

# Magdeburger BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULENTWICKLUNG



**Hochschuldidaktische Weiterbildung  
im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft**  
Bedarfsanalyse der Lehrenden an der  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

# Magdeburger BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULENTWICKLUNG

## Hochschuldidaktische Weiterbildung

### im Kontext einer heterogenen Studierendenschaft

Bedarfsanalyse der Lehrenden an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

*Annika Rathmann und Judit Anacker*

## Inhalt

<b>1. Einführung</b> .....	<b>5</b>
1.1 Projekteinbettung .....	5
1.2 Forschungsstand .....	5
<b>2. Untersuchungsdesign</b> .....	<b>7</b>
2.1 Ziel und Fragestellungen der Studie .....	7
2.2 Methodisches Vorgehen.....	9
2.2.1 Methode, Auswahlgesamtheit und Stichprobe .....	9
2.2.2 Erhebungsinstrument und Feldphase .....	10
2.2.3 Rücklauf und Repräsentativität der Daten .....	10
<b>3. Portrait der Lehrenden der Universität</b> .....	<b>12</b>
3.1 Soziodemografischer und berufsbiografischer Hintergrund .....	12
3.2 Aktuelle Lehrtätigkeit.....	14
3.3 Einschätzung der eigenen Qualifikationen .....	15
3.4 Weiterbildungserfahrungen .....	17
3.4.1 Informiertheit .....	17
3.4.2 Bisherige Teilnahme.....	18
<b>4. Beurteilung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote</b> .....	<b>21</b>
4.1 Teilnahmebereitschaft .....	21
4.2 Hochschuldidaktischer Weiterbildungsbedarf .....	24
4.2.1 Hochschuldidaktische Grundlagen .....	25
4.2.2 Hochschuldidaktische Methodik.....	26
4.2.3 Umgang mit Studierenden.....	26
4.2.4 Heterogenität in der Lehre .....	27
4.2.5 Neue Medien.....	28
4.2.6 Weiterbildungsbedarf in Abhängigkeit verschiedener Einflussgrößen .....	29
4.2.7 Weiterbildungs- und Informationsbedarfe in der Zusammenschau.....	30
4.3 Hinderungsgründe.....	31
4.4 Präferierte Angebotsformen .....	33
4.4.1 Dauer und Zeitraum der Angebote .....	33
4.4.2 Erwerb eines hochschuldidaktischen Zertifikats .....	34
4.5 Anmerkungen der Lehrenden.....	35
<b>5. Rückblick und Ausblick</b> .....	<b>35</b>
5.1 Zusammenfassung zentraler Befunde und Folgerungen für künftige Angebote .....	35
5.2 Fortführung des Projektes.....	37
Literaturverzeichnis .....	38
Anhang .....	40
Impressum .....	47

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

### Tabellen

Tab. 1: Hauptberufliches wissenschaftliches Personal der OVGU nach Geschlecht, Fakultät und Personalgruppe in Auswahlgesamtheit und Stichprobe. Absolute und relative Häufigkeiten .....	11
Tab. 2: Weiterbildungs- und Informationsbedarfe der Lehrenden (N 278). Absolute Häufigkeiten und Angaben in Prozent .....	30

### Abbildungen

Abb. 1: Das operationale Modell der Untersuchung .....	9
Abb. 2: Geschlechter- und Altersverteilung der Lehrenden der Universität Magdeburg (N 278). Angaben in Prozent .....	12
Abb. 3: Lehrpersonal nach Personalgruppe und akademischen Abschluss. Relative und absolute Häufigkeiten (N 278).....	13
Abb. 4: Lehrende nach Geschlecht, Personalgruppe und Beschäftigungsumfang (N 278). Angaben in Prozent .....	14
Abb. 5: Einschätzung der eigenen Qualifikation für die Lehre im Bachelor- und Masterstudium (N 278). Angaben in Prozent.....	16
Abb. 6: Informiertheit über hochschuldidaktische Angebote verschiedener Stellen (N 278). Angaben in Prozent .....	18
Abb. 7: Bisherige Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen während der Lehrtätigkeit (N 278). Angaben in Prozent .....	19
Abb. 8: Informiertheit über und bisherige Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten nach Altersgruppen (N 278). Angaben in Prozent.....	20
Abb. 9: Teilnahmebereitschaft für hochschuldidaktischen Angeboten der OVGU (N 278). Angaben in Prozent .....	21
Abb. 10: Bereitschaft zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten der OVGU nach Altersgruppen (N 278). Angaben in Prozent.....	22
Abb. 11: Teilnahmebereitschaft in Abhängigkeit des Alters und der Personalgruppe (N 278). Mediane .....	23
Abb. 12: Teilnahmebereitschaft in Abhängigkeit bisheriger Teilnahmen an hochschuldidaktischer Weiterbildung (N 278). Angaben in Prozent .....	24
Abb. 13: Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden im Bereich hochschuldidaktischer Grundlagen (N 278). Angaben in Prozent .....	25
Abb. 14: Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden im Bereich hochschuldidaktischer Methodik (N 278). Angaben in Prozent .....	26
Abb. 15: Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden zum Umgang mit Studierenden (N 278). Angaben in Prozent .....	27
Abb. 16: Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden im Bereich Heterogenität in der Lehre (N 278). Angaben in Prozent .....	28
Abb. 17: Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden im Bereich Neue Medien (N 278). Angaben in Prozent .....	29
Abb. 18: Hinderungsgründe für künftige Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten (N 278). Angaben in Prozent .....	32
Abb. 19: Gewünschte Veranstaltungsformen der hochschuldidaktischen Angebote (N 261). Angaben in Prozent .....	33

Abb. 20: Interesse hochschuldidaktischer Weiterbildung mit Zertifikatsabschluss (N 278).  
Angaben in Prozent .....34

*Tabellen im Anhang*

Tab. A1: Einflussfaktoren auf die Beurteilung der Lehrqualifikation und die Sichtweisen zur  
hochschuldidaktischen Weiterbildung (N 278). Mediane .....40

Tab. A2: Die Beziehungen zwischen der Informiertheit über hochschuldidaktische Angebote  
verschiedener Institutionen. Assoziationskoeffizienten Kendall Tau<sub>b</sub> (N 278) .....42

Tab. A3: Antworten zu der Kategorie „Sonstiges“ der Fragebatterie „Bitte schätzen Sie Ihren  
persönlichen Weiterbildungsbedarf in den folgenden Bereichen ein.“ (N 14).....42

Tab. A4: Antworten zu der offenen Frage „Anmerkungen, Anregungen und Kritik zum Thema  
Weiterbildung und zum Fragebogen“ (N 54) .....43

## Zentrale Befunde

### *Zielstellung der Studie*

Zur Näherbestimmung der Auffassungen der Lehrenden zum Thema der hochschuldidaktischen Weiterbildung wurde im Zeitraum Oktober bis Dezember 2012 eine quantitative Vollerhebung des hauptberuflich tätigen Lehrpersonals der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg durchgeführt. Ziel der Untersuchung war es, eine Handlungsgrundlage für die Initiierung künftiger hochschuldidaktischer Maßnahmen zu schaffen und den Adressatenkreis der geplanten Angebote näher zu bestimmen. Schließlich sollte damit ein direkter Einbezug der Sichtweisen und Wünsche der Lehrenden der Universität ermöglicht werden.

### *Methodisches Vorgehen*

Die schriftliche Befragung wurde mittels eines postalisch zugestellten Erhebungsinstruments realisiert, welches 20 Fragen zu 88 Einzelaspekten umfasste. Insgesamt beteiligten sich 278 Lehrende verschiedener Fakultäten und Personalgruppen an der Studie, was einem bereinigten Rücklauf von rund 30 Prozent entspricht. Im Zentrum der Befragung standen neben der Informiertheit und bisherigen Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten und der präferierte Angebotsausgestaltung, auch der konkrete Weiterbildungsbedarf in verschiedenen Bereichen.

### *Informiertheit über und Teilnahme an Weiterbildungsangeboten*

Die Untersuchung zeigt, dass sich der Großteil der Lehrenden als gut qualifiziert für die hochschuldidaktischen Anforderungen der Lehre einschätzt. Auch wenn die Befragten nur eine geringe Kenntnis über bestehende Angebote sowie eine geringe Teilnahmeerfahrung aufweisen, äußert sich die Mehrheit interessiert an hochschuldidaktischen Weiterbildungen. Etwas mehr als die Hälfte der Hochschullehrenden kann sich grundsätzlich vorstellen, künftig Offerten der eigenen Universität zur Hochschulprofessionalisierung wahrzunehmen. Drei von zehn Personen stehen der künftigen Wahrnehmung von Angeboten noch unentschlossen gegenüber. Lediglich ein Fünftel der Befragten lehnt die Teilnahme an hochschuldidaktischen Maßnahmen eher ab, wobei nur eine kleine Gruppe die Partizipation gänzlich für sich ausschließt.

### *Relevante Themenbereiche*

Insbesondere in Hinblick auf methodische Aspekte, die den Austausch und die Kommunikation mit den Studierenden betreffen, äußern die Lehrenden Weiterbildungsbedarfe. Demgegenüber treten Themen, die explizit auf die die Heterogenität von Studierenden abzielen, deutlich in den Hintergrund. Gleichzeitig ist zu beachten, dass ein nicht unwesentlicher Teil der Lehrenden den eigenen Weiterbildungsbedarf in verschiedenen Bereichen nicht beurteilen kann. Darunter fallen vor allem die Themen „Blended Learning“, „Lehrportfolio“ und „Forschendes Lehren“.

### *Präferierte Angebotsausgestaltung und Hinderungsgründe für die künftige Teilnahme*

Hinderungsgründe der Teilnahme an Veranstaltungen sind vor allem die hohe Arbeitsbelastung und die damit einhergehenden knappen zeitlichen Ressourcen. Von den Befragten werden entsprechend vor allem Angebote präferiert, die in der vorlesungsfreien Zeit und mit begrenztem zeitlichem Umfang (insbesondere Tagesveranstaltungen) stattfinden. Zudem äußern die Lehrenden ein insgesamt hohes Interesse an institutionalisierten Formen der hochschuldidaktischen Weiterbildung, wie beispielsweise eine Zertifizierung.

## 1. Einführung

*„Die beste Weiterbildung auf hochschuldidaktischem Gebiet ist die permanente Kommunikation mit den Studierenden.“  
(Lehrender der Naturwissenschaften)*

### 1.1 Projekteinbettung

Im Zuge des „Qualitätspakts Lehre“ fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Verbundprojekt „HET LSA – Heterogenität als Qualitätsherausforderung in Studium und Lehre Sachsen-Anhalt“. Die sachsen-anhaltinischen Hochschulen haben es sich innerhalb des Projektes zum Ziel gesetzt, den künftigen Herausforderungen die im Bereich Hochschule mit dem zu erwartenden demografischen Wandel einhergehenden Veränderungen in einem gemeinsamen Handlungsrahmen zu begegnen. In der Region werden aufgrund schrumpfender Abiturjahrgänge auch weniger Student/inn/en an die Hochschulen Sachsen-Anhalts strömen. Um einer rückläufigen Entwicklung der Studierendenkapazitäten erfolgreich entgegenzuwirken, werden durch flexiblere Zugangswege zukünftig verstärkt auch neue Zielgruppen angesprochen. Diese werden sich in ihren biografischen und sozialen Voraussetzungen, ihren Bildungsbiographien und Kompetenzniveaus stärker unterscheiden als die bisherige Studentenschaft.

An der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (kurz: OVGU) wurde in diesem Kontext das Teilprojekt „fokus: LEHRE“ initiiert, welches auf die Verbesserung der Qualität der Lehre durch hochschuldidaktische Weiterbildung und Hochschulforschung abzielt. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die Vorbereitung der Lehrenden auf eine heterogene Studierendenschaft und ein souveräner Umgang mit dieser neuen studentischen Vielfalt.<sup>1</sup> Damit Maßnahmen auf die Bedürfnisse der Lehrenden zugeschnitten werden können, sind neben umfassenden Informationen über die Studierendenschaft auch die Sichtweisen der Lehrenden selbst, ihre bisherigen Erfahrungen mit hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten sowie der Einbezug ihrer Weiterbildungsbedarfe, unabdingbare Voraussetzungen für künftige Aktivitäten.

Im vorliegenden Forschungsbericht sind die Ergebnisse der im Wintersemester 2012/2013 durchgeführten Befragung des Lehrpersonals zu Weiterbildungserfahrungen und -bedarfen dokumentiert. Insgesamt beteiligten sich 278 Lehrende an der Studie, was einem Rücklauf von rund 30 Prozent entspricht. Nach einer Darstellung der untersuchungsleitenden Fragestellungen und des Untersuchungsdesigns der Studie (Kapitel 1), schließt sich zunächst eine Übersicht zur Zusammensetzung der Lehrenden an (Kapitel 2), bevor auf Weiterbildungsinformiertheit, -teilnahme und -bedarf (Kapitel 3) sowie präferierte Angebotsgestaltung und Teilnahmehindernisse eingegangen wird (Kapitel 4). Abschließend werden die zentralen Befunde der Untersuchung zusammengefasst sowie Hinweise für die Ausgestaltung künftiger Maßnahmen gegeben (Kapitel 5).

### 1.2 Forschungsstand

Mitarbeiterbefragungen als Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung dienen verschiedenen Funktionen. So sollen sie Informationen auf Grundlage der „Einschätzungen der direkt Betroffenen als Experten ihrer selbst und ihres Arbeitsumfeldes“ (Jopp-Nakath/Dippelhofer-Stiem 2008: 5) liefern, die Bewertung der gesammelten Informationen und Standortbestimmungen ermöglichen, Stärken und Schwächen aufdecken und damit schließlich Ausgangspunkt bzw. Diskussionsgrundlage für künftige Entwicklungsprozesse sein (vgl. ebd.).

Im Hochschulkontext wurden bereits vielfach Befragungen durchgeführt, die sich mit unterschiedlichen

---

<sup>1</sup> Für weitere Informationen zum Verbund HET LSA und zum Teilprojekt der OVGU siehe: <http://www.het-lsa.de/> sowie <http://www.ovgu.de/fokuslehre.html>



Themenschwerpunkten sowie Untersuchungsgruppen befassen. In der als Paneluntersuchung angelegten WiNbus-Befragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) steht beispielsweise die berufliche Situation der Nachwuchswissenschaftler/innen im Fokus (vgl. beispielsweise Jaksztat/Schindler/Briedis 2010). Konkret auf die Lehrenden die Bedingungen in der Lehre an Hochschulen bezieht sich beispielsweise die Studie von Bloch et al. (2014). Auch der Bereich der Weiter- bzw. Fortbildung und konkret die hochschuldidaktische Weiterbildung spielt dabei zumeist eine Rolle. Konkret mit hochschuldidaktischer Weiterbildung beschäftigen sich folgende Studien, die im Weiteren kurz vorgestellt werden.

Im Wintersemester 2002/2003 wurde an der Universität in Bremen von Manuela Pötschke eine Befragung zu dem Thema „Akzeptanz von hochschuldidaktischen Weiterbildungen“ initiiert. Dabei wurden Lehrende nach ihren Arbeitsbedingungen und ihrer Arbeitszufriedenheit befragt. Insgesamt nahmen 370 Personen der 783 Lehrenden teil. Auch hier war die hochschuldidaktische Weiterbildung in das Erhebungsinstrument integriert. Die Lehrenden sollten Angaben zu Bedarf an und Erfahrung mit solchen Angeboten machen. Erstaunlich ist, dass etwa die Hälfte der Befragten noch keine Weiterbildung in diesem Bereich wahrgenommen hat. Gleichzeitig sind sie nicht abgeneigt an hochschuldidaktischen Workshops in Zukunft teilzunehmen. Zudem äußerten sich die Befragten, die schon solche Angebote besucht hatten, zufriedenstellend dazu „und berichteten von wichtigen Erfahrungen und Anregungen für die eigene Lehre“ (Pötschke 2003: 9). Die Gründe für die Nichtteilnahme an derartigen Workshops liegen bei der zu geringen Zeit, dass zu wenig darüber informiert wird oder aber auch, dass ein Teil der Befragten der Meinung sind gute Lehre zu machen und deshalb keine hochschuldidaktische Weiterbildung in Anspruch nehmen müssen oder auch die Erwartungen bezüglich der bestehenden Angebote nicht erfüllt werden (vgl. ebd., 10f.).

2009 wurde im Rahmen des Projekts „Campus der Zukunft“ der Gewerkschaft ver.di eine Mittelbaustudie an den Hochschulen Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, Technische Universität Berlin und Friedrich-Schiller-Universität Jena von Dieter Grünh, Heidemarie Hecht, Jürgen Rubelt und Boris Schmidt durchgeführt. Dabei sollte der sogenannte wissenschaftliche Mittelbau Aufschluss über mögliche Aufstiegschancen und eventuelle Abbruchtendenzen innerhalb des Arbeitsbereiches Hochschule geben. Ein Bestandteil dieser Befragung ist auch hier wieder die Weiterbildung im Hochschulbereich. Dabei äußerten die Befragten eine erhebliche Kritik bezüglich der Angebote. „Das Angebot wird in keinem der sechs zur Bewertung gestellten Themenfelder von Fort- und Weiterbildung auch nur annähernd als ausreichend eingestuft“ (Grünh/Hecht/Rubelt/Schmidt 2009: 10). Insgesamt schneidet der Bereich der Hochschuldidaktik am besten unter den Befragten ab, gefolgt von Angeboten zu wissenschaftlichen Methoden sowie Zeit- und Projektmanagement. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass die „absolute Mehrheit [...] keine oder fast keine derartigen Angebote“ (ebd., 11) kennt.

2010 wurde ebenfalls an der Friedrich-Schiller-Universität Jena eine Bedarfsanalyse unter dem wissenschaftlichen Personal im Rahmen des Studienprojektes Personalentwicklungsportal „FSU Jena: Wegweiser, Wissen, Kompetenz, Karriere“ im Zeitraum von zwei Wochen durchgeführt. Dabei stand der Weiterbildungsbedarf der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen im Vordergrund. „Die Ergebnisse der durchgeführten Bedarfsanalyse zeigen eine Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage hinsichtlich der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen an der Universität Jena“ (Friedrich-Schiller-Universität Jena 2010: 4). So sind beispielsweise Veranstaltungen im Bereich Schlüsselkompetenzen, Arbeitstechniken, EDV, Führung und Zusammenarbeit explizit gefordert, jedoch werden diese kaum angeboten bzw. besucht (vgl. ebd.).

Jan Fendler, Tina Seidel und Christine Johannes veröffentlichten 2013 einen Beitrag zur Hochschulforschung beim Bayrischen Staatsinstitut für Hochschule mit dem Thema: „Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden“. Anhand einer Onlinebefragung, bei der 126 Lehrende der Friedrich-Schiller-Universität Jena teilgenommen hatten, zeigten die Ergebnisse, dass auf der einen Seite „hochschuldidaktische

Workshops in strukturierte Programme eingebunden sein sollten“ (Fendler/Seidel/Johannes 2013: 28) und auf der anderen Seite der Lehrmotivation eine hohe Bedeutung zukommt, wenn es um die Förderung einer studierendenzentrierten Lehrkompetenz geht (vgl. ebd.).

Das Institut für Hochschulforschung Halle–Wittenberg hat 2011 unter der Leitung von Anja Franz, Monique Lathan und Robert Schuster ein Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen entwickelt. Dabei soll das Handbuch Aufschluss darüber geben, wie auf der einen Seite der Fragebogen aufgebaut ist und angewandt werden kann. Auf der anderen Seite soll es die Interpretierbarkeit der Ergebnisse verbessern und steigern (vgl. Franz/Lathan/Schuster 2011: 7f.). Neun Fragen beziehen sich hierbei direkt auf die Weiterbildung. Diese thematisieren unter anderem die Einschätzung der eigenen Qualifikation, die Informiertheit, die bisherige Teilnahme an und die Zufriedenheit mit bestehenden Angeboten (vgl. ebd., 37ff.).

Auch an der Medizinischen Fakultät (FME) der OVGU wurde 2009 eine Untersuchung zum Thema „Hochschuldidaktik“ durchgeführt und dabei auch der hochschuldidaktische Weiterbildungsbedarf erhoben (vgl. Reschke et al. 2011). An der schriftlichen Befragung beteiligten sich 142 Mitarbeitende, was einem Rücklauf von 28,4 Prozent entspricht. 93 Prozent der Befragten gaben an in der Lehre aktiv zu sein. Die Untersuchung zeigte, dass sich ein Großteil der Mitarbeiter/innen in pädagogischer Hinsicht ausreichend für die Lehre qualifiziert fühlt. Dennoch äußert die Mehrheit, künftig an medizindidaktischen Maßnahmen teilnehmen zu wollen. Der stärkste Fortbildungsbedarf wurde in den Bereichen Grundlagen der Rhetorik und Präsentationstechniken, Methoden zur Vermittlung von Lerninhalten, Motivierung von Studierenden sowie mündlichen Prüfungen und Bewertung studentischer Leistungen artikuliert. Als Hinderungsgründe stehen jedoch vor allem fehlende zeitliche Spielräume, eine hohe Arbeitsbelastung in der klinischen Routine sowie Terminüberschneidungen der Teilnahme an medizindidaktischen Maßnahmen entgegen. Befördert werden könnte die Teilnahme an Fortbildungen durch Freistellungen, langfristige Planungsmöglichkeiten sowie Angebotsformen die eine höhere Flexibilität ermöglichen (z.B. E-Learning Module, geringere Kursdauer oder dem Angebot zu günstigen Terminen, beispielsweise in der vorlesungsfreien Zeit).

## 2. Untersuchungsdesign

### 2.1 Ziel und Fragestellungen der Studie

Ziel der Studie ist es zu erfahren, wie die Lehrenden der Universität hochschuldidaktischen Angeboten gegenüberstehen und in welchen Bereichen sie persönlichen Weiterbildungsbedarf artikulieren. Anders als in den skizzierten Studien, sollte in der geplanten Untersuchung kein bereits bestehendes Weiterbildungsangebot evaluiert werden, sondern vorab eine Abfrage der Interessenlage erfolgen. Die Informationen sollen dazu beitragen, eine Handlungsgrundlage für die Initiierung künftiger hochschuldidaktischer Maßnahmen zu schaffen und den Adressatenkreises der geplanten Angebote näher zu bestimmen. Im Zentrum stehen die nachfolgenden Aspekte. Abbildung 1 veranschaulicht das operationelle Modell der Untersuchung.

- a) *Portrait des Lehrpersonals:* Wie setzt sich das Lehrpersonal der OVGU hinsichtlich soziodemografischer und berufsbiografischer Aspekte zusammen? Wie ist ihre aktuelle Lehrtätigkeit ausgestaltet? Wie schätzen sie ihre Qualifikationen für die Lehre ein? Wie gut sind die Beschäftigten der Universität über hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote informiert und haben sie bereits Erfahrungen damit gemacht?
- b) *Teilnahmebereitschaft:* Wie ist die generelle Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischer Weiterbildung ausgeprägt?
- c) *Weiterbildungsbedarf:* Welchen Bedarf an hochschuldidaktischer Weiterbildung äußern die Befragten? Welche Themen und Bereiche werden besonders nachgefragt?

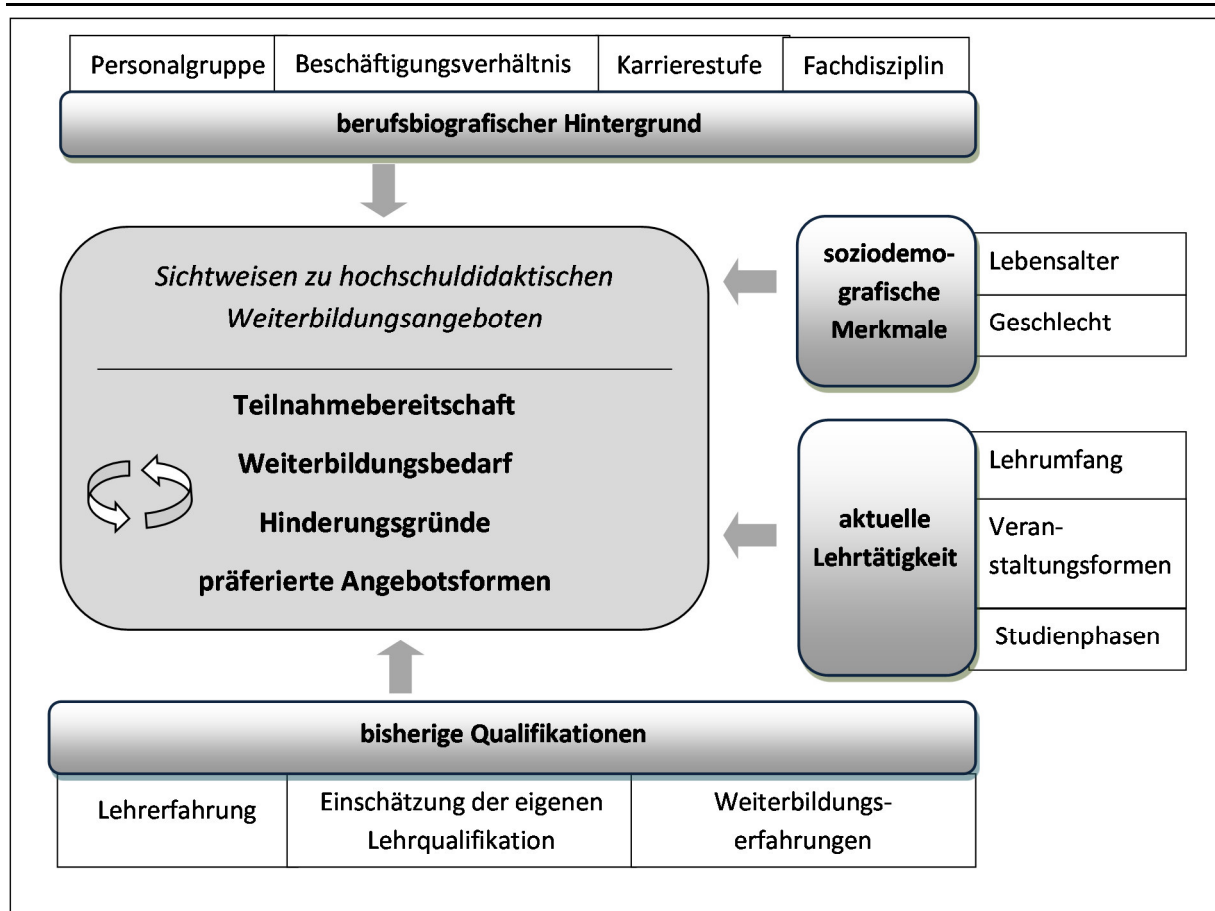


- d) *Hinderungsgründe*: Welche Aspekte sprechen gegen eine Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten?
- e) *Präferierte Angebotsformen*: Wie sollen künftige Angebote ausgestaltet werden? Wie stehen die Befragten strukturierten hochschuldidaktischen Angeboten (d.h. dem Erwerb von Zertifikaten) gegenüber?
- f) *Einflussfaktoren*: Welchen Einfluss haben der berufsbiografische Hintergrund, soziodemografische Merkmale, Aspekte der aktuellen Lehrtätigkeit sowie die bisherigen Qualifikationen auf die Sichtweisen der Lehrenden gegenüber hochschuldidaktischen Angeboten?

Bisherige Studien verweisen auf ein generelles Interesse an hochschuldidaktischer Weiterbildung der Lehrenden (vgl. Pötschke 2003; Reschke et al. 2011; Fendler/Seidel/Johannes 2013). Vor allem wird Bedarf hinsichtlich hochschuldidaktischer Grundlagen und Methoden sowie konkreter Belange der Lehrorganisation und -durchführung geäußert (vgl. Friedrich-Schiller-Universität Jena 2010). Der Großteil der Lehrenden schätzt die eigenen hochschuldidaktischen Qualifikationen für die Lehre als bereits gut ein, äußert jedoch weiteres Interesse an entsprechenden Angeboten (vgl. Friedrich-Schiller-Universität Jena 2010; Reschke et al. 2011). Als Hinderungsgründe, die der Teilnahme entgegenstehen, wurden vor allem die fehlende Zeit und nicht passende Angebotsformate (z.B. zu lange oder zeitlich ungünstig gelegene Kurse) genannt. Auch äußern die Lehrende, dass sie keinen Sinn bzw. Bedarf der Weiterbildung sehen, keine Kenntnis über derartige Angebote haben oder dass die Kostenübernahme unklar sei (vgl. Pötschke 2003; Grün/Hecht/Rubelt/Schmidt 2009; Friedrich-Schiller-Universität Jena 2010; Reschke et al. 2011; Fendler/Seidel/Johannes 2013). Als förderliche Bedingungen für die Weiterbildungsteilnahme werden die Unterstützung seitens des Arbeitgebers, eine gute Organisation der Angebote, die flexiblere Gestaltung der Angebote und Angebotsformen (z.B. in Form kürzerer Kurse, günstigerer Termine in der vorlesungsfreien Zeit oder E-Learning-Angebote) geäußert (vgl. Reschke et al. 2011). In der Untersuchung von Pötschke werden folgende Hinweise zu Verbesserungsmöglichkeiten gegeben: offensive Öffentlichkeitsarbeit, spezifische Angebote für Lehrende unterschiedlicher Position, Erfahrungsberichten von Teilnehmern an Weiterbildungen öffentlich machen, gleichberechtigte Anerkennung von Lehrleistungen innerhalb der Universität (vgl. Pötschke 2003).

In vorliegenden Studien werden vor allem die Personalgruppe, die bisherige Lehrerfahrung und das Alter der Lehrenden als relevante Einflussfaktoren für das Interesse und die Teilnahme an hochschuldidaktischen Kursen angeführt. Dabei zeigen sich vor allem Personen mit geringerer Lehrerfahrung unterhalb der Professur interessiert an entsprechenden Angeboten (vgl. Fendler/Seidel/Johannes 2013: 38).

Abb. 1: Das operationale Modell der Untersuchung



## 2.2 Methodisches Vorgehen

### 2.2.1 Methode, Auswahlgesamtheit und Stichprobe

Die Studie zu hochschuldidaktischen Weiterbildungsbedarfen des Lehrpersonals der OVGU wurde als schriftliche Befragung mittels standardisierter Fragebögen konzipiert. Die Grundgesamtheit der Untersuchung bildet das im Wintersemester 2012/2013 hauptberuflich an der OVGU tätige wissenschaftliche Personal. Dazu zählen laut Gliederung des Statistischen Bundesamts folgende Personalgruppen: Professor/inn/en, Dozent/inn/en und Assistent/inn/en, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen sowie Lehrkräfte für besondere Aufgaben (Statistisches Bundesamt 2012: 12).<sup>2</sup> Nicht berücksichtigt wurden nebenberuflich tätige Personen sowie Lehrende der medizinischen Fakultät (FME).<sup>3</sup> Insgesamt konnten durch Recherche in der Personaldatenbank der Universität (LSF) 1.033 hauptberuflich wissenschaftlich tätige Personen mit Lehraufgaben identifiziert werden. Diese Personen bilden die Auswahlgesamtheit der Untersuchung.<sup>4</sup> Um die Sichtweisen möglichst vieler Lehrender

<sup>2</sup> Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur – Personal an Hochschulen, Fachserie 11 Reihe 4.4, auf: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschul/en2110440117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschul/en2110440117004.pdf?__blob=publicationFile), S. 12, letzter Zugriff: 11.01.2013.

<sup>3</sup> Die Fakultät für Medizin wurde aufgrund der Spezifika der Lehre sowie einer bereits vor drei Jahren durchgeführten Befragung nicht mit einbezogen.

<sup>4</sup> Die Auswahlgesamtheit („frame population“) umfasst im Gegensatz zur angestrebten Grundgesamtheit („target population“) nicht alle Elemente, über die Aussagen beabsichtigt sind, sondern nur jene, die eine Chance von größer als Null aufweisen, um in die Stichprobe zu gelangen (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005: 271; Diekmann 2007: 377). Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies: Nur die im Zuge der Adressrecherche via LSF ermittelten hauptberuflich Lehrenden der Universität konnten zur Befragung eingeladen werden. Trotz genauer Recherche ist

einbeziehen zu können, erfolgte eine Vollerhebung des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals. Die Fragebögen wurden den Lehrenden zusammen mit einem Rücksendeumschlag über die Hauspost zugestellt.

### *2.2.2 Erhebungsinstrument und Feldphase*

Grundlage für die Konzeption des Befragungsinstrumentes bildete die 2009 an der der Fakultät für Medizin durchgeführte Bedarfsanalyse. Adaptiert wurden daraus Fragen, die nicht nur auf fakultätsinterne Spezifika abzielten, sondern als auch auf die anderen Fakultäten der Universität übertragbar gelten konnten. Dazu zählten v.a. Fragen zur Einschätzung der eigenen Qualifikation für die derzeitige Lehrtätigkeit, die Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Weiterbildungen sowie Hinderungsgründe für die Teilnahme. Weiterhin wurden Studien zum Thema Weiterbildung in der Hochschullehre herangezogen und hinsichtlich ihrer Adaptionsmöglichkeiten geprüft (vgl. Pötschke 2003; Grün/Hecht/Rubelt/Schmidt 2009; Friedrich-Schiller-Universität Jena 2010; Franz/Lathan/Schuster 2011; Reschke et al. 2011, Fendler/Seidel/Johannes 2013).

Vorab wurde ein Pretest (Expert Review in Anlehnung an die Vorgehensweise von Faulbaum, Prüfer und Rexroth 2009: 96ff.) mit fünf Lehrenden der Universität durchgeführt. Diese Personen gehörten unterschiedlichen Statusgruppen an und wurden gebeten zu verschiedenen Aspekten des Fragebogens Stellung zu nehmen. Im Anschluss wurde die Entwurfsversion nochmals überarbeitet.

Das finale Erhebungsinstrument umfasst 19 Fragen auf vier Seiten. Insgesamt werden 89 Einzelinformationen abgefragt. Auf die Möglichkeit der Mehrfachnennungen, Filterfragen sowie auf die Kategorie „Sonstiges“ wurde weitgehend verzichtet. Am Ende des Fragebogens hatten die Lehrenden die Möglichkeit, Anmerkungen und Kommentare zum Thema Weiterbildung oder aber auch zum Fragebogen zu notieren.

Die Befragung wurde im Zeitraum 05.11.2012 bis 30.11.2012 durchgeführt. Fragebögen die bis einschließlich 10.12.2012 eingingen, konnten noch mit in die Untersuchung einbezogen werden. Zur Sicherung des Rücklaufs erfolgte eine Vorabankündigung der Befragung auf der Projekthomepage sowie in Informationsmails. Weiterhin war der Fragebogen auch online im Internet abrufbar. Zur Hälfte des Antwortzeitraums wurde eine Erinnerungsmail versendet.

### *2.2.3 Rücklauf und Repräsentativität der Daten*

Insgesamt beteiligten sich 316 Personen an der Befragung. Bezogen auf die bereinigte Auswahlgesamtheit<sup>5</sup> von 1.017 Personen, konnte somit ein Rücklauf von 31,1 Prozent erzielt werden. In der Literatur wird darauf verwiesen, dass in postalischen schriftlichen Befragungen selten ein Rücklauf von über 20 Prozent zu erwarten sei (vgl. Diekmann 2007: 516). In vergleichbaren Untersuchungen variiert die Rücklaufquote zwischen 20 bis 47 Prozent.<sup>6</sup>

Zur Überprüfung der Repräsentativität der Daten wurden die Verteilungen der Variablen Geschlecht, Fakultät sowie Personalstatus von der Auswahlgesamtheit und Stichprobe gegenübergestellt. Im Wesentlichen entspricht das Geschlechterverhältnis, die Verteilung der Lehrenden auf die Fakultäten sowie die Zugehörigkeit zu den Personalgruppen innerhalb der Stichprobe der Struktur der

---

somit möglich, dass die Auswahlgesamtheit und Grundgesamtheit der Untersuchung nicht deckungsgleich sind. Zu nennen ist hierbei insbesondere das Problem des „undercoverage“ (vgl. Schnell/Hill/Esler 2005: 271), bei dem Elemente der angestrebten Grundgesamtheit in der Auswahlgesamtheit fehlen. Dies ist beispielsweise bei Lehrenden denkbar, die erst seit kurzem an der Universität tätig sind und zum Recherchezeitpunkt noch nicht in der Personaldatenbank LSF verzeichnet waren.

<sup>5</sup> 16 Fragebögen konnten nicht zugestellt werden, da die angeschriebenen Personen nicht mehr an der Universität tätig waren.

<sup>6</sup> In den Vergleich wurden folgende Studien einbezogen: Pötschke, Manuela (2003); Grün, Dieter et al. (2009); Broncel, Stefanie et al. (2010); Franz, Anja et al. (2011); Mummendey, Amelie et al. (2011)

Auswahlgesamtheit (vgl. Tabelle 1). Frauen, Lehrende der Fakultäten für Maschinenbau und Humanwissenschaften sowie Professor/inn/en sind in der Stichprobe leicht überrepräsentiert. Demgegenüber sind Männer, Angehörige der Fakultäten für Elektro- und Informationstechnik, Informatik und Naturwissenschaften sowie Personen die als höchsten akademischen Grad die Promotion besitzen in der Stichprobe etwas geringer vertreten, als dies in der Auswahlgesamtheit der Fall ist.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass die Verteilung innerhalb der Stichprobe im Wesentlichen jener der Grundgesamtheit entspricht. Die geringfügigen Abweichungen könnten darauf zurückzuführen sein, dass die Angaben zur Auswahlgesamtheit aus der online verfügbaren Personaldatenbank der OVGU (LSF)<sup>7</sup> entstammen und diese bereits nicht mehr gänzlich aktuell sein könnte.

*Tab. 1: Hauptberufliches wissenschaftliches Personal der OVGU nach Geschlecht, Fakultät und Personalgruppe in Auswahlgesamtheit und Stichprobe. Absolute und relative Häufigkeiten.*

	Lehrpersonal im WS 2012/13 (N 1.017) <sup>a</sup>		Befragte in der Stichprobe (N 316)	
	N	Prozent	N	Prozent
<b>Geschlecht</b>				
- weiblich	263	25,9	90	28,5
- männlich	754	74,1	224	70,9
- keine Angabe	0	0,0	2	0,6
<b>Fakultät</b>				
- Elektro- und Informationstechnik	141	13,9	39	12,3
- Humanwissenschaften	176	17,3	70	22,2
- Informatik	121	11,9	30	9,5
- Maschinenbau	165	16,2	57	18,0
- Mathematik	63	6,2	18	5,7
- Naturwissenschaften	115	11,3	27	8,5
- Verfahrens- und Systemtechnik	132	13,0	40	12,7
- Wirtschaftswissenschaft	104	10,2	34	10,8
- keine Angabe	0	0	1	0,3
<b>Personalstatus</b>				
- Professor/in	156	15,3	65	20,6
- Juniorprofessor/in	19	1,9	3	0,9
- Habilitierte (aber kein/e Professor/in)	9	0,9	2	0,6
- Promovierte	245	24,1	63	19,9
- Diplom/Magister/Master/Staatsexamen	576	56,6	173	54,7
- keine Angabe	12	1,2	10	3,2
<b>Gesamt</b>	<b>1.017</b>	<b>100,0</b>	<b>316</b>	<b>100,0</b>

<sup>a</sup> Die Angaben der Auswahlgesamtheit entstammen der Personaldatenbank der OVGU (LSF), Recherchezeitpunkt: WS 2012/2013.

Weiterhin ist zu beachten, dass jene Lehrende, die dem Thema der hochschuldidaktischen Weiterbildung generell aufgeschlossener gegenüberstehen, sich eher an der Befragung beteiligt haben

<sup>7</sup> LSF: online verfügbar unter:

<https://lsf.ovgu.de/qislsf/rds;jsessionid=B26D4C34ECB5AD9BCEE2DC652A9B7016.stupo1?state=user&type=8&opitem=members&breadCrumbSource=portal>.

könnten als Personen, die kein Interesse daran haben. Deshalb kann es zu einer sogenannten „Schweigeverzerrung“ (englisch: non-response bias) (von Koolwijk/Wieken-Mayser 1974: 74) kommen, welche zu Gunsten des Weiterbildungsbedarfs ein verzerrtes Bild entstehen lässt. Dieser Verzerrungseffekt darf in der weiteren Analyse nicht ausgeblendet werden (vgl. Bortz/Döring 2005: 256f.).

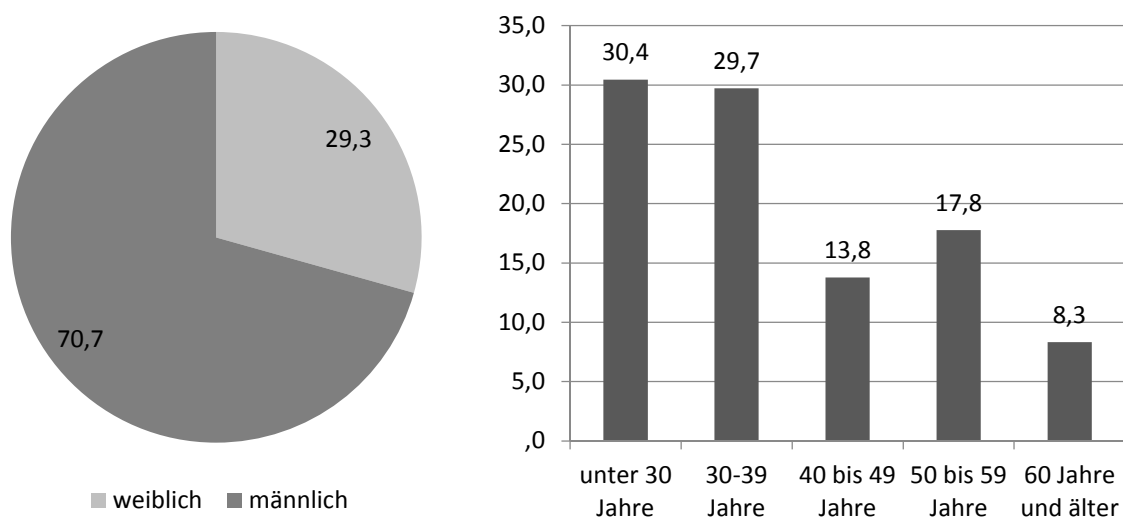
### 3. Portrait der Lehrenden der Universität

In der nachfolgenden Betrachtung werden die Lehrenden kurz portraitiert. Dabei werden nur jene Personen einbezogen, die Lehrtätigkeiten ausüben, d.h. mindestens eine Lehrveranstaltung im Wintersemester 2012/2013 oder im Sommersemester 2012 durchgeführt haben (N 278). Personen, die weder in dem einen noch in dem anderen Semester Lehrveranstaltungen anbieten (N 38), bleiben im Weiteren unberücksichtigt.

#### 3.1 Soziodemografischer und berufsbiografischer Hintergrund

Ein Großteil der Lehrenden der Universität Magdeburg ist männlichen Geschlechts. Lediglich drei von zehn Personen sind Frauen (vgl. Abb. 2). Die meisten Befragten sind jüngeren bzw. mittleren Alters. Jeweils rund drei von zehn Personen sind unter 30 Jahre oder 30 bis 39 Jahre alt. Knapp ein Fünftel verortet sich zwischen 50 und 59 Jahren, weitere 14 Prozent innerhalb der Gruppe der 40- bis 49-Jährigen. Weniger als jeder zehnte Lehrende ist 60 Jahre oder älter.

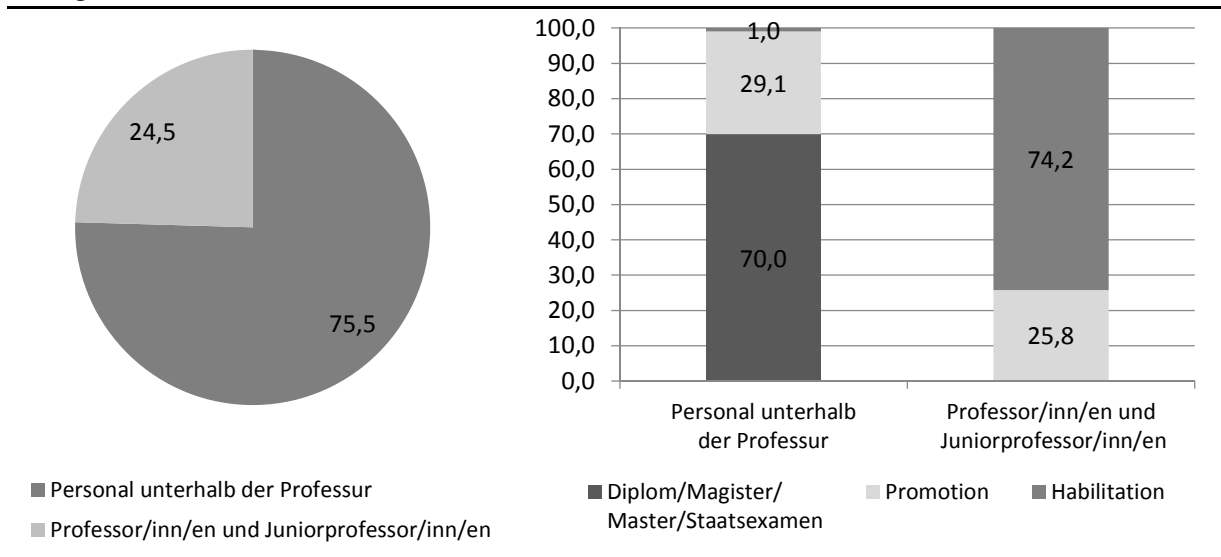
Abb. 2: Geschlechter- und Altersverteilung der Lehrenden der Universität Magdeburg (N 278). Angaben in Prozent



Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Über die Hälfte der Befragten weisen ein Diplom-, Magister-, Masterabschluss oder das Staatsexamen als höchsten akademischen Abschluss auf. Knapp 30 Prozent der Befragten promoviert, ein weiteres Fünftel habilitiert. Die Personalgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen ist mit 68 Prozent am stärksten vertreten, gefolgt von Professor/inn/en, die knapp ein Viertel der Lehrenden ausmachen. Drei Prozent aller Befragten sind als Dozent/inn/en, jeweils zwei Prozent als Lehrkräfte für besondere Aufgaben sowie Juniorprofessor/inn/en tätig (vgl. Abb. 3). Insgesamt lassen sich 64 Prozent der Befragten den natur- und technikwissenschaftlichen Fächern zuordnen. 36 Prozent sind im Bereich der Human- und Wirtschaftswissenschaften tätig.

Abb. 3: Lehrpersonal nach Personalgruppe und akademischen Abschluss. Relative und absolute Häufigkeiten (N 278).



Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

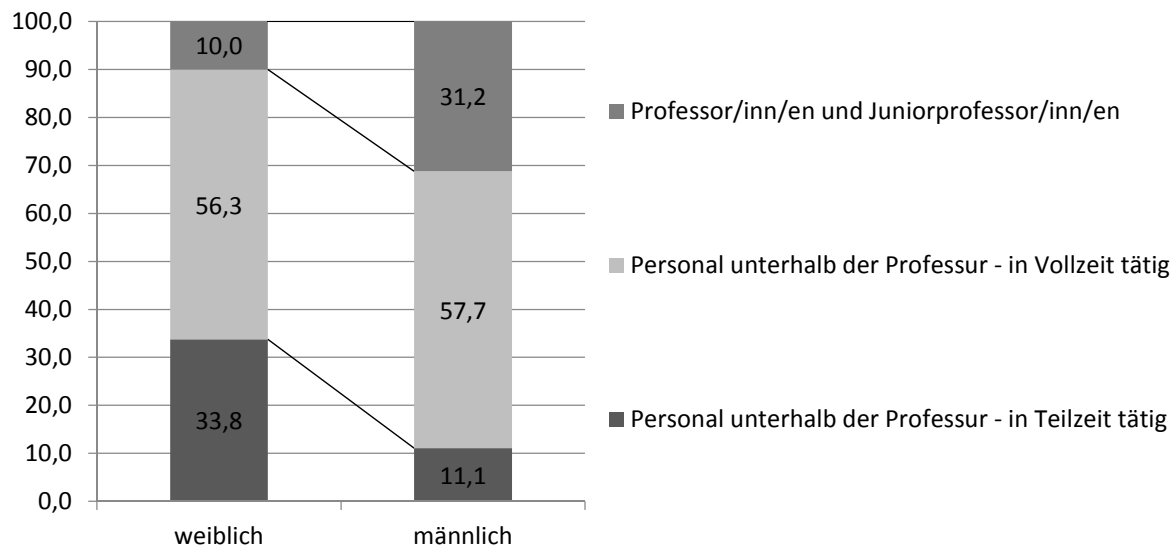
Die berufsbiografischen Angaben (Personalgruppe, Beschäftigungsverhältnis, akademischer Abschluss, Fakultät) des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals generieren sich geschlechtsspezifisch. In allen vier Aspekten treten hoch signifikante Unterschiede auf.

Bezüglich der *Personalgruppe* und der Geschlechterzugehörigkeit dabei die stärksten statistisch nachweisbaren Zusammenhänge auf. In der Summe gehören die männlichen Befragten einer höheren Personalgruppe an. Dementsprechend arbeiten die in die Untersuchung einbezogenen Männer eher als Professoren. Jedoch sind die männlichen als auch die weiblichen Befragten am häufigsten in der Personalgruppe „wissenschaftliche/r Mitarbeiter/innen“ vertreten (vgl. Abb. 4). Mehr als zwei Fünftel der Männer und drei Fünftel der Frauen davon sind nicht promoviert und jeweils 20 Prozent sind promovierte wissenschaftliche Mitarbeiter. Dem folgen habilitierte (Junior-)Professor/inn/en. Ein Fünftel der männlichen und knapp zehn Prozent der weiblichen Befragten gehören dieser Personalgruppe an. Während die männlichen (Junior-)Professoren, die gleichzeitig einen Promotionsstatus aufweisen, mit knapp zehn Prozent vertreten sind, ist ihre weibliche Referenzgruppe mit einem Anteil von einem Prozent nur mäßig repräsentiert. Bezüglich der Personalgruppe „Dozent/in“ und „Lehrkraft für besondere Aufgaben“ überwiegt das weibliche Geschlecht. Drei Prozent der männlichen Befragten und knapp zehn Prozent der Frauen sind in dieser Personalkategorie wiederzufinden.

Ein Großteil der Lehrenden arbeitet in Vollzeit (82 Prozent). Dementsprechend ist knapp ein Fünftel in Teilzeit beschäftigt. Das *Beschäftigungsverhältnis* und Geschlecht stehen dabei in einem signifikanten Wechselverhältnis. Männer arbeiten deutlich häufiger in Vollzeit als die weiblichen Befragten. Jedoch sind durchschnittlich sowohl die männlichen Probanden als auch Frauen am häufigsten in Vollzeit beschäftigt. Neun von zehn Männern und fast sieben von zehn Frauen arbeiten in Vollzeit, während dementsprechend ein Zehntel der Männer und 33 Prozent der Frauen teilzeitbeschäftigt ist. Diesbezüglich kann außerdem angemerkt werden, dass die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen, die in Vollzeit arbeiten gleichzeitig eher promoviert sind und umgekehrt. Dieser Aspekt tritt für Frauen und Männer gleichermaßen zu.



Abb. 4: Lehrende nach Geschlecht, Personalgruppe und Beschäftigungsumfang (N 278). Angaben in Prozent.



Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Ein ebenfalls signifikanter Zusammenhang besteht zwischen dem *höchsten Abschluss* und der Geschlechterzugehörigkeit. Insgesamt sind Männer höher qualifiziert als Frauen. Ein Abschluss als Diplom, Master, Magister oder Staatsexamen haben jedoch sowohl die männlichen als auch die weiblichen Befragten im Vergleich zu einer Promotion bzw. Habilitation am häufigsten angeben. 46 Prozent der männlichen Befragten und knapp sieben Zehntel der Frauen haben ein Diplom, Master, Magister oder Staatsexamen als höchsten Abschluss. Ein Drittel der Männer ist promoviert, wobei dies nur ein Fünftel des weiblichen Personals äußert. Gleichwohl sind 22 Prozent der männlichen Befragten und ein Zehntel der in die Untersuchung einbezogenen Frauen habilitiert.

Innerhalb der verschiedenen *Fächerdisziplin* variiert zudem die Geschlechterverteilung. Während das Verhältnis von Männern und Frauen innerhalb human- und wirtschaftswissenschaftlicher Fächer insgesamt nahezu ausgeglichen ist (weibliche Beschäftigte stellen einen Anteil von 47 Prozent dar), beläuft sich der Frauenanteil innerhalb natur- und technikwissenschaftlicher Disziplinen insgesamt auf lediglich 19 Prozent. Hinsichtlich der Altersstruktur unterscheiden sich die Lehrenden der beiden Fächerdisziplinen (Human- und Wirtschaftswissenschaften und Natur- und Technikwissenschaften) hingegen nicht signifikant voneinander.

### 3.2 Aktuelle Lehrtätigkeit

Der durchschnittliche Lehrumfang der Befragten in den vergangenen zwei Semestern variiert von einer Semesterwochenstunde (SWS) bis 19 SWS. Insgesamt 37 Prozent der Lehrenden weisen dabei eine insgesamt eher geringe Lehrbelastung im Sommersemester 2012 auf (weniger als vier SWS pro Semester). Die Tätigkeit von drei von zehn Lehrenden beinhaltet einen mittleren Lehrumfang (durchschnittlich vier bis sechs SWS pro Semester). Ein weiteres Drittel gibt einen eher hohen durchschnittlichen Lehrumfang von mehr als 6 SWS an.

Werden Sommer- und Wintersemester zusammen betrachtet, so zeigt sich, dass rund drei von zehn Befragte in dieser Zeit überwiegend Vorlesungen angeboten haben. Bei 54 Prozent der Befragten überwiegen hingegen Seminare, während sich bei 17 Prozent die Anzahl beider Lehrveranstaltungsarten die Waage hält. Gut die Hälfte der Befragten lehrt hauptsächlich in Veranstaltungen des grundständigen Studiums (Bachelor und Staatsexamen). Drei von zehn Lehrende geben an, hauptsächlich Veranstaltungen für Masterstudierende durchgeführt zu haben. Bei 14 Prozent

halten sich Veranstaltungen für das grundständige und das weiterführende Studium die Waage. Dabei unterscheiden sich Angehörigen verschiedener Personalgruppen deutlich voneinander. (Junior-)Professor/inn/en bieten häufiger als das Personal unterhalb der Professur überwiegend Vorlesungen an. Auch der Anteil jener, die überwiegend in Masterveranstaltungen lehren fällt innerhalb der Professor/inn/enschaft höher aus als bei Personen des Mittelbaus, auch wenn von beiden Gruppen häufiger überwiegend grundständige Veranstaltungen angeboten werden.

### 3.3 Einschätzung der eigenen Qualifikationen

Das in die Untersuchung einbezogene hauptberufliche wissenschaftliche Personal der OVGU ist durchschnittlich seit elf Jahren an einer Hochschule tätig. Rund 45 Prozent der Befragten sind dabei seit weniger als fünf Jahren in der Hochschullehre tätig. Bei 17 Prozent der Lehrenden beläuft sich die Arbeitserfahrung in diesem Bereich auf fünf bis unter zehn Jahre, bei weiteren 15 Prozent auf zehn bis unter 20 Jahren. Knapp ein Viertel der Lehrenden ist bereits seit 20 Jahren und länger in der Hochschullehre tätig.

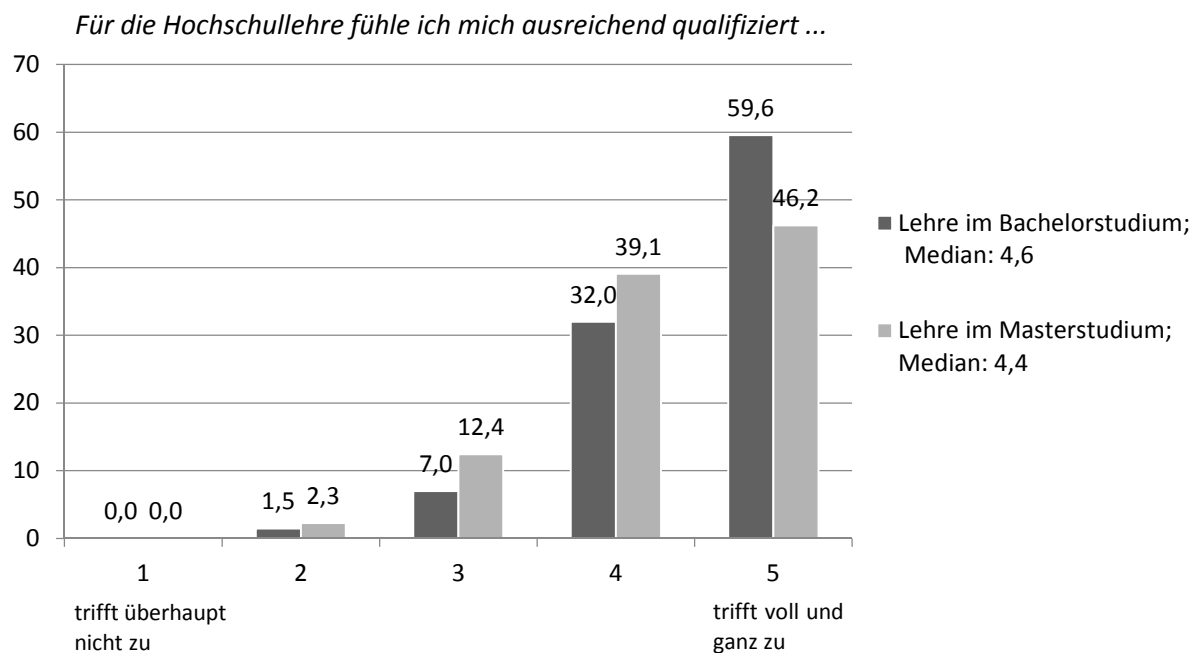
Die befragten Lehrenden fühlen sich zu einem Großteil ausreichend für die Hochschullehre qualifiziert (vgl. Abb. 5). Dabei werden die eigenen Qualifikationen für die Lehrtätigkeit im Bachelorstudium positiver beurteilt als jene für das Masterstudium. Insgesamt schätzen 92 Prozent der Befragten ihre Fähigkeiten in der Lehre für das Bachelorstudium als ausreichend ein. Den Anforderungen an die Lehre im Masterstudium fühlen sich acht von zehn Lehrende gewachsen.

Eher kritisch steht der eigenen Lehrqualifikation nur eine Minderheit gegenüber. Bezogen auf Veranstaltungen für Bachelorstudierende äußern lediglich acht Prozent der Befragten, dass sie ihre Qualifikation für die Lehre als eher nicht ausreichend einschätzen. Bezogen auf die Lehre im Masterstudium ist sich etwa jeder Siebente nicht sicher, genügend qualifiziert zu sein.

Zwischen der Bewertung der Lehrqualifikation im Bachelorstudium und jener im Masterstudium bestehen dabei deutliche Zusammenhänge. Personen die sich für Lehre im Bachelorstudium ausreichend qualifiziert einschätzen, äußern dies auch in Hinblick auf ihre Qualifikation für die Lehre im Masterstudium. Gleiches gilt im umgekehrten Fall. Personen, die ihre Lehrqualifikation bezogen auf das Bachelorstudium für nicht ausreichend betrachten, beurteilen ihre Fähigkeiten für die Lehre im Masterstudium ebenfalls eher kritisch (Kendall Tau<sub>b</sub> .71).

Unterschiede zwischen den *Geschlechtern* zeichnen sich lediglich in Hinblick auf die Einschätzung der Qualifikation für die Lehre im Masterstudium ab. Hierbei fällt die Selbsteinschätzung der Männer signifikant positiver aus, als jene der Frauen. Für das Bachelorstudium fühlen sich die befragten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer gleichermaßen gut qualifiziert (vgl. Tab. A1 im Anhang). Hinsichtlich der Beurteilung der eigenen Lehrqualifikation zeigen sich zudem signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen *Altersgruppen*. Sowohl bezogen auf die Lehre im Bachelor- als auch im Masterstudium fühlen sich die Befragten umso besser qualifiziert, je älter sie sind.

Abb. 5: Einschätzung der eigenen Qualifikation für die Lehre im Bachelor- und Masterstudium (N 278). Angaben in Prozent<sup>a</sup>.



a Antwortformat wie dargestellt.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Gleiches gilt für Personen unterschiedlicher *Karrierestufen*. Am positivsten fällt die Selbsteinschätzung bei Habilitierten aus. Dabei zeigt sich, dass sich die Geschlechter unabhängig ihrer Karrierestufe in der Beurteilung ihrer Lehrqualifikation unterscheiden. Auch die Selbsteinschätzung der habilitierten Männer fällt positiver aus als jene der habilitierten Frauen. Die größte Unsicherheit, ob die eigene Lehrqualifikation ausreichend für die Anforderungen in der Lehre sei, besteht bei den nicht promovierten Frauen. Werden die Einschätzungen des Personals unterhalb der Professur und jene der Juniorprofessor/inn/en und Professor/inn/en gegenübergestellt, so zeigt sich, dass letztere Gruppe ihre Qualifikationen nochmals höher einschätzt. Besonders deutlich treten die Differenzen zwischen den *Personalgruppen* in Hinblick auf die Qualifikationen für Lehrtätigkeiten im Masterstudium zutage. Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich hingegen zwischen Lehrenden der verschiedenen *Fächerdisziplinen*. Die eigene Lehrqualifikation wird sowohl bezogen auf das Bachelor- als auch auf das Masterstudium innerhalb der Natur- und Technikwissenschaften sowie der Human- und Wirtschaftswissenschaften gleich positiv eingeschätzt.

Darüber hinaus nehmen Aspekte der Lehrtätigkeit Einfluss auf die Beurteilung der eigenen Lehrqualifikationen. Über je mehr *Lehrerfahrung* die Befragten verfügen, umso besser qualifiziert schätzen sie sich ein. Der durchschnittliche *Lehrumfang* spielt für die Beurteilung der eigenen Qualifikation ebenfalls eine bedeutende Rolle. Je mehr die Befragten im Durchschnitt lehren, umso höher schätzen sie ihre hochschuldidaktischen Lehrqualifikationen ein.

### 3.4 Weiterbildungserfahrungen

#### 3.4.1 Informiertheit

Die hochschuldidaktische Angebotslandschaft setzt sich aus Offerten verschiedener Institutionen zusammen. Neben verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen<sup>8</sup> bieten auch hochschulübergreifende Einrichtungen Weiterbildungsmöglichkeiten. Dazu zählen beispielsweise das Hochschuldidaktische Zentrum Sachsen<sup>9</sup>, die Hochschulübergreifende Weiterbildung in Niedersachsen<sup>10</sup>, das Netzwerk Hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein–Westfalen<sup>11</sup>, das Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten Baden–Württemberg<sup>12</sup> oder die Akademische Personalentwicklung an Hochschulen in Thüringen<sup>13</sup>. Auch außerhalb des hochschulischen Bereichs bestehen diverse Anbieter, die sich für allgemeine Weiterbildungsthemen verantwortlich zeichnen.

Zunächst ist daher im Zuge der Weiterbildungsbedarfsanalyse von Interesse, inwieweit den Lehrenden der OVGU das Angebotsspektrum bereits bekannt ist. Dabei zeigt sich, dass die Lehrenden der OVGU über hochschuldidaktische Angebote bislang nur wenig informiert sind.<sup>14</sup> 18 Prozent der Befragten geben an, weder über die Angebote der OVGU und anderer Hochschulen, noch über Offerten hochschulübergreifender und außerhochschulischer Einrichtungen informiert zu sein. Weitere 26 Prozent sind zumindest über einen der vier Bereiche ein wenig in Kenntnis gesetzt.

Wird der Kenntnisstand über die vier verschiedenen Angebotsbereiche verglichen, so zeigt sich, dass die Befragten am besten über die Angebote der eigenen Universität informiert sind (wenngleich auch hier der Median mit 2,1 unterhalb der Skalenmitte von 2,5 liegt) (vgl. Abb. 6). Nahezu jeder Zweite gibt an, über Angebote der OVGU zumindest ein wenig zu kennen. Ein Fünftel fühlt sich gut informiert, während 23 Prozent einräumen gar nicht über die Angebote der OVGU Bescheid zu wissen. Über einen sehr guten Kenntnisstand, die hochschuldidaktischen Angebote der OVGU betreffend, verfügen nur zwei Prozent der Lehrenden.

Zwischen der Informiertheit über die Angebote verschiedener Institutionen bestehen dabei deutliche Zusammenhänge. Je höher der Kenntnisstand über das Angebotsspektrum einer Stelle ist, umso besser ist die Person auch über Offerten anderer Institutionen informiert (vgl. Tab. A2 im Anhang).

---

<sup>8</sup> Einen Überblick über die an Hochschulen angesiedelten hochschuldidaktischen Einrichtungen bietet: <http://hd-on-line.de/links/>

<sup>9</sup> siehe: <https://www.hds.uni-leipzig.de/index.php?id=179>

<sup>10</sup> siehe: <http://www.mh-hannover.de/ueberblick/verwaltung/gb1/huewnds/index.php>

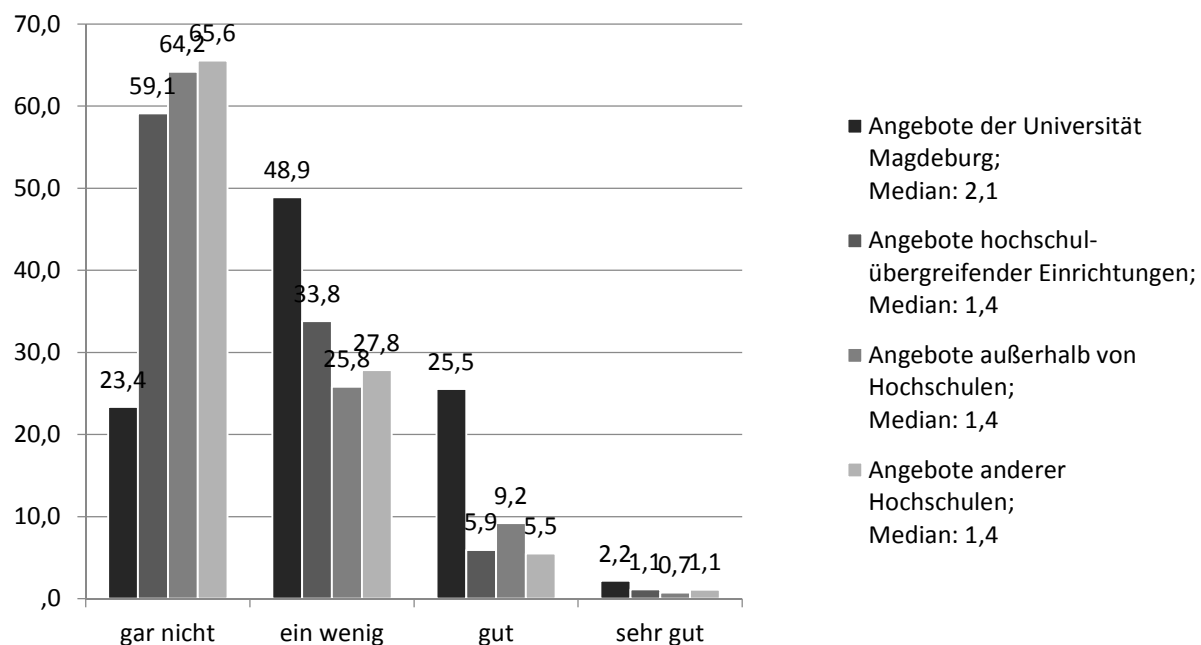
<sup>11</sup> siehe: <http://www.hdw-nrw.de/>

<sup>12</sup> siehe: <https://tcmanager.scc.kit.edu/hdz/result.jsp>

<sup>13</sup> siehe: <https://www.hit-thueringen.de/>

<sup>14</sup> Mit einem Median von 6,0 verorten sich die Befragten in der Summe deutlich unterhalb der Skalenmitte. Wertebereich Summenskala: 4–16, Antwortformat: 1 ‚gar nicht‘, 2 ‚ein wenig‘, 3 ‚gut‘, 4 ‚sehr gut‘; 4 = in allen Variablen 1 angegeben; 16 = in allen Variablen 4 angegeben. Die Bildung einer Summenskala setzt positive Assoziationskoeffizienten zwischen den einzelnen Variablen voraus. Diese Voraussetzung ist hier erfüllt.

Abb. 6: Informiertheit über hochschuldidaktische Angebote verschiedener Stellen (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Antwortformat wie dargestellt.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

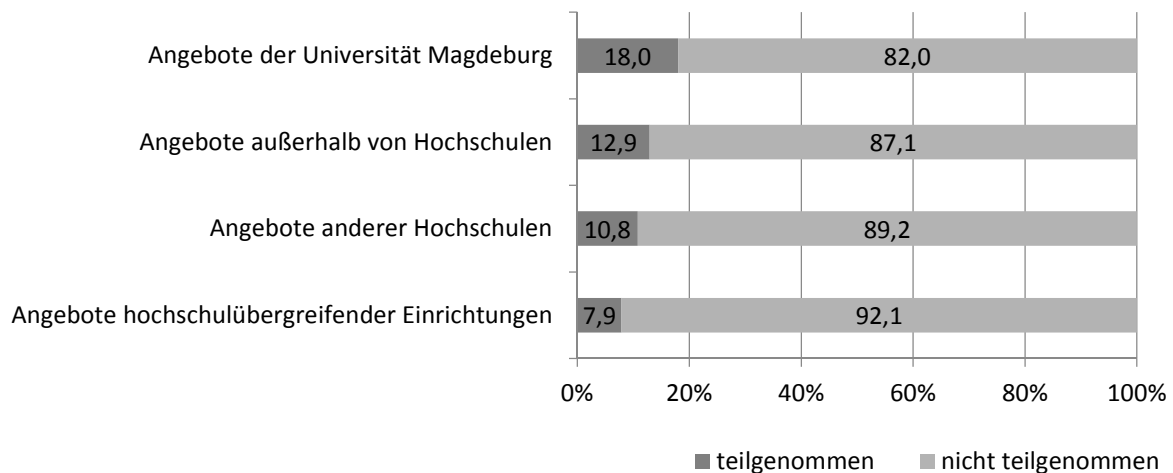
Zwischen den *Geschlechtern* zeichnen sich nur in Bezug auf die Informiertheit über Angebote der OVGU signifikante Differenzen ab. Dabei sind Frauen besser über die Weiterbildungsmöglichkeiten informiert, als ihre männlichen Kollegen. In den weiteren Bereichen sowie in der Summe treten hingegen keine Unterschiede auf. Weiterhin zeigt sich, dass das *Alter* der Befragten einen Einfluss darauf nimmt, inwieweit die Lehrenden über die hochschuldidaktischen Angebote verschiedener Stellen informiert sind. Lediglich in Bezug auf die bisherigen Angebote an der OVGU zeigen sich keine Differenzen. Hinsichtlich aller anderen Anbieter sowie in der Summe nimmt der Informationsstand mit steigendem Alter zu.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich bezogen auf die verschiedenen *Karrierestufen* und *Personalgruppen* ab. Auch hier geht mit einer höheren Qualifikation eine größere Informiertheit einher. Gleiches gilt für die *Lehrerfahrung*. Je länger die Befragten bereits in der Hochschullehre tätig sind, umso besser sind sie über verschiedene hochschuldidaktische Anbieter informiert. Die Lehrenden verschiedener *Fächerdisziplinen* unterscheiden sich in der Summe sowie in Hinblick auf ihre Kenntnis der Weiterbildungsangebote anderer Hochschulen. Dabei sind Angehörige der Human- und Wirtschaftswissenschaften etwas besser informiert als ihre Kolleg/inn/en in natur- und technikkwissenschaftlichen Fächern (vgl. Tab. A1 im Anhang).

### 3.4.1 Bisherige Teilnahme

Nur ein geringer Teil der Befragten hat bislang an hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen. Dabei gibt rund ein Fünftel der Befragten an, in der Vergangenheit Angebote der OVGU genutzt zu haben (vgl. Abb. 7). Immerhin jeder Siebente griff auf Angebote außerhalb von Hochschulen zurück. Offerten anderer Hochschulen nahmen elf Prozent, Kurse an hochschulübergreifenden Einrichtungen acht Prozent der Befragten in Anspruch.

Abb. 7: Bisherige Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen während der Lehrtätigkeit (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Antwortformat wie dargestellt.

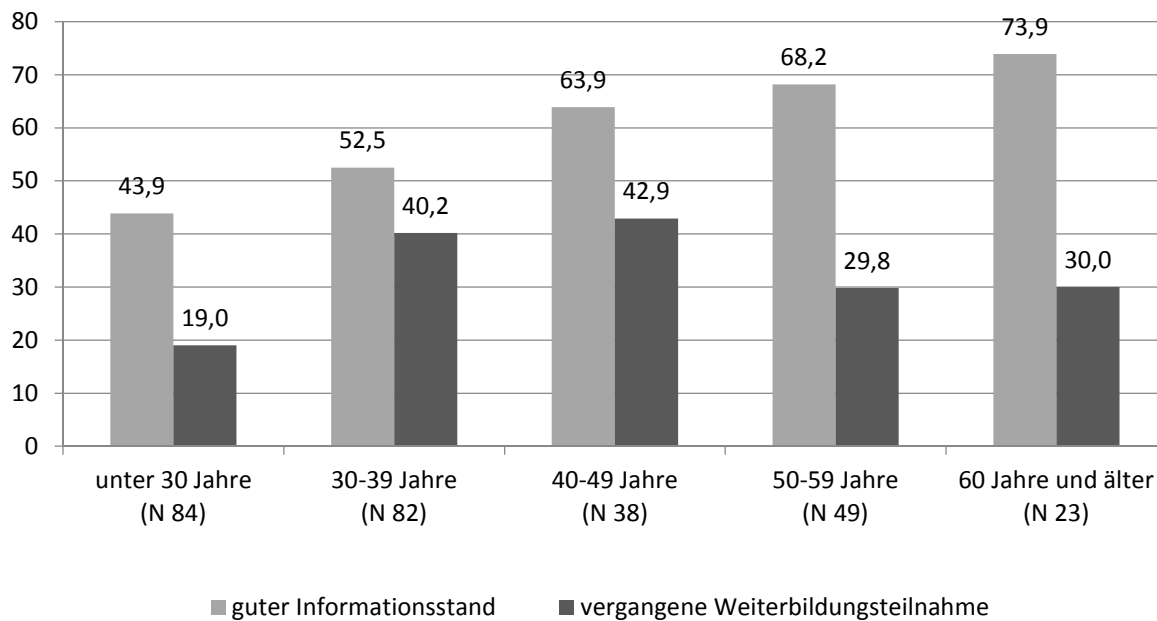
Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Insgesamt verfügen die Lehrenden der OVGU über geringe Erfahrungen mit hochschuldidaktischen Angeboten verschiedener Stellen. Gut zwei Drittel der Lehrenden haben bislang keinerlei Erfahrung mit hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen gesammelt. 19 Prozent haben zumindest Angebote einer der vier genannten Institutionen in Anspruch genommen. Weitere sieben Prozent berichten von der Teilnahme an Angeboten zweier Stellen. Drei Prozent (sieben Personen) nahmen bereits an Angeboten dreier Institutionen teil. Nur ein sehr geringer Teil von einem Prozent (drei Personen) verfügt über Erfahrung mit allen vier Einrichtungen.

Es zeigen sich in Bezug auf bisherige Weiterbildungserfahrungen signifikante Differenzen zwischen den *Geschlechtern*. Während 42 Prozent der weiblichen Befragten von der vergangenen Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen berichten, trifft dies nur auf 27 Prozent ihrer männlichen Kollegen zu. Auch das *Alter* der Befragten spielt für die vorausgegangenen Weiterbildungserfahrungen eine Rolle. Am höchsten fällt der Anteil der Lehrenden, die bereits hochschuldidaktische Kurse besuchten, bei Befragten im vierten Lebensjahrzehnt aus. Innerhalb der Altersgruppe berichten 43 Prozent davon (vgl. Abb. 8). Innerhalb der jüngsten Altersgruppe fällt der Anteil hingegen am geringsten aus. Lediglich jeder fünfte Befragte unter 30 Jahren verfügt über entsprechende Weiterbildungserfahrungen. Werden Informationsstand und Weiterbildungserfahrungen gegenübergestellt, so zeigt sich, dass lediglich die Informiertheit in der Summe mit steigendem Alter zunimmt. Der Anteil der Befragten, die an diesen Angeboten bereits partizipierten, steigt zwar ebenfalls zunächst mit steigendem Alter an, ist dann jedoch innerhalb der beiden ältesten Gruppen wieder rückläufig.



Abb. 8: *Informiertheit<sup>a</sup> über und bisherige Teilnahme<sup>b</sup> an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten nach Altersgruppen (N 278). Angaben in Prozent.*



<sup>a</sup> Antwortformat „Informiertheit“ ursprünglich 3-stufig skaliert: 1 ‚gar nicht‘ 2 ‚ein wenig‘ 3 ‚gut‘ 4 ‚sehr gut‘. Im Anschluss wurde eine Summenskala für alle vier Anbieter (Universität Magdeburg, andere Hochschulen, hochschulübergreifende Einrichtungen, Anbieter außerhalb von Hochschulen) gebildet. Als ‚guter Informationsstand‘ ist der Anteil jener Befragten dargestellt, die angeben über mindestens einen der vier Anbieter ‚gut‘ oder über zwei Anbieter ‚ein wenig‘ informiert zu sein.

<sup>b</sup> Antwortformat „bisherige Teilnahme“ ursprünglich 2-stufig skaliert: 1 ‚teilgenommen‘ 2 ‚nicht teilgenommen‘. Als ‚vergangene Weiterbildungsteilnahme‘ ist der Anteil jener Befragten dargestellt, die mindestens Angebote eines Anbieters (Universität Magdeburg, andere Hochschulen, hochschulübergreifende Einrichtungen, Anbieter außerhalb von Hochschulen) in der Vergangenheit nutzen.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Weiterhin unterschieden sich die Lehrenden verschiedener *Fachdisziplinen* voneinander. So äußern 39 Prozent der Human- und Wirtschaftswissenschaftler/innen, jedoch nur 27 Prozent der der Wissenschaftler/innen mit natur- und technikwissenschaftlicher Ausrichtung, bereits an hochschuldidaktischen Schulungen teilgenommen zu haben. Hingegen zeichnen sich zwischen Personen unterschiedlicher *Karriere- bzw. Personalstufen* keine Unterschiede in Bezug auf ihre bisherige Weiterbildungsteilnahme ab. Auch hinsichtlich weiterer lehrstätigkeitsbezogener Variablen ergeben sich keine Differenzen zwischen den Befragten. Die bisherige Weiterbildungsteilnahme der Lehrenden steht somit weder in einem signifikanten Wechselverhältnis zur *Dauer Tätigkeit in der Hochschullehre* noch zum aktuellen durchschnittlichen *Lehraufwand*.

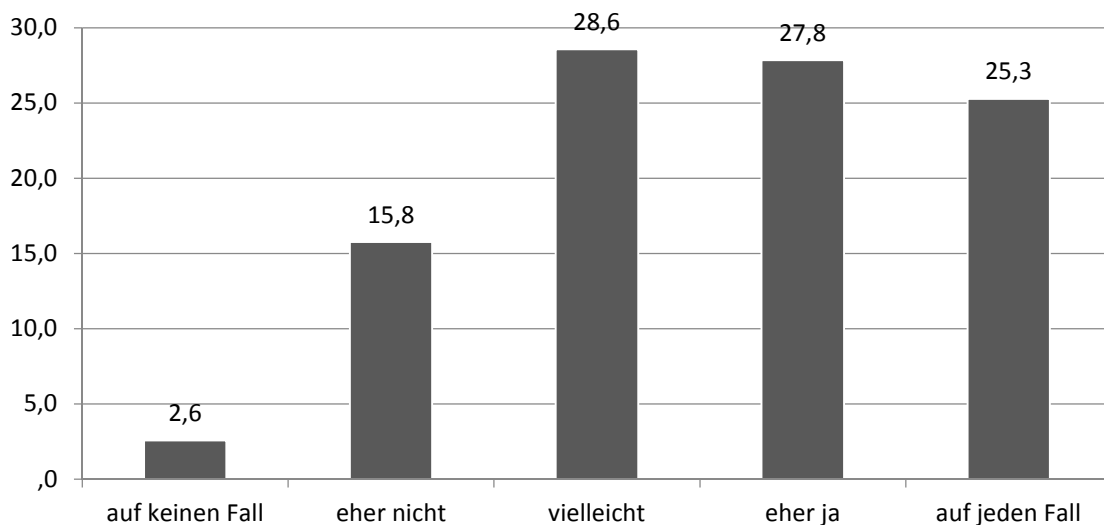
Die bisherige Teilnahme an Weiterbildungen nimmt ebenfalls keinen Einfluss auf die Einschätzung der aktuellen hochschuldidaktischen Qualifikation für die Tätigkeit in der Lehre. Personen, die über keinerlei Weiterbildungserfahrungen verfügen schätzen ihre Fähigkeiten in der Lehre ebenso positiv ein wie Personen, die in der Vergangenheit bereits Schulungen besuchten.

## 4. Beurteilung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote

### 4.1 Teilnahmebereitschaft

Insgesamt stehen die Lehrenden künftigen hochschuldidaktischen Angeboten der OVGU durchaus aufgeschlossen gegenüber. Mit einem Median von 3,6 auf einer fünfstufigen Skala verorten sie sich deutlich oberhalb der Skalenmitte. Ein Viertel der Befragten gibt an, künftig auf jeden Fall Offerten nutzen zu wollen; weitere 28 Prozent zeigen sich ebenfalls aufgeschlossen (vgl. Abb. 9). Rund drei von zehn Befragte zeigen sich gegenüber einer künftigen Partizipation noch unsicher. Ablehnend äußert sich nahezu jeder Fünfte, wovon lediglich drei Prozent eine Teilnahme gänzlich ausschließen.

Abb. 9: Bereitschaft zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten der OVGU (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



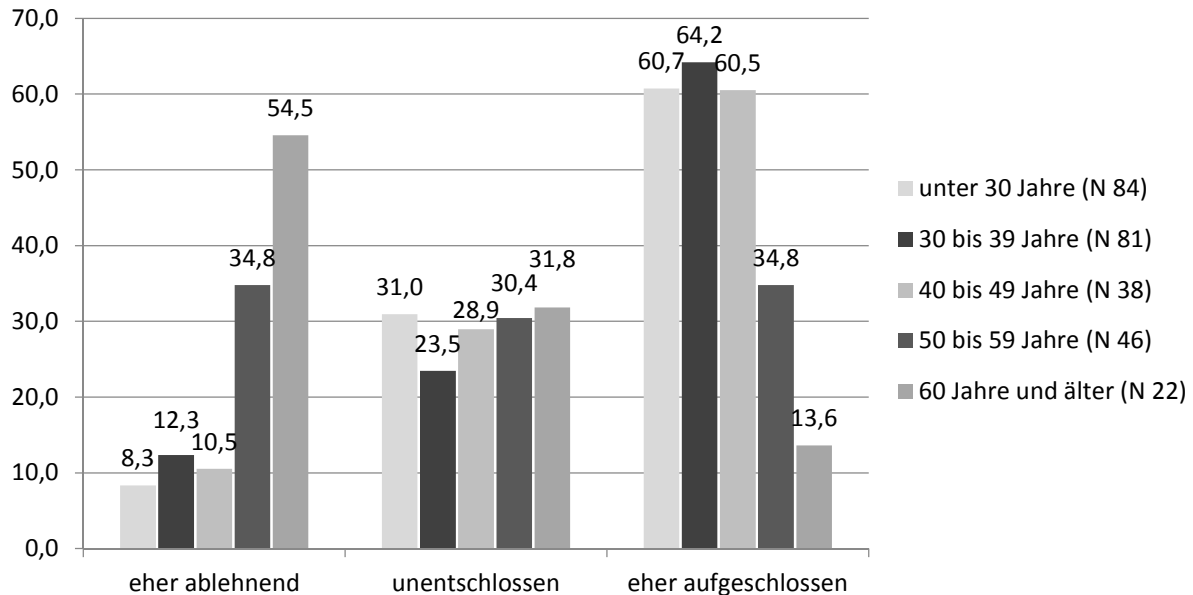
<sup>a</sup> Antwortformat wie dargestellt.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Die Teilnahmebereitschaft variiert zwischen Lehrenden verschiedenen *Geschlechts*. Frauen zeigen sich mit einem Median von 4,2 deutlich eher teilnahmebereit als ihre männlichen Kollegen (Median 3,4). Darüber hinaus unterscheiden sich Personen verschiedener *Altersgruppen* signifikant in Hinblick auf ihre künftige Absicht an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teilzunehmen. Dabei nimmt die Teilnahmeabsicht mit steigendem Alter ab. Am stärksten sind demzufolge die drei jüngeren Altersgruppen (unter 30-Jährige, 30- bis 39-Jährige sowie 40- bis 49-Jährige) gegenüber möglichen Angeboten aufgeschlossen (vgl. Abb. 10). Jeweils gut 60 Prozent aller Befragten diesen Alters artikulieren in Zukunft an Weiterbildungsangeboten teilnehmen zu wollen. Der Anteil jener Personen, die für sich eine Teilnahme eher ausschließen, beläuft sich innerhalb dieser drei Altersgruppen auf rund acht bis zwölf Prozent. Die Altersgruppe der 50- bis 59-Jährigen positioniert sich deutlich ablehnender. Nur rund 35 Prozent sind gegenüber künftigen hochschuldidaktischen Weiterbildungen aufgeschlossen. Ein ebenso großer Anteil gibt an, eher nicht daran interessiert zu sein. Die Personengruppe der 60-jährigen und älteren fällt die künftige Teilnahmeabsicht nochmals deutlich geringer aus. Nur noch rund 14 Prozent können sich vorstellen, an künftigen Angeboten der Hochschule zu diesem Thema zu partizipieren. Auffällig ist darüber hinaus, dass der Anteil jener Personen, die noch unentschieden sind, was eine künftige Teilnahme an hochschuldidaktischen Veranstaltungen anbelangt in allen Altersgruppen nahezu gleich groß ausfällt. Jeweils rund drei von zehn Personen geben an, dass sie vielleicht teilnehmen würden. Lediglich innerhalb der Altersgruppe

der 30- bis 39-Jährigen trifft dies nur auf knapp ein Viertel zu. Der Post-Hoc-Test verdeutlicht, dass sich die drei jüngsten sowie die beiden ältesten Altersgruppen nicht in ihrer Teilnahmebereitschaft unterscheiden. Die „Grenze“ verläuft somit zwischen den 40- bis 49-Jährigen und den 50- bis 59-Jährigen.

Abb. 10: Bereitschaft zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten der OVGU nach Altersgruppen (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



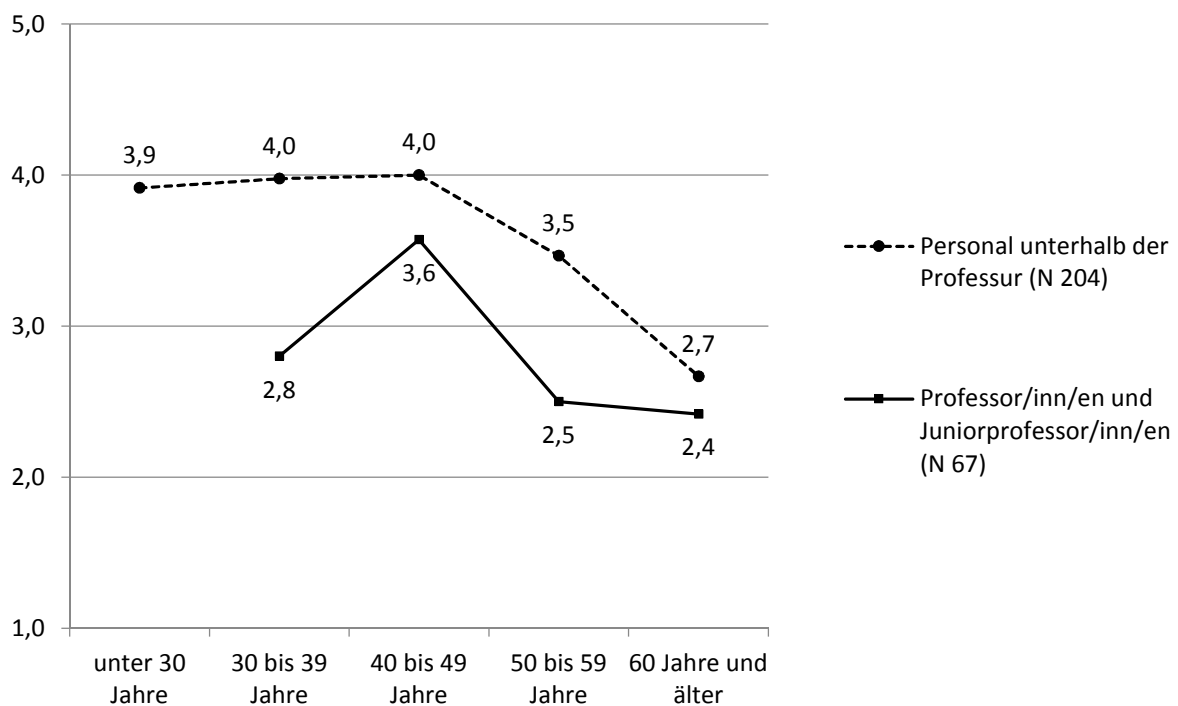
<sup>a</sup> Ursprüngliches Antwortformat 5-stufig skaliert: 1 ‚auf keinen Fall‘, 2 ‚eher nicht‘, 3 ‚vielleicht‘, 4 ‚eher ja‘, 5 ‚auf jeden Fall‘. Zusammenfassende Darstellung der Kategorien 1 und 2 zu ‚eher ablehnend‘, 3 zu ‚unentschlossen‘ sowie 4 und 5 zu ‚eher aufgeschlossen‘.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Darüber hinaus nimmt die *Personalgruppe* der Befragten Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten. Dabei sind Lehrende unterhalb der Professur deutlich stärker bereit, künftig an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teilzunehmen, als dies bei den befragten (Junior-)Professor/inn/en der Fall ist. Insgesamt drei Fünftel der Beschäftigten des Mittelbaus können sich dabei vorstellen, in Zukunft an hochschuldidaktischen Maßnahmen teilzunehmen. Rund drei von zehn Befragte dieser Personalgruppen sind dabei sogar künftigen Angeboten sehr aufgeschlossen. Nahezu ebenso viele Personen sind hingegen noch unschlüssig. Nur ein geringer Anteil (rund elf Prozent) schließt für sich eine künftige Teilnahme aus. Auch wenn sich die Inhaber/innen von Professuren mit einem Median von 2,8 in der zentralen Tendenz unterhalb der theoretischen Skalenmitte positionieren, so können sich doch rund 28 Prozent von ihnen grundsätzlich eine künftige Teilnahme vorstellen. Auch innerhalb dieser Personalgruppe sind nahezu drei von zehn Personen noch unschlüssig. Ein weiteres Drittel zeigt sich gegenüber künftigen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten eher ablehnend, wobei jedoch nur 8 Prozent eine künftige Teilnahme für sich gänzlich ausschließen. Ebenfalls treten signifikante Unterschiede zwischen Befragten verschiedener *Karrierestufen* zutage. Je höher qualifiziert die Befragten sind, umso geringer ist ihre Teilnahmebereitschaft (vgl. Tab. A1 im Anhang). Gleiches gilt für den Einfluss der *Lehrerfahrungen* und des *Lehrumfangs*. Je länger die Befragten in der Hochschullehre tätig sind und je mehr sie durchschnittlich lehren, umso geringe fällt ihre Bereitschaft zur Teilnahme an künftigen didaktischen Weiterbildungen aus. Zwischen Angehörigen verschiedener *Fächerdisziplinen* zeigen sich hingegen in Bezug auf ihre Partizipationsabsichten keine signifikanten Unterschiede.

Die Varianzanalyse mit den beiden Faktoren ‚Alter‘ (4 Faktorstufen) und ‚Personalgruppe‘ (2 Faktorstufen) erbringt zwei signifikante Effekte. Dabei erklärt das Alter 7,8 Prozent der Varianz, die Zugehörigkeit zur Personalgruppe weitere 4,1 Prozent. Signifikante Interaktionseffekte zwischen Alter und Personalgruppe liegen nicht vor ( $\text{adj. } R^2 = 16,9$ ). Die Teilnahmeabsicht der Professor/inn/enschaft liegt folglich auch innerhalb gleicher Altersgruppen unterhalb jener des Mittelbaus (vgl. Abb. 11). Gleichzeitig nimmt die Bereitschaft an lehrbezogenen Weiterbildungen zu partizipieren bis zum vierten Lebensjahrzehnt leicht zu und anschließend mit steigendem Alter deutlich ab.

Abb. 11: *Teilnahmebereitschaft in Abhängigkeit des Alters und der Personalgruppe (N 278). Mediane.<sup>a</sup>*

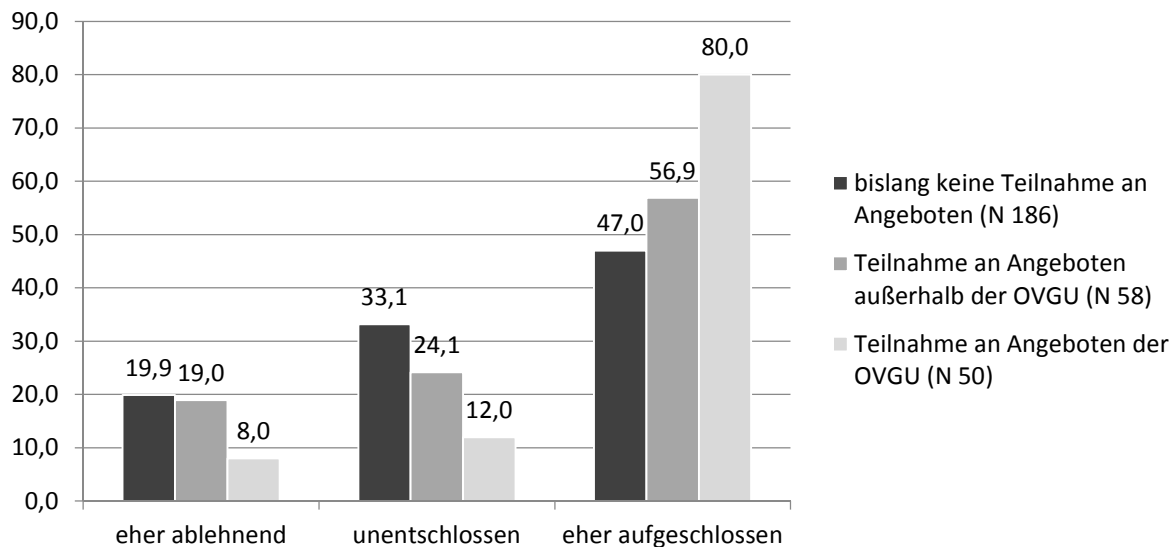


<sup>a</sup> Ursprüngliches Antwortformat 5-stufig skaliert: 1 ‚auf keinen Fall‘, 2 ‚eher nicht‘, 3 ‚vielleicht‘, 4 ‚eher ja‘, 5 ‚auf jeden Fall‘.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Darüber hinaus nimmt auch die bisherige Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten Einfluss auf die künftige Bereitschaft, entsprechende Kurse zu besuchen. Dabei zeigt sich, dass Personen, die in der Vergangenheit bereits an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teilgenommen haben, diesen gegenüber auch künftig aufgeschlossener sind (vgl. Abb. 12). Dies trifft insbesondere auf jene Lehrende zu, die bereits auf Angebote an der OVGU zurückgegriffen haben. Insgesamt 80 Prozent von ihnen würden künftig erneut Kurse besuchen, um ihre didaktischen Fähigkeiten zu schulen. Innerhalb der Personengruppe, die bislang weder an der OVGU noch außerhalb an entsprechenden Veranstaltungen partizipiert hat, äußert nur knapp die Hälfte diese Absicht. Die Informiertheit über Angebote der OVGU erweist sich hingegen als nicht relevant für die künftige Teilnahmebereitschaft.

Abb. 12: Teilnahmebereitschaft in Abhängigkeit bisheriger Teilnahmen an hochschuldidaktischer Weiterbildung (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Ursprüngliches Antwortformat 5-stufig skaliert: 1 ‚auf keinen Fall‘, 2 ‚eher nicht‘, 3 ‚vielleicht‘, 4 ‚eher ja‘, 5 ‚auf jeden Fall‘. Zusammenfassende Darstellung der Kategorien 1 und 2 zu ‚eher ablehnend‘ 3 zu ‚unentschlossen‘ sowie 4 und 5 zu ‚eher aufgeschlossen‘. Mehrfachantworten-Set, 18 Personen haben in der Vergangenheit sowohl Angebote der OVGU als anderer Anbieter wahrgenommen.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Wird die Varianzanalyse mit den Faktoren ‚Alter‘ (4 Faktorstufen) und ‚Personalgruppe‘ (2 Faktorstufen) um die Faktoren ‚Geschlecht‘ (2 Faktorstufen) und ‚bisherige Teilnahme an Weiterbildungen der OVGU‘ (2 Faktorstufen) erweitert, so ergeben sich vier signifikante Effekte. Dabei erbringt der Faktor Geschlecht eine Varianzaufklärung von 3,0 Prozent, die bisherige Teilnahme erklärt 8,1 Prozent. Als am erklärungs mächtigsten erweist sich erneut das Alter (partielles  $\eta^2 = 11,2$ ). Die Personalgruppe erklärt lediglich 1,8 Prozent der Varianz. Signifikante Interaktionseffekte zwischen den Faktoren liegen nicht vor (adj.  $R^2 = 0,270$ ).

## 4.2 Hochschuldidaktischer Weiterbildungsbedarf

Zur Erfassung des Weiterbildungsbedarfes wurden hochschuldidaktische Inhalte in folgender Systematik zusammengefasst:

- *Grundlagen:* Lerntheoretische Grundlagen; Lehrveranstaltungsplanung; Strukturierung eines Curriculums; Rhetorik, Sprechen und Stimme; Kommunikation, Präsentation; Lehrportfolio; Forschendes Lehren
- *Methodik:* Methoden für die Arbeit mit Großgruppen; Modelle, Organisation und Ablauf effektiver Gruppenarbeit; Selbstgesteuertes und problemorientiertes Lernen (POL); Methoden der Vermittlung von Lerninhalten; Aktivierende Lehrmethoden
- *Umgang mit Studierenden:* Formen der Leistungsbeurteilung; Mündliche Prüfungen; Fragetechniken und Gesprächsführung; Evaluierung der Lehre und des Lernerfolgs; Studierenden konstruktives Feedback geben; Studierende motivieren; Sprechstunden/Beratung von Studierenden; Konfliktlösung/Konfliktklärung mit Studierenden

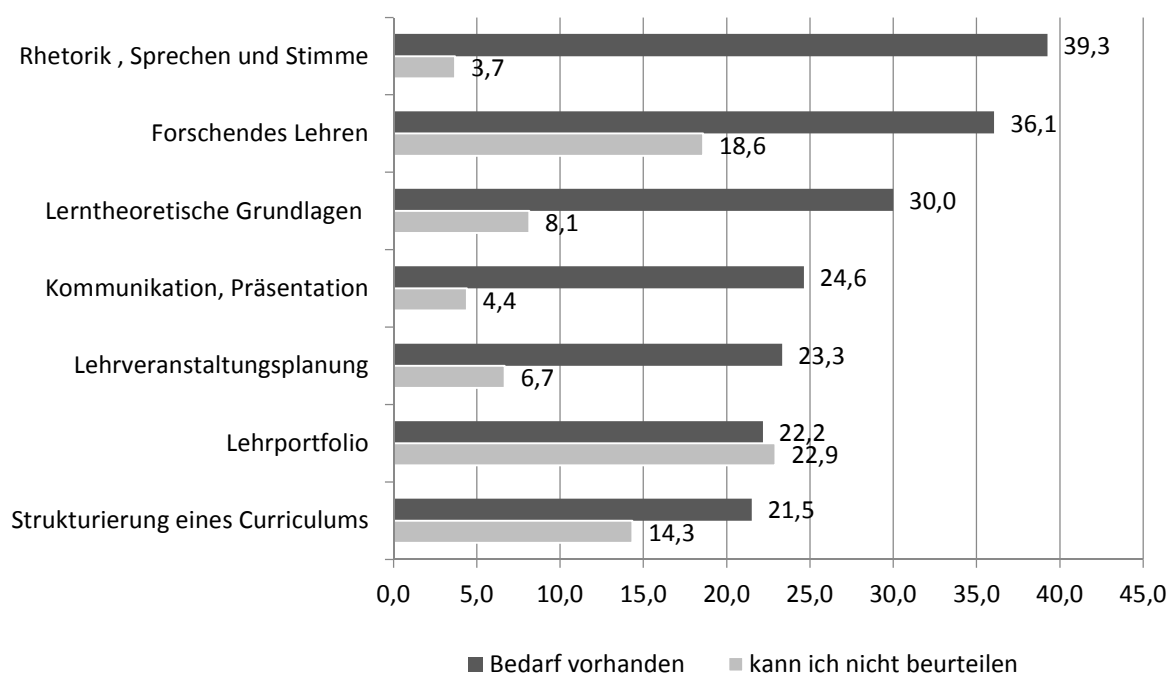
- *Heterogenität in der Lehre*: Lehren auf Englisch; Lehre für interkulturelle Studierende ; Lehre für altersgemischte Lerngruppen; Lehre für berufstätige Studierende; Lehre für Studierende mit unterschiedlichen Lernniveaus; Geschlechterspezifisch in der Lehre
- *Neue Medien*: Medienwahl und Medieneinsatz; E-Learning; Neue Medien und Kommunikationsmöglichkeiten; Umgang mit Moodle; Blended Learning

Den fünf Obergruppen wurden jeweils konkrete hochschuldidaktische Inhalte zugeordnet. Diese Systematik dient vor allem der besseren Übersichtlichkeit und damit Benutzerfreundlichkeit des Fragebogens. Durchaus können die verschiedenen Inhalte auch anders gruppiert und ggf. auch mehreren Obergruppen zugeordnet werden. Nachfolgend soll der konstatierte Bedarf in den einzelnen Bereichen je nach Obergruppe dargestellt werden. Zusätzlich wird auf die jeweils hervorgebrachten Informationsbedarfe eingegangen.

#### 4.2.1 Hochschuldidaktische Grundlagen

In Bezug auf die verschiedenen Themenbereiche, die den hochschuldidaktischen Grundlagen zugeordnet wurden, äußern jeweils zwischen 20 und 40 Prozent der Befragten Weiterbildungsbedarfe. Den größten Zuspruch findet der Themenbereich „*Rhetorik, Sprechen und Stimme*“ (vgl. Abb. 13). Nahezu vier von zehn Befragte konstatieren hier einigen oder hohen Weiterbildungsbedarf. Lediglich jeder Vierte gibt an, sich nicht für derartige Offerten zu interessieren. Gleichzeitig sieht sich nur ein sehr geringer Teil der Lehrenden nicht in der Lage den eigenen Bedarf in Bezug auf „*Rhetorik, Sprachen und Stimme*“ adäquat einschätzen zu können. Für Veranstaltungen zum „*Forschenden Lehren*“ interessieren sich 36 Prozent der Befragten. Gleichzeitig fällt hierbei der Anteil jeder Befragten, die angeben, den eigenen Bedarf nicht beurteilen zu können mit 19 Prozent beachtlich hoch aus. Einen Weiterbildungsbedarf in Bezug auf „*Lerntheoretische Grundlagen*“ äußern drei von zehn Lehrende der OVGU.

Abb. 13: Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden im Bereich hochschuldidaktischer Grundlagen (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 ‚kein Bedarf‘, 2 ‚wenig Bedarf‘, 3 ‚einiger Bedarf‘, 4 ‚hoher Bedarf‘, 5 ‚kann ich nicht beurteilen‘; dargestellt sind die Werte der Kategorien 1 und 2 (zusammengefasst zu „Bedarf vorhanden“) sowie der Antwortvorgabe 5.



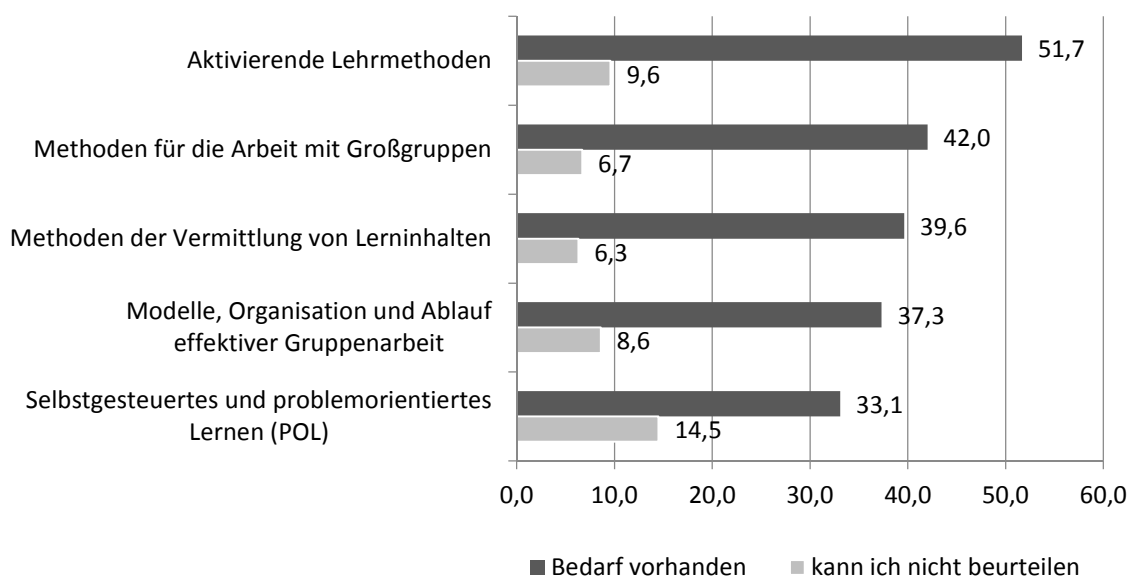
Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Es schließen sich die Themenbereiche „*Kommunikation, Präsentation*“, „*Lehrveranstaltungsplanung*“, „*Lehrportfolio*“ und „*Strukturierung eines Curriculums*“ an. Jeweils ein Fünftel bis ein Viertel der Befragten kommuniziert in diesen Bereichen einigen oder hohen Weiterbildungsbedarf. In Bezug auf die Beurteilung des Lehrportfolios zeigen sich wiederum deutliche Unsicherheiten. Der Anteil jener, die sich außerstande sehen, den eigenen Bedarf einzuschätzen, liegt hier bei 23 Prozent und übersteigt damit sogar geringfügig den Anteil jener, die einen Weiterbildungsbedarf konstatieren.

#### 4.2.2 Hochschuldidaktische Methodik

Weiterbildungsbedarfe in Bezug auf Bereiche der hochschuldidaktischen Methodik werden im Vergleich zu den bereits dargestellten Grundlagenthemen deutlich stärker hervorgebracht. Über die Hälfte der Befragten äußert einigen oder hohen Bedarf hinsichtlich „*Aktivierender Lehrmethoden*“ (vgl. Abb. 14). Zudem konstatieren rund vier von zehn Befragte Interesse an „*Methoden für die Arbeit mit Großgruppen*“ sowie „*Methoden der Vermittlung von Lerninhalten*“. Rund jeweils ein Drittel der Lehrendenschaft spricht der Weiterbildung in Hinblick auf „*Effektive Gruppenarbeit*“ und „*Selbstgesteuertes und problemorientiertes Lernen (POL)*“ eine hohe Relevanz zu. In der Beurteilung des eigenen Bedarfs, den letztgenannten Themenbereich betreffend, zeigen sich die größten Unsicherheiten. 15 Prozent der Befragten geben an, den eigenen Bedarf nicht einschätzen zu können.

Abb. 14: Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden im Bereich hochschuldidaktischer Methodik (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 ‚kein Bedarf‘, 2 ‚wenig Bedarf‘, 3 ‚einiger Bedarf‘, 4 ‚hoher Bedarf‘, 5 ‚kann ich nicht beurteilen‘; dargestellt sind die Werte der Kategorien 1 und 2 (zusammengefasst zu „Bedarf vorhanden“) sowie der Antwortvorgabe 5.

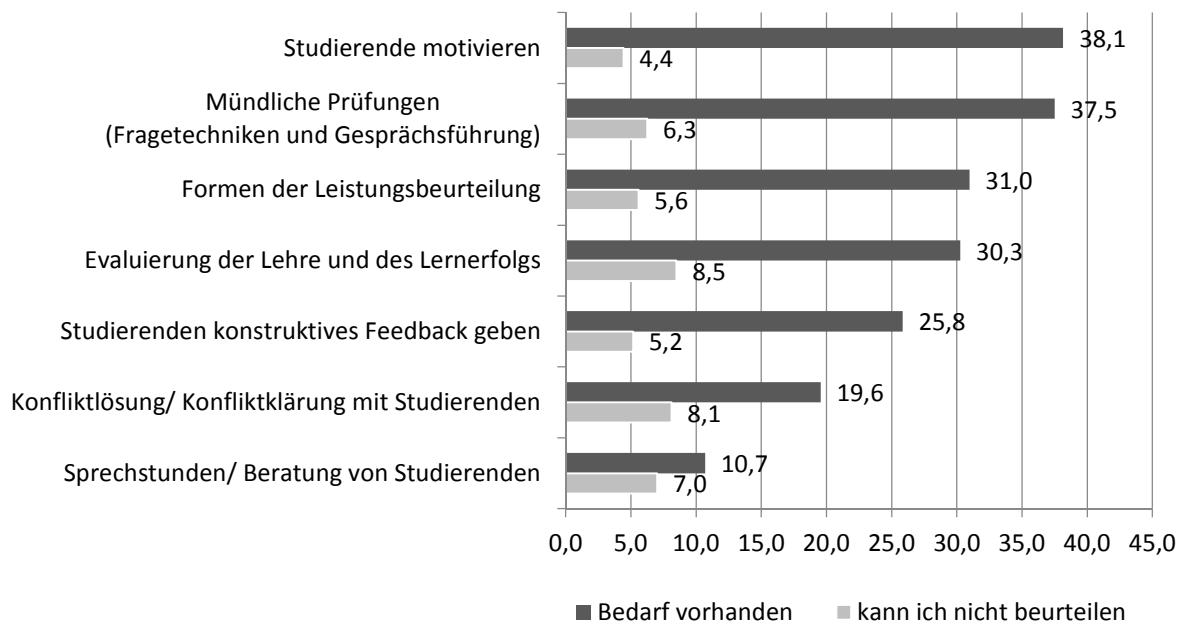
Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

#### 4.2.3 Umgang mit Studierenden

Vor allem hinsichtlich der „*Motivation von Studierenden*“ sowie der Gestaltung von „*Mündlichen Prüfungen*“ werden Weiterbildungsbedarfe deutlich. Jeweils nahezu vier von zehn Lehrenden bringen Interesse an Angeboten mit dieser inhaltlichen Schwerpunktsetzung hervor (vgl. Abb. 15). Drei von zehn Personen zeigen Interesse an Weiterbildung zu „*Formen der Leistungsbeurteilung*“ sowie

„Evaluierung der Lehre und des Lernerfolges“. Weiterbildung in Bezug auf Möglichkeiten, um „Studierenden konstruktives Feedback zu geben“ erachtet jeder Vierte für bedeutsam. 19 Prozent konstatieren Interesse an Angeboten zu „Konfliktlösung und Konfliktklärung mit Studierenden“. Weiterbildungsangeboten zu „Sprechstunden und Beratung von Studierenden“ wird von den Befragten kaum eine Relevanz zugesprochen. Der Anteil jener, die den eigenen Bedarf nicht beurteilen können fällt insgesamt relativ gering aus und liegt bei allen Themenbereichen unter zehn Prozent.

Abb. 15: Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden zum Umgang mit Studierenden (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



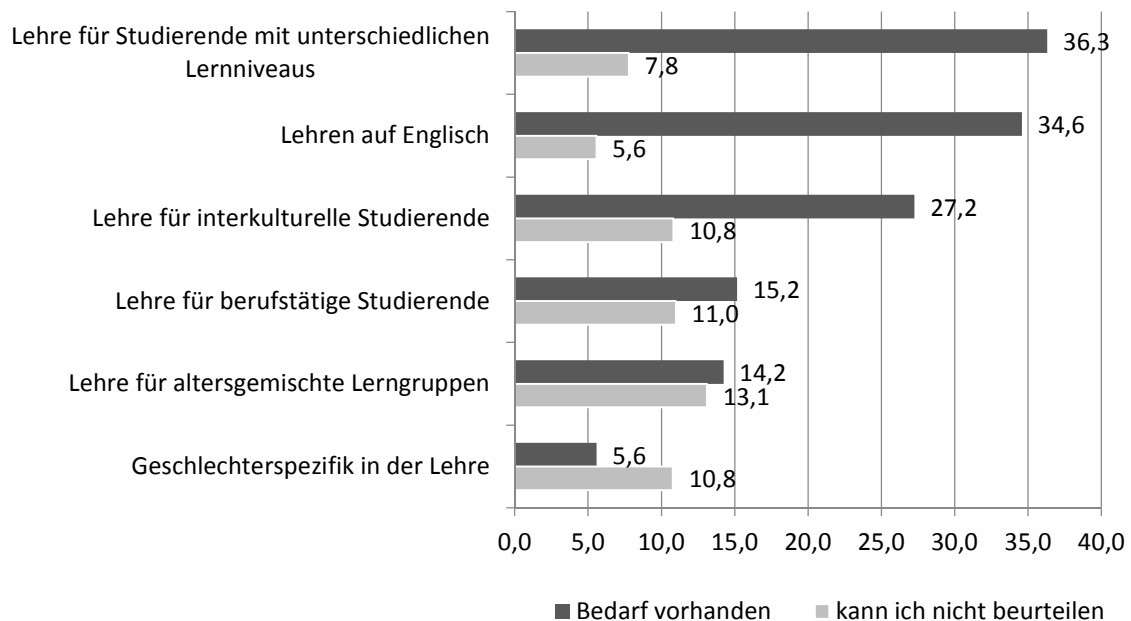
<sup>a</sup> Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 ‚kein Bedarf‘, 2 ‚wenig Bedarf‘, 3 ‚einiger Bedarf‘, 4 ‚hoher Bedarf‘, 5 ‚kann ich nicht beurteilen‘; dargestellt sind die Werte der Kategorien 1 und 2 (zusammengefasst zu „Bedarf vorhanden“) sowie der Antwortvorgabe 5.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

#### 4.2.4 Heterogenität in der Lehre

Von den Befragten wird vor allem Interesse am dem Themenbereichen „Lehre für Studierende mit unterschiedlichen Lernniveaus“ und „Lehren auf Englisch“ kommuniziert. Jeweils etwas über ein Drittel der Lehrenden der OVGU sieht hierbei für sich einigen oder hohen Weiterbildungsbedarf (vgl. Abb. 16). Nahezu drei von zehn Lehrende äußern zudem Interesse an Veranstaltungen zu dem Thema „Lehre für interkulturelle Studierende“. Die weiteren Themengebiete finden demgegenüber deutlich weniger Zuspruch. Lediglich ein geringer Teil der Befragten äußern Weiterbildungsbedarfe hinsichtlich der Bereiche „Lehre für berufstätige Studierende“, „Lehre für altersgemischte Lerngruppen“ sowie „Geschlechterspezifisch in der Lehre“. Zwischen elf und 13 Prozent der Lehrenden können aktuell ihren Weiterbildungsbedarf bezüglich der Lehre für verschiedenen Studierendengruppen (interkulturelle Studierende, berufstätige Studierende, Studierende verschiedenen Alters und Geschlecht) nicht einschätzen.

Abb. 16: Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden im Bereich Heterogenität in der Lehre (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



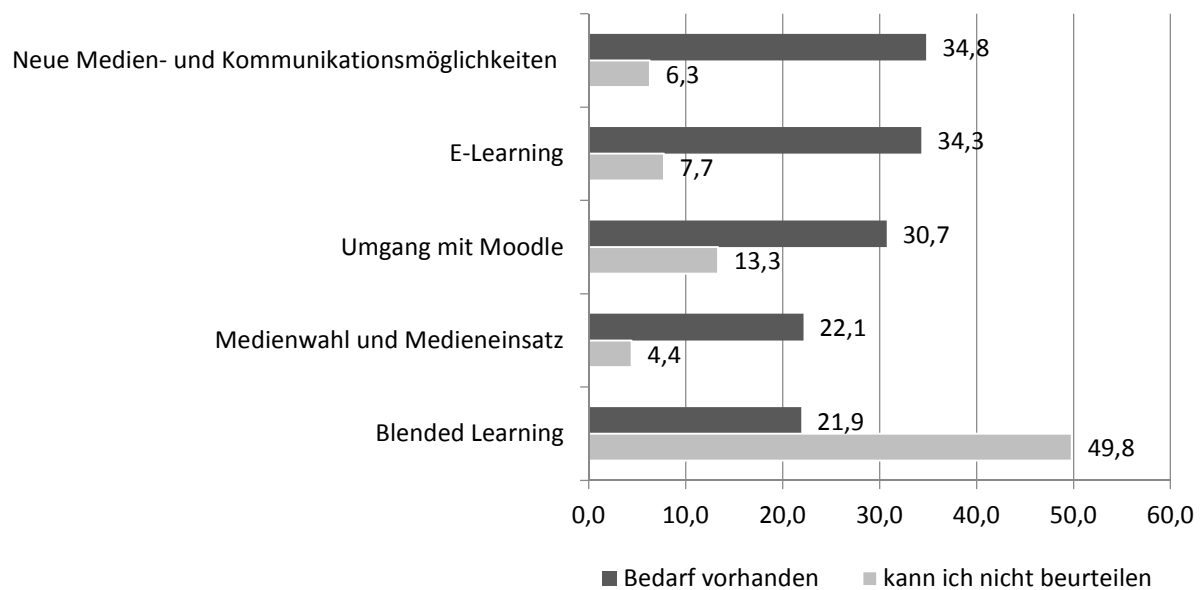
<sup>a</sup> Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 ‚kein Bedarf‘, 2 ‚wenig Bedarf‘, 3 ‚einiger Bedarf‘, 4 ‚hoher Bedarf‘, 5 ‚kann ich nicht beurteilen‘; dargestellt sind die Werte der Kategorien 1 und 2 (zusammengefasst zu „Bedarf vorhanden“) sowie der Antwortvorgabe 5.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

#### 4.2.5 Neue Medien

Gut ein Drittel der Lehrenden kommuniziert hinsichtlich „Neuer Medien- und Kommunikationsmöglichkeiten“ sowie „E-Learning“ einigen oder hohen Weiterbildungsbedarf. Drei von zehn Befragte äußern ein Interesse an Angeboten zum „Umgang mit Moodle“ (vgl. Abb. 17). Die Themenbereiche „Medienwahl und Medieneinsatz“ sowie „Blended Learning“ treten demgegenüber eher in den Hintergrund. Rund ein Fünftel äußert hierbei einen Bedarf zur Weiterbildung. Der Anteil jener Befragten, die angeben, den eigenen Bedarf nicht beurteilen zu können, fällt hinsichtlich des Bereiches „Blended Learning“ sehr hoch aus. Nahezu die Hälfte der in die Untersuchung einbezogenen Lehrenden äußert hierbei Informationsdefizite. Innerhalb der weiteren Aspekte liegt ein deutlich höherer Informationsstand vor, wenngleich immerhin rund 13 Prozent der Befragten äußern, ihren Weiterbildungsbedarf in Bezug auf den Umgang mit der Lehr-Lern-Plattform Moodle nicht einschätzen zu können.

Abb. 17: Weiterbildungsbedarfe der Lehrenden im Bereich Neue Medien (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 ‚kein Bedarf‘, 2 ‚wenig Bedarf‘, 3 ‚einiger Bedarf‘, 4 ‚hoher Bedarf‘, 5 ‚kann ich nicht beurteilen‘; dargestellt sind die Werte der Kategorien 1 und 2 (zusammengefasst zu „Bedarf vorhanden“) sowie der Antwortvorgabe 5.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

#### 4.2.6 Weiterbildungsbedarf in Abhängigkeit verschiedener Einflussgrößen

Die *Geschlechter* äußern in der Hälfte der abgefragten Themengebiete einen unterschiedlich hohen Weiterbildungsbedarf. Dabei bringen Frauen jeweils höheres Interesse an den Themen hervor. Besonders stark fallen die Unterschiede in Bezug auf Blended Learning, Formen der Leistungsbeurteilung und Lehre für interkulturelle Studierende.

Der Weiterbildungsbedarf der verschiedenen *Personalgruppen* fällt ebenfalls höchst unterschiedlich aus. Dabei äußert das Personal unterhalb der Professur jeweils einen höheren Bedarf als die Professor(inn)en. Keine Unterschiede bestehen hingegen in Hinblick auf die Thematik „Geschlechterspezifisch in der Lehre“ sowie in allen Aspekte des Bereichs „Neuer Medien“.

Werden innerhalb der Personalgruppen jene Lehrende gegenübergestellt, die sich hinsichtlich der Art ihrer angebotenen Lehrveranstaltungen unterscheiden, so zeigt sich, dass Angehörige des Mittelbaus, die vor allem Seminare anbieten, einen deutlich höheren Weiterbildungsbedarf für die Thematik „Forschendes Lehren“ äußern, als dies bei jenen der Fall ist, die vorrangig Vorlesungen anbieten. Hinsichtlich aller weiteren Aspekte ergeben sich hingegen keine Unterschiede den beiden Gruppen. Wird statt der Veranstaltungsart die Studienphase betrachtet (Veranstaltungen für grundständige oder weiterführende Studiengänge) so wird deutlich, dass jeweils Lehrende des Mittelbaus, die vorrangig in Masterveranstaltungen lehren, einen höheren Weiterbildungsbedarf artikulieren. Dieser bezieht sich vor allem auf hochschuldidaktische Grundlagen und Methodik sowie den Umgang mit Studierenden. Innerhalb der Professor/inn/enschaft unterscheiden sich Lehrende die im Sommersemester 2012 überwiegend Vorlesungen gegeben haben hingegen in Bezug auf die geäußerten Weiterbildungsbedarfe nicht von jenen, die vorrangig in Seminaren lehrten. Professor/inn/en die überwiegend Masterveranstaltungen anbieten bringen einen etwas höheren Bedarf bezogen auf die Thematiken „Lehrveranstaltungsplanung“ und „Strukturierung eines Curriculums“ hervor, als dies bei Ihren Kolleg/inn/en der Fall ist, die vor allem Bachelorveranstaltungen durchführen.

Der von den Lehrenden verschiedener *Fächerdisziplinen* geäußerte Weiterbildungsbedarf differiert lediglich in Bezug auf vier der 30 abgefragten Themengebiete. Dabei artikulieren Befragte der Natur- und Technikwissenschaften einen höheren Bedarf in Hinblick auf die Themen „Evaluierung der Lehre und des Lernerfolges“ sowie „Studierenden konstruktives Feedback geben“ als ihre Kolleg/inn/en aus human- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern. Letztere möchten hingegen etwas stärker in den Bereichen „Medienwahl- und Medieneinsatz“ und „E-Learning“ weitergebildet werden. In der Mehrzahl der Themen unterscheiden sich die beiden Teilstichproben jedoch nicht signifikant voneinander.

#### 4.2.7 Weiterbildungs- und Informationsbedarfe in der Zusammenschau

Zusammenfassend zeigt sich, dass der von den Lehrenden der OVGU geäußerte Weiterbildungsbedarf deutlich je nach Themenbereich variiert. Nachfolgend sind jene zehn Aspekte aufgelistet, in denen der konstatierte Bedarf besonders hoch ausfällt. Zusätzlich sind die Teilbereiche dargestellt, in denen am stärksten Informationsbedarfe zutage treten (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Weiterbildungs- und Informationsbedarfe der Lehrenden (N 278). Absolute Häufigkeiten und Angaben in Prozent.<sup>a</sup>

Themenbereich		N	%	Themenbereich		N	%
<b>Weiterbildungsbedarf</b>	Aktivierende Lehrmethoden	140	51,7	<b>Informationsbedarf<sup>b</sup></b>	Blended Learning	134	49,8
	Methoden für die Arbeit mit Großgruppen	113	42,0		Lehrportfolio	61	22,9
	Methoden der Vermittlung von Lerninhalten	107	39,6		Forschendes Lehren	50	18,6
	Rhetorik , Sprechen und Stimme	106	39,3		Selbstgesteuertes und problem-orientiertes Lernen (POL)	39	14,5
	Studierende motivieren	103	38,1		Strukturierung eines Curriculums	38	14,3
	Mündliche Prüfungen: Fragetechniken und Gesprächsführung	102	37,5		Umgang mit Moodle	36	13,3
	Modelle, Organisation und Ablauf effektiver Gruppenarbeit	100	37,3		Lehre für altersgemischte Lerngruppen	35	13,1
	Lehre für Studierende mit unterschiedlichen Lernniveaus	98	36,3		Lehre für interkulturelle Studierende	29	11,0
	Forschendes Lehren	97	36,1		Lehre für berufstätige Studierende	29	10,8
	Neue Medien- und Kommunikationsmöglichkeiten	94	34,8		Geschlechterspezifisch in der Lehre	29	10,8

<sup>a</sup> Das Antwortformat ist 5-stufig skaliert: 1 „kein Bedarf“ 2 „wenig Bedarf“ 3 „einiger Bedarf“ 4 „hoher Bedarf“ 5 „kann ich nicht beurteilen“. Dargestellt sind unter „Weiterbildungsbedarf“ die Summen der Ausprägungen 3 und 4. Unter „Informationsbedarf“ sind Werte der Kategorie 5 abgebildet. Hellgrau unterlegt sind jene Bereiche, die auf die Heterogenität der Studierendenschaft abzielen.

<sup>b</sup> Als Hinweis darauf, dass ein Informationsbedarf besteht, wurde die Angabe gewertet, dass der Weiterbildungsbedarf nicht beurteilt werden könne. Es ist zu vermuten, dass in den meisten Fällen Informationen zu dem Bereich fehlen, in dem die Selbstbeurteilung hinsichtlich des eigenen Weiterbildungsbedarfes vorgenommen werden soll. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass Personen, die den eigenen Bedarf nicht einschätzen können, durchaus auch kein Verlangen nach zusätzlichen Informationen haben.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Auffällig ist insgesamt, dass vor allem methodische Aspekte in den Vordergrund treten, die den Austausch und die Kommunikation mit den Studierenden betreffen. So rangieren auf Platz eins die „Aktivierenden Lehrmethoden“. Über die Hälfte der Lehrenden äußern hierbei einigen oder hohen Weiterbildungsbedarf. Ebenfalls erachtet ein Großteil der Befragten Angebote zu „Methoden für die Arbeit mit Großgruppen“ sowie „Methoden der Vermittlung von Lerninhalten“ für relevant. Demgegenüber wird ein Weiterbildungsbedarf in Hinblick auf solche Themen, die explizit die Heterogenität von Studierenden zum Inhalt haben, deutlich seltener geäußert. Lediglich hinsichtlich der „Lehre für Studierende mit unterschiedlichen Lernniveaus“ artikulieren gut ein Drittel der Lehrenden einen Bedarf nach hochschuldidaktischer Weiterbildung. Zudem gibt ein nicht zu vernachlässigender Teil der Befragten an, den eigenen Bedarf in Bezug auf verschiedene Einzelaspekte heterogener Studierendengruppen, wie der „Lehre für altersgemischte Lerngruppen“, der „Lehre für interkulturelle Studierende“ oder aber der „Lehre für berufstätige Studierende“ nicht beurteilen zu können. Die größten Informationsdefizite treten in Hinblick auf „Blended Learning“, die Verwendung von „Lehrportfolios“ sowie dem „Forschenden Lehren“ zutage.

Insgesamt zeigt sich, dass der Thematik der heterogenen Studierendenschaft von den Lehrenden in Hinblick auf ihre hochschuldidaktische Weiterbildung bislang kaum Relevanz zugesprochen wird. Doch wie sind diese Befunde zu deuten? Bedeutet dies, dass bislang kein Problembewusstsein für die Heterogenität der Studierenden besteht? Herrscht Unklarheit darüber, inwieweit heterogene Studierende heterogene Lehrmethoden erfordern und kann daher der Bedarf nach hochschuldidaktischer Weiterbildung nicht adäquat beurteilt werden? Oder aber begegnen die Lehrenden der bestehenden Heterogenität bereits in hinreichender Weise, so dass sie für sich selbst keinen Weiterbildungsbedarf sehen? Diese Fragen können aus den vorliegenden Daten der quantitativen Analyse zum Weiterbildungsbedarf nicht hinreichend beantwortet werden. Hier ist das Hinzuziehen weiterer Perspektiven und damit weiterer empirischer Zugänge erforderlich. Mögliche Untersuchungen zur Näherbestimmung der Hintergründe dieser Einschätzungen werden im Kapitel 7.2 skizziert.

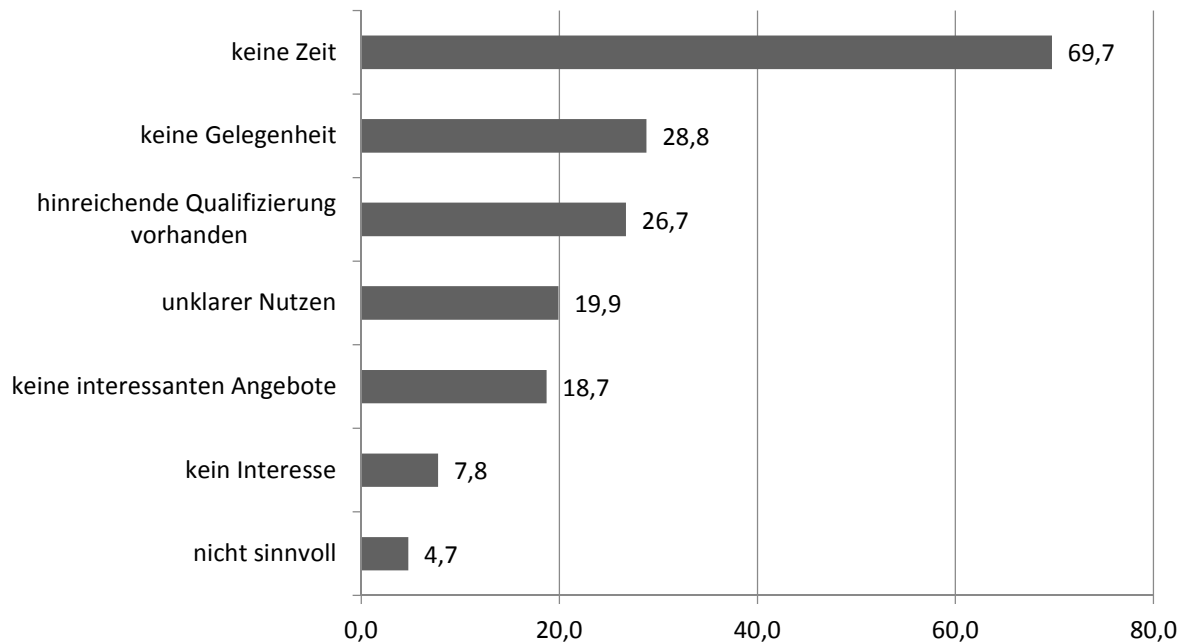
Die Befragten hatten neben der Einschätzung der vorgegebenen Bereiche die Möglichkeit, in einer offenen Frage weitere Aspekte zu äußern, in denen sie Bedarf zur eigenen Weiterbildung sehen. Nur ein sehr kleiner Teil der Lehrenden machte davon Gebrauch (14 von 278 Personen, fünf Prozent). Dabei wurden beispielsweise Sonderaspekte der Kommunikation und Motivierung mit bzw. von Studierenden („Wie bringt man die Studierenden dazu, ihre Hausaufgaben zu machen?“, lfd. Nr. 60; „Feedback durch Studierende erhalte, aktive Mitarbeit erzeugen“, lfd. Nr. 82) angesprochen. Auch Neue Medien wurden thematisiert („Arbeiten mit Smartboards“, lfd. Nr. 185; „Rechtssicherheit bei der Verwendung geschützter Inhalte: Videos“, lfd. Nr. 49.). Dabei verweisen die Befragten jedoch auch auf die mangelhafte Ausstattung der Universität, die dem Einsatz neuer Medien entgegenstehe („Verbesserung Ausstattung der Räume nötig/technische Möglichkeiten müssten verbessert werden.“, lfd. Nr. 212; „So lange es hierorts für ausreichend empfunden wird, pro Seminargebäude einen Beamer zur Verfügung zu stellen, im Gebäude 151 gar keinen, empfinde ich den Punkt ‚neue Medien‘ als Witz.“, lfd. Nr. 146; „Nicht lustig die letzten Fragen, da wir teilweise kein Strom haben, geschweige denn Beamer und Anderes.“, lfd. Nr. 132). Schließlich kommen auch fachdidaktische Weiterbildungsangebote zur Sprache („Weiterbildung wäre für mich am ehesten relevant, wenn es auch auf mein Fach zugeschnitten ist. Die Übertragbarkeit von Konzepten aus völlig anderen Fachgebieten würde mir sehr schwer fallen, wenn sie überhaupt sinnvoll ist.“, lfd. Nr. 219) (vgl. Tab. A3).

### 4.3 Hinderungsgründe

Der Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen können verschiedene Faktoren entgegenstehen. Die Lehrenden wurden daher gebeten anzugeben, aus welchen Gründen sie künftiger Angebote fernbleiben würden. Es zeigt sich, dass vor allem externe Faktoren von zentraler Bedeutung

sind. So geben 70 Prozent der Befragten an, dass aufgrund der beruflichen Auslastung die nötige Zeit zur Teilnahme an Veranstaltungen fehle (vgl. Abb. 18). Fehlende Gelegenheitsstrukturen nennen darüber hinaus drei von zehn Lehrende. Der Mangel an interessanten Angeboten wird von einem Fünftel als Hinderungsgrund angegeben.

Abb. 18: Hinderungsgründe für künftige Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Das Antwortformat ist 5-stufig skaliert: 1 „tritt überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“. Dargestellt sind Werte der Kategorien 4 und 5.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

27 Prozent der Befragten würden künftig hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten fernbleiben, da sie ihrer Meinung nach bereits über eine hinreichende Qualifizierung verfügen. Weitere interne Faktoren spielen demgegenüber eine etwas untergeordnete Rolle. Jeder Fünfte ist über den Nutzen der Weiterbildungsmaßnahmen im Unklaren und würde daher eher von einer Teilnahme absehen. Nur ein kleiner Teil der Befragten gibt an, dass kein Interesse an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten bestehe (acht Prozent). Lediglich fünf Prozent der Lehrenden erachten diese Angebote als nicht sinnvoll.

Dabei ergeben sich in Bezug auf sechs der sieben Hintergrundgründe Differenzen zwischen den *Geschlechtern*. Dabei kennzeichnen männliche Personen diese jeweils häufiger als zutreffend, als weibliche. Lediglich fehlende zeitliche Ressourcen werden von Männern und Frauen gleichermaßen abgeführt (vgl. Tab. A1 im Anhang). Auch das *Alter* nimmt Einfluss auf Gründe, die der Weiterbildungsteilnahme entgegenstehen. Dabei unterscheiden sich die verschiedenen Altersgruppen hinsichtlich der Beurteilung von zwei der sieben Aspekte. Fehlende Zeit spielt insbesondere im mittleren Alter eine Rolle. Nicht teilzunehmen, da bereits eine ausreichende Qualifizierung erreicht wurde, wird hingegen umso häufiger angegeben je älter die Befragten sind. Gleiches gilt für Befragte verschiedener *Karrierestufen* und *Personalgruppen*. Je höher die Befragten qualifiziert sind, umso stärker führen sie fehlende Zeit und ausreichende Qualifikation als Hinderungsgründe an. Zwischen verschiedenen *Fächerdisziplinen* bestehen in fast allen Aspekten keine Differenzen zwischen den Befragten. Lediglich in Bezug auf die Aussage „hochschuldidaktische Angebote sind nicht sinnvoll“

ergeben sich zwischen den Befragten Unterschiede. Dabei wird die Aussage von Human- und Wirtschaftswissenschaftler/innen nochmals stärker zurückgewiesen, als die bei Natur- und Technikwirtschaftler/innen der Fall ist.

Darüber hinaus ist die bisherige *Lehrerfahrung* bei der Bewertung von zwei der sieben Hinderungsgründe von Relevanz. Mit steigender Lehrerfahrung nimmt der Anteil jener Befragten zu, die angeben bereits ausreichend für ihre Lehrtätigkeit qualifiziert zu sein und daher nicht an weiteren Angeboten teilnehmen zu müssen. Zudem äußern Personen mit einer Lehrerfahrung zwischen fünf bis unter zehn Jahren und zehn bis unter 20 Jahren häufiger als Personen mit geringer (unter fünf Jahren) oder sehr hoher Lehrerfahrung (20 Jahre und mehr), dass es keine interessanten Angebote gäbe. Auch die Höhe des *Lehrumfanges* spielt eine Rolle. Je höher dieser ausfällt, desto stärker geben die Befragten an, ihnen fehle die Zeit für entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen oder aber sie sind bereits ausreichend qualifiziert für ihre Lehrtätigkeit.

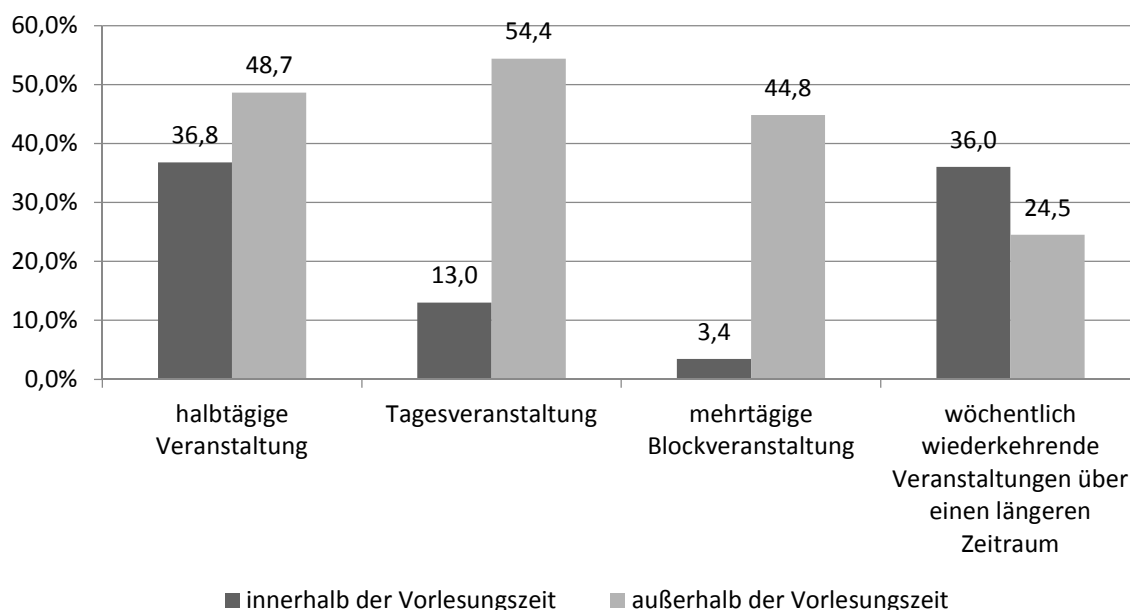
#### 4.4 Präferierte Angebotsformen

##### 4.4.1 Dauer und Zeitraum der Angebote

Ein zentrales Anliegen der Untersuchung war es herauszufinden, wie künftige Angebote ausgestaltet sein sollten. Die Lehrenden wurden daher gebeten anzugeben, welche Veranstaltungsform sie sich für künftige hochschuldidaktische Angebote wünschen würden und ob diese innerhalb oder außerhalb der Vorlesungszeit stattfinden sollten.

Die Lehrenden sprechen sich dabei verstärkt für Angebote in der vorlesungsfreien Zeit aus. Besonders im Vordergrund rücken sie Tagesveranstaltungen. Über die Hälfte der Befragten votiert für diese Veranstaltungsform (vgl. Abb. 19). Ebenfalls nahezu jeder Zweite plädiert für halbtägige Veranstaltungen außerhalb der Vorlesungszeit. Immerhin 45 Prozent der Lehrenden wünschen sich in diesem Zeitraum mehrtägige Blockveranstaltungen. Jeder Vierte wünscht sich wöchentlich wiederkehrende Veranstaltungen über einen längeren Zeitraum.

Abb. 19: Gewünschte Veranstaltungsformen der hochschuldidaktischen Angebote (N 261). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Mehrfachantworten-Set. Dargestellt sind die Prozente der Fälle. 17 Personen ließen den gesamten Frageblock unbeantwortet.

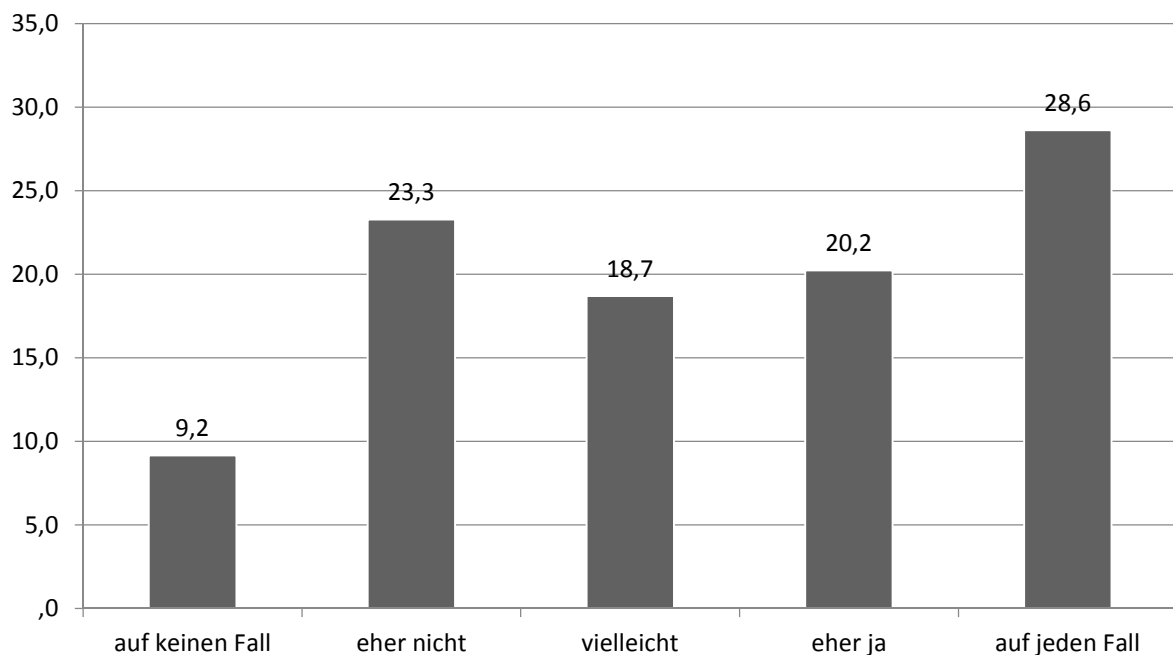


Veranstaltungen innerhalb der Vorlesungszeit werden hingegen deutlich seltener gewünscht. Falls Angebote in dieser Zeit stattfinden, so sollten sie entweder als halbtägige Veranstaltung oder aber als wöchentlich wiederkehrende Veranstaltungen über einen längeren Zeitraum konzipiert sein. Immerhin jeweils gut ein Drittel (37 bzw. 36 Prozent) erachtet diese Form der Ausgestaltung für sinnvoll. Veranstaltungen während des laufenden Lehrbetriebes, die zeitaufwendiger sind, werden hingegen kaum befürwortet. Nur 13 Prozent wünschen sich Tagesveranstaltungen, gar nur 3 Prozent sprechen sich für mehrtägige Blockveranstaltungen während der Vorlesungszeit aus. Einige Befragte nutzen die Möglichkeit ihre Wünsche zu Angebotsformen auch im offenen Anmerkungsfeld am Ende des Fragebogens zu präzisieren. Dabei werden beispielsweise „Kurze, thematische spannende Vorträge mit anschließendem kleinen Workshop, max. 3 h, in lockerer Folge an einem festen Wochentag“ (Ifd. Nr. 212) gewünscht.

#### 4.4.2 Erwerb eines hochschuldidaktischen Zertifikats

Die Befragten stehen der Möglichkeit des Erwerbs eines modularisierten und deutschlandweit anerkannten Zertifikats im Zuge von hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahmen durchaus aufgeschlossen gegenüber. Nahezu jeder Zweite äußert Interesse; weitere 19 Prozent zeigen sich zumindest teilweise aufgeschlossen (vgl. Abb. 20). Eher ablehnend stehen einer solchen Zertifizierung etwa ein Drittel der Lehrenden gegenüber.

Abb. 20: Interesse hochschuldidaktischer Weiterbildung mit Zertifikatsabschluss (N 278). Angaben in Prozent.<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Antwortformat wie dargestellt, Berechnung ohne „weiß nicht“ (N 11).

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Mit steigendem *Alter* sinkt das Interesse an einem Zertifikatserwerb. Am aufgeschlossensten zeigen sich die unter 30-Jährigen und 30- bis 39-Jährigen (vgl. Tab. A1 im Anhang). Entsprechend nimmt auch das Interesse an einem hochschuldidaktischen Zertifikat mit *Höherqualifizierung* der Befragten ab. Vor allem für nicht promovierte Wissenschaftler/innen und für Angehörige des *Mittelbaus* ist dies eine attraktive Option. Zudem unterscheiden sich Lehrende verschiedener *Fächendisziplinen* voneinander. Dabei äußern Befragte der Human- und Wirtschaftswissenschaften ein signifikant höheres Interesse an einem hochschuldidaktischen Zertifikat als Natur- und Technikwissenschaftler/innen.

Auch die bisherige *Lehrerfahrung* und der aktuelle *Lehrumfang* erweisen sich als relevant für das Interesse an einer zertifizierten hochschuldidaktischen Weiterbildung. Je weniger Lehrerfahrung die Befragten aufweisen und je mehr sie lehren, umso eher bekunden sie dafür Interesse. Zwischen den *Geschlechtern* ergeben sich hingegen keine Differenzen.

#### 4.5 Anmerkungen der Lehrenden

Am Ende des Fragebogens gab ein Freitextfeld den Befragten die Möglichkeit Anmerkungen zum Thema der Studie zu äußern. 54 der 278 befragten Personen (19,4 Prozent) nutzten dieses Feld um Kritik zum Thema Weiterbildung und am Fragebogen allgemeine Anmerkungen oder auch Anregungen hervorzubringen (vgl. Tab. A4 im Anhang). Ein Großteil der an der Befragung teilgenommenen Personen äußerten in diesem Freitextfeld allgemeine Kritik am Fragebogen mit ca. 20 Prozent (z.B. „Ich habe die Laborpraktika die ich betreue, zu meinen Lehrveranstaltungen hinzugerechnet (vgl. Frage 8) / Bei Frage 12 war mir nicht klar ob sich der Bedarf allgemein darauf bezieht, was ich schon weiß/nicht weiß, oder darauf, was ich in meiner Lehrtätigkeit brauchen werde.“ lfd. Nr. 267). Für weitere Befragungen sollte diese Art von Kritik berücksichtigt werden, um weitere mögliche Irritierungen zu vermeiden. Ebenso haben 20 Prozent der Befragten Themen angesprochen, die ihnen wichtig erscheinen und welche bei der Konzeption zukünftiger Workshops Berücksichtigung finden sollten. So wurden unter anderem Themenbereiche genannt, wie z.B. Präsentation auf Englisch und Motivation der Studierenden (vgl. lfd. Nr. 127), Austausch unter den Lehrenden (vgl. lfd. Nr. 134), Weiterbildung zu heterogenen Bildungsbiografien (lfd. Nr. 262) oder auch E-Learning (vgl. lfd. Nr. 233). Die offene Fragebatterie wurde auch dazu genutzt um Unmut auszudrücken. So wurde unter anderem Zeit- (sieben Prozent) und Personalmangel aber auch die Verbesserung der eigenen Werbung (jeweils knapp 6 Prozent) angesprochen. Nichtsdestotrotz gaben auch knapp sechs Prozent der Befragten positive Rückmeldungen gegenüber dem Forschungsvorhaben und dem Fragebogen.

### 5. Rückblick und Ausblick

#### 5.1 Zusammenfassung zentraler Befunde und Folgerungen für künftige Angebote

Die Lehrenden der OVGU fühlen sich insgesamt den Anforderungen in der Hochschullehre gewachsen. Die Mehrheit äußert, ausreichend für die Lehre im Bachelor- und Masterstudium qualifiziert zu sein. Während ihrer Lehrtätigkeit haben die Befragten bislang kaum an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten verschiedener Institutionen partizipiert. Insgesamt sind sie zudem kaum über die hochschuldidaktische Angebotslandschaft informiert. Gleichwohl sind sie gegenüber künftigen Angeboten der OVGU nicht abgeneigt. Etwas mehr als die Hälfte der Hochschullehrenden kann sich grundsätzlich vorstellen, künftig Offerten der eigenen Universität zur Hochschulprofessionalisierung wahrzunehmen. Drei von zehn Personen stehen der künftigen Wahrnehmung von Angeboten noch unentschlossen gegenüber. Lediglich ein Fünftel der Befragten lehnt die Teilnahme an hochschuldidaktischen Maßnahmen eher ab, wobei nur eine kleine Gruppe die Partizipation gänzlich für sich ausschließt. Als wichtige Prädiktoren für die künftige Teilnahmebereitschaft erweisen sich vor allem Geschlecht, Alter, Personalgruppe und bisherige Weiterbildungsteilnahme der Befragten.

Im Zentrum der Untersuchung stand die Analyse des Weiterbildungsbedarfes. Hierbei zeigt sich, dass insbesondere im Bereich der hochschuldidaktischen Grundlagen und Methoden sowie im konkreten Umgang mit Studierenden verstärkt Bedarfe geäußert werden. Dazu zählen vor allem „Aktivierende Lehrmethoden“, „Methoden für die Arbeit mit Großgruppen“ und „Methoden der Vermittlung von Lerninhalten“. Gleichzeitig ist zu beachten, dass ein Teil der Lehrenden hinsichtlich verschiedener Aspekte den eigenen Bedarf nicht beurteilen kann. Darunter fallen vor allem die Themen „Blended Learning“, „Lehrportfolio“ und „Forschendes Lehren“.

Als Hinderungsgründe für die Teilnahme an hochschuldidaktischen Weiterbildungen sind vor allem

externe Faktoren von zentraler Bedeutung. Allem voran spielen fehlende zeitliche Ressourcen eine zentrale Rolle. Es schließen sich fehlende Gelegenheitsstrukturen und eine bereits hinreichende Qualifizierung an. Nur ein kleiner Teil der Befragten gibt an, dass kein Interesse an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten bestehe oder entsprechende Angebote nicht sinnvoll seien.

Die Befragten sprechen sich verstärkt für Angebote in der vorlesungsfreien Zeit aus. Besonders in den Vordergrund rücken sie Tagesveranstaltungen. Ein beachtlicher Teil (nahezu die Hälfte) der Befragten äußert Interesse an der Möglichkeit ein hochschuldidaktisches Zertifikat erwerben zu können.

Die Sichtweisen zu hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten stehen dabei in Abhängigkeit zu verschiedenen Einflussgrößen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass es insbesondere zu Differenzen zwischen den Geschlechtern, den unterschiedlichen Personalgruppen und Fächerdisziplinen kommt. So kann festgehalten werden, dass sich die befragten Frauen signifikant schlechter bezüglich der eigenen Einschätzung der Qualifikation im Masterstudium lehren zu können, einschätzen, sie sich jedoch besser über Weiterbildungsangebote informiert fühlen und auch an mehr hochschuldidaktischen Angeboten in der Vergangenheit teilgenommen haben als ihre männlichen Kollegen. Insgesamt zeigen sich die Frauen auch teilnahmebereiter und sind stärker an verschiedenen hochschuldidaktischen Themen interessiert als die männlichen Befragten.

Bezogen auf die unterschiedlichen Personalgruppen lassen sich folgende Unterschiede identifizieren. Je höher eine Person qualifiziert ist, umso besser schätzt sie ihre Informiertheit über Weiterbildungsangebote ein, jedoch besuchte sie derartige Veranstaltungen bislang seltener. So kann gesagt werden, dass Mitarbeiter/innen unterhalb einer Professur ihren Weiterbildungsbedarf höher einschätzen. Zusätzlich nimmt das Alter der Befragten, auch unabhängig von der Personalgruppe, Einfluss auf die künftige Teilnahmebereitschaft der Lehrenden. Mit steigendem Alter und höherer Personalgruppe sind die Befragten jeweils weniger bereit zur Teilnahme an hochschuldidaktischen Maßnahmen.

Zwischen den Fächerdisziplinen sind ebenfalls Differenzen zu verzeichnen, wenngleich diese geringausfallen. Angehörige der Human- und Wirtschaftswissenschaften sind etwas besser informiert als ihre Kolleg/inn/en in natur- und technikwissenschaftlichen Fächern. Ebenso haben erstere eher schon an hochschuldidaktischen Weiterbildungen teilgenommen.

Bei der Initiierung künftiger Angebote gilt es daher zunächst gute Informationsangebote zu schaffen, da die Lehrenden der OVGU bisher wenig Kenntnis über die Angebotslandschaft haben und ihren Bedarf in verschiedenen Bereichen nicht adäquat einschätzen können. Vor allem sollten Informationskanäle genutzt werden, die für die Lehrenden leicht zugänglich sind und mit wenig zusätzlichem Rechercheaufwand verbunden sind. Entsprechende hochschuldidaktische Angebote sollten insbesondere auf hochschuldidaktische Grundlagen und Methoden sowie Fragen des Umgangs mit Studierenden ausgerichtet sein. Es ist sinnvoll die Veranstaltungen primär auf die vorlesungsfreie Zeit zu konzentrieren und in Form von Tagesveranstaltungen, halbtägigen Kursen oder mehrtägigen Blockveranstaltungen auszugestalten. Wenn Kurse während der Vorlesungszeit stattfinden, so sollten diese möglichst wenig Zeit am Stück in Anspruch nehmen und dementsprechend als halbtägige einmalige oder wöchentlich wiederkehrende Veranstaltungen konzipiert sein. Zeitaufwendigere Formate, wie Tagesveranstaltungen oder gar mehrtägige Blockveranstaltungen werden die Lehrenden innerhalb der Vorlesungszeit kaum nutzen (können). Ferner ist die Initiierung einer stärker strukturierten Form hochschuldidaktischer Weiterbildungen, insbesondere in Form einer Zertifizierungsmöglichkeit, zu prüfen.

## 5.2 Fortführung des Projektes

Die Weiterbildungsbedarfsanalyse ermöglicht eine erste Näherbestimmung des Adressatenkreises künftiger hochschuldidaktischer Angebote. Entsprechend des Fokus‘ des Projektes sollten dabei auch die Thematik der (steigenden) Heterogenität der Studierendenschaft Berücksichtigung finden. Es zeigte sich, dass die Lehrenden kaum Bedarf an Angeboten äußern, die sich speziell dieser Thematik annehmen. Stattdessen stehen Aspekte im Vordergrund, die sich mit dem generellen Umgang mit Studierenden (Feedback, Motivierung usw.) beschäftigen. Um näher zu untersuchen, in welcher Art und Weise die Lehrenden ihre Studierendenschaft wahrnehmen und ob eher Leistungs- und Motivationsunterschiede anstelle „klassischer“ Heterogenitätsdimensionen im Lehralltag eine Rolle spielen, wurde der Weiterbildungsanalyse eine qualitative Studie angeschlossen. Mittels leitfadengestützter Interviews mit Lehrpersonen verschiedener Fakultäten und Personalgruppen sollen Lehralltag und Lehrauffassungen näher bestimmt werden. Die Veröffentlichung der Ergebnisse ist in Planung. Erste Befunde können bei Kondratjuk/Schulze/Pohlentz (2015) nachgelesen werden. Darüber hinaus flossen die Ergebnisse der Weiterbildungsbedarfsanalyse der OVGU in den Bericht des Instituts für Hochschulforschung (HoF) Halle–Wittenberg zur Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen–Anhalts ein (vgl. Trautwein 2015).

## Literaturverzeichnis

- Bloch, Roland/Lathan, Monique/Mitterle, Alexander/Trümpler, Doreen/Würmann, Carsten (2014): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. Auflage, Berlin.
- Broncel, Stefanie/Düker, Christoph/Engel, Maria/Phieler, Sebastian/Schulze, Christin/Taubenrauch, René/ Volkan, Yildirim (2010): Personalentwicklungsportal FSU Jena: Wegweiser Wissen, Kompetenz, Karriere – Bedarfsanalyse, auf: [http://www.uni-jena.de/unijenamedia/Bilder/einrichtungen/dez5/PEP/Projektbericht\\_Bedarf.pdf](http://www.uni-jena.de/unijenamedia/Bilder/einrichtungen/dez5/PEP/Projektbericht_Bedarf.pdf), Zugriff am 14.01.2013.
- Diekmann, Andras (2007): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.
- Faulbaum, Frank/Prüfer, Peter/Rexroth, Margrit (2009): Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Fendler, Jan/Seidel, Tina/Johannes, Christine (2013): Wirksamkeit hochschuldidaktischer Workshops, IHF Beiträge zur Hochschulforschung 3/2013.
- Franz, Anja/Lathan, Monique/Schuster, Robert (2011): Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes, auf: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_4\\_2011.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_4_2011.pdf), Zugriff am 14.01.2013.
- Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Psychologie, Lehrstuhl für Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie (2010): Projektbericht Personalentwicklungsportal FSU Jena: Wegweiser Wissen, Kompetenz, Karriere. Bedarfsanalyse.
- Grühn, Dieter/Hecht, Heidemarie/Rubelt, Jürgen/Schmidt, Boris (2009): Der wissenschaftliche "Mittelbau" an deutschen Hochschulen – Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen, auf: [http://www.tu-berlin.de/fileadmin/f12/Downloads/koop/tagungen/wiss\\_prekariat\\_09/Endbericht\\_Verdi\\_Studie\\_09.pdf](http://www.tu-berlin.de/fileadmin/f12/Downloads/koop/tagungen/wiss_prekariat_09/Endbericht_Verdi_Studie_09.pdf), Zugriff am 14.01.2013.
- Jaksztat, Steffen/Schindler, Nora/Briedis, Kolja (2010): Wissenschaftliche Karrieren. Beschäftigungsbedingen, berufliche Orientierungen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses, HIS: Forum, Hochschule 14/2010: Hannover.
- Jopp-Nakath, Jörg/Dippelhofer-Stiem, Barbara (2008): Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Stadtverwaltung Empeiria. Arbeitsmotivation, Identifikation und Zufriedenheit im Spannungsfeld von betrieblichen Herausforderungen und subjektiven Ressourcen, Arbeitsbericht Nr. 50, Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- von Koolwijk, Jürgen/Wieken-Mayser, Maria (1974): Techniken der empirischen Sozialforschung – Statistische Forschungsstrategien, München.
- Mummendey, Amelie/Funke, Friedrich/Wagner-Baier, Annette/Graduierten-Akademie/Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.) (2011): Analysen und Empfehlungen zur Situation von Postdoktorandinnen und Postdoktoranden an deutschen Universitäten und insbesondere an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, auf: [http://www.jga.uni-jena.de/dokumente/PostDocSurvey\\_web.pdf](http://www.jga.uni-jena.de/dokumente/PostDocSurvey_web.pdf), Zugriff am 14.01.2013.
- Pötschke, Manuela (2003): Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung – Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen, auf: [http://www.uni-kassel.de/~poetschk/Akzeptanz\\_hochschuldidaktischer>Weiterbildung.pdf](http://www.uni-kassel.de/~poetschk/Akzeptanz_hochschuldidaktischer>Weiterbildung.pdf), Zugriff am 14.01.2013.

- Reschke, Kirsten/Borucki, Katrin/Winkler–Stuck, Kirsten/Grewe–Horstmann, Thomas/Schwegler, Herbert/Robra, Bernt–Peter (2011): Medizindidaktik an der Universitätsmedizin Magdeburg (unveröffentlichter Abschlussbericht), Otto–von–Guericke–Universität Magdeburg.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung, 7. Auflage, Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, München.
- Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur – Personal an Hochschulen, Fachserie 11 Reihe 4.4, auf: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440117004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen2110440117004.pdf?__blob=publicationFile), Zugriff am 11.01.2013.
- Trautwein, Peggy (2015): Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen–Anhalts (HoF–Arbeitsbericht 3'2015), unter Mitarbeit von Thomas Berg, Sabine Gabriel, Peer Pasternack, Annika Rathmann und Claudia Wendt, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin–Luther–Universität, Halle–Wittenberg.

Tab. A1: Einflussfaktoren auf die Beurteilung der Lehrqualifikation und die Sichtweisen zur hochschuldidaktischen Weiterbildung (N 278). Mediane.

	Geschlecht			Alter					Karrierestufe (höchster Abschluss)				Personalgruppe			
	weiblich (N 81)	männlich (N 195)	p	unter 30 Jahre (N 84)	30-39 Jahre (N 82)	40-49 Jahre (N 38)	50-59 Jahre (N 49)	60 Jahre und älter (N 23)	p	Diplom/Magister/ Master/Staatsex. (N 147)	Promotion (N 78)	Habilitation (N 51)	p	Personal unterhalb der Professur (N 204)	(Junior-) Professor/inn/en (N 67)	p
<b>Einschätzung der Qualifikation<sup>a</sup></b>																
für Lehre im Bachelorstudium	4,4	4,5	n.s.	4,3	4,4	4,5	4,9	4,9	***	4,3	4,7	4,8	***	4,5	4,8	**
für Lehre im Masterstudium	4,1	4,4	**	4,0	4,2	4,5	4,7	4,9	***	4,0	4,5	4,8	***	4,2	4,8	***
<b>Informiertheit über Angebote<sup>b</sup></b>																
Universität Magdeburg	2,3	2,0	**	2,0	2,0	2,0	2,3	2,2	n.s.	2,1	2,1	2,1	n.s.	2,1	2,1	n.s.
andere Hochschulen	1,4	1,4	n.s.	1,3	1,4	1,4	1,6	1,7	***	1,3	1,5	1,7	***	1,3	1,5	*
hochschulübergreifende Einrichtungen außerhalb von Hochschulen	1,5	1,5	n.s.	1,4	1,4	1,6	1,7	1,6	*	1,4	1,5	1,7	**	1,4	1,7	**
Summe Informiertheit <sup>c</sup>	6,6	6,3	n.s.	5,9	6,2	6,5	7,2	7,3	**	6,1	6,5	7,1	**	5,7	7,0	**
<b>Teilnahmebereitschaft<sup>d</sup></b>																
künftige Teilnahmeabsicht	4,2	3,4	***	3,9	3,9	3,8	3,0	2,5	***	2,9	3,7	2,7	***	3,8	2,8	***
Erwerb eines Zertifikats	4,0	3,1	**	4,2	4,1	2,4	2,2	2,2	***	4,1	3,2	1,9	***	3,9	2,0	***
<b>Hinderungsgründe<sup>e</sup></b>																
keine Zeit	4,0	4,0	n.s.	3,8	3,9	4,3	4,2	3,5	*	3,7	3,9	4,5	***	4,5	3,7	***
ausreichende Qualifikation	2,2	2,7	**	2,1	2,2	2,8	3,4	4,0	***	2,1	2,7	3,6	***	3,4	2,2	***
kein Interesse	1,3	1,7	***	1,6	1,4	1,6	1,5	1,8	n.s.	1,5	1,5	1,8	n.s.	1,7	1,5	n.s.
keine Gelegenheit	2,3	2,9	**	2,9	2,7	2,7	2,4	3,1	n.s.	2,8	2,8	2,4	n.s.	2,7	2,8	n.s.
nicht sinnvoll	1,2	1,4	***	1,4	1,3	1,3	1,4	1,6	n.s.	1,3	1,3	1,5	n.s.	1,4	1,3	n.s.
keine interessanten Angebote	2,1	2,8	***	2,6	2,6	2,7	2,4	3,0	n.s.	2,5	2,7	2,8	n.s.	2,8	2,5	n.s.
Unsicherheit Nutzen	2,0	2,5	**	2,4	2,1	2,8	2,3	2,3	n.s.	2,3	2,4	2,8	n.s.	2,6	2,3	n.s.

a "Wie schätzen Sie Ihre Qualifikation für Aufgaben in der Lehre grundsätzlich ein? (Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen!)

Für die Hochschullehre im Bachelor-/Masterstudium fühle ich mich ausreichend qualifiziert". Das Antwortformat ist 5-stufig skaliert von 1 'tritt überhaupt nicht zu' bis 5 'trifft voll und ganz zu'.

b "Wie gut Sie über die hochschuldidaktischen Angebote dieser Stellen informiert?" Das Antwortformat ist 4-stufig skaliert: 1 'gar nicht', 2 'ein wenig', 3 'gut', 4 'sehr gut'.

c Wertebereich Summenskala: 4 - 16, Antwortformat: 1 'gar nicht', 2 'ein wenig', 3 'gut', 4 'sehr gut'; 4 = in allen Variablen 1 angegeben; 16 = in allen Variablen 4 angegeben.

d Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 'auf keinen Fall', 2 'eher nicht', 3 'vielleicht', 4 'eher ja', 5 'auf jeden Fall'.

e Das Antwortformat ist 5-stufig skaliert von 1 'trifft überhaupt nicht zu' bis 5 'trifft voll und ganz zu'.

\*\*\* p < 0,001; \*\* p < 0,01; \* p < 0,05 (Mann-Whitney-U-Test/Kruskal-Wallis-Test)

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Tab. A1: Einflussfaktoren auf die Beurteilung der Lehrqualifikation und die Sichtweisen zur hochschuldidaktischen Weiterbildung (N 278). Mediane.

	Geschlecht			Alter					Karrierestufe (höchster Abschluss)				Personalgruppe			
	weiblich (N 81)	männlich (N 195)	p	unter 30 Jahre (N 84)	30-39 Jahre (N 82)	40-49 Jahre (N 38)	50-59 Jahre (N 49)	60 Jahre und älter (N 23)	p	Diplom/Magister/ Master/Staatsex. (N 147)	Promotion (N 78)	Habilitation (N 51)	p	Personal unterhalb der Professur (N 204)	(Junior-) Professor/inn/en (N 67)	p
<b>Einschätzung der Qualifikation<sup>a</sup></b>																
für Lehre im Bachelorstudium	4,4	4,5	n.s.	4,3	4,4	4,5	4,9	4,9	***	4,3	4,7	4,8	***	4,5	4,8	**
für Lehre im Masterstudium	4,1	4,4	**	4,0	4,2	4,5	4,7	4,9	***	4,0	4,5	4,8	***	4,2	4,8	***
<b>Informiertheit über Angebote<sup>b</sup></b>																
Universität Magdeburg	2,3	2,0	**	2,0	2,0	2,0	2,3	2,2	n.s.	2,1	2,1	2,1	n.s.	2,1	2,1	n.s.
andere Hochschulen	1,4	1,4	n.s.	1,3	1,4	1,4	1,6	1,7	***	1,3	1,5	1,7	***	1,3	1,5	*
hochschulübergreifende Einrichtungen außerhalb von Hochschulen	1,5	1,5	n.s.	1,4	1,4	1,6	1,7	1,6	*	1,4	1,5	1,7	**	1,4	1,7	**
Summe Informiertheit <sup>c</sup>	6,6	6,3	n.s.	5,9	6,2	6,5	7,2	7,3	**	6,1	6,5	7,1	**	5,7	7,0	**
<b>Teilnahmebereitschaft<sup>d</sup></b>																
künftige Teilnahmeabsicht	4,2	3,4	***	3,9	3,9	3,8	3,0	2,5	***	2,9	3,7	2,7	***	3,8	2,8	***
Erwerb eines Zertifikats	4,0	3,1	**	4,2	4,1	2,4	2,2	2,2	***	4,1	3,2	1,9	***	3,9	2,0	***
<b>Hinderungsgründe<sup>e</sup></b>																
keine Zeit	4,0	4,0	n.s.	3,8	3,9	4,3	4,2	3,5	*	3,7	3,9	4,5	***	3,7	4,5	***
ausreichende Qualifikation	2,2	2,7	**	2,1	2,2	2,8	3,4	4,0	***	2,1	2,7	3,6	***	2,2	3,4	***
kein Interesse	1,3	1,7	***	1,6	1,4	1,6	1,5	1,8	n.s.	1,5	1,5	1,8	n.s.	1,5	1,7	n.s.
keine Gelegenheit	2,3	2,9	**	2,9	2,7	2,7	2,4	3,1	n.s.	2,8	2,8	2,4	n.s.	2,8	2,7	n.s.
nicht sinnvoll	1,2	1,4	***	1,4	1,3	1,3	1,4	1,6	n.s.	1,3	1,3	1,5	n.s.	1,3	1,4	n.s.
keine interessanten Angebote	2,1	2,8	***	2,6	2,6	2,7	2,4	3,0	n.s.	2,5	2,7	2,8	n.s.	2,5	2,8	n.s.
Unsicherheit Nutzen	2,0	2,5	**	2,4	2,1	2,8	2,3	2,3	n.s.	2,3	2,4	2,8	n.s.	2,3	2,6	n.s.

a "Wie schätzen Sie Ihre Qualifikation für Aufgaben in der Lehre grundsätzlich ein? (Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen!)

Für die Hochschullehre im Bachelor-/Masterstudium fühle ich mich ausreichend qualifiziert". Das Antwortformat ist 5-stufig skaliert von 1 'tritt überhaupt nicht zu' bis 5 'trifft voll und ganz zu'.

b "Wie gut Sie über die hochschuldidaktischen Angebote dieser Stellen informiert?" Das Antwortformat ist 4-stufig skaliert: 1 'gar nicht', 2 'ein wenig', 3 'gut', 4 'sehr gut'.

c Wertebereich Summenskala: 4 - 16, Antwortformat: 1 'gar nicht', 2 'ein wenig', 3 'gut', 4 'sehr gut'; 4 = in allen Variablen 1 angegeben; 16 = in allen Variablen 4 angegeben.

d Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 'auf keinen Fall', 2 'eher nicht', 3 'vielleicht', 4 'eher ja', 5 'auf jeden Fall'.

e Das Antwortformat ist 5-stufig skaliert von 1 'trifft überhaupt nicht zu' bis 5 'trifft voll und ganz zu'.

\*\*\* p < 0,001; \*\* p < 0,01; \* p < 0,05 (Mann-Whitney-U-Test/Kruskal-Wallis-Test)

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013



Tab. A2: Die Beziehungen zwischen der Informiertheit über hochschuldidaktische Angebote verschiedener Institutionen.<sup>a</sup> Assoziationskoeffizienten Kendall Tau<sub>b</sub> (N 278).

	1)	2)	3)	4)
1) Angebote der Uni Magdeburg	1.00			
2) Angebote anderer Hochschulen	.278	1.00		
3) Angebote hochschulübergreifender Einrichtungen	.417	.517	1.00	
4) Angebote außerhalb von Hochschulen	.272	.448	.485	1.00

a Das Antwortformat ist vierstufig skaliert: 1 ‚gar nicht‘ 2 ‚ein wenig‘ 3 ‚gut‘ 4 ‚sehr gut‘. Alle Korrelationen sind auf dem Niveau  $**p < 0,01$  signifikant.

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Tab. A3: Antworten zu der Kategorie „Sonstiges“ der Fragebatterie „Bitte schätzen Sie Ihren persönlichen Weiterbildungsbedarf in den folgenden Bereichen ein.“ (N 14)

Lfd. Nr.	Antworten im Einzelnen
16	Moodle ist eine Katastrophe
32	Gestik, Rhetorik
49	Rechtssicherheit bei der Verwendung geschützter Inhalte: Videos (als Link oder gespeichert?); Abbildung aus Lehrbüchern in geschützten Manuskripten
60	Wie bringt man die Studierenden dazu, ihre Hausaufgaben zu machen?
82	Feedback durch Studierende erhalte, aktive Mitarbeit erzeugen
129	ich habe hochschuldidakt. Ausbildung für Unterrichten von Studierenden im Studium absolviert. auch fachdidaktische Ausbildg. für Erwachsenenbildg.
132	nicht lustig die letzten Fragen, da wir teilweise kein Strom haben, geschweige denn Beamer und Anderes
142	Möglichkeiten um neue Medien überhaupt einsetzen zu können ...!
146	so lange es hierorts für ausreichend empfunden wird, pro Seminargebäude einen Beamer zur Verfügung zu stellen, im Gebäude 151 gar keinen, empfinde ich den Punkt "neue Medien" als Witz.
158	Arbeiten mit Smartboards
166	Verzahnung von Lehrinhalten im Curriculum/ Wie geht man mit arroganten HS-Lehrern um, die kein Engagement für die Lehre zeigen.
212	Verbesserung Ausstattung der Räume nötig/techn. Möglichkeiten müßten verbessert werden.
219	Weiterbildung wäre für mich am ehesten relevant, wenn es auch auf mein Fach zugeschnitten ist. Die Übertragbarkeit von Konzepten aus völlig anderen Fachgebieten würde mir sehr schwer fallen, wenn sie überhaupt sinnvoll ist.
268	Weiterbildung ist immer gut!

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013

Tab. A4: Antworten zu der offenen Frage „Anmerkungen, Anregungen und Kritik zum Thema Weiterbildung und zum Fragebogen“ (N 54).

Lfd. Nr.	Antworten im Einzelnen
6	Frage 1A bzw. Antwortalternativen irreführend!
10	Obwohl klar ist, dass Lehre dynamisch bleiben muss, um nicht zu verstauben, darf gefragt werden wie weit die Uni ihre Methoden dem schwindenden Lern-Niveau der Studierendenschaft anpassen sollte.
11	Falls Angebote bestehen, wünsche ich mir eine bessere Informationspolitik.
14	Da es über Drittmittelprojekte keine berufliche Zukunft an der Uni gibt, sind didaktische Fragestellungen nicht zweckmäßig!
20	Frage 9 lässt so nicht beantworten, da die Mehrheit der LV in gemischten Gruppen stattfinden.
25	Studierende sind Erwachsene, viele der hier vorgeschlagenen Lehrmethoden klingen nach Grundschule. PS Ich will nach Israel.
37	Für mich kommt eine Pädagogik-Ausbildung zu spät, ich habe mir das nötige Wissen in der Praxis angeeignet. Statt einer Weiterbildung für alle sollte eine Ausbildung für Neulinge angeboten werden, erstmal.
38	Dieser Fragebogen passt insofern nicht, als das es erst seit diesem Semester ein HS-Didaktisches Angebot gibt! Vorher musste man an andere HS um dort WB zu belegen. Einige Items sind deshalb schlecht zu beantworten.
44	An mehrtägigen Veranstaltungen würde ich wegen des hohen Zeitaufwandes nicht teilnehmen.
47	Für sinnvolle Maßnahmen benötigt man Personal. dass langfristig in der Lehre tätig ist.
53	Die Information zu Fokus: Lehre kam zu spät an (zumindest bei mir). Für die Zeitplanung ist eine frühere Information essenziell.
62	Ich bin Mathematiker und solange ich keine Mitarbeiter für die Lehre im Service-Bereich bekomme (zumindest für das 1. Studienjahr) sehe ich das Thema sehr kritisch. Mit guten LBA´s im 1. Studienjahr können die Studierenden zum Selbstständigen Lernen motiviert werden als durch einen weitergebildeten Vorlesenden. Ihre Fragen gestalten sicherlich eine eindeutige Zuordnung, falls alle Antworten ehrlich sind.
66	s. 15, aktuelle Zeiten machen es sehr schwierig an Angeboten teilzunehmen. Weshalb werden die Mitarbeiter nicht direkt mit Informationen versorgt?
72	Mir wäre es wichtig, daß Weiterbildung unter Berücksichtigung der fachlichen Gegebenheiten und nicht nur allgemein angeboten würde.
76	Gibt es hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote die wenig Zeit kosten, z.B. in Form von pdf-Dateien?
81	Es ist für mich deswegen Weiterbildung weniger relevant, weil ich ab kommendem Jahr nicht mehr an dieser Uni arbeiten werde
94	Es gibt kein (objektives) Feedback für "Übung halten".
96	Ihre Fragen muss jede in diesem Land tätige "normale" Lehrkraft mit JA bzw. zustimmend beantworten. Was Ihr nachgefragtes Qualifikationsprofil anbelangt so ist m.E. festzustellen, dass kein Lehrer ohne diese Qualifikationen im Schulbetrieb zukunftsfähig ist/wäre. Dass Hochschullehrer(-personal) diese Kompetenzen erst über Weiterbildungen erlangen bzw. hoffentlich nur vervollkommen wollen/müssen, erscheint mir als komisch?!
122	ist nicht anonym, LbA gibt es an der FIN nur eine weibliche! Damit bin ich genau identifiziert Fragebogen sicher für guten Zweck, daher o.k.
123	Erfassung wo und wie die Lehrenden woanders lehren? Bei mir sind das bspw.
127	Für viele Dozenten wichtig: Präsentationen auf Englisch und Motivierung der Studierenden
132	mehr offene Kategorien! offene Antwortmöglichkeiten. Sonst erfahren Sie nur was Sie wollen! und nicht was die anderen meinen

- 133 Frage 9: Da manchmal Seminare für BA + MA angeboten werden (müssen) ist die Aufteilung  
der SWS schwierig / Frage 8: Unterschied zwischen Übung und Tutorium
- 134 wichtig scheint mir der Austausch unter den Lehrenden (learning groups) ->gemeinsam auf  
Instituts-/Fak-Ebene
- 136 Dozentenranking ist an der FMB "abgeschafft" wurden. Das ist eine tolle Form des direkten  
Feedbacks für Lehrende. Sollte man unbedingt wieder einführen.
- 137 Didaktik ist Themenabhängig --> Mathematik anders/schwieriger als andere Fächer -->  
spezifisches Angebot sinnvoll!
- 138 Wenn ich etwas Lernen, was mir gefällt, ist das Zertifikat überflüssig!
- 139 Die beste Weiterbildung auf hochschuldidaktischem Gebiet ist die permanente  
Kommunikation mit den Studierenden (feedback!)
- 146 s. meine Bewertung bei Frage 12. Wie ich höre, soll im Gebäude 40 nach Sanierung das alte  
Möbiliar wieder rein und soll es so gut wie keine Medientechnik an Verbesserungen geben.  
Vielleicht werben wir dem nächst: Hier können Sie was mit Medien studieren – fast ohne sie  
einzusetzen.
- 166 Didaktikangebote für Dozenten ist mir bislang nicht bekannt an der OvGU. Jeder "neue" wiss.  
Mitarbeiter musste zu DDR-Zeiten einen Kurs "Hochschuldidaktik" belegen, z.T. allerdings  
"Rot" gefärbt.
- 169 längst überfällig an der OvGU / Professoren sollten auch motiviert werden, an  
Weiterbildungen teilzunehmen.
- 185 Das bisherige Weiterbildungsangebot ist viel zu wenig und nicht lehrspezifisch! Sprachkurse,  
Kurse zu Gesundheit sind kein hinreichendes Angebot einer Hochschule! Mir wären Angebote  
in der Sozialforschung, Projektarbeit, Neue Medien im Unterricht, Leistungsbewertung von  
Studis und Angebote für den Umgang mit heterogenen Gruppen wichtig!!!
- 191 Ich begrüße Ihre Initiative, aber für mich kommen die Angebote zu spät. Ich möchte die  
verbleibende Zeit anders nutzen und gehe davon aus, dass der Bedarf an Weiterbildung  
aufgrund der Lehrerfüllung eher gering ist.
- 205 Im Begleitbrief steht: "... rückläufigen Entwicklung der ... Kapazitäten entgegenzuwirken..."  
So ein Quatsch. Wir sind weit über jeder normalen Auslastung. Die Kapazitäten sind weit  
überschritten! Wir brauchen nicht mehr Weiterbildung sondern mehr Mitarbeiter.
- 208 Ein Bedarf besteht bei den meisten Dozenten, allerdings fehlt die Zeit. Gute Lehre wird nicht  
honoriert, dementsprechend fehlt der Anreiz. → Dementsprechend müssen Weiterbildungen  
verpflichtend sein.
- 212 Zu 15) Kurze, thematische spannende Vorträge mit anschließendem kleinen Workshop  
(Q+A), max. 3 h, in lockerer Folge an einem festen Wochentag (z.B. Di.) wären  
wünschenswert.
- 218 Sinnvoll wäre es, wenn die Teilnahme an einer WB-Maßnahme mit 28 Stunden für das  
Lehrdeputat angerechnet werden könnte. Die Qualität der Lehre würde sich erhöhen, a) wenn  
die Personalsituation verändern und b) die Verschulung der Studiengänge rückgängig  
gemacht würden. Ihr Projekt ist im wesentlichen nur ein Abarbeiten am Symptom.
- 219 Das Fachgebiet der Testpersonen sollte erfragt werden. Meins ist praktische Informatik.
- 233 E-Learning ist aus meiner Sicht das wichtigste Thema; hier müssten entsprechende  
Strukturen und Weiterbildungsmaßnahmen geschaffen werden.
- 248 Die zeitaufwendigen und bereits in der LVVO sehr gering bewerteten Praktika sind hier  
(Punkt 8) nicht beachtet worden.
- 254 Sehr wichtiges Thema!
- 262 Ich habe ein hohes Interesse an WB zum Thema "Studieren ohne Abitur" und anderen  
heterogene Bildungsbiografien.
- 264 Dringend die Sichtbarkeit der angebotenen Kurse erhöhen. Ich habe nur durch Zufall von den  
jetzigen Kursen erfahren.
- 267 Ich habe die Laborpraktika die ich betreue, zu meinen Lehrveranstaltungen hinzugerechnet  
(vgl. Frage 8) / Bei Frage 12 war mir nicht klar ob sich der Bedarf allgemein darauf bezieht,

- was ich schon weiß/nicht weiß, oder darauf, was ich in meiner Lehrtätigkeit brauchen werde.
- 268 Ich finde jegliche geplante Maßnahme sehr sinnvoll!!!
- 269 Die zeitaufwendigen und bereits in der LVVO sehr gering bewerteten Praktika sind auch hier (8.) nicht beachtet worden!
- 280 1988/89 habe ich 1 Jahre (2Semester) an einer hochschulpädagogischen Weiterbildung (1 Tag/Semesterwoche) teilgenommen. Dies war eine wichtige Erfahrung, Kenntniswert und Grundlage meiner sehr beliebten Lehrveranstaltung heute!
- 283 Bitte keine derartigen Fragebögen in Zukunft!
- 284 Los gehts!
- 288 Es sollten nur Dinge gefragt werden, die nicht in Datenbanken vorhanden sind.
- 291 Da die OvGU bisher keine Weiterbildungsangebote zur "Hochschuldidaktik" angeboten hat, habe ich an der Uni Halle das Zertifikat "Erfolgreich Lehren" absolviert – was eine sehr gute Erfahrung war!
- 311 In Frage 12 sollte vielleicht eher nach Interesse als nach Bedarf gefragt werden.
- 316 Die meisten Fragen konnte ich nur schwer beantworten, da ich erst seit einem halben Jahr hier arbeite und kaum in der Lehre tätig bin.
- 

Quelle: fokus: LEHRE Forschungsprojekt Weiterbildungsbedarfsanalyse, 2013



## Impressum

Prof. Dr. Philipp Pohlenz  
Professur für Hochschulforschung und  
Professionalisierung der akademischen Lehre  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Fakultät für Humanwissenschaften  
Projekt fokus: LEHRE  
Universitätsgebäude 40, Raum 360  
Zschokkestr. 32  
D-39104 Magdeburg  
Tel. +49 (0) 391/67-56818  
fokuslehre@ovgu.de

### Herausgeber

Prof. Dr. Philipp Pohlenz

### Covergestaltung

Anneke Richter  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg  
Audiovisuelles Medienzentrum  
Universitätsgebäude 18  
Universitätsplatz 2  
D-39104 Magdeburg

### Layout & Satz

fokus: LEHRE

**ISSN 2365-0974**

Erscheint unregelmäßig



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung