

Antonia SCHOLKMANN¹ (Hamburg), Franziska EDER, Bianca ROTERS (Dortmund) & Judith RICKEN (Bochum)

Kompetenzförderliche Lehreinrichtungen beschreiben: Die Dortmunder Befragung für Lehrende DoBeLe

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird die Entwicklung eines Befragungsinstrumentes für Lehrende vorgestellt, mit dessen Hilfe Einstellungsunterschiede zu verschiedenen Bereichen hochschulischer Lehre erhoben werden können. Auf der Basis des *Attitudes to Teaching Inventory* (TRIGWELL & PROSSER, 2004) sowie theoretischer Überlegungen wurden in einer Pilotstudie mit N=181 Lehrenden Items entwickelt, mit denen sich Lehreinrichtungen auf den Skalen Lernprozessorientierung, Inhalts- und Vermittlungsorientierung, Berufsorientierung, Aktivitäts- und Aktivierungsorientierung sowie Feedback- und Interaktionsorientierung abbilden lassen.

Schlüsselwörter

Lehreinrichtung, Messung, Instrumentenentwicklung, Studierendenzentrierung, Lehrendenzentrierung

Describing teaching attitudes to foster competence acquisition: The Dortmund survey for teaching attitudes

Abstract

This paper describes the development of a questionnaire that makes it possible to investigate teacher attitudes towards teaching with respect to various domains of higher education teaching. Based on the *Attitudes to Teaching Inventory* (TRIGWELL & PROSSER, 2004), as well as theoretical reflections, items were developed and a pilot study was conducted with 181 teachers. A factor analysis reveals a six-scale solution, with the scales 'Orientation towards Learning Processes', 'Orientation towards Transmission of Knowledge', 'Orientation towards Students' Activities and Activation', 'Orientation towards Further Professional Experiences', 'Orientation towards Feedback' and 'Orientation towards Interaction'.

Keywords

teaching attitudes, measurement, development of scales, student-centeredness, teacher-centeredness

¹ E-Mail: antonia.scholkmann@uni-hamburg.de

1 Lehreinstellung als Element kompetenzorientierter Lehre

Im Rahmen der Qualifikationsziele des Bologna-Prozesses steht eine kompetenzorientierte und studierendenzentrierte Lehre im Zentrum vielfältiger universitärer Reformanstrengungen (KULTUSMINISTERKONFERENZ, HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ & BMBF, 2005; KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2003). Insbesondere in den auf eine berufliche Erstqualifikation zugeschnittenen Bachelorstudiengängen sollen dabei nicht nur wissenschaftliche Grundlagen vermittelt werden, sondern auch Handlungskompetenzen, die für die Ausübung des jeweiligen Berufs sinnvoll sind (RICKEN, 2011; DAHLGREN, FEJES, AB-RANDT-DAHLGREN & TROWALD, 2009). Kompetenzaufbau, so die Annahme, geschieht dabei durch die Aktivierung der Studierenden in selbstgesteuerten Lernprozessen, die sich an authentischen Problemen orientieren und eine „aktive Auseinandersetzung mit den Studieninhalten“ (SCHAEPER, 2008, S. 201) verlangen. Dies gelingt insbesondere dann gut, wenn fachliche und überfachliche Perspektiven in integrierten Ansätzen miteinander verbunden werden (SCHAEPER & BRIEDIS, 2009).

Auf die (institutionelle) Gestaltung dieser selbstgesteuerten Lernprozesse durch Lehrende hat die Einstellung zur Lehre, die Lehreinstellung, einen zunehmenden Einfluss: Studierende aus Veranstaltungen von Lehrenden, die eine sogenannte studierendenzentrierte Lehreinstellung vertreten, die also das Lernen der Studierenden in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit stellen, schätzen ihren Kompetenzerwerb höher ein (BRAUN & HANNOVER, 2008a). Als vermittelnder Einfluss kommt dabei die Wahl einer geeigneten Lehrstrategie zum Tragen, die von der Lehreinstellung vorhergesagt wird (TRIGWELL & PROSSER, 1996). Hier zeigen BRAUN & HANNOVER (2011) positive signifikante Zusammenhänge zwischen den von den Lehrenden geschaffenen studierendenzentrierten Lerngelegenheiten und den Selbsteinschätzungen der teilnehmenden Studierenden hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs.

Unter den existierenden Instrumenten zur Einschätzung der Lehreinstellung differenzieren die wohl bekanntesten, das *Attitudes to Teaching Inventory* (ATI) und das *Revised Approaches to Teaching Inventory* (ATI-R), Lehreinstellungen allerdings nur dichotom in eine studierendenfokussierte und eine lehrendenfokussierte Einstellung (vgl. TRIGWELL, PROSSER, & GINNS, 2005; TRIGWELL & PROSSER, 2004). Ein Alternativvorschlag, das *Thinking Styles in Teaching Inventory. For Teachers about Teachers* von GRIGORENKO & STERNBERG (1993a), erhebt ausschließlich die Denkstile von Lehrenden in Bezug auf die Lehre und nicht das konkrete, in verschiedenen Lerngelegenheiten verankerte, einstellungsbezogene Verhalten. Beide Lösungen sind jedoch vor dem Hintergrund der Tatsache unbefriedigend, dass neue, kompetenzorientierte Lernangebote differenzierte und auf unterschiedliche Lehraktivitäten bezogene Einstellungen erfordern, die der Heterogenität hochschulischer Bildungsangebote entsprechen sollten (vgl. MEYER & ELEY, 2003; nach LÜBECK, 2009). Das Ziel der hier vorgestellten Studie war es daher, ein Verfahren zur Erfassung der Lehreinstellung zu entwickeln, das bis-

herige Vorschläge für verschiedene Aspekte von Lehre erweitert und diese Lehreinstellung differenziert und verhaltensnah überprüft.

2 Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur Überprüfung der Lehreinstellung

Im Folgenden stellen wir die theoretische Herleitung und Pilotierung einer Sechskalens-Lösung zur Erfassung von Lehreinstellung vor.

2.1 Itementwicklung

Der für die Entwicklung des Verfahrens verwendete Pool von Items (vgl. Tabelle 1) wurde in einem zweistufigen Verfahren entwickelt: Zunächst wurde dazu auf bestehende Verfahren wie die bereits erwähnten Verfahren ATI und ATI-R (dt. Versionen von BRAUN & HANNOVER, 2008b und LÜBECK, 2009) und des *Thinking Styles in Teaching Inventory* (GRIGOREKO & STERNBERG, 1993b) zurückgegriffen. Daneben kamen Anregungen für die DoBeLe auch aus dem *Berliner Evaluationsinstrumente für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen* (BEvaKomp) (BRAUN, 2008; BRAUN, GUSY, LEIDNER, & HANNOVER, 2008).

Neben Items aus bereits bestehenden Instrumenten wurden auch Items durch Rückgriff auf theoretische Erörterungen sowie auf der Basis vorliegender qualitativer Forschungsergebnisse zum Lehren und Lernen an Hochschulen hergeleitet. Für die Entwicklung von Items, die die Wissensvermittlung und eine lehrendenfokussierte Sichtweise betonen, diente WELLENREUTHER (2005) als konzeptionelle Grundlage. Für die studierendenfokussierte Sicht wurde außerdem auf REINMANN-ROTHMEIER & MANDL (2006), ENTWISTLE (2009) und RENKL, GRUBER & MANDL (1996) rekurriert. Darüber hinaus wurden einige Items aus den Ergebnissen der qualitativen Studie zu selbst zugeschriebenen Rollen bei Lehrenden in der Ausbildung von Studierenden der Medizin (STENFORS-HAYES, WEURLANDER, DAHLGREN & HULT, 2010) hergeleitet. Weitere Anregungen für Items kamen aus den Arbeiten von BRUNER & HARTTUNG (1974) und STERNBERG (1997). Organisationale Charakteristika, Probleme bei der Umsetzung offener Lernangebote und Prüfungsfragen wurden über Items auf der Basis von WEBER (2007), ZUMBACH (2006) und MOUST, BOUHUIJS & SCHMIDT (1999) operationalisiert. Ein eigens entwickeltes freies Item fragte außerdem nach der Freude an der Lehre.

Für die Item-Formulierungen wurden sowohl verhaltensnahe als auch normativ-überzeugungsbezogene Wortlaute gewählt, um beide Aspekte in die Befragung mit einfließen zu lassen. Zur Kontrolle möglicher Einflüsse auf die Lehreinstellung wurden außerdem die Kontrollitems Geschlecht, Fachzugehörigkeit in der Lehre sowie Dauer der Lehrerfahrung in Jahren mit in die Befragung aufgenommen.

Quelle	Themenbereiche	Bemerkung	Item-Nr. *
Thinking Styles in Teaching Inventory – For teachers about teachers (GRIGORENKO & STERNBERG, 1993)	Denkstile über Lehre	Items durch Übersetzung und Reformulierung übernommen	2.1 (WET1) , 3.11 (PSK2), 4.9 (LFK5), 5.3 (SRK4) , 5.8 (LRK8) , 5.10 (SRT2), 5.11 (LRK9), 5.12 (SRT3), 5.13 (LRT9), 6.5 (PFT3), 6.9 (PFK18)
ATI deutsch (BRAUN & HANNOVER, 2008)	Lehrenden-fokussierte Orientierung und studierendenfokussierte Orientierung	Items direkt übernommen	2.2 (WET2) , 2.4 (WEK3) , 4.11 (LFT3) , 5.1 (LRK1)
BRUNER (1974)	Unterrichtsplanung	Item in Anlehnung an theoretische Erörterungen erstellt	2.3 (WET3)
LA-H (ATI-R deutsch) (LÜBECK, 2009)	Student-focused Strategy vs. Teacher-focused Strategy	Items direkt übernommen	2.5 (WEK4) , 3.9 (LPK10) , 4.7 (LFT4) , 5.2 (LRK10) , 5.4 (LRK2)
WEURLANDER & STENFORS-HAYES (2008)	Lehrendenrollen	Items in Anlehnung an die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung übernommen	2.6 (WEK5), 3.2 (LPT1), 3.8 (LPK9) , 5.9 (LRT6)
WELLENREUTHER (2005)	Aufgaben von Lehrenden: Inhaltsvermittlung vs. Studierendenzentrierung	Items in Anlehnung an theoretische Erörterungen übernommen	2.7 (WET6) , 3.3 (LPT2), 4.8 (LFT6) , 4.12 (LFT7)
ENTWISTLE (2009)	Aufgaben von Lehrenden: Inhaltsvermittlung vs. Studierendenzentrierung	Items in Anlehnung an theoretische Erörterungen übernommen	3.1 (LPK1) , 3.4 (LPK2) , 3.5 (LPK3) , 3.7 (LPK5)
BEvaKomp (BRAUN, 2008; BRAUN et al., 2008)	Kompetenzerwerb in der Lehre	Umformulierung eines Items für die Lehrendenperspektive	3.6 (LPK6)
REINMANN & MANDL (2006); RENKL et al. (1996)	Perspektiven situierten Lernens. Perspektivwechsel, Verbindung zu Alltagssituationen, Erfahrungswelt der Studierenden	Items in Anlehnung an theoretische Erörterungen übernommen	3.10 (LPK14) , 5.5 (LRK3) , 5.7 (LRK4) , 6.1 (PFK 4) , 6.2 (PFK6) , 6.4 (PFK7)
STERNBERG (1997)	Denkstile	Items in Anlehnung an theoretische Erörterungen übernommen	4.1 (LFK1) , 4.2 (LFT1) , 4.4 (LFT2) , 4.5 (LFK2) , 4.6 (LFK3) , 6.8 (PFK17)
ZUMBACH (2006)	Zeitaufwand für die Organisation problem-lösender Lehrveranstaltungen	Items in Anlehnung an theoretische Erörterungen übernommen	4.3 (RBK2)
	Freude an der Lehre	Eigenes Item	4.10 (LFK6)
MOUST et al. (1999)	Voraussetzungen für eine effektive Gruppenarbeit: Sprache	Items in Anlehnung an theoretische Erörterungen übernommen	5.6 (SRK2), 6.6 (PFK9)
WEBER (2007)	Praxis der Leistungsprüfung	Items in Anlehnung an theoretische Erörterungen übernommen	6.3 (PFT5), 6.7 (PFK19)

* Die Bezeichnungen in Klammern weisen auf die ursprüngliche thematische Zuordnung des jeweiligen Items im Itempool hin; **fett** markierte Items sind in die endgültige Version des Fragebogens eingegangen.

Tab. 1: Quellen zu den Items der DoBeLe

2.2 Durchführung der Pilotierung und Datenauswertung

Der aus der Recherche resultierende Item-Pool enthielt insgesamt 100 Items mit fünfstufigen Antwortvorgaben sowie 100 offenen Fragen. Diese Items wurden in einem ersten Untersuchungsschritt einer Stichprobe von $n=10$ Angehörigen eines hochschuldidaktischen Forschungsinstituts vorgelegt und es wurde um Rückmeldung gebeten. Anschließend wurden bereits erste Items aus dem Pool entfernt, da sie von den Teilnehmenden als schwer verständlich eingeschätzt wurden und durch ihre Elimination die Reliabilität erhöht werden konnte. Die verbleibenden Items wurden nach theoretischen Überlegungen gruppiert und zu einem Fragebogen für die Pilotstudie zusammengestellt. Der Fragebogen für die Pilotstudie enthielt insgesamt sieben Abschnitte und 52 Items mit fünfstufigen Antwortvorgaben (1=„stimme gar nicht zu“ bis 5=„stimme voll zu“).

Die Erprobung des Fragebogens erfolgte an einer Stichprobe von $n=181$ Lehrenden. Die vertretenen Fächer waren Rechts-, Verwaltungs- und Wirtschaftswissenschaften ($n=21$; 11,6 %), Natur- und Lebenswissenschaften und Medizin ($n=13$; 7,2 %), Ingenieurs-, Technologie-, Architektur- und Planungswissenschaften ($n=26$; 14,4 %) und Geistes-, Kultur-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften ($n=110$; 60,8 %); $n=11$ Personen (6,1 %) machten keine Angaben zur Fachzugehörigkeit. Der Mittelwert der Lehrerfahrung liegt bei 8,24 Jahren ($n=175$, Median=5).

Die Befragung erfolgte über einen Zeitraum von vier Wochen im Sommersemester 2010. Die Befragten wurden nach dem Schneeballprinzip kontaktiert und verteilten sich damit bundesweit über verschiedene Hochschulen. Der Fragebogen wurde als Online-Befragung mit dem Programm EvaSys erstellt, die Teilnehmenden wurden per E-Mail um ihre Teilnahme gebeten. Alle eingegangenen Daten wurden mit der Statistiksoftware PASW 18 analysiert.

3 Die Dortmunder Befragung für Lehrende DoBeLe

3.1 Ergebnisse der Faktorenanalyse

Die erhobenen Einschätzungen der Lehrenden auf den verschiedenen Items wurden zunächst einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Diese ergab für den Gesamtfragebogen der Pilotstudie ein Cronbachs α von 0,829. Zur Überprüfung der Normalverteilungsvoraussetzung wurden Kolmogorov-Smirnov-Tests auf Item-Ebene durchgeführt.

Für die Zuordnung der Items zu aussagekräftigen Skalen der Lehreinrichtung wurden die mit der Pilotstichprobe erhobenen Daten einer Faktorenanalyse unterzogen. Als Extraktionsmethode wurde die Hauptkomponentenanalyse (BÜHNER, 2006, S. 196) mit dem Eigenwertkriterium Eigenwert >1 gewählt. Die gewählte Methode hat gegenüber anderen Verfahren wie etwa der Maximum-Likelihood-Analyse den Vorteil, dass Normalverteilung und Intervallskalenniveau nicht zwingend vorausgesetzt werden. Aufgrund der erwartbaren Interkorrelation der resultierenden Faktoren (vgl. LÜBECK, 2009, S. 153) wurde außerdem die Rotationsmethode „obli-

min, direkt“ gewählt. Zur Entscheidung über die Anzahl zu extrahierender Faktoren wurde das Kaiser-Guttman-Kriterium (vgl. BORTZ & WEBER, 2005, S. 547) sowie die inhaltliche Interpretierbarkeit der Faktoren herangezogen. Ein Item wurde einem Faktor dann zugeordnet, wenn seine Ladung auf diesem Faktor mindestens .40 betrug und es zugleich auf den anderen Faktoren keine Ladung über .30 aufwies.

Die Kombination der genannten Extraktionskriterien legt eine 6-Faktoren-Lösung mit 35 der ursprünglich 100 Items nahe. Diese erklärt 49,2 % der Gesamtvarianz. Es handelt sich um die folgenden Faktoren: Faktor 1 *Lernprozessorientierung* (5 Items, $\alpha = .841$), Faktor 2 *Inhalts- und Vermittlungsorientierung* (8 Items, $\alpha = .758$), Faktor 3 *Alltags- und Berufsorientierung* (5 Items, $\alpha = .688$), Faktor 4 *Aktivitäts- und Aktivierungsorientierung* (7 Items, $\alpha = .719$), Faktor 5 *Feedbackorientierung* (5 Items, $\alpha = .706$), Faktor 6 *Interaktionsorientierung* (5 Items, $\alpha = .616$). Die den Faktoren zugeordneten Items bilden die sechs Skalen der Dortmunder Befragung für Lehrende (DoBeLe).

3.2 Beschreibung der Skalen

3.2.1 Skala Lernprozessorientierung

Die Skala Lernprozessorientierung stellt die Unterstützungsleistung der Lehrenden gegenüber den Studierenden während des Lernprozesses in den Vordergrund. Hohe Werte auf dieser Skala bedeuten, dass die befragten Lehrenden in ihren Lehrveranstaltungen ihrer eigenen Einschätzung nach Raum für Reflexion und Selbstbeobachtung der Studierenden hinsichtlich ihres Lernprozesses und ihrer Lernstrategien schaffen und sie es befürworten und fördern, dass Studierende ihren eigenen Lernweg suchen. Die Studierenden sollen ihrer Meinung nach dazu befähigt werden, selbst Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Dabei ist auch der Austausch mit anderen Studierenden von großer Bedeutung.

3.2.2 Skala Inhalts- und Vermittlungsorientierung

Die Skala zu Inhalts- und Vermittlungsorientierung betont die Bedeutung der Inhaltsvermittlung in Lehrveranstaltungen. Hohe Werte auf der Skala bedeuten, dass Lehrende einer umfassenden Wissensbasis eine hohe Bedeutung beimessen und dies als Ziel ihrer Lehrveranstaltung betrachten. Die lehrende Person übernimmt die Darstellung von Inhalten am liebsten selbst, da es um möglichst „korrekte“ Wiedergabe von Daten und Fakten geht. Hohe Werte bedeuten auch, dass die Lehrenden den Anspruch erheben, den Studierenden sowohl das theoretische als auch das praktische Wissen möglichst umfassend zu präsentieren.

3.2.3 Skala Alltags- und Berufsorientierung

Die Skala Alltags- und Berufsorientierung bezieht sich auf Aspekte des künftigen beruflichen Alltags der Studierenden als Lernanlass, die sich in der direkten Zusammenarbeit mit den Studierenden an diesen Themen niederschlägt. Hohe Werte auf dieser Skala sprechen einerseits für eine starke Anbindung der Lehre an die (zukünftige) Berufs- und Erfahrungswelt der Studierenden, andererseits sprechen hohe Werte auch für Freude an lehrbezogenen Tätigkeiten. Den Studierenden soll

das Gefühl gegeben werden, dass das Gelernte sowohl etwas mit ihren eigenen Erfahrungen aus dem Alltag als auch mit ihrem (späteren) Berufsalltag zu tun hat.

Bei der Skala Alltags- und Berufsorientierung handelt es sich um eine rein explorative Skala, da in der Pilotierung des Instruments alle Items hohe negative Ladungen aufwiesen.

3.2.4 Skala Aktivitäts- und Aktivierungsorientierung

Die Skala Aktivitäts- und Aktivierungsorientierung beinhaltet Items, in deren Mittelpunkt die Studierenden als selbstverantwortliche Lernende stehen. Hohe Werte bedeuten hier, dass es den Lehrenden wichtig ist, dass die Studierenden sich die Inhalte der Lehrveranstaltung selbst erarbeiten (Eigenaktivität) und die Informationen kritisch hinterfragen. Dabei kommt eine Vielfalt an verschiedenen Methoden zum Einsatz, die die Studierenden zu dieser Eigenaktivität selbst aktivieren. Darüber hinaus wollen Lehrende die Studierenden auch durch kritische Argumente zur eigenen begründeten Meinungsbildung herausfordern.

3.2.5 Skala Feedbackorientierung

Die Skala Feedbackorientierung hat die Art der Leistungsbewertung und die Bedeutung, die Lehrende der Rückmeldung an Studierende beimessen, zum Inhalt. Hohe Werte auf dieser Skala bedeuten einerseits einen hohen Stellenwert direkter verhaltensbezogener Rückmeldungen an die Studierenden, die sich auf die Wahrnehmungen der jeweils lehrenden Person stützen. Andererseits deuten hohe Werte aber auch darauf hin, dass diesen Lehrenden die Reflexion ihrer eigenen Lehrleistung wichtig ist.

3.2.6 Skala Interaktionsorientierung

Die Skala Interaktionsorientierung stellt die Interaktionen sowohl zwischen den Studierenden als auch zwischen Studierenden und Lehrenden in den Mittelpunkt. Hohe Werte auf dieser Skala bedeuten, dass Lehrende sowohl die Interaktion mit den Studierenden suchen als auch Interaktionen der Studierenden untereinander fördern. Dies geschieht durch den gezielten Einsatz von Methoden, die die Zusammenarbeit unter den Studierenden erfordern. Daneben sprechen hohe Werte auf der Skala auch dafür, dass die Lehrenden die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen als sehr zeitaufwändig empfinden.

3.3 Skaleninterkorrelation und Einfluss von Kontrollvariablen

Wie aus Tabelle 2 erkennbar, zeigen sich unter den sechs Skalen der DoBeLe in der Mehrzahl niedrige bis mittlere signifikante Korrelationen. Mit Ausnahme der Skala Alltags- und Berufsorientierung, die nicht signifikant mit der Skala Inhalts- und Vermittlungsorientierung im Zusammenhang steht, korrelieren alle Skalen miteinander. Hierbei korrelieren alle Skalen positiv, nur die Skala Inhalts- und Vermittlungsorientierung korreliert negativ mit allen anderen Skalen.

Für den Einfluss von Kontrollvariablen zeigen sich moderate signifikante Korrelationen von Geschlecht (1=„männlich“, 2=„weiblich“) und Lehrerfahrung (in Jahren) mit den beiden Skalen Lernprozessorientierung und Inhalts- und Vermitt-

lungsorientierung. Hierbei korreliert die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht positiv mit der Lernprozess- und negativ mit der Inhalts- und Vermittlungsorientierung. Die Lehrerfahrung korreliert sowohl mit der Lernprozess- als auch mit der Inhalts- und Vermittlungsorientierung positiv. Die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht korreliert außerdem positiv mit den Skalen Feedbackorientierung und Interaktionsorientierung.

Hinsichtlich der Fachzugehörigkeit lässt sich feststellen, dass sich mithilfe der DoBeLe-Skalen die Fachzugehörigkeit vorhersagen lässt (Varianzaufklärungen zwischen 7-19 %). Insbesondere sagen Lernprozessorientierung, Inhalts- und Vermittlungsorientierung und Interaktionsorientierung die Zugehörigkeit zu einem der vier Fächergruppencluster voraus. Lernprozessorientierung ist vor allem in den Geistes-, Kultur-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften hoch ausgeprägt (M=3,754), ebenso bei der Interaktionsorientierung (M=4,100). Inhalts- und Vermittlungsorientierung zeigt sich am stärksten in den Rechts-, Verwaltungs- und Wirtschaftswissenschaften (M=3,440).

	r_{xy}					η		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Ge- schlecht	Lehrer- fahrung	Fachzuge- hörigkeit
(1) Lernprozess-orientierung	--					,161*	,193*	,439
(2) Inhalts- und Vermittlungs-orientierung	-,320**	--				-,155*	,165*	,501
(3) Alltags- und Berufsorientierung	,262**	-,082	--			,087	-,097	,264
(4) Aktivitäts- und Aktivierungs-orientierung	,400**	-,266**	,172*	--		,084	,024	,356
(5) Feedback-orientierung	,417**	-,180*	,342**	,287**	--	,222*	,097	,376
(6) Interaktionso-rientierung	,409**	-,391**	,293**	,421**	,371**	,244*	-,111	,429

** p<.01; *p<.05 // r_{xy} =Korrelationskoeffizient nach Pearson; η =Eta

Tab. 2: Skalen-Interkorrelation und Zusammenhänge mit den Kontrollvariablen

4 Diskussion

Das Ziel bei der Entwicklung der Dortmunder Befragung für Lehrende (DoBeLe) war die Konstruktion eines Befragungsinstruments, das Lehreinrichtungen differenzierter als auf zwei Großdimensionen der Studierendenorientierung vs. Lehrerorientierung abbildet. Die in einer Pilotstudie mit n=181 Lehrenden gefundenen Skalen Lehrerorientierung, Inhalts- und Vermittlungsorientierung, Alltags- und Berufsorientierung, Aktivitäts- und Aktivierungsorientierung, Feedbackorientierung und Interaktionsorientierung zeichnen sich durch gute Reliabilitätskennwerte aus, die zugrunde liegende Faktorenstruktur erklärt annähernd 50 % der Gesamtvarianz. Alle

Skalen sind darüber hinaus auch unter inhaltlichen Kriterien gut voneinander unterscheidbar.

Trotz dieser erfreulichen Ergebnisse zeigen sich in der DoBeLe-Pilotstudie jedoch auch Befunde, die als Basis für weiteren Forschungsbedarf angesehen werden können. Zu den Einschränkungen des Instruments gehört, dass die erste Erprobung des Instruments anhand einer durch das Schneeballprinzip gewonnenen Stichprobe (Gelegenheitsstichprobe) vorgenommen wurde. Dies bedeutet, dass alle hier vorgestellten Ergebnisse hoch explorativen Charakter haben, die in weiteren Untersuchungen vertieft werden sollten. Erste Aussagen über die konzeptuelle Validität des Verfahrens lassen sich aber aus den Einflüssen der Kontrollvariablen ableiten. Die nachweisbaren Einflüsse von Geschlecht, Lehrerfahrung und Fachzugehörigkeit auf die Lehreinstellung sind kongruent mit Befunden aus anderen Studien (z. B. WILKESMANN & SCHMID, 2011), die ebenfalls Geschlecht und Facheffekte auf Lehreinstellung nachweisen können.

Einen Einblick in die konzeptionelle Ausrichtung des Verfahrens geben unserer Meinung nach die in Abschnitt 3.3 dargestellten Interkorrelationen der sechs Skalen der DoBeLe: Es zeigt sich, dass alle in der Faktorenanalyse gefundenen Skalen der DoBeLe mit Ausnahme der Inhalts- und Vermittlungsorientierung positiv miteinander korrelieren. Lernprozessorientierung, Alltags- und Berufsorientierung, Aktivitäts- und Aktivierungsorientierung, Feedbackorientierung und Interaktionsorientierung stehen miteinander in einer positiven Beziehung, während die Inhalts- und Vermittlungsorientierung mit all diesen Skalen in negativer Beziehung steht. Dieses Ergebnis wird von uns dahingehend interpretiert, dass Aktivitäten, die Lernprozesse, Alltagserfahrungen, zukünftige berufliche Situationen, Eigenaktivität der Studierenden, Interaktionen und Rückmeldung beinhalten, einer gemeinsamen „Großdimension“ angehören, die einer reinen Inhaltsvermittlung widerspricht. Dies steht in engem Zusammenhang sowohl mit der Forderung, dass nicht-vermittlungorientierte didaktische Formate die Bezugnahme beispielsweise auf spätere berufliche Kontexte vorsehen (vgl. z. B. FEDEMAN, 1999; TORP & SAGE, 1998), als auch damit, dass diese Formate Interaktion und Rückmeldung beinhalten und damit die Eigenaktivität von Studierenden explizit fördern.

Eine weitere noch zu klärende Frage ist, inwiefern die Items der DoBeLe sozial erwünschte Antworten hervorbringen, das heißt, ob eine direkte Erfassung der Lehreinstellung, wie sie auch in schon bestehenden Verfahren ausgeführt wird, sinnvoll ist. Gerade der in den vergangenen Jahren in den Hochschulen geführte Diskurs über Ansprüche und Qualität der Lehre kann hier zu sozial erwünschten Antworten führen, wenn Lehrende bereits Hintergrundinformationen über die Standards einer zeitgemäßen Lehre haben. Die in der DoBeLe realisierte Kombination einstellungsbezogener und verhaltensnaher Items ist hier ein Ansatz, diesem Problem durch einen verstärkten Verhaltensbezug anstelle reiner Einstellungsabfrage in den Items zu begegnen. Nichtsdestotrotz ist es hinsichtlich einer Absicherung der Validität der Skalen der DoBeLe wünschenswert, diese in weiteren empirischen Studien in Kombination mit einer direkten Verhaltensbeobachtung zu erproben. In Vorläuferstudien haben sich bereits charakteristische Zusammenhänge der studierendenzentrierten Einstellung mit vielfältigem lernprozessbezogenen

Verhalten gezeigt, während eine lehrendenzentrierte Einstellung sich nur in wenigen Verhaltenskorrelaten niederschlug (vgl. BRAUN & HANNOVER, 2011).

5 Literaturverzeichnis

Bortz, J. & Weber, R. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: Mit 242 Tabellen*. Heidelberg: Springer Medizin.

Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), 30-42.

Braun, E. (2008). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: V&R Unipress.

Braun, E. & Hannover, B. (2008a). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschullehrenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Sonderheft 9|2008* (S. 277-291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Braun, E. & Hannover, B. (2008b). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschullehrenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Sonderheft 9|2008*. (S. 277-291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Braun, E. & Hannover, B. (2011). Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der universitären Lehre: Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen Studierender und unabhängigen Beobachtungen relevanter Merkmale universitärer Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43(1), 22-28.

Bruner, J. S. & Hartung, A. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin: Berlin-Verlag [u. a.].

Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.

Dahlgren, L. O., Fejes, A., Abrandt Dahlgren, M. & Trowald, N. (2009). Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 185-194.

Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive of thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Federman, D. D. (1999). Little-heralded advantages of problem-based learning. *Academic Medicine*, 74(2), 93-94.

Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1993). *Thinking Styles in Teaching Inventory: Unpublished test*. New Haven and CT: Yale University.

Kultusministerkonferenz (2003). Bachelor ist Regelabschluss. *Forschung und Lehre*, 11, 582.

Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*.

Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)*. Berlin.

Moust, J. H. C., Bouhuijs, P. A. J. & Schmidt, H. G. (1999). *Problemorientiertes Lernen*. Wiesbaden: Ullstein Medical.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 613-658). Weinheim und Basel: BeltzPVU.

Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium* (S. 131-147). Bern: Huber.

Ricken, J. (2011). *Universitäre Lernkultur: Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

Schaeper, H. (2008). Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In K. Zimmermann, K. Marion & M.-G. Sigrid (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 197-213). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schaeper, Hildegard & Briedis, K. (2009). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Hannover: HIS GmbH.

Stenfors-Hayes, T., Weurlander, M., Dahlgren, L. O. & Hult, H. (2010). Medical teachers' perceived barriers and opportunities for educational development. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 401-410.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.

Torp, L. & Sage, S. (1998). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-12 education*. Alexandria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.

Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic Pedagogy and a Revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360.

Weber, A. (2007). Bewertung der Leistungen mit Problem-Based Learning. In J. Zumbach, A. Weber & G. Olsowski (Hrsg.), *Problembasiertes Lernen* (S. 229-242). Bern: h.e.p.-Verlag.

Wellenreuther, M. (2005). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (2011). Lehren lohnt sich (nicht)? Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. *Soziale Welt*, 3/2011, 251-278.

Zumbach, J. (2006). Problembasiertes Lernen: Überlegungen und Ansatz für eine lernerzentrierte Didaktik. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 245-260). Göttingen: Hogrefe.

Autorinnen



Dr. Antonia SCHOLKMANN || Universität Hamburg, Zentrum für Hochschul- und WeiterbildungZHW || Vogt-Kölln-Straße 30 Haus E, D-22572 Hamburg

www.zhw.uni-hamburg.de

antonia.scholkmann@uni-hamburg.de



Franziska EDER || TU Dortmund, Zentrum für HochschulBildung zhb. || Vogelpothsweg 78, D-44227 Dortmund

www.zhb.tu-dortmund.de/hd/pbl/

franziska.eder@tu-dortmund.de



Dr. Bianca ROTERS || TU Dortmund, Zentrum für HochschulBildung zhb. || Vogelpothsweg 78, D-44227 Dortmund

www.zhb.tu-dortmund.de/hd/pbl/

bianca.roters@tu-dortmund.de



Dr. Judith RICKEN || Ruhr-Universität Bochum, Dezernat 1, Abteilung Qualitätsmanagement in der Lehre und Gremienunterstützung || Universitätsstraße 150, D-44801 Bochum

judith.ricken@uv.rub.de

Anhang

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>K-S-Z</i>	<i>r_{it}</i>	<i>Faktor-Ladung</i>	<i>N</i>	<i>VA %</i>
Skala Lernprozessorientierung							19,1
Ich ermutige die Studierenden dazu, sich selbst im Hinblick auf ihre eigenen Lernstrategien zu beobachten. (LPK1)	3,54	1,292	2,765***	0,594	0,628	180	
Die Studierenden können sich in meinen Lehrveranstaltungen mit den anderen Teilnehmenden über ihren Lernprozess austauschen. (LPK2)	3,71	1,184	3,305***	0,598	0,776	180	
Die Studierenden sollen in meinen Lehrveranstaltungen ihren eigenen Lernprozess individuell reflektieren. (LPK3)	3,48	1,199	2,773***	0,722	0,854	178	
Im Rahmen meiner Lehrveranstaltung sollen die Studierenden ihren Lernprozess gemeinsam reflektieren. (LPK5)	3,44	1,230	2,926***	0,684	0,765	178	
Meine Lehrveranstaltungen sollen den Studierenden dabei helfen, ihren eigenen Lernweg herauszufinden. (LPK10)	3,56	1,132	3,239***	0,624	0,667	179	
Skala Inhalts- und Vermittlungsorientierung							8,2
Bevor Studierende Ideen analysieren können, sollten sie so viele Fakten und Daten wie möglich wissen. (WET1)	2,86	1,091	2,591***	0,416	0,561	181	
Ich denke, es gibt bestimmte Inhalte, die die Studierenden verstanden haben müssen. (WET2)	4,52	0,751	5,127***	0,372	0,517	180	
In meinen Lehrveranstaltungen übernehme ich die Übermittlung von Informationen weitgehend selbst. (WET6)	2,74	1,009	2,613***	0,501	0,501	178	
Wissen lässt sich am besten in Vorlesungen vermitteln. (LFT1)	2,03	0,932	2,938***	0,509	0,558	178	
Ich lege den Schwerpunkt in meinen Lehrveranstaltungen darauf, den Studierenden die Inhalte möglichst detailliert zu präsentieren. (LFT4)	2,61	1,075	2,504***	0,452	0,704	178	
In meinen Lehrveranstaltungen habe ich die volle Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen. (LFT6)	2,89	1,071	2,625***	0,544	0,496	178	
In meinen Veranstaltungen behandle ich hauptsächlich Inhalte, die wissenschaftlichen Konsens darstellen. (LFT3)	2,69	1,059	2,758***	0,337	0,384	178	
Ich sehe meine Aufgabe darin, den Studierenden das theoretische und praktische Wissen, das sie für ihr Studium brauchen, zu vermitteln. (LRT6)	3,85	1,068	2,973***	0,510	0,693	177	
Skala Alltags- und Berufsorientierung							6,8
Im Rahmen meiner Lehrveranstaltungen lasse ich Studierende Probleme aus dem beruflichen Alltag bearbeiten. (LFK3)	3,63	1,201	3,243***	0,498	-0,662	178	
Die Konzeption meiner Lehrveranstaltungen macht mir immer wieder großen Spaß. (LFK6)	4,31	0,750	3,601***	0,328	-0,557	179	
Die Studierenden und ich arbeiten in meinen Lehrveranstaltungen gut zusammen. (LRK1)	4,08	0,718	3,452***	0,352	-0,475	179	

In meinen Lehrveranstaltungen versuche ich, möglichst viele Verknüpfungen zu Alltagssituationen herzustellen. (LRK3)	4,30	0,904	4,110***	0,578	-0,824	179	
In meinen Lehrveranstaltungen versuche ich, möglichst an die Erfahrungswelt der Studierenden anzuknüpfen. (LRK4)	4,12	0,882	3,335***	0,493	-0,679	179	

Skala Aktivitäts- und Aktivierungsorientierung**5,6**

Studierende sollten die Gelegenheit haben, ihr sich änderndes Verständnis von den Inhalten zu diskutieren. (WEK4)	4,53	0,729	5,194***	0,424	0,427	179	
Ich ermutige die Studierenden sich über die Lehrveranstaltung hinaus mit dem Lerngegenstand zu beschäftigen. (LPK6)	4,50	0,820	5,055***	0,348	0,334	177	
Ich lege Wert darauf, dass die Studierenden lernen, das Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. (LPK14)	4,56	0,734	5,420***	0,512	0,519	179	
In meinen Seminaren verlange ich von den Studierenden eine intensive Literaturarbeit. (LFT2)	3,27	1,098	2,663***	0,333	0,538	176	
Ich versuche, mit den Studierenden ein Gespräch über die Themen, die wir behandeln, zu entwickeln. (LRK10)	4,47	0,768	4,772***	0,406	0,442	178	
Ich bin froh, wenn Studierende gut begründeten Widerspruch zu einer Meinung, die ich präsentiere, ausdrücken. (SRK4)	4,55	0,768	5,213***	0,434	0,679	177	
In den Lehrveranstaltungen präsentiere ich absichtlich kritische und provokante Argumente. (LRK2)	3,80	1,122	2,978***	0,548	0,757	178	

Skala Feedbackorientierung**5,0**

Ich versuche, meinen Studierenden möglichst direkt Feedback zu ihrem Verhalten in meinen Lehrveranstaltungen zu geben. (PFK4)	3,81	1,053	3,312***	0,454	0,701	179	
Wenn ich Studierenden Feedback gebe, beschreibe ich meine eigenen Wahrnehmungen ihres Lernprozesses. (PFK6)	3,79	1,110	3,566***	0,565	0,591	178	
Wenn ich Feedback gebe, stelle ich positive Aspekte des Verhaltens deutlich heraus. (PFK9)	4,22	0,931	3,592***	0,453	0,630	176	
Lehrende sollten kontinuierlich Feedback über den Fortschritt der Studierenden geben. (PFK18)	4,22	0,931	2,970***	0,520	0,485	176	
Lehrende sollten mehr zur Reflexion ihrer Lehrleistung ermutigt werden. (LRK8)	4,31	0,926	4,561***	0,340	0,379	179	

Skala Interaktionsorientierung**4,6**

Ich versuche, in Gesprächen mit den Studierenden den Gegenstand der Lehrveranstaltung zu erarbeiten. (WEK3)	3,98	1,008	3,099***	0,337	0,490	180	
Ich denke, Gruppendiskussionen sind ein guter Weg zu lernen. (LPK7)	4,04	0,879	2,967***	0,377	0,635	178	
Ich halte kooperatives Lernen für eine gute Lernmethode. (LFK1)	4,20	0,849	3,514***	0,453	0,752	176	

Die Vor- und Nachbereitung meiner Lehrveranstaltungen empfinde ich als sehr zeitintensiv. (RBK2)	3,83	1,074	2,673***	0,272	0,531	177
Während meiner Lehrveranstaltungen lasse ich meine Studierenden in Kleingruppenarbeit Fragen bearbeiten. (LFK2)	3,79	1,244	3,457***	0,396	0,380	178

Erklärte Gesamtvarianz

49,2

*** $p < .001$; r_{it} = Item-Skala-Korrelation; VA = Varianzaufklärung

Tab. 3: Deskriptive Statistiken und Kennwerte der Faktorenanalyse