

Schmid, Christian J.; Wilkesmann, Uwe

Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer Online-Befragung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"

Hagen 2018, 45 S. - (Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen")



Quellenangabe/ Reference:

Schmid, Christian J.; Wilkesmann, Uwe: Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer Online-Befragung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Hagen 2018, 45 S. - (Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen") - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154867 - DOI: 10.25656/01:15486

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154867>

<https://doi.org/10.25656/01:15486>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Christian J. Schmid, Uwe Wilkesmann

Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

Ergebnisse einer Online-Befragung

Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Februar 2018

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

Alle angegebenen Online-Quellen wurden zuletzt am 23.01.2018 geprüft.

IMPRESSUM

Autorinnen/Autoren: Christian J. Schmid, Uwe Wilkesmann

Herausgegeben durch: Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Dr. Eva Cendon, Prof. Dr. Uwe Elsholz (FernUniversität in Hagen); Dr. Annika Maschwitz, Prof. Dr. Karsten Speck (Universität Oldenburg); Prof. Dr. Uwe Wilkesmann (Technische Universität Dortmund); Dr. Sigrun Nickel (CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung)

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck, auch auszugsweise, zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der HerausgeberInnen

Datum: Februar 2018

ISBN: 978-3-946983-20-0

1 Zur Lehr-Motivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung	4
2 Fragebogenkonzeption	5
2.1 Inhaltliche Konzeption der Befragung	5
2.2 Survey Pretests	6
3 Datenerhebung	7
3.1 Erhebungsmethode	7
3.2 Charakterisierung des Befragten-Samples	7
3.3 Zusammenfassende Sample-Charakterisierung	13
4 Lehr-Motivation von Dozierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	15
4.1 Themenblock <i>Praxisbezüge</i>	15
4.2 Themenblock <i>Karriereerwägungen</i>	17
4.3 Themenblock <i>(Kollegiale) Wertschätzung</i>	18
4.4 Themenblock <i>Lehr-Lern-Interaktion mit Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung</i>	18
4.5 Themenblock <i>Akademische Selbstauffassung/Selbstwirksamkeit</i>	20
4.6 Themenblock <i>Sonstige extrinsische Gründe</i>	21
4.7 Themenblock <i>Aufgaben-Verteilung/-Priorisierung</i>	22
4.8 Themenblock <i>Akademische Selbstauffassung/Professionsverständnis</i>	23
4.9 Themenblock <i>Kosten-Nutzen-Abwägungen</i>	23
4.10 Themenblock <i>Problematische Lehr-Lern-Interaktion mit Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung</i>	25
5 Organisationale Bedingungen der Lehr-Motivation von Dozierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	27
5.1 Themenblock <i>Support/Infrastruktur</i>	27
5.2 Themenblock <i>(Nachhaltigkeits-)Management</i>	29
5.3 Themenblock <i>Organisationskulturelle Anerkennung</i>	31
6 Stellungnahmen zum Weiterbildungsauftrag deutscher Hochschulen.....	33
6.1 Themenblock <i>Qualitätsaspekte der Hochschulbildung</i>	33
6.2 Themenblock <i>Hochschul-Auffassungen</i>	34
6.3 Themenblock <i>Machbarkeits-/Rahmenbedingungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung</i>	36
7 Konklusionen.....	38
7.1 Lehr-Motivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Individuen-Ebene.....	38
7.2 Rahmenbedingungen der Lehr-Motivation.....	39
8 Ausblick: Weiterer Forschungsbedarf.....	42
Literaturverzeichnis.....	43

1 Zur Lehr-Motivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In diesem thematischen Bericht präsentieren wir Ergebnisse unseres Online-Surveys zur Lehr-Motivation von Dozierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB), welchen wir im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ durchgeführt haben. Bevor wir die inhaltliche Konzeption, die methodische Durchführung und statistische Auswertung dieser Befragung abhandeln, wollen wir kurz noch einmal das ursprüngliche Erkenntnisinteresse dieser Begleitstudie voranstellen.

Unsere Zielsetzung war es, empirisch möglichst präzise zu bestimmen, was genau Dozierende dazu motiviert, sich in der wWB-Lehre *überhaupt* zu engagieren. Die Anerkennungs- bzw. Status-Hierarchie im akademischen Feld wird allgemein primär über die Forschungsaktivität bestimmt; die grundständige Lehre spielt dabei eine eher vernachlässigbare Rolle für Wissenschaftskarrieren. Letzteres gilt dann erst recht für die Lehre in der wWB (Schmid & Wilkesmann, 2018). Vor diesem Hintergrund wird die Notwendigkeit unseres Forschungsvorhabens noch virulenter, denn es gibt dennoch ProfessorInnen oder akademische Mitarbeitende, die trotzdem motiviert sind, Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung anzubieten. Letztere wollen wir analysieren, um Kenntnisse über die Kontextfaktoren ihrer Motivation in Erfahrung zu bringen, welche für die weitere operative Ausgestaltung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ von Relevanz sein können. Der Erfolg eines Weiterbildungsangebots hängt letzten Endes signifikant von dessen Dozierenden ab, welche in Lehr-Lern-Interaktionen mit ihren Studierenden den Weiterbildungsauftrag ihrer Hochschulen realisieren (Schramm, 2018).

Unter Motivation verstehen wir in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory) von Deci und Ryan (1993, 2000, 2008) ganz allgemein das *warum* und *wozu* intendierten menschlichen Verhaltens. Wir unterscheiden dazu qualitativ unterschiedliche Typen der Motivation, d.h. Motive (Beweggründe) für zielgerichtetes menschliches Verhalten, welche dann jeweils unterschiedlich stark ausgeprägt sein können (Grad des Motiviertseins). In der Motivationsforschung ist gut dokumentiert, dass (Arbeits-)Motivation stark kontextabhängig ist (Gagné & Deci, 2005). Daher interessieren wir uns ebenfalls für organisationale und/oder hochschulpolitische Rahmen- und Machbarkeitsbedingungen, welche die Ausprägungen der individuellen Lehr-Motivationen in der wWB entweder verstärken oder abschwächen. Die Daten dieser Befragung sollten uns eine empirische Analyse auch der Zusammenhänge zwischen *organisationalen* (Gestaltungs-)Variablen und Motivation(en) auf der Individuen-Ebene erlauben. Um es gleich vorwegzunehmen: Die dafür eingeplanten statistischen Wirkungsanalysen konnten wir aufgrund der bisher zur Verfügung stehenden Datenbasis leider (noch) nicht vornehmen. Wir müssen uns daher zunächst auf die Darstellung häufigkeitsbasierter Kennzahlen bescheiden. Dennoch können wir recht umfassende Informationen dazu bereitstellen, warum die von uns befragten Dozierenden in der wWB überhaupt lehren, wie sie die (Rahmen-)Bedingungen ihrer wWB-Lehre bewerten, wie ihre Meinung zu bekannten Ressentiments wider die Lehre in der wWB ist und was ihre *hochschulpolitischen* Ansichten zur wWB im deutschen Hochschulsystem sind.

Falls Sie als LeserInnen dieses thematischen Berichts aufgrund Ihres Erfahrungshintergrundes inhaltliche Anmerkungen haben, dann freuen wir uns sehr über ein Feedback. Wir wollen uns an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich bei all jenen bedanken, welche sich die Zeit genommen und die Mühe gemacht haben, an unserem Survey teilzunehmen.

2 Fragebogenkonzeption

2.1 Inhaltliche Konzeption der Befragung

In unseren früheren Survey-Studien zur managerialen Governance grundständiger Lehre an deutschen Hochschulen haben wir bereits – in Orientierung an der Self-Determination Theory (SDT) – ein Inventar zur Erhebung der Lehr-Motivation entwickelt und validiert (Schmid, 2016; Wilkesmann & Schmid, 2011). Dieses ist zwar auf die Handlungsdomäne akademischer Lehre spezifiziert worden, verbleibt aber dennoch bei relativ abstrakten Item-Formulierungen zur Motivationsabfrage. Ziel der vorliegenden Studie war es, die Lehr-Motivation speziell in der wWB so konkret, differenziert und umfassend wie möglich zu erheben. Was meint das genau?

Die Motivation zu lehren (Schmid, 2016) kann verschiedenen Typen der Handlungsregulation bzw. Handlungsverursachung zugeordnet werden, welche als mehr oder weniger selbst- bzw. fremdbestimmt wahrgenommen werden. Dazu zwei Beispiele: „Intrinsisch“ motiviert sein meint, dass man ohne fremdbestimmte Veranlassungen rein interessenbestimmt lehrt, weil die Tätigkeitsausführung selbst befriedigt und man Freude an der Lehrtätigkeit an und für sich hat (Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000). (Eher) „extrinsisch“ motiviert ist man dann, wenn bestimmte Verhaltensweisen mit instrumenteller Absicht ausgeführt werden, um damit Ziele bzw. Zwecke zu verfolgen, welche von der Tätigkeitsausführung selbst „separierbar“ sind (ebd.). Man lehrt also nicht bzw. weniger, weil die Lehre selbst einem (ausreichend) Befriedigung beschert, sondern weil man dafür in irgendeiner Form anderweitig kompensiert (z.B. Gehalt, Leistungszulagen), dazu verpflichtet (z.B. Erfüllung des Lehrdeputats) oder bei Unterlassung der Handlungsausführung sanktioniert (z.B. Ermahnung, Stigmatisierung, rechtliche Klagen) wird. Entsprechend konkret wurden diese Motivationen in unserem Survey mit Items abgefragt (Wilkesmann & Schmid, 2011, S. 265): z.B. Ich lehre ... „weil ich dafür bezahlt werde“ oder „weil die Deputatsvorschrift es von mir verlangt“ oder „weil mir meine Lehrtätigkeit Freude bereitet“.

Mit der vorliegenden Befragung haben wir uns jedoch zum Ziel gesetzt, inhaltlich möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen, mit welchen die Projektpartner ihre Maßnahmen oder Gestaltungsprinzipien zur Motivation von Dozierenden für die wWB-Lehre überdenken können. In einem ersten Schritt der Konzeption unserer Befragung haben wir daher versucht, eine Item-Sammlung von möglichen Motiven sowie auch Kontextfaktoren zu identifizieren, welche die Motivation in der wWB-Lehre ausmachen. Da es hierzu noch kaum instruktive konzeptionelle Vorarbeit und erst recht kein getestetes Befragungs-Inventar gibt, mussten wir uns selbst auf die Suche nach Items für unser Messinstrument zur Lehr-Motivation in der wWB begeben. Dazu bedienten wir uns verschiedener Suchstrategien: (1) Als Ergebnis einer Literaturschau sind wir u.a. bei Begleitstudien des Förderwettbewerbs fündig geworden (Büttner, Maaß & Nerdinger, 2012; Kahl, Lengler & Präßler, 2015). In diesen wurden Ergebnisse von Interviews mit Hochschulangehörigen zur wWB aufbereitet, welche uns erste *konkrete* Hinweise zur Operationalisierung der Lehr-Motivation in der wWB gaben. (2) Wir führten insgesamt n=5 ExpertInneninterviews (Gesamtdauer: 290 Minuten) mit ausgewählten Akteuren durch, welche wWB-Studiengänge und/oder Weiterbildungseinrichtungen (mit)organisieren und/oder auch eigene Lehrerfahrung in der wWB gesammelt haben. In diesen Interviews wurde dann zentral nach dem Topos der Lehr-Motivation in der wWB sowie deren Kontextfaktoren gefragt. (3) Wir haben theorie(an)geleitet, entlang der qualitativ unterschiedlichen Motivationstypen der SDT, eigene Überlegungen zu möglichen Motiven angestellt. Hierbei konnten wir u.a. auch auf eigene praktische Erfahrungshintergründe rekurren, weil wir mit unserem Zentrum für Hochschulbildung (zhb) für die (wissenschaftliche) Weiterbildung an der Technischen Universität (TU) Dortmund zuständig sind. (4) Zuletzt haben wir unsere vorläufige Item-Sammlung innerhalb der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt und um inhaltliche Ergänzungen von unseren KollegInnen gebeten. In späteren Pretests unseres Surveys mit wWB-Dozierenden wurden uns ebenfalls noch vereinzelte Hinweise zu

weiteren Motiven bzw. Bedingungen der Lehr-Motivation in der wWB gegeben, welche wir ebenfalls ergänzt haben.

Nachdem wir die Item-Sammlung abgeschlossen hatten, wurden diese inhaltlich geclustert und entsprechend innerhalb des Fragebogens in thematisch möglichst kohärenten Blöcken angeordnet. Diese Sortierung übernehmen wir auch für die Präsentation unserer Ergebnisse im Hauptteil dieses thematischen Berichts. Andere Rekombinationen einzelner Items aus den hier vorgegebenen Themenblöcken sind je nach spezifischem Erkenntnisinteresse denkbar und können z.B. für statistische Auswertungen im Nachhinein jederzeit noch vorgenommen werden.

2.2 Survey Pretests

In einem nächsten Schritt der Survey-Konzeption haben wir eine vorläufige Paper-Pencil-Version der Befragung angefertigt, um damit insgesamt $n=4$ face-to-face Verständlichkeitstests durchzuführen. Diesen sind wir dann zusammen mit unseren *Versuchspersonen* (wWB-erfahrene ProfessorInnen; davon ein wWB-Institutsleiter sowie ein Geschäftsführer einer wWB-Einrichtung) *Frage für Frage* durchgegangen. Zusätzlich haben wir diese Vorabversion unseres Surveys nach einer kurzen Vorstellung im Rahmen einer gemeinsamen Arbeitsbesprechung an alle unsere KollegInnen der wissenschaftlichen Begleitung verschickt, so dass diese ebenfalls noch einmal Feedback geben konnten.

Nach diesen ersten Pretest-Durchgängen wurden kleinere Anpassungen in den Item-Formulierungen, aber auch Ergänzungen zu bisher von uns unberücksichtigten Aspekten der Lehr-Motivation in der wWB vorgenommen, bevor die Befragung dann mit Hilfe von EFS Questback als ein Online-Survey programmiert wurde. Diese Online-Version wurde noch einmal mit insgesamt $n=14$ Dozierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung am zhb der TU Dortmund getestet. Hierbei ging es vordergründig um die prinzipielle Funktionstüchtigkeit der Befragung sowie eine erste Einschätzung der durchschnittlichen Befragungsdauer. Mit der Pretest-Kommentarfunktion konnten die Online-TesterInnen auch inhaltliche Anmerkungen jeglicher Art anbringen, welche von uns noch ein letztes Mal ausgewertet wurden, bevor die Befragung dann in die Feldphase ging.

3 Datenerhebung

3.1 Erhebungsmethode

Da es für die von uns angestrebte Zielgruppe aller Lehrenden in Projekten bzw. Studienangeboten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ keinen E-Mail-Verteiler gibt, wurde eine Adressliste mit (stellvertretenden) Projektleitungen und -koordinatorInnen (n=267) verwendet. Letztere wurden dann vertrauensvoll mit der Bitte kontaktiert, den Link zu unserer Online-Befragung an möglichst alle ihre Dozierenden weiterzuleiten.

Die Feldphase unseres Surveys begann am 06.04.2017 und endete nach einer einmaligen Nachfassaktion (09.05.2017) am 17.06.2017. Insgesamt n=581 Personen haben unseren Survey aufgerufen, wobei unklar bleibt, wie viele dieser Aufrufe durch die Projekt- und/oder Studienleitungen selbst erfolgten, bevor sie die Umfrage dann an ihre Lehrenden weiterleiteten. Wir wissen zumindest von vereinzelt Aufrufen durch Projektverantwortliche. Von diesen 581 Aufrufen beendeten insgesamt 40 Prozent die Befragung, so dass uns ein Netto-Sample von n=231 Teilnehmenden zur Verfügung steht. Eine Analyse der einzelnen Seitenaufrufe der Befragung zeigt, dass 43,2 Prozent (n=251) der Teilnehmenden die Befragung bereits nach der ersten Startseite wieder beendet haben. Weitere 4,1 Prozent (n=24) beendeten die Befragung auf Seite zwei, auf welcher sie einige Angaben zu ihrer Person machen sollten: z.B. Geschlecht, Alter, Fachrichtung. Alle darauffolgenden Befragungsseiten haben eine Abbruchquote von unter 1,7 Prozent, sodass wir davon ausgehen, dass es keine Anlässe gab, welche in auffälliger Weise zum Abbruch der Befragung führten. Wir vermuten daher, dass die Befragten also entweder ein grundsätzliches Interesse daran hatten, zu diesem Thema Auskunft zu geben oder eben auch nicht. Der Median der mittleren Bearbeitungszeit der Befragung war 19 Minuten und 5 Sekunden.

Im Vergleich zu unseren bisherigen Befragungsstudien zur Lehr-Motivation in der grundständigen Lehre erhielten wir von unseren AdressatInnen erfreulicherweise sehr gutes Feedback. Es gab lediglich ein paar wenige Anfragen zur Beantwortung unseres Surveys vor dem Hintergrund ganz spezifischer Konstellationen in den Projekten. Ansonsten erreichten uns viele interessierte Nachfragen, wann und in welcher Form die Ergebnisse aus dem Survey veröffentlicht werden. Der vorliegende thematische Bericht soll diesem Bedarf in einer möglichst umfassenden sowie allgemeinverständlichen Art nachkommen.

3.2 Charakterisierung des Befragten-Samples

Leider haben wir bisher überhaupt keine statistischen Kenntnisse zur Gesamtpopulation aller wWB-Lehrenden im deutschen Hochschulsystem per se (zur Personalstruktur in der wissenschaftlichen Weiterbildung siehe auch Wanken, Kreutz, Meyer & Eirnbter-Stolbrink, 2011). Wir konnten bis dato auch keinerlei verlässliche Informationen zur Gesamtpopulation von Lehrenden im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ bekommen. Beides bedingt Einschränkungen für die Auswertung unserer Befragung. Zum einen wissen wir daher nichts über den Non-Response, d.h. wer genau auf den Fragebogen (warum) *nicht* geantwortet hat. Zum anderen wissen wir genau darum auch nichts über mögliche Verzerrungen des Antwortverhaltens, weil vielleicht nur bestimmte Gruppen aus der anvisierten Zielpopulation geantwortet haben, welche der Lehre in der wWB gegenüber wahrscheinlich eher positiv als negativ gestimmt sind. Um es gleich an dieser Stelle vorwegzunehmen: Auch unsere Auswertungen (siehe v.a. den Abschnitt 6 *Stellungnahmen zum Weiterbildungsauftrag deutscher Hochschulen*) stärken insgesamt die Vermutung, dass unsere Befragten im Durchschnitt als (besonders) *weiterbildungsaffin* zu charakterisieren sind. Wir können mit den Ergebnissen unserer Befragung also *keinerlei* Repräsentativität beanspruchen; weder (1) für die Lehrenden in den Angeboten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ noch (2) für die Grundgesamtheit aller wWB-Lehrenden und erst recht nicht (3) für Hochschullehrende an deutschen Hochschulen per se. Eine noch ausstehende, exakte und differenzierte Erfassung des Lehrpersonals im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sowie weitere Befragungen sollen diese Defizite beheben. Das

bisherige Sample müsste (1) systematisch um Dozierende erweitert werden, welche in Studienangeboten lehren, die jenseits der Förderung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ bereits stattfinden und (2) um jene, welche bisher überhaupt noch nicht in der wWB aktiv sind (als quasi-experimentelle Vergleichsgruppe).

Die nachfolgende, sehr detaillierte Charakterisierung unseres Netto-Samples soll eine Vorstellung davon geben, für welche Subpopulation von wWB-Dozierenden alle unsere Ergebnisse repräsentativ sind. Wir wollen an dieser Stelle ausdrücklich auf diesen Sachverhalt hinweisen und explizit davor warnen, aus unseren Ergebnissen Verallgemeinerungen abzuleiten. Im Folgenden also eine Beschreibung unseres Samples soweit wir dieses aufgrund der abgefragten und gemachten Angaben spezifizieren können. Wer also hat unseren Fragebogen beantwortet und für welche Subpopulation von wWB-Lehrenden gelten daher unsere Feststellungen?

Tabelle 1: Alter (Quelle: eigene Darstellung)

Item: In welchem Jahr sind sie geboren? [Alter in Jahren wurde nachträglich berechnet!]

Mittelwert	48,2
Median	49
Standardabweichung	10,3
Minimum	26
Maximum	73
N gültig	187
N fehlend	44

Tabelle 2: Geschlecht (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Sind Sie...

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
männlich	149	64,5	65,9
weiblich	77	33,3	34,1
Gesamt	226	97,8	100
Keine Angabe	5	2,2	
Insgesamt	231	100	

Tabelle 3: Angestammte Fachrichtung (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Welcher Fachrichtung fühlen Sie sich prinzipiell zugehörig (wissenschaftliche Laufbahn)? [Hinweis: Falls Ihnen keine eindeutige Zuordnung möglich ist, wählen Sie bitte den Fachbereich, in welchem Sie sich am ehesten verorten würden].

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	73	31,6	32,4
Ingenieurwissenschaften	63	27,3	28,0
Geisteswissenschaften	34	14,7	15,1
Mathematik, Naturwissenschaften	24	10,4	10,7
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	17	7,4	7,6
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin	7	3,0	3,1
Sport, Sportwissenschaften	4	1,7	1,8
Kunst, Kunstwissenschaft	3	1,3	1,3
Gesamt	225	97,4	100
Keine Angabe	6	2,6	
Insgesamt	231	100	

Tabelle 4: Hauptberufliche Tätigkeit Privatwirtschaft (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Waren bzw. sind Sie immer noch hauptberuflich in der Privatwirtschaft tätig?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
nein	100	43,3	44,4
ja, war ich	89	38,5	39,6
ja, immer noch	36	15,6	16
Gesamt	225	97,4	100
Keine Angabe	6	2,6	
Insgesamt	231	100	

Tabelle 5: Beschäftigung im Hauptberuf (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Sind bzw. waren Sie in Ihrem (Haupt)Beruf ...

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Abhängig beschäftigt (z.B. als ArbeiterIn, Angestellte(r) oder BeamtIn)	98	42,4	79
Selbstständig außerhalb des Weiterbildungs-Sektors (eigener Betrieb, eigenes Büro o.ä.)	17	7,4	13,7
Selbstständig im Weiterbildungs-Sektor (z.B. als TrainerIn, WeiterbildnerIn)	9	3,9	7,3
Gesamt	124	53,7	100
Filter	104	45	
Keine Angabe	3	1,3	
Insgesamt	231	100	

Tabelle 6: Akademischer Grad/Titel (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Sind Sie bereits promoviert und/oder habilitiert?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
promoviert	121	52,4	53,8
weder noch	84	36,4	37,3
habilitiert mit Professur	19	8,2	8,4
habilitiert ohne Professur	1	0,4	0,4
Gesamt	225	97,4	100
Keine Angabe	6	2,6	
Insgesamt	231	100	

Tabelle 7: Hochschultyp (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Welchem Hochschultyp entspricht die Hochschule, an der Sie gerade in der wiss. WB¹ tätig sind?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
(Fach-)Hochschulen ohne Promotionsrecht	137	59,3	62,0
Universitäten und Hochschulen mit Promotionsrecht	78	33,8	35,3
Kunst- und Musikhochschulen mit/ohne Promotionsrecht	6	2,6	2,7
Gesamt	221	95,7	100
Keine Angabe	10	4,3	
Insgesamt	231	100	

¹ Hinweis: In den Formulierungen unseres Surveys haben wir noch die Abkürzung „wiss. WB“ verwendet. Mittlerweile hat sich die wissenschaftliche Begleitung auf den einheitlichen Gebrauch von „wWB“ verständigt.

Tabelle 8: Trägerschaft (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Unter welcher Trägerschaft befindet sich diese Hochschule? [Hinweis: es gab 1 Mehrfachnennung]

	Häufigkeit	Prozent	Prozent der Fälle
staatlich	190	86,4	86,8
Privat, staatlich anerkannt	18	8,2	8,2
Kirchlich, staatlich anerkannt	12	5,2	5,5
Gesamt	220	95,3	100,5
Keine Angabe	12	5,2	
Insgesamt	231	100	

Tabelle 9: Bundesland (Quelle: eigene Darstellung)

Item: In welchem Bundesland befindet sich die Hochschule?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Baden-Württemberg	64	27,7	29,0
Niedersachsen	30	13,0	13,6
Bayern	24	10,4	10,9
Hessen	24	10,4	10,9
Nordrhein-Westfalen	17	7,4	7,7
Bremen	14	6,1	6,3
Brandenburg	8	3,5	3,6
Rheinland-Pfalz	8	3,5	3,6
Sachsen-Anhalt	8	3,5	3,6
Berlin	7	3,0	3,2
Mecklenburg-Vorpommern	5	2,2	2,3
Hamburg	4	1,7	1,8
Sachsen	3	1,3	1,4
Schleswig-Holstein	3	1,3	1,4
Saarland	1	0,4	0,5
Thüringen	1	0,4	0,5
Gesamt	221	95,7	100
Keine Angabe	10	4,3	
Insgesamt	231	100	

Tabelle 10: Anstellungsverhältnis Hochschule (Quelle: eigene Darstellung)

Item: In welchem Anstellungsverhältnis befinden Sie sich mit der Hochschule, an der Sie in der wiss. WB lehren?

[Mehrfachnennung möglich]

Zählvariable Anstellungsverhältnis/Anzahl Mehrfachnennungen		
	Häufigkeit	Gültige Prozente
1 Nennung ²	201	87,0
2 Nennungen	23	10,0
Gesamt	224	97,0
Keine Angabe	7	
Insgesamt	231	100

² Erklärung: Diese Tabelle (siehe auch andere weiter unten) gibt an, wie viele Mehrfachnennungen es bei dieser Abfrage gab. Wir sehen, dass in diesem Fall insgesamt 23 Befragte genau zwei Angaben (Doppelnennungen) zu ihrem Anstellungsverhältnis gemacht haben. Die restlichen 201 Befragungs-TeilnehmerInnen machten nur eine Einfachnennung.

	N	Prozent	Prozent der Fälle
Professor/in	84	34,0	37,5
Lehrbeauftragte/r	42	17,0	18,8
Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in	40	16,2	17,9
Honorarkraft (befristetes Vertragsverhältnis; Honorar-Basis)	34	13,8	15,2
Lehrkraft für besondere Aufgaben	15	6,1	6,7
Sonstiges	11	4,5	4,9
Akademische/r (Ober)rätin/rat	4	1,6	1,8
Gastprofessor/in	4	1,6	1,8
Wissenschaftliche/r Assistent/in	3	1,2	1,3
Honorarprofessor/in	3	1,2	1,3
Juniorprofessor/in	2	0,8	0,9
Hochschuldozent/in	2	0,8	0,9
Seniorprofessor/in	2	0,8	0,9
Außerordentliche(r)/außerplanmäßige(r) Professor/in	1	0,4	0,4
Insgesamt	247	100,0	110,3

Tabelle 11: Befristung Anstellungsverhältnis (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Wie ist Ihr momentanes Anstellungsverhältnis (oder Honorar-Vertrag) in der wiss. WB befristet?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
befristet	110	47,6	50,9
unbefristet	106	45,9	49,1
Gesamt	216	93,5	100,0
Keine Angabe	15	6,5	
Insgesamt	231	52,4	

Tabelle 12: Position(en) in der akademischen Selbstverwaltung (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Nehmen Sie aktuell noch Positionen in der akademischen Selbstverwaltung an der Hochschule ein, an der Sie in der wiss. WB lehren? [Mehrfachnennung möglich]

Zählvariable Position in Selbstverwaltung/Anzahl Mehrfachnennungen	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
1 Nennung	172	74,5	77,5
2 Nennungen	35	15,2	15,8
3 Nennungen	12	5,2	5,4
4 Nennungen	3	1,3	1,4
Gesamt	222	96,1	100,0
Keine Angabe	9	3,9	
Insgesamt	231	100	

Position in akad. Selbstverwaltung	N	Prozent	Prozent der Fälle
keine	114	39,3	51,4
Mitglied in Kommissionen/Ausschüssen	65	22,4	29,3
Mitglied des Fachbereichs-/Fakultätsrats (auch: ProdekanIn)	46	15,9	20,7
Leitungsfunktion 'wissenschaftliche Einrichtung/(An-)Institut'	20	6,9	9,0
Sonstiges	20	6,9	9,0
Mitglied des Senats	16	5,5	7,2
DekanIn	7	2,4	3,2
Mitglied des Rektorats/Präsidiums	2	0,7	0,9
Insgesamt	290	100,0	130,6

Tabelle 13: Lehre in OH-gefördertem Projekt [Kontrollvariable] (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Lehren Sie in einem Weiterbildungsstudiengang, welcher durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen [OH]“ gefördert wird/wurde?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
ja	144	62,3	63,7
weiß nicht	46	19,9	20,4
nein	36	15,6	15,9
Gesamt	226	97,8	100
Keine Angabe	5	2,2	
Insgesamt	231	100	

Tabelle 14: Verantwortlichkeit OH-Projekt (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Haben Sie eine Position/Funktion mit direkter Verantwortlichkeit für den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“? [Mehrfach-Nennung möglich]

Zählvariable Leitungsfunktion OH-Projekt/Anzahl Mehrfachangaben			
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
1 Nennung	223	96,5	99,1
2 Nennungen	2	0,9	0,9
keine Angabe	6	2,6	100
Insgesamt	231	100	

Verantwortlichkeit OH-Projekt	N	Prozent	Prozent der Fälle
keine	182	80,2	80,9
Leitungs-/Koordinationsfunktion	35	15,4	15,6
Sonstiges	10	4,4	4,4
Insgesamt	227	100,0	100,9

Tabelle 15: Lehrerfahrung in der wWB [an Hochschulen] (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Wie viele Jahre lehren Sie bereits in der wiss. WB? [an Hochschulen]

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Ja, ___ Jahre	178	77,1	79,1
bisher noch keine (aktive) Erfahrung [speziell mit Lehre in wiss. WB]	47	20,3	20,9
Gesamt	225	97,4	100
Keine Angabe	6	2,6	
Insgesamt	231	100	

Lehrerfahrung wiss. WB in Jahren	
Mittelwert	5,2
Median	4
Standardabweichung	5,1
N gültig	177
N fehlend	54

Tabelle 16: Lehrerfahrung berufliche Weiterbildung [hochschuleextern] (Quelle: eigene Darstellung)

Item: Haben Sie schon Lehr-Erfahrung in der (beruflichen) Weiterbildung außerhalb von Hochschulen?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
[ja] ___ Jahre	135	58,4	60,3
bisher noch keine (aktive) Erfahrung	89	38,5	39,7
Gesamt	224	97	100
Keine Angabe	7	3	
Insgesamt	231	100	

Lehr-Erfahrung in Jahren	
Mittelwert	9,1
Median	6
Standardabweichung	8,4
N gültig	133
N fehlend	98

3.3 Zusammenfassende Sample-Charakterisierung

Abschließend fassen wir die oben im Einzelnen aufgeführten Angaben zu den Teilnehmenden noch einmal zusammen. Auch wenn diese Sample-Charakterisierung keine repräsentativen Aufschlüsse darüber gibt, welche AkademikerInnen in der wWB an deutschen Hochschulen typischerweise lehren, so bekommen wir doch erste Eindrücke dazu, mit welcher Population wir es zu tun haben könnten.

Im Durchschnitt sind diejenigen, welche den Survey beantwortet haben, 48 Jahre alt und überwiegend männlich (66 Prozent).

Sie lehren zum großen Teil an Hochschulen in staatlicher Trägerschaft (87 Prozent) sowie überwiegend eher an Fachhochschulen (62 Prozent) als an Universitäten (35 Prozent). Diese Hochschulen befinden sich anteilig vorwiegend in den Bundesländern Baden-Württemberg (29 Prozent), Niedersachsen (14 Prozent) sowie Bayern und Hessen (jeweils elf Prozent).

Zur Hälfte sind unsere Befragten promoviert (54 Prozent), weitere 37 Prozent jedoch weder promoviert noch habilitiert.

Sie geben meistens an, als ProfessorIn (38 Prozent), Lehrbeauftragte/r (19 Prozent), wissenschaftliche MitarbeiterIn (18 Prozent) oder Honorarkraft (15 Prozent) angestellt zu sein. Die Hälfte von ihnen arbeitet zum Zeitpunkt der Befragung in einem befristeten Anstellungsverhältnis (51 Prozent). Eine oben nicht aufgeführte Detailanalyse zeigt, dass in unserem Sample gerade einmal knappe fünf Prozent der Befragten (n=10) habilitierte ProfessorInnen mit einem eigenen Lehrstuhl an einer Universität sind. 84 Prozent derjenigen, welche als Anstellungsverhältnis ProfessorIn angeben, verorten sich an Fach-/Musik-/Kunsthochschulen. UniversitätsprofessorInnen sind in unserem Sample deutlich unterrepräsentiert, obwohl es in der Grundgesamtheit aller deutschen ProfessorInnen ungleich mehr Universitäts- als FachhochschulprofessorInnen gibt (Statistisches Bundesamt, 2017).

51 Prozent der Befragten üben kein zusätzliches Amt in der akademischen Selbstverwaltung aus. Die andere Hälfte benennt mindestens eine Position in der Selbstverwaltung; meistens die eines Mitglieds in einer Kommission und Ausschüssen (29 Prozent) oder eines Fachbereichs- bzw. Fakultätsrates (21 Prozent). Weitere neun Prozent der Nennungen geben die Leitungsfunktion einer wissenschaftlichen Einrichtung bzw. eines (An-)Instituts an. Die Feststellung, dass viele unserer Befragten in der einen oder anderen Funktion hochschul(innen)politisch aktiv und/oder sogar direkt für wissenschaftliche Weiterbildung verantwortlich sind, könnte systematische Verzerrungen ihres durchschnittlichen Antwortverhaltens vermuten lassen. In einer anderen empirischen Studie zum Managerialismus an deutschen Hochschulen konnten wir aufzeigen, dass Mitglieder von Dekanaten und Rektoraten – im Vergleich zur sonstigen Professorenschaft – signifikant unterschiedliche Ansichten zur Hochschulsteuerung haben (Schmid & Wilkesmann, 2015). Analog dazu wäre es nicht verwunderlich, dass auch das Thema wissenschaftliche Weiterbildung in den jeweiligen Status- bzw. Betroffenheitsgruppen der Hochschulbinnenorganisation (strategisch) unterschiedlich bewertet wird.

Die Fachrichtungen (DFG-Systematik) der Rechts-, Wirtschaft- und Sozialwissenschaften (32 Prozent) und Ingenieurwissenschaften (28 Prozent) sind zusammen mit den Geisteswissenschaften (15 Prozent) sowie der Mathematik und den Naturwissenschaften (elf Prozent) die insgesamt am häufigsten vertretenen.

Etwas über die Hälfte aller Befragten (56 Prozent) hat bereits hauptberufliche Erfahrung in der Privatwirtschaft; 80 Prozent davon in abhängiger Beschäftigung und weitere sieben Prozent als selbstständig Beschäftigte speziell im Weiterbildungssektor. Dieser Befund kann darauf hindeuten, dass eine derartige Berufserfahrung ebenfalls eine gewisse Affinität speziell zur Lehre in der wWB präformieren kann.

20 Prozent der Befragten wissen nicht (Antwort: „weiß nicht“), ob sie in einem Weiterbildungsangebot lehren, welches durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert wird. Wir gehen aber dennoch davon aus, dass die von uns angeschriebenen Projektleitungen – wie *explizit* von uns aufgetragen –, den Link zur Befragung nur an Dozierende weitergeleitet haben, welche in Studienangeboten lehren, die sich der Förderung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ verdanken. Hierzu gibt es verschiedene, denkbare Erklärungen. Besonders die in der wWB-Lehre oft eingesetzten hochschul-externen Dozierenden wissen möglicherweise besonders wenig über bzw. interessieren sich weniger für die spezifische Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte eines Studiengangs. 81 Prozent aller Befragten geben an, keine Position bzw. Funktion mit direkter Verantwortlichkeit für den Förderwettbewerb zu haben; 16 Prozent üben so eine Leitungs-/Koordinationsfunktion (zusätzlich) aus.

80 Prozent der Teilnehmenden unserer Befragung haben bereits Vorerfahrung mit der Lehre in der wWB an Hochschulen. Diese beziffern sie im Durchschnitt auf etwa fünf Jahre (Mittelwert). Ganze 60 Prozent der Befragten haben bereits Lehr-Vorerfahrungen in (beruflicher) Weiterbildung außerhalb von Hochschulen gemacht; im Durchschnitt sind das dann bemerkenswerte neun Jahre (Mittelwert). Eine weitere Berechnung zeigt, dass nur neun Prozent *noch nie* in der Weiterbildung gelehrt haben; weder an Hochschulen noch außerhalb von Hochschulen. Mit anderen Worten: Unser Sample besteht überwiegend aus mehrjährig weiterbildungserfahrenen bzw. -affinen AkademikerInnen. Dies gilt es bei allen Interpretationen der Befragungsergebnisse immer mitzudenken.

4 Lehr-Motivation von Dozierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse unserer Variablen zur Erfassung der Lehr-Motivation wiedergegeben. Die übergreifende Fragestellung zur Erhebung der individuellen Lehr-Motivation in der wWB wurde folgendermaßen formuliert: „Warum bzw. wozu lehren Sie in der wiss. WB? Oder: Was ist Ihre *Lehr-Motivation* in der wiss. WB?“. Diese haben wir durchgängig anhand vorgegebener Statements (Items) auf einer 5er-Likert-Skala von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft völlig zu“ bewerten lassen.

Die Ergebnisse unserer Auswertungen sind univariate Statistiken (Streuungs- und Lagemaße). In den Tabellen benutzen wir dazu folgende Abkürzungen:

- *MN* = *Mean* (arithmetischer Mittelwert): Das arithmetische Mittel (auch Durchschnitt) ist derjenige Mittelwert, der als Quotient aus der Summe der betrachteten Zahlen und ihrer Anzahl berechnet wird.
- *MD* = *Median* (50%-Perzentil): Der Median einer Auflistung von Zahlenwerten ist der Wert, der an der mittleren (zentralen) Stelle steht, wenn man die Werte der Größe nach sortiert. Allgemein teilt ein Median einen Datensatz, eine Stichprobe oder eine Verteilung in zwei (gleich große) Hälften, so dass die Werte in der einen Hälfte nicht größer als der Medianwert sind und in der anderen nicht kleiner.
- *STD* = *Standard Deviation* (Standardabweichung): Die empirische Standardabweichung ist ein Maß dafür, wie weit die Stichprobe im Schnitt um den arithmetischen Mittelwert streut.
- *MK* = *Mittelkategorie*: Hier wird der (gültige) Prozentsatz jener angegeben, welche die Antwort 3 gewählt haben. Die Mittelkategorie wurde in der Befragung im Kontinuum zwischen 1 „trifft gar nicht zu“ und 5 „trifft völlig zu“ mit „teils/teils“ deklariert.

Wir wollen gleich an dieser Stelle zwei zentrale Überlegungen vorausschicken, welche für *alle* nachfolgenden Interpretationen gelten, auch wenn nur an bestimmten Stellen detaillierter darauf eingegangen wird: (1) Eine lediglich am Mittelwert als Maßzahl ausgewiesene Zustimmung oder Verneinung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass trotzdem nicht vernachlässigbar große Anteile der Befragten gegenteiliger Meinung sein können. Es gilt also mindestens die Standardabweichung immer mit zu betrachten. (2) Die Mittelkategorie („teils/teils“) ist insofern von besonderem analytischem Interesse, weil sie zum Erhebungszeitpunkt eine Position der *Unentschiedenheit* dokumentiert. Diese Unentschiedenheiten können sich – je nach der weiteren Ausgestaltung der bisherigen Gegebenheiten und Zustände in der wWB – zukünftig ausdifferenzieren.

Zur komprimierteren und anschaulicheren Erfassung der Ergebnisse folgt den Tabellen dann jeweils eine zusätzliche grafische Darstellung mit Balkendiagrammen, in denen die Einzelitems mit dem jeweiligen *arithmetischen Mittelwert* beschriftet sind.

4.1 Themenblock *Praxisbezüge*

In einer ersten Item-Batterie haben wir mögliche Motive für die Lehre in der wWB erhoben, welche einen direkten Mehrwert der Lehrenden in Hinblick auf Forschungs-/Theorie-/Praxis-Bezüge abbilden sollen. Für die wWB-Lehre ist die Theorie-Praxis-Verzahnung (Cendon, Mörth & Pellert, 2016) eine konstitutive (v.a. auch *didaktische*) An- und/oder Herausforderung; sie kann aber ebenso in verschiedenartiger Hinsicht von besonderem Interesse für die wWB-Lehrenden sein (Kahl, Lengler & Präßler, 2015).

Tabelle 17: Praxisbezüge (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MN	MD	MK	STD
Warum bzw. wozu lehren Sie in der wiss. WB? Oder: Was ist Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?	gültig/ fehlend			%	
Weil mich die Herausforderung reizt, den anwendungsorientierten Erwartungen berufstätiger PraktikerInnen gerecht zu werden.	220/11	3,9	4	15,9	1,2
Weil meine – über die WB-Studierenden vermittelten – Lehr-Inhalte Auswirkungen auf berufliche Praxen haben.	218/13	3,7	4	22,5	1,2
Weil ich dadurch meine Wissensbestände als AkademikerIn mit den Erkenntnissen von PraktikerInnen abgleichen kann.	213/18	3,2	3	20,7	1,3
Weil ich in der wiss. WB Möglichkeiten für einen erkenntnisreichen Austausch mit anderen (Fach-)KollegInnen bekomme.	211/20	3,1	3	20,9	1,4
Weil ich dadurch fortlaufend über relevante Entwicklungen in der (beruflichen/angewandten) Praxis informiert werde.	210/21	2,8	3	24,8	1,4
Weil ich dadurch forschungsrelevante Kontakte knüpfen kann. (z.B. AnsprechpartnerInnen in Organisationen)	205/26	2,4	2	23,4	1,3



Abbildung 1: Praxisbezüge (Quelle: eigene Darstellung)

Wir sehen, dass unsere Befragten im Durchschnitt sehr stark zustimmen, dass sie tatsächlich die Herausforderung reizt, ihre Erkenntnisse anwendungsgerecht PraktikerInnen zu vermitteln. Auch die in der wWB-Lehre erlebte Selbstwirksamkeit auf berufliche Praxen ist ein auffallend hoch ausgeprägtes Motiv unter den Lehrenden. Gerade noch schwach zustimmend greift der Aspekt des Abgleichs akademischer Wissensbestände mit den Erkenntnissen von PraktikerInnen. Eher nicht zustimmend werden dagegen die Motive bewertet, dass man durch die wWB-Lehre über relevante Entwicklungen in der Praxis informiert wird sowie die Möglichkeit, darüber Kontakte für eigene Forschungsvorhaben initiieren zu können. Diese Ergebnisse sind insofern interessant, da gerade die beiden letztgenannten Aspekte in den vorbereitenden Interviews als starke Argumente pro wWB-Lehre genannt wurden.

4.2 Themenblock *Karriereerwägungen*

In diesem Item-Block werden Motive dazu abgefragt, inwiefern die Dozierenden ihr Engagement in der wWB-Lehre als karriererelevant erachten.

Tabelle 18: *Karriereerwägungen* (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MN	MD	MK	STD
Warum bzw. wozu lehren Sie in der wiss. WB? Oder: Was ist Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?	gültig/ fehlend			%	
Weil ich mich dadurch als AkademikerIn zusätzlich profilieren kann. (neben Forschung und/oder grundständiger Lehre)	216/15	2,7	3	21,8	1,4
Weil es mir mein Engagement in der wiss. WB erlaubt, meine Verbindung zur Wissenschaft karrierefördernd auszuweisen. (z.B. im CV, persönliche Webseite)	213/18	2,2	2	15,5	1,4
Weil ich durch meine Lehre in der wiss. WB den Kontakt zu einer bestimmten Hochschule pflegen kann.	214/17	2,1	1	15,4	1,4
Weil dies momentan die einzige Möglichkeit für mich ist, weiterhin im akademischen Feld zu (ver)bleiben.	212/19	1,7	1	9,9	1,3

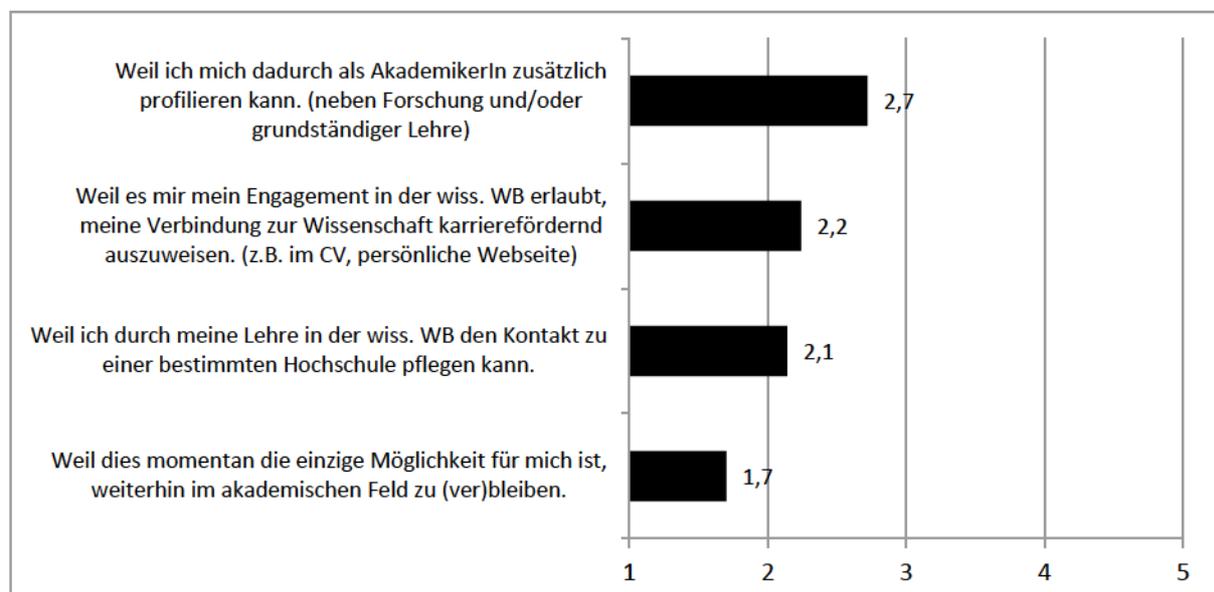


Abbildung 2: *Karriereerwägungen* (Quelle: eigene Darstellung)

Wir sehen in diesem Item-Block, dass ein Engagement in der wWB-Lehre in sämtlichen Hinsichten nicht durch Karrierekalküle der Dozierenden motiviert ist. Keines der abgefragten Items wird im Durchschnitt zustimmend bewertet (Werte > 3). Anders formuliert: Man lehrt nicht in der wWB, um damit seine akademische und/oder außerhochschulische Karriere voranzutreiben. Es gibt jedoch einen nicht unbeträchtlichen Anteil von Dozierenden (siehe MD=3), welche dennoch behaupten, sich auch über ihre wWB-Lehre (neben Forschung und grundständiger Lehre) als AkademikerInnen zusätzlich profilieren zu können. Eine differenzierte Betrachtung nach dem Anstellungsverhältnis an der jeweiligen Hochschule zeigt, dass v.a. Lehrbeauftragte (n=26; MN=3,3) und wissenschaftliche MitarbeiterInnen (n=30; MN=3,2) eher dieser Ansicht sind und weniger die ProfessorInnen (n=79; MN=2,2). Insgesamt 23,4 Prozent (n=72) aller Befragten stimmen diesem Motiv „eher/voll zu“.

4.3 Themenblock (Kollegiale) Wertschätzung

Hier wurden Items zusammengefasst, welche abfragen, inwiefern die kollegiale Wertschätzung ein Motiv für ihr wWB-Lehrengagement ist.

Tabelle 19: (Kollegiale) Wertschätzung (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MN	MD	MK	STD
Warum bzw. wozu lehren Sie in der wiss. WB? Oder: Was ist Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?	Gültig/ fehlend			%	
Weil ich persönlich aufgrund meiner speziellen (fachlichen/didaktischen) Eignung dazu angefragt wurde.	214/17	4,2	5	7,5	1,2
Weil ich von meinen akad. KollegInnen dafür wertgeschätzt werde. (im jeweiligen Fach- bzw. Lehrbereich)	210/21	2,5	3	22,4	1,4
Weil das Engagement meiner akad. KollegInnen in der wiss. WB mich dazu anregt.	211/20	2,5	2	19,9	1,4
Weil mich mein(e) direkt Vorgesetzte(r) dafür wertschätzt.	209/22	2,3	2	21,1	1,3

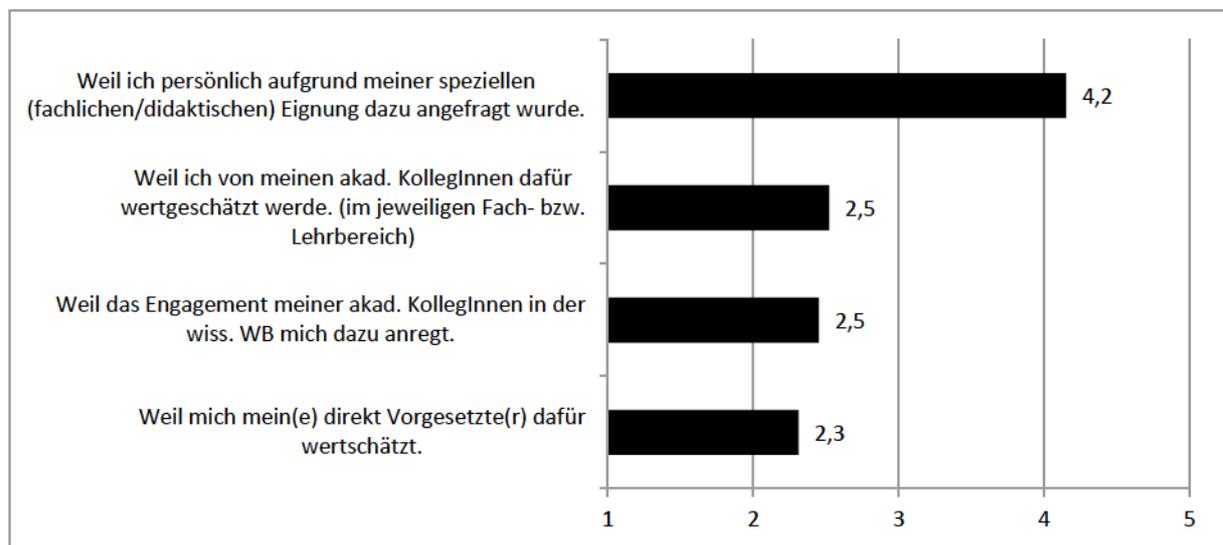


Abbildung 3: (Kollegiale) Wertschätzung (Quelle: eigene Darstellung)

Ein – für eine 5er-Likert-Skala – ungewöhnlich hoch ausfallender Zustimmungswert von 4,2 verweist darauf, dass eine persönliche Anfrage an die Dozierenden mit einem Appell an ihre spezielle fachliche und/oder didaktische Eignung ein sehr starkes Motiv für diese ist, sich tatsächlich in der wWB-Lehre zu engagieren. Es scheint also eine gute Rekrutierungsstrategie zu sein, mögliche Dozierende gezielt über eine persönliche Ansprache für ein wWB-Engagement zu gewinnen. Andere Formen der kollegialen Wertschätzung werden im Durchschnitt als eher irrelevant bewertet (Werte < 3; „trifft eher/gar nicht zu“). Man lehrt also nicht in der wWB, um von KollegInnen dafür geschätzt und anerkannt zu werden.

4.4 Themenblock Lehr-Lern-Interaktion mit Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Hier wird differenziert abgefragt, wie sehr die Lehre in der wWB Freude macht, (gerade) weil man es hierbei mit einer speziellen Population von Studierenden bzw. Teilnehmenden zu tun hat (Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015).

Tabelle 20: Lehr-Lern-Interaktion mit wiss. WB-Studierenden (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MN	MD	MK	STD
Warum bzw. wozu lehren Sie in der wiss. WB? Oder: Was ist Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?	Gültig/ fehlend			%	
Weil es mir generell Freude bereitet, mit Studierenden in der wiss. WB zusammenzuarbeiten.	222/9	4,4	5	11,7	1,0
Weil hier aufgrund des hohen Studierenden-Engagements ein besonders produktives Lehr-Lern-Klima vorherrscht.	221/10	4,0	4	16,7	1,1
Weil es mir Freude bereitet, dass hier die Studierenden an meinen Lehr-Inhalten ernsthaft interessiert sind.	222/9	4,1	4	14,4	1,0
Weil ich in meiner WB-Lehre immer sehr positives Feedback von meinen Studierenden bekomme. (z.B. im Hinblick auf fachliche oder didaktische Kompetenz)	218/13	3,9	4	19,7	1,1
Weil die wiss. WB ein willkommener Anlass für mich ist, wertvolle Erfahrungen mit neuen Lehr-Lern-Methoden zu sammeln.	218/13	3,8	4	23,9	1,2
Weil mich die Herausforderung reizt, speziell mit 'WB-Studierenden' zusammenzuarbeiten.	219/12	3,7	4	19,6	1,2

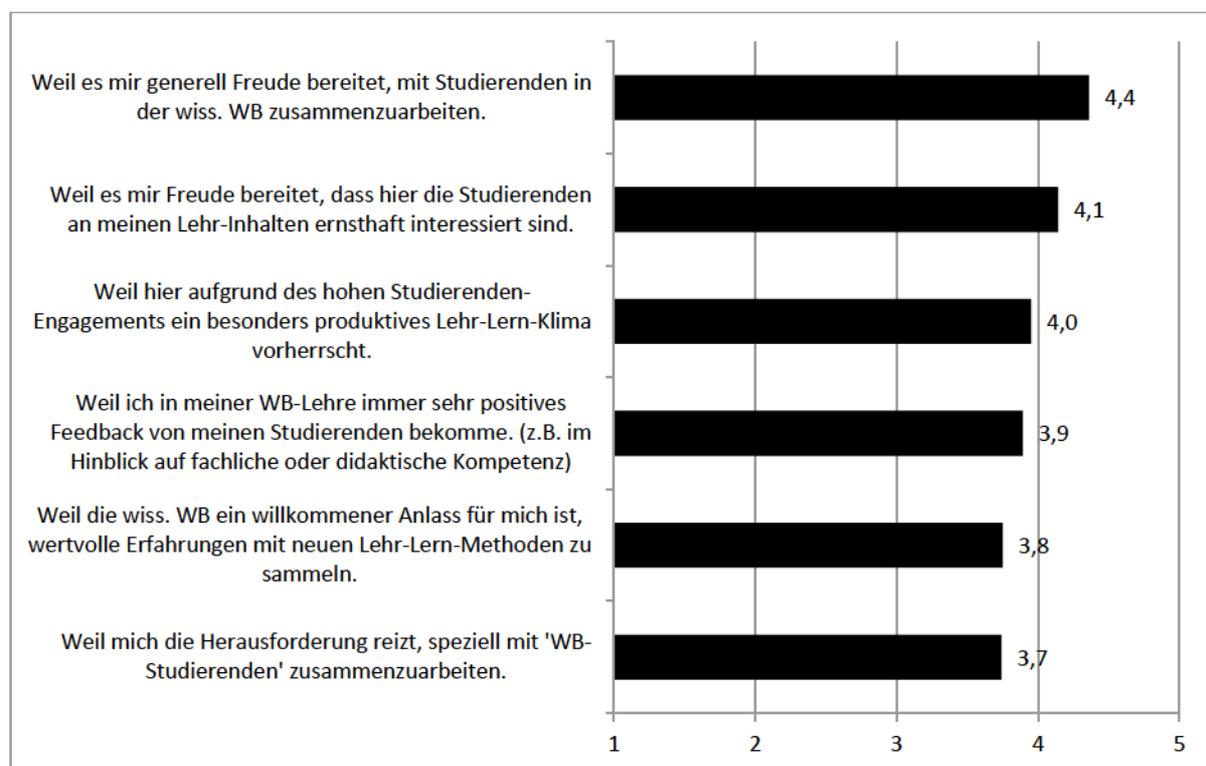


Abbildung 4: Lehr-Lern-Interaktion mit wiss. WB-Studierenden (Quelle: eigene Darstellung)

Im Vergleich zu den bisherigen Auswertungen zu möglichen Motiven und deren Ausprägungen im Hinblick auf ein wWB-Lehrengagement, zeigt der Item-Block zur *Studierenden-Interaktion* eine durchweg auffallend (sehr) hoch ausgeprägte Zustimmung seitens der Befragten. Um es kurz zusammenzufassen: Sie geben an, dass ihre Lehr-Motivation im Durchschnitt sehr stark mit der speziellen Population der wWB-Studierenden zu tun hat. Es scheint in sämtlichen Hinsichten besondere Freude zu machen, mit wWB-Studierenden zusammen zu lehren und zu lernen. Das widerspricht möglichen Stereotypisierungen von *nicht-traditionellen* oder berufsbegleitend Studierenden, welche als eine besonders problematische Klientel für Hochschullehrende gelten (können). Wir vermuten hierzu zweierlei: (1) Ressentiments gegenüber wWB-Studierenden werden vorverurteilend lediglich von denjenigen gehegt, welche – im Unterschied zu unseren Befragten – noch keine praktische Erfahrung im tatsächlichen Umgang mit diesen Studierenden gemacht haben. (2) Es könnte aber auch sein, dass sich in unserem Sample überwiegend wWB-Dozierende befinden, welche sich bewusst selbstselektierend für die wWB-

Lehre entschieden haben, gerade weil sie – im Unterschied zu anderen KollegInnen – besonderes Interesse daran haben, genau mit solchen Studierenden zusammenzuarbeiten. Der Reiz für ein Lehr-Engagement in der wWB verdankt sich anscheinend sehr stark gerade den speziellen Charakteristika von Weiterbildungsstudierenden.

4.5 Themenblock *Akademische Selbstauffassung/Selbstwirksamkeit*

In diesem thematischen Cluster haben wir jene Items zusammengefasst, welche damit zu tun haben, dass die wWB-Lehre (v.a. neben Forschung und grundständiger Lehre) ein weiterer akademischer Tätigkeitsbereich sein kann über welchen sich AkademikerInnen an Hochschulen beruflich identifizieren bzw. (selbst)verwirklichen können.

Tabelle 21: *Akademische Selbstauffassung/Selbstwirksamkeit (Quelle: eigene Darstellung)*

	N	MN	MD	MK	STD
Warum bzw. wozu lehren Sie in der wiss. WB? Oder: Was ist Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?	Gültig/ fehlend			%	
Weil ich dadurch einen Beitrag zur beruflichen Verbesserung meiner WB-Studierenden leisten kann.	220/11	4,0	4	14,5	1,0
Weil ich die WB-Lehre als einen Beitrag zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung erachte.	218/13	4,0	4	15,1	1,1
Weil die wiss. WB ein für mich persönlich bedeutsamer Aspekt des akademischen Berufes ist. (neben Forschung und/oder grundständiger Lehre)	215/16	3,5	4	21,9	1,3
Weil mein Wissen durch die WB-Lehre ein noch größeres Publikum erreicht.	214/17	3,3	3	27,1	1,2

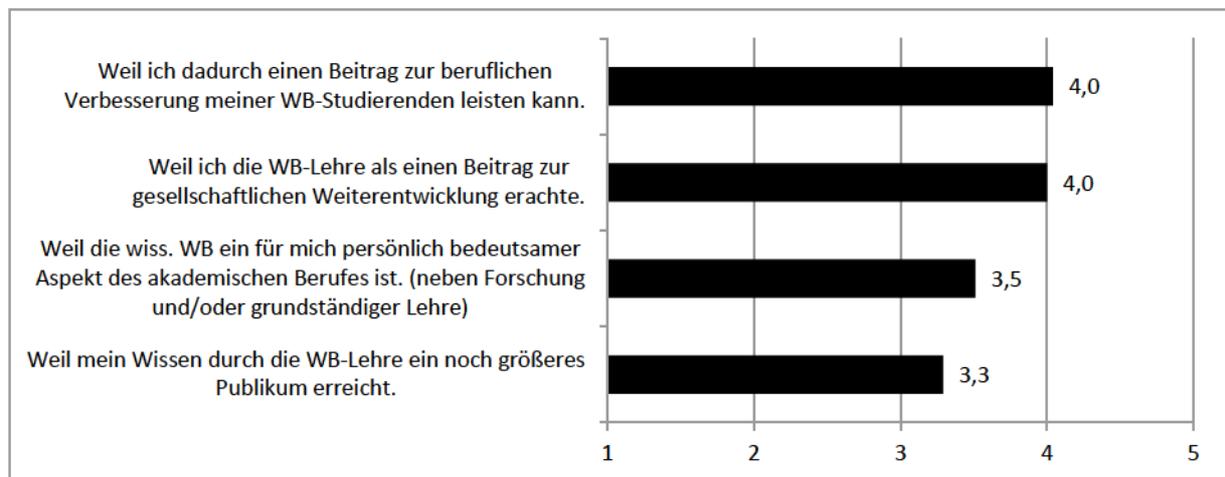


Abbildung 5: *Akademische Selbstauffassung/Selbstwirksamkeit (Quelle: eigene Darstellung)*

Wiederum überraschend stark motivierend ist es für die befragten Dozierenden, dass sie mit ihrer wWB-Lehrtätigkeit einen Beitrag zur beruflichen Verbesserung ihrer Studierenden sowie zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung per se leisten können. Sie erreichen durch ihr zusätzliches Lehr-Engagement in der wWB ein noch größeres Publikum (jenseits grundständig Studierender), was sie im Durchschnitt zwar eher schwach, aber dennoch motiviert. Entsprechend stimmen unsere Befragten eher zu, dass sie ihre wWB-Lehre als einen persönlich bedeutsamen Aspekt ihres akademischen Berufes auffassen. Auch hier stellt sich die von uns nicht überprüfbare Frage nach der Retro- und/oder Prospektivität der Angaben: Haben wir es hier mit einer speziellen Auswahl jener zu tun, welche quasi von vorneherein eine derartige akademische Selbstauffassung und Selbstwirksamkeit für sich beanspruchen und in ihrem Tun entsprechend bestätigt werden? Oder: Ist diese wWB-affine Haltung eher eine Funktion positiver Erfahrungen in der wWB-Lehre, welche sich erst im Nachhinein

eingestellt hat? Es könnte aber auch sein, dass eine apriorische Weiterbildungsaffinität der von uns befragten Dozierenden durch ihre praktische Lehr-Erfahrung sogar noch zusätzlich verstärkt wird.

4.6 Themenblock *Sonstige extrinsische Gründe*

In diesem Abschnitt der Befragung haben wir nach sonstigen extrinsischen Gründen gefragt, welche zur Lehre in der wWB motivieren können. Hierunter verstehen wir instrumentelle Motive, d.h. man will utilitaristisch mit der Lehre in der wWB (als Mittel) eigentlich andere Zwecksetzungen verfolgen.

Tabelle 22: *Sonstige (extrinsische) Gründe (Quelle: eigene Darstellung)*

	N	MN	MD	MK	STD
Warum bzw. wozu lehren Sie in der wiss. WB? Oder: Was ist Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?	Gültig/ fehlend			%	
Weil ich mir dadurch Geld dazuverdienen kann.	218/13	2,7	3	20,2	1,5
Weil ich mir dadurch mein 'Grundeinkommen' (ab)sichern kann.	209/22	1,5	1	7,2	1,1
Weil ich die WB-Lehrtätigkeit auch auf mein Lehrdeputat anrechnen kann.	207/24	1,4	1	5,3	1,1
Weil ich durch meine WB-Lehre gleichzeitig auch private Interessen verfolgen kann. (z.B. Familienbesuche in der Region, alte KollegInnen treffen)	209/22	1,3	1	5,3	0,8

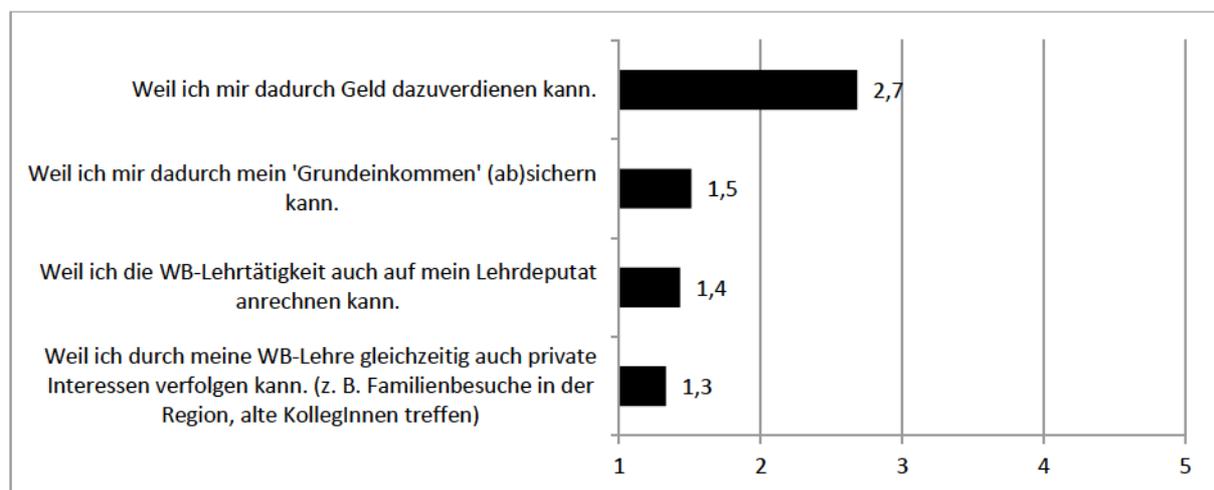


Abbildung 6: *Sonstige (extrinsische) Gründe (Quelle: eigene Darstellung)*

Die Lehre in der wWB ist traditionell im Unterschied zur Forschungsleistung sowie der grundständigen Lehrtätigkeit im deutschen Hochschulsystem nicht oder nur marginal als akademisches Reputationskapital verwertbar. Akademische Karrieren werden üblicherweise nicht über die Lehr-Performance definiert (Bloch, Lathan, Mitterle, Trümpfer & Würmann, 2014). Umso mehr sollte es für Dozierende eine Motivation sein, über ihr Lehrengagement in der wWB anderweitig extrinsisch be- bzw. (zusätzlich) entlohnt zu werden (Schramm, 2018). Entgegen dieser Vermutung ist es für unsere Befragten im Durchschnitt aber kein Anreiz in der wWB zu lehren, weil sie dafür zusätzlich Geld verdienen, ihr Grundeinkommen (ab)sichern oder die wWB-Lehrtätigkeit auf ihr allgemeines Lehrdeputat anrechnen können. Immerhin behaupten 33 Prozent der Survey-Teilnehmenden, dass sie sich durch ihre wWB-Lehre Geld dazuverdienen können („stimme eher/voll zu“). Unseren Daten gemäß korreliert das Verdienst-Motiv weder signifikant mit dem konkreten Anstellungsverhältnis³ an der jeweiligen Hochschule, noch damit, ob man es mit hochschulinternen oder -externen Dozierenden zu tun hat. Sogar Dozierende auf Honorarkraft-Basis geben im Schnitt an, dass der Zuverdienst von Geld ein eher kaum wirksames Motiv ist (MN=3,1). Lediglich vier Prozent der Befragten stimmen

³ Man beachte aber hierzu, dass diese Ergebnisse höchstwahrscheinlich auf die insgesamt niedrigen und/oder unterschiedlichen hohen Fallzahlen in den Variablenausprägungen zurückzuführen ist.

„eher/voll zu“, dass sie mit ihrer wWB-Lehre gleichzeitig auch private Interessen verfolgen können. All diese niedrigen Zustimmungsmittelwerte können zum einen Ausdruck dessen sein, dass diese Motive für sie – an und für sich – weitgehend irrelevant sind und keine primären Interessen darstellen. Zum anderen kann es aber auch sein, dass die Organisationsformen der Weiterbildung im Großen und Ganzen so ausgestaltet sind, dass die Möglichkeiten an den Hochschulen für eine wirkmächtige Zusatzentlohnung und/oder eine Anrechnung auf das Lehrdeputat im Fall der wWB-Lehre einfach nicht gegeben sind. Hierzu bedürfte es weitergehender Untersuchungen. Insbesondere für Ingenieur-, aber auch WirtschaftswissenschaftlerInnen, welche in unserem Sample anteilig dominant vertreten sind, dürfte das Zuverdienst-Motiv in der wWB-Lehre im Vergleich zu potenziellen (Neben)Tätigkeiten in der Privatwirtschaft tatsächlich uninteressant(er) sein.

4.7 Themenblock Aufgaben-Verteilung/-Priorisierung

Mit den folgenden Items wollen wir Gründe erheben, welche *wider* ein Engagement in der wWB-Lehre sprechen (können). Vielfach wird ein Verdrängungswettbewerb zwischen den verschiedenen akademischen Tätigkeitsbereichen behauptet, in welchem vor allem die Forschung höchste Priorität besitzt (Bloch et al., 2014).

Tabelle 23: Aufgaben-Verteilung/-Priorisierung (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MW	MD	MK	STD
Was <u>beeinträchtigt</u> Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?				%	
Gültig/fehlend					
Ich brauche auch noch Zeit für mein Privatleben. (z.B. Familie, Pflege von Angehörigen, Hobbies, ehrenamtl. Engagement)	210/21	3,1	3	31,0	1,4
Ich bin mit meinen anderen akad. Tätigkeiten ohnehin schon überlastet. (mit: Forschung, grundständiger Lehre, Administration/akad. Selbstverwaltung)	211/20	2,8	3	29,9	1,4
Ich erachte die wiss. WB nicht als eine vorrangige Aufgabe meines akad. Tätigkeitsprofils. (neben: Forschung und grundständiger Lehre)	209/22	2,5	2	20,1	1,4

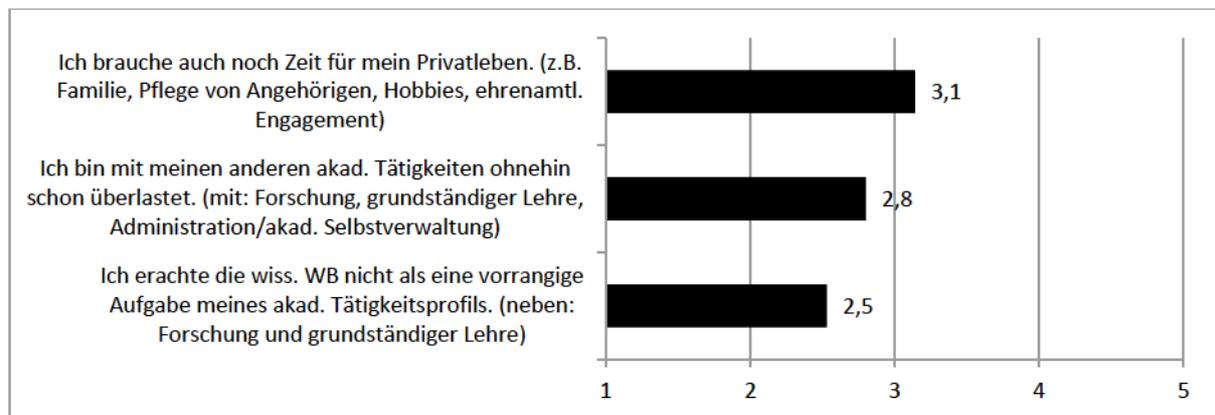


Abbildung 7: Aufgaben-Verteilung/-Priorisierung (Quelle: eigene Darstellung)

Unsere Befragten stimmen insgesamt tendenziell sehr schwach zu, dass ihre Motivation für ein wWB-Engagement dadurch beeinträchtigt wird, dass sie neben ihrem akademischen Leben auch noch Zeit für ein Privatleben brauchen. Bemerkenswerterweise geben sie im Schnitt aber auch zu, dass sie eher nicht durch ihre sonstigen akademischen Aufgaben so überlastet sind, um sich *nicht* in der wWB einbringen zu können. Eine Mehrheit der Befragten lehnt es zudem tendenziell ab, dass die wWB *keine* vorrangige Aufgabe ihres akademischen Tätigkeitsprofils sei. Hier wäre eine Vergleichsgruppe derjenigen wünschenswert, welche nicht in der wWB lehren, da ihr absolut zur Verfügung stehendes Zeitkontingent für akademische Aufgaben vielleicht andersartig ausgelastet ist.

4.8 Themenblock *Akademische Selbstauffassung/Professionsverständnis*

Es ging uns hierbei darum, wie sich die Befragten im Hinblick auf ihre akademische Identität primär definieren – eher als ForscherIn oder als LehrerIn. Ein Engagement in der wWB kann plausiblerweise in Konkurrenz dazu stehen, sich eher als ForscherIn zu begreifen bzw. sich überwiegend Forschungsaktivitäten widmen zu wollen.

Tabelle 24: *Akademische Selbstauffassung/Professionsverständnis* (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MN	MD	MK	STD
Bitte bewerten Sie folgende Statements.	Gültig/ fehlend			%	
Ich forsche generell lieber als zu lehren.	213/18	2,3	2	28,2	1,2
Ich begreife mich generell eher als ForscherIn, denn als Hochschul-LehrerIn.	214/17	2,1	2	20,1	1,2

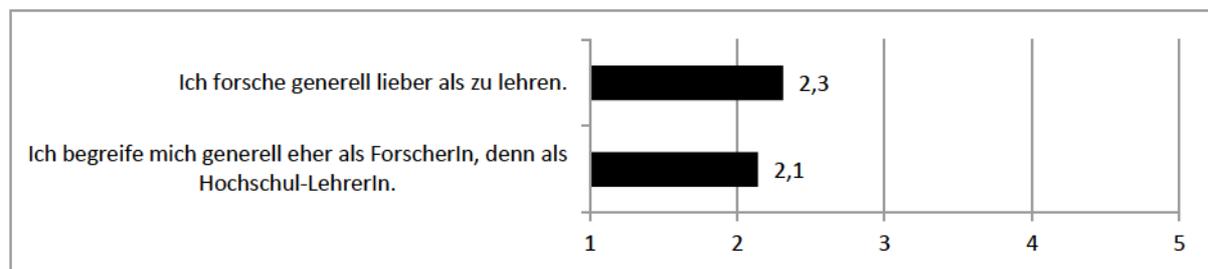


Abbildung 8: *Akademische Selbstauffassung/Professionsverständnis* (Quelle: eigene Darstellung)

Tatsächlich zeigt sich auch bei diesen Angaben, dass unsere Befragten im Durchschnitt keine ausgesprochene Präferenz für Forschung haben und sich vielleicht gerade auch deshalb eher in der Lehre engagieren wollen oder können. Auch eine differenzierte Betrachtung dieser beiden Items nach Zugehörigkeit zu Hochschulen mit oder ohne Promotionsrecht kommt zu keinem anderen Ergebnis ($MW < 3$). Damit greift hier nicht die Interpretation, dass diese Werte dadurch zustande kommen, dass in unserem Sample Angehörige von Fachhochschulen überrepräsentiert sind, für welche qua Hochschultyp ein Primat der Lehre über die Forschung angenommen werden kann. Forschungs- und Lehraktivitäten müssen sich nicht per se gegenseitig ausschließen, sie stehen aber trotzdem auch immer in einem Verdrängungswettbewerb zueinander, was fortlaufende Priorisierungen erfordert (Bloch et al., 2014).

4.9 Themenblock *Kosten-Nutzen-Abwägungen*

Wir wissen, dass akademische Tätigkeiten in einem hohen Maße intrinsische Motivation voraussetzt (Minssen & Wilkesmann, 2003; Wilkesmann & Schmid, 2014). Dennoch gilt es auch immer abzuwägen, wie man begrenzte Zeitressourcen warum für was genau einsetzt. Wie bereits thematisiert, kann man über ein wWB-Engagement vermeintlich eher kaum akademische Karrieren gestalten und daher stellen sich Fragen danach, wie lohnenswert so ein Lehr-Engagement in Anbetracht des dazu notwendigen (Mehr)Aufwands sein kann. Auch AkademikerInnen an Hochschulen kann man trotz aller wissenschaftlicher *illutio* (*Homo academicus*) eine gewisse Rationalität in der Lesart von Kosten-Nutzen-Abwägungen (*Homo oeconomicus*) unterstellen (Schmid & Wilkesmann, 2015). Oder: Es muss zumindest empirisch geprüft werden, inwiefern utilitaristische Überlegungen eine Rolle für ihre Entscheidungen *pro* wWB-Lehre spielen.

Tabelle 25: Kosten-Nutzen-Abwägungen (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MN	MD	MK	STD
Was <u>beeinträchtigt</u> Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?	Gültig/ fehlend			%	
Ich kann meinen didaktischen Mehraufwand in der WB-Lehre für meine grundständige Lehre verwerten. (z.B. neue Lehr-Lern-Konzepte oder Lehrinhalte daraus übernehmen)	203/28	3,2	4	24,6	1,3
Mein (Zusatz-)Aufwand für die WB-Lehre wird unangemessen gering vergütet.	212/19	2,9	3	25,0	1,4
Für wissenschaftliche Karrieren an deutschen Hochschulen ist ein Engagement in der wiss. WB irrelevant. (z.B. in Berufungs-/Bleibeverhandlungen oder Tenure-Verfahren)	192/39	2,7	3	22,4	1,5
Ein Lehr-Engagement in der wiss. WB ist für meine akademische Reputation nicht verwertbar.	209/22	2,6	3	33,0	1,3
Grundsätzlich kann ich mit meiner Forschung mehr bewirken, als mit meiner Lehrtätigkeit.	203/28	2,4	2	26,6	1,3
Aufgrund widriger Studierenden-Charakteristika ist ein Lehr-Engagement in der wiss. WB die notwendigen Bemühungen kaum wert. (z.B. wegen Lernschwierigkeiten, mangelnder Studierfähigkeit/Vorbildung)	209/22	1,6	1	12,0	0,8

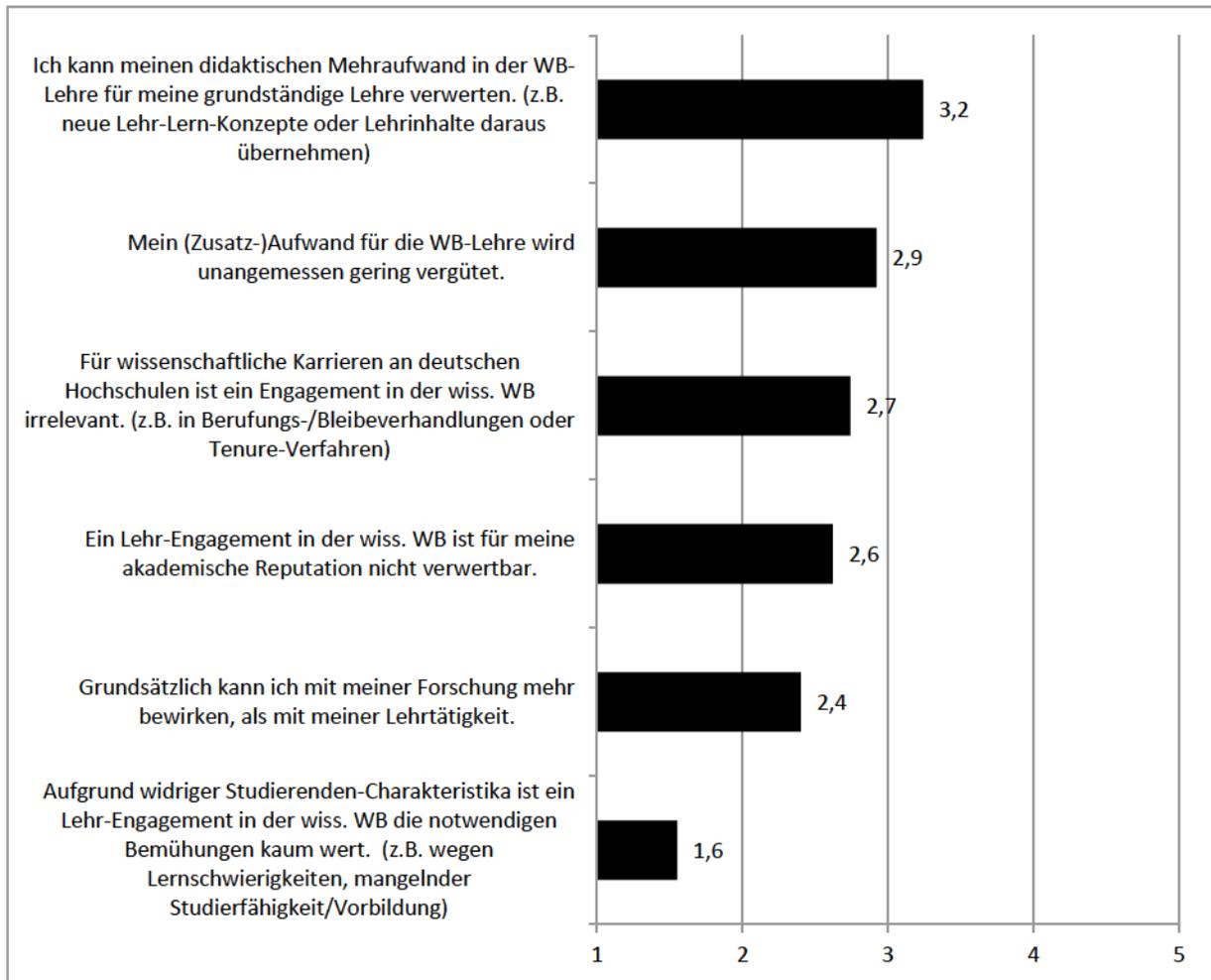


Abbildung 9: Kosten-Nutzen-Abwägungen (Quelle: eigene Darstellung)

Unsere Befragung stärkt tendenziell das Argument, dass die Konzeption von wWB-Lehre zunächst Mehraufwand bedeuten kann, zugleich aber auch als Investition in die grundständige Lehre (wieder)verwertbar ist. 25 Prozent der Befragten sind jedoch nicht dieser Meinung („trifft eher/gar nicht zu“). Die Vergütung für wWB-Lehre wird allgemein eher *nicht* als zu geringfügig bezeichnet. Diese Zusatzinformation stärkt die Interpretationsvariante, dass das Entlohnungsmotiv kategorisch wenig(er) wirksam ist (siehe Themenblock 4.6 *Sonstige extrinsische*

Gründe). Immerhin 35 Prozent der Befragten fühlen sich unangemessen vergütet („trifft eher/völlig zu“). Erstaunlicherweise wird durch unser Befragten-Sample im Durchschnitt eher *nicht* bejaht, dass die wWB-Lehre für akademische Karrieren (im konkreten Bezug auf Berufungs-/Bleibeverhandlungen sowie Tenure-Verfahren) an deutschen Hochschulen per se irrelevant sei. Gleiches gilt für die Verwertbarkeit im Hinblick auf die akademische Reputation. Weiter oben konnten wir noch festhalten, dass man sich über ein wWB-Engagement als AkademikerIn eher *nicht* zusätzlich (neben Forschung und grundständiger Lehre) profilieren könne und von (Fach-)KollegInnen dafür auch eher *nicht* wertgeschätzt werde. Vielleicht ist diese Widersprüchlichkeit damit zu erklären bzw. aufzulösen, dass hier unterschiedliche Bezüge und Konkretionen abgefragt wurden. Womöglich greift auch hier wieder ein Verzerrungseffekt unseres Samplings, da unsere Befragten tendenziell andere Karriereopportunitäten annehmen und/oder bereits von konkreten Gegebenheiten in der wWB (z.B. Stellenangebote, Fördermöglichkeiten) profitieren konnten. Sie bewegen sich wahrscheinlich auch eher in spezifischen akademischen (Fach-)Gemeinschaften, kollegialen Milieus, Netzwerken und Institutionen, innerhalb welcher die wWB thematisch, forschend und ideologisch als relevant(er) erachtet wird. Zudem ist die Formulierung des Items bewusst trennscharf gewählt worden („irrelevant“), was sich entsprechend auf die hier feststellbare Bewertungstendenz auswirken kann. Dasselbe kann auch für die Frage nach der Verwertung der wWB für die akademische Reputation gelten. Zusätzliche, hier nicht aufgeführte Gruppenmittelwertvergleiche zeigen, dass diese Befunde in der Tendenz sowohl für Fachhochschul- als auch UniversitätsprofessorInnen in unserem Sample gelten. Lediglich die Nicht-Verwertbarkeit für die akademische Reputation wird von den UniversitätsprofessorInnen etwas weniger stark abgelehnt (MN=2,9). Im Durchschnitt sehr stark abgelehnt wird, dass ein Lehr-Engagement in der wWB aufgrund widriger Studierenden-Charakteristika die Mühen nicht wert wäre. Summa summarum können wir festhalten, dass sogar *rationale* Argumente, welche oftmals wider ein Engagement in der wWB-Lehre angeführt werden, von den von uns befragten Dozierenden im Durchschnitt eher *nicht* geteilt werden. Um deren Antwortverhalten zu diesem Themenblock besser bzw. differenzierter erklären zu können, bräuchten wir jedoch noch weitere Zusatzinformationen: z.B. zu bisherigen Karriereverläufen und zukünftigen Karriereplänen/-ambitionen oder valide Indikatoren für ihre relative Forschungsleistung sowie Lehrbelastung. Ebenso wären auch hierzu Gruppenvergleiche mit Personen wichtig, die (noch) nicht in der wWB lehren, weil vielleicht genau diese dann doch eher *utilitaristischen* Verwertungskalküle hegen.

4.10 Themenblock *Problematische Lehr-Lern-Interaktion mit Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung*

In diesem Befragungsabschnitt geht es noch einmal um das didaktische Interaktionsverhältnis zwischen wWB-Dozierenden und -Studierenden. Im Unterschied zum Themenblock 4.4 *Lehr-Lern-Interaktion mit wWB-Studierenden* fragen wir hier jedoch, *bewusst negativ formuliert*, nach demotivierenden Aspekten, wie sie uns in den Interviews als gängige Ressentiments wider die wWB-Lehre genannt wurden.

Tabelle 26: *Problematische Lehr-Lern-Interaktion mit wiss. WB-Studierenden (Quelle: eigene Darstellung)*

	N	MN	MD	MK	STD
Was <u>beeinträchtigt</u> Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?	Gültig			%	
Die didaktischen Ansprüche von WB-Studierenden frustrieren mich. (z.B. Studierende als Lehr-Konsumenten, Event-Pädagogik)	213/18	1,6	1		1,0
Die anwendungsorientierten Erwartungshaltungen der WB-Studierenden frustrieren mich. (v.a. Forderungen nach Praxis-Bezug/-Relevanz meiner Lehrinhalte)	214/17	1,5	1		0,9

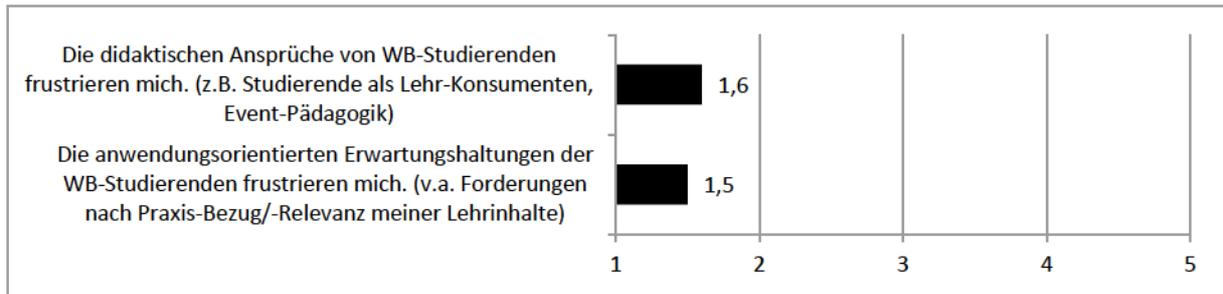


Abbildung 10: Problematische Lehr-Lern-Interaktion mit wiss. WB-Studierenden (Quelle: eigene Darstellung)

Unsere Befragten verneinen eindeutig und sehr stark ausgeprägt, dass sie die Lehr-Lern-Interaktion mit der Population der wWB-Studierenden aufgrund didaktischer Haltungen und Erwartungen frustriert. Dies könnte auch als eine studierendenbezogene didaktische Einstellung oder „Lehransatz“ (Schmid, 2016, S. 29-31) interpretiert werden, welche speziell den praktischen Anwendungsbezug von in der Hochschullehre vermittelten Inhalten eine große Bedeutung einräumt. Auch hier gilt, dass nicht differenziert werden kann, ob so eine Einstellung die Konsequenz einer Selbstselektion wWB-affiner Dozierenden ist und/oder die Konsequenz tatsächlicher Lehr-Lern-Erfahrung mit wWB-Studierenden.

5 Organisationale Bedingungen der Lehr-Motivation von Dozierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Im folgenden Abschnitt haben wir Informationen zu sämtlichen *organisationalen* Kontextfaktoren erhoben, welche die *individuelle* Lehr-Motivation der wWB-Dozierenden potenziell beeinflussen. Die Ergebnisse hierzu sind ein Lagebild dessen, wie die Befragten als direkt Betroffene und Durchführende die Rahmenbedingungen ihrer wWB-Lehre im Durchschnitt bewerten.

5.1 Themenblock *Support/Infrastruktur*

Plausiblerweise kann die Lehr-Motivation signifikant erhöht werden, wenn die Dozierenden in ihrem Tun optimal unterstützt, begleitet und/oder entlastet werden (Heese, 2017). In diesem Abschnitt haben wir darum nach sämtlichen Kontextfaktoren des unmittelbaren organisationalen Supports bzw. der Infrastruktur rund um die wWB-Lehre an den jeweiligen Hochschulen gefragt.

Tabelle 27: *Support/Infrastruktur* (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MN	MD	MK	STD
Welche unmittelbaren (organisationalen) Bedingungen beeinflussen Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?	Gültig/ fehlend			%	
Ich werde bei der Umsetzung meiner Lehrkonzepte/-inhalte in e-Learning-Formate hilfreich unterstützt.	208/23	3,4	4	19,2	1,2
Ich bekomme für meine WB-Lehre entlastende administrative Unterstützung. (z.B. Anmeldeverfahren, Prüfungsverwaltung, Raum-Management)	206/25	3,3	3	20,9	1,4
Zur Durchführung der wiss. WB sind wir adäquat mit Sachmitteln ausgestattet. (z.B. für Lehr-Mittel, Software, Multimedia-Geräte)	194/37	3,2	3	24,2	1,3
Die Rahmenbedingungen unserer wiss. WB sollten insgesamt attraktiver gestaltet werden. (z.B. besseres Catering, ansprechendere Location)	197/34	3,1	3	23,4	1,4
Ich bekomme für meine WB-Lehre hilfreiche Beratung in sämtlichen didaktischen Fragen/Problemen. (z.B. durch direkte AnsprechpartnerInnen, Leitfäden, Checklisten, Coaching)	206/25	2,8	3	26,7	1,3
Es gibt für mich hilfreiche Angebote zur Weiterbildung in der WB-Lehre. (z.B. Workshops, Online-Tutorials)	207/24	2,8	3	28,5	1,3
Zur Durchführung der wiss. WB sind wir adäquat mit Personalmitteln ausgestattet.	188/43	2,7	3	21,8	1,3
Es werden regelmäßige Angebote bereitgestellt, um sich mit KollegInnen über die WB-Lehre auszutauschen. (z.B. Treffen, Tagungen, Peer Coaching, Professionelle Lern-Gruppen [PLGs]).	203/28	2,6	3	28,1	1,3

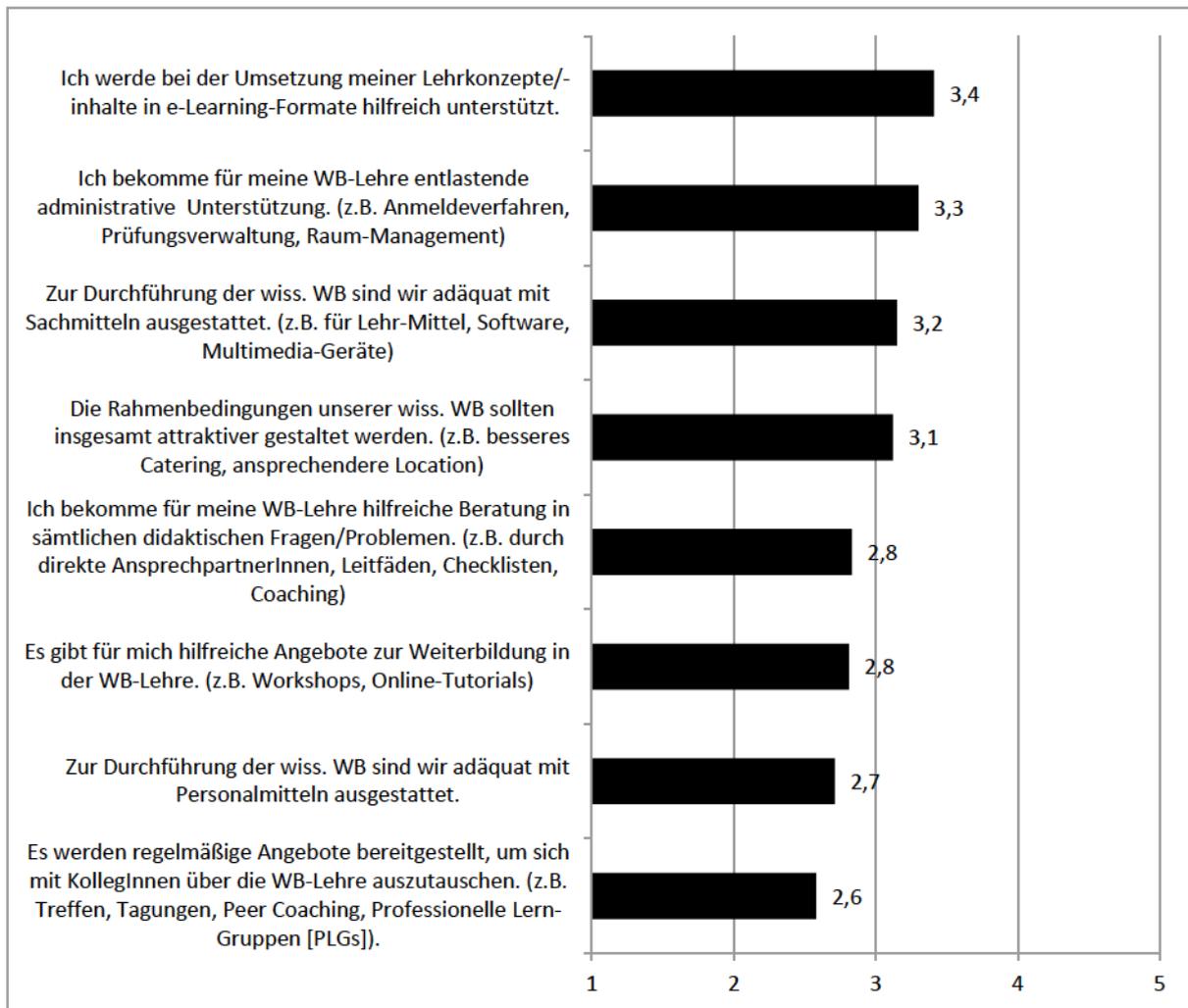


Abbildung 11: Support/Infrastruktur (Quelle: eigene Darstellung)

Laut Auskunft der von uns Befragten ist ein hilfreicher didaktischer und administrativer Support ihrer wWB-Lehre durchaus gegeben; dasselbe gilt für die Sachmittelausstattung. Nichtsdestotrotz gibt es hier, wie auch bei der Attraktivität der Rahmenbedingungen zur Durchführung der wWB ersichtlich wird, noch signifikante Verbesserungspotenziale. Ein Viertel der Befragten (26 Prozent) geben an, dass sie bei der Umsetzung ihrer Lehrkonzepte in E-Learning-Formate „eher/gar nicht“ hilfreich unterstützt werden. Ganze 30 Prozent der Survey-Teilnehmenden fühlen sich „eher/gar nicht“ entlastend administrativ unterstützt. Ebenfalls sehen sich 30 Prozent „eher/gar nicht“ adäquat mit Sachmitteln ausgestattet. 34 Prozent unserer Befragten bewerten die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen (z.B. besseres Catering, ansprechendere Location) ihrer wWB-Lehre als „eher/gar nicht“ attraktiv.

Ebenfalls im Durchschnitt als „eher/gar nicht“ gegeben empfunden werden eine „hilfreiche“ Beratung in sämtlichen didaktischen Fragen (z.B. direkte AnsprechpartnerInnen, Leitfäden, Checklisten, Coaching) sowie „hilfreiche“ Angebote zur Weiterbildung in der wWB-Lehre (z.B. Workshops, Online-Tutorials). 40 Prozent geben an, dass ihr didaktischer Support „eher/gar nicht“ hilfreich ist; 41 Prozent behaupten dasselbe für Angebote zur Weiterbildung in der wWB-Lehre. Ebenfalls wird eine eher mangelhafte Ausstattung mit Personalmitteln zur Durchführung der wWB-Lehre konstatiert. Ganze 47 Prozent der Befragten geben an, dass eine adäquate Personalausstattung „eher/gar nicht“ gegeben ist. Im Vergleich am wenigsten werden „regelmäßige Angebote“ bereitgestellt, um sich mit KollegInnen über wWB-Lehre auszutauschen; 48 Prozent der Befragten geben hierzu an, dass diese „eher/gar nicht“ vorhanden sind.

Konkludierend sollte zu diesem Item-Block noch hinzugefügt werden, dass viele der zu bewertenden Statements das Adjektiv „hilfreich“ beinhalteten, welches im Survey bewusst auch durch Kursivsetzung hervorgehoben wurde. Es wurde damit also nicht bewertet, ob die jeweiligen Unterstützungsangebote überhaupt gegeben sind bzw. existieren, sondern inwiefern diese *qualitativ* als wirklich hilfreich empfunden werden. Dies macht einen entscheidenden Unterschied in der erwartbaren Antworttendenz, welche im vorliegenden Fall daher *kritischer* – d.h. weniger stark zustimmend – ausfallen sollte.

5.2 Themenblock (Nachhaltigkeits-)Management

In der Diskussion um die Institutionalisierung der wWB an deutschen Hochschulen im Allgemeinen sowie der Förderinitiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Speziellen wird der Aspekt der (fehlenden) „Nachhaltigkeit“ diskutiert (Sturm & Spenner, 2018). Meistens ist damit gemeint, dass zwar Vieles versucht und mit Vielem zunächst erfolgreich experimentiert wird, all diese Bemühungen und Konzeptionen aber letzten Endes nicht zukunftssträftig organisational verankert und verstetigt werden können (Feld & Franz, 2016; Franz & Feld, 2014; Kahl et al., 2015). Dies hat viele unterschiedliche Gründe, welche wir mit dem Themenblock (Nachhaltigkeits-)Management abzubilden versucht haben.

Tabelle 28: (Nachhaltigkeits-)Management (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MN	MD	MK	STD
Welche unmittelbaren (organisationalen) Bedingungen beeinflussen Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?	Gültig/ fehlend			%	
Unsere wiss. WB wird von der 'Leitung/Gesamtkoordination' kompetent gemanagt.	205/26	3,8	4	14,6	1,2
Unsere Hochschulleitung ist glaubhaft an einer nachhaltigen Etablierung der wiss. WB interessiert. (siehe z.B. Profilbildung/Leitbild, Entwicklungspläne, Innen-/Außendarstellung)	177/54	3,7	4	19,8	1,2
Die zeitliche Organisation meiner wiss. WB-Lehre entspricht meinen Präferenzen.	184/47	3,6	4	32,1	1,0
Die wiss. WB an unserer Hochschule ist so aufgestellt, dass sie insgesamt gute Zukunftsaussichten hat.	178/53	3,5	4	31,5	1,1
Die Entlohnungs-Modelle unserer Hochschule erlauben keine angemessene Vergütung der wiss. WB-Lehre.	162/69	3,0	3	32,1	1,3
Unsere Hochschulleitung investiert keine 'eigenen' Finanzmittel in die wiss. WB.	137/94	2,7	3	29,2	1,2
Die Finanzierung meiner Beschäftigung in der wiss. WB wird auch weiterhin von der Förderung durch den Bund-Länder-Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" abhängig sein.	153/78	2,6	3	28,1	1,4
Die Organisation(sform) unserer wiss. WB ist prinzipiell dysfunktional. (z.B. Entscheidungsfindung, Finanzierungsmodelle, administrative Prozesse)	141/90	2,4	2	36,2	1,1
Unsere Hochschule erkennt nicht, dass über die wiss. WB zukünftig zurückgehende Studierendenzahlen kompensiert werden können.	145/86	2,2	2	29,7	1,2
Die sogenannte 'wiss. WB' an unserer Hochschule ist eher als eine 'interne Weiterbildung' zu bezeichnen. (also: für eigene Verwaltungsangestellte, wiss. MitarbeiterInnen konzipiert)	169/62	1,5	1	11,2	0,9

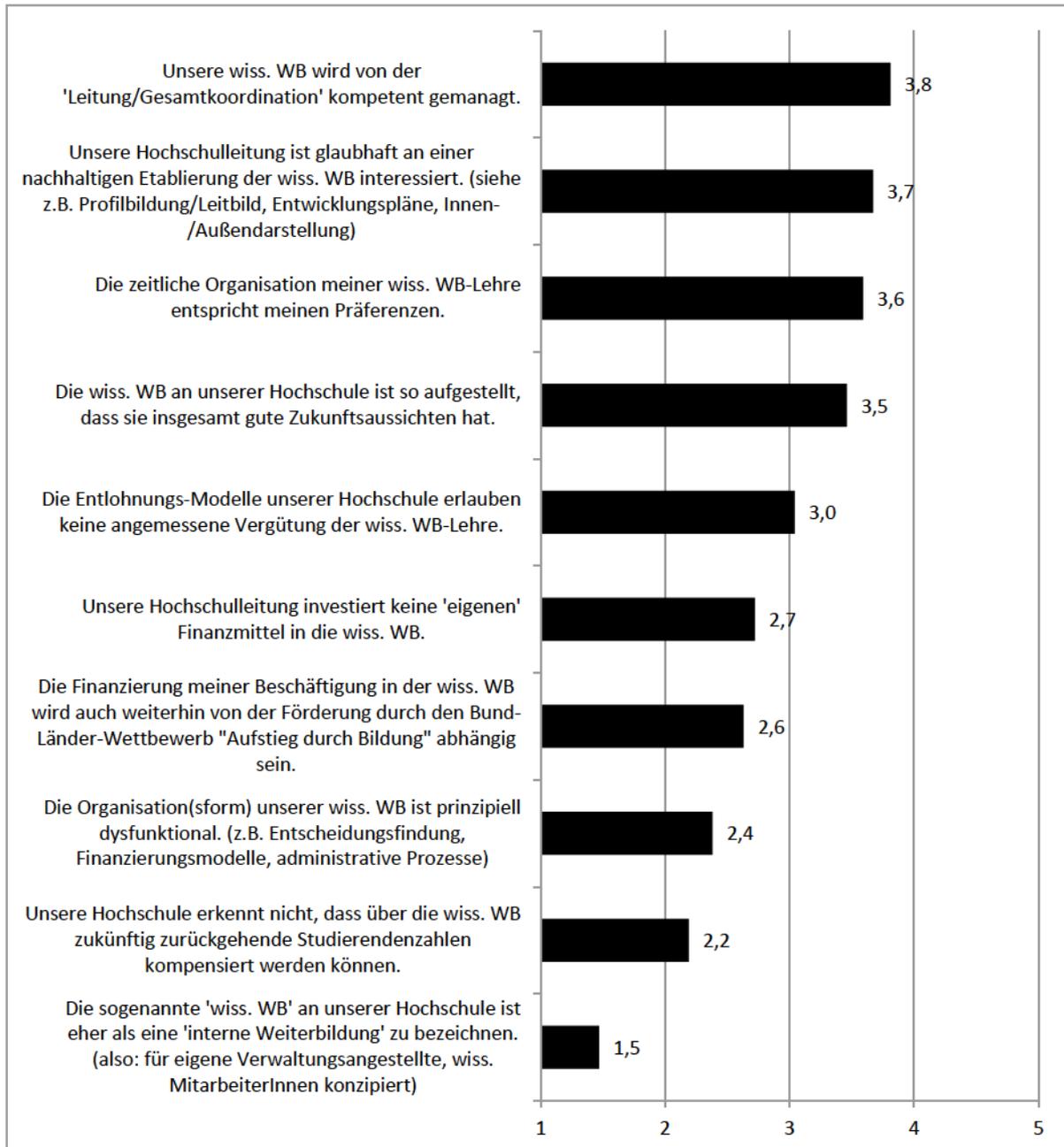


Abbildung 12: (Nachhaltigkeits-)Management (Quelle: eigene Darstellung)

Sämtliche Dimensionen des (Nachhaltigkeits-)Managements der wWB an den Hochschulen unserer Befragten werden im Durchschnitt eher positiv bzw. als gegeben eingeschätzt. Die wWB wird durchaus eher gekannt gemanagt und die Hochschulleitungen seien glaubhaft an einer nachhaltigen und zukunftssträchtigen Institutionalisierung ihres Weiterbildungsangebotes interessiert. Dieselben positiven Einschätzungen gelten für die Funktionalität der jeweils gewählten Organisationsformen der wWB. Lediglich die Finanzierungsmodelle zur „angemessenen Vergütung“ der wWB-Lehre scheinen noch etwas revisionsbedürftig zu sein, was an anderer Stelle bei der *individuellen* Lehr-Motivation schon thematisiert wurde. Hier stellt sich aber die Frage, inwieweit die Befragten hierzu valide Einschätzungen geben können, da ihre Lehr-Stellen in Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ drittmittelgefördert sind. Auch hier gilt: Wenn die arithmetischen Mittelwerte en gros ein tendenziell positives Lagebild *pro* wWB ausweisen, heißt das *nicht*, dass jeweils immer noch beträchtliche Anteile der Befragten anderer Ansicht sind (siehe Median-Werte, Standardabweichungen vom Mittelwert). Es bestehen also auch hier weitgehend noch ungenutzte

Verbesserungspotenziale, welche als zukünftige Aufgaben des (Nachhaltigkeits-)Managements ernst genommen werden sollten. Es ist sehr auffällig, dass in diesem Item-Block die Häufigkeit fehlender Angaben anteilig sehr hoch ist. Das mag u.a. damit zusammenhängen, dass die wWB-Lehrenden zu bestimmten Sachverhalten aus Unwissenheit schlichtweg keine Bewertungen abgeben können und auch nicht sollten (siehe hierzu auch Anmerkungen im Abschnitt 7 *Konklusionen*).

5.3 Themenblock *Organisationskulturelle Anerkennung*

Hier wird abgefragt, ob ein Engagement in der wWB-Lehre an der jeweiligen Hochschule *organisationskulturell* anerkannt bzw. geschätzt oder aber auch abgewertet bzw. verhindert wird (Kahl et al., 2015). Die Items sind bewusst durchgängig *negativ* formuliert worden, da wir eher von Kritiken an einer fehlenden bzw. zu gering ausgeprägten Anerkennungskultur gegenüber wWB an Hochschulen ausgehen mussten.

Tabelle 29: *Organisationskulturelle Anerkennung* (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MN	MD	MK	STD
Welche unmittelbaren (organisationalen) Bedingungen beeinflussen Ihre Lehr-Motivation in der wiss. WB?	Gültig/ fehlend			%	
Bei Berufungs-/Bleibeverhandlungen oder Tenure-Verfahren spielt an unserer Hochschule ein Engagement in der wiss. WB keine Rolle.	116/115	3,3	3	23,3	1,5
Die Höhe der Vergütung meiner Lehrtätigkeit in der wiss. WB wird meinem Aufwand/Engagement nicht gerecht.	201/30	3,1	3	20,9	1,4
Mein Lehr-Engagement in der wiss. WB wird in Evaluationen nicht berücksichtigt bzw. sichtbar.	151/80	2,7	3	23,2	1,5
Ein Engagement in wiss. WB wird seitens der Hochschulleitung nicht wahrnehmbar gewürdigt. (z.B. öffentliche Ansprachen, Lehr-Preise, Newsletter, Internetauftritt)	167/64	2,5	2	23,4	1,4
Die ProfessorInnen in unserem Fachbereich/unsere Fakultät betreiben eine 'Verhinderungspolitik' gegenüber wiss. WB.	176/55	1,9	1	21,6	1,1
Unsere Hochschulleitung betreibt eine 'Verhinderungspolitik' gegenüber wiss. WB.	174/57	1,6	1	14,9	1,0

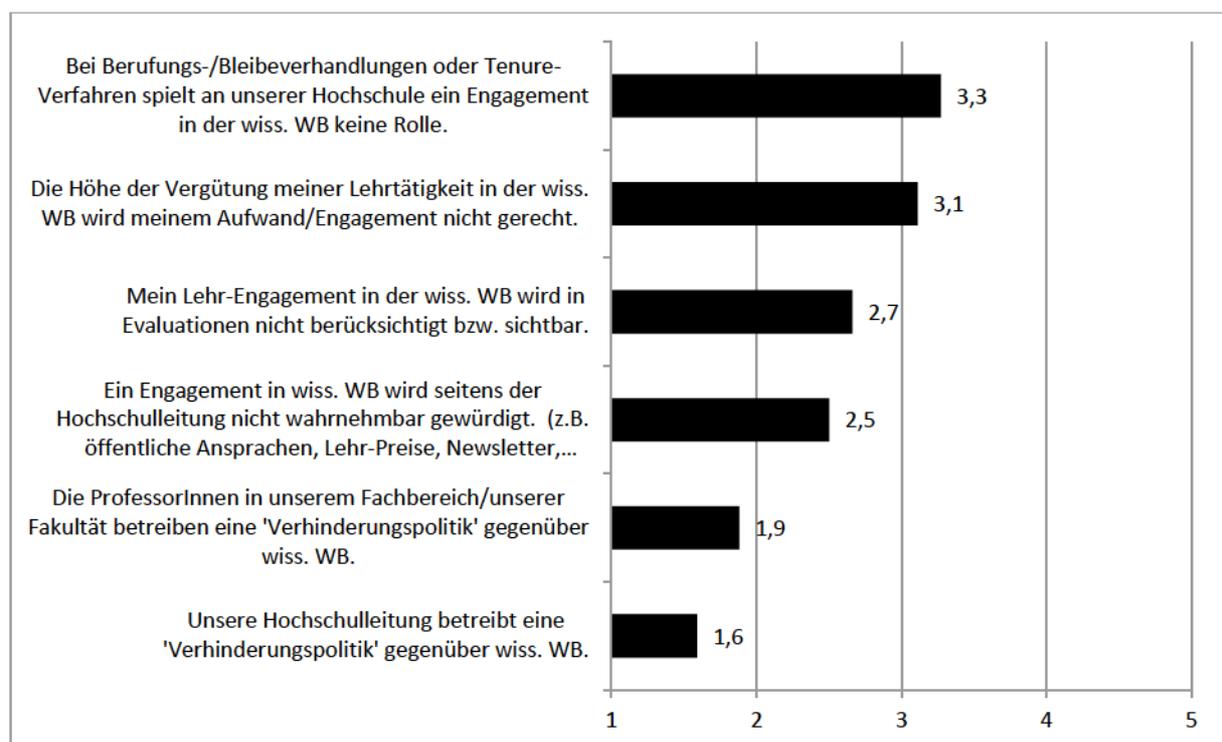


Abbildung 13: *Organisationskulturelle Anerkennung* (Quelle: eigene Darstellung)

Tendenziell wird durch unsere Befragten bestätigt, dass ein Engagement in der wWB-Lehre bei karriererelevanten Besetzungsverfahren für Professuren eher *keine* Rolle spielt: 30 Prozent behaupten dies mit „trifft eher/völlig zu“; immerhin ganze 36 Prozent (n=39) lehnen diese Behauptung strikt ab („trifft gar nicht zu“). Ein zusätzlich berechneter Gruppenmittelwertvergleich zeigt, dass sich Angehörige von „Hochschulen mit Promotionsrecht“ (MN=3,3) hierbei nicht signifikant von denen „ohne Promotionsrecht“ (MN=3,2) unterscheiden. Es muss bei der vorliegenden Interpretation darauf hingewiesen werden, dass dieses Item von der Hälfte der Befragten (n=115) überhaupt nicht beantwortet wurde bzw. beantwortet werden konnte.

Eine angemessene monetäre Vergütung für eine Tätigkeitsausführung kann auch als symbolische Anerkennung oder Gratifikation letzterer empfunden werden. Im Durchschnitt stimmen die Befragten tendenziell eher zu, dass ihre Vergütung für die wWB-Lehre ihrem Aufwand bzw. Engagement *nicht* gerecht wird: 38 Prozent stimmen dem nicht zu („trifft eher/gar nicht zu“), 41 Prozent bejahen diese Aussage („trifft eher/voll zu“). Insgesamt herrscht eine relativ hohe Varianz (siehe STD-Wert) in der Wahrnehmung zur Angemessenheit der Vergütung.

Die wWB-Lehre scheint in den Lehr-Evaluationen durchaus berücksichtigt zu werden. Dies sorgt für eine gewisse Sichtbarkeit und damit Anerkennung dieser Tätigkeit (neben Forschung und grundständiger Lehre). Bei positiver Evaluation können studentische Lehr-Evaluationen durchaus auch *ein* Kriterium für Stellenbesetzungen an Hochschulen sein. 30 Prozent der Befragten behaupten, dass ihre wWB-Lehre „eher/gar nicht“ in Evaluationen berücksichtigt wird; 46 Prozent behaupten Gegenteiliges („trifft eher/völlig zu“).

Insgesamt scheint ein wWB-Engagement im Durchschnitt noch nicht öffentlichkeitswirksam wahrnehmbar von den Hochschulleitungen gewürdigt zu werden. Das war ein zu erwartendes Ergebnis, denn in (hochschul)öffentlichen Ansprachen und bei Preisverleihungen (z.B. akademische Jahresfeier) sowie in sonstigen Selbstdarstellungen der Hochschulen (z.B. Jahresbericht, Hochschulzeitschrift, Internetauftritt) werden wahrscheinlich doch überwiegend und zuvorderst eher Forschungsleistungen hervorgehoben.

Wider Erwarten jedoch behaupten unsere Befragten relativ einig (siehe STD-Werte) und eindeutig, dass weder ihre KollegInnen in den Fakultäten bzw. Fachbereichen, noch ihre Hochschulleitungen eine „Verhinderungspolitik“ im Hinblick auf die wWB betreiben. Diese sehr positive Einschätzung kann aber zum einen damit zusammenhängen, dass – wie schon zuvor an anderen Stellen thematisiert – die wWB-Dozierenden wenig davon mitbekommen, was im Hintergrund (z.B. bei Ver- bzw. Aushandlungen mit den Rektoraten und/oder Dekanaten) geschieht. Zum anderen verhalten sich die Hochschulleitungen der wWB gegenüber prinzipiell nicht unbedingt „verhindernd“, sie fördern diese aber auch nicht *aktiv* durch signifikante hochschulstrategische Bemühungen oder Ressourceneinsätze. Dies kann möglicherweise auch damit erklärt werden, dass bei einer Einordnung von weiterbildenden Angeboten als wirtschaftliche Tätigkeit eine Quersubventionierung der wWB mit öffentlichen Geldern – gemäß den Vorgaben des EU-Beihilferahmens – nicht erlaubt ist (Dobischat, Fischell & Rosendahl, 2015; Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer, 2017; Seitter, 2014). Eine zusätzliche Auswertung zeigt, dass Befragte mit einer „Leistungs-/Koordinationsfunktion“ von Studienangeboten im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (n=38) eine etwas kritischere Wahrnehmung (z.B. zur Haltung des Rektorats gegenüber der wWB) haben (MN=1,8) als diejenigen ohne (MN=1,5).

6 Stellungnahmen zum Weiterbildungsauftrag deutscher Hochschulen

Die wWB ist mittlerweile als eine zentrale Kernaufgabe deutscher Hochschulen in den Landeshochschulgesetzen verankert. Dennoch treten Hochschulen als Weiterbildungsanbieter allenfalls marginal auf (Wanken et al., 2011; Wolter, 2011). Im folgenden Abschnitt interessieren wir uns daher für allgemeinere Stellungnahmen, hochschulpolitische Einschätzungen, persönliche Professionsverständnisse sowie mögliche Ressentiments im Hinblick auf den Weiterbildungsauftrag von Hochschulen aus Sicht derer, welche diesem bereits nachkommen. Die übergeordnete Fragestellung hierzu war: „Mittlerweile ist auch die wWB ein gesetzlicher Auftrag der Hochschulen. Was ist Ihre Meinung dazu?“

6.1 Themenblock *Qualitätsaspekte der Hochschulbildung*

Ein zentrales Argument wider die wWB wäre die Befürchtung, dass hierdurch das *wissenschaftliche* (Aus-) Bildungsniveau an Hochschulen (insbesondere Universitäten) signifikant kompromittiert wird bzw. werden muss (Hanft, 2015; Kahl et al., 2015).

Tabelle 30: *Qualitätsaspekte der Hochschulbildung* (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MN	MD	MK	STD
Mittlerweile ist auch die wiss. WB ein gesetzlicher Auftrag der Hochschulen. Was ist Ihre Meinung dazu?				%	
Durch den Einsatz externer ReferentInnen für die wiss. WB verlieren die Hochschulen die Kontrolle über ihre Qualitäts-Standards. (v.a. bei akademischer Lehre, Lehr-Inhalte)	201/30	2,1	2	23,4	1,1
An Hochschulen sollten nur diejenigen studieren, die auch die bisher übliche Zugangsvoraussetzung der Hochschulreife (d.h. Abitur) besitzen.	208/23	2,0	1	17,8	1,3
Ein wirklich 'hochqualifizierendes' Studium ist nur in Vollzeit möglich. (nicht: in Teilzeit oder berufsbegleitend)	209/22	2,0	2	16,7	1,2
Die wiss. WB gefährdet die Qualitäts-Standards akademischer Lehre an Hochschulen. (z.B. Aus-/Bildungsniveau, Befähigung zum 'wissenschaftlichen' Arbeiten)	202/29	1,6	1	11,4	1,0

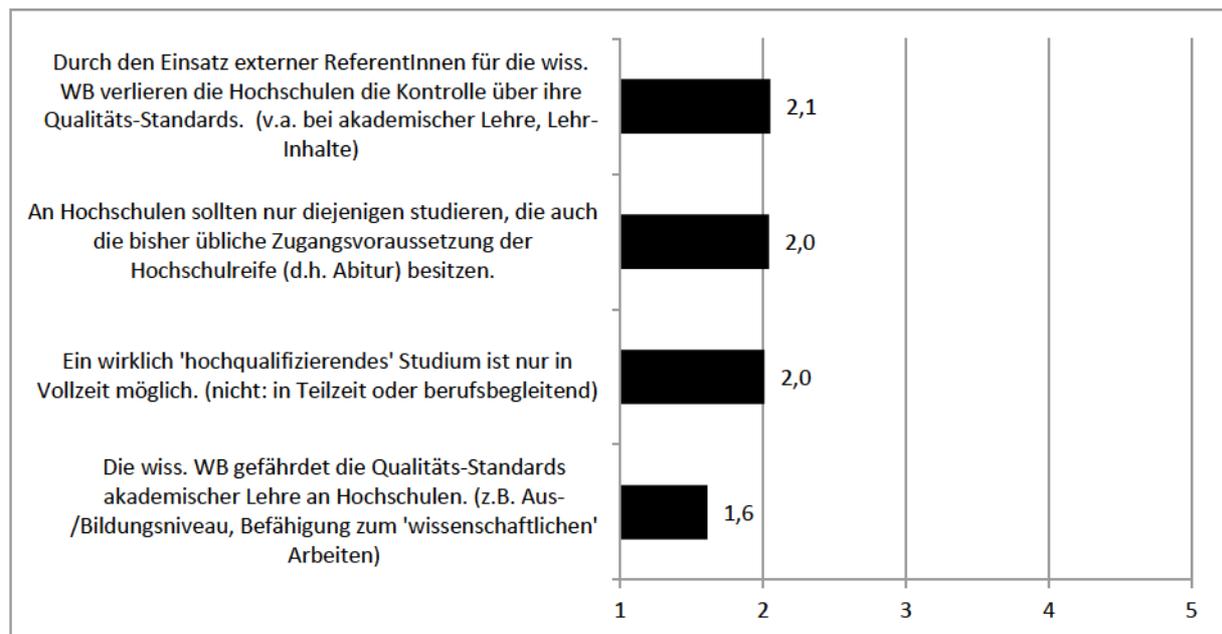


Abbildung 14: *Qualitätsaspekte der Hochschulbildung* (Quelle: eigene Darstellung)

Die von uns befragten Dozierenden teilen im Durchschnitt *nicht* die Ansicht, dass die wWB die Qualitäts-Standards akademischer Lehre an Hochschulen gefährdet. Ebenso glauben sie mehrheitlich *nicht* daran, dass der

Einsatz externer ReferentInnen für die wWB einen „Kontrollverlust über Qualitätsstandards in der Hochschullehre“ bedeutet. Absolute Mehrheiten unserer Befragungsteilnehmenden sind auch *nicht* der Meinung, dass an Hochschulen nur diejenigen studieren sollten, welche auch über eine Hochschulreife im traditionellen Sinne (d.h. Abitur) besitzen. Auch die Vorstellung, dass ein Hochschulstudium nur unter vollem Commitment „in Vollzeit“ erfolgreich zu absolvieren sei, wird größtenteils verneint.

Wir können daher insgesamt feststellen, dass diejenigen, die schon praktische Lehr-Erfahrung mit der wWB-Lehre haben, Einwände zu möglichen Qualitätsminderungen bzw. -kompromittierungen der akademischen (Aus-)Bildung durch die wWB relativ eindeutig und überwiegend zurückweisen. Mit den vorliegenden Daten ist wiederum nicht eindeutig zu klären, ob die Beantwortung der Statements tatsächlich eher durch Erfahrungswerte in der wWB-Lehre bestimmt oder von *ideologischen* Einstellungen beeinflusst ist, welche eine grundsätzliche Präferenz für die wWB ausdrücken.

6.2 Themenblock *Hochschul-Auffassungen*

Speziell die Diskussion um die wWB tangiert sehr stark das (Selbst-)Verständnis der wissenschaftlichen Angestellten darüber, was Hochschulen eigentlich für wen leisten (sollten). Ansichten zum gesellschaftlichen Auftrag bzw. Beitrag von Hochschulen haben Auswirkungen darauf, wie befürwortend sich HochschulakademikerInnen gegenüber der wWB geben. Daher haben wir eine Reihe von bildungspolitischen Statements dazu verfasst, ob und inwiefern wWB zentraler Bestandteil des Leistungsspektrums von Hochschulen sein soll.

Tabelle 31: Hochschul-Auffassungen (Quelle: eigene Darstellung)

	N	MN	MD	MK	STD
Mittlerweile ist auch die wiss. WB ein gesetzlicher Auftrag der Hochschulen.				%	
Was ist Ihre Meinung dazu?	Gültig/ fehlend				
Die wiss. WB ist ein bedeutsamer Beitrag der Hochschulen für die gesellschaftliche Weiterentwicklung.	205/26	4,2	5	14,6	1,0
Die Hochschulen sollten die wiss. WB als Impulsgeber für Praxis-relevante Forschungsfragen nutzen.	195/36	4,1	4	18,5	1,1
Hochschulen sollten ihren Weiterbildungsauftrag als zentrale Aufgabe anerkennen.	203/28	4,0	4	22,2	1,1
Die Hochschulen sollten die Didaktik der wiss. WB als Impulsgeber für die grundständige Lehre nutzen.	191/40	4,0	4	21,5	1,0
Die Hochschulen sollten sich gegenüber den Ansprüchen und Erwartungen der (meist berufstätigen) Studierenden in der wiss. WB öffnen.	198/33	3,9	4	28,3	1,0
Es gilt anzuerkennen, dass 'Hochschul(aus)bildung' mehrheitlich Berufstätige (d. h. keine WissenschaftlerInnen) qualifiziert. (Stichwort: Beschäftigungs-/Arbeitsmarktfähigkeit)	188/43	3,9	4	27,1	1,0
Die 'Weiterbildungs-Aufgabe' von Hochschulen sollte nicht auf berufliche oder private Fortbildungszwecke ausgerichtet sein.	179/52	2,5	2	27,4	1,3
'(Wiss.) Weiterbildung' sollte kein Auftrag staatlicher Hochschulen sein.	203/28	1,5	1	8,9	0,9

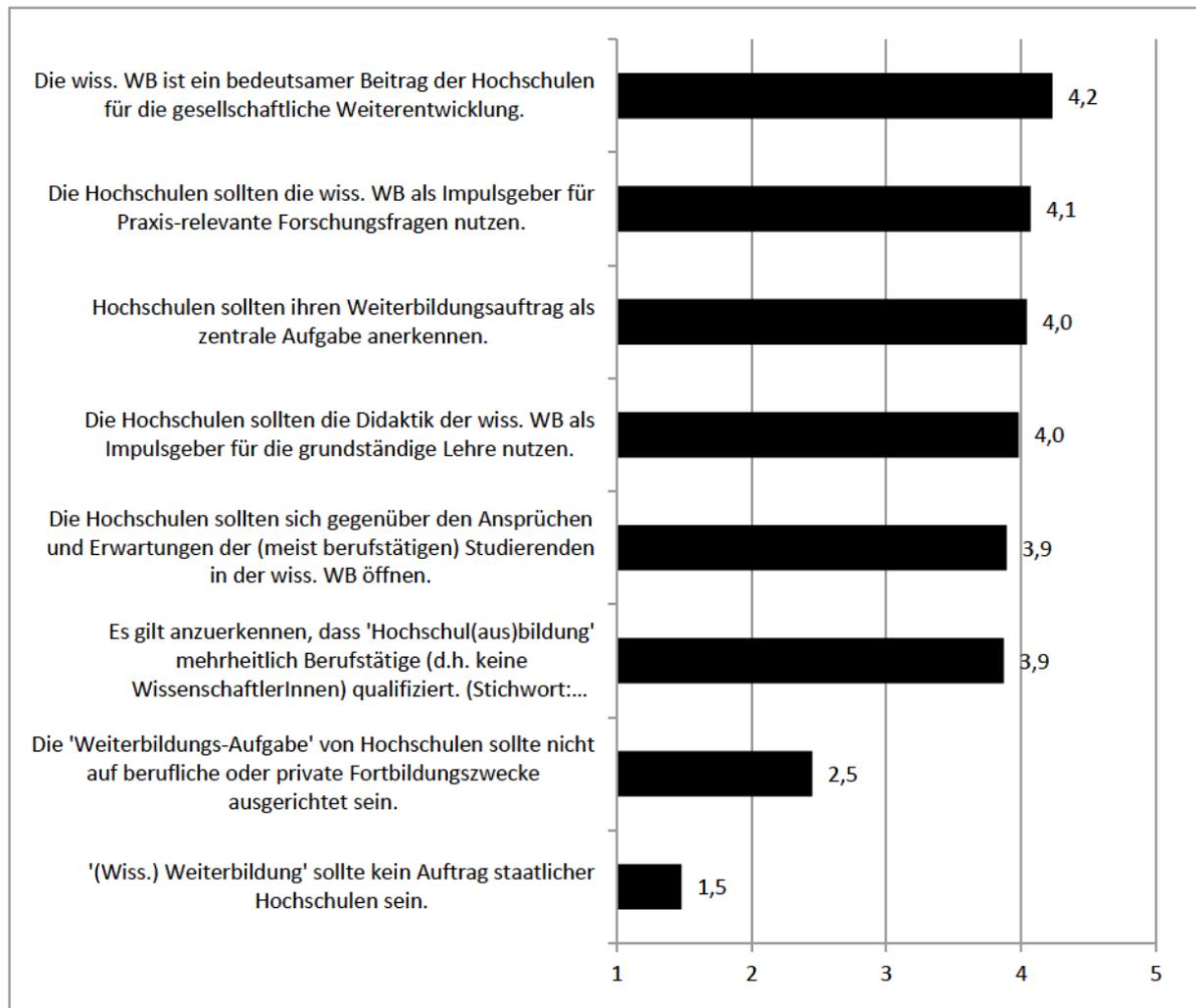


Abbildung 15: Hochschul-Auffassungen (Quelle: eigene Darstellung)

Unsere Befragten sind eindeutig und mehrheitlich der Meinung, dass die wWB ein *bedeutsamer* Beitrag der Hochschulen für die gesellschaftliche Weiterentwicklung ist und entsprechend gelte es auch für die Hochschulen, die wWB als eine ihrer *zentralen* Aufgaben anzuerkennen. Vielmehr sollten die Hochschulen die wWB nutzen, um Impulse für *praxisrelevante* Forschungsfragen zu generieren. Diese Impulsgeber-Funktion der wWB(-Lehre) sehen die von uns Befragten auch im Hinblick auf die Hochschuldidaktik, wie sie in der grundständigen Lehre zur Anwendung kommt. Dazu müssen sich Hochschulen auch stärker den spezifischen Ansprüchen und Erwartungen der wWB-Studierenden öffnen. Letzteres kann *vice versa* auch so interpretiert werden, dass diese Öffnung gegenüber *nicht-traditionellen* Studierendenpopulationen für den Status quo noch nicht ausreichend gegeben ist. Gleiches gilt für die Anerkennung dessen, dass Hochschulen eben nicht mehrheitlich ihren eigenen Wissenschaftsnachwuchs ausbilden, sondern zukünftig Berufstätige. Unsere Befragten lehnen im Durchschnitt sehr stark ab, dass „(wiss.) Weiterbildung *kein* Auftrag staatlicher Hochschulen sein“ sollte.

Obwohl in dieser Item-Batterie kein expliziter, abwägender Bezug zu den anderen Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, grundständige Lehre) ausgewiesen wurde, zeigt sich, dass die wWB von unseren Befragten als *zentraler* zusätzlicher Zuständigkeitsbereich deutscher Hochschulen (in staatlicher Trägerschaft) eingefordert wird. Im Unterschied zum vorherigen Themenblock 6.1 *Qualitätsaspekte der Hochschulbildung* bilden die Statements dieses Abschnitts dann doch eindeutiger *ideologische* Vorstellungen zum erwünschten bzw. geforderten Stellenwert der wWB in den Hochschulen ab. Das Antwortverhalten überrascht jedoch nicht, da die Befragten alle in der wWB tätig sind und somit ihre Wahl auch entsprechend rationalisieren.

6.3 Themenblock *Machbarkeits-/Rahmenbedingungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*

Von wünschenswerten Forderungen zum Stellenwert der wWB zu unterscheiden sind die geltenden Machbarkeits- bzw. Rahmenbedingungen der wWB. Es kann von den Befragten im Rückgriff auf verschiedene Gründe gewünscht oder auch angestrebt werden, dass die wWB-Aktivitäten an Hochschulen signifikant ausgebaut werden. Jedoch gilt es hierbei zu berücksichtigen, als wie realistisch oder problematisch das dann unter den gegebenen Bedingungen einzuschätzen ist. Also haben wir auch dies – *in kritischer Wendung* – erfragt.

Tabelle 32: *Machbarkeits-/Rahmenbedingungen wiss. WB (Quelle: eigene Darstellung)*

	N	MN	MD	MK	STD
Mittlerweile ist auch die <u>wiss. WB ein gesetzlicher Auftrag der Hochschulen.</u>					
Was ist Ihre Meinung dazu?	Gültig/ fehlend			%	
Im Profilierungswettbewerb der AkademikerInnen in ihren wiss. Fachgemeinschaften ist die wiss. WB neben Forschung und grundständiger Lehre bedeutungslos.	177/54	3,6	4	29,4	1,2
Im deutschen Hochschulsystem ist letztendlich immer die Forschungsleistung jene Währung, welche alle Angelegenheiten zu Ungunsten der Lehre (erst recht: wiss. WB) dominiert.	177/54	3,3	3	35,6	1,3
Durch die wiss. WB wird der ohnehin schon problematische Verdrängungswettbewerb zwischen Forschung und grundständiger Lehre noch zusätzlich verschärft.	186/45	2,5	2,5	29,6	1,2
Hochschulen sind grundlegend 'theorieorientiert' und können daher den praxisspezifischen '(Berufs-)Anforderungen' der wiss. WB nicht gerecht werden.	199/32	1,9	2	24,6	1,0

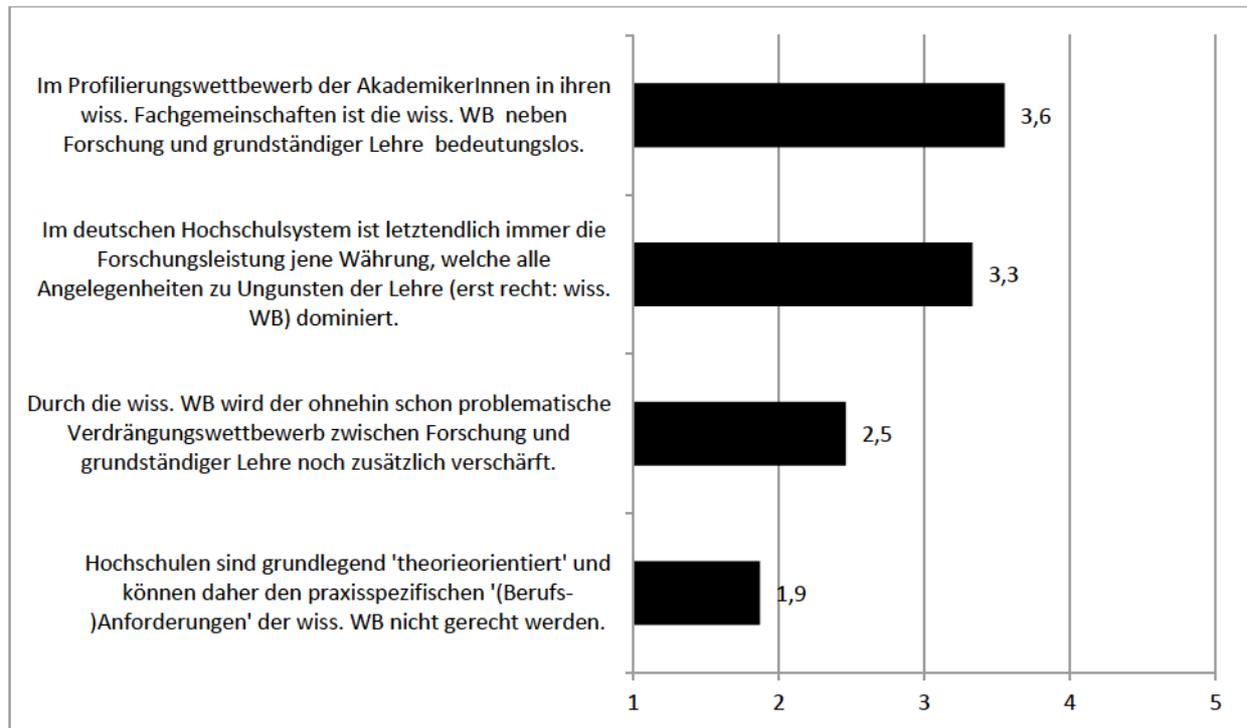


Abbildung 16: *Machbarkeits-/Rahmenbedingungen wiss. WB (Quelle: eigene Darstellung)*

41 Prozent unserer Befragten stimmen im Durchschnitt „eher/völlig zu“, dass die wWB – neben Forschung und grundständiger Lehre – im Profilierungswettbewerb unter AkademikerInnen *bedeutungslos* ist. Immerhin 17 Prozent sehen dies anders („trifft eher/gar nicht zu“). Im expliziten Vergleich zueinander bestätigen unsere Befragten tendenziell ebenso, dass im deutschen Hochschulsystem die Forschungsleistung die letztendlich maßgeblichere Währung zu Ungunsten grundständiger Lehre sowie wWB ist. Ein Gruppenmittelwertvergleich

zwischen Angehörigen von Hochschulen *mit* und Hochschulen *ohne* Promotionsrecht ergibt, dass Universitätsangehörige diese Ergebnisse noch etwas stärker bejahen: für den Aspekt des Profilierungswettbewerbs lediglich um 0,2 Skalen-Punkte, für den Aspekt „*allgemeine Währung*“ im Hochschulsystem um 0,4 Skalen-Punkte. Vielleicht auch aufgrund der unterschiedlich hohen und insgesamt niedrigen Fallzahlen (FachhochschulprofessorInnen: n=116/119; UniversitätsprofessorInnen: n=57/54) sind die Ergebnisse dieses Gruppenmittelwertvergleichs ohnehin nicht belastbar (Signifikanztests).

Überraschend ist dann der Befund, dass die These einer zusätzlichen Verschärfung des Verdrängungswettbewerbs zwischen den Aufgabengebieten der Forschung und der (grundständigen) Lehre durch die wWB mehrheitlich eher verworfen wird; lediglich 21 Prozent der Befragten sehen das anders („trifft eher/völlig zu“). Noch stärker verneint wird, dass Hochschulen aufgrund einer *grundlegenden Theorieorientiertheit* den praxisspezifischen (Berufs-)Anforderungen der wWB nicht gerecht werden könn(t)en. Nur fünf Prozent (n=10) der Befragten sind anderer Meinung („trifft eher/völlig zu“). An dieser Stelle wäre ein Vergleich mit ProfessorInnen notwendig, die bisher noch nicht in der wWB tätig sind. Vermutlich haben diese eine andere Wahrnehmung.

7 Konklusionen

In einem konkludierenden Abschnitt dieses Themenberichtes wollen wir besonders erwähnenswerte Erkenntnisse aus unserer Befragung zusammenfassen. Diese Zusammenschau hegt nicht den Anspruch der vollständigen Rezeption der Statistiken, welche in den vorherigen Abschnitten im Detail und mit dem Original-Fragetext aufgelistet wurden. Im Folgenden sollen noch einmal die Themenbereiche der (1) *individuellen Lehr-Motivation* sowie (2) deren *organisationale Rahmenbedingungen* fokussiert werden, bevor wir mit Anmerkungen zu weiterem Forschungsbedarf enden.

7.1 Lehr-Motivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Individuen-Ebene

Das Lehr-Engagement in der wWB ist nach Angaben unserer Befragten im Durchschnitt am stärksten durch die Befriedigung von eher *intrinsischen* Interessen motiviert. Die Dozierenden lehren vor allem darum, weil es sie genuin interessiert und es ihnen Freude bereitet. Dieses verdankt sich vor allem

- der „Freude bereitenden Zusammenarbeit mit den wWB-Studierenden“ (MN=4,4),
- dem „ernsthaften Interesse der WB-Studierenden an den Lehr-Inhalten“ (MN=4,1),
- dem „besonders produktiven Lehr-Lern-Klima aufgrund des hohen [WB-]Studierenden-Engagements“ (MN=3,9),
- dem „Reiz der Herausforderung, den anwendungsorientierten Erwartungen berufstätiger PraktikerInnen gerecht zu werden“ (MN=3,9)
- sowie dem „Reiz der Herausforderung, speziell mit wiss. WB-Studierenden zusammenzuarbeiten“ (MN=3,7).

Dies sind alles Motive, welche nur in praktischer Lehr-Tätigkeit erlebt und aufgrund dieser Erfahrungen wertgeschätzt werden können. Dazu müssen die Dozierenden aber erst einmal für ein Engagement in der wWB-Lehre gewonnen werden können. Vielleicht hilft es, dabei auf die vorliegenden Ergebnisse zu den Lehr-Lern-Erfahrungen von *wWB-aktiven* Dozierenden bzw. KollegInnen zu verweisen, um mögliche Ressentiments gegenüber wWB-Studierenden argumentativ zu entkräften.

Weiterhin stark ausgeprägte Motive sind dann eher *extrinsischer* Art. Die durch sie erzeugten Verhaltensregulationen sind aber dennoch nicht vollkommen fremdbestimmt (d.h. *rein* extrinsisch), weil sie nicht der puren Logik von Belohnung und Bestrafung folgen. Gemeint sind vielmehr Erlebniszustände der selbstbestimmteren (persönlichen) Bedeutsamkeit des Tuns, der (Selbst)Identifikation mit dem bzw. über die Tätigkeit, der Kompetenzzuschreibung oder -erweiterung, der Selbstwirksamkeit, aber auch der altruistischen (Für-)Sorge (Deci & Ryan, 1993). Die in dieser Lesart am deutlichsten ausgeprägten Motive unserer Befragten *pro* wWB-Lehre sind:

- Eine „persönliche Anfrage aufgrund spezieller (fachlicher/didaktischer) Eignung für die wWB-Lehre“ (MN=4,2),
- einen „Beitrag zur beruflichen Verbesserung ihrer WB-Studierenden leisten zu können“ (MN=4,0),
- mit der wWB-Lehre einen „Beitrag zur gesellschaftlichen Weiterbildung“ zu leisten (MN=4,0),
- „wertvolle Erfahrungen mit neuen Lehr-Lern-Methoden zu sammeln“ (MN=3,8)
- sowie die mit der wWB-Lehre zu erzielenden „Auswirkungen auf berufliche Praxen“ (MN=3,7).

Die gerade aufgeführten Motive setzen spezifische *ideologische* Sichtweisen voraus, welche es als (besonders) erstrebenswert und befriedigend definieren, mit der wWB-Lehre all das überhaupt erwirken zu wollen. Wirklich fremdbestimmte extrinsisch-utilitaristische Verwertungslogiken haben nach den Befunden unserer Befragung zum Status quo nicht das Potenzial, ein wWB-Engagement zu motivieren. Unsere Befragten stimmen entsprechend „eher/gar nicht zu“, dass sie in der wWB lehren, u.a.

- weil „sie sich darüber als AkademikerInnen zusätzlich profilieren können“ (MN=2,7),
- um „dadurch Geld dazuverdienen zu können“ (MN=2,7),

- um „damit forschungsrelevante Kontakte knüpfen zu können“ (MN=2,4),
- weil sie „von ihren Vorgesetzten dazu angewiesen wurden“ (MN=1,6),
- um damit „ihr Grundeinkommen abzusichern“ (MN=1,5)
- oder „weil sie die WB-Lehrtätigkeit auf ihr Lehrdeputat anrechnen können“ (MN=1,4).

Es bleibt aber noch ungeklärt, ob diese Angaben die grundlegenden *motivationalen Dispositionen* der Befragten wiedergeben oder eher als Konsequenzen der *Rezeption der jeweils vorherrschenden Rahmenbedingungen* der wWB-Lehre zu interpretieren sind. Vielleicht wäre das Motiv der Bezahlung im Durchschnitt ausgeprägter, wenn für die wWB-Lehre durchschnittlich (noch) mehr gezahlt würde bzw. die schon gezahlten Beträge allgemeiner bekannt wären. Und natürlich müsste hierzu detaillierter z.B. zwischen individuellen Motivationsdispositionen, Lebens- und Berufssituationen, Fachzugehörigkeiten, sonstigen (Neben)Erwerbschancen oder Anstellungsverhältnissen differenziert werden (können). Die Anrechnung auf das Lehrdeputat spielt nach unseren Ergebnissen und Einschätzungen kaum eine Rolle und/oder wird realiter nicht praktiziert, wohingegen eine Studie des Stifterverbandes anderes suggeriert: „An nahezu jeder zweiten Hochschule besteht die Möglichkeit, die Lehre in der Weiterbildung innerhalb des regulären Lehrdeputats zu leisten“ (Stifterverband, 2017). Was die individuelle Motivation für die wWB-Lehre – von bereits darin aktiven Dozierenden – betrifft, scheinen wir es also überwiegend mit eher intrinsisch(er) motivierten, echten „ÜberzeugungstäterInnen“ (Schmid, 2016, S. 97; Schmid & Lauer, 2016) zu tun zu haben. Diese Konklusion wird durch Erkenntnisse aus unseren früheren Studien zur Motivation in der grundständigen akademischen Lehre (ebd.; Wilkesmann & Schmid, 2011; 2012) sozusagen extern validiert.

Bei unserer Recherche zu Gründen (Motiven) für ein Engagement in der wWB-Lehre sind wir auch auf verschiedenste Aspekte gestoßen, welche eine grundsätzliche Bereitschaft dazu entweder kompromittieren oder sogar verhindern können. Die Auswertung der Befragungsergebnisse dazu hat ergeben, dass eine Reihe dieser zunächst plausiblen *Verhinderungsfaktoren* durch die von uns befragten Dozierenden im Durchschnitt viel unkritischer bzw. als viel irrelevanter bewertet wurden, als das zu erwarten war. Am stärksten *abgelehnt* („trifft eher/gar nicht zu“) werden Behauptungen, wonach die Lehre mit Studierenden in der wWB generell (didaktisch) problematisch oder sogar frustrierend sei: u.a. aufgrund deren

- „anwendungsorientierten Erwartungshaltungen“ (MN=1,5),
- „widriger Studierenden-Charakteristika (Lernschwierigkeiten, mangelnde Studierfähigkeit/Vorbildung“ (MN=1,6)
- oder deren „didaktische Ansprüche (z.B. Studierende als Lehr-Konsumenten, Event-Pädagogik)“ (MN=1,6).

Nicht ganz so deutlich, aber dennoch zurückgewiesen, werden Aussagen zur vermeintlichen Bedeutungslosigkeit der wWB-Lehre für die eigene akademische Reputation. Demnach wird im Schnitt *nicht* bestätigt, dass ein Engagement in der wWB

- „für die akademische Reputation nicht verwertbar ist“ (MN=2,6)
- und „für wissenschaftliche Karrieren an deutschen Hochschulen (z.B. in Berufungs-/Bleibeverhandlungen oder Tenure-Verfahren) irrelevant ist“ (MN=2,7).

Gerade noch so verneint wird, dass der „(Zusatz-)Aufwand für die wWB-Lehre unangemessen gering vergütet wird“ (MN=2,9) und dass man „ohnehin schon mit den anderen akademischen Tätigkeiten (Forschung, grundständige Lehre, Administration/akademische Selbstverwaltung) überlastet ist“ (MN=2,8).

7.2 Rahmenbedingungen der Lehr-Motivation

Die Dozierenden in wWB-Angeboten sind sich ihrer individuellen Motivation mehr oder minder bewusst. Unsere Auswertungen sind daher vor allem für die Projektverantwortlichen, StudienkoordinatorInnen und sonstige Gestaltungsakteuren innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ von ungleich größerer informativer Relevanz. Insbesondere dürfte diese interessieren, wie Dozierende die

organisationalen Rahmenbedingungen ihrer wWB-Lehre bewerten, da letztere auch signifikanten Einfluss auf die individuelle Motivationslage der Dozierenden haben können.

Wie schon die Motivationen der Dozierenden wurden auch die organisationalen Gegebenheiten, Rahmen- und Machbarkeitsbedingungen der wWB-Lehre von unseren Befragten im Durchschnitt eher positiv bzw. unkritisch bewertet. Die Dozierenden berichten für folgende Aspekte eine bereits gegebene Unterstützung:

- Der „hilfreichen Umsetzung ihrer Lehrkonzepte/-inhalte in e-Learning-Formate“ (MN=3,4),
- der „entlastenden administrativen Unterstützung für ihre WB-Lehre (z.B. Anmeldeverfahren, Prüfungsverwaltung, Raum-Management)“ (MN=3,3)
- sowie der „adäquaten Ausstattung mit Sachmitteln zur Durchführung der wiss. WB (z.B. für Lehr-Mittel, Software, Multimedia-Geräte)“ (MN=3,2).

Als noch *nicht adäquat bzw. ausreichend* gegeben und damit ausbaufähig erweisen sich insbesondere

- die zur Verfügung stehenden „Personalmittel zur Durchführung der wiss. WB“ (MN=2,7),
- die „Bereitstellung regelmäßiger Angebote, um sich mit KollegInnen über die wWB-Lehre auszutauschen (z.B. Treffen, Tagungen, Peer Coaching, PLGs)“ (MN=2,6)
- sowie eine „hilfreiche Beratung in sämtlichen didaktischen Fragen/Problemen (z.B. durch direkte AnsprechpartnerInnen, Leitfäden, Checklisten)“ (MN=2,8).

Wir vermuten, dass Hochschulen, welche nicht durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert werden, in diesen Aspekten im Durchschnitt ungleich schlechter aufgestellt sein dürften.

Erfreulich positiv werden Leitungsorgane an den Hochschulen bewertet, welche die wWB managen bzw. nachhaltig strategisch ausrichten (sollen). Allen voran wird der jeweiligen wWB-„Leitung/Gesamtkoordination“ ein „kompetentes Management“ bescheinigt (MN=3,8). Aber auch den Hochschulleitungen wird attestiert, dass sie durchaus „an einer nachhaltigen Etablierung der wiss. WB interessiert sind (siehe z.B. Profilbildung/Leitbild, Entwicklungspläne, Innen-/Außendarstellung)“ (MN=3,7), so dass im Schnitt eher abgelehnt wird, dass „die Finanzierung der Beschäftigung der wWB-Dozierenden auch weiterhin von der Förderung durch den Bund-Länder-Wettbewerb abhängig sein wird (MN=2,6). Ebenso wird eine „Verhinderungspolitik“ sowohl durch die „ProfessorInnen in den Fachbereichen“ (MN=1,9) als auch durch „die Hochschulleitungen“ (MN=1,6) durch das Gros verneint. Auch in Bezug auf diese und noch andere Einschätzungen (siehe auch Themenblock 5.2 *(Nachhaltigkeits-)Management* sowie Themenblock 5.3 *Organisationskulturelle Anerkennung*) muss berücksichtigt werden, dass die wWB-Dozierenden sich in einer sozialen Umwelt der Förderprojekte bewegen, in welcher eine vergleichsweise gute Ausstattung und Support-Infrastruktur gegeben sind sowie eine eher positive Grund- bzw. Aufbruchsstimmung *pro* wWB vorherrschen dürfte. Ob das andere Hochschulmitglieder an der eigenen und/oder anderen Hochschulen auch so sehen, bleibt fraglich. Ebenso muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass diese Bewertungen die Perspektive und selektiven Wahrnehmungen von Dozierenden wiedergeben, welche zunächst lediglich ihre Lehre absolvieren. Sie kennen daher z.B. nicht unbedingt die Hinterbühne mühevoller und/oder frustrierender Aus- und Verhandlungsprozesse zum bisherigen und zukünftigen Status der wWB mit den Hochschulleitungen (Dollhausen, Ludwig & Wolter, 2013). Dieser Claim wird tendenziell auch dadurch gestützt, dass wir v.a. auch bei den inhaltlichen Statements im Themenblock 5.2 *(Nachhaltigkeits-)Management* einen ungewöhnlich hohen Anteil von fehlenden Angaben – von bis zur Hälfte aller Befragten – haben. Ansonsten kennen wir so eine weitgehende (hochschulbinnenpolitische) Uninformiertheit bereits aus anderen Studien zur managerialen Governance von Hochschulen (Schmid & Wilkesmann, 2015).

In einer Zusammenschau aller Ergebnisse unserer Befragungsauswertung sehen wir also ein durchaus positives Stimmungs- bzw. Lagebild zur Motivation in der wWB-Lehre, welches aber noch eindeutiger in Richtung *pro* wWB ausgebaut werden kann. Wie schon erwähnt, sind die hier konstatierten Ergebnisse aufgrund unseres Befragungssamples nicht verallgemeinerbar; wäre das der Fall, dann hätten unsere ProjektpartnerInnen z.B.

auch keine Probleme, hoch engagiertes Lehr-Personal für ihre Projekte zu gewinnen und zu behalten. Unsere Befragten konnten prinzipiell als sehr lehraffin charakterisiert werden und betrachten darüber hinaus die wWB-Lehre an deutschen Hochschulen generell als wichtig und richtig. Das zeigt sich z.B. darin, dass sie „eher/gar nicht“ zustimmen, dass sie „lieber forschen, als zu lehren“ (MN=2,3) und sich nicht „eher als ForscherIn, denn als Hochschul-LehrerIn begreifen“ (MN=2,1). Vielmehr noch betrachten sie zu sehr großen Anteilen die wWB als eine bedeutsame akademische Aufgabe; nicht nur individuell, sondern auch für das deutsche Hochschulsystem (siehe Themenblock 6.2 *Hochschul-Auffassungen*).

Für zukünftige Gestaltungsmaßnahmen höchst interessant ist dabei besonders die große *stille Reserve* unter den Befragten, welche bisher eine noch *unentschiedene* bzw. *indifferente* Position (Antwortkategorie 3 „teils/teils“) einnehmen. Diese machen, über sämtliche Themenbereiche bzw. Items hinweg, bis zu einem Drittel aller Befragten aus (siehe v.a. die MK-Prozentwerte in den Tabellen). Letztere können und wollen zukünftig noch stärker mobilisiert, überzeugt, anerkannt, unterstützt und/oder gefördert werden.

8 Ausblick: Weiterer Forschungsbedarf

Mit dieser Befragung wurde bereits sehr wichtige konzeptuelle Arbeit geleistet, um ein Inventar zu haben, mit welchem die Motivation von Dozierenden in der wWB-Lehre hinreichend umfassend und differenziert erhoben werden kann. Dieses liefert jetzt schon erste, konkrete Erkenntnisse zum Status quo sowie der weiteren, optimierten (Aus)Gestaltung der wWB an den Hochschulen, wie sie letzten Endes immer von den Dozierenden getragen werden muss. Der Erfolg einer nachhaltigen Etablierung und Durchführung der wWB ist neben konzeptuellen (didaktischen) Vorarbeiten, gesetzlichen Vorgaben, Personal- und Sachressourcen sowie den organisationalen Gegebenheiten immer auch eine Funktion der Motivation des dazu notwendigen Lehrpersonals.

Mit Hilfe des vorliegenden Datensatzes können auch schon erste Vorüberlegungen dazu angestellt und empirisch überprüft werden, wie genau die bereits erhobenen Items (Statements) zu Indizes zusammengefasst werden können. Indizes verdichten mittels bestimmter Rechenoperationen mehrere, inhaltlich plausibel zusammengehörige Variablen aus einer Item-Batterie zu einer neuen Variable bzw. latenten Dimension, um damit dann Hypothesen-prüfende statistische Tests durchzuführen (Diekmann, 2002). So kann dann z.B. untersucht werden, ob überhaupt, wie gerichtet und wie stark bestimmte qualitativ unterschiedliche Typen des Motiviertseins durch unterschiedliche Ausgestaltungen organisationaler Rahmenbedingungen der wWB-Lehre beeinflusst werden.

Leider ist der uns vorliegende Datensatz nicht groß (Anzahl der Teilnehmenden) und heterogen (Charakteristika der Teilnehmenden) genug, um derartige Wirkungs- oder Korrelationsanalysen belastbar-aussagekräftig durchführen zu können. Zum einen ist unser Auswertungssample mit $n=231$ Befragten insgesamt sehr klein, zum anderen haben wir zudem bei vielen Items zu hohe Ausfallquoten in Form fehlender Angaben. Ein weiteres, bereits thematisiertes Problem der Interpretation des Datensatzes ist, dass wir es bei unserer Befragung sehr wahrscheinlich mit einem hoch verzerrten Antwortverhalten einer sehr speziellen Gruppe von bereits aktiven wWB-Lehrenden zu tun haben, deren Lehrangebote durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert werden. Dieser ermöglicht im Vergleich zu nicht geförderten wWB-Initiativen an deutschen Hochschulen nicht nur eine privilegierte Ressourcenausstattung, sondern versorgt die ProjektpartnerInnen zudem u.a. mit Beratungsangeboten, Handreichungen und Berichten zu verschiedensten Themen- und Problembereichen der wWB durch die wissenschaftliche Begleitung, Vernetzungsmöglichkeiten untereinander sowie regelmäßig veranstaltete gemeinsame Arbeitstagen oder Workshops. All diese Unterstützungs- und Feedbackmaßnahmen können Prozesse der Internalisierung und Integration einer ursprünglich external regulierten Lehr-Motivation in das Selbstkonzept der wWB-Lehrenden signifikant fördern (Deci & Ryan, 1993). Die von uns befragten Dozierenden können daher ungleich intrinsischer motiviert sein als jene, welche nicht unter derartigen Bedingungen lehren. Besonders interessant und aufschlussreich wäre daher zuletzt jene Teilpopulation von potenziellen Dozierenden, welche sich bisher überhaupt nicht in die wWB-Lehre einbringen: Was sind deren Ansichten, Einstellungen und Begründungen wider ein – bisher immer noch äußerst marginales – Engagement in der wWB an deutschen Hochschulen?

Aufgrund der genannten Einschränkungen sind wir bestrebt, unseren Survey in Richtung der Gesamtpopulation aller wWB-Lehrenden an deutschen Hochschulen auszuweiten, um aussagekräftigere, verlässlichere und verallgemeinerbarere Erkenntnisse zu generieren.

Literaturverzeichnis

- Bloch, Roland; Lathan, Monique; Mitterle, Alexander; Trümpfer, Doreen & Würmann, Carsten (2014). *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: AVA.
- Büttner, Beatrice C.; Maaß, Stephan A. & Nerding, Friedemann W. (2012). *Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen*. Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie (9). Rostock: Lehrstuhl für ABWL: Wirtschafts- und Organisationspsychologie der Universität Rostock
- Condon, Eva; Mörth, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.
- Diekmann, Andreas (2002). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (8. Auflage., Original-Ausgabe). Reinbek: Rowohlt.
- Dobischat, Rolf; Fischell, Marcel & Rosendahl, Anna (2015). *Einführung in das Recht der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dollhausen, Karin; Ludwig, Joachim & Wolter, André (2013). Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. *Hochschule und Weiterbildung*, 13 (2), 10-13.
- Feld, Timm C. & Franz, Melanie (2016). Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements – Ergebnisse einer explorativen Fallstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (4), 513-530.
- Franz, Melanie & Feld, Timm C. (2014). Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37 (4), 28-44.
- Gagné, Marylène & Deci, Edward L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Hanft, Anke (Hrsg.). (2015). *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Heese, Renate (2017). Lehre differenzieren. In Stefan Pohlmann, Gabriele Vierzigmann & Thomas Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 413-434). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kahl, Ramona; Lengler, Asja & Präßler, Sarah (2015). Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen. In Wolfgang Seitter, Michael Schemmann & Ulrich Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 291-408). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Maschwitz, Annika; Schmitt, Miriam; Hebisch, Regina & Bauhofer, Christine (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Oldenburg: Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Minssen, Heiner & Wilkesmann, Uwe (2003). Lassen Hochschulen sich steuern? *Soziale Welt*, 54 (2), 123-144.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Schmid, Christian J. (2016). *Die soziale Organisiertheit und Organisierbarkeit von Interessen(freiheit) – Der Fall der managerialen Governance akademischer Lehrtätigkeit*. Technische Universität Dortmund.
- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe (2015). Ansichtssache Managerialismus an deutschen Hochschulen – Ein empirisches Stimmungsbild und Erklärungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37 (2), 56-87.
- Schmid, Christian J. & Lauer, Sabine (2016). Institutional (teaching) entrepreneurs wanted! – Considerations on the professoriate’s agentic potency to enhance academic teaching in Germany. In Liudvika Leisyte & Uwe Wilkesmann (Hrsg.), *Organizing academic work in higher education* (S. 109-131). New York/London: Routledge.
- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe (2018). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung (im Erscheinen)*. Wiesbaden: Springer.
- Schramm, Hannes (2018). Die nachhaltige Implementierung von Konzepten zur Dozierendengewinnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Nico Sturm & Katharina Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen* (S. 187-203). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141-150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Seitter, Wolfgang; Schemmann, Michael & Vossebein, Ulrich (Hrsg.). (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2017). Anzahl der hauptberuflichen Professoren und Professorinnen an deutschen Hochschulen im Jahr 2015 nach Hochschulart. Abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/248149/umfrage/professoren-an-deutschen-hochschulen-nach-hochschulart/>
- Stifterverband (2017). Hochschul-Barometer. Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen. Abgerufen von <https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-barometer-2017>
- Sturm, Nico & Spenner, Katharina (Hrsg.). (2018). *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen*. Wiesbaden: Springer.
- Wanken, Simone; Kreutz, Maren; Meyer, Rita & Eirnbter-Stolbrink, Eva (2011). *Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung-Wissenschaft und Praxis*. Trier: Universität Trier. Abgerufen von https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/WBI/Personen/Meyer/PDF/Broschur_Layout_1__5_gesichert.pdf

- Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian J. (2011). Lehren lohnt sich (nicht)? - Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. *Soziale Welt*, 62 (3), 251-278.
- Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian J. (2012). The impacts of new governance on teaching at German universities. Findings from a national survey. *Higher Education*, 63 (1), 33-52.
- Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian J. (2014). Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, 2 (1), 6-27.
- Wolter, Andrä (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8-35.

ISBN 978-3-946983-20-0