

Miriam ZEHNTER<sup>1</sup>, Lydia TAUS & Katharina MALLICH-PÖTZ  
(Wien)

## Kompetenzen, Einstellungen, Rahmenbedingungen: Stück für Stück zu guter Lehre!

### Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird ein Modell relevanter Lehrkompetenzen und Einstellungen aus Sicht von Lehrenden der Medizinischen Universität Wien vorgestellt. Lehrende wurden gefragt, welche Kompetenzen und Einstellungen sie für gute Lehre als wichtig erachten. Ihre Aussagen wurden inhaltsanalytisch zu drei Kompetenz- und zwei Einstellungskategorien zusammengefasst. Aussagen zu Rahmenbedingungen von Lehre wurden ebenso berücksichtigt. Die Ansichten der Lehrenden wurden zudem mit jenen von Lehr-Expertinnen/Lehr-Experten und Studierenden verglichen; Überschneidungen und Unterschiede werden herausgearbeitet. Es resultiert ein integratives „Puzzlestein-Modell“, welches verdeutlicht, dass Lehre durch ein Ineinandergreifen von strukturellen Bedingungen sowie Kompetenzen und Einstellungen seitens der Lehrenden gekennzeichnet ist. Nur gemeinsam formen diese Teile – gleich einem Puzzle – das Gesamtbild guter Lehre.

### Schlüsselwörter

Lehrkompetenz, Einstellung, medizinische Lehre, hochschuldidaktische Weiterbildung, Lehrende

### Competencies, attitudes, context factors: Piece-by-piece to excellent teaching!

### Abstract

This article presents a model of relevant teaching competencies and attitudes from the perspective of teachers at the Medical University of Vienna. Teachers were asked which competencies and attitudes they thought were important for teaching. Using content analysis, the resulting statements were grouped into three competence categories and two attitude categories. Statements about the teaching context were also considered. In addition, the teachers' perspectives were compared to those of both experts in the field of teaching and students, and the similarities and differences were evaluated. The result is an integrated “puzzle model”, which emphasizes that teaching is a combination of context, teacher competencies and teacher attitudes. Like a puzzle, these pieces must be fit together to form the complete picture of excellent teaching.

---

<sup>1</sup> E-Mail: [miriam.zehnter@meduniwien.ac.at](mailto:miriam.zehnter@meduniwien.ac.at)

**Keywords**

teaching competence, attitude, medical education, higher education programmes, teachers

## 1 Die Rolle von Lehrenden in der medizinischen Ausbildung

Die medizinische Ausbildung ist ein Prozess lebenslangen Lernens (CORRIGAN, ELLIS, BLEAKLEY & BRICE, 2010). Ist ihr Endpunkt praktisch nie erreicht – weder mit dem Erhalt des Dokortitels noch mit der Professur –, so lässt sich doch der Startpunkt der medizinischen Ausbildung mit dem Eintritt in das Studium der Medizin zumeist klar ausmachen. In dieser ersten Phase sind es die Lehrenden der Ausbildungsstätte, welche die jungen Studierenden begleiten und als deren Rollenmodelle dienen. Lehrende beeinflussen den Lernfortschritt ihrer Studierenden sowie auf lange Sicht die Art von Ärztinnen und Ärzten, zu der sich die Studierenden entwickeln (HARDEN & LAIDLAW, 2012). Somit nehmen Lehrende eine Schlüsselrolle bei der Ausbildung zukünftiger Ärztinnen und Ärzte ein (ebd.). Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass – wie STEINERT (2010) konstatiert – Personalentwicklungsmaßnahmen zur (Weiter-)Entwicklung von Lehrkompetenzen vermehrt Beachtung finden. Auch die Bedeutung von Einstellungen für die Lehre wird zunehmend erkannt (vgl. HARDEN & LAIDLAW, 2012; RAMANI & LEINSTER, 2008); allerdings sind kaum Modelle über Lehreinstellungen verfügbar (HARDEN & LAIDLAW, 2012). Im Folgenden wird, basierend auf einer Interviewstudie, ein integriertes Modell relevanter Lehrkompetenzen und Einstellungen aus Sicht von Lehrenden entwickelt, in welchem auch Rahmenbedingungen für gute Lehre<sup>2</sup> berücksichtigt werden.

## 2 Hintergrund und Ablauf der Interviewstudie

Die Medizinische Universität Wien hat Ende 2010 das Zertifikatsprogramm „Medizinische Lehre Wien“ (MLW) zur Förderung von Lehrkompetenzen implementiert. Im Zuge einer umfassenden Evaluierung des MLW wurden 28 Stakeholder – 14 weibliche und 14 männliche Personen im Alter von 20 bis 65 Jahren – gefragt, über welche Kompetenzen und Einstellungen Lehrende speziell an der Medizinischen Universität Wien verfügen sollten, um eine möglichst gute Lehre zu gewährleisten. Unter den Befragten waren zehn Lehrende der MedUni Wien, welche das MLW bereits absolviert haben, anhand deren Perspektive im Folgenden ein Modell

---

<sup>2</sup> Zur Definition „guter Lehre“: CLAUSS (2007) beschreibt diese als Anregung und Förderung nachhaltigen Lernens. Die Nachhaltigkeit der Lehre ist auch bei CORRIGAN und Kolleginnen/Kollegen (2010) zentral: Die Qualität der medizinischen Lehre ist definiert durch das Erreichen des Ziels, kompetente Ärztinnen und Ärzte auszubilden. CORRIGAN und Kolleginnen/Kollegen betonen aber, dass gute Lehre nicht allgemeingültig definierbar ist, sondern von historischen und kulturellen Gegebenheiten beeinflusst ist.

relevanter Lehrkompetenzen, Einstellungen und Kontextbedingungen entwickelt wird, das als Rahmen für die Evaluation des MLW Verwendung finden soll. Zudem wurden sechs Expertinnen und Experten der medizinischen Lehre, die mit der Entwicklung und Ausarbeitung von Medizincurricula an der Medizinischen Universität Wien und an anderen Universitäten befasst sind, sowie 12 Studierende verschiedener Semester der MedUni Wien interviewt. Deren Aussagen werden als Vergleich zu den Perspektiven der Lehrenden herangezogen.<sup>3</sup>

Die Interviews wurden im Zwiegespräch in semi-strukturierter Form abgehalten. Den Expertinnen und Experten wurden offene Fragen zu wünschenswerten Kompetenzen und Einstellungen von Lehrenden an der Meduni Wien gestellt. In den Gesprächen mit den Studierenden wurde die Methode der kritischen Ereignisse (FLANAGAN, 1954; BUTTERFIELD, BORGES, AMUNDSON & MAGLIO, 2005) verwendet. Die Studierenden wurden gebeten, Positiv- und Negativbeispiele von Lehrkräften zu beschreiben. Die Lehrenden wurden ebenfalls mit Hilfe der Methode kritischer Ereignisse (ebd.) befragt. Allerdings sollten diese sich an ihre eigenen ersten Lehrerfahrungen zurückerinnern und berichten, welche Kompetenzen und Einstellungen ihnen dabei geholfen haben und welche sie seither hinzugewonnen und/oder weiterentwickelt haben.

Um eine angenehme und natürliche Gesprächssituation zu gewährleisten und die Anonymität der Interviewten zu wahren, wurde auf die Verwendung eines Aufnahmegerätes verzichtet. Stattdessen wurde das Gespräch handschriftlich in Stichpunkten mitprotokolliert. Im Anschluss wurde ein Interviewprotokoll an die befragten Personen geschickt, das die genannten Kompetenzen und Einstellungen in deren Worten auflistete. Die betreffenden Personen wurden gebeten, das Protokoll zu überprüfen und eventuelle Verbesserungen, aber auch Ergänzungen durchzuführen. Anschließend wurden die Daten anonym weiterverwendet und mittels Inhaltsanalyse (MAYRING, 2008) analysiert. Abschließend wurden die Daten von den Autorinnen in zwei Durchgängen kategorisiert: Zunächst leiteten die Autorinnen aus den Aussagen der Interviewteilernehmer/innen unabhängig voneinander induktiv Kompetenz- und Einstellung-Kategorien ab. In einem Zwischenbilanzgespräch wurden die Ergebnisse des ersten induktiven Durchgangs besprochen und es erfolgte eine Einigung auf Kompetenz- und Einstellung-Kategorien, anhand derer die Autorinnen die Aussagen der Interviewten erneut unabhängig voneinander einordneten.

---

<sup>3</sup> Ein ähnliches Vorgehen wählen FIEHN, SPIESS, CEYLAN, HARTEIS & SCHWORM (2012): Sie vergleichen die Einschätzung von Expertinnen und Experten bezüglich relevanter Lehrkompetenzen mit jener von Lehrenden. Allerdings werden die Ansichten von Studierenden in ihrer Studie nicht erfasst.

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Lehrrelevante Kompetenzen

Die Aussagen der befragten Lehrenden zu lehrrelevanten Kompetenzen können inhaltsanalytisch in 28 Lehrkompetenzen zusammengefasst werden. Mit Abstand am häufigsten werden Aussagen gemacht, welche das didaktische Wissen der Lehrenden betreffen ( $n^4 = 53$ ). Prototypische Nennungen in diesem Zusammenhang sind zum Beispiel „Wissen über Erwachsenen-Lernprinzipien“, „Vortrags- und Präsentationstechniken“, „Wissen um vielfältige passende Lehrmethoden“ sowie „Gestaltung von Lehrunterlagen“. Aussagen bezüglich der Fähigkeit zur Selbstreflexion stehen an zweiter Stelle ( $n = 16$ ), gefolgt von Studierenden-Orientierung ( $n = 13$ ). Studierenden-Orientierung umfasst Äußerungen wie „Wissen der Studierenden einschätzen können“, „Studierende einbeziehen“, „persönlichen Bezug des Stoffes zu Studierenden herstellen“ und „Studentinnen-/Studenten-orientierter Unterricht“. Weiter wurden folgende Kompetenzen sechs Mal oder häufiger genannt:

- Fachwissen ( $n = 10$ )
- Organisationsfähigkeit ( $n = 9$ )
- Fähigkeit, die Selbstständigkeit in Studierenden zu fördern ( $n = 9$ )
- Soziale Kompetenz ( $n = 8$ )
- Wissen über das Gesamtcurriculum ( $n = 7$ )
- Fähigkeit, Struktur zu schaffen ( $n = 7$ )
- Zeitmanagement ( $n = 6$ )
- Gelassenheit im Sinne der Fähigkeit, ruhig zu bleiben und mit unbekanntem Situationen umzugehen ( $n = 6$ )
- Professionalität ( $n = 6$ )
- Prüfkompetenz ( $n = 6$ )

Abbildung 1 macht die Häufigkeit, mit der Aussagen zu den verschiedenen Lehrkompetenzen gemacht wurden, auf einen Blick erfassbar.

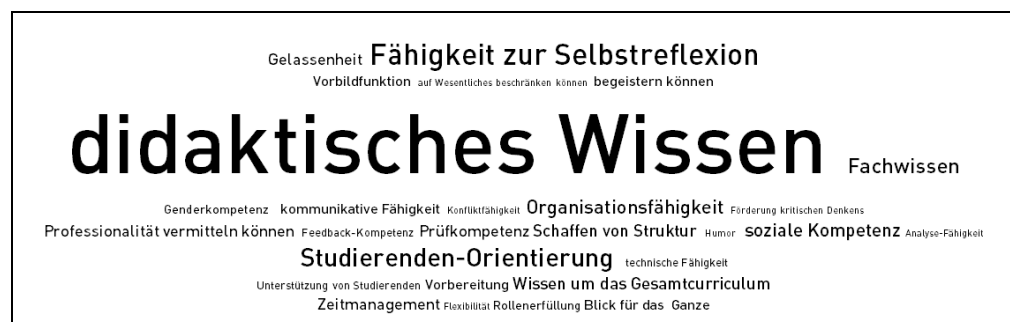


Abb. 1: Erwünschte Kompetenzen aus Sicht der Lehrenden ( $n_{\text{Befragte}} = 10$ ,  $n_{\text{Aussagen}} = 215$ ). Je häufiger Aussagen zu einer Kompetenz gemacht wurden, desto größer ist diese abgebildet.

<sup>4</sup>  $n$  entspricht der Anzahl der gemachten Aussagen, unabhängig von der Zahl der befragten Personen.

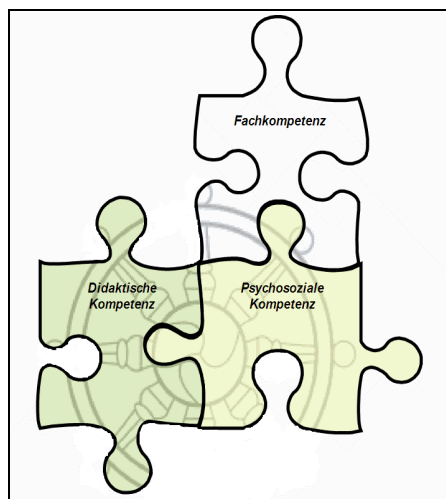


Abb. 2: Kompetenzen in der Lehre – schematische Darstellung  
© MedUni Wien

Die von den Lehrenden genannten Kompetenzen wurden von den Autorinnen wie oben beschrieben auf drei Kompetenz-Kategorien reduziert<sup>5</sup> (die Übereinstimmung bei der Zuordnung der Aussagen zu den drei Kompetenz-Kategorien beträgt 88 Prozent): 1. *Fachkompetenz* umfasst inhaltliches (medizinisches) Wissen<sup>6</sup>; 2. *Didaktische Kompetenz* stellt die Fähigkeit dar, Studierende beim Erwerb von Fachkompetenz zu unterstützen<sup>7</sup> und beinhaltet u. a. didaktisches Wissen, Studierenden-Orientierung, Prüf- sowie Feedbackkompetenz; 3. *Psychosoziale Kompetenz* bezeichnet die Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit sich selbst und anderen<sup>8</sup> und bezieht sich u. a. auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die Fähigkeit, gelassen bleiben zu können, sowie auf soziale und kommunikative Kompetenzen. Es ergibt sich somit ein Modell von Lehrkompetenzen aus Sicht der Lehrenden, das in Abbildung 2 dargestellt ist. Die Darstellung der Kompetenz-Kategorien als Puzzlestücke verdeutlicht, dass keine der Kompetenzen alleine genügt. Vielmehr scheint es ein In-

<sup>5</sup> WEBLER (2003; zitiert nach BRENDEL, EGGENSBERGER & GLATHE, 2006) kommt auf ähnliche Kompetenz-Kategorien: Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und didaktische Fachkompetenz; WILDT (2004; zitiert nach BRENDEL, EGGENSBERGER & GLATHE, 2006) unterscheidet zwischen Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz.

<sup>6</sup> HARDEN & LAIDLAW (2012) sprechen in diesem Zusammenhang von *subject knowledge*.

<sup>7</sup> WEBLER (2003) spricht in diesem Zusammenhang von *didaktischer Fachkompetenz*. Die hier getätigte Unterscheidung zwischen Fachkompetenz und didaktischer Kompetenz soll verdeutlichen, dass Lehrende, welche über ein hohes Niveau an Fachwissen verfügen, nicht notwendigerweise auch über gleichermaßen hohe didaktische Kompetenz verfügen (vgl. z. B. HARDEN & LAIDLAW, 2012).

<sup>8</sup> Hier werden *Selbstkompetenz* und *Sozialkompetenz* nach WEBLER (2003) in einer Kompetenzkategorie zusammengefasst.

einandergreifen verschiedener Kompetenzen zu sein, welches das Gesamtbild qualitativ guter Lehre ausmacht.

Aus dem Vergleich der Aussagen der Lehrenden mit jenen der Curriculum-Expertinnen/-Experten und Studierenden bezüglich der als relevant betrachteten Kompetenzen geht hervor, dass die drei Stakeholder-Gruppen weitgehend übereinstimmen. Alle drei Gruppen sind sich darüber einig, dass didaktisches Wissen, Studierenden-Orientierung sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion wichtige Kompetenzen von Lehrenden sind.

### 3.2 Lehrrelevante Einstellungen

Aus den Aussagen der befragten Lehrenden zu lehrrelevanten Einstellungen lassen sich inhaltsanalytisch 14 verschiedene Einstellungen ableiten. Allen voran wird eine Studierenden-Orientierung als wünschenswerte Einstellung von Lehrenden genannt (n = 19). Hierzu zählen Aussagen wie „Studierende einbinden wollen“, „Rücksicht auf Studierende und ihre Bedürfnisse nehmen“, „Wünsche und Interessen der Studierenden beachten“ sowie „auf Fragen von Studierenden eingehen“. An zweiter Stelle wird „Bedeutung der Lehre anerkennen“ genannt (n = 11). Diese Einstellung umfasst Aussagen wie „Selbstverständnis, dass Lehre zu den Kernaufgaben an einer Universität gehört“, „der Lehre Priorität einräumen“ und „den eigenen Benefit der Lehre sehen“. Zudem werden die Bereitschaft zu lehren (n = 9), Begeisterung für das eigene Fach (n = 9), Menschlichkeit im Umgang mit Studierenden (n = 8) und Erreichbarkeit (n = 6) als lehrrelevante Einstellungen angeführt. Abbildung 3 stellt die genannten Einstellungen übersichtlich dar.



Abb. 3: Erwünschte Einstellungen aus Sicht der Lehrenden ( $n_{\text{Befragte}} = 10$ ,  $n_{\text{Aussagen}} = 91$ ). Je häufiger Aussagen zu einer Kompetenz gemacht wurden, desto größer ist diese abgebildet.

Die genannten Einstellungen lassen sich in zwei induktiv gebildete Einstellungsbe-  
 reiche unterteilen: Zum einem sind aufgabenbezogene Einstellungen jene, bei denen die *Lehraufgabe* das Einstellungsobjekt darstellt, das heißt, die Einstellungen richten sich auf die Aufgabe der Lehre. Aufgabenbezogene Einstellungen umfassen Aussagen wie „die Bedeutung der Lehre anerkennen“, „Bereitschaft zur Lehre“ und „Begeisterung für das eigene Fach“. Zum anderen sind studierendenbezogene Einstellungen solche, bei denen sich die Einstellungen auf Studierende richten, also *Studierende* das Einstellungsobjekt sind. Hierzu zählen unter anderem „Studierenden-Orientierung“, „Menschlichkeit“ sowie „Erreichbarkeit“. Die einzelnen Aussagen der Lehrenden wurden von den Autorinnen unabhängig voneinander mit einer Übereinstimmung von 84 Prozent diesen beiden Einstellungsbe-  
 reichen zugeordnet (Abb. 4).

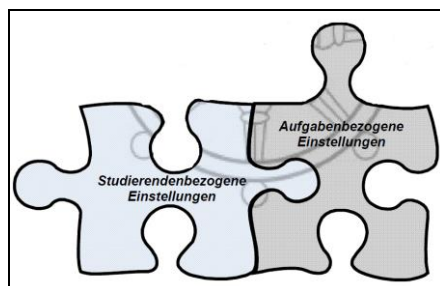


Abb. 4: Einstellungen in der Lehre – schematische Darstellung  
© MedUni Wien

Einstellungen, welche Lehrende als bedeutsam für ihre Lehrtätigkeit erachten, wurden mit den diesbezüglichen Ansichten von Expertinnen/Experten und Studierenden verglichen. Curriculum-Expertinnen/-Experten betonen besonders aufgabenbezogene Einstellungen wie die Anerkennung der Bedeutung der Lehre ( $n = 16$ ) und die Bereitschaft zu lehren ( $n = 14$ ). Studierende hingegen heben studierendenbezogene Einstellungen wie Studierenden-Orientierung ( $n = 57$ ) und Menschlichkeit ( $n = 51$ ) hervor.

### 3.3 Aussagen zu Rahmenbedingungen der Lehre

Aspekte, welche von den interviewten Personen ungefragt und ohne Ermutigung geäußert werden, können wertvolles zusätzliches Wissen bedeuten. Derartige Äußerungen der Lehrenden beziehen sich auf fünf Bereiche. Allem voran beklagen Lehrende eine fehlende Wertschätzung der Lehre ( $n = 18$ ). Aussagen hierzu sind beispielsweise, dass „Lehre aufgewertet werden muss“, dass die „Unterstützung der Weiterbildung in der Lehre seitens der Vorgesetzten fehlt“ und dass „Wertschätzung guter Lehre fehlt“. Zudem betonen Lehrende, dass eine organisationale Struktur, die gute Lehre ermöglicht, geschaffen werden muss ( $n = 8$ ), und dass sie Zeit für Lehre benötigen ( $n = 7$ ). Lehrende wünschen sich darüber hinaus, dass vor allem junge Lehrende vermehrt begleitet werden, z. B. im Sinne eines Mentorings für Lehrende ( $n = 6$ ) (Abb. 5).



Abb. 5: Sonstige Anmerkungen der Lehrenden ( $n_{\text{Befragte}} = 10$ ,  $n_{\text{Aussagen}} = 41$ ). Je häufiger Aussagen zu einer Kompetenz gemacht wurden, desto größer ist diese abgebildet.

Vergleicht man die Äußerungen von Lehrenden mit jenen von Expertinnen/Experten und Studierenden, fällt auf, dass die Klage ob einer mangelnden Wertschätzung der Lehre speziell Thema bei den Lehrenden ist. Expertinnen und Experten betonen eher Aspekte, welche die Bereitstellung einer (organisationalen)

Struktur für gute Lehre betrifft ( $n = 10$ ), wohingegen Studierende in der strukturellen Gestaltung des Studiums ( $n = 24$ ) eine Bedingung sehen, welche die Qualität der Lehre beeinflusst.

Alles in allem betreffen die Äußerungen der Befragten die strukturellen Rahmenbedingungen für Lehre. Strukturelle Rahmenbedingungen sind organisationale Faktoren, welche *außerhalb* der Person der/des Lehrenden verankert sind – im Gegensatz zu Kompetenzen und Einstellungen, welche in der Person der/des Lehrenden liegen. Im Sinne der Puzzle-Metapher können diese Rahmenbedingungen für Lehre als ergänzendes Teilchen zum Gesamtbild guter Lehre hinzugefügt werden (Abb. 6).

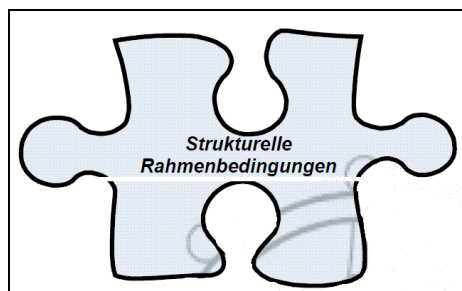


Abb. 6: Rahmenbedingungen der Lehre  
© MedUni Wien

### 3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt weisen die durchgeführten Interviews darauf hin, dass gute Lehre nicht alleine eine Sache von Fachwissen ist. Lehrende stimmen mit Curriculum-Expertinnen/-Experten und Studierenden dahingehend überein, dass sowohl didaktische Kompetenz wie auch psychosoziale Kompetenz einen Großteil guter Lehre ausmachen. Zudem bestimmen aufgabenbezogene und studierendenbezogene Einstellungen die Qualität der Lehre.<sup>9</sup> Nicht zuletzt machen alle Interviewteilnehmer/innen deutlich, dass auch strukturelle Rahmenbedingungen Einfluss auf die Qualität von Lehre nehmen. Setzt man alle Puzzlesteinchen zusammen, ergibt sich ein Gesamtbild guter Lehre, im aktuellen Modell durch das aus dem Buddhismus entlehnte „Rad der Lehre“ symbolisiert (Abb. 7).

<sup>9</sup> Auch TRAUTWEIN und MERKT (2012) weisen darauf hin, dass Lehrkompetenz über Fachwissen hinausgeht. Neben pädagogischen Handlungsstrategien (didaktische Kompetenz) streichen sie die Bedeutung von Lehr-Lern-Philosophien heraus, welche an das hier erörterte Konzept aufgabenbezogener Einstellungen erinnern. Allerdings sind studierendenbezogene Einstellungen und strukturelle Rahmenbedingungen in ihrem Modell nicht explizit integriert.



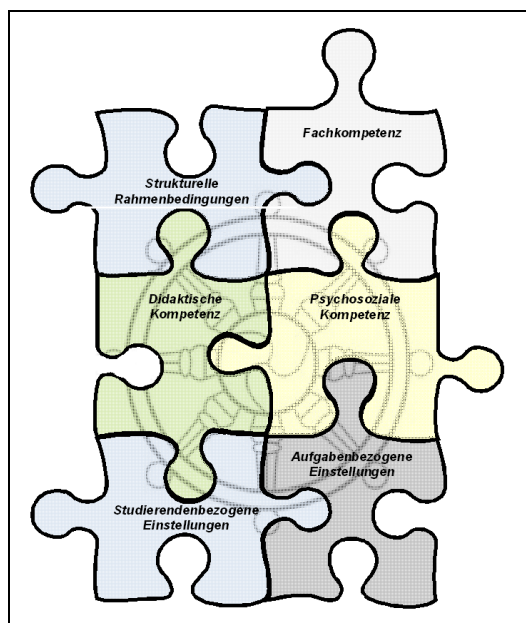


Abb. 7: „Puzzlestein-Modell“ der Lehre  
© Meduni Wien

## 4 Diskussion

Basierend auf einer Interviewstudie im Rahmen der Evaluierung des Zertifikatprogramms „Medizinische Lehre Wien“ (MLW) zur Förderung von Lehrkompetenzen an der Medizinischen Universität Wien wurde ein integriertes Modell relevanter Lehrkompetenzen und Einstellungen sowie struktureller Rahmenbedingungen aus Sicht von Lehrenden entwickelt. Neben lehrrelevanten Kompetenzen wie Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und psychosoziale Kompetenz bildet das sogenannte „Puzzlestein-Modell“ auch lehrbezogene Einstellungen ab, die sich in aufgaben- und studierendenbezogene Einstellungen unterteilen lassen. Als weitere Bedingung für die Qualität der Lehre ergänzen strukturelle Rahmenbedingungen der Universität das Modell. Die Aussagen von Lehrenden, auf welchen das „Puzzlestein-Modell“ beruht, wurden mit Aussagen von Curriculum-Expertinnen/-Experten und von Studierenden verglichen. Bezüglich lehrrelevanter Kompetenzen herrscht zwischen den drei Gruppen im Wesentlichen Einigkeit. Als wünschenswerte Einstellungen von Lehrenden heben Expertinnen und Experten vorrangig aufgabenbezogene Einstellungen hervor, wohingegen Studierende studierendenbezogene Einstellungen betonen. Lehrende nehmen hier eine Zwischenposition ein, indem sie beide Einstellungsbereiche gleichermaßen als wichtig erachten. Im Folgenden werden kurz Anwendungsmöglichkeiten des Modells und Implikationen für die Praxis dargestellt.

### *Anwendung im Zuge von Evaluationen*

Das beschriebene Modell aus Sicht der Lehrenden wurde als Rahmenmodell für die erwähnte Evaluation des Zertifikatsprogramms „Medizinische Lehre Wien“ MLW entwickelt. Es kann natürlich auch für ähnliche Evaluationsvorhaben anderer Insti-

tutionen Anwendung finden. Aus den im Modell abgebildeten Kompetenzen und Einstellungen können Zielkriterien für Evaluationen abgeleitet werden, anhand derer die Wirksamkeit von Programmen beurteilt werden kann. Konkret kann überprüft werden, ob sich die Lehrkompetenzen in Richtung des „Puzzlestein-Modells“ entwickeln. Die Integration von lehrrelevanten Einstellungen in das Modell ermöglicht es, auch für diese Zielvariablen zu formulieren und zu überprüfen, ob sich durch die Teilnahme an Programmen zur Förderung der Lehrkompetenzen ebenfalls die lehrrelevanten Einstellungen in eine positive Richtung verändern. Gegebenenfalls können Einstellungen als Moderator- bzw. Mediator-Variablen in (Wirksamkeits-)Evaluationen berücksichtigt werden. Zudem weist das erarbeitete Modell darauf hin, dass auch strukturelle Rahmenbedingungen zu den Voraussetzungen für qualitativ hochwertige Lehre zählen. Diese beeinflussen möglicherweise die Wirksamkeit von Programmen zur Förderung der Lehrkompetenz wie dem MLW und sollten daher besonders bei Wirksamkeitsevaluationen kritisch berücksichtigt werden.

### ***Inspiration zukünftiger Lehrforschung***

Neben der Anwendungsmöglichkeit des „Puzzlestein-Modells“ als Rahmen für Evaluationen kann dieses als Anregung für weitere Forschung speziell im Bereich lehrbezogener Einstellungen und struktureller Rahmenbedingungen für gute Lehre dienen. Eine strukturelle Rahmenbedingung, die möglicherweise Konsequenzen auf die Qualität von Lehre hat, besteht in der von Lehrenden beklagten fehlenden Wertschätzung ihrer Lehrtätigkeit. Empirische Belege für die Auswirkung mangelnder Wertschätzung sollten von zukünftiger Forschung angestrebt werden. Wissenschaftliche Belege in diesem Zusammenhang könnten ein wichtiger Anreiz für Universitäten sein, die Wertschätzung der Lehre zu steigern, und sogleich Hinweise für wirksame Möglichkeiten hierzu liefern.

### ***Implikationen für die Praxis***

Das erarbeitete Modell kann als Grundlage für Programme zur Förderung lehrrelevanter Kompetenzen und Einstellungen dienen. Da es speziell Kompetenzen und Einstellungen abbildet, die Lehrende als wichtig erachten, kann von Programmen, die auf dem „Puzzlestein-Modell“ aufbauen, seitens dieser eine hohe Akzeptanz erwartet werden. Eine Besonderheit des Modells besteht darin, dass der Aspekt „Studierenden-Orientierung“ sowohl als eine der bedeutsamsten Lehrkompetenzen im Zuge didaktischer Kompetenz genannt wird als auch als wünschenswerte studierendenbezogene Einstellung. Aus dem Umstand, dass sich sowohl Kompetenzen als auch Einstellungen als studierenden-orientiert beschreiben lassen, kann abgeleitet werden, dass Studierenden-Orientierung zum Einen *gewollt* (Einstellung) und zum Anderen *gekonnt* (Kompetenz) sein muss. Ersterem liegt wohl eine einstellungsbezogene Abkehr von traditionellen Lehrenden-Studierenden-Beziehungen seitens der Lehrenden zu Grunde (vgl. HARDEN & LAIDLAW, 2012), bei der Studierende als „leere Fässer, die es zu befüllen gilt“ angesehen werden, wie eine Interviewteilnehmerin ausdrückt. Eine solche Abkehr von traditionellen, eher frontalen Lehrmethoden hin zu studierenden-orientierten, eher interaktiven Methoden ist aber ohne die nötigen Kompetenzen wohl nicht zu bewerkstelligen. Für die Praxis lässt sich daraus ableiten, dass der „Studierenden-Orientierung“ als relevante Kompetenz *und* Einstellung im Rahmen von Programmen zur (Wei-

ter-)Entwicklung von Lehrkompetenzen besondere Beachtung geschenkt werden sollte.

Zusammenfassend stellt das erarbeitete „Puzzlestein-Modell“ ein integratives Modell lehrbezogener Kompetenzen, Einstellungen und struktureller Rahmenbedingungen aus Sicht von Lehrenden dar. Es geht davon aus, dass Lehre ein Ineinandergreifen von strukturellen Rahmenbedingungen einer Universität sowie von Kompetenzen und Einstellungen seitens der Lehrenden ist. Nur gemeinsam formen diese Teile – gleich einem Puzzle – das Gesamtbild guter Lehre.

## 5 Literaturverzeichnis

- Brendel, S., Eggensperger, P. & Glathe, A.** (2006). Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(2), 55-84.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio A. T.** (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954 – 2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5, 475-497.
- Clauß, A.** (2007). Der persönliche Lernweg – Entwicklungen in der Hochschullehre in den Niederlanden. *Das Hochschulwesen*, 4, 110-117.
- Corrigan, O., Ellis, K., Bleakley, A. & Brice, J.** (2010). Quality in medical education. In T. Swanwick (Hrsg.), *Understanding medical education* (S. 379-391). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Fiehn, J., Spieß, S., Ceylan, F., Harteis, C. & Schworm, S.** (2012). LehreProfi – Entwicklung und Einsatz eines Instruments zur Erfassung hochschuldidaktischer Kompetenz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S.45-62). Wiesbaden: Springer VS.
- Flanagan, J. C.** (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Harden, R. M. & Laidlaw, J. M.** (2012). *Essential skills for a medical teacher*. Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier.
- Mayring, P.** (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Ramani, S. & Leinster, S.** (2008). AMEE Guide no. 34: Teaching in the clinical environment. *Medical Teacher*, 30, 347-364.
- Steinert, Y.** (2010). Developing medical educators: a journey, not a destination. In T. Swanwick (Hrsg.), *Understanding medical education* (S. 379-391). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Trautwein, C. & Merkt, M.** (2012). Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S.83-100). Wiesbaden: Springer VS.
- Webler, W.-D.** (2003). Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung*, Bielefeld, S. 53-83.

**Wildt, J.** (2004). Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit, Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen* (S. 22-24).

## Autorinnen



Mag.ª Miriam ZEHNTER || Medizinische Universität Wien / Stabstelle Personalentwicklung || Spitalgasse 23, A-1090 Wien

[www.meduniwien.ac.at/pe](http://www.meduniwien.ac.at/pe)

[miriam.zehnter@meduniwien.ac.at](mailto:miriam.zehnter@meduniwien.ac.at)



Mag.ª Lydia TAUS || Medizinische Universität Wien / Stabstelle Personalentwicklung || Spitalgasse 23, A-1090 Wien

[www.meduniwien.ac.at/pe](http://www.meduniwien.ac.at/pe)

[lydia.taus@meduniwien.ac.at](mailto:lydia.taus@meduniwien.ac.at)



Dr.ª Katharina MALLICH-PÖTZ, MSc. || Medizinische Universität Wien / Stabstelle Personalentwicklung || Spitalgasse 23, A-1090 Wien

[www.meduniwien.ac.at/pe](http://www.meduniwien.ac.at/pe)

[katharina.mallich-poetz@meduniwien.ac.at](mailto:katharina.mallich-poetz@meduniwien.ac.at)