# Kriterien guter Lehre aus Lehrendenperspektive

## Eine quantitativ-qualitative Erhebung an der Universität zu Köln

Universität zu Köln | Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln

Prorektorat für Lehre und Studium
Prorektor Prof. Dr. Stefan Herzig, MME (Hrsg.)

Zentrale Evaluation von Studium und Lehre | Hochschulforschung
Dr. Mareike Landmann (Hrsg.)

Campus im Dialog | Oktober 2017

Claudius Garten
Ivanessa Mirastschijski
Anna-Linda Sachse
Katja Meyer-Wegner
Sara Salzmann

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis ..... iii

Tabellenverzeichnis ..... iv

Abbildungsverzeichnis ..... v

Zusammenfassung ..... 1

1 Einleitung ..... 2

2 Theoretische Basis ..... 3

3 Erhebungsdesign ..... 4

4 Hinweise zum Lesen des Ergebnisberichts ..... 5

5 Ergebnisse der Gesamtstichprobe ..... 6

5.1 Demographische Daten ..... 6

5.2 Lehrbezogene Daten ..... 8

5.3 Gründe für die Lehre der Veranstaltung ..... 15

5.4 Lehransatz ..... 17

5.5 Kriterien guter Lehre ..... 19

6 Vergleich von Beginn und Mitte des Semesters ..... 26

6.1 Beschreibung der Stichprobe ..... 26

6.2 Gründe für die Lehre der Veranstaltung ..... 28

6.3 Lehransatz ..... 30

6.4 Kriterien guter Lehre ..... 31

7 Fazit ..... 33

8 Ausblick ..... 35

9 Literaturverzeichnis ..... 36

Anhang – Kategoriensystem Kriterien guter Lehre (Lehrende) ..... 38

# Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---|
| **bzw.** | beziehungsweise |
| **etc.** | et cetera |
| **KMK** | Kultusministerkonferenz |
| **M** | Mittelwert |
| **MAX** | Maximum (größter erhobener Wert) |
| **MD** | Median |
| **MIN** | Minimum (kleinster erhobener Wert) |
| **n** | Stichprobengröße |
| **SD** | Standardabweichung |
| **UzK** | Universität zu Köln |
| **vgl.** | vergleiche |
| **z.B.** | zum Beispiel |

# Tabellenverzeichnis

*Tabelle 1: Migrationshintergrund KMK, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 2: Migrationshintergrund Statistisches Bundesamt, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 3: Fakultätszugehörigkeit der Lehrenden und des wissenschaftlichen Personals, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe im Vergleich zur Grundgesamtheit*

*Tabelle 4: Fachdisziplin, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 5: Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 6: Veranstaltungsart, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 7: Veranstaltungen nach Dauer, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 8: Veranstaltungen nach Größe, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 9: Anwesenheitspflicht, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 10: Gründe für Lehre der Veranstaltung, Mehrfachantworten, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 11: Tendenz des Lehransatzes der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 12: Verhältnis von Befragten, Antworten und Codierungen der Gesamtstichprobe zueinander*

*Tabelle 13: Oberkategorien, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 14: Subkategorien von Soziale Aspekte, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 15: Subkategorien von Lernziele, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 16: Subkategorien von Inhalt, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 17: Subkategorien von Leistungen der Studierenden, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Tabelle 18: Gründe für Lehre in der Veranstaltung, Mehrfachantworten, Häufigkeiten der verbundenen Stichprobe*

*Tabelle 19: Hauptgrund für Lehre in der Veranstaltung, Häufigkeiten der verbundenen Stichprobe*

*Tabelle 20: Veränderung des Hauptgrunds für Lehre in der Veranstaltung, Häufigkeiten der verbundenen Stichprobe*

*Tabelle 21: Tendenz des Lehransatzes der verbundenen Stichprobe*

*Tabelle 22: Veränderung der Tendenz des Lehransatzes der verbundenen Stichprobe*

*Tabelle 23: Oberkategorien, Häufigkeiten der verbundenen Stichprobe*

# Abbildungsverzeichnis

*Abbildung 1: Geschlecht, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Abbildung 2: Studienformen, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Abbildung 3: Aspekte der Lehrveranstaltung, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Abbildung 4: Zeitverteilung, Mittelwerte der Prozentangaben, Vergleich tatsächliche und gewünschte Zeitverteilung der Gesamtstichprobe*

*Abbildung 5: Zeitverteilung im Bereich Lehre, Mittelwerte der Prozentangaben, Vergleich tatsächliche und gewünschte Zeitverteilung der Gesamtstichprobe*

*Abbildung 6: Gründe für die Lehre in der Veranstaltung, Häufigkeiten in Bezug auf Antwortanzahl der Gesamtstichprobe*

*Abbildung 7: Hauptgrund für Lehre in der Veranstaltung, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Abbildung 8: Auszug aus dem Erhebungsinstrument, Kriterien guter Lehre*

*Abbildung 9: Oberkategorien, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

*Abbildung 10: Zeitverteilung, Mittelwerte der Prozentangaben, Vergleich tatsächliche und gewünschte Zeitverteilung der verbundenen Stichprobe*

*Abbildung 11: Zeitverteilung im Bereich Lehre, Mittelwerte der Prozentangaben, Vergleich tatsächliche und gewünschte Zeitverteilung der verbundenen Stichprobe*

# Zusammenfassung

In der Mitte des Wintersemesters 2014/2015 wurden 23 Lehrende aus allen Fakultäten in 25 Veranstaltungen – überwiegend Vorlesungen und Seminare – zu Kriterien guter Lehre und weiteren Aspekten befragt. 12 Lehrende nahmen außerdem an einer ergänzenden Befragung zu Beginn des Semesters teil. Gleichzeitig wurden die in den Veranstaltungen anwesenden Studierenden befragt.

Für den vorliegenden Bericht wurden sowohl qualitative als auch quantitative Daten herangezogen und im Anschluss in Bezug zueinander gesetzt. Bei den qualitativen Daten handelt es sich um Freitextfeld-Angaben der Lehrenden auf die Frage, was für sie gute Lehre im Rahmen ihrer Veranstaltung bedeutet. Die quantitativen Daten umfassen personen- und veranstaltungsbezogene Merkmale sowie Skalen, unter anderem zum Lehransatz. Bei dem Vergleich zwischen den Daten der Erhebungen zu Beginn und zur Mitte des Semesters zeigte sich, dass es mehrheitlich keine Veränderungen gab.

Als Hauptbeweggrund für die Lehre in der Veranstaltung gab knapp die Hälfte der Lehrenden den Spaß an der Lehre an, bei einem weiteren Fünftel war es das Interesse für das Thema. Insgesamt wünschten sich die Lehrenden, im Verhältnis einen geringeren Teil ihrer Arbeitszeit für die akademische Selbstverwaltung und mehr Zeit für das Forschen aufzuwenden. In der Zeit, die sie für die Lehre nutzen, wünschten sie sich, mehr Zeit in den Veranstaltungen, in der Beratung und in Sprechstunden und weniger Zeit mit Vor- und Nachbereitung zu verbringen. Was den Lehransatz betrifft, so tendierten neun der 22 Befragten zu einem studierendenzentrierten und knapp ein Viertel zu einem lehrendenzentrierten Ansatz. Der übrige Teil der Lehrenden wies keine Tendenz auf. Jedoch ist zu konstatieren, dass je kleiner eine Lehrveranstaltung ist, der studierendenzentrierte Ansatz der Lehrenden umso stärker ausgeprägt war. Ein umgekehrter Zusammenhang ist für den lehrendenzentrierten Ansatz zu erkennen.

Bezüglich der offenen Frage, was gute Lehre für die Lehrenden ist, wurden die insgesamt 140 Einzelnennungen inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierfür wurden basierend auf dem Datenmaterial Kategorien erstellt, denen die Äußerungen zugeordnet wurden. Die meisten Nennungen bezogen sich auf soziale Aspekte der Lehrveranstaltung. Danach folgten Beschreibungen von Lernzielen auf verschiedenen Ebenen. An dritter Stelle standen Nennungen zum Inhalt der Veranstaltung, dabei ging es sowohl um Grundlagen als auch um Vertiefungen des Stoffes.

# 1 Einleitung

Der vorliegende Bericht enthält Ergebnisse aus der „*Qualität der Lehre*“-Erhebung von *Campus im Dialog* im Wintersemester 2014/2015. Das zentrale Anliegen ist die Darstellung der Kriterien guter Lehre aus Sicht der Lehrenden.

Die Grundlage dieser Erhebung bilden die Ergebnisse aus der ersten Befragung von *Campus im Dialog* im Wintersemester 2012/2013. Diese Erhebung unter Studierenden fokussierte verschiedene studienbezogene Themenfelder, vor allem Praxis- und Forschungsbezug, Internationalisierung, Betreuung und Beratung sowie die Qualität der Lehre (detaillierte Informationen zum Projekt finden sich unter http://www.uni-koeln.de/cid). Die Auswertung der Antworten in einem Freitextfeld auf die Bitte hin, die beste jemals besuchte Lehrveranstaltung zu beschreiben, zeigte, dass es in Bezug auf verschiedenste Aspekte der Lehrveranstaltung deutlich voneinander abweichende Ansichten gab (detaillierter siehe Landmann, Balkowski & Büttner, 2014). Ziele der Folgeerhebung zur Qualität der Lehre waren demnach eine detaillierte Erfassung von Kriterien qualitativ hochwertiger Lehre in Lehrveranstaltungen und die perspektivenabhängige Betrachtung der genannten Kriterien. Hierfür wurden Lehrende und Studierende mittels eines Fragebogens in deren Veranstaltungen im Wintersemester 2014/15 befragt. Die Ergebnisse der Studierenden wurden separat ausgewertet und finden sich bei Mirastschijski, Sachse, Meyer-Wegner, Salzmann, Garten, Landmann & Herzig (2017).

Der vorliegende Bericht enthält nun die Ergebnisse der Lehrpersonenbefragung. Zu Beginn erfolgen eine kurze Ausführung zur theoretischen Fundierung der Erhebung und eine Beschreibung des Erhebungsdesigns. Dem Ergebniskapitel ist ein kurzer Abschnitt mit wichtigen Hinweisen zum Lesen des Berichts vorangestellt, so dass die Ergebnisse besser nachvollzogen und interpretiert werden können. Der Bericht schließt mit einem Fazit ab.

Sollten Sie Fragen zu den Ergebnissen oder darüber hinaus haben, wenden Sie sich gerne an uns.

Vielen Dank für Ihr Interesse an den Ergebnissen.

Campus im Dialog

# 2 Theoretische Basis[1]

Unzählige Forschungsartikel, Lehrende und Hochschuldidaktiker/-innen stellen sich die Frage, was unter guter Lehre zu verstehen und wie diese zu erreichen ist. Aus diesem Diskurs entstand und entsteht eine Vielzahl an theoretischen und empirischen Auslegungen zu Kriterien guter Lehre in der Hochschule (Feldman, 1976; Koch, 2004; Rindermann, 2001; Spiel, 2001). Didaktische und fachliche Kompetenzen sowie soziale Fähigkeiten der Lehrperson sind Aspekte, die in nahezu allen Ausarbeitungen in entsprechendem oder ähnlichem Wortlaut bzw. in Form von Umschreibungen genannt werden. Häufig gründen diese Ergebnisse auf quantitativen oder qualitativen Studierendenbefragungen. Ebenso verbreitet sind aber auch Befragungen von Lehrenden. Die unterschiedlichen Studiendesigns begründen sich meist mit der Annahme, dass die jeweiligen Personengruppen verschiedene Meinungen in Bezug auf Kriterien guter Lehre haben. Jedoch gibt es auch Stimmen, welche, durch Metaanalysen gestützt, konstatieren, dass allgemeine Aussagen über gute Lehre getroffen werden können (Winteler & Forster, 2007). Dem widerspricht jedoch, dass sich die Anforderungen eines Faches stark von anderen Fächern und deren Charakteristika unterscheiden können. So kann beispielsweise grundlegend zwischen theoretischen und handlungsorientierten Wissenschaften unterschieden werden (Fabry, 2008). Demgemäß fokussieren Studienfächer die Erlangung verschiedenartiger Kompetenzen und sind entsprechend auch in ihrer curricularen Ausrichtung unterschiedlich. Geht man von einem lernzielorientierten Ansatz aus (Mager, 1971), ist es durchaus vorstellbar, dass zum Beispiel für die Medizin andere Kriterien als Charakteristika guter Lehre genannt werden, als für die Philosophie. Genauso wie bei den Studierenden sind auch bei den Lehrenden intraindividuelle Unterschiede in ihrer Sichtweise auf gute Lehre zu erwarten (Biggs & Tang, 2007; Pratt, 1998). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass sie auch zu unterschiedlichen Nennungen bei den Kriterien guter Lehre führen. Neben diesem Aspekt spielen selbstverständlich aber auch noch weitere Punkte, wie beispielsweise der Ausbildungsgrad der Lehrenden oder die bereits genannte wissenschaftliche Ausrichtung, eine Rolle (Fabry, 2008).

Die Erhebung durch *Campus im Dialog* diente hierauf aufbauend dazu, für die Universität zu Köln (UzK) zu erfassen, welche Kriterien guter Lehre von Studierenden und Lehrenden genannt werden.

[1] Teile des vorliegenden Kapitels wurden aus der Veröffentlichung *Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive* entnommen (Mirastschijski et al., 2017).

# 3 Erhebungsdesign

Die Erhebung zur Qualität der Lehre wurde als Mixed-Methods-Design konzipiert. Dies bedeutet eine Kombination von quantitativen (z.B. Skalen in Fragebögen) und qualitativen (z.B. Freitextfelder in Fragebögen oder Interviews) Erhebungsinstrumenten und Auswertungen. Die Fragebögen, bestehend aus Skalen und Freitextfeldern, wurden zu Beginn und Mitte des Semesters in Lehrveranstaltungen eingesetzt, die Interviews mit einigen Studierenden und Lehrenden hingegen am Ende des Semesters durchgeführt. Für die Befragung wurden Lehrende ausgewählt, welche in vorherigen Erhebungen und anderen Quellen namentlich von Studierenden positiv hervorgehoben worden waren bzw. mit Lehrpreisen ausgezeichnet waren. Über die Zeit veränderliche Angaben (z.B. Lehrorientierung, Gründe für die Lehre der Veranstaltung) wurden zu zwei Zeitpunkten (Anfang und Mitte des Semesters) erhoben. Um den Zeitaufwand für die Lehrenden und Studierenden jedoch möglichst gering zu halten, wurden feststehende Merkmale (z.B. Anzahl der Semester, Geschlecht) nur bei einem der beiden Erhebungszeitpunkte abgefragt.

Der folgende Bericht stellt die Angaben der Lehrenden in den Fokus. Die Ergebnisse der Studierendenbefragung wurden bereits gesondert veröffentlicht (Mirastschijski et al., 2017).

# 4 Hinweise zum Lesen des Ergebnisberichts

## Stichprobe & Erhebung

- Der erste Erhebungszeitpunkt war in allen Veranstaltungen der erste Sitzungstermin im Semester. Der zweite Erhebungszeitpunkt fand zur Mitte des Semesters statt, nachdem circa die Hälfte der Lehrveranstaltungen durchgeführt worden war.
- In Veranstaltungen des Modellstudiengangs Medizin und einer weiteren Veranstaltung einer anderen Fakultät wurde nur ein Erhebungszeitpunkt zur Mitte des Semesters realisiert. Die Daten aller Veranstaltungen zur Mitte des Semesters werden im Folgenden als „Gesamtstichprobe“ bezeichnet. Die dazugehörigen Ergebnisse sind in Kapitel 5 dargestellt. Die Daten der Veranstaltungen bzw. Lehrenden, die zu beiden Zeitpunkten erhoben wurden, werden nachfolgend „verbundene Stichprobe“ genannt. Mit dieser sind Vergleiche zwischen beiden Erhebungszeitpunkten möglich, welche in Kapitel 6 dargestellt sind.
- Bei der Erhebung mussten die Lehrenden nicht zwingend jede Frage beantworten. Aufgrund dessen ist zu beachten, dass die Stichprobengröße *n* im Ergebnisteil variiert.

## Auswertung & Ergebnisse

- Aufgrund von Rundungen können sich im vorliegenden Bericht bei der Summenbildung und bei der Berechnung von Prozentangaben geringfügige Abweichungen ergeben.
- In den Tabellen des vorliegenden Berichts wird der Mittelwert durch *M*, der Median durch *MD*, die Standardabweichung durch *SD* und der minimale bzw. maximale Wert einer Verteilung durch *MIN* bzw. *MAX* abgekürzt.
- Im vorliegenden Bericht wird der Korrelationswert nach Pearson durch *r* dargestellt.
- Wegen der geringen Stichprobengröße und des Erhebungsdesigns wurde auf inferenzstatistische Tests und Zusammenhangsmaße verzichtet.
- In zwei Fällen wurde jeweils eine Lehrperson in zwei verschiedenen Veranstaltungen (Vorlesung und Seminar) befragt. Dadurch entsteht eine Differenz zwischen der Anzahl der Veranstaltungen und der Anzahl der Lehrpersonen. Um einer Überrepräsentation der zwei Lehrpersonen vorzubeugen, wurden ihre personenbezogenen Merkmale nur einmal in die Auswertung aufgenommen. Zur Berechnung der tatsächlichen und gewünschten Zeitverteilung wurden ihre Angaben mit 0.5 gewichtet. Bei veranstaltungsbezogenen Merkmalen, wie den Gründen der Lehre in der Veranstaltung, dem Lehransatz und den Kriterien guter Lehre, wurde auf eine Gewichtung verzichtet, da sie abhängig von der Veranstaltung eine unterschiedliche Ausprägung annehmen können.

# 5 Ergebnisse der Gesamtstichprobe

Um einen Überblick über die Gesamtstichprobe zu gewinnen, werden in den folgenden Kapiteln zuerst demographische und lehrbezogene Angaben der Lehrenden dargestellt. Die anschließenden Unterkapitel enthalten die Häufigkeiten und Ausprägungen der weiteren erhobenen Merkmale und die Häufigkeiten der Nennungen von verschiedenen Kriterien guter Lehre.

## 5.1 Demographische Daten

### Alter & Geschlecht

Insgesamt wurden 23 Lehrende in ihren 25 Lehrveranstaltungen befragt, 5 davon *weiblich* und 18 *männlich*. Die Lehrenden waren im Schnitt 47 Jahre alt (*M* = 47.78, *SD* = 7.75, *MIN* = 30, *MAX* = 61).

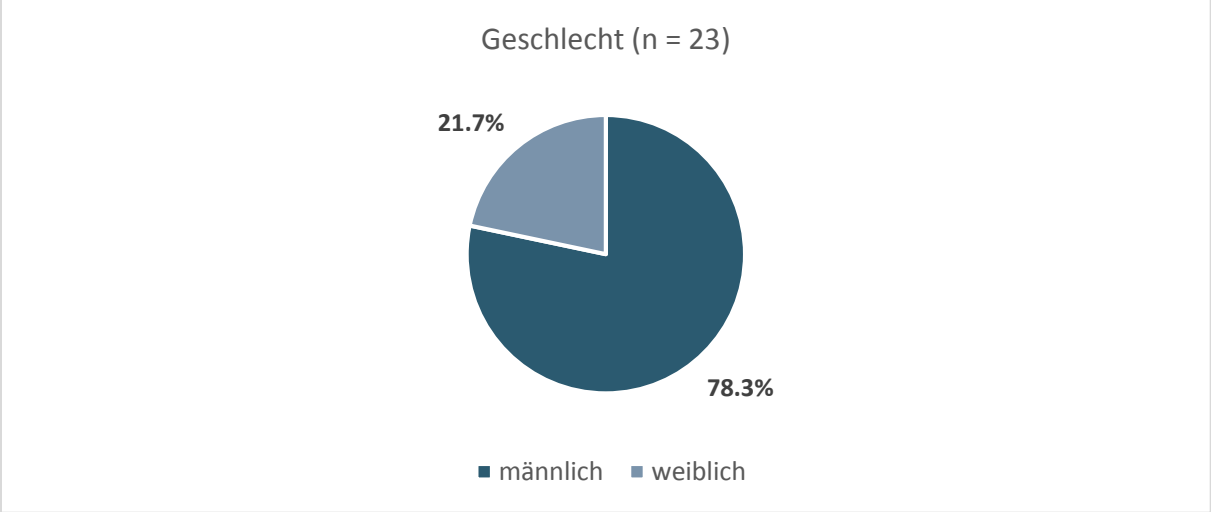


*Abbildung 1: Geschlecht, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

### Migrationshintergrund

Bei der Beschreibung des Migrationshintergrunds ist es von besonderer Bedeutung, die Definition des verwendeten Konstrukts darzulegen. Je nach Studie und Rahmenbedingung werden verschiedene Aspekte zur Bestimmung des Migrationshintergrunds verwendet, wodurch sehr diverse Aussagen und Schlussfolgerungen entstehen können. Um diese Unterschiede aufzuzeigen und detailliertere Aussagen treffen zu können, wurde der Migrationshintergrund in der Erhebung zur Qualität der Lehre auf zwei unterschiedliche Weisen ermittelt. Die in dieser Erhebung verwendeten Ansätze der Kultusministerkonferenz und des Statistischen Bundesamtes sind in den nachfolgenden Abschnitten vor der Darstellung der Ergebnisse erläutert.

*Migrationshintergrund – Definition Kultusministerkonferenz (KMK)*

Die KMK (Kultusministerkonferenz, 2011) legt fest, dass ein Migrationshintergrund vorliegt, wenn mindestens eine der nachfolgenden Aussagen zutrifft:

1. Die Staatsangehörigkeit der befragten Person ist nicht Deutsch.
2. Das Geburtsland der befragten Person ist nicht Deutschland.
3. Die Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld ist nicht Deutsch (auch wenn die deutsche Sprache beherrscht wird).

Diese Kriterien wurden in der Erhebung erfragt. 73.9 % der Lehrende hatten *keinen Migrationshintergrund*, während bei 26.1 % *ein Migrationshintergrund* nach KMK-Definition vorlag (vgl. Tabelle 1).

*Tabelle 1: Migrationshintergrund KMK, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** |
|---|---|---|
| Ohne Migrationshintergrund | 17 | 73.9 % |
| Mit Migrationshintergrund | 6 | 26.1 % |
| **Gesamt** | **23** | **100.0 %** |

*Migrationshintergrund – Definition Statistisches Bundesamt*

Die Definition des Migrationshintergrunds nach dem Statistischen Bundesamt (Statistisches Bundesamt, 2013) weicht von der der KMK ab. Hier wird bereits dann von einem Migrationshintergrund gesprochen, wenn mindestens eine der folgenden Aussagen zutrifft:

1. Die Staatsangehörigkeit der befragten Person ist nicht Deutsch.
2. Das Geburtsland der befragten Person ist nicht Deutschland.
3. Die Staatsangehörigkeit der Mutter der befragten Person ist nicht Deutsch.
4. Das Geburtsland der Mutter der befragten Person ist nicht Deutschland.
5. Die Staatsangehörigkeit des Vaters der befragten Person ist nicht Deutsch.
6. Das Geburtsland des Vaters der befragten Person ist nicht Deutschland.

Gemäß der Definition des Statistischen Bundesamts wiesen 56.5 % der Lehrenden *keinen Migrationshintergrund* auf, also ein im Vergleich zur Definition der KMK geringerer Anteil. 30.4 % der Lehrenden hatten *einen Migrationshintergrund*. Bei unvollständigen Angaben, durch die keine eindeutige Zuordnung möglich war, konnte der Migrationshintergrund nicht berechnet werden. Die Spalte *Fehlende Angaben* in der nachfolgenden Tabelle enthält diese Fälle (vgl. Tabelle 2).

*Tabelle 2: Migrationshintergrund Statistisches Bundesamt, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | absolute Häufigkeit | relative Häufigkeit |
|---|---|---|
| Ohne Migrationshintergrund | 13 | 56.5 % |
| Mit Migrationshintergrund | 7 | 30.4 % |
| Fehlende Angaben | 3 | 13.0 % |
| **Gesamt** | **23** | **100.0 %** |

Ohne Berücksichtigung der fehlenden Werte ergibt sich nach dieser Definition, dass 65.0 % der Lehrenden *keinen Migrationshintergrund* hatten. 35.0 % der Lehrenden wiesen, gemäß der Definition des Statistischen Bundesamts, *einen Migrationshintergrund* auf.

## 5.2 Lehrbezogene Daten

### Fakultätszugehörigkeit

Wie viele Lehrende in der vorliegenden Erhebung welcher Fakultät angehörten, ist in Tabelle 3 den Häufigkeiten des wissenschaftlichen Personals der Fakultäten gegenübergestellt. Die Über- bzw. Unterrepräsentation einiger Fakultäten erklärt sich mitunter durch das Erhebungsdesign, welches verschiedene Zielsetzungen (Erhebung der Kriterien guter Lehre, potentielle Sonderauswertungen für Lehrende und Fakultäten) verfolgte. Die Anzahl der Lehrpersonen je Fakultät in der vorliegenden Stichprobe lässt dementsprechend keine Rückschlüsse auf die Qualität der Lehre an einer Fakultät zu. Für die dieser Erhebung zugrundeliegenden Forschungsfragen ist, unseres Erachtens nach, die Repräsentativität in Bezug auf die Fakultäten nicht zwingend notwendig, sodass hieraus keine Probleme bei der Interpretation der erhobenen Daten entstehen.

*Tabelle 3: Fakultätszugehörigkeit der Lehrenden und des wissenschaftlichen Personals, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe im Vergleich zur Grundgesamtheit*

| | **Häufigkeit Gesamtstichprobe WS 2014/2015** | | **Häufigkeit Grundgesamtheit WS 2014/2015[2]** | |
|---|---|---|---|---|
| | **absolut** | **relativ** | **absolut** | **relativ** |
| Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät | 2 | 8.7% | 477 | 7.6% |
| Rechtswissenschaftliche Fakultät | 3 | 13.0% | 349 | 5.6% |
| Medizinische Fakultät | 10 | 43.5% | 2079 | 33.3% |
| Philosophische Fakultät | 3 | 13.0% | 1307 | 20.9% |
| Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät | 2 | 8.7% | 1386 | 22.2% |
| Humanwissenschaftliche Fakultät | 3 | 13.0% | 645 | 10.3% |
| **Gesamt** | **23** | **100.0 %** | **6243** | **100.0%** |

## Fachdisziplin

In der Literatur werden vier verschiedene Fachdisziplinen beschrieben. Dabei handelt es sich um *pure hard* (z.B. Mathematik, Chemie, Physik, Biologie), *pure soft* (z.B. Philosophie, Geschichte, Theologie, Kunstwissenschaft), a*pplied hard* (z.B. Medizin, Pharmazie) und *applied soft* (z.B. Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaften; Lindblom-Ylänne et al., 2006). Sie unterscheiden sich unter anderem in ihrem epistemologischen Vorgehen, ihren Werten, Normen und auch ihren Anforderungen an die Studierenden (Biglan, 1973 und Becher, 1989, zitiert nach Neumann & Becher, 2002). Dies wirkt sich entsprechend auf die Lehre in den verschiedenen Disziplinen aus (detaillierter in Lübeck, 2010).

Die nachfolgende Tabelle 4 gibt einen Überblick, welcher Fachdisziplin sich die Lehrenden zugeordnet haben. Mehr als ein Drittel sieht sich mit ihrer Lehrveranstaltung bei den *applied soft*-Disziplinen (39.1 %), ca. ein Drittel bei den *applied hard*-Disziplinen (34.8 %) und jeweils 13.0 % der befragten Lehrenden bei den *pure soft*- und *pure hard*-Disziplinen.

[2] Diese Zahlen wurden entnommen aus dem Bericht: 2014/15 Zahlen | Daten | Fakten der Universität zu Köln, herausgegeben von der Stabsstelle 01 der Universität zu Köln im Oktober 2015.

*Tabelle 4: Fachdisziplin, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | absolute Häufigkeit | relative Häufigkeit |
|---|---|---|
| Pure hard | 3 | 13.0 % |
| Pure soft | 3 | 13.0 % |
| Applied hard | 8 | 34.8 % |
| Applied soft | 9 | 39.1 % |
| **Gesamt** | **23** | **100.0** % |

### Dauer der Lehrtätigkeit

Im Mittel waren alle Befragten seit über 15 Jahren in der Lehre tätig (*M* = 15.52, *SD* = 8.03, *MIN* = 5, *MAX* = 35).

### Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung

An einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilgenommen hatten mehr als zwei Drittel der befragten Lehrenden, wie in Tabelle 5 zu sehen ist.

*Tabelle 5: Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | absolute Häufigkeit | relative Häufigkeit |
|---|---|---|
| Mind. einmal teilgenommen | 16 | 69.6 % |
| Noch nie teilgenommen | 6 | 26.1 % |
| Keine Angabe | 1 | 4.3 % |
| **Gesamt** | **23** | **100.0 %** |

### Anzahl der Durchführungen der Lehrveranstaltung

Die Veranstaltungen, in denen die Lehrenden befragt wurden, waren in den meisten Fällen bereits einmal oder mehrmals von ihnen durchgeführt worden. Nur zwei Lehrende hatten die Veranstaltung zuvor noch nie gehalten. Eine Person gab an, die Lehrveranstaltung bereits 250-mal angeboten zu haben und stellt somit einen Ausreißerwert dar. Eine andere Person machte keine Angabe. Berücksichtigt man den Ausreißerwert nicht, so führten die Lehrenden die Veranstaltung durchschnittlich zum siebten Mal durch(*M* = 7.30, *SD* = 5.93, *MIN* = 1, *MAX* = 21).

### Veranstaltungsart

In 25 Lehrveranstaltungen von 23 Lehrpersonen haben Erhebungen stattgefunden. Die nachfolgende Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Häufigkeiten der Veranstaltungsarten.

*Tabelle 6: Veranstaltungsart, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | absolute Häufigkeit | relative Häufigkeit |
|---|---|---|
| Vorlesung | 12 | 48.0 % |
| Seminar | 8 | 32.0 % |
| Sonstige | 4 | 16.0 % |
| Fehlende Angabe | 1 | 4.0 % |
| **Gesamt** | **25** | **100.0 %** |

## Veranstaltungsdauer

Die Dauer eines Veranstaltungstermins betrug im Mittel 2.64 Stunden (*SD* = 1.85, *MIN* = 1, *MAX* = 6.50). Dabei dauerten mehr als die Hälfte der Veranstaltungen nicht länger als 90 Minuten. In Tabelle 7 sind die Zeitangaben kategorisiert aufgeführt.

*Tabelle 7: Veranstaltungen nach Dauer, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | absolute Häufigkeit | relative Häufigkeit |
|---|---|---|
| Bis 1,5 Stunden | 15 | 60.0 % |
| Bis 3 Stunden | 4 | 16.0 % |
| Mehr als 3 Stunden | 5 | 20.0 % |
| Fehlende Angabe | 1 | 4.0 % |
| **Gesamt** | **25** | **100.0** % |

## Zugelassene Studienformen zur Lehrveranstaltung

Das *Staatsexamen* war in 14 Veranstaltungen (58.3 %) eine zugelassene Studienform. Diese Häufung ist vor allem damit zu erklären, dass zehn Veranstaltungen an der Medizinischen Fakultät und weitere drei Veranstaltungen an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät erhoben wurden. Die meisten der dort verorteten Studiengänge werden mit einem Staatsexamen abgeschlossen.[3] In 37.5 % der Lehrveranstaltungen waren Studierende zugelassen, die einen *Bachelor (nicht Lehramt)* anstrebten. 33.3 % der Veranstaltungen konnten mit dem *Bachelor (Lehramt)* abgeschlossen werden. Abbildung 2 gibt eine grafische Übersicht über die Verteilung der Abschlüsse in den erhobenen Lehrveranstaltungen.

[3] An der Medizinischen Fakultät streben 95,2 % aller Studierenden ein Staatsexamen an, für die Rechtswissenschaftliche Fakultät beträgt dieser Wert 90,6 %. Diese Angaben sind eigene Berechnungen, basierend auf Zahlen aus dem Bericht: 2014/15 Zahlen | Daten | Fakten der Universität zu Köln, herausgegeben von der Stabsstelle 01 der Universität zu Köln im Oktober 2015.

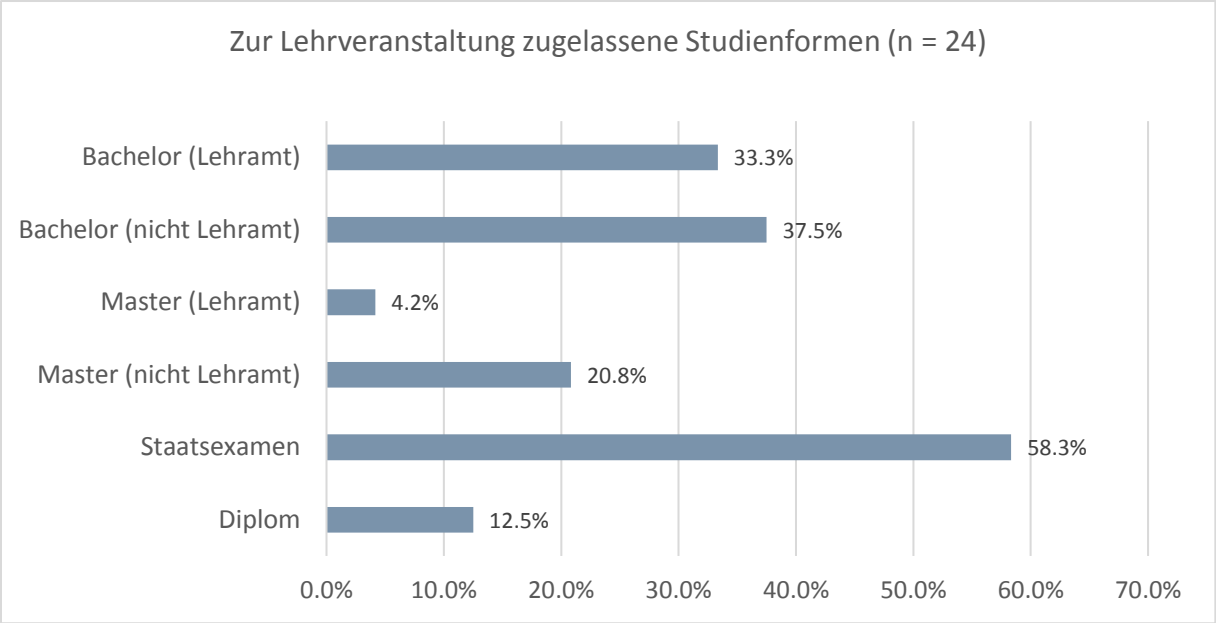


*Abbildung 2: Studienformen, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

## Größe der Lehrveranstaltungen

Die Veranstaltungen der Gesamtstichprobe waren nach Aussagen der Lehrenden im Mittel für 119 Studierende ausgelegt, die kleinste Veranstaltung wurde von 21 Studierenden und die größte von 600 Studierenden besucht ($M$ = 118.89, $SD$ = 166.33). Allerdings fehlen Angaben zur Veranstaltungsgröße von sechs Veranstaltungen (s. Tabelle 8).

*Tabelle 8: Veranstaltungen nach Größe, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** |
|---|---|---|
| Bis 50 Studierende | 12 | 48.0 % |
| Mehr als 50 Studierende | 7 | 28.0 % |
| Fehlende Angabe | 6 | 24.0 % |
| **Gesamt** | **25** | **100.0** % |

## Anwesenheitspflicht

In knapp mehr als der Hälfte aller Veranstaltungen bestand *keine Anwesenheitspflicht*, wie Tabelle 9 zu entnehmen ist.

*Tabelle 9: Anwesenheitspflicht, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | absolute Häufigkeit | relative Häufigkeit |
|---|---|---|
| Keine Anwesenheitspflicht | 13 | 52.0 % |
| Anwesenheitspflicht | 11 | 44.0 % |
| Fehlende Angabe | 1 | 4.0 % |
| **Gesamt** | **25** | **100.0** % |

## Aspekte der Lehrveranstaltung

Um die Veranstaltungen, in denen die Lehrenden befragt wurden, genauer beschreiben zu können, wurden folgende Gestaltungsaspekte erfragt: *Blockveranstaltung*, *Kombination von Präsenz- und Onlinephasen*, *Referate von Studierenden* und *Online-Bereitstellung von Materialien*. Mehrfachantworten konnten gegeben werden. Außerdem war unter *Sonstiges* die Nennung weiterer Gestaltungsaspekte möglich. Wie in Abbildung 3 zu sehen ist, wurden in fast drei Viertel aller Lehrveranstaltungen Materialien online zur Verfügung gestellt. *Blockveranstaltungen* wurden in etwas weniger als einem Drittel durchgeführt. Unter Angabe von *Sonstige, und zwar* wurden von den Lehrenden folgende Aspekte genannt: „interaktive, multidisziplinare Vorlesungsreihe“, „interaktiver Dialog“, „nur Präsenz-Vorlesung + PPP in ILIAS“, „Podcasts als Literaturhäppchen“, „Schreiben und Bearbeiten von Texten“, „Übungen in der Präsenzveranstaltung“ und „Videoaufzeichnung der Vorlesungen“.

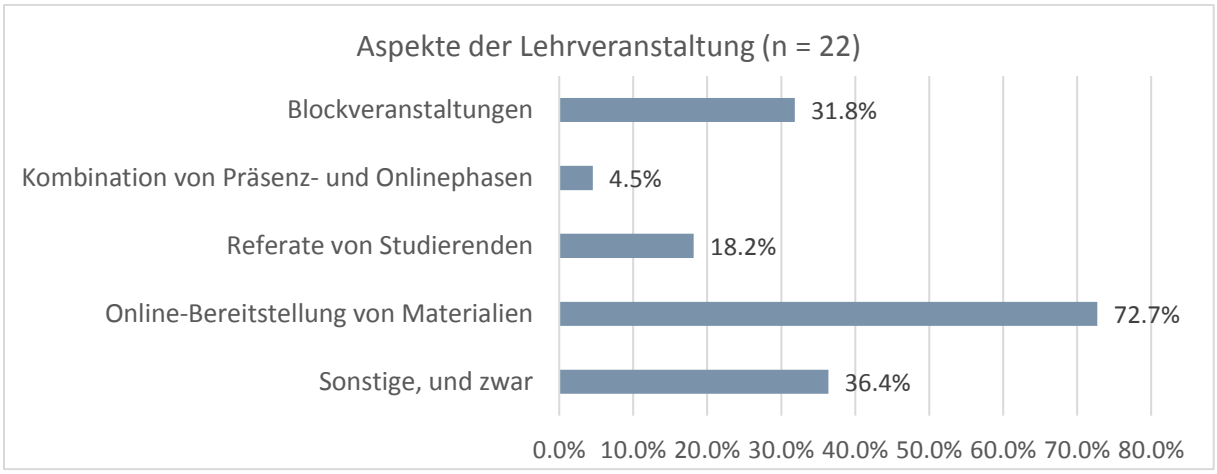


*Abbildung 3: Aspekte der Lehrveranstaltung, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

## Zeitverteilung von Lehre, Forschung und akademischer Selbstverwaltung

Die 23 Lehrenden wurden gebeten, ihre tatsächliche und ihre gewünschte Zeitverteilung von Lehre, Forschung und akademischer Selbstverwaltung einzuschätzen. Alle drei Bereiche sollten

(entsprechend der Instruktion im Fragebogen) addiert je eine Summe von 100 % für jede Person ergeben.

In der nachfolgenden Abbildung 4 werden die Mittelwerte der Zeitangaben dargestellt. Zu erkennen ist, dass die Lehrenden die meiste Zeit für ihre *Lehre* (42.5 %) und die geringste Zeit für *akademische Selbstverwaltung* (16.9 %) verwenden. Die tatsächliche Zeitverteilung weicht von der gewünschten Zeitverteilung ab. So wünschten sich die Lehrenden durchschnittlich, mehr Zeit für die *Forschung* (51.1 %), etwas weniger Zeit für die *Lehre* (40.3 %) und halb so viel Zeit für die *akademische Selbstverwaltung* (8.6 %) zu verwenden.

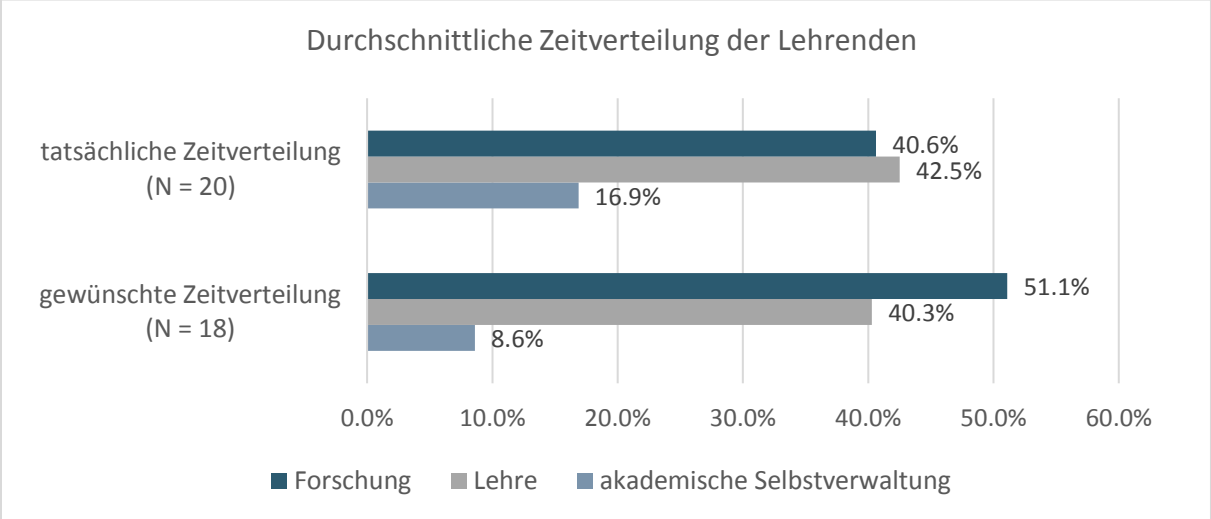


*Abbildung 4: Zeitverteilung, Mittelwerte der Prozentangaben, Vergleich tatsächliche und gewünschte Zeitverteilung der Gesamtstichprobe*

Außerdem wurden die Lehrenden im speziellen Bereich der Lehre zu ihrer gewünschten und tatsächlichen Zeitverteilung befragt. Die Zeit wurde unterteilt in: *Zeit in Lehrveranstaltungen*, *Zeit für Vor- und Nachbereitung, Prüfungen und Korrekturen* sowie *Zeit für Sprechstunden und individuelle Beratung*. Alle drei Bereiche sollten (entsprechend der Instruktion im Fragebogen) addiert je eine Summe von 100 % für jede Person ergeben.

In der nachfolgenden Abbildung 5 werden die Mittelwerte der Zeitangaben dargestellt. Zu erkennen ist, dass die Lehrenden ungefähr genauso viel Zeit für die Lehre in den *Lehrveranstaltungen* (44.5 %) verbringen, wie sie für die *Vor- und Nachbereitung, Prüfungen und Korrekturen* (43.2 %) benötigen. Am wenigsten Zeit wenden sie für *Sprechstunden und individuelle Beratungszeiten* (12.3 %) auf. Auch hier weicht die tatsächliche von der gewünschten Zeitverteilung ab. So wünschten sich die Lehrenden durchschnittlich, knapp die Hälfte der Zeit in den *Lehrveranstaltungen* (49.5 %) zu verbringen, weniger Zeit für *Vor- und Nachbereitung, Prüfungen und Korrekturen* zu benötigen (36.2 %) und mehr Zeit für *Sprechstunden und individuelle Beratung* (14.3 %) zu haben.

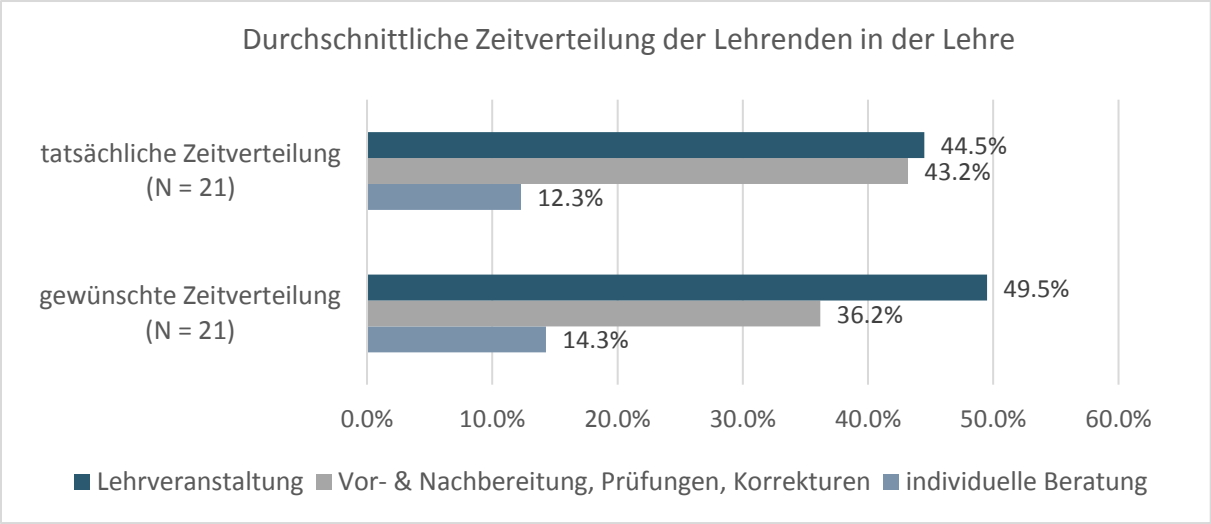


*Abbildung 5: Zeitverteilung im Bereich Lehre, Mittelwerte der Prozentangaben, Vergleich tatsächliche und gewünschte Zeitverteilung der Gesamtstichprobe*

## 5.3 Gründe für die Lehre der Veranstaltung

Die Lehrenden wurden gefragt, weshalb sie in der Veranstaltung lehren, in der die Erhebung durchgeführt wurde. Sie konnten eine oder mehrere der folgenden Antwortoptionen auswählen.

| **Ich lehre in dieser Veranstaltung, …** | |
|---|---|
| Antwortoption 1: | *„weil mich das Thema interessiert.“* |
| Antwortoption 2: | *„weil ich mit Studierenden arbeiten möchte.“* |
| Antwortoption 3: | *„weil es Bestandteil meines Arbeitsvertrages ist.“* |
| Antwortoption 4: | *„weil ich Spaß an der Lehre habe.“* |
| Antwortoption 5: | *„weil ich dafür eine besondere Vergütung/Anerkennung erhalte.“* |
| Antwortoption 6: | *„Sonstiges.“* |

In Tabelle 10 sind die Häufigkeiten der Mehrfachantworten der Lehrenden dargestellt. Die Ziffern in der ersten Spalte beziehen sich auf die oben aufgeführten Antwortoptionen des Fragebogens. Die zweite Spalte gibt die absolute Häufigkeit der Antwortoption wieder, während die dritte und vierte Spalte den Anteil einer Antwort gemessen an den Befragten bzw. allen Antworten anführt.

*Tabelle 10: Gründe für Lehre der Veranstaltung, Mehrfachantworten, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | Gesamtstichprobe (n = 24) | | |
|---|---|---|---|
| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit in Bezug auf Befragte** | **relative Häufigkeit in Bezug auf Antwortanzahl** |
| 1. | 20 | 83.3 % | 25.6 % |
| 2. | 22 | 91.7 % | 28.2 % |
| 3. | 10 | 41.7 % | 12.8 % |
| 4. | 23 | 95.8 % | 29.5 % |
| 5. | 1 | 4.2 % | 1.3 % |
| 6. | 2 | 8.3 % | 2.6 % |
| **Gesamt** | **78** | | **100.0 %** |

In Abbildung 6 werden die relativen Häufigkeiten in Bezug auf die Anzahl der gegebenen Antworten grafisch dargestellt. Die meisten Lehrenden gaben an, in der Veranstaltung zu lehren, weil sie *Spaß an der Lehre* haben *(Antwortoption 4)*. An zweit- und dritthäufigster Stelle stehen die Gründe *interessantes Thema (Antwortoption 1)* und die *Arbeit mit Studierenden (Antwortoption 2)*. Vergleichsweise sehr selten wurde angeführt, dass eine *besondere Vergütung / Anerkennung (Antwortoption 5)* der Grund sei.

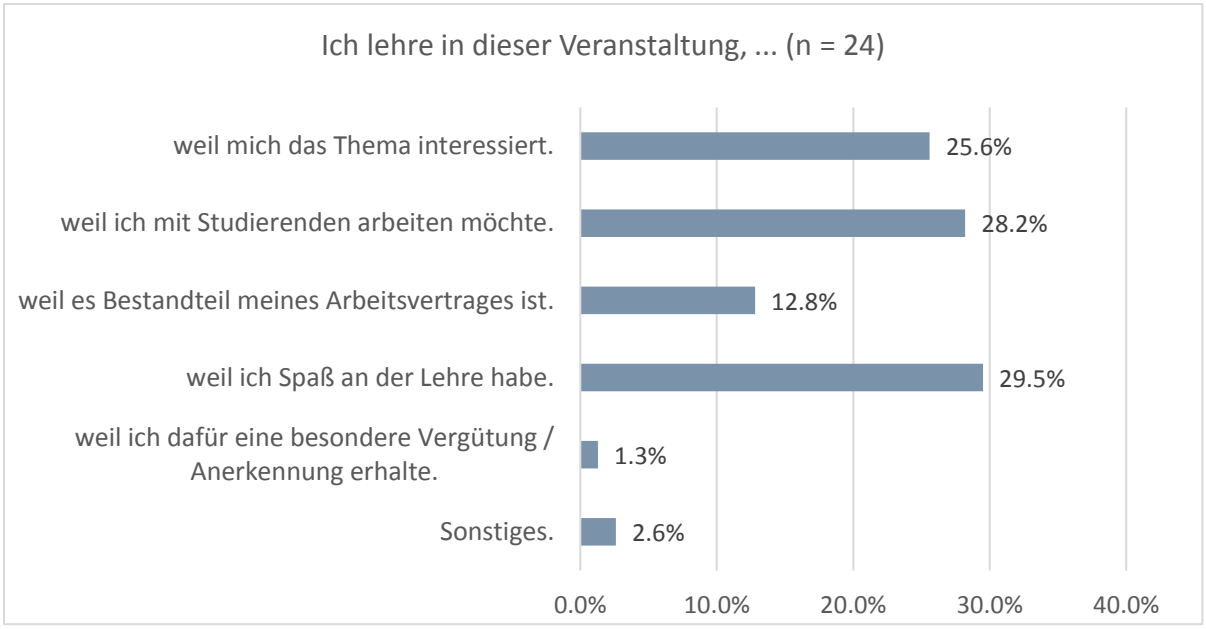


*Abbildung 6: Gründe für die Lehre in der Veranstaltung, Häufigkeiten in Bezug auf Antwortanzahl der Gesamtstichprobe*

Die Lehrenden wurden gebeten, aus den Antwortoptionen den Hauptgrund für die Lehre in der Veranstaltung auszuwählen. Die Häufigkeitsverteilung in Abbildung 7 zeigt, dass für die meisten

Befragten der *Spaß an der Lehre* der Hauptgrund war (*Antwortoption 4*; 47.7 %). An zweiter Stelle stand das *Interesse für das Thema* (*Antwortoption 1*; 18.2 %).

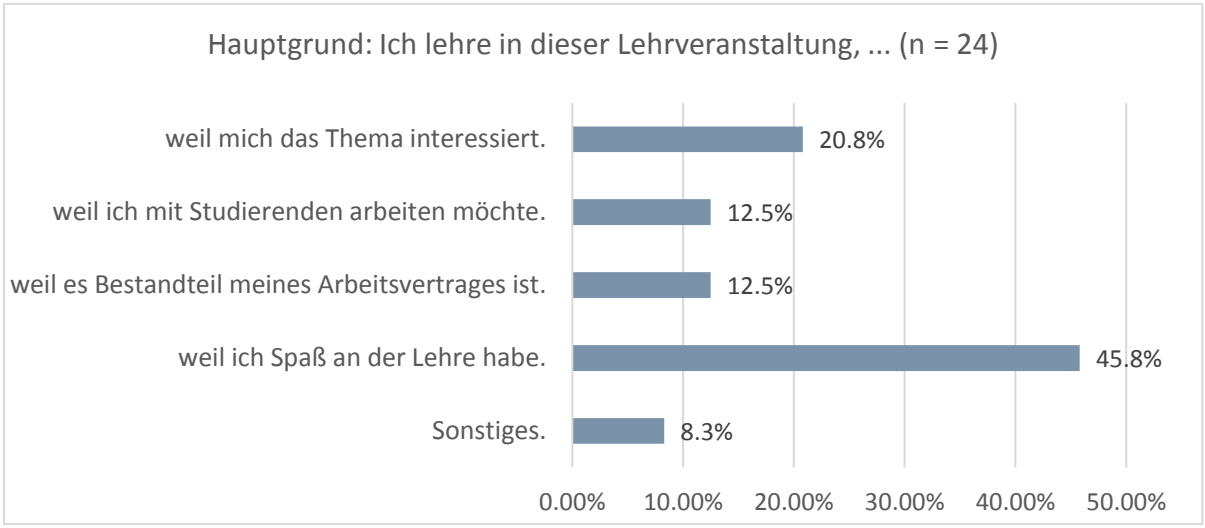


*Abbildung 7: Hauptgrund für Lehre in der Veranstaltung, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

## 5.4 Lehransatz

Der Lehransatz der Lehrenden wurde durch die Items des ATI-R (Approaches To Teaching Inventory; Trigwell, Prosser & Ginns, 2005) erhoben. Dieser erfasst in zwei Dimensionen den lehrenden-zentrierten und den studierendenzentrierten Ansatz. Lehrende, die eher den ersten Ansatz verfolgen, haben vorwiegend das Ziel Informationen weiterzugeben, während Lehrende mit Tendenz zu letzterem Ansatz auch darauf abzielen, auf die Konzeptionen der Studierenden – bezogen auf den Lehrinhalt – einzuwirken. Der studierendenzentrierte Ansatz beinhaltet jedoch auch die Elemente der Informationsweitergabe des lehrendenzentrierten Ansatzes und ist demnach durch die Entwickler des ATI-R hierarchisch höher gestellt. Für die vorliegende Erhebung wurde die Übersetzung des ATI-R von Lübeck (2009) verwendet. Der lehrendenzentrierte Ansatz wird im ATI-R mit 11 Items wie z.B. „Ich finde es in dieser Veranstaltung wichtig, Vorträge zu halten, damit die Studierenden sich gute Aufzeichnungen machen können." (Item 10) abgefragt. Der studierendenzentrierte Ansatz ist ebenso durch 11 Fragen, wie beispielsweise „Ich gebe in dieser Lehrveranstaltung den Studierenden die Gelegenheit, ihr sich änderndes Verständnis von den Inhalten zu diskutieren." (Items 13), abgebildet. Alle Items wurden auf einer Skala von 1 (*trifft nie zu*) bis 5 (*trifft immer zu*) bewertet.

Für beide Ansätze wurde für jede Lehrperson in ihrer jeweiligen Veranstaltung der Mittelwert über alle beantworteten Items gebildet. Nicht berücksichtigt wurde eine Lehrperson, die fünf Items des studierendenzentrierten Ansatzes nicht beantwortet hatte. Der Mittelwert beträgt für den

lehrendenzentrierten Ansatz 3.48 (*SD* = 0.55, *MIN* = 2.45, *MAX* = 4.45) und für den studierendenzentrierten Ansatz 3.63 (*SD* = 0.69, *MIN* = 2.09, *MAX* = 4.91). Subtrahiert man die Mittelwerte beider Ansätze für jede befragte Lehrperson, so kann man erkennen, welchen Lehransatz sie in ihrer Lehrveranstaltung eher verfolgt. Jedoch wurden die Lehrpersonen nur dann einem Ansatz zugeordnet, wenn ihre errechnete Differenz zwischen den Ansätzen größer als 0.27 war[4]. Tabelle 11 stellt die Ergebnisse dieser Zuordnung dar. In zehn Lehrveranstaltung wurde demnach eher studierendenzentriert gelehrt und in sechs Lehrveranstaltung eher entsprechend des lehrendenzentrierten Ansatzes. Für acht Befragte war keine Tendenz erkennbar. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass in diesen Lehrveranstaltungen gemäß unserer Zuordnung beide Ansätze gleichermaßen verfolgt wurden.

*Tabelle 11: Tendenz des Lehransatzes der Gesamtstichprobe*

| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** |
|---|---|---|
| Studierendenzentrierter Ansatz | 10 | 41.7 % |
| Lehrendenzentrierter Ansatz | 6 | 25.0 % |
| Keine Tendenz | 8 | 33.3 % |
| **Gesamt** | **24** | **100.0** % |

Betrachtet man den Zusammenhang von Lehransatz und Veranstaltungsgröße, so ist zu erkennen, dass die Lehrpersonen in kleineren Veranstaltungen zu einem studierendenzentrierten Lehransatz neigten ($r$ = -.72, $n$ = 18). Ab einem Korrelationswert von $r = |.50|$ handelt es sich nach Cohen (1988) um einen großen Zusammenhang. In größeren Veranstaltungen tendierten die befragten Lehrpersonen zu einem lehrendenzentrierten Ansatz ($r$ = .41, $n$ = 18). Nach Cohen (1988) stellt dies einen mittleren Zusammenhang dar.

[4] Der Wert 0.27 als Mittelwertdifferenz wurde als Grenzwert gewählt, da er zum Ausdruck bringt, dass mehr als 3 Mal eine Antwortoption im Fragebogen gewählt wurde, welche entgegengesetzt zum anderen Lehransatz steht.

## 5.5 Kriterien guter Lehre

Die Lehrenden wurden im Fragebogen gefragt, was für sie gute Lehre in der von ihnen aktuell durchgeführten Veranstaltung bedeutet. In Freitextfeldern konnten sie bis zu vier Aspekte guter Lehre nennen. Der originale Wortlaut der Fragestellung ist in Abbildung 8 mittels eines Auszugs aus dem Fragebogen dargestellt:

> Bitte beantworten Sie die nachfolgende Frage in Bezug auf diese Lehrveranstaltung, in welcher Sie im Moment den Fragebogen ausfüllen.
>
> 1. **Wodurch würde sich für Sie in dieser Lehrveranstaltung gute Lehre auszeichnen?**
>
>    Bitte nennen Sie stichpunktartig **4 Aspekte**. Diese Aspekte können *tatsächlich erfüllt oder fiktiv* sein. Bitte bedenken Sie dabei, dass es uns um Ihre individuelle Meinung geht und es keine richtigen oder falschen Antworten gibt.

*Abbildung 8: Auszug aus dem Erhebungsinstrument, Kriterien guter Lehre*

Die Antworten wurden in verschiedene Kategorien (Codes) einsortiert (codiert). Das Vorgehen orientierte sich an der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2000). Jede Antwort wurde mindestens einer Kategorie zugeordnet, konnte aber auch in mehrere Kategorien eingeordnet werden und erhielt dementsprechend viele Codierungen. Die folgende Tabelle 12 gibt eine Übersicht über die Anzahl der *Veranstaltungen*, die Anzahl der *Antworten* und die Zahl der gesamten *Codings*. Die Gesamtzahl von $n = 25$ ist die Zahl der Veranstaltungen, in denen die Befragung entweder zu beiden oder zu einem Erhebungszeitpunkt durchgeführt wurde. Insgesamt wurden 140 Angaben zu Kriterien guter Lehre gemacht. Addiert man die Anzahl der Veranstaltungen beider Messzeitpunkte ($n_1 = 13$ und $n_2 = 25$) und teilt diese durch die Gesamtzahl der Antworten, so sieht man, dass die Befragten in einer Veranstaltung im Durchschnitt 3.68 *Antworten* von vier möglichen Antworten gaben. Jeder Antwort wurden wiederum im Mittel 1.30 *Codings* zugewiesen.

*Tabelle 12: Verhältnis von Befragten, Antworten und Codierungen der Gesamtstichprobe zueinander*

| | Beginn des Semesters | | Mitte des Semesters | | **Gesamt** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **absolute Häufigkeit** | **M** | **absolute Häufigkeit** | **M** | **absolute Häufigkeit** | **M** |
| Befragte | 12 | - | 23 | - | 23 | - |
| Veranstaltungen | 13 | - | 25 | - | 25 | - |
| Antworten | 51 | 3.92 | 89 | 3.56 | 140 | 3.68 |
| Codings | 65 | 1.27 | 117 | 1.31 | 182 | 1.30 |

Mit dem endgültigen Kategoriensystem codierten zwei Personen sämtliche Antworten, um die Reliabilität der Kategorien zu messen. Die Intercoderreliabilität nach Holsti beträgt 0.74.

### Erstellung des Kategoriensystems

Zunächst sollte das bereits existierende Kategoriensystem, welches zur Analyse der Studierendenantworten verwendet wurde, auch für diese Codierung eingesetzt werden. Dieses war durch ein deduktiv-induktives Vorgehen entstanden und bestand aus 11 Oberkategorien sowie 105 Subkategorien. Aufgrund der Verschiedenheit der Antworten von Lehrenden und Studierenden sowie der unterschiedlich großen Fallzahlen zwischen Lehrenden- (n = 25) und Studierendenbefragung (n = 1852) wurde jedoch entschieden, induktiv ein neues Kategoriensystem zu erstellen. Es entstand aus der Zusammenführung von zwei Kategoriensystemen, die beide Codierenden unabhängig voneinander für die Angaben der Lehrpersonen entwickelt hatten. Für die Bildung neuer Kategorien wurden ergänzend Theorien herangezogen, insbesondere zu Lernzielen (Krathwohl, 2002), Lehrkonzeptionen (Kember, 1997; Kember & Kwan, 2000) und Lehransätzen (Trigwell, Prosser & Taylor, 1994; Trigwell, Prosser & Ginns, 2005). Dieses Kategoriensystem wurde nach einem ersten Durchlauf eines Codierers angepasst und für einen zweiten Codierdurchlauf verwendet. Für dieses Vorgehen war es zentral, eine Kategorie zu erschaffen, in welche alle Antworten einsortiert werden konnten, deren Sinn nicht ausreichend durch das Kategoriensystem abgebildet war (Kategorie: *Sonstiges*). Befanden sich in dieser zunächst 29 der 140 Antworten, waren es nach dem zweiten Durchlauf nur noch sechs Antworten. Nach weiteren Anpassungen enthielt in einem dritten Durchlauf die Kategorie *Sonstiges* keine Antworten mehr.

### Kategoriensystem – inhaltliche Erläuterungen

Von den Lehrenden wurden verschiedene Themenbereiche in Bezug zu guter Lehre genannt, welche durch die Kategorien abgebildet werden. Es handelt sich dabei um die Oberkategorien *Soziale Aspekte*, *Lernziele*, *Inhalt*, *Anwendungsbezug*, *Leistungen der Studierenden*, *Struktur*, *Lehrmethode*,

*Lehrkompetenz*, *Nachhaltigkeit*, *Abwechslung* und *Verständlichkeit*, welche nachfolgend detaillierter vorgestellt werden. Eine Übersicht über die Häufigkeiten der Kategorien geben Tabelle 13 und Abbildung 9.

*Tabelle 13: Oberkategorien, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | Gesamtstichprobe (n = 25) | |
|---|---|---|
| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** |
| Soziale Aspekte | 29 | 24.8 % |
| Lernziele | 26 | 22.2 % |
| Inhalt | 22 | 18.8 % |
| Anwendungsbezug | 10 | 8.5 % |
| Leistungen der Studierenden | 9 | 7.7 % |
| Struktur | 8 | 6.8 % |
| Lehrmethode | 5 | 4.3 % |
| Lehrkompetenz | 4 | 3.4 % |
| Nachhaltigkeit | 2 | 1.7 % |
| Abwechslung | 1 | 0.9 % |
| Verständlichkeit | 1 | 0.9 % |
| **Codings Gesamt** | **117** | **100.0 %** |

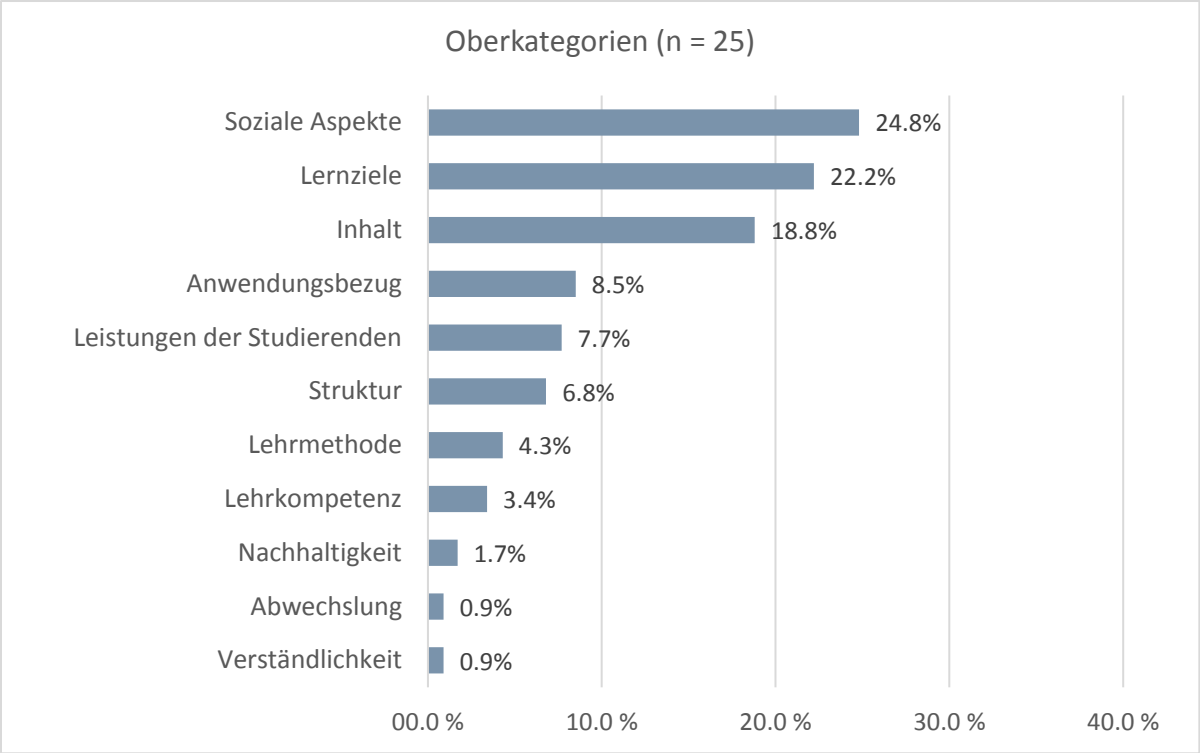


*Abbildung 9: Oberkategorien, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

## Oberkategorie Soziale Aspekte

Die Kategorie *Soziale Aspekte* wurde am häufigsten codiert. In ihr sind vor allem Antworten enthalten, die die *Begeisterung* der Studierenden und Lehrenden oder die *(Inter- ) Aktivität (der Studierenden)* zwischen diesen thematisieren. Seltener wurden das *(Lern-)Klima* oder *Hilfestellung* genannt (vgl. Tabelle 14).

*Tabelle 14: Subkategorien von Soziale Aspekte, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | Gesamtstichprobe (n = 25) | |
|---|---|---|
| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** |
| (Inter-)Aktivität (der Studierenden) | 14 | 48.3 % |
| Begeisterung | 12 | 41.4 % |
| (Lern-)Klima | 2 | 6.9 % |
| Hilfe | 1 | 3.4 % |
| **Codings Gesamt** | **29** | **100.0 %** |

### Oberkategorie Lernziele

Am zweithäufigsten wurden *Lernziele*[5] codiert, welche sich in die Subkategorien *hohe Lernziele* und *niedrige Lernziele* aufteilen. Diese Aufteilung orientiert sich weitestgehend an der kognitiven Dimension von Bloom's Taxonomy Revisited (Krathwohl, 2002). Unter niedrigen Lernzielen sind kognitive Prozesse des Erinnerns, Verstehens und Anwendens zusammengefasst, während hohe Lernziele vor allem analytisches und kreatives Denken sowie die Fähigkeit zur Evaluation anvisieren. Sowohl *niedrige* wie auch *hohe Lernziele* werden von den Lehrenden mit einer Tendenz für das Verständnis grundlegender Inhalte verfolgt (vgl. Tabelle 15).

*Tabelle 15: Subkategorien von Lernziele, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | Gesamtstichprobe (n = 25) | |
|---|---|---|
| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** |
| Niedrige Lernziele | 15 | 57.7 % |
| Hohe Lernziele | 11 | 42.3 % |
| **Codings Gesamt** | **26** | **100.0 %** |

### Oberkategorie Inhalt

Die Kategorie *Inhalt* steht an dritter Stelle. Sie besteht aus den Subkategorien *Inhaltliche Grundlagen*, *Inhaltliche Vertiefung* und *Sonstige Inhalte*. Antworten, die überblicksartiges Wissen, Fakten oder Fachbegriffe nannten, wurden als *Inhaltliche Grundlagen* codiert. In die Kategorie *Inhaltliche Vertiefung* wurden Antworten eingeordnet, wenn in ihnen die Komplexität oder Spezifizität der Inhalte betont wurde. Die beiden Subkategorien weisen Überschneidungen mit den unterschiedlichen Lernzielen nach Bloom's Taxonomy Revisited (Krathwohl, 2002) auf, sind allerdings nicht deckungsgleich mit diesen. *Sonstige Inhalte* waren vor allem solche, in denen es um Bezüge verschiedener Themen oder deren Relevanz ging. Eine Übersicht über die Subkategorien von *Inhalt* und deren Häufigkeiten findet sich in Tabelle 16.

[5] Den Autor/-innen ist die Diskussion, ob der Begriff des Lernziels passend gewählt ist, bewusst. Häufig beschreiben die Lernziele nicht, was gelernt, sondern was gelehrt werden soll und werden von den Lehrenden festgelegt. Korrekterweise müsste der Begriff Lernziel somit durch Lehrziel ersetzt werden. Jedoch summiert Steindorf (2000), dass beide Begriffe im Grunde nur beschreiben, was durch die Lehre erreicht werden soll. Die Unterscheidung zwischen Lehr- bzw. Lernziel dient hauptsächlich dazu, den Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven benennen zu können. Da in diesem Bericht der Fokus auf die Lehrenden offensichtlich ist und in der verwendeten Literatur stets von Lernzielen gesprochen wird, wird diese Benennung im Bericht beibehalten.

*Tabelle 16: Subkategorien von Inhalt, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | Gesamtstichprobe (n = 25) | |
|---|---|---|
| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** |
| Inhaltliche Grundlagen | 8 | 36.4 % |
| Inhaltliche Vertiefung | 7 | 31.8 % |
| Sonstige Inhalte | 7 | 31.8 % |
| **Codings Gesamt** | **22** | **100.0 %** |

### Oberkategorie Anwendungsbezug

Die vierthäufigste Kategorie *Anwendungsbezug* unterteilt sich nicht in weitere Subkategorien. In ihr finden sich Antworten, in denen Beispiele oder die Möglichkeit zur Anwendung des Wissens durch die Studierenden als ein Kriterium guter Lehre genannt werden.

### Oberkategorie Leistungen der Studierenden

In der Kategorie *Leistungen der Studierenden*, die am fünfthäufigsten genannt wurde, finden sich zwei unterschiedliche Konzepte von Leistung: einerseits die *Erwartungen an Studierende*, die Lehrende an Studierende stellen, welche allerdings nicht prüfungsrelevant sind, und andererseits die Leistungen in Form einer *Prüfung* bzw. eines *Prüfung(-sbezugs)*. Dazu zählt auch die Prüfungsvorbereitung durch die Lehrenden. In Tabelle 17 sind die Häufigkeiten der beiden Subkategorien dargestellt.

*Tabelle 17: Subkategorien von Leistungen der Studierenden, Häufigkeiten der Gesamtstichprobe*

| | Gesamtstichprobe (n = 25) | |
|---|---|---|
| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** |
| Erwartungen an Studierende | 6 | 66.7 % |
| Prüfung(-sbezug) | 3 | 33.3 % |
| **Codings Gesamt** | **9** | **100.0 %** |

### Oberkategorien Struktur, Lehrmethode, Lehrkompetenz, Nachhaltigkeit, Abwechslung und Verständlichkeit

Bei Äußerungen zur Strukturiertheit oder Systematik eines Aspekts der Lehre wurde die Kategorie *Struktur* codiert. Wenn Lehrende eine bestimmte Methode, wie etwa „Vortrag“ oder „Gruppenarbeit“ nannten, wurde die Antwort der Kategorie *Lehrmethode* zugeordnet. In der Kategorie *Lehrkompetenz* sind alle Antworten enthalten, die sich auf Einstellungen und Fähigkeiten für und in der Lehre beziehen,

vor allem darauf, sich auf die Studierenden einzustellen. Die Kategorie *Nachhaltigkeit* bezieht sich zum einen auf die Nachhaltigkeit des Wissens, welches sich die Studierenden aneignen sollen, zum anderen kann aber auch –wie bei den Kategorien *Abwechslung* und *Verständlichkeit* –der Begriff als Schlagwort genannt worden sein, welches in seiner Bedeutung für die Codierenden nicht näher bestimmbar war. Bei allen in diesem Unterkapitel vorgestellten Kategorien war es nicht notwendig sie in weitere Subkategorien aufzuteilen.

Die Häufigkeiten der qualitativ erzeugten Codes legen den Schluss nahe, dass gute Lehre aus Sicht der befragten Lehrenden insbesondere von der *(Inter-)Aktivität* und der *Begeisterung* (Oberkategorie *Soziale Aspekte*) und den *Lernzielen* abhängt. Auch die inhaltliche Ausrichtung scheint eine große Wichtigkeit einzunehmen (Oberkategorie *Inhalt*). Der *Anwendungsbezug* stand an vierter Stelle, gefolgt von den *Leistungen der Studierenden*, der sich durch einen *Prüfung(-sbezug)* oder konkrete *Erwartungen an die Studierende* ausdrückte. Am sechsthäufigsten waren Codierungen von Aspekten der *Struktur* in der Lehre. Konkrete Aussagen zur *Lehrmethode* oder zur *Lehrkompetenz* wurden dagegen seltener gemacht.

# 6 Vergleich von Beginn und Mitte des Semesters

## 6.1 Beschreibung der Stichprobe

12 Lehrende mit 13 Veranstaltungen nahmen zu beiden Messzeitpunkten an der Erhebung teil. Dabei handelt es sich um drei Dozentinnen und neun Dozenten. Im Schnitt waren diese Befragten 45 Jahre alt (*M* = 45.75, *SD* = 5.75, *MIN* = 38, *MAX* = 58). *Einen Migrationshintergrund* hatten in der verbundenen Stichprobe zwei Personen nach Definition des Statistischen Bundesamts, eine weitere Person konnte aufgrund fehlender Angaben nicht zugeordnet werden. Nach Definition der KMK hatte nur eine Person *einen Migrationshintergrund*.

Acht Lehrende der verbundenen Stichprobe ordneten sich Fächern zu, die den *applied soft*-Disziplinen entsprechen. Zwei Lehrende zählten sich zu den *pure hard*-Disziplinen, weitere zwei zu den *pure soft*-Disziplinen. *Applied hard*-Disziplinen waren in dieser Stichprobe nicht enthalten. Die Lehrenden waren durchschnittlich bereits 14 Jahre in der Lehre tätig (*SD* = 6.08, *MIN* = 7, *MAX* = 29), zwei Drittel von ihnen hatten schon an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen.

Im Schnitt hatten sie die Veranstaltung, in der die Erhebungen stattfanden, schon mehr als vier Mal angeboten (*M* = 4.54, *SD* = 3.31, *MIN* = 1, *MAX* = 11). Eine Veranstaltungssitzung dauerte im Mittel 1.73 Stunden (*SD* = 0.56, *MIN* = 1.50, *MAX* = 3.00), was kürzer ist als die durchschnittliche Dauer einer Veranstaltung der Gesamtstichprobe. Die Veranstaltungen der verbundenen Stichprobe umfassten mehr Studierende (*M* = 177.18, *SD* = 199.58, *MIN* = 21, *MAX* = 600). Bei vier Veranstaltungen gab es eine Anwesenheitspflicht. Nur eine befragte Lehrperson der verbundenen Stichprobe setzte Blockveranstaltungen ein. In weniger als einem Fünftel der Lehrveranstaltungen hielten Studierende Referate. In der verbundenen Stichprobe gab es keine Kombination von Online- und Präsenzphasen.

Bachelorstudiengänge mit und ohne Lehramt waren in jeweils sieben Veranstaltungen zugelassen. Vier Veranstaltungen gehörten zu Studiengängen, welche mit dem Master (ohne Lehramt) abschließen, in nur drei Veranstaltungen wurde auf das Staatsexamen hingearbeitet. Der Unterschied zwischen verbundener Stichprobe und Gesamtstichprobe hinsichtlich der Studienabschlüsse erklärt sich dadurch, dass in den Veranstaltungen der medizinischen Fakultät und bei einer Lehrperson der rechtswissenschaftlichen Fakultät nur zur Mitte des Semesters eine Befragung durchgeführt wurde.[6]

[6] Beide Fakultäten bieten vornehmlich Plätze in Studiengängen an, die mit einem Staatsexamen abgeschlossen werden. An der Medizinischen Fakultät streben 95,2 % aller Studierenden ein Staatsexamen an, für die Rechtswissenschaftliche Fakultät beträgt dieser Wert 90,6 %. Diese Angaben sind eigene Berechnungen, basierend auf Zahlen aus dem Bericht: 2014/15 Zahlen | Daten | Fakten der Universität zu Köln, herausgegeben von der Stabsstelle 01 der Universität zu Köln im Oktober 2015.

Die Einschätzung der tatsächlichen und gewünschten Zeitverteilung für universitäre Tätigkeiten allgemein und in der Lehre im Speziellen sind in Abbildung 10 und Abbildung 11 dargestellt. Ähnlich wie in der Gesamtstichprobe wünschten sich die Befragten, weniger Zeit für die *akademische Selbstverwaltung* aufzuwenden und dafür mehr Zeit für die *Forschung* nutzen zu können. Für die Lehre wünschten sie sich, mehr Zeit in der *Lehrveranstaltung* zu verbringen und sich weniger Zeit mit der *Vor- und Nachbereitung* zu beschäftigen.

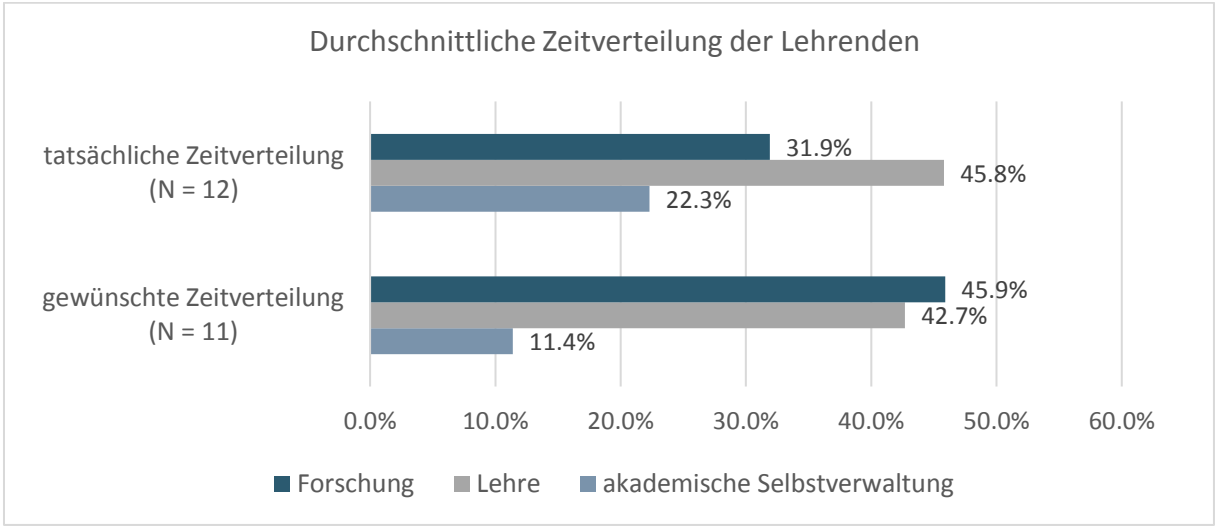


*Abbildung 10: Zeitverteilung, Mittelwerte der Prozentangaben, Vergleich tatsächliche und gewünschte Zeitverteilung der verbundenen Stichprobe*

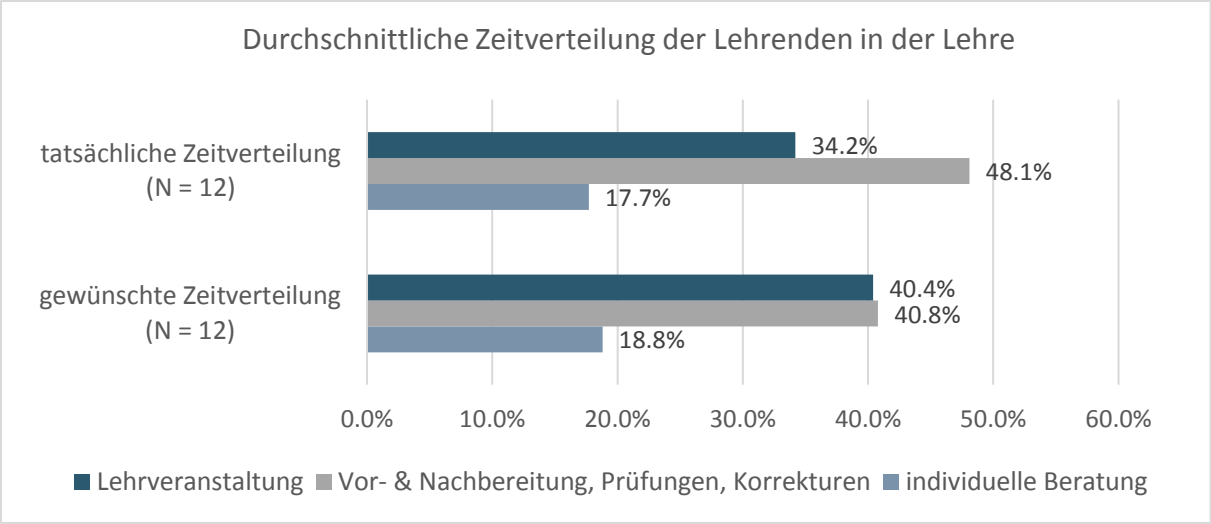


*Abbildung 11: Zeitverteilung im Bereich Lehre, Mittelwerte der Prozentangaben, Vergleich tatsächliche und gewünschte Zeitverteilung der verbundenen Stichprobe*

## 6.2 Gründe für die Lehre der Veranstaltung

In diesem Kapitel werden die Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten bezüglich der Gründe für die Lehre in der Veranstaltung dargestellt. Mehrfachantworten waren bei den nachfolgenden Antwortoptionen möglich.

| **Ich lehre in dieser Veranstaltung, …** | |
|---|---|
| Antwortoption 1: | *„weil mich das Thema interessiert."* |
| Antwortoption 2: | *„weil ich mit Studierenden arbeiten möchte."* |
| Antwortoption 3: | *„weil es Bestandteil meines Arbeitsvertrages ist."* |
| Antwortoption 4: | *„weil ich Spaß an der Lehre habe."* |
| Antwortoption 5: | *„weil ich dafür eine besondere Vergütung/Anerkennung erhalte."* |
| Antwortoption 6: | *„Sonstiges."* |

In der dreidimensionalen Tabelle 18 sind alle Unterschiede bei der Auswahl aufgelistet. Die Werte in der ersten und vierten Spalte geben an, wie viele Befragte diese Angabe zu beiden Erhebungszeitpunkten gemacht haben. In der zweiten Spalte befinden sich die Häufigkeiten der Befragten, die zum ersten, aber nicht zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Antwort ausgewählt haben, in der dritten Spalte verhält es sich genau umgekehrt. 44 Antwortoptionen wurden zu Beginn des Semesters ausgewählt, beim zweiten Erhebungszeitpunkt waren es mit 43 Antworten nahezu gleich viele. Zu sehen ist in der vierten Spalte, dass das *Interesse am Thema (Antwortoption 1)* und der *Spaß an der Lehre (Antwortoption 4)* von allen Lehrenden außer einer Person zu beiden Zeitpunkten als Gründe für die Lehre in der Veranstaltung angegeben wurden. In der dritten Spalte ist zu erkennen,

dass die *Arbeit mit Studierenden (Antwortoption 2)* für drei Lehrende zu Beginn des Semesters kein Grund für die Lehre war, dafür aber zur Mitte des Semesters.

*Tabelle 18: Gründe für Lehre in der Veranstaltung, Mehrfachantworten, Häufigkeiten der verbundenen Stichprobe*

| | | Mitte des Semesters | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Nicht ausgewählt** | | **Ausgewählt** | | **Gesamt** |
| | | Beginn des Semesters | | Beginn des Semesters | | |
| | | **Nicht ausgewählt** | **Ausgewählt** | **Nicht ausgewählt** | **Ausgewählt** | |
| **Antwortoption** | **1.** | 1 | 0 | 0 | 12 | **13** |
| | **2.** | 1 | 1 | 3 | 8 | **13** |
| | **3.** | 5 | 2 | 1 | 5 | **13** |
| | **4.** | 1 | 0 | 0 | 12 | **13** |
| | **5.** | 12 | 0 | 0 | 1 | **13** |
| | **6.** | 10 | 2 | 0 | 1 | **13** |

Eine Übersicht über die Hauptgründe zu beiden Erhebungszeitpunkten gibt Tabelle 19. Hier sind es ebenfalls das *Interesse am Thema (Antwortoption 1)* und der *Spaß an der Lehre (Antwortoption 4)*, die von den Befragten am häufigsten genannt wurden.

*Tabelle 19: Hauptgrund für Lehre in der Veranstaltung, Häufigkeiten der verbundenen Stichprobe*

| | Beginn des Semesters | | Mitte des Semesters | |
|---|---|---|---|---|
| | **Absolut** | **Relativ** | **Absolut** | **Relativ** |
| **1.** | 4 | 30.8 % | 5 | 38.5 % |
| **2.** | 1 | 7.7 % | 2 | 15.4 % |
| **3.** | 2 | 15.4 % | 1 | 7.7 % |
| **4.** | 4 | 30.8 % | 4 | 30.8 % |
| **5.** | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % |
| **6.** | 2 | 15.4 % | 1 | 7.7 % |
| **Gesamt** | **13** | **100.0 %** | **13** | **100.0 %** |

In Tabelle 20 sind in der Diagonalen von links oben nach rechts unten alle Fälle abgebildet, bei welchen der Hauptgrund für die Lehre in der Veranstaltung unverändert blieb. In den anderen Bereichen der Tabelle ist zu erkennen, dass es bezüglich des Hauptgrunds bei fünf Personen Veränderungen gab. In zwei Veranstaltungen wurde zu Beginn des Semesters als Hauptgrund der *Spaß an der Lehre* (*Antwortoption 4)* angegeben, zur Mitte des Semesters war das *Interesse am Thema* (*Antwortoption 1)*

der Hauptgrund für die Lehre. Eine andere Lehrperson gab zu Beginn an, dass das *Interesse am Thema* (*Antwortoption 1)* der Hauptgrund ist, in der Semestermitte wechselte die Angabe zur *Arbeit mit den Studierenden (Antwortoption 2)*. Bei einer weiteren Lehrperson veränderte sich der Hauptgrund vom *Bestandteil des Arbeitsvertrags (Antwortoption 3)* zum *Spaß an der Lehre (Antwortoption 4)*. Insgesamt blieb bei 8 von 13 Lehrpersonen (61.5 %) der Hauptgrund unverändert.

*Tabelle 20: Veränderung des Hauptgrunds für Lehre in der Veranstaltung, Häufigkeiten der verbundenen Stichprobe*

| | | Mitte des Semesters | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **1.** | **2.** | **3.** | **4.** | **5.** | **6.** | **Gesamt** |
| Beginn des Semesters | **1.** | *3* | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | **4** |
| | **2.** | 0 | *1* | 0 | 0 | 0 | 0 | **1** |
| | **3.** | 0 | 0 | *1* | 1 | 0 | 0 | **2** |
| | **4.** | 2 | 0 | 0 | *2* | 0 | 0 | **4** |
| | **5.** | 0 | 0 | 0 | 0 | *0* | 0 | **0** |
| | **6.** | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | *1* | **2** |
| | **Gesamt** | **5** | **2** | **1** | **4** | **0** | **1** | **13** |

## 6.3 Lehransatz

Die Ergebnisse des Vergleichs zwischen Beginn und Mitte des Semesters für die Items zur Messung der studierenden- und lehrendenzentrierten Lehransätze[7] sind in diesem Unterkapitel dargestellt. Zu Beginn des Semesters betrug der Mittelwert des *lehrendenzentrierten Ansatzes* 3.57 (*SD* = 0.50, *MIN* = 2.73, *MAX* = 4.45) und für den *studierendenzentrierten Ansatz* 3.55 (*SD* = 0.93, *MIN* = 1.36, *MAX* = 4.82). In der Mitte des Semesters war der Mittelwert für den *lehrendenzentrierten Ansatz* mit 3.49 (*SD* = 0.53, *MIN* = 2.73, *MAX* = 4.45) und für den *studierendenzentrierten Ansatz* mit 3.46 (*SD* = 0.78, *MIN* = 2.09, *MAX* = 4.82) leicht gesunken.

Um die Tendenz einer Lehrperson in ihrer Veranstaltung zu einem der Lehransätze zu betrachten, wurde die Differenz beider Werte für jede Person errechnet. In Tabelle 21 sind die Befragten nach ihrer Tendenz geordnet. Dabei wurde eine Lehrperson nur dann einem Ansatz zugeordnet, wenn ihre errechnete Differenz zwischen den Ansätzen größer als 0.27 war. Zu Beginn des Semesters waren es jeweils sechs Befragte mit einem *studierendenzentrierten* oder *lehrendenzentrierten Ansatz*, zur Mitte

[7] Die Erläuterungen zu den Lehransätzen befinden sich in Kapitel 5.4.

des Semesters waren es jeweils fünf. Insgesamt änderte sich in fünf Veranstaltungen der Lehransatz der Befragten zwischen beiden Erhebungen, wie aus Tabelle 22 hervorgeht.

*Tabelle 21: Tendenz des Lehransatzes der verbundenen Stichprobe*

| | Beginn des Semesters | | Mitte des Semesters | |
|---|---|---|---|---|
| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** |
| Studierendenzentrierter Ansatz | 6 | 46.2 % | 5 | 38.5 % |
| Lehrendenzentrierter Ansatz | 6 | 46.2 % | 5 | 38.5 % |
| Keine Tendenz | 1 | 7.7 % | 3 | 23.1 % |
| **Gesamt** | **13** | **100.0 %** | **13** | **100.0 %** |

*Tabelle 22: Veränderung der Tendenz des Lehransatzes der verbundenen Stichprobe*

| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** |
|---|---|---|
| Keine Veränderung | 8 | 61.5 % |
| Veränderung | 5 | 38.5 % |
| **Gesamt** | **12** | **100.0 %** |

## 6.4 Kriterien guter Lehre

Den befragten Lehrenden wurde die offene Frage gestellt, was für sie gute Lehre in der von ihnen angebotenen Veranstaltung bedeutet. Sie hatten die Möglichkeit, bis zu vier Aspekte guter Lehre zu nennen. Alle Antworten wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) ausgewertet, indem die Antworten ihrem Inhalt nach in Kategorien sortiert wurden[8].

Tabelle 23 zeigt die absoluten und relativen Häufigkeiten der Codings sowie die Anzahl der Codings pro befragter Person für die Kategorien zu beiden Messzeitpunkten. Zwischen Beginn und Mitte des Semesters ist auf deskriptiver Ebene der größte Unterschied in der Häufigkeit der Codierungen der Kategorien *Inhalt* und *Anwendungsbezug* zu finden. Sie unterscheiden sich um vier Codierungen. Die anderen weichen um nicht mehr als zwei Codierungen ab. Trotz kleiner Unterschiede in der Rangliste der Häufigkeiten, grenzen sich die häufigsten 3 Kategorien, wie bereits in der Gesamtstichprobe zur erkennen, wieder klar ab. Die *Lernziele* wurden am häufigsten genannt, an zweiter Stelle schließen sich die *Sozialen Aspekte* an. Wie zuvor nehmen die *Inhalte* der Lehrveranstaltung die dritte Position ein.

[8] Die Definition und die detaillierten Erläuterungen zu den Kriterien guter Lehre befinden sich in Kapitel 5.5 und im Anhang – Kategoriensystem Kriterien guter Lehre (Lehrende)

*Tabelle 23: Oberkategorien, Häufigkeiten der verbundenen Stichprobe*

| | verbundene Stichprobe (n = 13) | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Beginn des Semesters** | | **Mitte des Semesters** | |
| | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** | **absolute Häufigkeit** | **relative Häufigkeit** |
| Lernziele | 20 | 30.8 % | 18 | 26.5 % |
| Soziale Aspekte | 14 | 21.5 % | 16 | 23.5 % |
| Inhalt | 10 | 15.4 % | 14 | 20.6 % |
| Leistungen der Studierenden | 4 | 6.2 % | 6 | 8.8 % |
| Anwendungsbezug | 6 | 9.2 % | 2 | 2.9 % |
| Struktur | 2 | 3.1 % | 4 | 5.9 % |
| Lehrkompetenz | 3 | 4.6 % | 2 | 2.9 % |
| Lehrmethode | 1 | 1.5 % | 3 | 4.4 % |
| Nachhaltigkeit | 2 | 3.1 % | 1 | 1.5 % |
| Abwechslung | 2 | 3.1 % | 1 | 1.5 % |
| Verständlichkeit | 1 | 1.5 % | 1 | 1.5 % |
| **Codings Gesamt** | **65** | **100.0 %** | **68** | **100.0 %** |

# 7 Fazit

An der Erhebung zur Qualität der Lehre im Wintersemester 2014/2015 nahmen 23 Lehrende teil, die in 25 Veranstaltungen befragt wurden. Die Lehrenden waren im Mittel fünfzehn Jahre in der Lehre tätig und hielten die Veranstaltung, in der die Befragung durchgeführt wurde, zum siebten Mal. Mehr als zwei Drittel hatten schon einmal an einer didaktischen Weiterbildung teilgenommen. Demnach kann gesagt werden, dass die Befragten durchaus Erfahrung in der Lehre gesammelt hatten und es ihnen mit hoher Wahrscheinlichkeit möglich war, diese in ihren Angaben zu den Kriterien guter Lehre zu reflektieren. Fast 50 % der Lehrenden hielten eine Vorlesung, die zweite Hälfte der Veranstaltungen waren Seminare oder andere Formen.

Aufgrund der kleinen Stichprobe können unseres Erachtens weder Zusammenhangsmaße noch inferenzstatistische Tests sinnvoll interpretiert werden, weshalb dieser Bericht auf die Beschreibung der Verteilungen beschränkt bleibt. Nichtsdestotrotz bringen die Ergebnisse Denkanstöße hervor, welche fortgeführt werden können.

Hinsichtlich der Gründe für die Lehre in der Veranstaltung gaben die meisten Lehrenden an, *Spaß an der Lehre* zu haben oder gerne *mit Studierenden zu arbeiten*. Das *Interesse am Thema* oder die *Lehrverpflichtung* spielten dagegen eine nachgeordnete Rolle. Die Ergebnisse aus der verbundenen Stichprobe legen nahe, dass die Hauptgründe über das Semester hinweg stabil bleiben. Die Verteilung der Arbeitszeit auf die verschiedenen Aufgaben hat für die Lehrenden insofern Optimierungsbedarf, als dass sie weniger Zeit für *administrative Tätigkeiten* und mehr Zeit für die *Forschung* aufwenden möchten. In der Lehre wünschen sie sich, weniger Zeit für die *Vor- und Nachbereitung* aufbringen zu müssen und mehr Zeit in der *Lehrveranstaltung* selbst und mit *individuellen Beratungen und Sprechstunden* zu verbringen.

Die Auswertung der offenen Antworten zeigte, dass sich gute Lehre für die Lehrenden vor allem durch *soziale Aspekte*, wie die *Interaktion* mit den Studierenden und deren *Begeisterung* auszeichnet. Die Kategorie der *Lernziele* steht bei den Nennungen der Lehrpersonen an zweithäufigster Stelle. Sie wird, orientiert an der kognitiven Dimension von Bloom's Taxonomy Revisited (Krathwohl, 2002) in niedrige und hohe Lernziele unterteilt. Unter niedrigen Lernzielen sind kognitive Prozesse des Erinnerns, Verstehens und Anwendens zusammengefasst, während hohe Lernziele vor allem analytisches und kreatives Denken sowie die Fähigkeit zur Evaluation anvisieren. Das Verhältnis von *hohen* und *niedrigen Lernzielen* zeigte eine leichte Tendenz zu den *niedrigen Lernzielen* an. Es ist zu überlegen, ob zwischen den Lernzielen und der Veranstaltungsform sowie dem Vorwissen der Studierenden (auch hinsichtlich eines Bachelor- oder Masterstudiums) ein Zusammenhang bestehen könnte. Jedoch kann unseres Erachtens nach eine weiterführende Analyse mit den vorliegenden Daten nicht angestellt

werden, da nicht explizit alle Lernziele der Lehrenden erfragt wurden. An dritter Stelle der genannten Kriterien guter Lehre stehen die *Inhalte* der Lehrveranstaltung.

Beim Vergleich der genannten Kriterien guter Lehre der Studierenden (Mirastschijski et al., 2017) und der Lehrenden fällt auf, dass die beiden Zielgruppen eine unterschiedliche Struktur des Kategoriensystems erforderten (s. Kapitel 5.5). Aufgrund dessen ist ein direkter Vergleich ihrer Kriterien guter Lehre nur eingeschränkt möglich. Einig waren sich die beiden Gruppen bei den *Inhalten* der Lehre, welche in beiden Gruppen am dritthäufigsten genannt wurden. Für die jeweils häufigste Kategorie der beiden Gruppen bedarf es einer genaueren Betrachtung. Bei den Studierenden handelt es sich um *Aktivierend-Unterstützende Aspekte*, die zum Beispiel das *Erklären* oder das Stellen und Beantworten von *Fragen* beinhalten. Bei den Lehrenden ist die meistgenannte Kategorie die der *Sozialen Aspekte*, welche unter anderem die Subkategorien *(Inter-)Aktivität (der Studierenden)* oder die *Begeisterung* enthält. Jedoch sollte nicht aufgrund unterschiedlicher Oberbegriffe davon ausgegangen werden, dass hier vollständig unterschiedliche Aspekte genannt wurden. So ist zum Beispiel das Stellen von *Fragen* auch eine interaktive Form der Lehre. Es bedarf demnach ergänzend einer Betrachtung der Subkategorien. Daher ist für diesen Bereich durchaus teilweise eine inhaltliche Überschneidungen zu konstatieren. Jedoch finden sich in den Subkategorien auch viele Unterschiede. Die Subkategorien *Tempo*, *Beispiele* und weitere der Oberkategorie *Aktivierung-Unterstützung* haben keine direkten Überschneidungspunkte mit den von den Lehrenden genannten *Sozialen Aspekten*. Deutlicher werden die Unterschiede von Lehrenden und Studierenden bei den genannten Kriterien guter Lehre im Hinblick auf die zweiten Positionen. Bei den Studierenden wurden die *Materialien* genannt, während es sich bei den Lehrenden um die *Lernziele* der Veranstaltung handelt. Auch bei detaillierterer Betrachtung der Subkategorien lassen sich hier keine inhaltlichen Überschneidungen finden.

# 8 Ausblick

Nachdem dieser Bericht die Kriterien guter Lehre aus Sicht der Lehrenden fokussierte und in Bezug zu den Nennungen der Studierenden setzte, können nun Gemeinsamkeiten – aber auch Unterschiede – von Studierenden und Lehrenden hinsichtlich der Kriterien guter Lehre und ihren möglichen Ursachen empirisch untersucht werden. Dafür wäre eine Mehrebenenanalyse der vorliegenden Daten denkbar, um den Effekt des Lehransatzes der Lehrpersonen und der Lernorientierung der Studierenden auf die Kriterien guter Lehre zu betrachten. Auf diese Weise könnte ergründet werden, ob und inwiefern die Erwartungen von Studierenden an die Lehre durch diese selbst geprägt werden.

Hinsichtlich der in diesem Bericht konstatierten und sich teilweise unterscheidenden Kriterien guter Lehre von Studierenden und Lehrenden, können enttäuschte Erwartungen oder gar eine Unzufriedenheit mit dem Verlauf der Lehrveranstaltung auf Seiten der Lehrenden und Studierenden resultieren. Da unserer persönlichen Auffassung nach gute Lehre ein Produkt aus der Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden ist, sehen wir von "Campus **im Dialog**" eine Aufgabe darin, diese zu unterstützen. Unserer Erfahrung nach empfiehlt es sich, in Lehrveranstaltungen möglichst früh für alle Beteiligten Transparenz über Erwartungen und Annahmen zu schaffen. Daher kann zur Semestermitte eine kurze Zwischenstanderhebung hilfreich sein. Das Teaching Analysis Poll (TAP) ist eine zu diesem Zweck verwendete qualitative Methode, welche die Studierenden nach lernförderlichen und lernhemmenden Aspekten in der Lehrveranstaltung befragt und zusätzlich die Möglichkeit für das Einbringen von Verbesserungsvorschlägen gibt. Diese werden anonym an die Lehrperson weitergegeben. Es wird angeregt, dass die Lehrperson mit den Studierenden über die Ergebnisse ins Gespräch kommt und dadurch im Idealfall gemeinsame Veränderungen angestoßen werden können (für mehr Informationen siehe *www.uni-koeln.de/tap*).

Passend dazu wird sich "Campus **im Dialog**" im Anschluss an das Themenfeld der Kriterien guter Lehre einem anderen, wichtigen Bereich der Interaktion von Lehrenden und Studierenden widmen. Dabei handelt es sich um die Beratung und Betreuung von Studierenden durch Lehrpersonen. Die Erhebung soll zum einen allgemein den Forschungsstand erweitern, zum anderen gleichzeitig natürlich auch speziell für die Universität zu Köln Erkenntnisse über die Bedarfe der Studierenden, aber auch der Lehrenden, sammeln.

# 9 Literaturverzeichnis


Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories.* Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Biggs, J. B. & Tang, C. S.-K. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does.* (3. Aufl.). Maidenhead: McGraw-Hill, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Fabry, G. B. (2008). *Medizindidaktik. Ein Handbuch für die Praxis.* (Programmbereich Medizin, 1. Aufl.). Bern: Huber.

Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education*, (5), 243-288.

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics‘ conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.

Kember, D., & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers‘ approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, (28), 469-490.

Koch, E. (2004). *Gute Hochschullehre. Theoriebezogene Herleitung und empirische Erfassung relevanter Lehraspekte*. (Schriften zur pädagogischen Psychologie, Bd. 11). Hamburg: Kovač.

Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom’s Taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, 41 (4), 212-218.

Kultusministerkonferenz (2011). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2011*. Hrsg. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Kommission für Statistik. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2011.pdf, zuletzt geprüft am 23.02.2016.

Landmann, M., Balkowski, A.-L. & Büttner, K. (2014). Campus im Dialog. *Kompetente Lehrende und klare Struktur - Gute Lehre aus Studierendenperspektive.* Hrsg.: Stefan Herzig, Köln: Universität.

Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Online verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000005893/01_Dissertationsschrift_DietrunLuebeck.pdf?hosts=, zuletzt geprüft am 21.08.2015.

Lübeck, D. (2010). Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(2), 7-24.

Mager, R. F. (1971). *Lernziele und Programmierter Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (UTB für Wissenschaft Pädagogik, Bd. 8229, 9. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mirastschijski, I., Sachse, A.-L., 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.

Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27 (4), 405-417.

Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education.* Malabar: Krieger Publishing Company.

Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen; mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts.* Landau: Empirische Pädagogik.

Spiel, C. (2001). *Evaluation universitärer Lehre. Zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. Münster: Waxmann.

Statistisches Bundesamt (2013). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012*. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 23.02.2016.

Steindorf, G. (2000). *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.

Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 349-360.

Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, (27), 75-84.

Winteler, A. & Forster, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*, (4), 102-109.

# Anhang – Kategoriensystem Kriterien guter Lehre (Lehrende)

Die nachfolgende Tabelle stellt das Kategoriensystem mit seinen 23 Kategorien zur inhaltsanalytischen Auswertung der Kriterien guter Lehre aus Perspektive der Lehrenden dar.

Abgebildet sind die Kategorien und ihre Subkategorien, sofern sie vorhanden sind. Die Kategorien mit kurzer Beschreibung sind grau unterlegt. Darunter finden sich die Subkategorien ohne Erläuterungen.

Bitte wenden Sie sich bei Nachfragen gerne an uns.

| | |
|---|---|
| **Lernziele**<br>*Nennungen, die sich auf die Art der kognitiven Prozesse und des Wissens beziehen, die die Lehrenden bei den Studierenden durch die Lehre erreichen möchten* | |
| **Hohe Lernziele** | |
| **Niedrige Lernziele** | |
| **Inhalt**<br>*Nennungen, die sich darauf beziehen, welche Formen von Inhalten vermittelt werden sollen, unterschieden nach ihrer Breite, Tiefe oder weiteren Aspekten* | |
| **Inhaltliche Grundlagen** | |
| **Inhaltliche Vertiefung** | |
| **Sonstige Inhalte** | |
| **Soziale Aspekte**<br>*Nennungen, in denen soziale Aspekte thematisiert werden* | |
| **(Lern-)Klima** | |
| **Begeisterung** | |
| **(Inter-)Aktivität (der Studierenden)** | |
| **Hilfe** | |
| **Leistungen der Studierenden**<br>*Nennungen, in denen konkrete Erwartungen an die Studierenden formuliert werden, die überprüft und benotet werden können, aber nicht notwendigerweise müssen* | |
| **Prüfung(-sbezug)** | |
| **Erwartungen an Studierende** | |
| **Lehrkompetenz**<br>*es geht um die Einstellung und Fähigkeiten beim Lehren (sich auf die Studierenden einzustellen)* | |
| **Lehrmethode**<br>*Nennungen einer konkreten didaktischen Methode* | |
| **Anwendungsbezug**<br>*Nennungen, in denen die mehr oder weniger konkrete Möglichkeit der Anwendung dessen, was gelernt werden soll, thematisiert wird* | |
| **Struktur**<br>*kann sich auf unterschiedliche Aspekte der Lehre beziehen; kann ein Schlagwort sein* | |
| **Nachhaltigkeit**<br>*Inwiefern können die Studierenden langfristig von der Lehre profitieren? Schlagwort möglich* | |
| **Abwechslung**<br>*Schlagwort möglich* | |
| **Verständlichkeit**<br>*Schlagwort möglich* | |
| **Sonstiges**<br>*Alle Antworten, die (zunächst) in keine der anderen Kategorien passen oder einen Aspekt enthalten, der in diesen nicht abgebildet ist* | |