

MELANIE KLINGER

Determinanten der Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen - Forschungsbefunde und Modellüberlegungen

Zusammenfassung

Nahezu jede Hochschule verfügt mittlerweile über Angebote zur hochschuldidaktischen Qualifizierung ihrer Lehrenden. In den meisten Fällen erfolgt die Teilnahme an diesen Weiterbildungsangeboten freiwillig. Es lässt sich vermuten, dass die Maßnahmen nur von bestimmten Typen von Hochschullehrenden in Anspruch genommen werden. Fehlende Informationen über die Angebote, Zeitknappheit und die mangelnde Akzeptanz von Lehre als eine Kernaufgabe wissenschaftlichen Arbeitens wären nur einige Beispiele für Faktoren, die bezüglich der Nicht-Teilnahme vieler Lehrender eine Rolle spielen könnten. Um jedoch Studierende für die Hochschule zu begeistern und für die Arbeitswelt zu qualifizieren, ist gute Lehre und somit kompetentes Lehrpersonal unabdingbar. Ein fundiertes Weiterbildungsangebot, das flächendeckend genutzt wird, kann hier einen wesentlichen Beitrag leisten. Es stellt sich daher die Frage, welche Faktoren auf die Teilnahmebereitschaft von Lehrenden einwirken. Im folgenden Artikel soll deshalb eine Zusammenfassung einschlägiger wissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Organisations- und Motivationsforschung gegeben werden. Daraufhin werden diese um Erkenntnisse aus der Hochschulforschung ergänzt, um abschließend erste Vermutungen zu Wirkungszusammenhängen bei wissenschaftlichen Mitarbeitern¹ bezüglich der Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten zu erörtern.

1 Problemstellung

Wissenschaftler an Hochschulen auf ihre Lehrtätigkeit vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen, gewinnt auch in der hochschulpolitischen Diskussion zunehmend an Relevanz. Dies spiegelt sich unter anderem im Bund-Länder-Programm („Qualitätspakt Lehre“) wider, im Rahmen dessen die Kapazitäten für hochschuldidaktische Maßnahmen an vielen Hochschulen deutlich ausgebaut werden.

Hochschuldidaktische Weiterbildung wird stellenweise verbindlich von Lehrenden gefordert, beispielsweise über Promotions- oder Habilitationsordnungen (z. B. an der Medizinischen Fakultät der Universität Heidelberg, Universität Heidelberg,

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird im vorliegenden Artikel auf die Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Die vorgenommenen Bezeichnungen gelten für beide Geschlechter.

2007). In den meisten Fällen beruht eine Weiterbildungsteilnahme jedoch auf der freiwilligen Entscheidung der Hochschullehrenden. Beobachtungen und informelle als auch beratende Gespräche mit Teilnehmern zeigen, dass an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen größtenteils hochmotivierte Lehrende teilnehmen, deren Lehre zum Zeitpunkt der Weiterbildung schon recht gut ist. Dies könnte den vorsichtigen Schluss zulassen, dass gerade Personen, deren Lehre eher verbesserungswürdig ist, nicht an Weiterbildung teilnehmen. Daher wird in diesem Forschungsprojekt untersucht, welche Faktoren Lehrende dazu veranlassen oder daran hindern, an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen teilzunehmen.

In der Wissenschaft bestehen mittlerweile zahlreiche Ansätze zur Erforschung von Einflussfaktoren auf die Teilnahmebereitschaft von Arbeitnehmern an Weiterbildungsmaßnahmen. Dabei wurden diverse Faktoren bestimmt, so z. B. die Arbeitsumgebung, die kollegiale Unterstützung, der wahrgenommene Nutzen, bestimmte Charakteristika des Arbeitnehmers (Maurer & Tarulli 1994; Birdi, Allan & Warr, 1997) - dabei insbesondere die Überzeugung, karriererelevante Fähigkeiten verbessern zu können (Maurer, Wrenn, Pierce, Tross & Collins, 2003b). Ebenso beeinflussen das Führungsverhalten des Vorgesetzten (Bezuijen, van Dam, van den Berg & Thierry 2010) sowie Einstellung, Situation, Motivation und Alter der Arbeitnehmer (Colquitt, LePine, Noe, 2000; Maurer, Weiss & Barbeite 2003a; Renkema, Schaap & van Dellen, 2008) die Teilnahmebereitschaft. Einen zentralen Aspekt stellt insbesondere der wahrgenommene Nutzen von Weiterbildung dar (Maurer & Shore, 2002). Bolder (2000, S. 15) spricht in diesem Zusammenhang von „individuellen, subjektiven Kosten-Nutzen-Saldierungen“. Erst wenn der subjektive Nutzen die wahrgenommenen Kosten übersteigt, ist die Teilnahme für den einzelnen Arbeitnehmer lohnenswert. Solange die Kosten als höher wahrgenommen werden, wird der Arbeitnehmer versuchen, eine Teilnahme zu vermeiden.

Die hochschuldidaktische Qualifizierung ist indes als Sonderform betrieblicher Weiterbildung zu betrachten. Die Karrieremöglichkeiten von Wissenschaftlern hängen im hochschulischen Bereich bisher nur begrenzt von deren Lehre ab. In Berufungsverfahren spielen Publikationen und Forschungsprojekte eine spürbar übergeordnete Rolle. Dementsprechend stellt die Forschung für Wissenschaftler den wichtigeren Arbeitsbereich dar, so dass die Zeit, die für Lehre und hochschuldidaktische Qualifizierung genutzt werden kann, stark begrenzt ist (vgl. Schmidt, 2007). Der Nutzen, der sich aus der Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten ergibt, ist daher mit Hinblick auf die Karriere begrenzt. Ähnlich verhält es sich bei Wissenschaftlern, die nach der Promotion bzw. Habilitation eine Karriere in der freien Wirtschaft anstreben. Auch hier ist kein unmittelbarer Nutzen aus hochschuldidaktischen Fähigkeiten und Kenntnissen zu erkennen.² Bei einer Promotionsdauer von durchschnitt-

2 Insbesondere weiter gefasste hochschuldidaktische Angebote wie z.B. Seminare zur Mitarbeiterführung oder zum Zeitmanagement, aber auch Veranstaltungen zur Anleitung von Projektarbeit bieten durchaus die Möglichkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die auch außerhalb der Hochschule verwertet werden können. Tatsächlich werden diese breiter gefassten Angebote von den Lehrenden auch sehr häufig nachgefragt.

lich 5,7 Jahren (Bornmann & Enders, 2002, S. 55) fällt es außerdem häufig schwer, wissenschaftliche Mitarbeiter zusätzlich für eine Teilnahme an hochschuldidaktischen Maßnahmen, die mit Kosten und Zeitaufwand verbunden ist, zu begeistern (vgl. Flender, 2004).

In der Praxis wird der Herausforderung, Lehrende zur Teilnahme zu motivieren, mit pragmatischen Ansätzen begegnet. So werden beispielsweise fachspezifische Workshops (z. B. „Hochschuldidaktische Grundlagen für Naturwissenschaftler“ an der Universität Stuttgart) angeboten, um bestimmte Fachbereiche zu erreichen. Kurzformate (z. B. „Hochschuldidaktik über Mittag“ an der Universität Konstanz) werden als „Appetizer“ konzipiert und beworben. Bestimmte Statusgruppen werden über spezielle Formate angesprochen, beispielsweise bestehen vielerorts spezifische Professorencoachings.³

Defizitär in dieser Vorgehensweise bleibt die mangelnde wissenschaftliche Fundierung zur Frage nach den Wirkmechanismen, die eine Teilnahmebereitschaft bedingen. „In vielen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten ist Forschungswissen kaum expliziter Referenzrahmen. Damit wird eine Rationalität integriert, die sich hauptsächlich an individueller - allenfalls auch langjähriger - Erfahrung orientiert und damit am offensichtlichen Erfolg. Professionalität [...] zeigt sich dazu aber insbesondere in der wissenschaftlichen Begründung und Positionierung des eigenen Tuns.“ (Trempe 2009, S. 217; vgl. auch Hutchings 2007). Daher besteht die aktuelle Zielsetzung des Dissertationsvorhabens in einer theoriegeleiteten, systematischen Untersuchung der Faktoren und Zusammenhänge, von denen eine Teilnahme der wissenschaftlichen Mitarbeiter an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen abhängt.⁴ Erst dann kann eine Überprüfung der Veränderbarkeit dieser Faktoren mit Hinblick auf die Erhöhung der Teilnahmebereitschaft stattfinden, mit dem weiter gefassten Ziel, durch hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden die Qualität der Lernergebnisse der Studierenden zu erhöhen. Daher sollen im Folgenden wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Organisations- und Motivationsforschung dargestellt und deren Übertragbarkeit auf die Arbeitsumgebung Hochschule erörtert werden. Daraufhin folgen erste Überlegungen zur Modellbildung.

3 Die aktuelle Relevanz von Coaching im Hochschulkontext wird beispielsweise durch die eigens gegründete Arbeitsgruppe „AG Coaching“ der dghd sichtbar. Aber auch z.B. die zum zweiten Mal durchgeführte Tagung „Coaching und Mee(hr)“ im November 2012 zeigt die Aktualität der Thematik auf.

4 Dabei werden hauptsächlich Seminare und Workshops als Hauptelemente der hochschuldidaktischen Qualifizierung adressiert, nicht zuletzt deshalb, weil sie auch von den Teilnehmern als Hauptkomponenten wahrgenommen werden.

2 Theoretischer Hintergrund

In der Psychologie und Soziologie bestehen zahlreiche Ansätze zur Erklärung von menschlichen Verhaltensentscheidungen.⁵ So untersuchten Fishbein & Ajzen (1975, vgl. Ajzen 1991) in ihrer *Theory of Planned Behavior* den Zusammenhang zwischen Ergebniserwartung und -bewertung eines bestimmten Verhaltens (*attitude*) mit der an das Individuum gestellten Verhaltenserwartung der sozialen Gruppe und der Bewertung dieser Verhaltenserwartung durch die handelnde Person (*subjective norm*) sowie der Erwartung, die entsprechende Situation kontrollieren zu können (*behavioral control*) und deren durch die Intension (*intention*) mediierter Einfluss auf das Verhalten (*behavior*). Die *Theory of Planned Behavior* hat sich im Rahmen empirischer Untersuchungen in einer Vielzahl von Kontexten, z. B. Steuerflucht oder Berufswahl, zur Verhaltensvorhersage bewährt (vgl. Hurtz & Williams 2009). Aber auch im Kontext der beruflichen Weiterbildung hat sich die Theorie als zweckdienlich erwiesen (Hurtz & Williams 2009).

In den letzten Jahren wurde daher, neben Faktoren wie organisationaler Struktur und demografischen Merkmalen wie Alter (Maurer et al. 2003a) oder Intelligenz (Maurer, Lippstreu & Jugde, 2008) der Arbeitnehmer, verstärkt die Teilnahmemotivation als Einflussfaktor auf die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen untersucht (vgl. Noe, Wilk, Mullen & Wanek 1997). Dabei wird vor allem das Erwartungs-Nutzen-Verhältnis zur Erklärung der Verhaltensentscheidung herangezogen. So zeigt die Erwartungs-Wert-Theorie von Wigfield & Eccles (2000) den Einfluss von Erfolgserwartung (*expectation of success*) und Nutzen (*subjective task value*) auf die Verhaltenswahl (*achievement-related choice*). Der Nutzen setzt sich aus den Komponenten Wert der Leistung (*incentive and attainment value*), Zweckdienlichkeit in Bezug auf die individuelle Zielsetzung (*utility value*) und Kosten (*cost*) zusammen. Die Erfolgserwartung hängt wiederum von Aspekten wie beispielsweise den Zielen und Selbstkonzepten des Handelnden ab. Dabei greifen Eccles & Wigfield verstärkt auf Banduras Selbstwirksamkeitskonzept (1997) zurück. Bandura (1997) unterteilt die Selbstwirksamkeit in die Dimensionen Wirksamkeitserwartung (*efficacy expectations*) und Ergebniserwartung (*outcome expectations*) und zeigt deren Einfluss auf Verhaltensentscheidungen. Damit hängt das Ergebnis einer Handlung zusätzlich von den Fähigkeitseinschätzungen des Handelnden ab.

Auch in der soziologischen Wert-Erwartungstheorie wird der Zusammenhang von Wahrscheinlichkeit und Wertigkeit eines Ergebnisses mit der Entscheidung für die Handlung in Bezug gesetzt (vgl. Esser, 1999). Noe et al. (1997) sprechen von einer „motivation through expectation“, die sich aus den Aspekten Ergebniserwartung (*expectancy*), Verwertbarkeit (*instrumentality*) und Wertigkeit (*valence*) zusammensetzt. Damit wird neben der Wahrscheinlichkeit eines gewünschten Ergebnisses

5 Aufgrund vielfältiger Erklärungsansätze zur Motivation und Verhaltensentscheidung von Individuen werden an dieser Stelle lediglich exemplarische Ansätze aufgegriffen.

nicht nur die Zweckdienlichkeit dessen, sondern auch die Relevanz für das handelnde Individuum in Beziehung zur Teilnahmebereitschaft gesetzt.

Auch Tharenou (2001), die die Weiterbildungsmotivation in die Subkategorien Erwartungsmotivation (*motivation through expectation*, vgl. Noe et al. 1997) und Lernmotivation (*motivation to learn*, vgl. Noe & Wilk 1993) unterteilt, konnte im Rahmen ihrer Untersuchung nachweisen, dass Ergebniserwartung, Verwertbarkeit und Wertigkeit als Prädiktoren der Weiterbildungsteilnahme dienen. Sie konnte außerdem direkte Einflüsse von Weiterbildungsmotivation und Arbeitsumgebung auf die Teilnahme nachweisen; die Ergebnisse zeigen, dass Weiterbildungsmotivation weder medierend noch - mit Ausnahme der Unterstützung des Arbeitgebers - moderierend zwischen Arbeitsumfeld und Teilnahme fungiert. Hierzu bestehen allerdings widersprüchliche Ergebnisse (vgl. Noe & Wilk 1993, Maurer & Tarulli 1994, Tharenou 2001).

Noe & Wilk (1993) konnten zeigen, dass sowohl die Lernmotivation als auch die Unterstützung von Vorgesetztem und Kollegen die Weiterbildungsteilnahme von Arbeitnehmern beeinflussen. Hurtz & Williams (2009) konnten belegen, dass vorangegangene Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen und vergangene Unterstützung durch das soziale und berufliche Umfeld sich indirekt über ihre Auswirkung auf die Einstellung sowie Teilnahmeabsichten auf die zukünftige Teilnahme auswirken. Außerdem zeigte sich in ihrer Untersuchung, dass entgegen der Theory of Planned Behavior die subjektive Norm durch die Einstellung mediert wird und nicht direkt auf die Teilnahmeintensität einwirkt.

Auch psychologische Modelle der Leistungsmotivation können zur Erklärung von Entscheidungen und Verhalten herangezogen werden. Rotter (1966) Social Learning Theory zur Verhaltensvorhersage eines Individuums beinhaltet neben dem Potential einer Person, ein Verhalten zu zeigen, und dem Erwartungswert des gewünschten Outcomes den Aspekt des „locus of control“. Bei einer internalen Kontrollüberzeugung sind Individuen der Überzeugung, selbst für ihren Erfolg verantwortlich zu sein. Sie sehen einen Zusammenhang zwischen ihren Anstrengungen und der resultierenden Leistung. Menschen mit externaler Kontrollüberzeugung schreiben die Geschehnisse in ihrem Leben dem Schicksal, Glück oder anderen Personen zu. Ihre Anstrengungs- und Weiterentwicklungsbereitschaft ist daher tendenziell eher gering.

Dweck & Leggett (1988) sowie Elliot & Harackiewicz (1994) konnten die Effekte von Zielorientierung auf Handeln belegen. Demnach wählen lernzielorientierte Individuen andere Handlungen als performanzzielorientierte.

Einen umfassenden Überblick über die Forschung bezüglich Weiterbildungsmotivation liefern Colquitt, LePine & Noe (2000). Im Rahmen ihrer Meta-Analyse haben sie ein integratives Modell aufgestellt, das zwei wesentliche Aspekte bestehender Modelle zur Weiterbildungsmotivation aufgreift: zum einen wird das Verhältnis von individuellen bzw. situativen Merkmalen zur Trainingsmotivation durch verschiede-

ne Konstrukte mediiert (Pre-Training Self-Efficacy, Valence und Job/Career Variables). Zum anderen wird das Verhältnis zwischen individuellen bzw. situativen Merkmalen zu den Lernergebnissen mediiert durch die Lernmotivation. Die Ergebnisse von Colquitt et al. verstärken die Vermutung eines partiell mediiierenden Modells, in dem sowohl individuelle als auch situative und berufsbezogene Variablen direkt und nur bedingt einander mediiierend auf die Lernmotivation einwirken. Es zeigt sich zudem ein deutlicher direkter Zusammenhang zwischen Wertigkeit (*valence*) und Lernmotivation.

3 Zum Spezialfall: Hochschuldidaktik

Im Gegensatz zur Organisationsforschung ist im Falle der Hochschuldidaktik in einigen Aspekten eine relative Homogenität der Zielgruppe gegeben. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter unterscheiden sich im Vergleich zu Arbeitnehmern in der freien Wirtschaft verhältnismäßig wenig bezüglich Alter oder Intelligenz - Faktoren, die in der Weiterbildungsforschung allgemein eine Rolle spielen (z. B. Maurer et al. 2003).

Ein weiteres Spezifikum liegt in der Einstellung der Zielgruppe gegenüber Lernen. Bei Akademikern ist davon auszugehen, dass Lernen an sich als positiv gewertet wird und die Lernvoraussetzungen, wie z. B. die wahrgenommene Intelligenz oder der Glaube, lernen zu können („learning qualities“ vgl. Maurer et al. 2003), die kognitive Fähigkeit zu Lernen (Colquitt et al. 2000) grundsätzlich vorliegen und durch ein abgeschlossenes Hochschulstudium bewiesen sind.

Außerdem ist die bereits erwähnte Spezialsituation in Bezug auf die Nutzenkomponente der Weiterbildung zu nennen: Lehre hat einen geringen Stellenwert gegenüber Forschung. Bei Karriereplänen an der Hochschule ist eine Investition in Forschung daher häufig zweckdienlicher als eine hochschuldidaktische Qualifizierung. Zudem dient die Universität bei vielen Mitarbeitern als Zwischenschritt auf dem Weg in die freie Wirtschaft, so dass eine direkte Nutzbarkeit in der Wirtschaft nicht sichtbar ist.

Neben diesen recht homogenen Charakteristika bestehen jedoch auch zahlreiche Unterscheidungsfaktoren innerhalb der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter. So spielt beispielsweise die Lehrkultur an einem Institut oder Lehrstuhl eine große Rolle in Bezug auf die Lehre, aber auch die Weiterbildungsmöglichkeiten. Informelle Gespräche mit Lehrenden ergaben hierbei ein überraschend breites Bild: so gaben Lehrende an, Urlaub für ihre hochschuldidaktische Qualifizierung nehmen zu müssen oder sich gar krank zu melden, um die Seminare „heimlich“ zu besuchen. In anderen Bereichen ist eine Teilnahme der Mitarbeiter an hochschuldidaktischer Weiterbildung zum Usus geworden, der insbesondere vom Vorgesetzten gefördert wird.

Verschiedene Lehraufgaben, -auffassungen und Motivlagen sind ebenfalls relevante Unterscheidungskriterien. So könnte die allzu häufig tradierte Auffassung, dass Stu-

dierende nicht studierfähig bzw. intelligent genug sind, wenn sie den Ausführungen in Veranstaltungen nicht folgen können, durchaus dazu führen, dass der Lehrende die Verantwortung allein auf den Studierenden überträgt und sich daher nicht in der Notwendigkeit sieht, sich selbst zu verbessern und weiterzubilden. Ein studierter Pädagoge mit dem Ziel, nach der Promotion an einer Schule zu unterrichten, wird sicherlich eine andere Interessens- und Motivlage hinsichtlich der Lehre haben als ein Doktorand an einer Graduate School, der zur Abhaltung einer vorlesungsbegleitenden Übung pro Woche verpflichtet ist, eigentlich aber möglichst schnell eine Führungsposition in der freien Wirtschaft bekleiden möchte.

Alleine der Verbreitungsgrad des Angebots kann schon problematisch sein: ist die hochschuldidaktische Einrichtung manchen Hochschulangehörigen wohl bekannt und häufig genutzt, wissen andere Lehrende auch nach langjährigem Bestehen nichts von der Existenz einer entsprechenden Abteilung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass trotz der relativen Homogenität der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter doch deutliche individuelle Unterschiede bestehen, die allesamt Einfluss auf die Weiterbildungsbereitschaft haben können.

Zwar existieren Ansätze, die die Motivation von Lehrenden zur Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung einbeziehen, jedoch ist deren Erklärungsgrad bezüglich der Verhaltensentscheidung von Lehrenden bislang eher oberflächlich.

So untersuchten Wilkesmann und Schmid (2010) den Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre von Professoren. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Leistungszulagen, Zielvereinbarungen sowie leistungsorientierte Mittelvergabe und Lehrpreise keinen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Wichtigkeit oder den Aufwand für die Lehre haben. Dem entgegen hat intrinsische Lehrmotivation einen positiven Einfluss auf die eingeschätzte Wichtigkeit sowie den Aufwand bezüglich der Lehre. Zudem korreliert Lehrengagement positiv mit hochschuldidaktischer Weiterbildung, wobei auch die Autoren vermuten, dass schon vor der Weiterbildung ein erhöhtes Interesse der Teilnehmer an Lehre vorliegt. Wilkesmann und Schmid schlussfolgern, dass „die Sozialisation in die Lehre große Auswirkungen auf das Engagement in der Lehre hat“ (2010, S. 507). Für die eigene Untersuchung lässt dies den Schluss zu, dass sowohl Lehrengagement als auch Lehrmotivation für die Relevanz und den Zeiteinsatz in Bezug auf Lehre ausschlaggebend sind und extrinsische Anreize wie Lehrpreise oder Mittelvergabe deutlich weniger Einfluss auf das Lehrverhalten haben. Wo finanzielle Mittel als Anreiz zur Verbesserung der Lehrqualität führen sollen, ist insbesondere sicherzustellen, dass die Mittelvergabe nachvollziehbar erfolgt und das Prinzip insgesamt auf Akzeptanz der Lehrenden stößt (Krempkow, 2005). Zudem kam Krempkow zu dem Schluss, dass eine berufliche Anerkennung von Lehrleistung effektiver sein könnte als eine Besoldungszulage.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Bluteau und Krumins (2008): Lehrende, die in besondere Lehrprojekte eingebunden waren, ließen sich nicht über finanzielle Anreize motivieren (deren Vorgesetzte, die die Lehrenden für die Projekte freustellen muss-

ten, jedoch schon). Für sie waren intrinsische Aspekte handlungsleitend, so z. B. das Interesse an den Lehrmethoden, angewandter Forschung oder die Anerkennung der Leistung seitens des Vorgesetzten und der Kollegen. Fraglich bleibt dabei, ob extrinsische Anreize nicht motivieren oder gar die intrinsische Motivation unterminieren (vgl. Deci & Ryan 2002, Kunz & Quitmann, 2011). Arnold (1998) fordert in diesem Zusammenhang extrinsische Anreize, die am Usus der Forschung ansetzen, wie z. B. „Mittleinwerbung“ im Sinne von Hilfskraftstunden zur Kompensation der in Weiterbildung investierten Zeit.

Im Rahmen einer an der Universität Mannheim (2010) durchgeführten Untersuchung zur Erfassung der Einstellung von Lehrenden gegenüber Hochschuldidaktik konnte gezeigt werden, dass die häufigsten Gründe für eine Nicht-Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen in der mangelnden Zeit, ungünstigen Seminarterminen und der mangelnden Verfügbarkeit an Seminarplätzen liegen. Außerdem wurde über die ausreichende Lehrerfahrung sowie die ungenügende Passung der Angebote auf die Fachkultur argumentiert. Zudem bestanden signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern bezüglich der Lehrerfahrung und der beruflichen Wichtigkeit der Lehre. Die Teilnehmer verfügen über eine deutlich geringere Lehrerfahrung sowie eine höhere Einschätzung der beruflichen Wichtigkeit von Lehre. Keine signifikanten Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern ergaben sich dahingegen bezüglich Zeit für die Lehre, persönlicher Wichtigkeit der Lehrqualität, Einstellung des Lehrstuhls zu didaktischer Weiterbildung sowie Verhalten des Vorgesetzten.

Auch Pötschke (2004) ermittelte als Hauptgrund für die Nicht-Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung Zeitmangel, vor allem im Sinne von hoher Arbeitsbelastung und unpassenden Workshop-Terminen. Zweiter Hauptgrund war die Sinnhaftigkeit der Teilnahme. Diese setzt sich aus Aspekten wie schlechten Vorerfahrungen von Kollegen, schlechten Angeboten und eigener Beschäftigung mit Didaktik im Rahmen der Arbeitstätigkeit zusammen. Der dritthäufigst genannte Grund liegt darin, dass die Befragten keinen Bedarf sehen, was sie auf ihre Lehrerfahrung, zufriedenstellende Lehrevaluationen, den ausreichenden Austausch mit Kollegen und das eigene Alter (z. B. kurz vor der Pensionierung) zurückführen.

Schmidt (2007, S. 24) weist auf den niedrigen Stellenwert von akademischer Personalentwicklung an Hochschulen hin, der dazu führt, „dass im Zweifelsfall die eigene Kompetenzentwicklung zugunsten der unmittelbaren Aufgaben im Bereich Forschung, Lehre und/oder Hochschulmanagement zurückgestellt wird“. Im Rahmen seiner Untersuchung gaben die wissenschaftlichen Mitarbeiter an, nur rund 5 % ihrer Arbeitszeit auf Fort- und Weiterbildung verwenden zu können, Tagungen und Selbststudium inklusive. Aus diesen 5 % entfallen rund 10 % auf originäre hochschuldidaktische Weiterbildung in Form von Workshops, Coachings oder Literaturstudium.

Rowley (1996) gibt zu bedenken, dass im Kontext der Hochschule das wissenschaftliche Personal divers zusammengesetzt ist in Bezug auf Berufserfahrung oder Karrierepläne. Ebenso ist die Autonomie des Einzelnen bezüglich seiner Arbeitszeiten und Aufteilung und Gestaltung der aufgetragenen Arbeitsaufgaben relativ hoch. Dementsprechend, so Rowley, greifen eindimensionale Motivationsmodelle wie das rational-ökonomische oder das soziale Modell zu kurz. Sie plädiert daher für ein komplexes Modell, in dem Kultur und Arbeitsumgebung untrennbar mit der Motivationslage des Mitarbeiters verbunden sind. Demnach kann Motivation durch verschiedene Aspekte gefördert werden, abhängig vom Hochschulkontext und der einzelnen Person: ein transparentes und nachvollziehbares Angebot von finanziellen Anreizen, die Förderung des Gefühls der sozialen Anerkennung und Eingebundenheit sowie der Umgang mit „dissatisfiers“, also z. B. die Bereitstellung von Weiterbildungszeit.

4 Erste Modellüberlegungen

Auf Basis der zuvor vorgestellten Forschungsergebnisse wurde ein Modell entwickelt, das verschiedene Begründungsaspekte von Teilnahmemotivation beinhaltet (vgl. Abb. 1). Das Modell beinhaltet dabei sowohl Erkenntnisse aus der Hochschulforschung (vgl. Kapitel 3), als auch Ergebnisse der Organisationsforschung (vgl. Kapitel 2), deren Übertragbarkeit auf den Hochschulkontext damit überprüft werden soll.

Im Modell unterschieden werden situative Faktoren, die Merkmale der Hochschule, sowie individuelle Faktoren, die Merkmale des wissenschaftlichen Mitarbeiters.

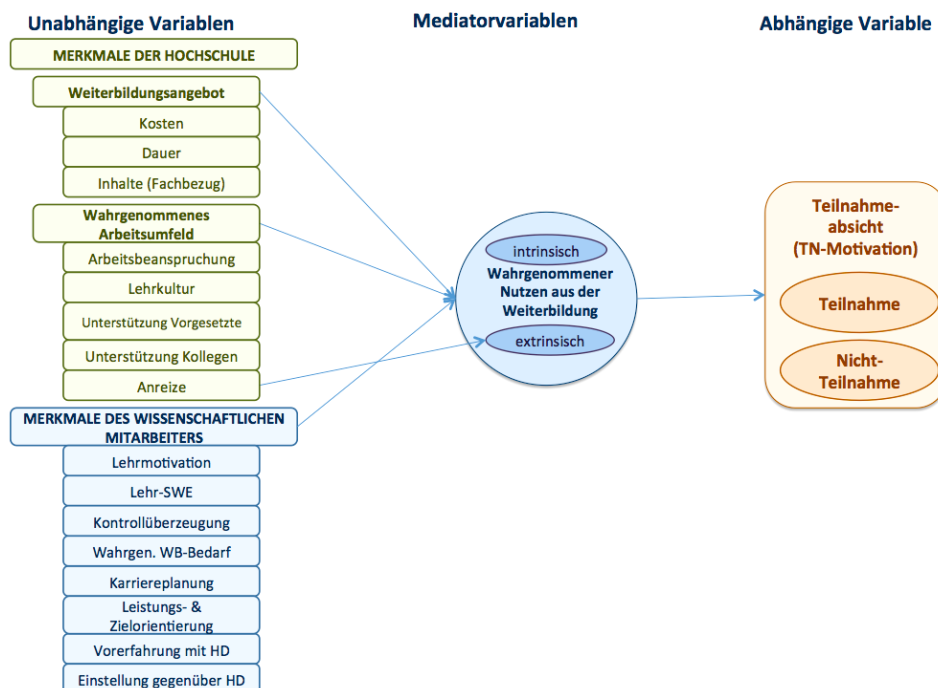


Abbildung 1: vorläufiges Modell

Bei den Merkmalen der Hochschule wird zwischen den *Merkmalen des Weiterbildungsangebots* und *Merkmalen des wahrgenommenen Arbeitsumfeldes* unterschieden. Bei erstgenanntem werden die subjektiv wahrgenommene Höhe der Kosten und die Wahrnehmung der Dauer der Maßnahmen abgefragt. Ein häufig in der Diskussion angeführtes Argument gegen Hochschuldidaktik ist der mangelnde Fachbezug der Weiterbildungsangebote. Dementsprechend soll ebenfalls die subjektiv wahrgenommene Fachbezogenheit der Maßnahmen und deren Bewertung durch die Lehrenden untersucht werden.

Die zweite Subkategorie der situativen Faktoren bildet das *wahrgenommene Arbeitsumfeld*. Wie bereits erwähnt wird die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung häufig durch mangelnde Zeit begründet (Pöschke 2004, Schmidt 2007). Daher soll die subjektiv empfundene Arbeitsbelastung analysiert werden. Bei der Frage nach der Lehrkultur soll die Wertschätzung von Lehre im Arbeitsumfeld erfasst werden. Tharenou (2001) konnte belegen, dass sich ein unterstützendes Klima auf die Weiterbildungsbereitschaft auswirkt, Hurtz und Williams (2009) sprechen von der „reputation of training“. In zahlreichen Studien wurde die Relevanz der Unterstützung durch das unmittelbare Arbeitsumfeld belegt (Colquitt et al. 2000, Noe & Wilk 1993, Maurer et al. 2003, Maurer et al. 2008). Da dem Vorgesetzten im Vergleich zu den Kollegen eine spezielle Rolle zukommt, soll die Unterstützung durch beide Gruppen separat erhoben werden (vgl. Bezuijen et al. 2010). Wie bereits angedeutet kommt Teilnahmeanreize eine äußerst kontroverse Funktion zu. Neben der Frage, inwieweit externe Anreize die intrinsische Motivation unterminieren können, ist offensichtlich festzuhalten, dass Anreize als gängiges Instrument fungieren und wenig intrinsisch motivierte Lehrende zur Teilnahme bewegen können. Wie eingangs erwähnt ist gerade die an Lehre weniger motivierte Klientel in hochschuldidaktischen Weiterbildungen seltener anzutreffen, wohl aber eine Zielgruppe, wenn davon auszugehen ist, dass auch oder gerade deren Lehre Optimierungspotentiale aufweist. Daher soll erfragt werden, inwieweit die Lehrenden ausgewählte Anreize für funktional und sinnvoll halten.

Bei den *Merkmalen des wissenschaftlichen Mitarbeiters* soll zum einen die Lehrmotivation erhoben werden, um zu überprüfen, ob sich diese auf die Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen auswirkt. In Anlehnung an Banduras Konzept soll außerdem die Lehr-Selbstwirksamkeitserwartung analysiert werden. Neben Kontrollüberzeugung, subjektiv wahrgenommenem Weiterbildungsbedarf und Zielorientierung werden die Karriereplanung, Vorerfahrungen mit hochschuldidaktischer Weiterbildung sowie die allgemeine Einstellung zur Hochschuldidaktik untersucht.

Den Erkenntnissen von Colquitt, LePine & Noe (2000) folgend sollen im Modell der Einfluss von individuellen, situativen und berufsbezogenen Merkmalen getestet werden, jedoch wird der Intension ein Saldierungs-/Valenzkonstrukt (=Nutzen) vorgelagert, das den Zusammenhang der entsprechenden Variablen mediiert. Diese Annahme wird bestärkt durch nachgewiesene Zusammenhänge und mediiierende

Funktionen „Benefit“ (Maurer 2003a) bzw. „Attitude“ (Maurer 2003a, Bock, Zmund, Kim & Lee, 2005). Entgegen zuvor vorgestellter Literatur (z. B. Maurer et al. 2003a) resultiert die Einstellung nicht aus dem erwarteten Benefit und in einer Absicht, sondern der erwartete Benefit fungiert quasi als „Nutzensaldierung“, die letztendlich die Teilnahmeabsicht direkt beeinflusst. Die Einstellung wirkt sich auf die Nutzensaldierung aus. Dafür spricht die Annahme, dass hochschuldidaktische Weiterbildung beispielsweise auch von Personen wahrgenommen wird, die zwar eine abwehrende Einstellung gegenüber Hochschuldidaktik oder eine sehr hohe Arbeitsbelastung haben, trotzdem einen Karrierenutzen sehen und daher teilnehmen (da der Nutzensaldo im Gesamten positiv ist). Hieraus wird ebenfalls deutlich, dass in der individuellen Saldierung einzelne Aspekte stärker gewichtet werden als andere. Im vorliegenden Modell sollen daher die Stärken der Zusammenhänge geprüft werden, um die gewichtigeren von den weniger relevanten Einflussfaktoren unterscheiden zu können.

Die Teilnahmebereitschaft wurde mehrfach als Indikator für die tatsächliche Teilnahme identifiziert (vgl. z. B. Maurer et al. 2003a, Hurtz & Williams 2009). Aus diesem Grund wird auf eine Erhebung der tatsächlichen Teilnahme verzichtet (vgl. Maurer et al. 2008, Bock et al. 2005). Ein weiterer, praktischer Grund für dieses Design liegt in der hohen Mobilität der Zielgruppe, so dass eine zweite Erhebung mit vermutlich starken Einbußen in der Rücklaufquote verbunden und damit wenig aussagekräftig wäre. Zu beachten bleibt jedoch, dass die tatsächliche Teilnahme auch von externen Faktoren wie beispielsweise der Verfügbarkeit an Weiterbildungsmaßnahmen abhängt (vgl. Hurtz & Williams 2009), so dass nicht direkt von der Teilnahmeintensität auf die tatsächliche Teilnahme geschlossen werden kann.

5 Fazit

Im vorliegenden Artikel wurden Ergebnisse aus Motivations- und Organisationsforschung dargestellt und deren Übertragbarkeit auf die Hochschullandschaft überprüft. Darauf aufbauend wurde ein vorläufiges Modell aufgebaut, dessen empirische Haltbarkeit im nächsten Schritt getestet werden muss. Daher ist eine umfassende Befragung wissenschaftlicher Mitarbeiter mittels standardisierter Fragebögen geplant.

Derzeit lässt sich jedoch bereits festhalten, dass die individuellen, teilweise unbewusst ablaufenden internalen Prozesse zur Entscheidung über die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen komplex scheinen. Dementsprechend ist auch mit einer einfachen „Patentlösung“ zur Motivation einer Breite von Lehrenden nicht zu rechnen. Eine zukunftsorientierte Personalentwicklung zeichnet sich jedoch nicht zuletzt durch einen hohen Grad an Flexibilität und Innovationskraft aus, um die zu entwickelnden Personen in ihrem beruflichen Alltag bestmöglich zu unterstützen. Nichtsdestotrotz soll die empirische Überprüfung des Modells Aufschluss über Wirkungs- und Entscheidungsmechanismen im Hochschulkontext liefern.

Literatur

- Arnold, E. (1998): Ein Konzept zur Hochschuldidaktischen Weiterqualifikation von Assistentinnen und Assistenten. In V. Strittmatter-Haubold (Hrsg.), *Konzepte und Tools für das Training der Zukunft: Dokumentation zum Heidelberger Fachsymposium "Train-the-trainer"*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bezuijen, X. M., van Dam, K., van den Berg, P. T., Thierry, H. (2010): How leaders stimulate employee learning: A leader-member exchange approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 673-693.
- Birdi, K., Allan, C. & Warr, P. (1997): Correlates and Perceived Outcomes of Four Types of Employee Development Activities. *Journal of Applied Psychology*, 82 (6), 845-857.
- Bluteau, P. & Krumins, M. A. (2008): Engaging academics in developing excellence: releasing creativity through reward and recognition. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (4), 415-426.
- Bock, G.-W., Zmund, R. W., Kim, Y.-G., Lee, J.-N. (2005): Behavioral intention formation in knowledge sharing: examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly* 29 (1), 87-111.
- Bolder, A. (2000): Zwischen Flexibilitätsangebot und Anspruch auf Sinn: Überlegungen zu Strategien langfristiger Sicherung des Humankapitals. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompodium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 13-18). Opladen: Leske & Budrich.
- Bornmann, L. & Enders, J. (2002): Was lange währt, wird endlich gut: Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (1), 52-72.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., Noe, R. A. (2000): Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002): The Paradox of Achievement: The Harder You Push, the Worse It Gets. In: Aronson, J. (Hrsg.). *Improving academic achievement. Impact of psychological factors on education* (61-87). Amsterdam: Academic Press.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1994): Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 66 (5), 968-980.
- Esser, H. (1999): *Soziologie: spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975): *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flender, J. (2004): Optimierung ja - Weiterbildung nein? Zur Motivation von Lehrenden, ihre Lehre zu verbessern. *Das Hochschulwesen*, 52 (1), 19-24.
- Hurtz, G. M. & Williams, K. J. (2009): Attitudinal and Motivational Antecedents of Participation in Voluntary Employee Development Activities. *Journal of Applied Psychology*, 94 (3), 635-653.
- Hutchings, P. (2007): Theory: The elephant in the scholarship of teaching and learning room. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1).
- Krempkow, R. (2005): *Leistungsbewertung und Leistungsanreize in der Hochschullehre - eine Untersuchung von Konzepten, Leistungskriterien und Bedingungen erfolgreicher Institutionalisierung*. Dissertation an der Technischen Universität Dresden. Online abrufbar unter: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/1376/1129208825969-5586.pdf> [28.06.2012]

- Kunz, J., Quitmann, A. (2011): Der Einfluss von Anreizsystemen auf die intrinsische Motivation. *Zeitschrift für Personalforschung*, 25 (1), 55-76.
- Maurer, T. J. & Tarulli B. A. (1994): Investigation of Perceived Environment, Perceived Outcome, and Person Variables in Relationship to Voluntary Development Activity by Employees. *Journal of Applied Psychology*, 79 (1), 3-14.
- Maurer, T. J. & Shore, L. M. (2002): Perceived Beneficiary of Employee Development Activity: a three-dimensional social exchange model. *Academy of Management Review*, 27 (3), 432-444.
- Maurer, T. J., Weiss, E. M. & Barbeite, F. G. (2003a): A Model of Involvement in Work-Related Learning and Development Activity: The Effects of Individual, Situational, Motivational, and Age Variables. *Journal of Applied Psychology*. 88 (4), 707-724.
- Maurer, T. J., Wrenn, K. A., Pierce, H. R., Tross, S. A., Collins, W. C. (2003b): Beliefs about „improvability“ of career-relevant skills: relevance to job/task analysis, competency modelling, and learning orientation. *Journal of Organizational Behaviour*, 24, 107-131.
- Maurer, T. J., Lippstreu, M., Judge, T. A. (2008): Structural model of employee involvement in skill development activity: the role of individual differences. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 336-350.
- Noe, R. A. & Wilk, S. L. (1993): Investigation of the Factors That Influence Employees' Participation in Development Activities. *Journal of Applied Psychology*, 78 (2), 291-302.
- Noe, R. A., Wilk, S. L., Mullen, E. J. & Wannek, J. E. (1997): Employee development: issues in construct definition and investigation of antecedents. In: E. A. Fleishman & J. K. Ford (Ed.), *Improving training effectiveness in work organizations*, 153-189. Mahwah: Erlbaum.
- Pötschke, M. (2004): Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen. *Das Hochschulwesen*, 52 (3), 94-99.
- Renkema, A. Schaap, H. & van Dellen, T. (2008): Development intention of support staff in an academic organization in The Netherlands. *Career Development International*, 14 (1), 69-86.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80 (609).
- Rowley, J. (1996): Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4 (3), 11-16.
- Schmidt, B. (2007): 100 Stunden pro Jahr - Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2 (3), 21-40.
- Tharenou, P. (2001): The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 599-621.
- Tremp, P. (2009): Hochschuldidaktische Forschungen - Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In: Schneider, R., Szcyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 120* (S. 206-219). Bielefeld: Bertelsmann.
- Universität Heidelberg (2007): *Habilitationsordnung der Medizinischen Fakultät Mannheim der Universität Heidelberg vom 26.07.2007*, online abrufbar unter: http://www.uni-heidelberg.de/md/studium/download/habil_medma.pdf [30.09.12]
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000): Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (2010): Wirksamer Anreiz? Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre. *Forschung & Lehre*, 504-507.

Klinger, Melanie: Determinanten der Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen - Forschungsbefunde und Modellüberlegungen. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.