. 249-259.
- Kloß, A.** (2016): *Der Studienwahlprozess. Soziale und institutionelle Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Knödler, E.** (2019): *Evaluation an Hochschulen. Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Koch, E.** (2004): *Gute Hochschullehre. Theoriebezogene Herleitung und empirische Erfassung relevanter Lehraspekte*. Hamburg: Kovač.
- Kopp, B./Weiß, M.** (1993): Deutsche Professoren. Zufrieden und produktiv trotz Überlast? In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 8, S. 23-29.
- Kordts-Freudinger, R./Al-Kabbani, D./Urban, D./Zenker, T./Schaper, N.** (2013): Editorial. Was denken Lehrende über Lehre? In: *Zeitschrift für Hochschulforschung*, 8(3), S. I-V.
- Korte, L./Lavin, A./Davies, T.** (2013): Does gender impact business students' perceptions of teaching effectiveness? In: *Journal of College Teaching and Learning*, 10(3), S. 167-178.
- Kozlova, M.** (2019): Studieneingangsbefragung. Instrument und ausgewählte Berichte. In: Kohler, J./Pohlenz, P./Schmidt, U. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*. Teil E. Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Qualitätsmessung und Iteration. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, S. 1-18 (E 7.29).

- Kramis, J.** (1990): Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und didaktische Prinzipien. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8, S. 279-296.
- Krapp, A.** (2006): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 5. Auflage.
- Krebs, K.** (2006): *Marburger Fragebogen zur Evaluation des Lehrangebots in der Medizin. Eine Untersuchung zur Reliabilität und Dimensionalität des Marburger Fragebogens zur Evaluation des Lehrangebots am Fachbereich Medizin*. Marburg: Dissertation.
- Krempkow, R.** (1997): *Ist „gute Lehre“ meßbar? Untersuchungen zur Validität, Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit studentischer Lehrbewertungen*. Dresden: Diplomarbeit.
- Krempkow, R.** (2001): *Befragung der Lehrenden der TU Dresden zu Arbeitssituation, Fortbildungsbedarf und Bewertung hochschulpolitischer Statements*. Technische Universität Dresden: Abschlussbericht.
- Krempkow, R.** (2003): *Abschlußbericht zur Lehrendenbefragung an der Hochschule Zittau-Görlitz. Befragung zu Arbeitssituation, Fortbildungsinteressen und zur Akzeptanz hochschulpolitischer Reformvorhaben*. Technische Universität Dresden: Abschlussbericht.
- Kromrey, H.** (1993): Studentische Vorlesungskritik. Empirische Daten und Konsequenzen für die Lehre. In: *Soziologie*, 1, S. 39-56.
- Kromrey, H.** (1994): Wie erkennt man „gute Lehre“? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen. In: *Empirische Pädagogik*, 8(2), S. 153-168.
- Kromrey, H.** (1995): Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In: Mohler, P. (Hrsg.): *Universität und Lehre*. Münster: Waxmann-Verlag, S. 105-128.
- Kromrey, H.** (2001a): Evaluation von Lehre und Studium. Anforderungen an Methodik und Design. In: Spiel, C. (Hrsg.): *Evaluation universitärer Lehre – Zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 21-60.
- Kromrey, H.** (2001b): Studierendenbefragungen als Evaluation in der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design. In: Engel, U. (Hrsg.): *Hochschulranking*.

Zur Qualitätssicherung von Studium und Lehre. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 11-47.

Kromrey, H. (2003): Evaluierung und Evaluationsforschung. Begriffe, Modelle und Methoden. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, S. 11-26.

Kromrey, H. (2005): Forum 2. Studentische Lehrveranstaltungskritik und Qualitätsmanagement. Studierendenbefragung in Lehrveranstaltungen. Instrument der Evaluation oder „nur“ der Qualitätsentwicklung. In: Hochschulen entwickeln, Qualität managen. Studierende als (Mittel)punkt im Prozess der Qualitätssicherung und –entwicklung (6. Arbeitstagung zur Evaluierung an Hochschulen am 10. und 11. März 2005 an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin). Bonn: *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 10, S. 57-71.

Kuckartz, U. (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Küchenhoff, H./Knieper, T./Eichhorn, W./Mathes, H./Watzka, K. (2006): *Statistik für Kommunikationswissenschaftler.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2. Auflage.

Küppers, B./Leuthold, D./Pütz, H. (2001): *Handbuch berufliche Aus- und Weiterbildung. Leitfaden für Betriebe, Schulen, Ausbildungsstätten und Hochschulen.* München: Vahlen, 2. Auflage.

Kunter, M./Klusmann, U. (2010): Kompetenzmessung bei Lehrkräften. Methodische Herausforderungen. In: *Unterrichtswissenschaft*, 38, S. 68-86.

Kyburz-Graber, R./Odermatt, F./Canella, C. (2014): „Meine Vorstellungen von gutem Unterricht war eine 45-Minuten-Show des Lehrers“ – Wie angehende Lehrpersonen das Unterrichten im Gymnasium erfahren. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, S. 101-119.

Lavin, A./Korte, L./Davies, T. (2012): Student gender and perceptions of teaching effectiveness. In: *Research in Higher Education Journal*, 18, S. 1-16.

Lindblom-Ylänne, S./Trigwell, K./Nevgi, A./Ashwin, P. (2006): How approaches to teaching are affected by disciplines and teaching context. In: *Higher Education*, 31(3), S. 285–298.

Lix, L. M./Keselman, J. C./Keselman, H. J. (1996): Consequences of Assumption Violations Revisited. A Quantitative Review of Alternatives to the One-Way Anal-

ysis of Variance F Test. In: *Review of Educational Research*, 66(4), S. 579-619.

Lübcke, M./Müller, C./Johner, R. (2015): *Was ist gute Hochschullehre? Befunde aus der Hattie-Studie. Studie des Zentrums für Innovative Didaktik* (Innovation in Higher & Professional Education, Bd. 1). Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Lübeck, D. (2009): *Lehransätze in der Hochschullehre*. Berlin: Dissertation.

Lübeck, D. (2010): Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulpolitischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(2), S. 7-24.

Lücking, K./Landmann, M./Meyer-Wegner, K./Sachse, A.-L./Brixel, Y./Herzig, S. (2017): Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive. Wie sehen das eigentlich die Studierenden? In: *Qualität in der Wissenschaft*, 11, S. 10-16.

Lueddeke, G. (2003): Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. In: *Studies in Higher Education*, 28(2), S. 213-228.

Lüers, A. M. (2016): *Empirische Untersuchung zur Qualität von Hochschulveranstaltungen. Wahrnehmung und Einschätzung der Studierenden*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.

Luhmann, N. (1997): Weltkunst. In: Jürgen, G. (Hrsg.): *Soziologie der Kunst, Produzenten, Vermittler und Rezipienten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 55-102.

Lumbsden, K./Scott, A. (1984): How to maximize golden opinions. In: *Applied Economics*, 16, S. 647-654.

Mandl, H./Krause, U.-M. (2001): *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie (Forschungsbericht, Nr. 145).

Marsh, H. W. (1977): The validity of students' evaluations. Classroom evaluations of instructors independently nominated as best or worst teachers by graduating seniors. In: *American Educational Research Journal*, 14(4), S. 441-447.

- Marsh, H. W.** (1980): The Influence of Student, Course, and Instructor Characteristics in Evaluations of University Teaching. In: *American Educational Research Journal*, 17, S. 219-237.
- Marsh, H. W.** (1987): Students' evaluations of university teaching. Research findings, methodological issues, and directions for future research. In: *Journal of Educational Research*, 11, S. 253-388.
- Marsh, H. W./Hocevar, D.** (1991): The Multidimensionality of Students' Evaluations of Teaching Effectiveness. The Generality of Factor Structures Across Academics Discipline, Instructor Level, and Course Level. In: *Teaching & Teacher Education*, 7, S. 9-18.
- Marsh, H. W./Roche, L.** (1993): The Use of Students' Evaluations and an Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. In: *American Educational Research Journal*, 30, S. 217-251.
- Mayring, P.** (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 12. Auflage.
- Melchers, M./Reintges, J.** (2014): Inzidentelles Lernen bei Studierenden. Welche Personenmerkmale begünstigen den Wissenszuwachs. In: *Bildung und Erziehung*, 67(4), S. 459-470.
- Merk, R.** (1998): *Weiterbildungsmanagement. Bildung erfolgreich und innovativ managen*. Neuwied: Luchterhand, 2. Auflage.
- Metje, B./Kelle, U.** (2010): Qualitätsentwicklung von Lehrveranstaltungsevaluation durch Methodenkombination. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hrsg.): *Lehre und Studium professionell evaluieren. Wie viel Wissenschaft braucht Evaluation*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 97-108.
- Meyen, M./Löblich, M./Pfaff-Rüdiger, S./Riesmeyer, C.** (2019): *Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Becker, C./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Naumann, H./Poskowsky, J.** (2017a): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Middendorff**, E./Apolinarski, B./Becker, C./Bornkessel, P./Brandt, T./Heißenberg, S./Naumann, H./Poskowsky, J. (2017b): 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Glossar zum Hauptbericht und zum Sonderbericht. Hannover.
- Mirastschijski**, I./Sachse, A. /Meyer-Wegner, K./Salzmann, S./Garten, C./Landmann, M./Herzig, S. (2017): *Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive. Eine quantitativ-qualitative Erhebung an der Universität zu Köln*. Baden-Baden: Nomos.
- Miron**, M./Mevorach, M. (2014): The good professor as perceived by experienced teachers who are graduate students. In: *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), S. 82-87.
- Mladenovici**, V./Illie, M. D./Maricutoiu, L. P./Iancu, D. E. (2021): Approaches to teaching in higher education: the perspective of networking analysis using the revised approaches to teaching inventory. In: *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 1, S. 1-23.
- Montada**, L./Krampen, G./Burkard, P. (1999): Persönliche und soziale Orientierungslagen von Hochschullehrern/innen der Psychologie zu Evaluationskriterien über eigene berufliche Leistungen. Befunde der Expertenbefragung bei Professoren/innen und Privat-Dozent/innen der Psychologischen Institute mit Hauptfachausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Psychologische Rundschau*, 50(2), S. 69-89.
- Müller-Benedict**, V. (1997): *Der Einsatz von Maßzahlen der Interkoder-Reliabilität in der Inhaltsanalyse*. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-12596> [Zugriff am 25.1.2022].
- Müller-Böling**, D./Hornbostel, S. (2000): Fehlinterpretationen und Vorurteile. Vom Umgang mit Hochschulrankings und deren Nutzen. In: *Forschung & Lehre*, 7, S. 81-83.
- Muis**, K. R./Bendixen, L. D./Haerle, F. C. (2006): Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research. Philosophical and Empirical Reflections in the Development of a Theoretical Framework. In: *Educational Psychology Research*, 18, S. 3-54.

- Murphy, P. K./Delli, L. A. M./Edwards, M. N. (2004):** The Good Teacher and Good Teaching. Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, and In-service Teachers. In: *The Journal of Experimental Education*, 72(2), S. 69-92.
- Neumann, L./Neumann, Y. (1985):** Determinants of Students' Instructional Evaluation. A Comparison of Four Levels of Academic Areas. In: *The Journal of Educational Research*, 78(3), S. 152-158.
- Neumann, R. (2001):** Disciplinary differences and university teaching. In: *Studies in Higher Education*, 26, S. 135-146.
- Neumann, R./Parry, S./Becher, T. (2002):** Teaching and learning in their disciplinary contexts. A conceptual analysis. In: *Higher Education*, 27(4), S. 405-417.
- Nevgi, A./Postareff, L./Lindblom-Ylänne, S. (2004):** *The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers.* A paper presented at the EARLI SIG Higher Education Conference. Verfügbar unter: https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/29807776/Nevgi_et_al_boat_18_210604.pdf [Zugriff am 1.6.2023].
- Nickel, S. (2011) (Hrsg.):** Zwischen Kritik und Empirie – Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen für die Praxis* (Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 148), S. 8-18.
- Onwuegbuzie, A. J./Witcher, A. E./Collins, K. M. T./Filer, J. D./Wiedmaier, C. D./Moore, C. W. (2007):** Students' perceptions of characteristics of effective college teachers. A validity study of a teaching evaluation from using a mixed-methods analysis. In: *American Educational Research Journal*, 44, S. 113-160.
- Orth, H. (1999):** *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis.* Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Päuler, L./Jucks, R. (2013):** Direkt gefragt: die Messung von Lehrorientierung per Fragebogen mit offenem Antwortformat. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), S. 95-109.
- Pagano, R. R. (2010):** *Understanding statistics in the behavioral sciences.* Australia/Belmont: Thomson Wadsworth, 9. Ausgabe.

- Parpala**, A./Lindblom-Ylänne, S./Rytkönen, H. (2011): Students' conceptions of good teaching in three different disciplines. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), S. 549-563.
- Parsons**, T./Platt, G. M. (1990): *Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Parsons**, T. (1996): The Theory of Human Behavior in Its Individual and Social Aspects. In: *The American Sociologist*, 27(4), S. 13-23.
- Pasternack**, P. (2006): Was ist Hochschulforschung? In: *Hochschulforschung*, 3, S. 105-112.
- Peus**, V. (2004): *Die Evaluation der Lehre an der Medizinischen Fakultät Freiburg*. Freiburg: Dissertation.
- Pfäffli**, B. K. (2005): *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern u. a.: Haupt Verlag.
- Pohlenz**, P. (2007): *Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium an Hochschulen*. Potsdam: Universitäts-Verlag.
- Pohlenz**, P. (2008): Lehrevaluation und Qualitätsmanagement. Neue Anforderungen für die Hochschulsteuerung. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 31, S. 66-78.
- Porst**, R. (2016): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 4. Auflage.
- Postareff**, L./Lindblom-Ylänne, S./Nevgi, A. (2007): The effect of pedagogical training on teaching in higher education. In: *Teaching and Teacher Education*, 23, S. 557-571.
- Pratt**, D. D. (1998): *Five Perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Prosser**, M./Trigwell, K./Taylor, P. (1994): A Phenomenographic Study of Academics' Conceptions of Science Learning and Teaching. In: *Learning and Instruction*, 4, S. 217-231.
- Prosser**, M./Trigwell, K. (1999): *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Prosser, M./Trigwell, K.** (2006): Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. In: *British Journal of Educational Psychology*, 76, S. 405-419.
- Raab-Steiner, E./Benesch, M.** (2021): *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: facultas, 6. Auflage.
- Rasch, D./Guiard, V.** (2004): The robustness of parametric statistical methods. In: *Psychology Science*, 46, S. 175-208.
- Reichmann, G.** (2008): Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus Sicht von Studierenden aufweisen? Ergebnisse einer Conjointanalyse. In: *Das Hochschulwesen*, 2, S. 52-57.
- Reid, D. J./Johnston, M.** (1999): Improving Teaching in Higher Education: student and teacher perspectives. In: *Educational Studies*, 25(3), S. 269-281.
- Reinemann, G./Jenert, T.** (2011): Studierendenorientierung. Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), S. 106-122.
- Reinhardt, G./Lindemann, U./Heinzl, J.** (1996): *Qualitätsmanagement. Ein Kurs für Studium und Praxis*. Berlin u. a.: Springer Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.** (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Serie I, Pädagogische Psychologie, Bd. 4). Göttingen: Hogrefe, S. 355-403.
- Richardson, M./Abraham, C./Bond, R.** (2012): Psychological correlates of university students' academic performance. A systematic review and meta-analysis. In: *Psychological Bulletin*, 38(2), S. 353-387.
- Rindermann, H./Amelang, M.** (1994): Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur studentischen Veranstaltungsevaluation. In: *Zeitschrift für Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 8(2), S. 131-151.
- Rindermann, H.** (1995): Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE). Erfahrungen mit Validität und Nutzen studentischer Lehrevaluation. In: Schmitz, W. (Hrsg.): *Evaluation der Lehre. Ein Kolloquium an der TU Dresden*. Dresden: Universitätsverlag, S. 89-95.

- Rindermann, H. (1996a):** *Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehrevaluation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, Psychologie (Bd. 6).
- Rindermann, H. (1996b):** Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungsevaluation. Eine Antwort auf Kritik an der Lehrevaluation. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(3/4), S. 129-145.
- Rindermann, H. (1996c):** Verbesserung der Lehre durch Veranstaltungsevaluation? In: Witruk, E./Friedrich, G. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis*. Bericht über die 5. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie in Leipzig. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 147-156.
- Rindermann, H. (1996d):** Qualitative Urteile über die Qualität der Lehre durch Studierende? In: *Zeitschrift für Psychologie*, 10(3/4), S. 151-152.
- Rindermann, H. (1997a):** Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen. Forschungsstand und Implikationen für den Einsatz von Lehrevaluation. In: Jäger, R. S./Lehmann, R. H./Trost, G. (Hrsg.): *Tests und Trends 11*. Weinheim: Beltz, S. 12-53.
- Rindermann, H. (1997b):** Lehrveranstaltungsbewertungen. Erfahrungen und ihre Nutzung für die Fakultätsentwicklung. In: Altrichter, H./Schatz, M./Pechar, H. (Hrsg.): *Hochschulen auf dem Prüfungsstand*. Innsbruck: Studienverlag, S. 179-196.
- Rindermann, H. (1998a):** Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität. Entwicklung, Begründung und Überprüfung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 3, S. 189-223.
- Rindermann, H. (1998b):** Übereinstimmung und Divergenz bei der studentischen Beurteilung von Lehrveranstaltungen. Methoden zu ihrer Berechnung und Konsequenzen für die Lehrevaluation. In: *Zeitschrift für differenzielle und Diagnostische Psychologie*, 19, S. 73-92.
- Rindermann, H./Wagner, A. (1998):** Skalen der Lehrevaluation. Welche Aspekte sollen in universitären Lehrveranstaltungen beurteilt werden? In: Krampen, G./Zayer, H. (Hrsg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 295-316.

- Rindermann, H.** (1999a): Bedingungs- und Effektivvariablen in der Lehrevaluationsforschung. Konzeption und Prüfung des Münchner multifaktoriellen Modells der Lehrveranstaltungsqualität. In: *Unterrichtswissenschaft*, 27(4), S. 357-383.
- Rindermann, H.** (1999b): Was zeichnet gute Lehre aus? Ergebnisse einer offenen Befragung von Studierenden und Lehrenden. In: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 23, S. 136-156.
- Rindermann, H.** (2001a): *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H.** (2001b): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In: Spiel, C. (Hrsg.): *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. Münster: Waxmann Verlag, S. 61-88.
- Rindermann, H.** (2002a): Verbesserung der Lehre. Beurteilung von Lehrveranstaltungen durch Studierende. In: *Hochschulpolitik aktuell*, 2, S. 370-372.
- Rindermann, H.** (2002b): Lehrevaluation an Hochschulen. Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 2, S. 233-256.
- Rindermann, H.** (2003): Methodik und Anwendung der Lehrevaluationsevaluation für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 26(4), S. 401-413.
- Rindermann, H.** (2004): Konsequenzen aus der studentischen Veranstaltungskritik. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Evaluation und Akkreditierung*. Bonn: Beiträge zur Hochschulpolitik, 1, S. 83-96.
- Rindermann, H.** (2007): Beratung von Lehrenden auf der Grundlage studentischer Veranstaltungsbeurteilungen. In: Kluge, A. (Hrsg.): *Qualitätssicherung- und -entwicklung an Hochschulen. Methoden und Ergebnisse*. Lengerich u. a.: Pabst-Science-Publ., S. 193-204.
- Rindermann, H.** (2009): Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27, S. 64-73.
- Rindermann, H.** (2016): Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. In: Großmann, D./Wolbring, T. (Hrsg.): *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen*

gen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 227-262.

Röwert, R./Lah, W./Dahms, K./Berthold, C./von Stuckrad, T. (2017): *Diversität und Studienerfolg. Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung* (Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 198).

Roßmann, J. (2017): *Satisficing in Befragungen. Theorie, Messung und Erklärung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rump, J./Buß, I./Kaiser, J./Schiedhelm, M./Schorat-Waly, P. (2017): *Toolbox für gute Lehre in einer diversen Studierendenschaft* (Arbeitspapier der Hochschule Ludwigshafen am Rhein, Nr. 6).

Ruzgar, M. E. (2021): A Descriptive Analysis of Good Teaching and Good Teachers from the Perspective of Preservice Teachers. In: *Inquiry of Education*, 13(2), S. 1-18.

Salmhofer, G. (2014): Lehrkompetenz stärken: bedarfsorientierte Angebote für Lehrende. In: Mallich-Pötz, K./Gutiérrez-Lobos, K. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der Lehre. Beiträge zu Innovation, Exzellenz und Qualität in der universitären Lehre*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 48-61.

Schaeper, H. (1997): *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schaeper, H. (2008): Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung. Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-214.

Scharlau, I./Huber, L. (2019): Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. In: *Die Hochschullehre*, 5, S. 315-354.

Schiefele, U./Köller, O. (2001): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 304-310, 4. Auflage.

- Schiefele**, U./Jacob-Ebbinghaus, L. (2006): Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), S. 199-212.
- Schiekirka-Schwake**, S. N. (2019): *Lehrqualität in der universitären Medizin. Hinderliche und förderliche Faktoren guter Lehre aus Sicht der Lehrenden und Darstellung der Implementierung eines innovativen Evaluationskonzepts*. Marburg: Dissertation.
- Schimank**, U. (1994): Ressourcenverknappung und/oder Leistungsdefizite. Probleme der westdeutschen Hochschulforschung seit Mitte der siebziger Jahre. In: *MPIfG discussion paper*, 94(2). Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Schimank**, U. (1995): Probleme der westdeutschen Hochschulforschung seit den siebziger Jahren. In: *Leviathan*, 23, S. 56-77.
- Schmidt**, B. (2008): Warum oft wirksam? Und warum manchmal wirkungslos? – Subjektive Erklärungen zur Wirkung von Lehrveranstaltungsevaluation aus Sicht von Nutzern und Anbietern. In: *Zeitschrift für Evaluation*, 7, S. 7-33.
- Schmidt**, U. (2009): Theoretische Fundierung der Qualitätssicherung. In: Fähndrich, S. (Hrsg.): *Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 15).
- Schmidt**, U. (2010): Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hrsg.): *Lehre und Studium professionell evaluieren. Wie viel Wissenschaft braucht Evaluation*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 17-32.
- Schmidt**, U./Becker, N./Lübbe, H./Hümpfner, M./Schmidt, F./Yugay, N./Neßler, C. (2014): Modellbasierte Lehrevaluation. Konzept und empirische Ergebnisse. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 8(2/3), S. 47-55.
- Schmidt**, U./Eppers, N./Schäfer, G. (2015): *Ergebnisse der Befragung von Lehrenden an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung- und entwicklung.
- Schmidt**, U. (2018): Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 13, S. 2-8.

- Schmidt, U./Wagner, L./Erdmann, M./Mauermeister, S./Berndt, S./Schubarth, W./Pohlenz, P./Schulze-Reichelt, F.** (2019): Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo). Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. In: *Das Hochschulwesen*, 67(1+2), S. 25-33.
- Schmidt, U./Besch, C./Schulze, K./Heinzelmann, S./Andersson, M.** (2020): *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) Abschlussbericht – über den gesamten Förderzeitraum 2011–2020*. Verfügbar unter: https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Abschlussbericht_Evaluation_QPL_2020.pdf [Zugriff am 20.10.2021].
- Schmied, V./Hänze, M.** (2016): Testtheoretische Überprüfung eines Fragebogens zu Kompetenzen der Selbst- und Studienorganisation und lernrelevanten Emotionen bei Studierenden. In: *Die Hochschullehre*, 2, S. 2-17.
- Schneider, M./Mustafic, M.** (2015) (Hrsg.): *Gute Hochschullehre. Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Schnell, R./Kopp, J.** (2000): *Theoretische und methodische Diskussion der Lehrevvaluationsforschung und deren praktische Bedeutung*. Universität Konstanz: Forschungsbericht.
- Schnell, R./Kopp, J.** (2001): Zur Evaluation von Lehrveranstaltungen in den Sozialwissenschaften. In: *Soziologie*, 3, S. 32-40.
- Schöler, S.** (2016): *Akademische Lehrkompetenz. Modellierung, Entwicklung und Messung mit Mixed-Methods*. Mainz: Dissertation.
- Scholkmann, A./Eder, F./Roters, B./Ricken, J.** (2013): Kompetenzförderliche Lehreinstellungen beschreiben. Die Dortmunder Befragung für Lehrende DoBeLe. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8, S. 30-44.
- Scholl, A.** (2018): *Die Befragung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 4. Auflage.
- Schomburg, H./Flöther, C./Wolf, V.** (2012): *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden*. INCHER Kassel: Projektbericht.
- Schubarth, W./Mauermeister, S.** (2017): Alles auf (Studien)anfang! Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. (Hrsg.): *Studium nach Bologna*.

Befunde und Positionen (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 3). Potsdam: Universitäts-Verlag, S. 19-37.

Schubarth, W./Ulbricht, J. (2017): Beschäftigungsbefähigung – ein Bildungsziel an Hochschulen? In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Seidel, A. (Hrsg.): *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 3). Potsdam: Universitäts-Verlag, S. 75-86.

Schubarth, W./Wagner, L./Mauermeister, S./Berndt, S./Erdmann, M./Schmidt, U./Schulze-Reichelt, F./Pohlenz, P. (2018): Verbundprojekt StuFo: der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Erste Befunde und Empfehlungen. In: Hanft, A. (Hrsg.): *Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre*. 2. Auswertungsworkshop der Begleitforschung. Dokumentation der Projektbeiträge. Oldenburg: Gutenberg Open, S. 5-14.

Schuler, H./Prochaska, M./Frintrup, A. (2001): *Leistungsmotivationsinventar*. Göttingen: Hogrefe.

Schulze, K./Heller, T.-T./Merten, L. R. (2022): Was ist „gute Lehre“? – Ein Beitrag zum Qualitätsverständnis von Hochschullehre aus der Lehrendenperspektive. In: *Qualität in der Wissenschaft*, 16, S. 2-9.

Schumann, S. (2012): *Individuelles Verhalten. Möglichkeiten der Erforschung durch Einstellungen, Werte und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Seel, N. M. (2000): *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Reinhardt.

Shatz, M. A./Best, J. B. (1986): Selections of items for course evaluation by faculty and students. In: *Psychological Reports*, 58, S. 239-242.

Singer, E. (1996): Espoused teaching paradigms of college faculty. In: *Research in Higher Education*, 37, S. 659-679.

Spiel, C./Gössler, P. M. (1998): *Sinn und Unsinn einer vergleichenden Evaluierung universitärer Lehre durch Studierende*. Graz: unveröffentlichtes Manuskript.

Spiel, C./Gössler, P. M. (2000): Zum Einfluss von Biasvariablen auf die Bewertung universitärer Lehre durch Studierende. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, S. 38-47.

- Spiel, C./Wolf, P./Popper, V. (2002):** Lehre und Lehrevaluation – (un)geliebt? Die Perspektive der Universitätslehrenden. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 210, S. 27-39.
- Spinath, B./Antoni, C./Bühner, M./Elsner, B./Erdfelder, E. (2018):** Empfehlungen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre. In: *Psychologische Rundschau*, 69(3), S. 171-203.
- Spinath, B./Seifried, E. (2018):** Was brauchen wir, um solide empirische Erkenntnisse über gute Hochschullehre zu erhalten? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13, S. 153-169.
- Statistisches Bundesamt (2022):** Wintersemester 2022/2023. Erstmals seit 15 Jahren weniger Studierende als im Vorjahr (Pressemitteilung Nr. 503 vom 30. November 2022). Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/11/PD22_503_21.html#:~:text=Im%20aktuellen%20Wintersemester%202022%2F2023,um%200%2C2%20%25%20gestiegen [Zugriff am 28.1.2023].
- Staufenbiel, T. (2000):** Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. In: *Diagnostica*, 46, S. 169-181.
- Staufenbiel, T./Seppelfricke, T./Rickers, J. (2015):** Prädiktoren studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen. In: *Diagnostica*, 62, S. 44-59.
- Steinhardt, I./Pohlenz, P./Merkt, M. (2017):** Editorial. Reclaiming Quality Development. Forschung über Lehre und Studium als Teil der Qualitätsentwicklung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), S. 9-15.
- Stes, A./Gijbels, D./van Petegem, P. (2008):** Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. In: *Higher Education*, 55(3), S. 255-267.
- Stockmann, R. (2006) (Hrsg.):** Evaluation in Deutschland. In: *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Vol. 1). Münster: Waxmann, S. 15-46, 3. Auflage.
- Stockmann, R. (2010):** *Evaluation: Eine Einführung. Sozialwissenschaften* (Vol. 8337). Opladen: Budrich.
- Stone, E. R. (2010):** t Test, Independent Samples. In: Salkind, N. J. (Hrsg.): *Encyclopedia of research design*. Los Angeles: Sage, S. 1551-1556.

- Teichler, U.** (1994): Hochschulforschung, Situation und Perspektiven. In: *Das Hochschulwesen*, 4, S. 169-177.
- Teichler, U.** (2005): Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. In: Teichler, U./Tippelt, R. (Hrsg.): *Hochschullandschaft im Wandel*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 8-24.
- Thiel, F./Cortina, K. S./Pant, H. A.** (2014): Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft* (Geschichte und Gegenwart, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60). Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 123-138.
- Tillmann, A./Niemeyer, J./Krömker, D.** (2017): Einfluss von Vorerfahrungen und Persönlichkeitsmerkmalen auf das Lernen mit eLectures. In: Igel, C. (Hrsg.): *Bildungsräume*. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz (Medien in der Wissenschaft, 72). Münster/New York: Waxmann, S. 199-201.
- Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H.** (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs. Eine Metaanalyse. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, S. 11-27.
- Trautwein, C.** (2013): Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), S. 1-14.
- Treischl, E./Wolbring, T.** (2017): Studentische Lehrveranstaltungsevaluation. Grundlagen, Befunde, methodische Fallstricke. In: Kohler, J./Pohlenz, P./Schmidt, U. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Teil E. Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Qualitätsmessung und Iteration*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, S. 61-86.
- Tremp, P.** (2005): Verknüpfung von Lehre und Forschung. Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(3), S. 339-348.
- Trigwell, K./Prosser, M.** (1991): Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. In: *Higher Education: Approaches to Learning and Perceptions of the Learning Environment*, 22(3), S. 251-266.

- Trigwell, K./Prosser, M./Waterhouse, F. (1999):** Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. In: *Higher Education*, 37, S. 57-70.
- Trigwell, K. (2002):** Approaches to teaching design subjects. A quantitative analysis. In: *Art, Design and Communication in Higher Education*, 1(2), S. 69-80.
- Trigwell, K./Prosser, M. (2004):** Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. In: *Educational Psychology Review*, 16(4), S. 409-424.
- Uemminghausen, M./Frey, D. (2021) (Hrsg.):** Was macht gute Lehre aus. Eine Synopse theoretischer Modelle und praktischer Erfahrungen. In: *Innovative Lehre an der Hochschule. Konzepte, Praxisbeispiele und Lernerfahrungen aus COVID-19*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 31-67.
- Uemminghausen, M./Wadthaporn, S./Frey, D. (2021):** Lernerfahrungen aus COVID-19. Wie kann digitale Lehre gut umgesetzt werden? In: Uemminghausen, M./Frey, D. (Hrsg.): *Innovative Lehre an der Hochschule. Konzepte, Praxisbeispiele und Lernerfahrungen aus COVID-19*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 87-102.
- Üstünlüoğlu, E. (2016):** Perceptions versus Realities. Teaching Quality in Higher Education. In: *Education and Science*, 41(184), S. 235-250.
- Üstünlüoğlu, E. (2017):** Teaching quality matters in higher education: a case study from Turkey and Slovakia. In: *Teachers and Teaching*, 23(3), S. 367-382.
- Ulrich, I. (2013):** *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre. Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung kompetenzorientierter Lehre*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ulrich, I./Heckmann, C. (2013):** Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In: Berendt, B./Fleischmann, A./Schaper, N./Szczyrba, B./Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Hochschullehre* (Rn. 14,4). Berlin: Raabe, S. 1-24.
- Ulrich, I. (2014):** *Modelle guter Hochschullehre. Expertenurteile von Lehrpreisträgern, Hochschulforschern und Hochschuldidaktikern*. Dortmund: Keynote auf der 6. Dortmund Spring School for Academic Staff Developers.
- Ulrich, I. (2016):** *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Ulrich, I.** (2020): *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2. Auflage.
- Vermunt, J. D./Verloop, N.** (1999): Congruence and friction between learning and teaching. In: *Learning and Instruction*, 9, S. 257-280.
- Virtanen, V./Lindblom-Ylänne, S.** (2010): University students' and teachers' conceptions of teaching and learning in the biosciences. In: *Instructional Science*, 38(4), S. 355-370.
- Volkman, V.** (2008): *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen und berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Warm, J./Vettori, O.** (2018): Was macht Lehre „ausgezeichnet“? – Merkmale und Handlungspraktiken exzellenter Lehrender aus Studierendensicht. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13, S. 25-43.
- Warnecke, C.** (2017): Wissenstransfer aus Hochschulen. Methodik und Ergebnisse einer bundesweiten Professorenbefragung. In: *Journal für Wissenschaft und Bildung*, 26, S. 135-147.
- Warnecke, C./Rohde, S.** (2019): Wissenstransfer durch Universitäten im Ruhrgebiet. Die Rolle der Hochschullehrer. In: *Standort*, 43, S. 83-91.
- Webler, W.-D.** (1991): Kriterien für gute akademische Lehre. In: *Das Hochschulwesen*, 6, S. 243-249.
- Wehr Rappo, S.** (2014): Qualität der Lehre in der Hochschulweiterbildung. In: Fischer, A./Valentin, C. (Hrsg.): *Die gute Lehre in der Hochschulweiterbildung. Hochschuldidaktik und Weiterbildung im Dialog* (Zoom, Nr. 4). Universität Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW.
- Weinstein, C. S.** (1989): Teacher Education Students' Preconceptions of Teaching. In: *Journal of Teacher Education*, 40(2), S. 53-60.
- Wellhöfer, P./Rothgang, G.-W.** (2002): *Evaluation der Evaluation. Resonanz auf die Einführung der Evaluation der Lehre bei Lehrenden und Studierenden* (Sonderdruck Schriftreihe der Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg, Nr. 15), S. 1-31.

- Westermann, R./Heise, E./Spies, K./Trautwein, U.** (1993): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, S. 1-22.
- Westermann, R./Spies, K./Heise, E./Wollburg-Claar, S.** (1998): Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende. Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. In: *Empirische Pädagogik*, 12(2), S. 133-166.
- Westermann, R.** (2010): Studienzufriedenheit. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 829-836, 4. Auflage.
- Wibbecke, G./Wibbecke, A.-L. /Kahmann, J./Kadmon, M.** (2016): Lehrenden- und studierendenzentrierte Lehre messen. Ein Beobachtungsbogen für Lehrveranstaltungen an Hochschulen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(4), S. 184-194.
- Wiener, G./Filk, G./Kortiokov, D.** (2015): What students think about good teaching and who is the excellent teacher? In: *Teaching in the Academia*, 5, S. 31-40.
- Wilcox, R. R.** (2012): *Introduction to robust estimation and hypothesis testing. Statistical modeling and decision science*. Amsterdam/Boston: Academic Press, 3. Auflage.
- Wildt, J.** (2003): „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen (Hrsg.): *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext*. Düsseldorf. Verfügbar unter: [www.gruene.landtag.nrw.de-Publikationen](http://www.gruene.landtag.nrw.de/Publikationen) [Zugriff am 5.5.2020].
- Wildt, J.** (2005): *Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung*. Kurzfassung eines Vortrags zur Expertentagung des EWFT „From Teaching to Learning“. Berlin. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/19581095-Vom-lehren-zum-lernen-hochschuldidaktische-konsequenzen-aus-dem-bologna-prozess-fuer-lehre-studium-und-pruefung.html> [Zugriff am 5.5.2020].
- Wildt, J./Eberhardt, U.** (2010): Einleitung. Neue Impulse? Hochschuldidaktik nach der Strukturreform. In: Eberhardt, U. (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldi-*

daktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-24.

Willems, J./Gijssels, W./de Bie, D. G. (1994): *Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation*. Neuwied u. a.: Luchterhand Verlag.

Willich, J./Buck, D./Heine, C./Sommer, D. (2011): *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn* (HIS: Forum Hochschule, 6/2011). Hannover: HIS.

Winteler, A. (2002a): Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil I). In: *Das Hochschulwesen*, 50(2), S. 42-49.

Winteler, A. (2002b): Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil II). In: *Das Hochschulwesen*, 50(3), S. 82-89.

Winteler, A./Forster, P. (2007): Wer sagt, was gute Hochschullehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. In: *Das Hochschulwesen*, 55(4), S. 102-109.

Winteler, A./Forster, P. (2008): Lern-Engagement der Studierenden. Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium. In: *Hochschulforschung*, 6, S. 162-166.

Winter, M. (2008): Akkreditierung versus Evaluation, Programm versus Prozess. In: Aktuelle Themen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Systemakkreditierung – Rankings – Learning Outcomes. Bonn: *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 6, S. 64-74.

Wintermantel, M. (2012): Gute Studienbedingungen bei steigenden Studierendenzahlen – wie geht das? In: Banscherus, U./Himpele, K./Keller, A. (Hrsg.): *Gut – besser – exzellent? Qualität von Forschung, Lehre und Studium entwickeln* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 118). Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 17-23.

Wissenschaftsrat (2008): *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff am 9.12.2019].

Wissenschaftsrat (2013): *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems*. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Zugriff am 9.12.2019].

- Wissenschaftsrat** (2017): *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.html> [Zugriff am 4.11.2020].
- Wissenschaftsrat** (2018): *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff am 4.11.2020].
- Wissenschaftsrat** (2022): *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.pdf?__blob=publicationFile&v=9 [Zugriff am 10.5.2022].
- Wolf, M.** (2021): *Die Bedeutung von Zielorientierungen für den Studienerfolg in Deutschland und Vietnam. Eine vergleichende quantitative Untersuchung*. Mainz: Dissertation.
- Zehnter, M./Taus, L./Mallich-Pötz, K.** (2013): Kompetenzen, Einstellungen, Rahmenbedingungen. Stück für Stück zu guter Lehre. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), S. 70-81.
- Zellweger Moser, F./Bachmann, G.** (2010): Editorial. Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschullehre. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), S. 1-8.
- Ziegele, F./Rischke, M.** (2011): Ausblick. Überlegungen zum besseren Austausch zwischen Bologna-Forschung und Bologna-Praxis. In: Nickel, S. (Hrsg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen für die Praxis* (Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 148), S. 283-286.
- Zumbach, J./Spinath, B./Schahn, J./Friedrich, M./Kögel, M.** (2007): Entwicklung einer Kurzskala zur Lehrevaluation. In: Krämer, M./Preiser, S./Brusdeylins, K. (Hrsg.): *Psychodidaktik und Evaluation* (Bd. VI). Göttingen: V&R unipress, S. 317-325.
- Zwengel, A.** (2012): Studium interkulturell. Bildungsinländer und Bildungsausländer im Vergleich. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 21, S. 55-72.
- Zwiauer, C.** (2010): Herausforderungen für zentrale Einheiten zur Professionalisierung der universitären Lehre. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), S. 228-332.

Anhang

I. Erhebungsinstrumente der Datenerhebung (Mai 2022) für Studierende und Lehrende

(I) Statusbestimmende Variablen: Demographische und strukturelle Variablen:				
Aspekt:	Studierende:		Lehrende:	
	Operationalisierung:	Antwortoptionen:	Operationalisierung:	Antwortoptionen:
<i>Geschlecht</i>	Frage 11.1: Welches Geschlecht haben Sie?	Männlich Weiblich Divers Keine Angabe	Frage 11.1: Welches Geschlecht haben Sie?	Männlich Weiblich Divers Keine Angabe
<i>Alter</i>	Frage 11.2: Wie alt sind Sie?	Offene Eingabe	Frage 11.2: Wie alt sind Sie?	Offene Eingabe
<i>Bisherige Bildungsbiographie bzw. akademische Ausbildung</i>	Frage 12.1: Mit welchem Abschluss haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?	Allgemeine Hochschulreife (Abitur) Fachgebundene Hochschulreife Fachhochschulreife Ausländische Studienberechtigung Berufsqualifizierender Hochschulabschluss Sonstiger Zugang zum Studium (z. B. über berufliche Qualifikation)	Frage 12.4: Was ist Ihr höchster akademischer Abschluss?	Diplom Magister Master Staatsexamen Promotion Habilitation
	Frage 12.3: Haben Sie bereits einen akademischen Abschluss erlangt?	Ja Nein	Frage 12.5: Streben Sie derzeit eine weitere akademische Qualifikation an?	Ja Nein
	Frage 12.4: Falls ja: Um welchen Abschluss handelt es sich?	Bachelor Master Magister Diplom Staatsexamen Sonstiges (mit offenem Feld)	Frage 12.6: Falls ja: Um welche Qualifikation handelt es sich?	Promotion Habilitation
<i>Studier- bzw. Lehrerfahrung</i>	Frage 13.1: In welchem Hochschulsemester befinden Sie sich derzeit? (Hochschulsemester umfassen die Anzahl an Semestern, die Sie insgesamt immatrikuliert sind, unabhängig von Ihrem aktuellen Studienfach).	Drop-Down mit 1 bis 15 Semester Mehr als 15 Semester	Frage 13.1: Seit wie vielen Jahren sind Sie bereits in der Lehre tätig?	Offene Eingabe

	Frage 13.2: In welchem Fachsemester befinden Sie sich derzeit? (Fachsemester umfasst die Anzahl an Semestern, die Sie in Ihrem aktuellen Studienfach immatrikuliert sind, die Semester in anderen Fächern zählen nicht. Falls Sie in einem Doppelstudium sind, geben Sie bitte die Fachsemesteranzahl Ihres höheren Abschlusses an).	Drop-Down mit 1 bis 12 Semester Mehr als 12 Semester	-	-
	Frage 13.3: Wie viele Lehrveranstaltungen haben Sie ungefähr schon besucht?	Offene Eingabe	Frage 13.2: Wie viele Lehrveranstaltungen haben Sie in der Zeit ungefähr schon gehalten?	Offene Eingabe
<i>Angestrebter Studienabschluss bzw. Position (Stelle)</i>	Frage 14.1: Welchen Studienabschluss streben Sie aktuell an der JGU an? (Falls Sie doppelt eingeschrieben sind, geben Sie bitte den höheren Abschluss an).	Bachelor of Arts (Ein-Fach-Bachelor) Bachelor of Arts (Zwei-Fach-Bachelor) Bachelor of Science Bachelor of Education Bachelor of Laws Bachelor of Music Master of Arts Master of Science Master of Education Master of Laws Master of Music Master of Business Administration Magister Legum Magister Theologiae Magister Iuris Diplom Promotion Staatsexamen Sonstiges (mit offenem Feld)	Frage 14.1: Welchen Studienabschluss werden Ihre Studierenden überwiegend erwerben? (Bitte entscheiden Sie sich für einen Abschluss).	Bachelor of Arts Bachelor of Science Bachelor of Education Bachelor of Laws Bachelor of Music Master of Arts Master of Science Master of Education Master of Laws Master of Music Master of Business Administration Magister Legum Magister Theologiae Magister Iuris Diplom Promotion Staatsexamen Sonstiges (mit offenem Feld)
	Frage 14.1.1: Wenn Sie an Ihre Vorstellung von „guter Lehre“ denken, was würden	Mein Beifach hat mich weniger geprägt als mein Kernfach.	Frage 12.1: Welche Position haben Sie aktuell an der JGU?	Professor*in Juniorprofessor*in

	Sie sagen, inwiefern haben Sie die Erfahrungen im Beifach im Vergleich zum Kernfach geprägt?	Mein Beifach hat mich genauso viel wie mein Kernfach geprägt. Mein Beifach hat mich mehr als mein Kernfach geprägt. Kann ich (noch) nicht sagen.		Wissenschaftliche*r/künstlerische*r Mitarbeiter*in Lehrkraft für besondere Aufgaben Nicht wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in Lehrbeauftragte*r Sonstiges (mit offenem Feld)
	-	-	Frage 12.2: Die Art Ihres Arbeitsverhältnisses: Ich bin...	Befristet angestellt Unbefristet angestellt
	-	-	Frage 12.3: Umfang Ihrer Stelle:	100 Prozent 75 Prozent 50 Prozent Anderer Umfang (mit offenem Feld)
<i>Fachhintergrund und Studienfach-/fächer</i>	Frage 14.2: An welchem Fachbereich der JGU studieren Sie aktuell im Bachelor? (Falls Sie einen Zwei-Fach-Bachelor studieren, geben Sie hier bitte nur den Fachbereich Ihres Kernfachs an). Frage 14.2.1: Bitte geben Sie hier den Fachbereich Ihres Beifachs an. Frage 14.3: An welchem Fachbereich der JGU studieren Sie aktuell? (Master und Sonstige). Frage 14.4: An welchem Fachbereich/welchen Fachbereichen der JGU studieren Sie aktuell? (Bitte geben Sie den Fachbereich bzw. die Fachbereiche Ihrer ersten und zweiten Fachwissenschaft an. Bildungswissenschaften und Drittfächer sollen nicht angegeben werden).	Für alle Optionen Auflistung der Fachbereiche: FB 01: Katholische und Evangelische Theologie FB 02: Sozialwissenschaften, Medien und Sport FB 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften FB 04: Universitätsmedizin FB 05: Philosophie und Philologie FB 06: Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft FB 07: Geschichts- und Kulturwissenschaften FB 08: Physik, Mathematik und Informatik FB 09: Chemie, Pharmazie, Geographie und Geowissenschaften FB 10: Biologie Hochschule für Musik Kunsthochschule Mainz	Frage 14.2: In welchem Fachbereich sind Sie aktuell angesiedelt?	FB 01: Katholische und Evangelische Theologie FB 02: Sozialwissenschaften, Medien und Sport FB 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften FB 04: Universitätsmedizin FB 05: Philosophie und Philologie FB 06: Translations-, Sprach- und Kulturwissenschaft FB 07: Geschichts- und Kulturwissenschaften FB 08: Physik, Mathematik und Informatik FB 09: Chemie, Pharmazie, Geographie und Geowissenschaften FB 10: Biologie Hochschule für Musik Kunsthochschule Mainz Zentrale Einrichtung
	Bitte wählen Sie einen Studiengang aus./Bitte wählen Sie den passenden Studiengang	Alphabetische Auflistung der Studienfächer getrennt nach Fachbereichen und Abschlussarten	Frage 14.3: In welchem Studiengang lehren Sie vorwie-	Offene Eingabe

	aus./Bitte wählen Sie die passende(n) Fachwissenschaft(en) aus.	Sonstiges (mit offenem Feld)	gend? (Bitte nennen Sie einen Studiengang, bspw. Publizistik, Wirtschaftswissenschaften oder Germanistik).	
(II) Kognitive und motivationale Variablen: (Eingangs-)Voraussetzungen und (persönliche) Eigenschaften der Akteur*innen sowie Kontextvariablen:				
Aspekt:	Studierende:		Lehrende:	
<i>Kognitive Fähigkeiten: Leistungsfähigkeit bzw. Lehrkompetenz</i>	Frage 12.1: Welche Durchschnittsnote hatten Sie in dem Zeugnis, mit dem Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (z. B. 2,0)?	Drop-Down mit 1,0 bis 4,0	Frage 6.2: Wie schätzen Sie Ihre didaktischen Fähigkeiten ein? Frage 6.3: Wie schätzen Sie Ihre fachspezifischen Kenntnisse ein?	5er-Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ 5er-Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“
<i>Studienfachwahlmotivation bzw. Lehrmotivation</i>	Frage 10.1: Wenn Sie an die Gründe für die Wahl Ihres jetzigen Studienfachs/Ihrer jetzigen Studienfächer zurückdenken, wie wichtig waren Ihnen die folgenden Motive bei der Entscheidung?	5er-Skala von „sehr wichtig“ bis „überhaupt nicht wichtig“: Spezielles Fachinteresse Wissenschaftliches Interesse Eigene Begabung und Fähigkeiten Persönliche Entfaltung und Entwicklung Einkommenschancen im späteren Beruf Möglichkeit, später selbstständig zu arbeiten Aussichten auf einen hohen sozialen Status Gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen Gute Aussichten auf einen späteren Arbeitsplatz Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium	Frage 10.1: Wenn Sie an die Gründe für Ihre Lehrtätigkeit denken, inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Ich lehre,...	5er-Skala von „stimme voll und ganz zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“: ...um wissenschaftlichen Nachwuchs zu rekrutieren. ...um studentische Hilfskräfte zu rekrutieren. ...weil die Lehre für meinen wissenschaftlichen Werdegang wichtig ist. ...um meine Forschungsrichtung zu repräsentieren. ...wegen der Vergütung. ...weil meine Forschung von der Lehre profitiert. ...um Fachwissen zu vermitteln. ...weil mir Lehre Spaß macht. ...um meiner Lehrverpflichtung nachzukommen.
<i>Interesse am Studienfach bzw. der Lehrtätigkeit</i>	Frage 10.2: Wie hoch würden Sie das Interesse an Ihrem Studienfach/Ihren Studienfächern einschätzen?	5er-Skala von „sehr hoch“ bis „sehr gering“	Frage 10.2: Wie hoch würden Sie das Interesse an Ihrer Lehrtätigkeit einschätzen?	5er-Skala von „sehr hoch“ bis „sehr gering“
<i>Einstellung zu Studium, Lehre und Wissenschaft</i>	Frage 9.1: Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.	5er-Skala von „stimme voll und ganz zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“: Studium und Hochschule leisten einen Beitrag zu meiner persönlichen Weiterentwicklung.	Frage 9.1: Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.	5er-Skala von „stimme voll und ganz zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“: Lehre und Hochschule leisten einen Beitrag zu meiner persönlichen Weiterentwicklung.

		Wissenschaft und Forschung leisten einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung/zu unserer Gesellschaft. Studium und Lehre leisten einen Beitrag zu unserer Gesellschaft.		Wissenschaft und Forschung leisten einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung/zu unserer Gesellschaft. Studium und Lehre leisten einen Beitrag zu unserer Gesellschaft.
<i>Einstellung zum Lernen/Lernstrategie bzw. Präferenzen</i>	Frage 9.1: Hauptsächlich lerne ich im Studium, um...	5er-Skala von „meine Prüfungen bestmöglich zu bestehen“ bis „vertieftes Wissen für meine Studieninhalte zu erlangen“	Frage 9.2: Wenn Sie Ihre eigenen Präferenzen insgesamt betrachten, liegen diese primär in der Lehre oder in der Forschung?	Primär in der Lehre. In beiden, aber mehr in der Lehre. In beiden zu gleichen Teilen. In beiden, aber mehr in der Forschung. Primär in der Forschung.
<i>Wissen über die Bologna-Reformen</i>	Frage 9.3: Wie hoch würden Sie Ihr Wissen in Bezug auf den „Bologna-Prozess“ und die daraus resultierenden Forderungen für Studium und Lehre einschätzen?	5er-Skala von „sehr hoch“ bis „sehr gering“	Frage 9.4: Wie hoch würden Sie Ihr Wissen in Bezug auf den „Bologna-Prozess“ und die daraus resultierenden Forderungen für Studium und Lehre einschätzen?	5er-Skala von „sehr hoch“ bis „sehr gering“
<i>Stellenwert: Zeitverteilung für Studium bzw. Lehre und weitere Verpflichtungen</i>	Frage 8.1: Wie verteilt sich Ihre Zeit während der Vorlesungszeit durchschnittlich für Studium, berufliche Verpflichtungen und private Verpflichtungen? (Bitte beachten Sie, dass die Summe aller drei 100 Prozent ergeben soll).	0 bis 100 Prozent in 10er-Schritten: Zeit für Studium Zeit für berufliche Verpflichtungen Zeit für private Verpflichtungen	Frage 8.1: Wie verteilt sich Ihre Zeit während der Vorlesungszeit durchschnittlich für Lehre, Forschung und administrative sowie sonstige Aufgaben? (Bitte beachten Sie, dass die Summe aller drei 100 Prozent ergeben soll).	0 bis 100 Prozent in 10er-Schritten: Zeit für Lehre Zeit für Forschung Zeit für administrative und sonstige Aufgaben
<i>Persönliche Wichtigkeit von Studium bzw. Lehre</i>	Frage 9.2: Wie wichtig sind Studium und Hochschule in Ihrem Leben?	5er-Skala von „sehr wichtig“ bis „überhaupt nicht wichtig“	Frage 9.3: Wie wichtig ist Ihnen Lehre im Vergleich zu Ihren weiteren Aufgaben?	5er-Skala von „sehr wichtig“ bis „überhaupt nicht wichtig“
<i>Kontextfaktoren: Erwerbstätigkeit bzw. didaktische Ausbildung</i>	Frage 8.2: Sind Sie parallel zum Studium erwerbstätig?	Ja Nein	Frage 8.2: Haben Sie bislang an Aus- oder Weiterbildungsangeboten speziell für Lehrende bzw. zur Durchführung von Lehrveranstaltungen teilgenommen?	Ja Nein
	Frage 8.3: Falls ja: Wie viele Stunden sind Sie während der Vorlesungszeit im Schnitt pro Woche erwerbstätig?	Offene Eingabe	Frage 8.3: Falls ja: Wie viele Veranstaltungen zur Verbesserung Ihrer Lehrkompetenz haben Sie bislang besucht?	Offene Eingabe

	-	-	Frage 8.4: Wie wichtig war es Ihnen zu Beginn Ihrer Lehrtätigkeit, auf diese durch Ausbildungsangebote vorbereitet zu werden?	5er-Skala von „sehr wichtig“ bis „überhaupt nicht wichtig“ und Enthaltungsfeld: „Solche Angebote gab es zu Beginn meiner Lehrtätigkeit nicht/ich habe keine Angebote wahrgenommen.“
(III) Studien- bzw. lehrbezogene (Vor-)Erfahrungen: Bisheriges Studier- bzw. Lehrverhalten sowie erzielte Ergebnisse:				
Aspekt:	Studierende:		Lehrende:	
<i>Rollenverständnis in der bisher erlebten bzw. praktizierten Lehre</i>	Frage 4.1: Bitte entscheiden Sie sich für die Aussage zum Rollenverständnis, die Ihrer Meinung nach am ehesten auf die von Ihnen bisher erlebte Lehre zutrifft.	Bei der Übermittlung von Wissen ist es die Aufgabe der Lehrperson, den Studierenden den Stoff gut strukturiert und leicht aufnehmbar darzubieten. Die Lehrperson ist für die Inhalte der Lehre verantwortlich, aber die Studierenden müssen sich innerhalb dieses Rahmens eigenständig um die Aufbereitung und den Erwerb des neuen Wissens kümmern. Das Hauptanliegen ist die Entwicklung von Studierenden zu selbstständig agierenden Personen, die hauptverantwortlich für das Lehr- Lerngeschehen sind und ihre Lernfortschritte selbstständig planen und steuern.	Frage 4.1: Bitte entscheiden Sie sich für die Aussage zum Rollenverständnis, die Ihrer Meinung nach am ehesten auf die von Ihnen bisher praktizierte Lehre zutrifft.	Bei der Übermittlung von Wissen ist es die Aufgabe der Lehrperson, den Studierenden den Stoff gut strukturiert und leicht aufnehmbar darzubieten. Die Lehrperson ist für die Inhalte der Lehre verantwortlich, aber die Studierenden müssen sich innerhalb dieses Rahmens eigenständig um die Aufbereitung und den Erwerb des neuen Wissens kümmern. Das Hauptanliegen ist die Entwicklung von Studierenden zu selbstständig agierenden Personen, die hauptverantwortlich für das Lehr- Lerngeschehen sind und ihre Lernfortschritte selbstständig planen und steuern.
<i>Bewertung der bisherigen Lehrqualität</i>	Frage 5.1: Wie bewerten Sie insgesamt die Qualität der Lehre an der JGU, die Sie bisher erlebt haben?	5er-Skala von „sehr gut“ und „sehr schlecht“	Frage 5.1: Wie bewerten Sie insgesamt die Qualität Ihrer bisherigen Lehre an der JGU (inklusive Betreuung etc.)?	5er-Skala von „sehr gut“ und „sehr schlecht“
<i>Übereinstimmung der erlebten Lehre mit den eigenen Vorstellungen</i>	Frage 5.2: Inwiefern entspricht die bisher erlebte Lehre Ihren persönlichen Vorstellungen von „guter Lehre“?	5er-Skala von „in sehr hohem Maße“ bis „überhaupt nicht“	Frage 5.2: Inwiefern entspricht Ihre bisherige Lehre Ihren persönlichen Vorstellungen von „guter Lehre“?	5er-Skala von „in sehr hohem Maße“ bis „überhaupt nicht“
<i>Einfluss der Covid-19-Pandemie</i>	Frage 5.3: Was würden Sie sagen, inwiefern haben sich Ihre Vorstellungen von „guter Lehre“ durch die Covid-19-	5er-Skala von „in sehr hohem Ausmaß“ bis „überhaupt nicht“	Frage 5.3: Was würden Sie sagen, inwiefern haben sich Ihre Vorstellungen von „guter Lehre“ durch die Covid-19-	5er-Skala von „in sehr hohem Ausmaß“ bis „überhaupt nicht“

	Pandemie (und deren Auswirkungen auf Lehre und Lernen) verändert?		Pandemie (und deren Auswirkungen auf Lehre und Lernen) verändert?	
<i>Häufigsten besuchtes bzw. praktiziertes Veranstaltungsformat</i>	Frage 5.4: Wenn Sie an Ihre Teilnahme an Veranstaltungen zurückdenken, welches Lehrformat haben sie bisher am häufigsten besucht?	Vorlesung Seminar Übung Praktika/praxisintegrierende Veranstaltung Kann ich nicht sagen	Frage 5.4: Wenn Sie an Ihre Veranstaltungen zurückdenken, welches Lehrformat haben sie bisher am häufigsten gelehrt?	Vorlesung Seminar Übung Praktika/praxisintegrierende Veranstaltung Kann ich nicht sagen
<i>Bewertung der Lehrqualität in der Schul- bzw. Studienzeit</i>	Frage 5.5: Wenn Sie einmal an Ihre Schulzeit zurückdenken, wie bewerten Sie die Qualität der Lehre? Mit den Lehrer*innen in meiner Schulzeit war ich insgesamt...	5er-Skala von „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“	Frage 5.5: Wenn Sie einmal an Ihre Studienzeit zurückdenken, wie bewerten Sie die Qualität der Lehre? Mit den Dozierenden in meiner Studienzeit war ich insgesamt...	5er-Skala von „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“
<i>Bisheriges Studier- bzw. Lehrverhalten</i>	<i>Selbstwirksamkeitserwartung:</i> Frage 6.1: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen bezüglich Ihres bisherigen Studiums zu?	5er-Skala von „stimme voll und ganz zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“: Im Studium konnte ich mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen. Im Studium konnte ich die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern. Im Studium konnte ich auch anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel gut lösen.	<i>Selbstkonzept als Lehrperson:</i> Frage 6.1: Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen bezüglich Ihres Selbstkonzepts als Lehrperson zu?	5er-Skala von „stimme voll und ganz zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“: Ich bin ein guter Lehrender. Lehre fällt mir leicht. Wenn Studierende Fragen stellen, weiß ich meistens die richtige Antwort. Für die Lehre brauche ich mich in der Regel nur wenig vorbereiten, da ich alles schon sehr gut kann. Meine Kurse bringen den Studierenden viel.
	<i>Selbststeuerung:</i> Frage 6.2: Wie schätzen Sie Ihre Fähigkeiten ein, selbstgesteuert zu lernen und eigenverantwortlich zu arbeiten?	5er-Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“	-	-
	<i>Lernverständnis:</i> Frage 6.3: Das Lernen im Studium fällt mir...	5-er-Skala von „sehr leicht“ bis „sehr schwer“ und Enthaltungsfeld: „kann ich (noch) nicht beurteilen“	-	-
<i>Aktueller Leistungsstand</i>	Frage 7.1: Wenn Sie Ihren aktuellen Leistungsstand einschätzen, wie würden Sie sich einordnen?	Ich bin ein*e sehr gute*r Student*in. Ich bin ein*e gute*r Student*in. Ich bin ein*e durchschnittliche*r Student*in.	Frage 7.1: Wie würden Sie Ihre aktuelle Leistung in der Lehre insgesamt einschätzen? (Beispielsweise anhand	Ich mache sehr gute Lehre. Ich mache gute Lehre. Ich mache durchschnittliche Lehre. Ich mache schlechte Lehre.

		Ich bin ein*e schlechte*r Student*in.	des Lernzuwachses bei Studierenden oder basierend auf Prüfungs- und Evaluationsergebnissen).	
	Frage 7.2: Welchen Notendurchschnitt haben Sie in Ihrem Studiengang bisher erreicht? (z. B. 2,0). Falls Sie noch keine Leistungsbewertung erhalten haben, lassen Sie das Feld einfach frei.	Drop-Down mit 1,0 bis 4,0	-	-
	Frage 7.3: In welchem Ausmaß konnten Sie bisher in Ihrem Studium folgende Kompetenzen erwerben?	5er-Skala von „in sehr hohem Ausmaß“ bis „überhaupt nicht“: Fachkompetenzen (Fachkenntnisse und Methoden sowie deren Anwendung) Methodenkompetenzen (Vom Fach unabhängig einsetzbare Kenntnisse und Fähigkeiten, die es ermöglichen, neue und komplexe Aufgaben und Probleme selbstständig und flexibel zu bewältigen) Sozialkompetenzen (Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Kommunikation, Kooperation und Konflikte in verschiedenen Lebenssituationen) Selbstkompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten sowie die Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, das eigene Handeln und das Handeln anderer zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln) Berufsbezogene Kompetenzen (Kenntnisse und/oder Fertigkeiten für ihr späteres Berufsleben)	Frage 7.2: Was würden Sie schätzen, in welchem Ausmaß konnten Sie Ihren Studierenden bisher folgende Kompetenzen vermitteln?	5er-Skala von „in sehr hohem Ausmaß“ bis „überhaupt nicht“: Fachkompetenzen (Fachkenntnisse und Methoden sowie deren Anwendung) Methodenkompetenzen (Vom Fach unabhängig einsetzbare Kenntnisse und Fähigkeiten, die es ermöglichen, neue und komplexe Aufgaben und Probleme selbstständig und flexibel zu bewältigen) Sozialkompetenzen (Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Kommunikation, Kooperation und Konflikte in verschiedenen Lebenssituationen) Selbstkompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten sowie die Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, das eigene Handeln und das Handeln anderer zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln) Berufsbezogene Kompetenzen (Kenntnisse und/oder Fertigkeiten für ihr späteres Berufsleben)
Zufriedenheit mit Studien- bzw. Arbeitssituation	Frage 7.4: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer Studiensituation an der JGU?	5er-Skala von „sehr zufrieden“ bis „überhaupt nicht zufrieden“	Frage 7.3: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer Arbeitssituation an der JGU?	5er-Skala von „sehr zufrieden“ bis „überhaupt nicht zufrieden“

II. Tabellarischer Überblick über die grundlegenden Hypothesen

Ungerichtete Unterschiedshypothesen:			Ungerichtete Zusammenhangshypothesen:		
Unabhängige Variable:	Studierende:	Lehrende:	Unabhängige Variable:	Studierende:	Lehrende:
Geschlecht	H3: männlich vs. weiblich	H3: männlich vs. weiblich	Kognitive Fähigkeiten: Leistungsfähigkeit bzw. Lehrkompetenz (didaktische Kenntnisse und fachliche Kompetenz)	H8: sehr gut bis ungenügend (anhand der Note der HZB)	H8a: sehr gut bis sehr schlecht
Alter	H4: jüngere vs. ältere Altersgruppen	H4: jüngere vs. ältere Altersgruppen		-	H8b: sehr gut bis sehr schlecht
Bildungsbiographie bzw. akademische Ausbildung	H5a: mit vs. ohne Abschluss	H5a: Qualifikation: andere Abschlüsse vs. Promotion vs. Habilitation	Studienfachwahlmotivation bzw. Lehrmotivation: Extrinsische Motive	H9a: geringe bis hohe Ausprägung	H9a: geringe bis hohe Ausprägung
	H5b: Abschlussart: Bachelor vs. Rest	H5b: weitere Qualifikation: ja vs. nein	Studienfachwahlmotivation bzw. Lehrmotivation: Intrinsische Motive	H9b: geringe bis hohe Ausprägung	H9b: geringe bis hohe Ausprägung
	-	H5c: Art der Qualifikation: Promotion vs. Habilitation	Interesse am Studienfach bzw. an der Lehrtätigkeit	H10: geringe bis hohe Ausprägung	H10: geringe bis hohe Ausprägung
	-	H6a: Position: Mittelbau/restliche Lehrkräfte vs. (Junior-)Professor*innen	Einstellung zu Studium, Hochschule, Lehre und Wissenschaft	H11a: geringe bis hohe Ausprägung H11b: oberflächenverständnis- bis tiefenverständnisorientiert	H11: geringe bis hohe Ausprägung
	-	H6b: Arbeitsverhältnis: befristet vs. unbefristet	Einstellung zum Lernen/Lernstrategie	H12: geringes bis hohes Wissen	H12: geringes bis hohes Wissen
	-	H6c: Stellenumfang: 50 vs. 75 vs. 100 Prozent	Wissen über die Bologna-Reformen	H13: sehr wichtig bis überhaupt nicht wichtig	H13a: sehr wichtig bis überhaupt nicht wichtig
Angestrebtes Studienabschlussziel der Studierenden	H6a: Bachelor vs. Master vs. Staatsexamen	H6d: Bachelor vs. Master vs. Staatsexamen	Wichtigkeit von Studium und Hochschule bzw. der Lehre	-	H15c: sehr wichtig bis überhaupt nicht wichtig
Angestrebte Studienabschlussart der Studierenden	H6b: of Arts vs. of Science vs. of Education vs. Staatsexamen	H6e: of Arts vs. of Science vs. of Education vs. Staatsexamen	Didaktische Ausbildung: Wichtigkeit	H17: sehr gut bis sehr schlecht	H17: sehr gut bis sehr schlecht
Studier- bzw. Lehrererfahrung	H7a: niedrigere vs. höhere Hochschulemester	H7a: weniger vs. mehr Jahre in der Lehre	Bewertung der erlebten bzw. praktizierten Lehrqualität	H18: geringe bis hohe Übereinstimmung	H18: geringe bis hohe Übereinstimmung
			Übereinstimmung von erlebter bzw. praktizierter Lehre mit Vorstellungen		

	H7b: niedrigere vs. höhere Fachsemester	-	Einfluss der Covid-19-Pandemie	H19: geringer bis hoher Einfluss	H19: geringer bis hoher Einfluss
	H7c: weniger vs. mehr besuchte Lehrveranstaltungen	H7b: weniger vs. mehr gehalten Lehrveranstaltungen	Bewertung der Lehrqualität in der Schul- bzw. Studienzeit	H20: sehr zufrieden bis sehr unzufrieden	H20: sehr zufrieden bis sehr unzufrieden
Präferenzen: Forschung vs. Lehre	-	H13b: primär Lehre vs. mehr Lehre vs. beide gleich vs. mehr Forschung vs. primär Forschung	Studier- bzw. Lehrverhalten: Selbstwirksamkeitserwartung und Selbststeuerung bzw. fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept als Lehrperson	H22a: geringe bis hohe Ausprägung	H22: geringe bis hohe Ausprägung
Stellenwert: Zeit für Studium, berufliche und private Verpflichtungen bzw. Lehre, Forschung und sonstige Aufgaben	H14a-c: Zeitverteilung 0-30 Prozent vs. 40-70 Prozent vs. 70-100 Prozent	H14a-c: Zeitverteilung 0-30 Prozent vs. 40-70 Prozent vs. 70-100 Prozent		H22b: sehr gut bis sehr schlecht	-
Erwerbstätigkeit bzw. didaktische Ausbildung	H15a: ja vs. nein	H15a: ja vs. nein	Studierverhalten: Lernverständnis	H22c: sehr leicht bis sehr schwer	-
	H15b: < 18h pro Woche vs. > 18h Woche	H15b: < 5 Veranstaltungen vs. > 5 Veranstaltungen	Leistungsstand: Durchschnittsnote im Studium	H23b: sehr gut bis schlecht	-
Rollenverständnis in der bisher erlebten bzw. praktizierten Lehre	H16: Studierenden-zentriert vs. Mitte vs. Lehrendenzentriert	H16: Studierenden-zentriert vs. Mitte vs. Lehrendenzentriert	Erworbene bzw. vermittelte Fachkompetenzen	H23c: geringes bis hohes Ausmaß	H23c: geringes bis hohes Ausmaß
Häufigstes besuchtes bzw. praktiziertes Veranstaltungsformat	H21: Vorlesung vs. Seminar (vs. Übung vs. Praktikum)	H21: Vorlesung vs. Seminar (vs. Übung vs. Praktikum)	Erworbene bzw. vermittelte Methodenkompetenzen	H23c: geringes bis hohes Ausmaß	H23c: geringes bis hohes Ausmaß
Leistungsstand: Selbsteinschätzung	H23a: sehr gut vs. gut vs. durchschnittlich vs. schlecht	H23a: sehr gut vs. gut vs. durchschnittlich vs. schlecht	Erworbene bzw. vermittelte Sozialkompetenzen	H23c: geringes bis hohes Ausmaß	H23c: geringes bis hohes Ausmaß
-	-	-	Erworbene bzw. vermittelte Selbstkompetenzen	H23c: geringes bis hohes Ausmaß	H23c: geringes bis hohes Ausmaß
-	-	-	Erworbene bzw. vermittelte berufsbezogene Kompetenzen	H23c: geringes bis hohes Ausmaß	H23c: geringes bis hohes Ausmaß
-	-	-	Zufriedenheit mit der Studiensituation bzw. Arbeitssituation	H24: sehr zufrieden bis überhaupt nicht zufrieden	H24: sehr zufrieden bis überhaupt nicht zufrieden

Diese Seite wurde aus Datenschutzgründen aus der elektronischen Fassung entfernt.

Diese Seite wurde aus Datenschutzgründen aus der elektronischen Fassung entfernt.