

**Roland BLOCH¹, Monique LATHAN & Carsten WÜRMANN
(Wittenberg)**

Trotz allem zufrieden mit der Lehre. Subjektive Lage und Haltung der Lehrenden an Universitäten

Zusammenfassung

Lehrende beklagen, dass die Lehraufgaben einen zunehmenden Anteil ihrer Arbeitszeit beanspruchen, so dass sie immer weniger ihren Aufgaben in Forschung und Verwaltung nachkommen können. Angesichts des Prestigegefälles zur Forschung erscheint die Lehre auch unter Karrieregesichtspunkten als Belastung, die es möglichst gering zu halten gilt. Ist dem so? Anhand der Ergebnisse einer Online-Befragung an vier Universitäten und Interviews mit Lehrenden werden die subjektive Lage und die Haltung von Lehrenden analysiert, wobei eine intrinsische Motivation, vermittelt über ein professionelles Selbstverständnis, bedeutsam zu sein scheint. Ausgehend von dem überraschenden Befund, dass Lehrende ungeachtet unterschiedlicher struktureller Bedingungen zufrieden mit ihrer Lehrsituation sind, werden verschiedene Aneignungsformen in der Praxis der Lehrenden in den Blick genommen.

Schlüsselwörter

Motivation, reseach-teaching-nexus, Lehrpersonal, akademische Profession

Despite everything, still satisfied with teaching: Subjective states and attitudes of university teaching faculty

Abstract

University teachers complain that teaching tasks occupy an ever-increasing share of their working time, which leads to a decrease in their ability to perform their research and administrative tasks. As research is considered more prestigious, teaching is viewed as a burden, also in terms of career advancement. Is this the case? The present study used an online survey conducted at four universities and interviews with teaching faculty to analyze the subjective states and attitudes of university teachers. The results point to a prevalent intrinsic motivation that is generated and maintained by the teachers' professional self-perceptions. Starting with the surprising finding that, regardless of differing structural conditions, teachers appear to be satisfied with their situations, the present work explores different forms of acquisition in teaching practice.

¹ E-Mail: roland.bloch@hof.uni-halle.de

Keywords

motivation, research-teaching nexus, teaching faculty, academic profession

Die Lehre an Hochschulen taugt selten für positive Schlagzeilen. Studierende drängeln sich in überfüllten Hörsälen, Laboren und Seminarräumen. Es fehlt an Kapazitäten in der Lehre. Lehrende beklagen angesichts steigender Studierendenzahlen, dass die Lehraufgaben einen zunehmenden Anteil ihrer Arbeitszeit beanspruchen, so dass sie immer weniger ihren Aufgaben in Forschung und Verwaltung nachkommen können. Die Forschung stehe „im Schatten der Lehre“, diagnostizierte SCHIMANK bereits 1995. Angesichts des Prestigegefälles zur Forschung erscheint die Lehre auch unter Karriere Gesichtspunkten als Belastung, die es möglichst gering zu halten gilt. Aber werden die Lehrenden angesichts dieser Situation zu kühl kalkulierenden Nutzenmaximiererinnen und -maximierern, die nur noch aus Notwendigkeit lehren und sich, wenn möglich, der Lehre lieber komplett entziehen würden?

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojektes „Wer lehrt was unter welchen Bedingungen? Untersuchung der Struktur akademischer Lehre an deutschen Hochschulen“ haben wir bei Lehrenden Einstellungen zur Lehre und Einschätzungen der Lehrsituation erhoben. Das zentrale Ergebnis lautet: Ein großer Teil der befragten Lehrenden ist mit der konkreten Lehrsituation zufrieden. Wir nehmen diesen empirischen Befund als Ausgangspunkt, um diese Zufriedenheit näher zu analysieren.

1 Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung der Perspektive der Lehrenden erfolgte durch die Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden. Zunächst wurde das Feld der akademischen Lehre durch 15 problemzentrierte Interviews (WITZEL 1982, 2000) mit Lehrenden der kooperierenden Hochschulen erschlossen. Die Auswahl der Interviewpartner/innen umfasste – unter der Maßgabe der Geschlechterparität – die gesamte Spanne der Qualifikationsphasen (Doktorand/in, Postdoktorand/in, Habilitand/in) sowie der verschiedenen Formen der Beschäftigung. Die Befragten deckten dabei die Bandbreite der Fächergruppen ab.

Die auf diese Weise ermittelten Problemwahrnehmungen und Strategien der Lehrenden bildeten den Ausgangspunkt für eine standardisierte Online-Befragung der Lehrenden an den kooperierenden Hochschulen. Diese wurde an vier Universitäten und vier Fachhochschulen durchgeführt (N=1.654 gültige Fälle; Rücklaufquote: 20,2 %), im Folgenden geht es um die Ergebnisse an den Universitäten.²

² Zur näheren Beschreibung von Stichprobe und Fragebogen vergleiche Anja Franz, Monique Lathan und Robert Schuster (2011): Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes. Wittenberg. (HoF-Arbeitsbericht 4/2011)
http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_4_2011.pdf

Um die Personalstruktur zu typisieren, wurde unter Einbezug der Variablen Personalgruppe, Beschäftigungsverhältnis und Beschäftigungsumfang eine Two-Step-Clusteranalyse durchgeführt. Die daraus entstandenen sechs Cluster geben Auskunft darüber, welcher Beschäftigungsumfang und welche Beschäftigungsform für die im Datensatz erfassten Personalgruppen typisch sind. Wir beschränken uns in den folgenden Darstellungen auf die Cluster „Universitätsprofessorinnen/-professoren“ (N=210), „unbefristeter Mittelbau Vollzeit“ (N=271), „befristeter Mittelbau Vollzeit“ (N=247) und „befristeter Mittelbau Teilzeit“ (N=302).³ Die beiden letzten Cluster wurden für die folgenden Überlegungen zu einem „befristet beschäftigten Mittelbau“ zusammengezogen, da es sich bei diesen Gruppen ungeachtet des Stellenumfanges in der Regel um wissenschaftlichen Nachwuchs auf Qualifizierungsstellen handeln dürfte (vgl. BLOCH & WÜRMAN, 2012).

Zur Bestimmung der Unterschiede zwischen den Personalclustern im Hinblick auf Lehrzufriedenheit und -motivation wurden varianzanalytische Verfahren genutzt. Die jeweiligen Kennwerte werden nur dann aufgeführt, wenn die Differenzen zwischen den Personalclustern statistische Relevanz besitzen oder gerade das Nichtvorhandensein eines signifikanten Unterschieds inhaltlich bedeutsam ist. Um zu bestimmen, welches Cluster gegebenenfalls signifikanten Einfluss auf die Zielvariable der Varianzanalyse hat, wurde jeweils post-hoc der Scheffé-Test durchgeführt.

Sofern Zweifel an der Bedeutung der signifikanten Unterschiede bestanden, wurde zudem die praktische Relevanz per Eta-Quadrat, einem Schätzer der Effektstärke, geprüft und entsprechend ausgewiesen.

Zur Prüfung bivariater linearer Zusammenhänge wurden Produkt-Moment-Korrelationen und zur Ermittlung multipler linearer Zusammenhänge Regressionsanalysen durchgeführt.

Die Online-Befragung gliederte sich in der Hauptsache in sechs Abschnitte.⁴ Abschnitt A fragte nach Angaben zur akademischen Biographie und zur aktuellen Beschäftigungssituation in der Wissenschaft, Abschnitt B nach dem Umfang der geleisteten Lehre und dem Stellenwert der Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Arbeit insgesamt. Unter C interessierten Angebote und Maßnahmen, mit denen die Hochschule die Lehrtätigkeit ausstattet bzw. unterstützt. Die Fragen in Abschnitt D zielten auf den Bedarf und das Interesse an Weiterbildungs- und Qualifizierungsangeboten für die Lehre. In Block E ging es um die Zufriedenheit resp. Unzufriedenheit mit der Lehrsituation und Punkte, die zu einem großen Engagement in der Lehre motivieren, und im Abschnitt F um die Bedeutung der Lehre für die wissenschaftliche Karriere, konkret für die eigene Karriereplanung wie auch in der Wissenschaft insgesamt.

³ Die hier nicht berücksichtigten Cluster sind Fachhochschulprofessorinnen/-professoren (N=146) und Lehrbeauftragte auf Honorarbasis (N=140).

⁴ In einem letzten Abschnitt G wurde nach den Einschätzungen zu einigen aktuellen hochschulpolitischen Trends und Diskussionen gefragt. Zudem gab es noch einen Abschnitt, der sich allein an diejenigen unter den Lehrenden richtet, die sich in der Promotionsphase befanden.

Soweit es lediglich um das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein eines Aspekts ging, wurde ein dichotomes Antwortformat („ja“, „nein“) angeboten. Kam es stattdessen stärker auf eine Merkmalsdifferenzierung an, wurde ein fünfstufiges Antwortformat vorgegeben („trifft nicht zu“, „trifft überwiegend nicht zu“, „teils, teils“, „trifft überwiegend zu“, „trifft zu“).

Die Wahrnehmungen der Lehre, die die Antworten der Online-Befragung aufzeigen, lassen sich nicht von der erlebten Alltagspraxis der Lehre trennen. Die Lehrenden müssen sich die Lehre in je individueller Weise aneignen. Im Rückgriff auf die Analyse der explorativen problemzentrierten Interviews stellen wir anhand von Interviewpassagen exemplarisch Formen dieser Aneignung heraus.

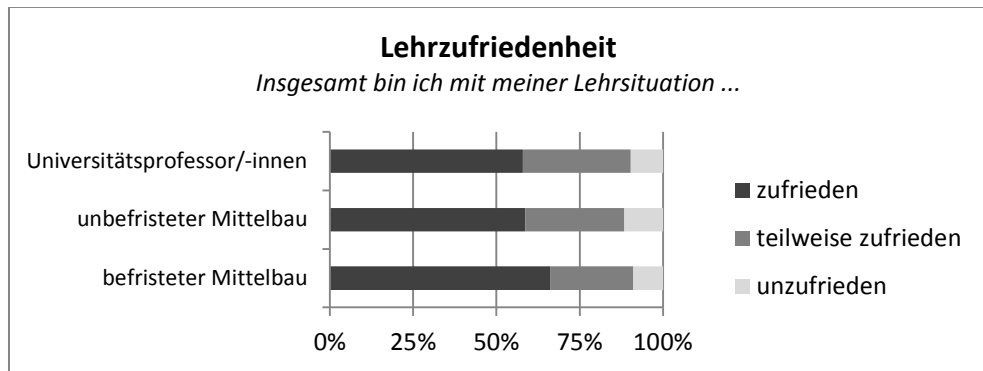
2 Zufriedene Lehrende

Die Lehrenden sind zum großen Teil zufrieden mit ihrer aktuellen Lehrsituation. Dies erscheint angesichts von als defizitär wahrgenommenen strukturellen Bedingungen als überraschend. Jedoch zieht sich dieser Befund quer durch alle Personalgruppen: Weder der Status noch die Beschäftigungsbedingungen scheinen Einfluss auf die Lehrzufriedenheit zu haben, obwohl die hierarchisch bestimmten Unterschiede innerhalb der scientific community ein differierendes Ausmaß an Handlungs- und mithin Kompensationsmöglichkeiten bedeuten und eine variierende Bewertung zur Konsequenz haben müssten.

Die akademische Hierarchie manifestiert sich in unterschiedlichen Beschäftigungsbedingungen: Allein für Professorinnen und Professoren ist die unbefristete Vollzeitstelle der Regelfall, während Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Nachwuchses aufgrund ihrer Befristung unsicher sind. Angesichts der rein zahlenmäßigen Diskrepanz zwischen verfügbaren Stellen und den hierfür qualifizierten gleicht die auf die Berufung auf eine Professur ausgerichtete akademische Karriere einem „Hazard“ (WEBER aufnehmend OEVERMANN, 2005, S. 16). Es gibt bisher keine etablierte (und unbefristete) „akademische Juniorposition“ unterhalb oder neben der Professur (KRECKEL, 2008).

Den hierarchischen Unterschieden zum Trotz erweist sich eine hohe Lehrzufriedenheit als gruppenübergreifend.⁵ Dies deckt sich mit aktuellen Untersuchungen zu den Arbeitsbedingungen und zur Arbeitszufriedenheit der akademischen Profession (vgl. etwa HEISE & ZAEPERNICK-ROTHER, 2012; SCHMIDT, 2007), die insgesamt eher eine hohe Arbeits- und Berufszufriedenheit unter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ungeachtet ihres akademischen Status feststellen.

⁵ Eine einfaktorische Varianzanalyse (ANOVA) zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Personalclustern hinsichtlich der Lehrzufriedenheit ($F=1,185$; $p=0,31$).

Abb. 1: Lehrzufriedenheit (N=700)⁶

Vermittels einer multiplen Regressionsanalyse haben wir Prädiktoren dieser Lehrzufriedenheit zu identifizieren gesucht. Dabei stellte sich heraus, dass sie sich nicht erschöpfend durch die erfragten Aspekte abbilden lässt. Um herauszufinden, welche der erhobenen Variablen einen Einfluss auf das Kriterium Lehrzufriedenheit haben könnten, wurden 24 Variablen forschungspragmatisch als potentielle Prädiktoren ausgewählt und in die Regressionsanalyse einbezogen. Die Regressionsanalyse erfolgte mittels Rückwärts-Selektion; d. h., es wurden schrittweise diejenigen Variablen ausgeschlossen, die den geringsten, nicht signifikanten Einfluss auf die Kriteriumsvariable hatten. Anhand der verbliebenen Variablen wurde erneut ein Regressionsmodell gerechnet, welches folgende Variablen beinhaltet: „Ich lehre, weil mir die Lehre Spaß macht“; „Ich lehre, weil die Lehre für meinen wissenschaftlichen Werdegang wichtig ist“; „Meine Lehre ist geprägt durch einen geringen Zusammenhang zwischen Lehre und eigener Forschung“ (umgepolt); „Mit den Weiterbildungs- und Qualifikationsangeboten der Hochschule bin ich insgesamt zufrieden“; „Meine Lehre ist geprägt durch angemessene Ausstattung mit Hilfskräften/Tutorinnen bzw. Tutoren“.

Das Regressionsmodell erklärt 20,6 % ($F=20,228$; $p<0,01$) der Varianz der Zielvariable Lehrzufriedenheit.

Prädiktoren	B	Beta	T	p
Spaß an der Lehre	0,240	0,201	4,412	0,000
Bedeutung wiss. Werdegang	0,085	0,138	3,036	0,003
Zusammenhang Forschung und Lehre	0,077	0,110	2,383	0,018
Weiterbildungszufriedenheit	0,182	0,210	4,557	0,000
Personale Ausstattung	0,154	0,234	5,112	0,000

Abb. 2: Prädiktionsmodell zur Lehrzufriedenheit (N=396)

⁶ Die Antwortkategorien „zufrieden“ und „eher zufrieden“ sowie „unzufrieden“ und „eher unzufrieden“ wurden zusammengefasst.

Weder soziodemographische Faktoren wie Alter und Geschlecht noch strukturelle Bedingungen wie Fächergruppe, Qualifikationsebene, Beschäftigungsform, Lehr- und Beschäftigungsumfang spielen eine Rolle.

Ebenso wenig scheinen Reputationserwartungen sowohl auf individueller wie auch auf fachthematischer Ebene für die Lehrzufriedenheit von Relevanz zu sein. Die Selbstbestimmung der Lehrinhalte wird an späterer Stelle erneut aufgegriffen; zwar trug sie im Rahmen des Regressionsmodells nur ungenügend zur Varianzaufklärung bei, tendenziell scheint sie jedoch die Zufriedenheit zu beeinflussen ($r^7=0,220$; $p<0,01$).⁸

Stattdessen herrscht Freude an der Lehrtätigkeit vor; und das besonders dann, wenn die eigene didaktische Qualifikation als ausreichend resp. angemessen empfunden wird, die personelle Ausstattung es ermöglicht, Aufgaben an Mitarbeiter/innen zu delegieren und ein möglichst hoher Zusammenhang zwischen Lehr- und Forschungsinhalten gegeben ist. Speziell für den wissenschaftlichen Nachwuchs hängt die Lehrzufriedenheit darüber hinaus von Karrieremöglichkeiten ab; dies wird ebenfalls an späterer Stelle präzisiert.

Weder die objektiven Einflussgrößen noch die subjektiven Bewertungen ließen unmittelbare Aussagen zur Lehrzufriedenheit zu. Diese hängt somit nicht unmittelbar von der konkreten Beschäftigungssituation oder den jeweiligen Lehrmotiven ab. Vielmehr kann angesichts einer grundsätzlichen Zufriedenheit von einem verinnerlichten professionellen Selbstverständnis ausgegangen werden, das sowohl Forschung als auch Lehre umfasst (vgl. OEVERMANN, 2005). Innerhalb dieser internalisierten Einheit wird die Lehre offenbar positiv bewertet und nicht einfach als Hindernis für die Forschung wahrgenommen. Zu vermuten ist demgemäß, dass Lehrende intrinsisch, mithin eigenmotiviert lehren.

⁷ Produkt-Moment-Korrelation nach PEARSON (r).

⁸ Ein Interaktionseffekt von intrinsischer Motivation im Sinne von Freude an der Tätigkeit selbst und der Selbstbestimmung der Lehrinhalte in Bezug auf die Lehrzufriedenheit ließ sich jedoch varianzanalytisch nicht nachweisen (Univariate Varianzanalyse; $F=1,203$; $p>0,5$).

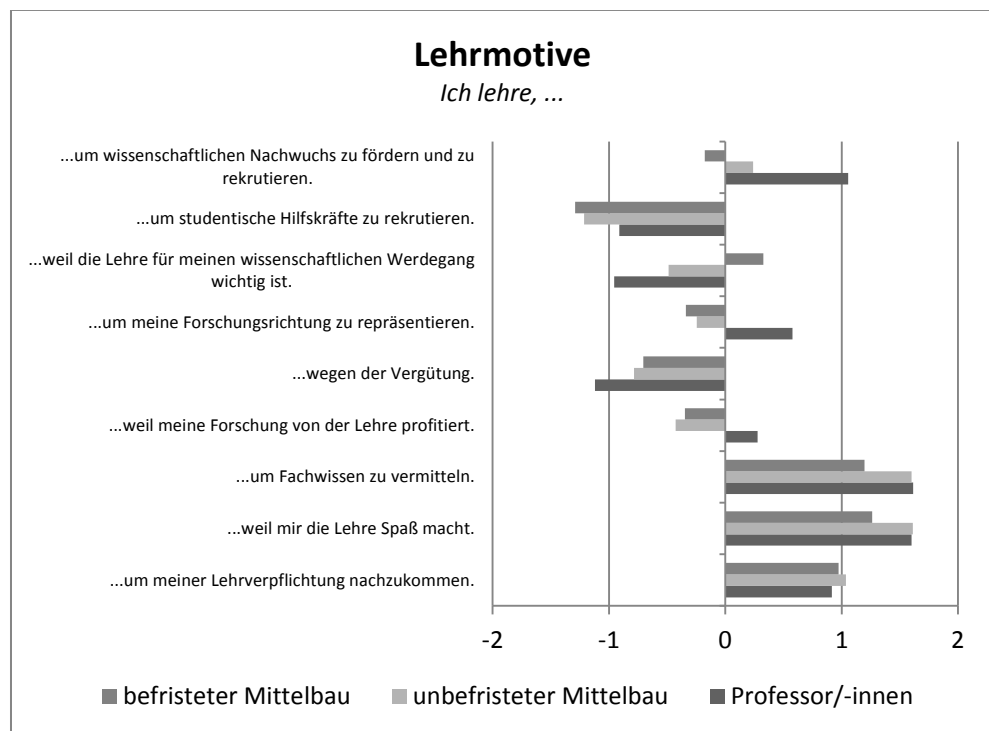


Abb. 3: Lehrmotive (N=676) (-2 = trifft nicht zu; -1 = trifft überwiegend nicht zu; 0 = teils, teils; 1 = trifft überwiegend zu; 2 = trifft zu)

Die Daten zeigen, dass es tatsächlich vornehmlich intrinsische Motive sind, die zur Lehre antreiben, wobei diese sich sowohl aus dem professionellen Selbstverständnis – Wissensvermittlung – als auch aus der unmittelbaren Gratifikation – Spaß an der Lehre – ergeben.⁹ Diese intrinsischen Motive gelten unabhängig von Status und Beschäftigungsbedingungen.¹⁰

So werden in diesem Kontext intrinsische Motivation – “defined as the doing of an activity for its inherent satisfaction rather than some separable consequence“ (RYAN & DECI, 2000, S. 56) – und das professionelle Selbstverständnis als ein Verinnerlichungsergebnis der wissenschaftlichen Sozialisation im Rückgriff auf RYAN & DECI nicht unabhängig voneinander betrachtet, sondern in Bezug auf die subjektiv wahrgenommene Quelle der Motivation als internal hervorgebracht bzw. selbstbestimmter Handlungsantrieb gefasst. Denn sobald extrinsische Motiva-

⁹ Möglicherweise wollten sich die Lehrenden durch ihre Antworten im Sinne einer professionellen Erwünschtheit als besonders aktiviert ausweisen. Dies widerspräche jedoch nicht unserer Interpretation, dass die dergestalt ausgewiesene intrinsische Motivation ein Ausdruck der Verinnerlichung des professionellen wissenschaftlichen Selbstverständnisses ist.

¹⁰ Zwar ist die erkennbare Differenz zwischen Professorinnen/Professoren und unbefristetem Mittelbau einerseits und befristetem Mittelbau andererseits signifikant ($p < 0,05$), jedoch zeigt die Prüfung der Effektstärke, dass diese praktisch irrelevant ist (Eta-Quadrat=0,049).

toren so internalisiert werden, dass sie als Bestandteil des eigenen Selbstverständnisses erscheinen, werden sie als internale Handlungsregulatoren wahrgenommen (DECI et al., 1994, S. 121). Offenbar ist die Einheit von Forschung und Lehre nicht allein normatives Leitbild, sondern wird auch im Alltag erfolgreich praktiziert. Sogar die rechtliche Verpflichtung zur Lehre ist der Eigenmotivation der Lehrenden nachgeordnet.

Die Lehrenden unterscheiden sich bei den Motiven, die geringere Zustimmungsraten aufweisen. So sehen Professorinnen und Professoren die Lehre auch als ein Vehikel der Nachwuchsförderung und der Repräsentation der eigenen Forschungseinrichtung,¹¹ während das beim Mittelbau weniger häufig der Fall ist.

Die Eigenmotivation des befristeten Mittelbaus kann von der Antizipation eines vagen Karrierenutzens flankiert werden – die Hälfte des befristeten Mittelbaus lehrt, weil sie Lehre als unverzichtbar für den eigenen wissenschaftlichen Werdegang betrachtet.¹² Dass die eigene Forschung von der Lehre profitiert, ist damit freilich nicht gemeint: Zumindest sehen nur rund 30 Prozent einen solchen Vorteil. Der antizipierte Karrierenutzen der Lehre ist daher ein eher formaler – nämlich, überhaupt gelehrt zu haben – und eindeutig den intrinsischen Motiven nachgeordnet. Das gilt in noch stärkerem Maße für den unbefristeten Mittelbau, dessen Forschung zudem kaum von der Lehre profitiert.¹³

Es ist folglich offenbar vor allem die Eigenmotivation zur Lehre, also Spaß und ein idealistisches Interesse an Wissensvermittlung, die funktional für die Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs ist.

¹¹ Eine ANOVA zeigt, dass sowohl das Lehrmotiv „Nachwuchsförderung und -rekrutierung“ ($F=33,171$; $p<0,01$) als auch das Motiv „Repräsentation der eigenen Forschungsrichtung“ ($F=15,885$; $p<0,01$) von der Clusterzugehörigkeit abhängen. Mittels eines Scheffé-Tests bestätigt sich, dass dies auf der beschriebenen Differenz zwischen dem Professorinnen-/Professorencluster und den Mittelbaucustern ($p<0,001$) basiert.

¹² Per ANOVA und angeschlossenen Scheffé-Test lässt sich zeigen, dass sich diesbezüglich alle Clustergruppen gemäß der dargestellten Ausrichtung signifikant voneinander unterscheiden ($F=34,289$; $p<0,001$).

¹³ Einzig die Forschung der Professorinnen und Professoren scheint zumindest teilweise von ihrer Lehrtätigkeit zu profitieren; im Post-hoc-Einzelvergleich unterscheiden sich die Professorinnen und Professoren signifikant ($p<0,001$) von den übrigen Clustergruppen. Zu vermuten ist, dass es sich diesbezüglich um einen vermittelten Effekt handelt, etwa im Sinne einer Rationalisierung der Lehre zugunsten der eigenen Forschung über die Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses; ein Interaktionseffekt zwischen dem Motiv der Nachwuchsförderung/-rekrutierung und einem Forschungsprofit durch Lehre ließ sich varianzanalytisch jedoch nicht nachweisen ($F=1,354$; $p=0,159$).

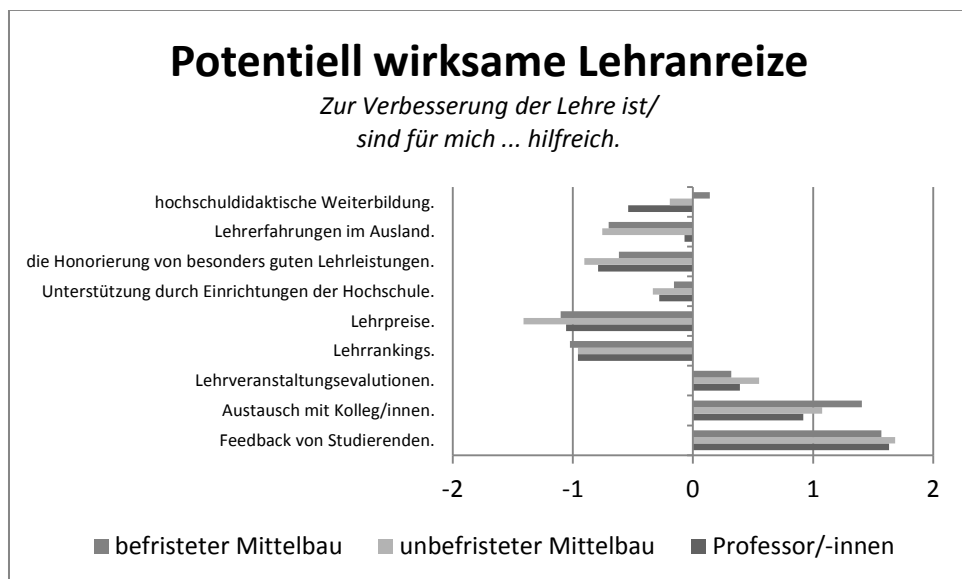


Abb. 4: Potentiell wirksame Lehranreize (N=693) (-2 = trifft nicht zu; -1 = trifft überwiegend nicht zu; 0 = teils, teils; 1 = trifft überwiegend zu; 2 = trifft zu)

Der zentralen Bedeutung der Eigenmotivation zu lehren entsprechen die Anreize, die Lehrende als mehr oder minder förderlich für die Verbesserung ihrer Lehre wahrnehmen. Materielle Anreize wie Lehrpreise oder Lehrrankings werden für weniger bedeutsam erachtet.¹⁴ Es sind vielmehr ideelle Anreize wie das Feedback der Studierenden und der allerdings unter Professorinnen und Professoren wesentlich weniger gepflegte Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, die vermutlich deswegen Anreize zur Verbesserung der Lehre geben, weil sie unmittelbar die eigene Lehrsituation betreffen und so die Eigenmotivation der Lehrenden bekräftigen. Extrinsische, nur mittelbare Leistungsanreize müssen folglich die Motivlage der Lehrenden verfehlen (vgl. WILKESMANN & SCHMID, 2011). Evaluationen hingegen werden von den Lehrenden breiter akzeptiert, vielleicht auch, weil bzw. wenn sie eher als inhaltliches Feedback denn als sanktionsbewährtes Instrument wahrgenommen werden. Selbst positive Sanktionen in Form einer Honorierung von besonders guten Lehrleistungen finden wenig Zustimmung.

Das gilt auch für die Einschätzung von Angeboten der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Zwar ist sie in der hochschulpolitischen Diskussion als Instrument der Qualitätsverbesserung nahezu unumstritten. Ihre Bedeutung für eine Verbesserung der eigenen Lehre tritt allerdings hinter anderen Komponenten zurück, selbst bei denen, die an diesen Veranstaltungen teilnahmen. Diese entsprechenden Angebote der Hochschulen haben anscheinend bislang nicht in dem Maße die, wie gesehen, stark ausgeprägte Eigenmotivation der Lehrenden erreichen können. In der Wahr-

¹⁴ Es wäre ebenso möglich, dass sich die Antworten der Lehrenden an einer moralischen Erwünschtheit ausrichten, nach der materielle Anreize kein Bestandteil wissenschaftlichen Selbstverständnisses sein sollten.

nehmung der Lehrenden geben nicht Didaktiker/innen, sondern Studierende und Kolleginnen und Kollegen entscheidende Anreize zur Verbesserung der Lehre.

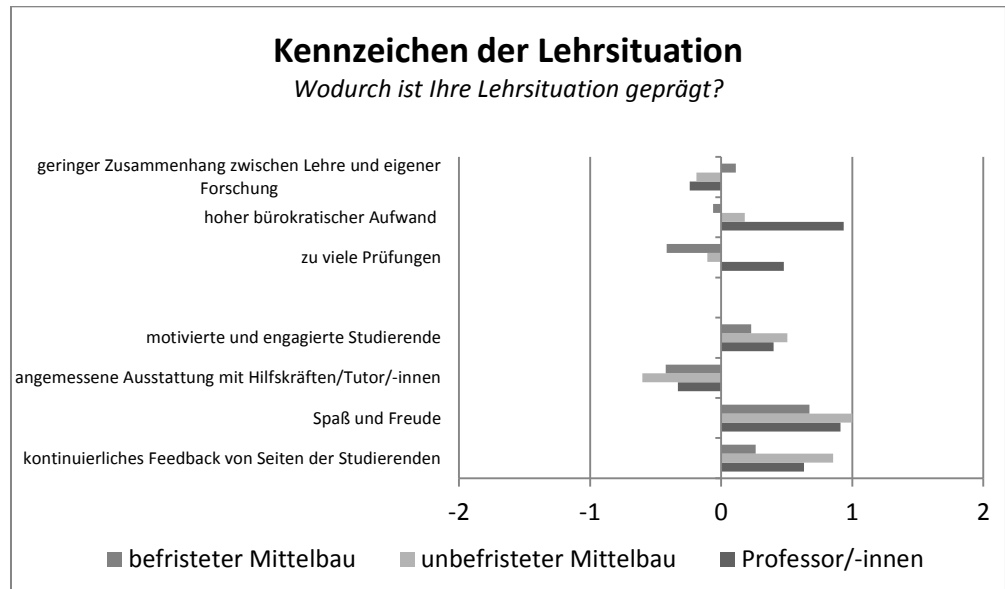


Abb. 5: Kennzeichen der Lehrsituation (N=684) (-2 = trifft nicht zu; -1 = trifft überwiegend nicht zu; 0 = teils, teils; 1 = trifft überwiegend zu; 2 = trifft zu)

Die Wahrnehmung der unmittelbaren Lehrsituation ist von Widersprüchen geprägt. Einerseits zeichnet sie sich durch die erwähnten unmittelbaren Gratifikationen aus: Die Lehre macht Spaß und die Studierenden werden zum Teil als motiviert und engagiert wahrgenommen. Andererseits ist die Lehre auch mit negativen Erfahrungen verbunden, etwa hohem bürokratischem Aufwand und zu vielen Prüfungen. Die konkrete Lehrsituation erfordert es offenbar, eine Balance zwischen Gratifikation und möglicherweise auftretenden Konflikten zu halten. Hierbei besteht vermutlich ein hierarchisches Gefälle: Zwar sind Professorinnen und Professoren formal mit der höchsten Prüfungsbelastung konfrontiert. Informell wenden sie aber Strategien zur rationellen Organisation ihrer Lehre an, über die insbesondere der befristete Mittelbau als mutmaßlicher wissenschaftlicher Nachwuchs nicht verfügt. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung des mit der Lehre verbundenen Aufwands an fünf universitären Fachbereichen konnten folgende Strategien identifiziert werden, mit denen Lehrende ihre Lehre rationell organisieren (BLOCH et al., 2013):¹⁵

¹⁵ SCHIMANK (1995, S. 57) hat in seiner Untersuchung verschiedene Coping-Strategien der Lehrenden identifiziert, darunter die Rationalisierung der Lehre. Als Coping-Strategien sind diese aber eindeutig auf die Reduktion der Lehrbelastung bezogen, um Zeit für die Forschung zu gewinnen. Die Lehre rationell zu organisieren hingegen dient nicht der Entlastung der Forschung, sondern der Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs, möglicherweise auch der Qualitätsverbesserung der Lehre.

- Verdichten (z. B. die Lehrveranstaltungen zeitlich konzentrieren),
- Kompensieren (z. B. in der Konzeption aufwändige Lehrveranstaltungen mit weniger aufwändigen kombinieren),
- Routinisieren (z. B. Lehrveranstaltungen wiederholt anbieten),
- Delegieren (z. B. Betreuung an wissenschaftliche Mitarbeiter/innen),
- Kanalisieren (z. B. durch Filterung der Betreuung durch Gatekeeper wie Tutorinnen/Tutoren oder geschlossene Türen),
- Hierarchisieren (z. B. in der Lehre zwischen ‚Pflicht‘ und ‚Kür‘ unterscheiden),
- Flexibilisieren (z. B. die Präsenzlehre durch Blockveranstaltungen),
- Reduzieren (z. B. Leistungsanforderungen in Prüfungen).

Hierfür benötigen Lehrende Handlungsräume. So wäre eine weitgehend autonome Organisation und Gestaltung der Lehre, die die Verbindung der Lehre mit der eigenen Forschung bzw. der eigenen Qualifikationsarbeit ermöglicht, förderlich für die Eigenmotivation. Ist dies gegeben, so kann die wahrgenommene Lehrautonomie dazu verhelfen, Belastungen in der Lehre auszuhalten. Zugleich muss die Lehre bestimmte materielle Anforderungen erfüllen, die die Lehrautonomie einschränken: Die Lehrveranstaltung muss nicht nur zu einer festen Zeit in einem Raum stattfinden, sondern sie muss inhaltlich in das per Studien- und Prüfungsordnung regulierte Curriculum passen. Je nach Fachdisziplin sind die Lehrinhalte daher mehr oder weniger festgelegt, wobei die Einführung von Modulstrukturen eine stärkere inhaltliche Festlegung befördert hat. Diese Einschränkungen der Lehrautonomie werden als Standardisierung der Lehre wahrgenommen. In der Einschätzung, inwiefern ihre Lehre durch sich ständig wiederholende Inhalte gekennzeichnet ist, unterscheiden sich die Lehrenden kaum nach Status. Eine möglicherweise damit zusammenhängende geringe Verbindung zwischen Forschung und Lehre wird sogar am ehesten von Professorinnen und Professoren gesehen. Die angesprochenen Strategien der rationellen Organisation, die ja vor allem Professorinnen und Professoren zur Verfügung stehen, können somit zwar von der Lehre entlasten, nicht aber eine stärkere Synergie zwischen Lehre und Forschung befördern.

Nichtsdestotrotz nimmt ein Großteil der Lehrenden die Lehre zumindest teilweise als nicht standardisiert wahr. So ist es offensichtlich allgemeine Praxis, auch Nachwuchswissenschaftler/innen selbständig lehren zu lassen, obwohl diese formal nicht über die Lehrbefugnis verfügen.¹⁶

¹⁶ Die Lehrbefugnis (venia legendi) wird erst im Rahmen der Habilitation erlangt.

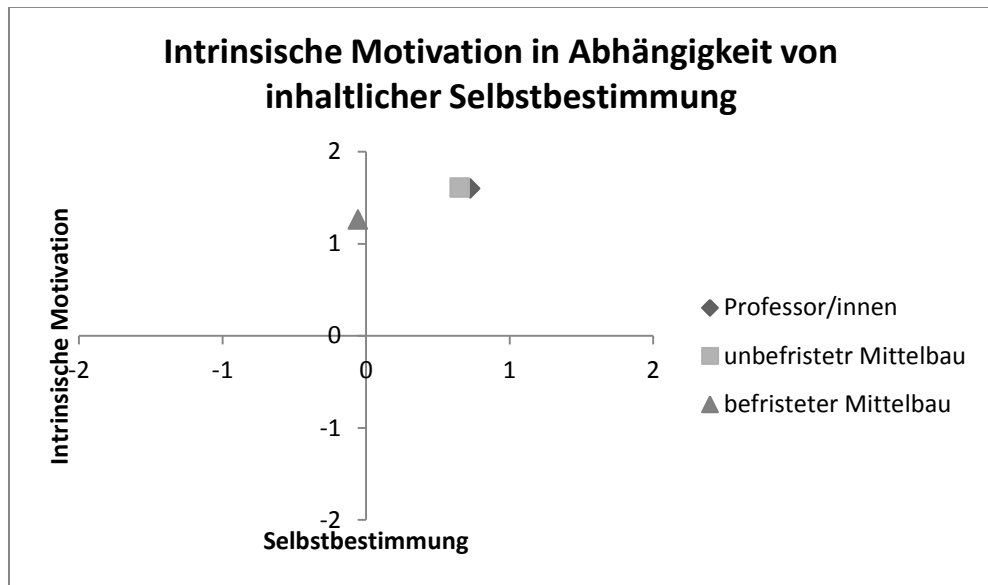


Abb. 5: Intrinsische Motivation in Abhängigkeit von inhaltlicher Selbstbestimmung (N=695 Darst. der Schnittpunkte der Item-Mittelwerte) (-2 = trifft nicht zu; -1 = trifft überwiegend nicht zu; 0 = teils, teils; 1 = trifft überwiegend zu; 2 = trifft zu)

Diese gewährte Lehrautonomie verstärkt die intrinsische Motivation des befristeten Mittelbaus: Es zeichnet sich jedenfalls tendenziell ab, dass je autonomer die Lehrinhalte bestimmt werden können, desto eher wird aus intrinsischer Motivation heraus gelehrt. Für die Professorinnen und Professoren und den unbefristeten Mittelbau hingegen sind die Unterschiede nur geringfügig.

Die mittels der Online-Befragung erhobenen subjektiven Wahrnehmungen der Lehrenden zeichnen ein vielfältiges Bild der Lehre: Gelehrt wird überwiegend aus intrinsischen Motiven heraus, die Lehrsituation ist zugleich von unmittelbaren Gratifikationen und materiellen Belastungen geprägt. Diese Wahrnehmungen sind hierarchisch gebrochen, weil Professorinnen und Professoren Strategien zur rationalen Organisation der Lehre nutzen können. Die Anwendung solcher Strategien garantiert aber noch keine Synergie zwischen Forschung und Lehre. Eine solche Verbindung ist allerdings auch nicht zentraler Faktor der Eigenmotivation zu lehren. Im Falle des mutmaßlichen wissenschaftlichen Nachwuchses ist dies vielmehr die inhaltliche Lehrautonomie. Was auch immer die konkreten Gründe sein mögen, die die Eigenmotivation der Lehrenden stärken: Grundsätzlich ist die Lehre für die befragten Lehrenden fester Bestandteil ihrer akademischen Tätigkeit. In ihrer Alltagspraxis geht es daher darum, sich die Lehre in je individueller Weise anzueignen.

3 Aneignungen der Lehre

Es gibt, wie die Befragungsdaten zeigen, eine versteckte Relevanz der Lehre, die sich erst durch die Analyse der subjektiven Wahrnehmungen von Lehrenden er-

schließt. Die so identifizierte Eigenmotivation zu lehren erweist sich als funktional für die Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs.

Wie kommt es dazu, dass Lehre einerseits strukturell verlangt, aber nicht belohnt und andererseits trotzdem wertgeschätzt wird? Unsere Annahme ist, dass Lehrende in ihrer jeweiligen Praxis Handlungsräume unterschiedlich nutzen und sich so ihre Lehrtätigkeit in je individueller Weise aneignen können. Praxis meint dabei „die Formen, in denen sich Menschen die Bedingungen ihres Handelns und Deutens aneignen. [...] Im Aneignen werden Agenten, die funktionieren, zu Akteuren, die deuten und vorführen, forcieren oder sich verweigern“ (LÜDTKE, 1994, S. 72). Das Handeln der Lehrenden ist demnach nicht durch Strukturen determiniert. Vielmehr eignen sich Lehrende die strukturellen Bedingungen ihrer Lehrtätigkeit an. Erst wenn diese Aneignungen in den Blick genommen werden, lässt sich erschließen, wie es zu dem vermeintlichen Gegensatz zwischen strukturellen Bedingungen und subjektiven Wahrnehmungen kommt. Auf der Grundlage unserer explorativen problemzentrierten Interviews mit Lehrenden wollen wir im Folgenden einige solcher Formen der Aneignung herausstellen.

„Ich kenne absolut niemanden, der für seine didaktischen Fähigkeiten oder für seine super Vorlesungen berufen wurde. [...] Dagegen, die Qualität der Forschung, die Länge der Publikationsliste und vor allem: [...] wie gut das zitiert wird, das ist Grund Nummer eins. Oder die Vernetzung. Man kann auch nicht unbedingt gut zitiert sein, aber wenn man sehr gut vernetzt ist, dann ist das auch ein sehr großer Pluspunkt. Lehre [...] ist irrelevant.“
(Professor, Universität, Naturwissenschaften)

Eine Form der Aneignung ist die Abwertung der Lehre. Bezüglich der Karriereperspektiven kann die Lehre demnach getrost ignoriert werden. Es war gerade die auch formale Irrelevanz der Lehre für die akademische Karriere, auf die der WISSENSCHAFTSRAT (2007) mit der Empfehlung, einen Karriereweg mit Schwerpunkt in der Lehre zu schaffen, reagiert hatte. Allerdings führte dies bis heute nicht dazu, verbindliche lehrbezogene Eingangsqualifikationen und Verfahren ihrer Begutachtung festzulegen, so dass selbst für diese neuen Stellen mit Schwerpunkt in der Lehre nicht ersichtlich ist, nach welchen Kriterien sie besetzt werden.

Die Lehre mag irrelevant für die akademische Karriere sein, sie verschwindet aber nicht aus der akademischen Alltagspraxis. Gerade für Professorinnen und Professoren ist es kaum möglich, sich komplett der Lehre zu entziehen. Selbst wenn sie die Lehre für irrelevant für ihren beruflichen Aufstieg halten, müssen sie letztendlich doch lehren.

Eine weitere Form der Aneignung äußert sich in der Reproduktion hierarchischer Arbeitsteilungen in der Lehre. Diese basieren nicht allein auf formalen, sondern vielmehr informellen Anforderungen – einem *hidden curriculum* (SNYDER, 1971), das Nachwuchswissenschaftler/innen nicht nur befolgen, sondern überhaupt erst einmal kennen müssen.

„Er [der Professor] ist in der Anfangssitzung da, wo er einen allgemeinen Aufriss des Themas macht, und ich mache dann das Seminar, was faktisch das Seminar ist, institutsintern aber als Tutorium abgehandelt wird. Dann machen wir nochmal eine eintägige Blocksitzung am Ende des Semesters.“

Der Grund, warum das als Tutorium abgehandelt wird – das war mir lange Zeit nicht klar –, ist: Ich werde dafür nicht bezahlt, also in keiner Weise. Da habe ich auch das Gefühl, das könnte ich nicht ansprechen, also jetzt eine finanzielle Kompensation zu erwarten [...]. Und dann ist es ja vor allem die große Ehre, lehren zu dürfen.“ (Promotionsstipendiat, Universität, Geschichte)

Das akademische Prestige des Professors ebenso wie der Rekurs auf einen akademischen Habitus können entlasten, indem sie eine solchermaßen hierarchisierte Arbeitsteilung in der Lehre legitimieren und normalisieren. In der Reproduktion der akademischen Hierarchie verhalten sich Professorinnen und Professoren und Nachwuchswissenschaftler/innen komplementär zueinander. Beide halten eine spezifische Machtbeziehung aufrecht, die als fester Bestandteil der akademischen Sozialisation dafür sorgt, dass die zu Professorinnen und Professoren aufgestiegenen Nachwuchswissenschaftler/innen nichts an der akademischen Hierarchie ändern.

Eine weitere Form der Aneignung ist das Forcieren von Synergien zwischen Forschung und Lehre, was sich in der Praxis aber häufig als schwierig erweist.

„Ich hab Jahre dafür gebraucht, dass meine Tätigkeit im Zusatzstudium maximal zu tun hat mit meiner Promotion.“ (Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachhochschule, Allgemeinwissenschaften)

Dieser wissenschaftliche Mitarbeiter hat es geschafft, ein Zusatzstudium, für dessen Organisation er beschäftigt wird, zum Untersuchungsgegenstand seiner Dissertation zu machen. In anderen Fällen gelingt die Verbindung zwischen Lehrinhalten und dem Dissertationsthema. Voraussetzung dafür ist allerdings eine gewisse Lehrautonomie, die wie gezeigt so nicht immer gegeben ist. Selbst die Lehre von Professorinnen und Professoren kann in bestimmten Fachrichtungen beispielsweise durch gesetzliche Regelungen so festgelegt sein, dass kaum Handlungsräume für inhaltliche Schwerpunktsetzungen bestehen. Eine auf die Verbindung von Forschung und Lehre zielende Aneignung modifiziert die strukturellen Bedingungen: Diese werden so bearbeitet, dass sie nicht die eigene Forschungsarbeit gefährden. Die Eigenmotivation zu lehren wird dadurch vermutlich gestärkt: Wissenschaftler/innen können in ihrer Wahrnehmung beide zur akademischen Profession gehörenden Aufgaben – Forschung und Lehre – erfüllen.

Schließlich artikulieren Lehrende normative Ansprüche an die akademische Lehre.

„Ich stelle mir eine akademische Karriere eben nicht nur im Forschungsinstitut vor, sondern es geht mir auch darum, Leuten was mitgeben zu können. Leuten sowas wie kritisches Denken beizubringen [...]. Aber das hat was damit zu tun, dass ich sehr stark auch in pädagogischer Hinsicht an den Idealen von Aufklärung festhalte. Dass die Universität eigentlich dazu da sein sollte, Menschen zu kritisch denkenden, selbstreflexiven Individuen zu machen.“ (Promotionsstipendiat, Universität, Geschichte)

Die Berufung auf die Einheit von Forschung und Lehre oder die Tradition der Aufklärung passt zu einer, wie gesehen, stark ausgeprägten intrinsischen Motivation, die verhindert, die akademische Karriere allein unter dem Gesichtspunkt der indi-

viduellen Nutzenmaximierung voranzutreiben. Eine Idealisierung der Lehre kann zudem helfen, strukturelle Zwänge zu kompensieren – die Bedeutung der Lehre ergibt sich dann nicht aus den realen strukturellen Bedingungen, sondern wird aus einem Idealbild der Lehre abgeleitet. Ein solches Ideal der Einheit von Forschung und Lehre begründet für Nachwuchswissenschaftler/innen auch, warum sie sich nicht ausschließlich der Forschung widmen, obwohl doch diese maßgeblich den Verbleib in der Wissenschaft bestimmt.

Diese einzelnen Formen der Aneignung der Lehre – die nur ein exploratives erstes Schlaglicht auf die Alltagspraxis der Lehre werfen – können sich überschneiden, zugleich auftreten oder einander ausschließen. Im Ergebnis entsteht auf individueller Ebene ein fragiles Lehrgefüge, das aber im Kern das Funktionieren des Lehrbetriebs sicherstellt.

4 Plädoyer für eine Mikropolitik der Lehre

Die Lehre an den Universitäten ist von strukturellen Ungleichheiten geprägt. Diese werden einerseits durch tendenziell überlastete Kapazitäten verschärft, andererseits durch die akademische Hierarchie reproduziert. Diese unterschiedlichen strukturellen Bedingungen führen aber nicht dazu, dass die Lehre grundsätzlich unterschiedlich wahrgenommen wird. Dass sie lehren, ist für Lehrende zugleich struktureller und subjektiver Imperativ. Die Lehre gehört zu den Dienstaufgaben der Mehrheit des wissenschaftlichen Personals an den Hochschulen und ist in der Wahrnehmung der Lehrenden fester Bestandteil der akademischen Profession, selbst wenn sie in ihrem Prestige der Forschung nachgeordnet erscheint.

Wie zwischen strukturellen und subjektiven Imperativen vermittelt wird, ist eine Frage der Aneignung der Lehre. Die Aneignungsformen sind dabei vielfältiger und nicht so trennscharf, wie es gängige Beschreibungen des *research-teaching-nexus* nahelegen. Es geht nicht um Ein- oder Ausschluss, um Produktivität oder Unproduktivität, sondern um eine mehrdeutige und gleichzeitige Praxis, die wir hier nur anreißen konnten. Diese Praxis sorgt nicht nur dafür, dass der Lehrbetrieb aufrechterhalten werden kann, sondern reproduziert auch die den Lehrbetrieb kennzeichnenden strukturellen Ungleichheiten. Wer die Lehre reformieren will, muss diese möglichen Aneignungen der Lehre im Blick haben: Vermeintlich eindeutige Instrumente wie neue Personalkategorien, Anreizsysteme und Qualifizierungstechniken können an der subjektiven Lage und Haltung der Lehrenden vorbeiziehen – strukturell einheitliche Lösungen können subjektiv unterschiedliche Konsequenzen haben.

5 Literaturverzeichnis

Bloch, R., Mitterle, A. & Würmann, C. (2013). *Im Lehrbetrieb. Wie Lehrende und Fachbereiche ihre Lehre organisieren.* i. E.

Bloch, R. & Würmann, C. (2012). *Außer Konkurrenz? Lehre und Karriere. die hochschule 2/2012, 199-219.*

- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D.** (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Heise, E. & Zaepernick-Rothe U.** (2012). Zufriedenheit von Lehrenden an deutschen Universitäten mit ihrer Lehrtätigkeit. In F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 115-135). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kreckel, R.** (2008). *Die akademische Juniorposition zwischen Beharrung und Reformdruck: Deutschland im Strukturvergleich mit Frankreich, Großbritannien und USA sowie Schweiz und Österreich*. In F. Gützkow & G. Quaißer (Hrsg.), *Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008. Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft* (S. 117-135). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Lenger, A., Schneickert, C. & Priebe, S.** (2012). *Studentische MitarbeiterInnen. Zur Situation und Lage von studentischen Hilfskräften und studentischen Beschäftigten an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen*. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Leslie, D. W.** (2002). Resolving the Dispute. Teaching is Academe's Core Value. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 49-73.
- Lüdtke, A.** (1994). Stofflichkeit, Macht-Lust und Reiz der Oberflächen. Zu den Perspektiven von Alltagsgeschichte. In W. Schulze (Hrsg.), *Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion* (S. 65-80). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oevermann, U.** (2005). Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *Die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 14(1), 15-52.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L.** (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schimank, U.** (1995). *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt/M., New York: Campus Verlag.
- Schmidt, B.** (2007). Lust und Frust am „Arbeitsplatz Hochschule“. Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(4), 140-161.
- Snyder, B. R.** (1971). *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- Wilkesmann, U. & Schmid, C. J.** (2011). Lehren lohnt sich (nicht)? Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. *Soziale Welt*, 62(3), 251-278.
- Wissenschaftsrat** (2007). *Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Witzel, Andreas** (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Witzel, Andreas** (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(1). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>, Stand vom 28. Mai 2013.

Autorin/Autoren



Dr. Roland BLOCH || Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg || Collegienstr. 62, D-06886 Wittenberg

www.hof.uni-halle.de/mitarbeiter/roland_bloch.htm

roland.bloch@hof.uni-halle.de



Monique LATHAN M.Sc. || Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg || Collegienstr. 62, D-06886 Wittenberg

www.hof.uni-halle.de/mitarbeiter/monique_lathan.htm

monique.lathan@hof.uni-halle.de



Dr. Carsten WÜRMANN || Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg || Collegienstr. 62, D-06886 Wittenberg

www.hof.uni-halle.de/mitarbeiter/carsten_wuermann.htm

carsten.wuermann@hof.uni-halle.de