

Wiebke ESDAR¹, Julia GORGES & Elke WILD (Bielefeld)

Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung & Lehre auf dem Weg zur Professur

Zusammenfassung

Lehre steht an der Hochschule in Konkurrenz zur Forschung. Dies führt bei Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern (NW) zu einer Belastung durch Zielkonflikte. Quantitative Untersuchungsergebnisse belegen, dass NW Forschungsziele höher gewichten, gleichzeitig aber auch eine hohe selbstbestimmte Lehrmotivation berichten. Im vorliegenden Beitrag wird mithilfe der qualitativen Analyse von 16 Interviews gezeigt, dass autonomieunterstützende Rahmenbedingungen die Lehrmotivation fördern, wann NW Synergieeffekte zwischen Forschungs- und Lehrzielen erleben sowie, dass individuelle Unterschiede im Umgang mit Zielkonflikten aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen bestehen.

Schlüsselwörter

Lehrmotivation, Zielkonflikte, Nachwuchswissenschaftler, Forschung und Lehre

Facilitation and interference between the research and teaching goals of junior scientists

Abstract

Junior scientists (JS) at German universities have both research and teaching duties, and many JS face psychological strain due to goal conflicts. Although quantitative data shows that JS rank research goals higher than teaching goals, JS also report a significant, self motivation to teach. Drawing on an analysis of 16 guided interviews, this article offers insight into the following areas: how circumstances that offer autonomy encourage JS to engage in teaching; the ways in which JS teaching and research duties facilitate each other; and individual differences in dealing with the goal conflicts that arise due to limited time resources.

Keywords

teaching motivation, goal conflicts, junior scientists, teaching and research

¹ E-Mail: wiebke.esdar@uni-bielefeld.de

1 Einleitung

Lehre gehört zu den Kernaufgaben von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Sie steht aber in Konkurrenz zur Forschung (ESDAR, GORGES, KLOKE, KRÜCKEN & WILD, 2011). Auch wenn es eine intensive Diskussion um Stellenwert und Qualität von Lehre gibt, bleibt doch deutlich, dass Forschung die gewichtigere Rolle für Ansehen und Prestige sowie beim Einsatz zeitlicher wie finanzieller Ressourcen spielt (ESDAR et al., 2011; ESDAR, GORGES & WILD, 2012; JACOB & TEICHLER, 2011). Der Konflikt zwischen Forschungs- und Lehraufgaben ist für Nachwuchswissenschaftler/innen (NW) besonders virulent: Sie stehen bei unsicheren Karriereaussichten in einem Wettbewerb um Stellen und Professuren, für die sie sich mit Forschungsleistungen empfehlen müssen. Gleichzeitig übernehmen NW zumeist ohne hochschuldidaktische Ausbildung Aufgaben in der Lehre. Als junge, noch relativ neue Lehrende lassen sie dabei eine große Offenheit gegenüber dem aktuellen Wandel im Lehrsystem erwarten (ESDAR et al., 2012).

Soll die Bologna-Reform und eine Aufwertung der Lehre mit ihren spezifischen Anforderungen an die Gestaltung und Qualität von Lehre an Hochschulen gelingen, sind Politik und Hochschule als Organisation auf die einzelnen Lehrenden angewiesen. Auch wenn Lehrverhalten nur schwer durch Anreizstrukturen oder andere Instrumente direkt zu steuern ist (WILKESMANN & SCHMID, 2012), lässt sich aus einer motivationspsychologischen Betrachtung zeigen, dass die Motivation der Lehrenden einen maßgeblichen Anteil an der Qualität von Lehre sowie an Lernmotivation und -erfolg der Studierenden hat (vgl. ESDAR & GORGES, 2012; RINDERMAN, 2009; VIEBAHN, 2004).

In der vorliegenden Untersuchung wurden daher die Ziele und Lehrmotivation von NW an Universitäten in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen des Wissenschaftssystems fokussiert, um Aufschluss über Belastungen am Arbeitsplatz, Wahl von Karrierewegen und Ansätze zur lehrbezogenen Personalentwicklung zu bekommen. Die Bezeichnung NW bezieht sich dabei auf alle lehrenden Wissenschaftler/innen an deutschen Universitäten unterhalb der Ebene der Professur.

2 Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

2.1 Theoretischer Hintergrund

In der psychologischen Forschung wird Motivation, entgegen umgangssprachlich zumeist quantitativer Betrachtungen, für eine differenzierte Vorhersage von Wohlbefinden und Arbeitsleistung vor allem qualitativ untersucht. Ein prominentes Beispiel ist dabei die Unterscheidung von fremd- und selbstbestimmter Motivation (DECI & RYAN, 2002). Bei ersterem sind externe Anreize – Belohnungen oder Bestrafungen anderer – ursächlich für eine Handlung; bei selbstbestimmter Motivation hält die handelnde Person ihre Handlung selbst für richtig, wichtig oder angenehm. Voraussetzung für selbstbestimmte Motivation ist die Befriedigung der drei

Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Autonomie- und Kompetenzerleben (DECI & RYAN, 2002).

Anders als in der Alltagssprache bezeichnet intrinsische Motivation vor diesem theoretischen Hintergrund einen Prototyp selbstbestimmter Motivation, der durch einen autotelischen Charakter gekennzeichnet ist: Eine Handlung wird um ihrer selbst Willen gezeigt – zum Beispiel aus Spaß. Extrinsisch motivierte Handlungen sind demgegenüber auf ein Ziel oder Ergebnis hin ausgerichtet, d. h., es besteht eine instrumentelle Beziehung zwischen Handlung und Folgen. Extrinsische Formen von Motivation können dabei durchaus selbstbestimmt sein, wenn die Handlung auf verinnerlichte Wertvorstellungen und Normen der handelnden Person zurückzuführen ist (identifizierte Motivation) (DECI & RYAN, 2002).

Eine selbstbestimmte Motivation hat sich in Studien als wünschenswert und positiv in Bezug auf Arbeitsleistung und -zufriedenheit, insbesondere in komplexen, eigenverantwortlichen Arbeitskontexten, herausgestellt, da sie die Verfolgung organisationaler Ziele ohne Kontrolle ermöglicht (vgl. u. a. GAGNÉ & DECI, 2005). Sie kann durch autonomieunterstützende Rahmenbedingungen gefördert werden. Zahlreiche empirische Befunde zeigen, dass vor allem selbstbestimmte Formen der Motivation mit höherem Wohlbefinden, höherer Persistenz und besserer Leistung einhergehen (DECI & RYAN, 2002).

Die Ausrichtung von Handlungen sowie das Erleben von Handlungsfortschritt und -erfolg werden darüber hinaus durch persönliche Ziele bestimmt. Ziele bezeichnen Anliegen, Projekte und Bestrebungen, die Personen verfolgen (BRUNSTEIN & MAIER, 1996). In empirischen Studien und theoretischen Konzeptionen werden dabei zumeist einzelne Ziele und ihre spezifischen Merkmale untersucht. Typischerweise verfolgen Menschen in ihrem (Arbeits-)Alltag aber mehrere Ziele zeitgleich. Diese Ziele stehen in Beziehung zueinander, sie können sich gegenseitig befördern oder behindern (FREUND & RIEDIGER, 2004). Als *Facilitation* wird eine förderliche Zielbeziehung bezeichnet: wenn die Zielverfolgung eines Ziels gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit, ein anderes Ziel zu erreichen, erhöht. Dabei werden instrumentelle Beziehungen zwischen den Zielen (die Verfolgung eines Ziels stellt auch einen Fortschritt in der Zielverfolgung eines anderen Ziels dar) und sich überlappende Zielerreichungsstrategien (die gleiche Handlung dient der Verfolgung mehrerer Ziele) unterschieden. *Interference* entspricht Zielkonflikten und bezeichnet eine beeinträchtigende Zielbeziehung: wenn die Zielverfolgung eines Ziels gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit, ein anderes Ziel zu erreichen, verringert. Dies kann auf begrenzte Ressourcen oder inkompatible Zielerreichungsstrategien zurückzuführen sein und ist negativ mit Wohlbefinden assoziiert (FREUND & RIEDIGER, 2004).

2.2 Fragestellungen unter Berücksichtigung vorangegangener Untersuchungen

Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde im Rahmen des Forschungsprojektes ConGo (ConflictingGoals@universities) der Zusammenhang von Lehrmotivation und Zielkonflikten von NW an neun deutschen Universitäten untersucht. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung ($N = 695$) zeigen einerseits eine hohe, selbst-

bestimmte Motivation, sich in der Lehre zu engagieren und ‚gute‘ Lehre zu machen. Andererseits berichten rund 85 % der Befragten, dass sie im Arbeitsalltag häufig Zielkonflikte erleben und 61,5 % der NW, dass sie sich dadurch stark belastet fühlen, v. a., wenn ein Konflikt zwischen einem Forschungs- und einem Lehrziel besteht (ESDAR & GORGES, 2012). In der Gewichtung ihrer Ziele zeigt sich außerdem, dass Forschungsziele als wichtiger eingestuft werden als Lehr- und sonstige Ziele und dass sich die NW wünschen, mehr Zeit für Forschung aufzuwenden, als es aktuell der Fall ist (ESDAR et al., 2012).

Diese Ergebnisse scheinen widersprüchlich: eine höhere Gewichtung von Forschung und Belastung durch Zielkonflikte einerseits, andererseits eine hohe und selbstbestimmte Lehrmotivation. Mit der vorliegenden qualitativen Untersuchung soll daher der Frage nachgegangen werden, aufgrund welcher Einflussfaktoren diese Befunde zustande kommen können: (1) Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Lehrmotivation der NW? (2) Unter welchen Bedingungen gibt es förderliche Zielbeziehungen zwischen Forschungs- und Lehrzielen? Und schließlich: (3) Wie gehen NW mit Zielkonflikten um?

3 Methode

Von den o. g. Befragten wurde eine Intensivstichprobe von $N = 16$ NW ausgewählt, die entweder berichtet hatten, besonders häufig ($N = 8$) oder besonders selten ($N = 8$) zwischen zwei Aufgaben hin- und hergerissen zu sein, und sich zu einem leitfadengestützten Interview bereit erklärt hatten. Von den NW waren 9 weiblich, 8 promoviert, 7 gehörten der Fächergruppe Natur- und Ingenieurwissenschaften, 4 der Sozial- und 5 der Geisteswissenschaften an. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und in Anlehnung an die thematische Analyse nach BRAUN & CLARKE (2006) ausgewertet. Dabei wurden nach wiederholtem Lesen der Interviews zunächst induktiv Themen gesammelt. Deduktiv konnten diese dann den Motivationsformen der Selbstbestimmungstheorie (DECI & RYAN, 2002) sowie den Konzeptionen von *Facilitation* und *Interference* (FREUND & RIEDIGER, 2004) zugeordnet werden. Die Auswertung der Interviews zeigte keine systematischen Gruppenunterschiede nach Fächergruppen, Geschlecht, Qualifikationsgrad oder dem im Fragebogen berichteten Konflikterleben. Folglich werden diese Parameter bei der Ergebnisdarstellung nicht weiter berücksichtigt.

4 Ergebnisse

4.1 Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Lehrmotivation der NW?

Wie erwartet berichten die NW, dass sie sehr selbstbestimmt ihrer Lehre nachgehen und dies auch schätzen. Dabei zeigen sich die NW ebenso identifiziert wie intrinsisch motiviert: Sie berichten von Spaß (autotelischer Charakter, intrinsische Motivation), führen aber ferner Aspekte des Erlebens eigener Wirksamkeit (instrumentelle Handlung-Folgenbeziehung, extrinsische Motivation) als Beweggrün-

de aus. Anhand der Interviews lassen sich konkrete Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit ausmachen, die den Grad der wahrgenommenen Selbstbestimmtheit beeinflussen.

Gestaltungsspielraum. NW benennen explizit, wie autonomieunterstützende Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit ihrer Lehrmotivation stehen.

„Ich habe da jetzt den denkbar besten Mix, den ich mir da vorstellen kann. Ich kann mir die Lehrveranstaltungen einigermaßen selber aussuchen und werde nicht für die Grundlagen des Bereichs A im Bachelor eingeteilt, wo man dann vor 800 Studenten steht oder so. (NW 05)“

Es zeigen sich Unterschiede, wie sehr ein inhaltlicher Gestaltungsspielraum für die zu haltende Lehrveranstaltung gegeben ist. Einschränkungen ergeben sich aufgrund von prüfungsrechtlichen- oder Modulvorgaben sowie durch Veranstaltungsformen und Lehrkonzepte der Vorgesetzten, z. B., weil eine Vertiefung der Vorlesung angeboten werden muss. Eine freie inhaltliche Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen erscheint als wichtiger Faktor für das Erleben von Autonomie und einer selbstbestimmten Motivation, denn wenn vorgegebene Inhalte gelehrt werden, wird häufig der Wunsch nach mehr Gestaltungsspielraum genannt. Dies ist insbesondere bei großen Einführungsveranstaltungen der Fall.

Neben Unterschieden in der inhaltlichen Gestaltung nehmen alle NW die didaktische Ausgestaltung ihrer Lehrveranstaltungen – welche Lehrmethoden und Aufgabenformen – als weitestgehend selbstbestimmt wahr. Bei großen Einführungs- und/oder deren Begleitveranstaltungen monieren sie jedoch

„das Repetitive daran, wenn ich 'ne Übung viermal, fünfmal, sechsmal halten muss, da krieg ich da nix mehr raus, sozusagen. Das ist (...) 'ne Routinearbeit, die muss halt runtergeritten werden, fertig. (...) Und in so Großveranstaltungen, da kommt halt eigentlich nichts zurück. Da guckt man in leere Gesichter und das finde ich, das macht mir keinen Spaß.“ (NW 09)

Interaktion und Vermitteln. Bei weitergehender Betrachtung wird deutlich, dass die sich anschließenden Ausführungen bei den NW auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit zurück gehen. Lehre ist an einen interaktiven Prozess geknüpft, der Adressatinnen und Adressaten braucht: *„Es ist 'ne Arbeit, die Spaß macht, (...) die Erfüllung bringt, die mit Menschen ist, wo man ein Feedback bekommt.“ (NW 13)* Wie bereits oben wird auch hier deutlich, dass ein bedeutsamer Punkt der direkte Austausch und Kontakt mit anderen Menschen, also die soziale Eingebundenheit, ist. Einige NW beschreiben Situationen, in denen sie durch ihre Wissensvermittlung ‚etwas geben‘ und bei Interaktion ‚etwas zurückbekommen‘ – etwa durch ‚Aha-Erlebnisse‘ auf Seiten der Studierenden oder indem sie erleben, wie sie Begeisterung für ihr Fach wecken konnten. Diese Schilderungen sind zudem Ausdruck eines Kompetenzerlebens, das auf den Lernzuwachs der Studierenden setzt.

Es sind jedoch wieder Rahmenbedingungen auszumachen, die entscheidend dafür sind, ob der als positiv geschilderte Austausch mit den Studierenden erlebt wird. Zum einen kann erneut anhand des Veranstaltungstyps und der Teilnehmer/innen-

Anzahl unterschieden werden, welche Möglichkeiten von interaktiven Lehrmethoden überhaupt möglich sind. So wünschen sich NW Veranstaltungen, die ermöglichen, „dass man im Tun lernt und nicht sich vorne hinstellt und einfach einen Vortrag hält, den die Studenten hinterher wieder vergessen, das geht nicht mit diesen, ähm, mit mehreren hunderten von Studenten im Semester. Das geht nicht.“ (NW 01) Zum anderen setzt eine Interaktion motivierte und daran ebenfalls interessierte Studierende voraus – ein Aspekt, der bei Pflichtveranstaltungen nach Aussagen mehrerer NW mitunter nicht gegeben ist.

Anerkennung. Deutlich wird ebenfalls, dass die von den NW wahrgenommene Selbstbestimmtheit durch eine fast vollständige Abwesenheit von Kontrolle – aber auch Interesse – im beruflichen Umfeld charakterisiert ist. In nur wenigen Interviews wird von Lehrevaluationen berichtet, die allerdings als „Kontrollinstrument mit minimalem Einfluss“ bezeichnet werden können, da, wenn benannt, zum einen eine kritische Haltung gegenüber dem Studierendenurteil herrscht und zum anderen in keinem der Interviews Konsequenzen aus schlechten Evaluationen berichtet wurden. Diese Abwesenheit von Kontrolle kann als absolute Freiheit aufgefasst werden, schlägt mitunter aber in fehlende Wertschätzung um, insbesondere dann, wenn NW persönlich einen beruflichen Schwerpunkt bei der Lehre setzen. Da diese Form von Schwerpunktsetzung aber im Wissenschaftssystem für NW nicht vorgesehen ist, machen die betreffenden NW mitunter die Erfahrung, dass es „Kopfschütteln von Kollegen und Chef“ (NW 04) kostet, weil sie dies aufgrund einer eigenen Fokussierung auf Forschung nicht teilen oder honorieren.

4.2 Unter welchen Bedingungen gibt es förderliche Zielbeziehungen zwischen Forschungs- und Lehrzielen?

Lehre in die Forschung integriert. NW benennen eine Vielzahl von Synergieeffekten durch Lehr- und Forschungsaufgaben im Sinne von *Facilitation*: So sind überlappende Zielerreichungsstrategien erkennbar, wenn NW berichten, dass sie Literatur im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungsvorbereitung lesen, die gleichzeitig auch in der eigenen Publikation verwendet werden kann. Eine Erfahrung, die immer wieder als klassische ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ angeführt wird. Bedingung dafür ist die curriculare Freiheit, Inhalte der Lehrveranstaltung in dem Ausmaß selbst zu gestalten, dass es zu einer Passung zwischen Forschung und Lehre kommt und dass die Studierenden bereits über ausreichend Vorwissen verfügen, damit entsprechend anspruchsvolle Texte gelesen werden können. An beide Voraussetzungen knüpft die Erfahrung der NW an, in Diskussionen mit Studierenden eigene Forschungsideen weiterentwickeln zu können. Beide Formen treten im konkreten Arbeitsalltag der NW auf, *Facilitation* wird während einer Handlung, gleichzeitig in Bezug auf verfolgte Ziele beider Bereiche wahrgenommen.

Lehrkompetenz für zukünftige Anforderungen. Mit Bezug auf eine längerfristige Karriereperspektive benennen NW *Facilitation* als instrumentelle Zielbeziehungen insofern, als dass sie die Verfolgung ihrer aktuellen Ziele als förderlich für ihre längerfristigen Ziele ansehen. NW beschreiben vor allem den Erwerb von Kompetenzen im Rahmen der Lehrtätigkeit, die für den zukünftigen Berufsweg von Bedeutung sein sollen, sei es als Professor/in in oder auch außerhalb der Wissenschaft.

Lehrerfahrung ist Voraussetzung, um auf eine Professur berufen zu werden. Die Befragten unterscheiden sich in ihren Überzeugungen, in welchem Ausmaß die Lehre eine Rolle dafür spielt. Vor allem, wenn ihr eine bedeutsame Rolle zugeschrieben wird, kommt es zur Wahrnehmung von *Facilitation*. Der Erwerb von Lehrkompetenz und -erfahrung sowie dessen Nachweis für ein Berufungsverfahren sind hier immer wieder genannte Beispiele. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass, anders als bei der oben genannten Form überlappender Zielerreichungsstrategien, Forschung und Lehre hier zwei voneinander getrennte Arbeitsfelder bleiben, die sich in dem Berufsbild Professor/in vereinen.

Bei Zukunftsplänen außerhalb der Universität werden Erfahrungen und der Erwerb von Kompetenzen im Rahmen der Lehrtätigkeit genannt, die als förderlich im Sinne instrumenteller Zielerreichungsstrategien wahrgenommen werden. Dazu gehören ein sicherer Umgang mit Studierenden, flexibel zu sein (wenn zum Beispiel ein Referat ausfällt), Seminarorganisation, Durchsetzungsfähigkeit oder Sicherheit im Reden vor Gruppen. Dass Erfahrung oder Ziele in der Forschung förderlich für die Lehre sind, wird von den NW nicht genannt.

4.3 Wie gehen NW mit Zielkonflikten um?

Erwartungsgemäß berichteten die interviewten NW häufig auftretende, sich gegenseitig beeinträchtigende Zielbeziehungen. Diese Zielkonflikte wurden alle auf die begrenzte Ressource Zeit zurückgeführt – NW nennen immer wieder die Lehre als ausschlaggebenden, hinderlichen Faktor, wenn es darum geht, wie sie mit ihrer Forschung vorankommen. Unterschiede zeigen sich im Umgang damit.

Ausweitung der Arbeitszeit. Ein häufig genannter Lösungsansatz für den Forschungs-Lehre-Zielkonflikt ist einfach mehr zu arbeiten. Die damit einhergehenden Probleme (z. B. mangelnde Work-Life-Balance) wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht weiter verfolgt.

Priorisierung von Forschung und hoher Anspruch an die Qualität der Lehre. Wie NW den Konflikt um mangelnde Zeit für beides – Forschung und Lehre – innerhalb ihrer Arbeitszeit auflösen, hängt mit der Bedeutung von Lehre relativ zur Forschung sowie mit dem Anspruch, mit dem sie ihre Lehre verfolgen, zusammen. Sehen NW Forschung als wesentlich bedeutsameren Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehre, gelingt es zumeist, dass ihre Forschungsarbeit nicht erheblich durch Lehre beeinträchtigt wird. Bei einer pflichtbewussten, aber pragmatischen Einstellung zur Lehre gelingt dies auch dann, wenn NW zunächst Lehraufgaben erledigen, bevor sie sich der Forschung widmen. Denn für sie,

„wenn man es andersrum macht, besteht halt irgendwie die Gefahr, dass man dann länger an dem arbeitet, was einem wichtig ist und dann halt nicht sozusagen, also, dann proportional weniger Zeit für die andere Aufgabe investieren würde, als wenn man es so herum macht. (...) Ich meine, Forschung ist ja ein unabgeschlossenes Gebiet, also die Vorlesungsfolien sind irgendwann fertig, die kann man, an denen kann man auch ewig rumoptimieren, aber man kann definieren: O.K., die Folien sind jetzt fertig und die sind auf dem Stand, dass ich den Studenten die zeigen und dass ich zufrieden bin mit meiner Arbeit. Bei der Forschung ist es immer so, dass, je

mehr man forscht, umso mehr neue Fragen treten auf, und die will man auch noch beantworten.“ (NW 08)

Forschung wird hier im Gegensatz zu Lehre als ‚open end‘ wahrgenommen und als deutlich wichtiger eingestuft. Für eine Vielzahl von NW gilt jedoch das Gegenteil: Zwar gewichten sie ihre Forschungsziele höher, im Arbeitsalltag wird aber, ebenfalls im Einklang mit den quantitativen Daten (ESDAR et al., 2012), auch in den Interviews berichtet, dass auch für Lehre „immer noch mehr“ Zeit aufgewendet werden kann und ihr zumindest kurzfristig Priorität eingeräumt wird:

„(...) am wichtigsten ist eigentlich, dass die Lehre rund läuft, dass die gut läuft, (...) dann habe ich erst die Möglichkeit, das andere auch noch zu machen.(...) in der Schwerpunktsetzung derzeit müsste ich vielleicht ein bisschen egoistischer sein und weniger auf die Studenten hören oder weniger auf die Studenten eingehen.“ (NW 13)

Lehre ist fest terminiert, sie ist an einen extern vorgegebenen Zeitplan gebunden. Dies führt dazu, dass viele zunächst die Lehraufgaben erledigen. Die Forschung verschiebt sich nach hinten.

NW müssen ihren Anspruch an die eigene Lehre selbst definieren und haben dafür trotz oft fehlender hochschuldidaktischer Ausbildung zumeist klare Vorstellungen und einen hohen Anspruch. Mehrfach wird explizit genannt, dass der eigene Anspruch über die Erwartungen anderer – zum Beispiel der/des Vorgesetzten – hinausgeht.

Dieser hohe Anspruch speist sich vor allem aus der Überzeugung, dass den Studierenden eine gute Lehre zusteht. Für viele NW ist daher die Verantwortung, in der sie sich gegenüber den Studierenden sehen, ausschlaggebend dafür, dass sie letztlich mehr Zeit investieren, als sie langfristig für richtig halten. Das ist eine klassische Form selbstbestimmter extrinsischer Motivation, bei der die Ziele der Organisation übernommen wurden. Bemerkenswert ist, dass, obwohl Überlastung beklagt und ein bestehendes Risiko für den eigenen Karriereweg erkannt wurde, dennoch für viele der NW dieser Qualitätsanspruch ihrer Lehre indiskutabel zu sein scheint. So wurde mehrfach das Ziel formuliert, das eigene Lehrdeputat, wenn notwendig auch insgesamt die eigene Stelle, zu reduzieren, als weniger Zeit für Veranstaltungsvorbereitung oder Studierendenbetreuung aufzuwenden. Auf die Frage nach aktuellen Zielen wurde z. B. berichtet:

NW: „(...) die Habilitation auf jeden Fall voranbringen (...) ansonsten (...) die Lehre, ähm, zurzeit etwas zurückzufahren (...)“

I: „(...) bezieht sich das Zurückfahren auch auf eine Reduktion der SWS?“

NW: „Eigentlich nur auf eine Reduktion der SWS. (...)“

I: „Ja, weil, es wäre ja jetzt denkbar (...), dass Zurückfahren in der Lehre bedeutet, weniger Zeit in die Vorbereitung oder die Betreuung.“

NW: „Nein, nein, nein. (NW 06)“

Viele berichten, dass vor allem zu Beginn der beruflichen Tätigkeit die Lehrtätigkeit viel Zeit beansprucht, da Lehren vor allem durch „Learning by Doing“ gelernt werden musste. Später gelingt es manchen, aber nicht allen, ihren Zeitaufwand zu reduzieren und ‚pragmatischer zu werden‘.

Privatisierung ihrer Forschung. Verknüpft ist dies bei einigen NW mit der Wahrnehmung, sie werden „quasi für die Lehre bezahlt. Und, äh, viel Forschung läuft dann in der freien Zeit.“ (NW 09) Dies ist scheinbar insbesondere bei Doktorandinnen und Doktoranden der Fall. So berichteten mehrere NW: „Also mir wurde es so vermittelt und das ist auch in der Realität so, dass meine Arbeitsstelle an der Universität, ähm, ist mit der Lehre verbunden. Und das, was ich für meine Doktorarbeit tue, ist meine Privatsache.“ (NW 13) Es zeigt sich die Einstellung, dass Lehre von den NW für die Studierenden und die Entlohnung gemacht wird, wohingegen bei Forschung persönliche Motive die bedeutsamere Rolle spielen. Wie sehr diese Wahrnehmung von außen forciert wurde oder ob sie einer (notwendigen) Strategie zur Reduktion kognitiver Dissonanz entspricht, weil NW eine Erklärung für Arbeit in ihrer Freizeit suchen, muss an dieser Stelle allerdings offen bleiben.

Warten auf Besserung. NW berichten mehrfach davon, dass durch den hohen Zeitaufwand für die Lehre die Forschung über längere Zeiträume ganz auf der Strecke geblieben sei. NW sehen sich häufig aktuell in einer bestimmten Phase, von der sie hoffen oder wissen, dass sie absehbar endet und dann eine neue Arbeitszeitverteilung zwischen Lehre und Forschung in Aussicht gestellt wird. Eine recht kurzfristige Abwechslung unterschiedlicher Phasen ist dabei die Unterscheidung Vorlesungs- und vorlesungsfreier Zeit:

„(...) am meisten Zeit habe ich wahrscheinlich im Semester eher mit nicht-forschungsorientierten Aktivitäten verbracht. Also wenn Sie mich jetzt nach den Semesterferien gefragt hätten, hätte ich wahrscheinlich gesagt, ich habe mehr geforscht (...), aber im Semester ist man doch mehr mit Sachen beschäftigt, die jetzt mit Lehre und Betreuung von Studenten zu tun haben.“ (NW 03)

Es berichten jedoch auch NW davon, dass sie in den Semesterferien noch so stark in Betreuung, Vor- und Nachbereitung ihrer Veranstaltungen und Lehrplanungen eingebunden sind, dass ihnen im regulären Arbeitsbetrieb das ganze Jahr Zeit zum Forschen fehlt. Einige berichten, in der Vorlesungszeit eine Phase so starker Belastung zu erleben, dass danach die vorlesungsfreie Zeit zur Erholung gebraucht wird, statt dass wie gewollt mit Elan an der Doktorarbeit geschrieben werden kann. Wenige NW erleben ihre Vorgesetzten als Unterstützung, um doch zu Phasen intensiverer Forschung zu kommen – und zwar dann, wenn diese sich dafür einsetzen, dass das Lehrdeputat gesenkt wird.

Andere Formen der Unterstützung im Umgang mit konfligierenden Zielen, beim Zeitmanagement mit multiplen Aufgaben oder der Regulation von (zu hohem) Anspruch in der Lehre wurden trotz expliziter Nachfrage nicht genannt. Zielkonflikte, die aufgrund von inkompatiblen Zielerreichungsstrategien auftreten, wurden ebenfalls nicht genannt.

5 Diskussion

Die gute Nachricht ist, dass der wissenschaftliche Nachwuchs das Ziel ‚gute Lehre‘ selbstbestimmt und mit sehr hohem eigenen Qualitätsanspruch verfolgt. Anhand der Interviewdaten lassen sich theoriekonform konkrete Rahmenbedingungen aus-

machen, die eine Befriedigung der drei Grundbedürfnisse und damit eine selbstbestimmte Lehrmotivation unterstützen: inhaltlicher und didaktischer Gestaltungsspielraum, direkte Interaktion mit Studierenden, bei der sie Feedback zum Lernerfolg bekommen und Anerkennung aus dem Kreis der Vorgesetzten und Kolleginnen und Kollegen. In der Praxis sollte dies Berücksichtigung finden, wenn Curricula, prüfungsrechtliche oder Modulvorgaben für Studiengänge entwickelt oder Dozentinnen und Dozenten Lehrveranstaltungen zugewiesen werden. Die Befunde zeigen außerdem die Relevanz von Veranstaltungsformaten und qualitativen wie quantitativen Lehrenden-Studierenden-Verhältnissen.

Vorgesetzte haben für eine selbstbestimmte Lehrmotivation eine Gratwanderung zu bewältigen: Einerseits sind sie gut beraten, ihrem Nachwuchs Freiraum in der Lehre zu lassen. Andererseits kann mangelnde Anerkennung zu einem kritischen Moment werden – wenn eine individuelle Prioritätensetzung von Lehre nicht honoriert wird. Eine mangelnde Anerkennung weist auch darauf hin, dass NW, die ihren eigenen Schwerpunkt in der Lehre sehen, im universitären Lehrbetrieb derzeit keine zufriedenstellenden Arbeitsbedingungen sehen. Die betroffenen NW nehmen eine mindestens indirekte Hierarchisierung aufgrund der inhaltlichen Schwerpunkte Forschung versus Lehre wahr. Dies weist darauf hin, dass bei der Schaffung neuer Lehrstellen(-kategorien), wie sie sich aktuell zeigt (BUWIN, 2013; ESDAR, in Druck), auch beachtet werden muss, dass es allein aufgrund des Aufgabenbereiches Lehre einer Stelle nicht zu einer automatischen Hierarchisierung oder Abwertung kommt.

Die o. g. Rahmenbedingungen sollten auch deshalb geschaffen werden, weil sie den NW Synergieeffekte zwischen Forschung und Lehre ermöglichen, die in positivem Zusammenhang mit erfolgreicher Zielverfolgung stehen (FREUND & RIEDIGER, 2004). Gestaltungsspielraum bietet die Möglichkeit, Lehre in die eigene Forschung zu integrieren. Sind Lehrkompetenzen bei Berufungsverfahren relevant oder stehen Dauerstellen mit einem Schwerpunkt Lehre in Aussicht, kann die Erwartung, dass jetzt erworbene Lehrkompetenzen insbesondere für später förderlich sind, erfüllt werden.

Hochschulpolitik und Hochschule als Organisation wollen Stellenwert und Qualität von Lehre verbessern. Sollen NW dafür Lehre priorisieren? Denn die schlechte Nachricht ist, dass nicht nur viele NW durch Zielkonflikte belastet sind, sondern insbesondere diejenigen zu kämpfen haben, die besonders die Lehre und Betreuung der Studierenden im Blick haben. Wer es schafft, stärker egoistisch eigene Forschungsziele zu verfolgen und die Lehre im Arbeitsalltag zurückzudrängen, ist demgegenüber auch im Hinblick auf die eigene Karriere als Wissenschaftler/in im Vorteil. Die politische Forderung einer Aufwertung der Lehre muss folglich den Stellenwert der Forschung und Interdependenzen der Teilbereiche berücksichtigen, um nichtintendierte Wirkungen zu vermeiden: Weil NW mit besonderem Lehrengeengagement aufgrund fehlender Anreize oder Karriereperspektiven die Universitäten verlassen (müssen), ist ein systematischer „Drop-out“ zu befürchten.

Besonders brisant erscheint der Befund, dass auf Qualifikationsstellen teilweise die Auffassung herrscht, Lehre sei ‚der Job‘ und die Doktorarbeit ‚Privatsache‘. Wenn NW in den Interviews von „*freiwilliger Selbstaubeutung*“ (NW 13) sprechen, dann greifen sie nicht nur hochschulpolitische Debatten auf (FRÄSSDORF, KAU-

LISCH & HORNBOSTEL, 2012; HAUG, 2013), die Interviews ermöglichen auch eine Interpretation, die für die Hochschule zumindest kurzfristig zweckdienlich erscheint: Weil die Lehre insbesondere aus organisationaler Perspektive wichtig ist, weil sie für die Studierenden geleistet werden muss, wird diese argumentativ mit dem Arbeitsverhältnis verknüpft. Wenn es dadurch zu einer Überbeanspruchung der Ressource Zeit kommt, wird die Forschung unter dem Label ‚eigene Qualifikation‘ ins Private verdrängt. Sie kann aber von den NW nicht vernachlässigt werden, weil ihr Erfolg über die berufliche Zukunft entscheidet. Die daran anschließenden Auswirkungen werden langfristig aber den Hochschulen schaden. Wenn der Arbeitsplatz Hochschule nicht attraktiv ist, verlassen vor allem diejenigen die Universitäten, die als „High Potentials“ außerhalb einen attraktiven Job finden.

Erwartungsgemäß investieren die interviewten NW einen erheblichen Anteil ihrer Arbeitszeit in die Lehre (vgl. ESDAR et al., 2012). Aber gilt die Formel: Mehr Aufwand = bessere Lehre? Die Unterrichtsforschung zeigt zwar klare Zusammenhänge zwischen Lehrmotivation und Lehrhandeln, doch mangels Indikatoren für ‚gute Lehre‘ unter gleichzeitig hohen Anforderungen in der Forschung muss die Frage gestellt werden: Was ist ökonomisch?

Ziel der Organisation kann nicht nur sein, dass ihr Nachwuchs mit hoher selbstbestimmter Motivation und hohem Anspruch das Ziel guter Lehre verfolgt. Sie muss auch gewährleisten, dass alle NW Forschung *und* Lehre gleichermaßen verfolgen können, ohne eine Belastung durch Diskrepanz von eigentlich hohem Anspruch und zwangsweise pragmatischem Handeln zu erleben. Hilfreich wären für NW zum Beispiel hochschuldidaktische Personalentwicklungsangebote, die einen Fokus auf die Effizienz der Lehrgestaltung setzen. Bemerkenswert ist zudem, dass die einzige Form der Unterstützung, die NW seitens ihrer Vorgesetzten berichten, auf die Senkung des Lehrdeputats abzielt. Offenbar können oder wollen diese keine Hilfestellung bei Formen der individuellen Prioritätensetzung ihres Nachwuchses geben. Hier sind Betreuer/innen und Vorgesetzte gefragt, dem Nachwuchs Maßstäbe für „(ausreichend) gute Lehre“ an die Hand zu geben und ihm bei der Beurteilung der Verhältnismäßigkeit des Zeitaufwandes für Forschung und Lehre beratend zur Seite zu stehen.

Ziel der Untersuchung der Intensivstichprobe mithilfe der thematischen Analyse war es, aus den zunächst widersprüchlich erscheinenden quantitativen Ergebnissen Muster aufzuzeigen, mithilfe derer die offenen Fragen beantwortet werden können. Dies ist mit der vorliegenden Auswertung gelungen. Einschränkend muss beachtet werden, dass diese Vorgehensweise keine Generalisierung der Ergebnisse erlaubt. Für eine vollständige Triangulation sollten die hier berichteten Ergebnisse mit quantitativen Daten bestätigt werden.

6 Literaturverzeichnis

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3, 77-101.

Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele: Überblick zum Stand der Forschung, *Psychologische Rundschau*, 47, 146-160.

BuWin (2013). *Bundesbericht für den Wissenschaftlichen Nachwuchs 2013 – Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Deci, E. L. & Ryan, E. L. (2002). *Handbook of Self-Determination Research.* Rochester, NY: University of Rochester Press.

Esdar, W. (in Druck). Schattenseiten einer Stellenausdifferenzierung – Autonomie, Hochschulfinanzierung und Personalpolitik für den wissenschaftlichen Nachwuchs. *Baustelle Hochschule – Attraktive Karrierewege und Beschäftigungsbedingungen gestalten*, Reihe „GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung“ Nr. 120, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Esdar, W. & Gorges, J. (2012). Ist Bologna angekommen? Nachwuchswissenschaftler/innen und die Umsetzung der Studienreform an deutschen Universitäten. In F.G. Becker, G. Krücken & E. Wild, *Lehre in der Hochschule – Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 99-114). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Esdar, W., Gorges, J., Kloke, K., Krücken, G. & Wild, E. (2011). Lehre unter den Forschungshut bringen... – Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler/innen). *Der Bologna-Prozesse aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis*, Reihe „CHE Arbeitspapiere“, 192-203.

Esdar, W., Gorges, J. & Wild, E. (2012). Karriere, Konkurrenz und Kompetenzen – Arbeitszeit und multiple Ziele des wissenschaftlichen Nachwuchses. *die hochschule*, 2, 273-290.

Fräßdorf, A., Kaulisch, M. & Hornbostel, S. (2012). Armut und Ausbeutung? Die Finanzierungs- und Beschäftigungssituation von Promovierenden. *Forschung und Lehre*, 8/12, 622-624.

Freund, A. M. & Riediger, M. (2004). Interference and facilitation among personal goals: Differential associations with subjective well-being and persistent goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1511-1523.

Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

Haug, K. (2013). Die Idealistenfalle. *Die ZEIT*, 2/2013, 57.

Jacob, A. K. & Teichler, U. (2011). *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich.* Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08. Bonn: BMBF.

Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation.* Landau: Empirische Pädagogik.

Viebahn, P. (2004). *Hochschullehrerpsychologie*, Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (2012). The impacts of new governance on teaching at German universities. Findings from a national survey in Germany. *Higher Education*, 63, 33-52.

Autorinnen



Dipl. Psych. Wiebke ESDAR, B. A. || Universität Bielefeld, Pädagogische Psychologie || Universitätsstraße 25, D-33615 Bielefeld

www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE09/

wiebke.esdar@uni-bielefeld.de



Dr. Julia GORGES || Universität Bielefeld, Pädagogische Psychologie || Universitätsstraße 25, D-33615 Bielefeld

www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE09/

julia.gorges@uni-bielefeld.de



Prof. Dr. Elke WILD || Universität Bielefeld, Pädagogische Psychologie || Universitätsstraße 25, D-33615 Bielefeld

www.uni-bielefeld.de/psychologie/ae/AE09/

elke.wild@uni-bielefeld.de