

Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
Abteilung für Psychologie

Determinanten der Lehrmotivation von Hochschulprofessoren

**Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
„Doktor der Philosophie“**

Vorgelegt von
Dipl. -Soz. Ralph Stegmüller

Erstgutachterin & Betreuerin:
Prof. Dr. Elke Wild, Universität Bielefeld

Zweitgutachter:
Prof. Dr. Uwe Wilkesmann, Technische Universität Dortmund

Zusammenfassung

Diese Dissertation zielt auf die Identifikation von externalen Determinanten der professoralen Lehrmotivation ab. Dazu werden eingangs zwei Motivationstheorien (Job Characteristics Model, Selbstbestimmungstheorie der Motivation) vorgestellt und auf Basis der Modellannahmen Bedingungen der professoralen Lehrmotivation abgeleitet. Daneben wird der Forschungsstand um die Untersuchungsfrage vorgestellt. Um den begrenzten empirischen Kenntnisstand zu erweitern und die Gültigkeit der theoretischen Annahmen einschätzen zu können, werden zwei Analysen durchgeführt. Zum einen wird mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse das Spektrum an Determinanten der professoralen Lehrmotivation sowie deren relative Bedeutsamkeit untersucht. Zum anderen wird die der Selbstbestimmungstheorie entnommene Annahme geprüft, dass eine durch die Studierenden erfahrene Unterstützung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit positiv mit der intrinsischen und negativ mit der extrinsischen Lehrmotivation assoziiert ist. Außerdem wird die Hypothese geprüft, dass nur die intrinsische Lehrmotivation in positiver Relation zum Lehrengagement der Professoren steht. Datengrundlage beider Analysen sind Teilstichproben des „MogLI“ Projekts, in dessen Rahmen 261 Professoren an 20 Hochschulen befragt wurden. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zeigen, dass die Lehrmotivation der Professoren in Wechselwirkung zu einem breiten Spektrum an sozialen, organisationalen und systemischen Umweltbedingungen steht, wobei die inhaltsanalytisch identifizierten Einflussgrößen immer nur von Teilen der Befragten als motivational bedeutsam angeführt wurden. Als Ergebnis der (multivariaten) Hypothesenprüfung kann festgehalten werden, dass nur die studentischen Unterstützungen von Autonomie und sozialer Eingebundenheit signifikant mit der Lehrmotivation assoziiert sind und das Lehrengagement der Professoren lediglich mit der intrinsischen Motivation zusammenhängt. Der Vergleich der Ergebnisse mit den Befunden anderer Untersuchungen zeigt, dass die im Zuge dieser Arbeit gewonnenen Befunde mit dem Forschungsstand harmonieren und diesen um einige bisher unbekannte Bedingungen der Lehrmotivation erweitern. Zudem kann festgehalten werden, dass einige, aber nicht alle der gewonnenen Befunde durch die im Rahmen dieser Arbeit herangezogenen Theorien erklärt werden können. Auf Basis der identifizierten Einflussgrößen der professoralen Lehrmotivation werden abschließend „Stellräder“ zur Intensivierung des professoralen Lehrengagements skizziert sowie Empfehlungen zur weiteren Erforschung des Untersuchungsgegenstandes gegeben.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| 1. Die Bedeutsamkeit des Untersuchungsgegenstandes..... | 1 |
| 1.1. Der wachsende Bedarf an Hochschulabsolventen | 1 |
| 1.2. Professorenschaft als Vermittler akademischer Ausbildung..... | 5 |
| 1.3. Die Lehrfreiheit des Professors | 9 |
| 1.4. Das Wissens um Determinanten der Lehrmotivation | 11 |
| 1.5. Aufbau der Dissertation | 13 |
| 2. Theorien der Motivation | 15 |
| 2.1. Das Job Characteristics Model..... | 17 |
| 2.1.1. Theoretischer Aufbau des Job Characteristics Model | 17 |
| 2.1.2. Empirische Evidenz zum Job Characteristics Model | 20 |
| 2.1.3. Bewertung des Job Characteristics Model..... | 24 |
| 2.1.4. Das Job Characteristics Model im Kontext der Professur | 27 |
| 2.2. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation | 33 |
| 2.2.1. Theoretischer Aufbau der Selbstbestimmungstheorie | 33 |
| 2.2.2. Empirische Evidenz zur Selbstbestimmungstheorie..... | 38 |
| 2.2.3. Bewertung der Selbstbestimmungstheorie..... | 42 |
| 2.2.4. Die Selbstbestimmungstheorie im Kontext der Professur | 45 |
| 3. Empirische Befunde zum Untersuchungsgegenstand | 50 |
| 3.1. Qualitative Befunde | 52 |
| 3.2. Quantitative Befunde | 54 |
| 4. Zusammenfassung & Fragestellung..... | 59 |
| 4.1. Determinanten der professoralen Lehrmotivation | 65 |
| 4.2. Die Studierenden als motivationale Einflussgröße | 65 |
| 5. Methodisches Vorgehen | 67 |
| 5.1. Datenerhebung | 67 |
| 5.1.1. Rekrutierung der Professoren | 67 |
| 5.1.2. Ablauf der Datenerhebung..... | 68 |
| 5.1.3. Inhalte der Professorenerhebung | 70 |
| 5.1.4. Ausgangsdatensatz des „MogLI“ Projektes..... | 71 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 5.2. | Determinanten der professoralen Lehrmotivation | 71 |
| 5.2.1. | Erhebungsfragen | 72 |
| 5.2.2. | Induktive Kategorienbildung | 73 |
| 5.2.3. | Auswahl und Beschreibung der herangezogenen Stichprobe..... | 75 |
| 5.3. | Die Studierenden als motivationale Einflussgröße | 77 |
| 5.3.1. | Beschreibung der herangezogenen Stichprobe | 77 |
| 5.3.2. | Instrumente | 78 |
| 5.3.2.1. | Gegenwärtige und gewünschte Lehrarbeitszeit | 78 |
| 5.3.2.2. | Extrinsische und intrinsische Lehrmotivation | 80 |
| 5.3.2.3. | Bedürfnisunterstützung durch die Studierenden..... | 86 |
| 6. | Ergebnisse..... | 90 |
| 6.1. | Determinanten der professoralen Lehrmotivation | 90 |
| 6.1.1. | Bedeutsamkeit der identifizierten Einflussgrößen..... | 90 |
| 6.1.2. | Beschreibung der identifizierten Einflussgrößen..... | 92 |
| 6.2. | Die Studierenden als motivationale Einflussgröße | 99 |
| 6.2.1. | Bivariate Hypothesenprüfung | 99 |
| 6.2.2. | Multivariate Hypothesenprüfung | 101 |
| 6.2.3. | Erweiterte multivariate Hypothesenprüfung..... | 105 |
| 7. | Diskussion | 109 |
| 7.1. | Zusammenfassung der Befunde | 109 |
| 7.2. | Erklärbarkeit der Befunde durch das JCM und die SDT | 112 |
| 7.3. | Einordnung der Befunde in den Forschungsstand | 119 |
| 7.4. | Potential und Limitationen dieser Untersuchung..... | 124 |
| 7.5. | Praxeologische Ableitungen..... | 128 |
| 7.6. | Ausblick | 132 |
| 8. | Literaturverzeichnis | 135 |

1. Die Bedeutsamkeit des Untersuchungsgegenstandes

In diesem einleitenden Kapitel wird begründet, warum das Wissen um Determinanten der Lehrmotivation von Professoren¹ bedeutsam ist. Ich werde argumentieren, dass eine wachsende Nachfrage nach Hochschulabsolventen besteht (Abschnitt 1.1) und die Professorenschaft eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung deren akademischer Qualifikation einnimmt (Abschnitt 1.2). Wie ich weiter ausführen werde, kann die Professorenschaft aufgrund ihrer verfassungsrechtlich zugestandenen Lehrfreiheit ihre Lehrtätigkeit und ihr Lehrengagement weitestgehend selbst bestimmen, eine direkte Steuerung ist kaum möglich (Abschnitt 1.3). Um dem Bedarf an gut ausgebildeten Hochschulabsolventen gerecht zu werden und qualitativ gute Lehre zu gewährleisten gewinnt damit die Frage an Bedeutung, welche externalen Einflussgrößen die Lehrmotivation des professoralen Hochschullehrers beeinflussen (Abschnitt 1.4). Dieses Wissen kann dazu beitragen, optimale Rahmenbedingungen für ein hohes Lehrengagement der professoralen Hochschullehrer im Sinne einer indirekten Steuerung zu schaffen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet der Ausblick, wie die Untersuchungsfrage im Rahmen dieser Arbeit erörtert werden wird (Abschnitt 1.5).

1.1. Der wachsende Bedarf an Hochschulabsolventen

Schenkt man den Pressemeldungen der letzten Zeit Glauben, so leidet die deutsche Wirtschaft unter einem Mangel an qualifizierten Arbeitskräften. So fragt z.B. die *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* „Wo sind all die Ingenieure hin?“ (Kloepfer & Sonnet, 2010, S.28), während die *Süddeutsche Zeitung* „Fachkräfte verzweifelt gesucht“ titelt (Öchsner, 2010, S.17). Der „Fachkräftemangel wird zur Wachstumsbremse“ schreibt das *Handelsblatt* (Creutzburg, 2011, S.19), die *Frankfurter Rundschau* konstatiert dazu passend: „Fachkräfte werden knapp“ (Roth, 2011, S.14f).

Unabhängig davon, wie man das Ausmaß dieses nicht nur in den Printmedien diskutierten Fachkräftemangels beurteilen möchte kann festgehalten werden, dass der Bedarf an gut ausgebildeten Arbeitnehmern zum gegenwärtigen Zeitpunkt höher ist als in der Vergangenheit und dass dieser Bedarf auch in Zukunft weiter steigen wird. Für diese Entwicklung sind in Deutschland wie vielen europäischen Ländern drei Ursachen verantwortlich, die auch in der öffentlichen Debatte oftmals Erwähnung finden.

¹ Aus Gründen der Lesefreundlichkeit wird im Folgenden von Professor, Student, Hochschullehrer etc. gesprochen. Im Sinne des generischen Maskulinums sind damit männliche und weibliche Personen gleichermaßen gemeint.

Zum einen ergibt sich eine Erhöhung des nachgefragten Qualifikationsniveaus als Folge des *sektoralen Wandels*. Darunter ist die Verschiebung des wirtschaftlichen Schwerpunkts einer Volkswirtschaft vom primären (Land-, Forst- u. Fischereiwirtschaft) und sekundären Sektor (produzierendes Gewerbe) hin zum tertiären Sektor (Dienstleistungen u. Handel) zu verstehen. Infolge zunehmender Technologisierung und einhergehender Rationalisierung werden die Arbeitsplätze eines Landes in den „rationalisierbaren“ beiden ersten Sektoren zunehmend automatisiert, während der tertiäre Sektor dadurch nicht nur prozentual an Bedeutung gewinnt, sondern gleichzeitig durch den Bedarf an Dienstleistungen zur Umsetzung und Unterstützung dieses Prozesses absolut an Stellenwert gewinnt. Zu den durch den technologischen Fortschritt geforderten und geförderten tertiären Tätigkeiten gehören solche der Verwaltung, des Transports, der Finanzierung, der Forschung und Entwicklung. Dieser, bereits vom Ökonom Fourastié (1954) in seiner „Drei Sektoren Hypothese“ prognostizierte sektorale Wandel, hat die Struktur der deutschen Wirtschaft seit den 60er Jahren nachhaltig von einer Industrie- hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft verändert (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1:

Verteilung der Erwerbstätigen auf die drei Produktionssektoren in Deutschland

| Sektor | Jahr | | | | | |
|-------------------|------|------|------|------|-------|-------|
| | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 2000* | 2010* |
| Primärer Sektor | 15,4 | 9,9 | 6,3 | 4,3 | 2,4 | 2,1 |
| Sekundärer Sektor | 53,9 | 56,7 | 53,0 | 49,4 | 28,9 | 24,4 |
| Tertiärer Sektor | 30,7 | 33,5 | 40,7 | 46,3 | 68,7 | 73,5 |
| Insgesamt | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Quelle: Statistisches Bundesamt (1995, 2011), eigene Berechnungen. * Ost- u. Westdeutschland.

Mit dem sektoralen Wandel ist es zu einer Veränderung der Qualifikationsanforderungen gekommen. So hat der technologische Fortschritt zwar zunehmend die „Hände“ der Menschen ersetzt, jedoch nicht deren „Köpfe“. Vielmehr haben wissensintensive Tätigkeiten an Bedeutung gewonnen, weil sie zur Organisation, Umsetzung und Abwicklung der neuen Technologien verstärkt benötigt werden. Dies

wird auch an der Entwicklung der Nachfrage deutlich: Lag die Arbeitslosenquote zwischen Akademikern und ungelernten Erwerbspersonen 1975 noch weniger als 6% Prozentpunkte auseinander, trennten diese beiden Gruppen 2005 mehr als 21% Prozentpunkte (26% ohne Berufsabschluss, 4,1% mit Hochschulabschluss, vgl. Rheinberg & Hummel, 2007). Auch für die Zukunft kann infolge der fortschreitenden Technologisierung von einem weiter steigenden Bedarf an Hochausgebildeten im wachsenden Dienstleistungsbereich ausgegangen werden. So prognostiziert die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) im dritten deutschen Bildungsbericht, einen bis zum Jahr 2025 weitergehenden Rückgang un- und gering qualifizierter Arbeit und eine deutliche Zunahme von hoch qualifizierten Tätigkeiten, welche ein Hochschulstudium zur Voraussetzung haben.

Zum anderen wird Bildung aufgrund des *demographischen Wandels* in Zukunft relativ wichtiger. So liegt die Zahl der Geburten im Bundesgebiet seit 1972 konstant unter der Zahl an Sterbefällen (Statistisches Bundesamt, 2012). Als Konsequenz schrumpft die deutsche Bevölkerung, sieht man von anfänglichen Wanderungsüberschüssen der 70er und 80er Jahre ab. Diese Entwicklung fand Mitte der 70er Jahre noch keine besondere Aufmerksamkeit, weil noch genug geburtenstarke Jahrgänge im Erwerbsleben standen und die entstehenden geburtenschwachen Kohorten weit von ihrer Erwerbsperiode entfernt lagen. Dieses Verhältnis beginnt sich nun allerdings zu drehen. Immer mehr alte Arbeitnehmer scheiden aus dem Erwerbsleben aus, immer weniger junge stehen zur Übernahme ihrer Plätze zur Verfügung. Unabhängig davon, ob die entstehende Lücke überhaupt gefüllt werden kann, gewinnt das möglichst vollständige Einbeziehen der zur Verfügung stehenden Erwerbspersonen in den Arbeitsmarkt damit an Bedeutung. Gab es in einer jeden zur Verfügung stehenden Erwerbspopulation immer auch Personen, die nicht am Erwerbsleben partizipiert haben oder dies aufgrund ihrer Qualifikation nur in begrenztem Umfang konnten, so erscheint es für die Zukunft immer wichtiger, Bildungsreserven auszuschöpfen. Diese prozentual höhere Mobilisierung an Erwerbspersonen setzt verstärkte gesellschaftliche Bildungsbemühungen voraus. Besonders groß wird die Herausforderung dabei im Hochschulbereich sein. So geht das Institut der deutschen Wirtschaft (2010) von einem bis ins Jahr 2024 zunehmend wachsenden demographischen Ersatzbedarf² im Akademikersegment aus, der nur

² Der demographische Ersatzbedarf beschreibt denjenigen Bedarf, der zur Ersetzung endgültig altersbedingt aus dem Erwerbsleben ausscheidender Personen nötig ist (Institut der deutschen Wirtschaft, 2010).

schwer durch die Zahl an Hochschulabsolventen gedeckt werden kann, potentieller Zusatzbedarf bei Hochqualifizierten nicht eingerechnet.

Darüber hinaus ergibt sich ein erhöhter Bedarf an Hochausgebildeten infolge der *internationalen Vernetzung der Warenströme und Produktionsstätten*. Konkurrierten Unternehmungen bis vor zwei Jahrzehnten noch vorwiegend innerhalb ihrer Volkswirtschaft, hat die Senkung von Transaktionskosten (neue Kommunikationstechnologien, verbesserte Transportwege, Währungsangleichungen, Abbau von Handelsbarrieren) einen globalen Wirtschaftsraum mit internationalem Wettbewerb geschaffen. Um im Rahmen dieser veränderten Situation anschlussfähig zu bleiben, muss eine Volkswirtschaft innovativere Produkte bereitstellen, kürzere Innovationszyklen bewerkstelligen sowie schneller reagieren. Diese erhöhten Anforderungen müssen durch die die Unternehmen tragenden Mitarbeiter bewerkstelligt werden. Illustrieren lässt sich die Veränderung der Qualifikationsanforderungen durch den globaler werdenden Markt an den durch die Unternehmen vorausgesetzten Einstellungskriterien. So zeigen inhaltsanalytische Auswertungen von Stellenanzeigen, dass Fremdsprachenkenntnisse im Zeitverlauf zunehmend als Einstellungskriterium vorausgesetzt werden, insbesondere die „Weltsprache“ Englisch (Wordelmann, 1998).

Infolge der skizzierten Entwicklungen kann festgehalten werden, dass Bildung für die wirtschaftliche Funktionsfähigkeit unserer Gesellschaft eine wachsende Bedeutung erfährt. Insbesondere kann geschlussfolgert werden, dass in der Zukunft ein erhöhter Bedarf an Hochschulabsolventen bestehen wird³. Die sich weiter drehende „Technologiespirale“ erfordert immer qualifizierteres Personal zu ihrer Handhabung und Weiterentwicklung, was sich an der Akademisierung einiger vormals kaum tertiär geprägter Berufsbilder bereits abzeichnet (z.B. Pflegewesen, Erziehungswesen). Der zu großen Teilen durch die Produktivkraft Wissen geprägte Dienstleistungssektor wird weiter expandieren und einen entsprechenden Bedarf an Qualifikation nach sich ziehen. Die fortschreitende Vernetzung der Ökonomien stellt die Qualifikation der Mitarbeiter immer mehr als Garant des wirtschaftlichen Bestehens in den Vordergrund, insbesondere in Volkswirtschaften, deren Standortvorteil nicht im Bereich niedriger Produktionskosten liegt. Zusätzlich zu diesen Entwicklungen fordern die demographischen Umwälzungen eine breitere Einbindung der Bevölkerung in den

³ vgl. dazu auch Nickel (2009, S.28).

akademischen Bildungsbereich. Hinzu kommt, dass eine bedarfsgerechte Deckung an Hochschulabsolventen besonders bedeutsam ist. So stellt dieser Personenkreis hinsichtlich seiner formalen Qualifikation das einzige nicht zu ersetzende Glied in der Qualifikationshierarchie dar, während Hochschulabsolventen umgekehrt, am meisten unter ihrem Ausbildungsniveau liegende Tätigkeiten subsumieren können⁴.

Zu betonen bleibt also, dass gegenwärtig wie auch für die Zukunft, ein quantitativer Bedarf an qualitativ gut ausgebildeten Hochschulabsolventen besteht. Damit gewinnen nicht nur die Hochschulen an Bedeutung, sondern auch die an ihnen lehrenden Professoren, nimmt dieser Personenkreis doch eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung und Gestaltung akademischer Bildung ein, wie im folgenden Abschnitt begründet wird.

1.2. Professorenschaft als Vermittler akademischer Ausbildung

Die Stätten akademischer Ausbildung sind in Deutschland die Hochschulen⁵. Dazu zählen gemäß §1 des (noch gültigen⁶) Hochschulrahmengesetzes die Universitäten, Fachhochschulen, Verwaltungshochschulen, Kunsthochschulen sowie pädagogischen und theologischen Hochschulen, die nach Landesrecht staatlich anerkannte Hochschulen sind. Innerhalb des an den Hochschulen lehrenden Personals nehmen die Professoren eine besonders bedeutsame Funktion bei der Vermittlung und Gestaltung akademischer Bildung ein. Dies lässt sich an verschiedenen Charakteristika ihres Berufsstandes festmachen:

So verfügen Professoren über eine *distinguierte Stellung innerhalb der Hierarchie des lehrenden Personals*. Als Inhaber eines Lehrstuhls oder einer Professur sind sie die formal höchste Instanz für ihr Fachgebiet an der Hochschule, sie „haben

⁴ Z.B. kann ein Ingenieur in vielen Fällen die Tätigkeit eines Handwerkers ausüben, ein Handwerker jedoch nur in wenigen Fällen die Aufgaben eines Ingenieurs übernehmen.

⁵ Die Struktur der deutschen Hochschullandschaft untergliederte sich zum Wintersemester 2010/2011 wie folgt: 105 Universitäten, 6 pädagogische Hochschulen, 16 theologische Hochschulen, 51 Kunsthochschulen, 211 Fachhochschulen sowie 29 Verwaltungshochschulen (Statistisches Bundesamt, 2011).

⁶ Das Hochschulrahmengesetz ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt geltendes Recht (Kempfen, 2011). Jedoch können Regelungen auf Bundesebene im Zuge der Föderalismusreform 2006 durch Landesgesetze substituiert werden. So gelten die Regelungen des Hochschulrahmengesetzes gegenwärtig nur, wenn auf Landesebene zum jeweiligen Sachverhalt keine Regelungen bestehen oder diese den Landesgesetzen entsprechen. Eine Übersicht über die aktuell geltenden Landesgesetze zu geben ist aufgrund des dynamischen Reformprozesses nicht sinnvoll „weil morgen schon Makulatur ist, was heute noch als bahnbrechende hochschulrechtliche Errungenschaft gepriesen wird“ wie Kempfen (2011, S.17f) ausführt. Im Folgenden wird daher auf die Gesetzgebung des Hochschulrahmengesetzes verwiesen, etwaige länderspezifische bedeutsame Sonderregelungen werden hervorgehoben.

korporationsrechtlich die Endstufe der Wissenschaftlerkarriere erreicht und nehmen ihre Dienstaufgaben in Lehre, Forschung und akademischer Selbstverwaltung selbstständig wahr“ (Enders, 1996, S.41). Damit legen sie eigenständig Prüfungs- und Bewertungskriterien fest, entscheiden welche Inhalte gelehrt werden, wirken an der Konzeption von Studiengängen mit und beschließen zu erbringende Leistungen der Studierenden. Die Vergabe von Qualifikationsarbeiten und das Halten von Vorlesungen, wird neben habilitierten wissenschaftlichen Mitarbeitern, fast ausschließlich von ihnen durchgeführt. Damit unterscheiden sich die Professoren von den an Lehrstühlen oder Professuren arbeitenden Angehörigen des akademischen Mittelbaus durch ihre Entscheidungs- und Gestaltungsbefugnisse. Diese sind zwar auch in der Lehre tätig, i.d.R. jedoch auf Zuweisung, Absprache und vor allem in Rückkopplung mit den ihnen fachvorgesetzten Professoren (Hartmer, 2004a). Treten im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit Unklarheiten oder Schwierigkeiten auf, müssen wichtige Entscheidungen getroffen werden, ist es im Zweifel der für das Lehrgebiet verantwortliche Professor, der diese bewältigt bzw. trifft. Professoren sind aufgrund ihrer dienstrechtlichen Stellung also wesentliche Gestalter akademischer Lehre.

Ferner zeichnet sich die Professorenschaft durch den *Umfang ihrer Lehrtätigkeit* aus. Dies lässt sich an den Lehrdeputaten der an den Hochschulen vertretenden Personalgruppen illustrieren. So variiert das reguläre Lehrdeputat eines Universitätsprofessors je nach Bundesland zwischen 8 und 10 Semesterwochenstunden, das eines Fachhochschulprofessors zwischen 16 und 19 Semesterwochenstunden⁷. Im Vergleich zu den anderen an den Hochschulen lehrenden großen Personalgruppen (z.B. wissenschaftliche oder künstlerische Mitarbeiter, wissenschaftliche oder künstlerische Assistenten, akademische Räte⁸), erbringt die Gruppe der Professoren damit eine relativ hohe Lehrleistung. Nur die jüngst etablierte, zahlenmäßig weit kleinere Gruppe der Lehrkräfte für besondere Aufgaben, dürfte noch intensiver in der Lehre vertreten sein. Hinzu kommt, dass an bestimmten Hochschultypen die Gruppe der Professoren gar die größte Gruppe des wissenschaftlichen Personals darstellt. 2009 handelte es sich bei 66% des gesamten an Fachhochschulen hauptberuflich tätigen wissenschaftlichen Personals

⁷ Spannweite der Lehrdeputate für Professoren an Universitäten: z.B. Hessen 8 Semesterwochenstunden; Bremen 10 Semesterwochenstunden. Spannweite der Lehrdeputate für Professoren an Fachhochschulen: z.B. Sachsen-Anhalt 16 Semesterwochenstunden; Bayern 19 Semesterwochenstunden (Franz & Trümpler, 2010).

⁸ Die Lehrdeputate der nicht professoralen Hochschullehrenden variieren bundeslandspezifisch sowie in Abhängigkeit der Personalgruppe. I.d.R. liegt das Lehrdeputat dieses Personenkreises deutlich unter dem der Professorenschaft (vgl. Franz & Trümpler, 2010).

um Professoren, an Kunsthochschulen um 60%, an theologischen Hochschulen stellten die Professoren immerhin noch 47% des gesamten hauptberuflichen wissenschaftlichen Personalbestands⁹. Bei Professoren handelt es sich also um vergleichsweise intensiv in der Lehre vertretenes (akademisches) Hochschulpersonal, an manchen Hochschulen stellt die Professorenschaft aufgrund eines nicht vorhandenen wissenschaftlichen Mittelbaus überdies den überwiegenden Teil des Lehrpersonals.

Darüber hinaus *sozialisieren Professoren den lehrenden Nachwuchs*. Dies liegt darin begründet, dass Hochschullehrer im Vergleich zu Lehrern an allgemeinbildenden Schulen, für gewöhnlich über keine formalisierte didaktische Ausbildung verfügen (vgl. Webler, 1997). Ihre Lehrpraxis entsteht vielmehr durch „*Learning by Doing*“, „*Training on the Job*“ (Enders, 1996, S.32) und Adaption an vorherrschende Standards und Usancen während der postgradualen Phase. So beginnt die Laufbahn des Hochschullehrers nach Studienabschluss üblicherweise als wissenschaftlicher Mitarbeiter, in dessen Stellung er an einem Lehrstuhl oder einer Professur tätig ist. Dabei kann angenommen werden, dass der in seinem Umfeld herrschende Stellenwert der Lehre, Erwartungen an den Lehrenden sowie Vorstellungen von guter Lehre dessen eigene Lehreinrichtungen prägen. Allen voran dürfte dabei der jeweilige Professor Vorbild des neuen Lehrkörpers sein, hat er doch neben seiner Vorgesetztenrolle die Position inne, die das berufliche Ziel vieler Nachwuchswissenschaftler darstellt. Ob er hochschuldidaktische Weiterbildungen begrüßt oder belächelt, seine Vorlesungen akribisch vorbereitet oder regelmäßig „krankheitsbedingt“ vertreten lässt, darf im Einfluss auf den wissenschaftlichen Nachwuchs nicht unterschätzt werden. Professoren prägen mit ihrem Lehrhabitus (vgl. dazu auch Schaeper, 1997) also die Lehrpraxis ihres (nichtprofessoralen) Umfelds.

Allerdings beeinflusst die Professorenschaft die Lehre nicht nur über informelle Sozialisationsprozesse, sondern auch durch ihre entscheidende Rolle bei der *faktischen Reproduktion ihrer Profession*. Zwar legen gesetzliche Regelungen für die Berufung zum Professor die Zusammensetzung der Entscheidungsgremien und die formalen Anforderungen an den Stelleninhaber fest. In den Berufungskommissionen dominieren

⁹ Fachhochschule: Hauptberufliches Personal insgesamt 2009: 23411, davon 15462 Professoren; Kunsthochschule: Hauptberufliches Personal insgesamt 2009: 3731, davon 2247 Professoren; Theologische Hochschule: Hauptberufliches Personal insgesamt 2009: 273, davon 129 Professoren (Statistisches Bundesamt, 2009).

jedoch Professoren, die über deren Erfüllung und Gewichtung in Gestalt des Listenplatzes entscheiden¹⁰. So werden in §44 des Hochschulrahmengesetzes als Regeleinstellungsvorraussetzungen¹¹ zum Professor ein abgeschlossenes Hochschulstudium, pädagogische Eignung sowie die besondere Befähigung zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit (in der Regel durch die Qualität einer Promotion nachgewiesen), und je nach Hochschultyp, zusätzliche wissenschaftliche (Universität), künstlerische (Kunsthochschule) oder berufspraktische (Fachhochschule) Leistungen vorausgesetzt. Hier wird deutlich, dass neben einigen formal bindenden Kriterien (z.B. abgeschlossenes Studium), Spielräume bei der Besetzung einer Professur bestehen (z.B. pädagogische Eignung), die nicht unwesentlich von den Prioritäten und Vorstellungen der Entscheidungsträger beeinflusst werden dürften. Wird Forschung wichtiger als Lehre erachtet, werden dem drittmittelstarken Kandidaten Defizite in der Lehre möglicherweise weniger angelastet, als dem ausgezeichneten Hochschuldidaktiker fehlende Forschungsanträge. Ob es der Berufungskommission genügt, die hochschuldidaktische Qualifikation ihrer Bewerber im Rahmen des wissenschaftlichen Vortrages festzustellen, oder ob auf eine seminaristische Lehrprobe bestanden wird, spiegelt sich später nicht nur in der Lehrqualifikation des Stelleninhabers wider, sondern dürfte auch dessen Auffassung beeinflussen, wo die Prioritäten liegen. Noch vorgelagerter sehen Huber und Portele (1983, S.203) den Einfluss der Professoren auf die Reproduktion des eigenen Standes. Aufgrund des professoralen Verteilungsmonopols, über die für eine Professur wichtigen Schlüsselqualifikationen (Habilitation, Promotion), sprechen sie hinsichtlich des Einflusses der Professoren auf die Heranholung des eigenen Nachwuchses gar von einer „ungebrochenen Selbstkooptation der akademischen Zunft nach eigenen Kriterien“. Bedingt durch ihre „Gate-keeping-Funktionen“ (Enders, 1996, S.16) im Reproduktionsprozess des eigenen Standes, beeinflussen Professoren also die gegenwärtige Lehre ihres (kollegialen) Umfelds sowie deren langfristige Entwicklung.

Aufgrund der mit ihrer Position verbundenen Entscheidungsbefugnisse, ihren vergleichsweise umfangreichen Lehraufgaben, ihrem informellen wie formellen

¹⁰ Die Zusammensetzung der Berufungskommissionen (Professoren, Mittelbau, Studenten, Externe) variiert nach Hochschule. Jedoch ist die Stimmverteilung der Kommissionsmitglieder i.d.R. so gestaltet, dass die Gruppe der Professoren über die Stimmmehrheit verfügt.

¹¹ Die Einstellungskriterien der Landeshochschulgesetze sind denen des Hochschulrahmengesetzes bezüglich der grundsätzlichen Kriterien weitestgehend identisch, konkretisieren jedoch teilweise die Anforderungen (vgl. Detmer, 2011, S.125).

Einfluss auf das lehrende Umfeld, kann der Gruppe der Professoren resümierend eine Schlüsselrolle in der Vermittlung und Gestaltung akademischer Lehre zugesprochen werden. Damit liegt es nahe, dass der Einsatz, mit dem die Professoren ihrer Lehrtätigkeit nachgehen, der Stellenwert, dem sie dieser Aufgabe beimessen, besonders merkbare Folgen für die Hochschulausbildung hat. Dass die Professorenschaft ihr Lehrengagement jedoch weitestgehend selbst bestimmt, liegt in der mit ihrer Position verbundenen Autonomie begründet, wie im folgenden Abschnitt erläutert werden wird.

1.3. Die Lehrfreiheit des Professors

In ihrer Rolle als Hochschullehrer verfügen Professoren über ein (formal¹²) hohes Maß an Autonomie. Die rechtliche Grundlage für diese Freiheit findet sich in Artikel 5, Absatz 3, Satz 1 des Grundgesetzes, demnach Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre frei sind. „Träger der Lehrfreiheit ist [im Sinne der Gesetzgebung] derjenige, dem ein wissenschaftliches Lehramt in der akademischen Berufsausbildung übertragen worden ist“ (Hailbronner, 1979, S.169). Damit sind es in erster Linie die Professoren und habilitierten Hochschullehrenden, denen das Privileg der Lehrfreiheit zugesprochen wird¹³. Die Lehrtätigkeit der übrigen an den Hochschulen unterrichtenden Personalgruppen (z.B. Lehrbeauftragte, wissenschaftliche Mitarbeiter) fällt hingegen nur dann unter den Schutz der Lehrfreiheit, wenn diese zu einer selbständigen, weisungsunabhängigen und eigenverantwortlichen Lehrtätigkeit durch die jeweilige Hochschule beauftragt wurden (Kempfen, 2011).

¹² Dieser Abschnitt widmet sich ausschließlich der formalen Autonomie des Professors, deren Existenz für die Ableitung der Untersuchungsfrage von vorrangiger Bedeutung ist. Unbeachtet soll an dieser Stelle jedoch nicht bleiben, dass das subjektive Autonomieerleben des Professors nicht zwangsläufig mit dessen formal hoher Autonomie einhergehen muss. So basiert die Wahrnehmung von Autonomie, wie auch die Wahrnehmung eines jeden Zustandes, auf relationalen Vergleichen und kann sich an keinem natürlichen Fixpunkt orientieren. Varianz im Autonomieempfinden der Professoren sollte sich also z.B. finden lassen, wenn die Professorenschaft auf unterschiedliche Vergleichsstandards zurückgreifen kann. Als dichotomer Einflussfaktor des Autonomieempfindens der Professoren kann hier auf die Studienreform verwiesen werden (vgl. Radtke, 2008). So ist anzunehmen, dass Professoren die diesem „Treatment“ in der Rolle des Hochschullehrers ausgesetzt waren, aufgrund der mit der Reform einhergehenden spezifischeren Vorgaben an Lehrinhalten und Prüfungsstandards, ihre Lehrautonomie als geringer bewerten als solche, die die professorale Lehrtätigkeit erst nach dieser Reform aufgenommen haben. Ähnlich sollte sich der Umstand auswirken, ob der jeweilige Professor auf eine abhängige Beschäftigung außerhalb der Hochschule zurückblicken kann, deren Autonomie als idealtypisch geringer anzusetzen ist. Damit sollten insbesondere Fachhochschulprofessoren ein erhöhtes Maß an Autonomie berichten, setzen die Landeshochschulgesetze i.d.R. doch eine solche Tätigkeit als Einstellungskriterium voraus.

¹³ Die Lehre an allgemeinbildenden Schulen fällt hingegen weitläufiger Vorstellungen nicht unter die Lehrfreiheit „gleichgültig ob wissenschaftliche Erkenntnisse oder nur Lernstoffe vermittelt werden“ (Hailbronner, 1979, S. 165).

Die rechtlich verankerte Freiheit in der Lehre räumt den Professoren viel Gestaltungsspielraum in der Hochschulausbildung ein. So subsumiert die Lehrfreiheit das Recht, Veranstaltungen anzubieten (oder auch nicht zu halten¹⁴) sowie deren inhaltliche und didaktische Ausgestaltung zu bestimmen. Daneben umfasst die Lehrfreiheit die Art und Weise der Studierenden- und Doktorandenbetreuung sowie die Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Verbreitung von Lehre in Form des gedruckten Wortes wie in Gestalt von Internetdarstellungen fällt ebenso unter ihren Schirm. Die Durchführung von Prüfungen gleich welcher Form und deren Beurteilung wird den Professoren im Rahmen ihrer Lehrfreiheit ebenfalls zugestanden (Heilbronner, 1979; Kaufhold, 2006; Kempen, 2011).

Einhergehend mit ihren verfassungsrechtlich garantierten Freiheiten haben Professoren keinen Fachvorgesetzten, der ihre Entscheidungen modifizieren oder verwerfen könnte. Damit ist der in der Regel noch traditionell verbeamtete Professor einer der wenigen Staatsdiener, der in seinem Aufgabengebiet weisungsfrei ist. Lediglich der jeweils zuständige Landesminister ist für alle das Beamtenverhältnis betreffenden Fragen Dienstvorgesetzter (Hartmer, 2004b). Diese Unabhängigkeit scheint sich auch im Selbstverständnis der Professoren und ihren Ansprüchen manifestiert zu haben. So postuliert beispielsweise der Deutsche Hochschulverband (1991, S.107), der Berufsverband der deutschen Universitätsprofessoren, in seinen Thesen zum Berufsbild des Universitätslehrers: „Allein der Minister ist Dienstvorgesetzter der Professoren. Die Professoren müssen daher einen möglichst direkten Zugang zu ihm haben. . . . weil jedenfalls die Geschäftsführenden Direktoren und die Dekane keinerlei Funktionen von Dienstvorgesetzten haben“.

Die Grenzen des Professors und seiner Lehrfreiheit liegen in der Erfüllung des je nach Bundesland variierenden Lehrdeputats, zu dessen Ableistung er im Rahmen des Dienstrechts verpflichtet ist. Zudem hat er seine Lehrtätigkeit so zu gestalten, dass eine gegenständliche, zeitliche und örtliche Einbindung seiner Lehraktivitäten im Interesse eines geordneten Studiengangs möglich ist (Kempen, 2011). Ebenfalls unterliegen die Bestimmung der Prüfungsform (z.B. schriftliche oder mündliche Prüfung, vgl. Kaufhold, 2006) sowie die allgemein geltenden Prüfungsmaßstäbe und -verfahren nicht dem Entscheidungsspielraum des Professors, ist es doch wie Heilbronner (1989, S.166)

¹⁴ Kempen (2011, S.33) spricht in diesem Fall von „negativer Lehrfreiheit“. Die „negative Lehrfreiheit“ entbindet den Professor jedoch nicht von der quantitativen Erfüllung seines Lehrdeputats.

konstatiert, die Aufgabe des Staates, „diejenigen qualitativen Voraussetzungen festzulegen, die zur Ausübung eines akademischen Berufes erforderlich sind“. Darüber hinaus endet die Lehrfreiheit des Professors dort, wo sie die Lernfreiheit der Studierenden (z.B. Wahl der Kurse, Wahl der Lerntechnik) einschränken (Kempen, 2011) oder die Treue zur Verfassung gemäß Artikel 5, Absatz 3, Satz 2 des Grundgesetzes brechen würde.

Bei der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit haben Professoren sich aus rechtlicher Perspektive also an Rahmenvorgaben zu halten (insb. Einordnung ihrer Lehre in Studiengänge, Beachtung allgemeiner Prüfungsvoraussetzungen), besitzen innerhalb dieser Grenzen jedoch große Spielräume¹⁵. So wählen sie das didaktische Konzept, entscheiden über die Aktualität des Unterrichtsmaterials und legen die zu behandelnden Themen fest. Vor allem aber bestimmen sie selbst, mit welchem Engagement sie ihrer Lehrtätigkeit nachgehen. Ob es sich also um einen Professor handelt, der für seine Studierenden stets persönlich erreichbar ist, hochschuldidaktische Weiterbildungen besucht, Evaluationsergebnisse mit dem Ziel der Selbsterkenntnis liest, eine Vielzahl an Diplomanden persönlich betreut sowie seine Veranstaltungen akribisch vorbereitet, bleibt ihm selbst überlassen. Gegenteilige Verhaltensweisen können, sofern sich der Hochschullehrer innerhalb des ihm gesteckten Rahmens bewegt, nicht (formal) sanktioniert werden. Direkte Weisungen, wie er seine Lehrtätigkeit zu gestalten hat, sind aufgrund der dienstrechtlichen Stellung des Professors ausgeschlossen.

1.4. Das Wissens um Determinanten der Lehrmotivation

Da die Lehrtätigkeit des Professors infolge seiner Schlüsselposition besonders bedeutsame Folgen für die akademische Ausbildung hat, gewinnt die Frage an Bedeutung, welche Umweltbedingungen die professorale Lehrmotivation beeinflussen. In Ermanglung direkter Einflussmöglichkeiten auf das Lehrhandeln der Professoren kann dieses Wissen genutzt werden, um indirekt steuernd auf das Engagement der Professoren einzuwirken, z.B. über die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen für ein hohes Lehrengagement.

¹⁵ Z.B. im Vergleich zu Lehrern an allgemeinbildenden Schulen, deren Lehrtätigkeit an Lehrpläne gebunden ist.

Die Steuerung der professoralen Lehrtätigkeit ist bereits Gegenstand einiger Überlegungen. So wurden im Rahmen des New Public Managements Anreize entwickelt, von denen man sich u.a. eine Erhöhung der Lehrmotivation verspricht (Wilkesmann & Schmid, 2010a). Dazu zählen die leistungsorientierte Mittelvergabe¹⁶ sowie die besonderen Leistungsbezüge im Rahmen der W-Besoldung¹⁷. Beide Maßnahmen setzen eine finanzielle Honorierung der Lehrtätigkeit des Professors als Anreiz, im Falle der leistungsorientierten Mittelvergabe für den Finanzhaushalt der Professur, im Falle der besonderen Leistungsbezüge für die persönliche Vergütung des Professors. Ebenso als Lehranreiz an vielen Hochschulen anzutreffen sind Preise oder Auszeichnungen für den „guten“ oder „besten“ Lehrenden, in jeweils unterschiedlicher Gestaltung (finanzielle Honorierung und/oder symbolische Würdigung). Der Steuerungscharakter dieser Maßnahmen scheint jedoch begrenzt zu sein. So kommen Wilkesmann und Schmid (2010a, S.506) in ihrer Untersuchung zur Wirksamkeit dieser Maßnahmen zu dem Schluss: „Die neuen Steuerungsinstrumente (Leistungszulagen in der W-Besoldung, Zielvereinbarungen, leistungsabhängige Mittelvergabe und Lehrpreise) haben *keinen* signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Wichtigkeit oder den tatsächlichen Aufwand für die Lehrmethodik“.

Unabhängig davon, wie man diese Maßnahmen in ihrer Wirkung beurteilt, ist anzunehmen, dass sie ohnehin nur einen kleinen Teil der Einflussgrößen ansprechen, die die Lehrmotivation der Professoren bedingen (vorwiegend materielle Motive). An dieser Stelle setzt diese Arbeit an, indem sie zur Klärung der Frage beitragen möchte, welche externalen Einflussgrößen die Lehrmotivation der Professoren beeinflussen. Mit der Identifikation von Determinanten der Lehrmotivation schafft diese Arbeit zum einen Grundlagen für praxeologische Ableitungen zur Steuerung der Lehrtätigkeit von Hochschulprofessoren. Zum anderen trägt sie zur Bearbeitung eines Forschungsdefizits bei, sind dem Autor doch nur sehr wenige Arbeiten bekannt, die sich gezielt und empirisch mit Einflussgrößen der Lehrmotivation oder des Lehrengagements von

¹⁶ Die leistungsorientierte Mittelvergabe honoriert Leistungen des Professors über dessen Haushaltsmittel. Die in die leistungsorientierte Mittelvergabe einfließenden Parameter variieren in Auswahl und Gewichtung über die Hochschulen und können z.B. Forschungs- und/oder Lehrkriterien beinhalten.

¹⁷ Das 2002 in Kraft getretene Professorenbesoldungsreformgesetz bietet den Hochschulen die Möglichkeit, für besondere Leistungen in Forschung, Lehre, Kunst, Weiterbildung und Nachwuchsförderung Mittel für das Entgelt des Professors auszuschütten (für eine Übersicht vgl. Noack, 2008).

Hochschulprofessoren auseinandersetzen¹⁸. Bisher wurden fast nur Bedingungen der Lehrmotivation von Lehrern sekundärer Bildungseinrichtungen sowie nicht professoraler Hochschullehrender untersucht. Und selbst unter dieser Fokussierung kann der empirische Erkenntnisstand als unzureichend bezeichnet werden. So titeln z.B. Müller und Andreitz (2008, S.39) zum Forschungsstand bei Lehrern: „Lehrermotivation – ein vernachlässigtes Thema in der empirischen Forschung“, während Menges und Austin (2001, S.1147) als Ausblick für weitere Forschung im Hochschulwesen schreiben: „We know a good deal about what faculty members do as teachers; we know much less about how their behaviours and intentions are related. Research and theory are needed concerning *why* faculty members teach as they do“. Über die Ursachen dieses Forschungsdefizits kann nur spekuliert werden, vielleicht haben Watt und Richardson (2008, S.405) Recht wenn sie schreiben, dass dieses Thema bisher wohl einfach nicht im „*Zeitgeist* of interest“ lag.

1.5. Aufbau der Dissertation

Ziel dieser Arbeit ist es, externale Determinanten der Lehrmotivation von Hochschulprofessoren zu identifizieren. Zur Erörterung dieser Fragestellung werden zu Anfang zwei Theorien menschlicher Motivation vorgestellt und auf Basis der Modellannahmen Bedingungen erörtert, die die Lehrmotivation des Professors beeinflussen sollten. Anschließend werden empirische Arbeiten vorgestellt, die sich mit Determinanten motivierten Lehrens bei Hochschullehrenden auseinandersetzen und diskutiert, inwiefern die theoretischen Modelle die empirischen Befunde erklären können. Im nächsten Schritt soll die vorläufige empirische Evidenz um die Fragestellung mittels zweier Analysen erweitert werden. Zum einen soll durch eine qualitative Inhaltsanalyse Einblick in das Spektrum an Determinanten der professoralen Lehrmotivation sowie deren relativer Bedeutsamkeit erlangt werden. Zum anderen soll untersucht werden, ob eine studentische Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit die Lehrmotivation des Professors beeinflusst. Ausgewählt wurden die Studierenden als zu untersuchende Einflussgröße, weil sich deren Einfluss auf die professorale Lehrmotivation in den nachfolgenden theoretischen Überlegungen wie auch vorgestellten empirischen Arbeiten als bedeutsam erweisen wird. Als Datengrundlage

¹⁸ Theoretische Beiträge zur Lehrmotivation von Professoren und Hochschullehrenden finden sich z.B. im Sammelband von Bess (1997) oder in der Monographie von Viebahn (2004).

beider Analysen dient das an der Universität Bielefeld angesiedelte Projekt „Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement“, in dessen Rahmen 261 Hochschulprofessoren interviewt sowie schriftlich befragt wurden. Nach einer Darstellung des methodischen Vorgehens sowie der gewonnenen Befunde wird diskutiert, inwiefern die in dieser Arbeit herangezogenen theoretischen Modelle die durch die Analysen identifizierten Determinanten der professoralen Lehrmotivation erklären können und inwiefern die Befunde mit dem vorherrschenden empirischen Erkenntnisstand korrespondieren. Abschließend werden auf Grundlage der Ergebnisse „Stellräder“ zur Steigerung des professoralen Lehrengagements skizziert und Anregungen zur weitergehenden Erforschung des Untersuchungsgegenstandes gegeben.

2. Theorien der Motivation

Zum Begriff der Motivation liegen zahlreiche Definitionen vor¹⁹. Ursache dieser Begriffsvielfalt ist die Verwendung des Konstrukts in unterschiedlichen Disziplinen, vor dem Hintergrund verschiedener Untersuchungsfragen und Theorien sowie in Abhängigkeit variierender Forschungs- und Erkenntnisstände. Petri und Govern (2004) heben in Reflektion verschiedener Beschreibungen des Motivationskonstrukts zwei Merkmale als zentral und breit geteilt hervor: Aktivierung und Direktionalität. Diesen Merkmalen folgend, kann Motivation in einer allgemeinen Bestimmung, als Auslöser und Aufrechterhalter zielgerichteter Aktivität definiert werden. Im Kontext der Untersuchungsfrage bezeichnet Lehrmotivation damit den die Lehrtätigkeit anregenden und persistierenden Vorgang.

Alltagssprachlich wird Motivation in erster Linie mit quantitativen Abstufungen assoziiert, dem Professor also eine hohe oder niedrige Motivation für die Lehre attestiert. In der neueren Motivationsforschung hat sich allerdings auch die Qualität der Motivation als bedeutsam erwiesen (Ryan & Deci, 2000a). Diese Differenzierung greift die Frage auf, warum eine Person für eine bestimmte Handlung motiviert ist. Am bekanntesten dürfte dabei die Unterscheidung von extrinsischer und intrinsischer Motivation sein. Extrinsische Motivation bezeichnet eine Form des Antriebs, die auf der Erreichung eines antizipierten Ziels beruht, während intrinsische Motivation sich in Aktivitäten widerspiegelt, „whose main incentive resides in the performance of the activity itself, rather than its expected results“ (Heckhausen & Heckhausen, 2008, S.326). Dabei zeigen empirische Befunde, dass sich Unterschiede in der Qualität der Motivation genauso auf das Handlungsergebnis des Individuums auswirken können wie Abstufungen in der Quantität der Motivation (vgl. Gagné & Deci, 2005).

Zur Erklärung von Unterschieden in Quantität und Qualität menschlicher Motivation wurden im Laufe der Zeit eine Vielzahl von Motivationstheorien entwickelt, teils mit allgemeinem Erklärungsanspruch, teils mit domainspezifischer Fokussierung wie z.B. Theorien zur Arbeitsmotivation²⁰. Klassifizieren lassen sich die Motivationstheorien in

¹⁹ Für einen Überblick über verschiedene Definitionen und Konzepte zur Motivationsterminologie vgl. z.B. Weiner (1991) oder Murphy und Alexander (2000).

²⁰ Für einen allgemeinen Überblick zu Theorien der Motivation vgl. z.B. Petri und Govern (2004). Für eine domainspezifische Einordnung dieser Theorien in den Kontext Erziehung/Lehre vgl. Schunk, Pintrich und Meece (2008), für den Kontext Arbeit bietet Latham (2007) einen guten Überblick.

Prozess- und Inhaltstheorien²¹. Prozesstheorien legen ihr Erklärungsgewicht auf den Weg und Ablauf der Motivationsbildung, oftmals in Gestalt moderierender oder medierender Postulate. Als prominente Vertreter können hier z.B. die Valenz-Instrumentalität-Erwartungstheorie von Vroom (1964), die Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (1990) oder die Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura (1982) angeführt werden²². Inhaltstheorien fokussieren hingegen auf Ursachen und Bedürfnisse, die für die Handlung eines Individuums verantwortlich sind. Angeführt werden können hier z.B. die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985b), das Job Characteristics Modell von Hackmann und Oldham (1976, 1980) oder der „Klassiker“ der Motivationstheorien, die Bedürfnishierarchie von Maslow (1954).

Vornehmliches Ziel dieser Arbeit ist es, externale Determinanten der Lehrmotivation und des Lehrengagements von Professoren zu identifizieren, auch mit dem Ziel der Begründung praxeologischer Ableitungen. Für die Untersuchungsfrage sind damit vorwiegend Inhaltstheorien von Bedeutung, fokussieren sich diese doch auf „motivationally relevant independent variables, that can be changed by external agents. . . . [and] represent action levers or handles that can be used by policymakers . . . to change the motivation of workers“ (Katzell & Thompson, 1990, S.145).

Für die theoretische Ableitung von Determinanten der professoralen Lehrmotivation werden im Folgenden daher zwei Inhaltstheorien herangezogen. Betrachtung finden das Job Characteristics Modell (nachfolgend JCM) von Hackman und Oldham (1976) sowie die Selbstbestimmungstheorie (nachfolgend SDT) von Deci und Ryan (1985b). Ausgewählt wurden diese zwei Theorien, weil sie eine allgemeine (SDT) und spezifische (JCM) Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand richten, verschiedene Disziplinen einbeziehen (JCM: Organisationspsychologie; SDT: pädagogische Psychologie) und trotz ihrer teils differentiellen Outcomes, noch viele Gemeinsamkeiten hinsichtlich der postulierten motivationalen Bedingungen aufweisen.

Zur Ableitung von Determinanten der professoralen Lehrmotivation wird dabei wie folgt verfahren: Nach einer Darstellung der theoretischen Prämissen der beiden

²¹ Sowohl die Bezeichnung Inhaltstheorie wie auch Prozesstheorie geht auf die Arbeit von Campbell, Dunnette, Lawler und Weick (1970) zurück.

²² Bei dieser Klassifizierung ist es wichtig anzumerken, dass sich der Trennungscharakter auf den Schwerpunkt des Modells bezieht, tragen moderne Theorien zur Erklärung menschlicher Motivation doch zunehmend Züge des Prozesses wie auch des Inhalts.

Modelle, wird deren jeweilige empirische Evidenz vorgestellt und eine Modellbewertung vorgenommen. Die (positive) Erueierung der beiden Modelle dient als Voraussetzung, um auf Grundlage der beiden Theorien Einflussgrößen der Lehrmotivation abzuleiten.

2.1. Das Job Characteristics Model

Beim JCM handelt es sich um ein auf den Arbeitskontext spezifiziertes Modell zur Prädiktion menschlicher Arbeitsmotivation und Arbeitseinstellungen. Das Modell wurde in den frühen 80er Jahren entwickelt (Hackman & Oldham, 1976, 1980) und stellte in seinen Postulaten zur effizienten Arbeitsplatzgestaltung einen Gegenpol zu den bis dato noch in vielen Organisationen vorherrschenden tayloristischen Arbeitskonzepten dar. Damit hat das JCM nicht nur im betriebswirtschaftlichen, sondern auch im psychologischen Kontext viel Aufmerksamkeit erregt. Im Folgenden wird der theoretische Aufbau des JCM vorgestellt und dessen empirische Evidenz erörtert. Darauf aufbauend werden Stärken und Schwächen des Modells dargelegt. Die durch das JCM postulierten unabhängigen Parameter werden abschließend auf den Lehrkontext des Professors übertragen um relevante Prädiktoren der professoralen Lehrmotivation abzuleiten.

2.1.1. Theoretischer Aufbau des Job Characteristics Model

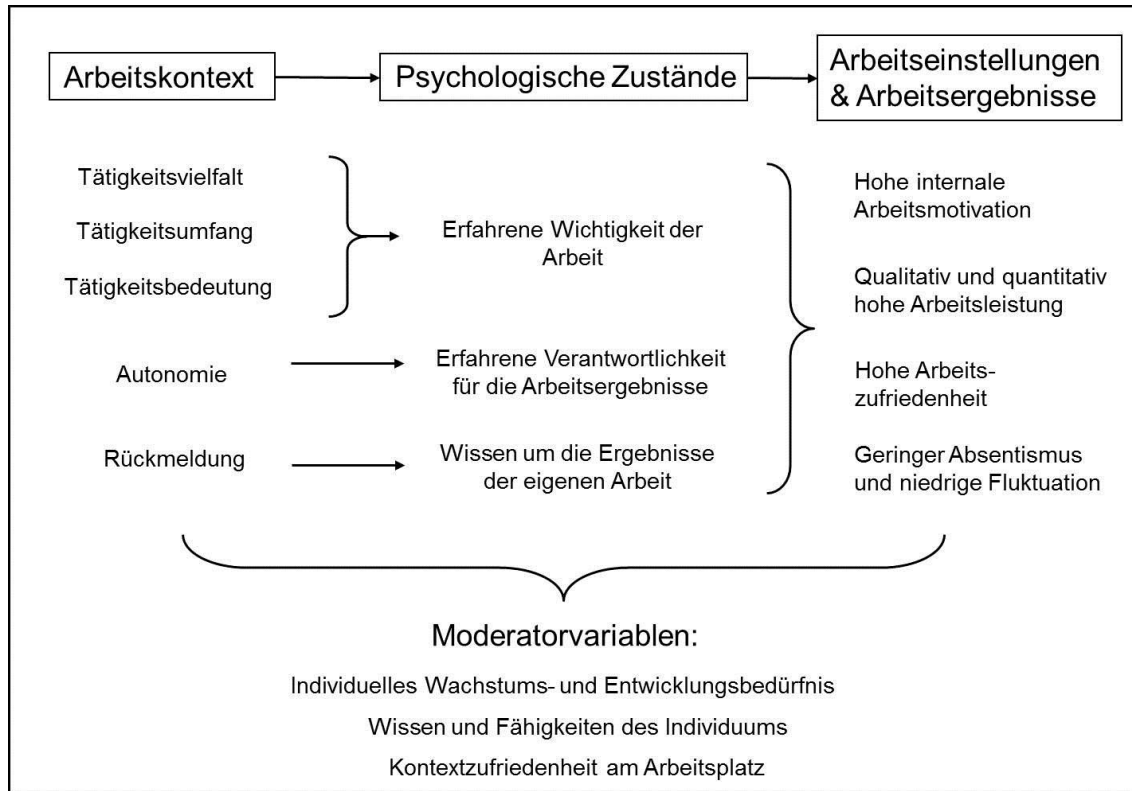
Das JCM postuliert eine Kausalität von drei Variablengruppen: Charakteristika des Arbeitsplatzes beeinflussen als wichtig definierte psychologische Zustände des Individuums, welche sich in Abhängigkeit ihres Befriedigungsgrades auf dessen Arbeitsmotivation und Arbeitseinstellungen auswirken sollen (vgl. Abbildung 1).

Den kausalen Kern des Modells bildet die Annahme, “that an individual experiences positive affect to the extent that he *learns* (knowledge of results) that he *personally* (experienced responsibility) has performed well on a task that he *cares* about (experienced meaningfulness)” (Hackman & Oldham, 1976, S.255f.). Dabei soll der positive Affekt im Falle guter Leistung als Verstärker für weiterhin (gute) Leistungen fungieren, im Falle schlechter Leistung als Anreiz wirken, den nun nicht mehr vorhandenen positiven Gefühlszustand durch erhöhtes Engagement wiederherzustellen. Als Resultat dieses postulierten Mechanismus sprechen Hackman und Oldham (1976, S.256) von einem „self-perpetuating cycle of positive work motivation powered by self-

generated rewards, that is predicted to continue until one or more of the three psychological states is no longer present“.

Abbildung 1:

Aufbau des Job Characteristics Model



Grafik in Anlehnung an Hackman und Oldham (1976, S.256; 1980, S.90)

Zu den sich auf die psychologischen Zustände auswirkenden Variablen des Arbeitskontextes zählen nach Hackman und Oldham (1976, 1980) der Tätigkeitsumfang, die Tätigkeitsvielfalt und Tätigkeitsbedeutung sowie der Grad an Autonomie und Rückmeldung bei der Arbeit. Tätigkeitsvielfalt beschreibt dabei die Menge an Fähigkeiten, Aufgaben und Talenten, die im Rahmen der Arbeit vom Individuum gefordert werden. Tätigkeitsumfang bezieht sich auf die Ganzheitlichkeit der Arbeit, drückt also aus, ob eine Tätigkeit von Anfang bis Ende oder nur zu Teilen in den Händen des Durchführenden liegt. Tätigkeitsbedeutung bildet ab, ob die Arbeit substantiellen Einfluss auf die organisationale oder externale Umwelt hat. Autonomie charakterisiert die Ermessensfreiheit bei der Planung und Ausführung der Arbeit. Rückmeldung bezieht sich auf das Ausmaß an direktem und eindeutigem Feedback, dass das Individuum zu seinen Arbeitsleistungen erhält.

Nach Hackman und Oldham (1976,1980) beeinflussen diese fünf Variablen des Arbeitskontextes nicht alle psychologischen Zustände des Individuums, sondern wirken in spezifischer Weise. So sollen Tätigkeitsvielfalt, Tätigkeitsumfang und Tätigkeitsbedeutung die erfahrene Wichtigkeit der Arbeit determinieren, während Autonomie sich auf die erlebte Verantwortlichkeit für Arbeitsergebnisse auswirken soll und Rückmeldung auf das Wissen um die Ergebnisse der Arbeit. Hackman und Oldham (1976, 1980) argumentieren ferner, dass beim Vorhandensein aller drei psychologischen Zustände, die durch den positiven Affekt selbst generierte Motivation am höchsten ist. Als Konsequenz dieses Zustands postulieren sie eine hohe interne Motivation²³, eine qualitativ und quantitativ hohe Arbeitsleistung, hohe Arbeitszufriedenheit sowie geringe Fluktuation und Abstentität, wobei sie zwischen diesen abhängigen Variablen keine Kausalitäten definieren. Um das motivierende Potential eines Arbeitsplatzes vorherzusagen, in dem nur einige der als bedeutsam erachteten Variablen Befriedigung finden, verweisen Hackman und Oldham (1976) auf den Motivationspotentialscore (MPS²⁴) des Arbeitsplatzes. Folgt man der Gleichung dieses Prädiktors, ist eine zumindest partielle Befriedigung der Variablen Autonomie und Rückmeldung unabdingbar für das Motivationsentstehen, während es für die Motivationsbildung genügt, dass zusätzlich nur einer der drei den psychologischen Zustand der erfahrenen Arbeitswichtigkeit beeinflussenden Parameter ungleich Null ist.

Um die Motivation einer Person vorherzusagen, beschränken sich Hackman und Oldham (1976) nicht auf Parameter des Arbeitskontextes, sondern beziehen auch Merkmale des Individuums sowie des erweiterten Arbeitsumfeldes in Gestalt von Moderatorvariablen in ihr Modell mit ein. Hierdurch sollen Unschärfen in der Prognose des Motivierungspotentials eines Arbeitsplatzes reduziert werden. In der ersten Fassung des JCM führen Hackman und Oldham (1976) das persönliche Wachstums- und Entwicklungsbedürfnis des Rezipienten als Moderatorvariable an. In ihrer Monographie von 1980 erweitern sie die Gruppe der Moderatorvariablen um die Zufriedenheit mit dem erweiterten Arbeitskontext sowie um das Wissen und die Fähigkeiten des

²³ Entgegen vielen Rezitationen zum JCM sprechen Hackman und Oldham (1976, 1980) immer von interner Motivation und nicht wie oft angegeben, von intrinsischer Motivation. Internale Motivation definieren Hackman und Oldham (1975, S.162) als „The degree to which the employee is *self*-motivated - that is, the employee experiences positive internal feelings when working effectively on the job, and negative internal feelings when doing poorly.”

²⁴ $MPS = ((Tätigkeitsvielfalt \times Tätigkeitsumfang \times Tätigkeitsbedeutung):3) \times Autonomie \times Rückmeldung$ (vgl. Hackman & Oldham, 1976, S.258). Zur Anwendung des MPS bzw. des JCM haben Hackman und Oldham (1975) das Erhebungsinstrument „Job Diagnostic Survey“ entwickelt bzw. publiziert.

Arbeitnehmers. Dabei sollen Individuen mit einem hohen Wachstums- und Entwicklungsbedürfnis positiver auf das motivierende Potential eines Arbeitsplatzes reagieren, weil diese die mit einem motivationsfördernden Arbeitsplatz einhergehenden Möglichkeiten der Selbstbestimmtheit und des Lernens stärker schätzen. Die Zufriedenheit mit dem erweiterten Arbeitskontext soll das Motivationspotential der Tätigkeit beeinflussen, weil dadurch die Verfügbarkeit kognitiver und emotionaler Ressourcen des Arbeitnehmers beeinflusst wird. So soll z.B. ein Arbeitnehmer, der ein schlechtes kollegiales Arbeitsklima verspürt, nicht mehr in der Bereitschaft und/oder Lage sein, auf ein motivationsförderndes Arbeitsumfeld zu reagieren. Das Wissen und die eigenen Fähigkeiten soll die Motivation des Arbeitnehmers beeinflussen, weil wiederholtes Scheitern bei der Bewältigung einer Aufgabe aufgrund unzureichender individueller Kompetenzen langfristig Frustration hervorruft.

2.1.2. Empirische Evidenz zum Job Characteristics Model

Die erste empirische Überprüfung des JCM wurde von Hackman und Oldham (1976) auf Basis eines Datensatzes von 658 Arbeitnehmern aus 62 verschiedenen Berufen durchgeführt. Die dabei getätigten Analysen sprechen für eine hohe Gültigkeit des Modells. So korrelieren die durch das JCM postulierten Variablen des Arbeitskontextes, die psychologischen Zustände sowie die Arbeitsergebnis- und Arbeitseinstellungsvariablen (ausgenommen Absentismus²⁵) signifikant und bedeutsam miteinander. Partielle Korrelationen und multiple Regressionen sprechen ferner für die Modellannahme, dass die psychologischen Zustände eine medierende Rolle zwischen den Variablen des Arbeitskontextes und den Outcomevariablen einnehmen. Zusätzliches Gewicht erlangen diese ersten Ergebnisse dadurch, dass die Messungen der untersuchten Variablen auf Selbstberichten (z.B. interne Motivation), Fremdbberichten (z.B. Arbeitsleistung) und Verhaltensbeobachtungen (z.B. Fehlzeiten) beruhen.

²⁵ Absentismus korreliert nur zu Teilen signifikant und bedeutsam mit den Variablen des Arbeitskontextes und den psychologischen Zuständen des Individuums. Auch moderiert das psychologische Wachstumsbedürfnis des Individuums nicht den postulierten Zusammenhang der unabhängigen Variablen zur abhängigen Variable Absentismus. Hackman und Oldham (1976) führen als Ursache dieses ausgebliebenen Effekts Schwierigkeiten in der Messung von Absentismus an. So konnten Hackman und Oldham (1976) im Rahmen der Datenerhebung nur die Anzahl der jährlichen Fehlzeiten (z.B. 14 Tage) eines Arbeitnehmers erheben, nicht aber die Häufigkeit seines Fernbleibens (z.B. 5 Fehlperioden). Dieses Vorgehen birgt nach Hackman & Oldham (1976) die Unschärfe, dass eine singular lang fehlende Person (z.B. aufgrund von Krankheit) einen höheren Absentismuswert zugewiesen bekommen kann, als eine wiederholt fehlende Person.

Der Ansatz von Hackman und Oldham (1976) hat viel Aufmerksamkeit erregt²⁶ und zahlreiche Folgeuntersuchungen stimuliert. Der überwiegende Teil dieser Untersuchungen wurde im Zeitraum der späten 70er bis frühen 90er Jahre des letzten Jahrhunderts publiziert (Ambrose & Kulik, 1999; Podsakoff, Mackenzie, Bachrach & Podsakoff, 2005). Der Schwerpunkt der zwischenzeitlich erschienenen Artikel liegt auf Erweiterungen des JCM (z.B. um Moderatorvariablen) sowie Adaptionen des Modells an spezifische Arbeitsumwelten. Um einen Überblick zur empirischen Befundlage des JCM zu erhalten, werden im Folgenden einige Metaanalysen und Überblicksarbeiten vorgestellt. Diese schließen einen großen Teil der bis dato erschienenen Publikationen zum JCM ein und erlauben somit eine gute Abschätzung dessen empirischer Validität²⁷.

Loher, Noe, Moeller und Fitzgerald (1985) beschränken sich in ihrer Metaanalyse von 28 Studien auf einen Ausschnitt des JCM: Den Einfluss der fünf Variablen des Arbeitskontextes auf die Arbeitszufriedenheit des Individuums unter Berücksichtigung von Unterschieden im persönlichen Wachstumsbedürfnis. Sie stellen eine moderate Korrelation ($r = .39$) zwischen dem Motivationspotentialscore des Arbeitskontextes und der Arbeitszufriedenheit des Individuums fest. Singulär betrachtet korrelieren die Variablen des Arbeitskontextes ähnlich stark mit der Arbeitszufriedenheit (Tätigkeitsumfang: $r = .32$; Tätigkeitsbedeutung: $r = .38$; Tätigkeitsvielfalt: $r = .41$; Autonomie: $r = .46$; Rückmeldung: $r = .41$). Das persönliche Wachstumsbedürfnis des Individuums scheint diesen Zusammenhang wesentlich zu moderieren. So liegt die mittlere Korrelation von Personen mit geringem Wachstumsbedürfnis ($r = .38$) deutlich unter der von Personen mit einem hohen Wachstumsbedürfnis ($r = .68$). Als Fazit ihrer Metaanalyse schreiben Loher et al. (1985, S.287) den Variablen des Arbeitskontextes einen moderaten Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit zu, den untersuchten Moderationszusammenhang beurteilen sie als „intriguing“.

Fried und Ferris (1987) attestieren dem JCM infolge ihrer 76 Studien umfassenden Metaanalyse partielle Gültigkeit. Als Bestätigung für das Modell führen sie an, „that the relationships between job characteristics and behavioral outcomes are more meaningful

²⁶ Der Social Sciences Citation Index listet Hackman und Oldhams (1976) erstmalige Vorstellung und Prüfung des JCM mit 1160 Zitationen (Stand 30.05.2011).

²⁷ Wie bereits unter Abschnitt 2.0 angeführt, werden in diesem Abschnitt Studien vorgestellt, die eine Modellprüfung des JCM zum Ziel haben. Die Eruierung der Modellgültigkeit ist Voraussetzung, um auf Basis des JCM Determinanten der professoralen Lehrmotivation abzuleiten. An dieser Stelle nicht erörtert werden soll der empirische Forschungsstand zu Determinanten der (professoralen) Lehrmotivation. Dieser wird unter Kapitel 3 vorgestellt.

and more consistent that has been suggested by critics in the literature“ (Fried & Ferris, 1987, S.309). Auch stützen die Ergebnisse der Metaanalyse die durch das JCM postulierte Mediatorrolle der psychologischen Erlebniszustände. So korrelieren die Variablen des Arbeitskontextes stark mit den psychologischen Erlebniszuständen, welche wiederum stärker mit den Ergebnisvariablen korrelieren als die Variablen des Arbeitskontextes. Als mit den Postulaten des JCM inkonsistent erachten Fried und Ferris (1987), dass viele Studien das fünfdimensionale Konzept des Arbeitskontextes psychometrisch nicht replizieren konnten. Auch schlagen sie vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisse vor, die durch das Modell postulierten drei psychologischen Zustände zu zwei Zuständen zusammenzufassen. Die Vorhersagekraft des von Hackman und Oldham (1976) entwickelten Motivationspotentialscore (MPS) relativieren Fried und Ferris (1987) dahingehend, dass ein einfacher additiver Index die Ergebnisvariablen (noch) besser prognostiziert. Die Einflüsse der von Hackman und Oldham (1976,1980) postulierten Moderatoren, ausgenommen die Variable des persönlichen Wachstumsbedürfnisses, können Fried und Ferris (1987) anhand der Datenlage nicht bestätigen.

Fried (1991) untersucht in seiner Metaanalyse von 27 empirischen Arbeiten den Einfluss der im JCM postulierten Variablen des Arbeitskontextes auf die abhängigen Konstrukte Arbeitsleistung und Arbeitszufriedenheit. Dabei überprüft Fried (1991) die durch das JCM angenommenen Zusammenhänge anhand zweier Skalen: Dem von Hackman und Oldham (1975) entwickelten Job Diagnostic Survey sowie dem die gleichen theoretischen Konstrukte erfassenden jedoch alternativ operationalisierten Job Characteristics Inventory (Sims, Szilagyi & Keller, 1976). In den Ergebnissen zeigt sich für beide Skalen ein hypothesenkonformer Zusammenhang zwischen den Variablen des Arbeitskontextes und der Arbeitszufriedenheit bzw. Arbeitsleistung des Individuums. Die festgestellten Korrelationen fallen bei beiden Skalen sehr ähnlich aus. Lediglich die Korrelation zwischen der Autonomie des Arbeitnehmers und dessen Arbeitszufriedenheit unterscheidet sich zwischen den Skalen in berichtenswerter Weise. Die Metaanalyse von Fried (1991) stützt somit nicht nur das JCM, sondern auch dessen Robustheit. So konnte Fried (1991) trotz alternativer Operationalisierungen sehr ähnliche Zusammenhänge feststellen.

Ambrose und Kulik (1999, S.262) konstatieren in ihrem Übersichtsartikel zu JCM Studien der 90er Jahre: „The applications of the model generally find support for its predictions regarding employee attitudes and behaviors, and tests of the theory provide consistent support for the mediating effect of the critical psychological states“. Inkonsistenzen sehen die Autoren (1999) bei der von Hackman und Oldham (1976, 1980) postulierten Moderatorvariable des persönlichen Wachstumsbedürfnisses. Ein allgemeines JCM würde die Empirie nach Meinung der Autoren besser erklären.

Die aktuellste und umfangreichste Metaanalyse stellt die von Humphrey, Nahrgang und Morgeson (2007) dar. Ihre Analyse basiert auf 259 Studien mit knapp 220.000 Versuchspersonen²⁸. Gegenstand der Auswertung sind alle fünf durch das JCM postulierten Variablen des Arbeitskontextes sowie die durch das JCM vorhergesagten abhängigen Größen Arbeitszufriedenheit, Arbeitsleistung, Absentismus und interne Arbeitsmotivation. Zwischen allen fünf Variablen des Arbeitskontextes können die Autoren einen positiven Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit und internalen Arbeitsmotivation des Individuums festhalten. Bis auf Tätigkeitsvielfalt korrelieren alle Variablen des Arbeitskontextes mit der individuellen Arbeitsleistung. Ausgenommen Tätigkeitsbedeutung und Tätigkeitsvielfalt korrelieren alle Arbeitskontextvariablen mit der individuellen Absentismusrate. Beim Vergleich mit den von Fried und Ferris (1987) festgestellten Effekten kommen die Autoren für alle Variablen ausgenommen Absentismus zu dem Schluss, dass „our meta-analysis demonstrated generally stronger relationships between the motivational characteristics [Variablen des Arbeitskontextes] and outcomes“ (Humphrey et al., 2007, S.1339). Die im JCM postulierte mediiierende Rolle der psychologischen Zustände zwischen den Variablen des Arbeitskontextes und den Modelloutcomes können die Autoren bestätigen, ausgenommen des mediiierenden Einflusses des psychologischen Zustandes des Wissens um die Ergebnisse der Arbeit zwischen der Variable Rückmeldung und den Ergebnisparametern. Die (im Sinne) von Hackman und Oldham (1976, 1980) postulierten Moderatorvariablen des JCM sind nicht Gegenstand dieser Metaanalyse.

²⁸ Neben der Testung des ursprünglichen Modells überprüfen Humphrey et al. (2007) in ihrer Metaanalyse auch eine um zusätzliche Parameter erweiterte Fassung des JCM.

2.1.3. Bewertung des Job Characteristics Model

Die oben angeführten empirischen Befunde stützen das JCM zum überwiegenden Teil. So konnten die zentralen Modellannahmen über viele Arbeiten hinweg nachgewiesen werden. Bei den postulierten Moderationszusammenhängen, der Berechnung des Motivationspotentialscore sowie den Dimensionen des Arbeitskontextes und der psychologischen Zuständen zeichnen sich hingegen Widersprüche zu den Annahmen des JCM ab. Diese Inkonsistenzen beziehen sich jedoch auf Randbedingungen des Modells (Moderatorvariablen) oder eröffnen nur Verbesserungspotential bei den Erhebungsinstrumenten (psychometrische Struktur) bzw. der Vorhersage der Ergebnisvariablen (erklärungsstärkere Gleichung des Motivationspotentialscore). Dem Anspruch einer wissenschaftlichen Theorie, ein Abbild der Wirklichkeit darzustellen, bleibt das JCM damit weiterhin gerecht.

Es können aber noch mehr Gründe angeführt werden, die für das JCM sprechen. So überzeugt das JCM durch seine hohe Domainspezifizierung, Anwendbarkeit und Überprüfbarkeit. Domainspezifizierung bezieht sich auf die Verortung der Variablen im Kontext Arbeit. Im Gegensatz zu einigen anderen Theorien der Motivation, die eine kontextunabhängige Formulierung ihrer Prädiktoren vornehmen (wie z.B. bei der nachfolgend vorgestellten SDT), muss der Forscher beim JCM seine Variablen nicht erst an den Kontext Arbeit adaptieren, um menschliche Arbeitsmotivation vorherzusagen. Die Anwendbarkeit folgt aus der Spezifizierung, indem sie dem Praxisentscheider (z.B. Organisations- oder Personalentwickler) konkrete Handlungsoptionen zur Beeinflussung des motivationalen Zustandes eines Individuums aufzeigt. Auch die Überprüfbarkeit des Modells ist dessen Spezifizierung geschuldet, wird darüber hinaus durch seine Entwickler gefördert, indem diese das zur Theorie passende Instrumentenset liefern²⁹.

Kritikpunkte betreffen insbesondere den Prozess der Motivations- und Einstellungsbildung. So argumentieren Hackman und Oldham (1976), dass es positiver Affekt ist, der das Individuum zur Arbeit antreibt und dessen Einstellungen beeinflusst. Dieser soll unter der Bedingung entstehen, dass der Rezipient wahrnimmt, dass er

²⁹ So ist mit dem für das JCM entwickelten und frei verfügbaren Job Diagnostic Survey (Hackman & Oldham, 1975) jedem Forscher möglich, sich an der Falsifizierung oder Verifizierung des Modells zu beteiligen.

eigenverantwortlich gute Leistungen bei einer ihm wichtigen Aufgabe erbracht hat. Damit unterstellt das Modell aber implizit bereits Motivation, schließlich ist anzunehmen, dass neben Fähigkeit auch Antrieb Voraussetzung zur Erreichung eines guten Arbeitsziels sind. Der Befriedigung der drei psychologischen Zustände im JCM kommt damit eher die Aufgabe zu, Motivation zu festigen oder zu steigern, als Motivation grundsätzlich entstehen zu lassen. Zudem bleibt die Erklärung der Motivations- und Einstellungsbildung beim JCM zu weiten Teilen eine „Black Box“. So behaupten Hackman und Oldham (1976), dass positiver Affekt bei der Befriedigung der drei psychologischen Zustände entstehen soll, begründen aber nicht, warum dies so sei. Ferner unterstellen Hackman und Oldham (1976), dass dieser positive Affekt das Individuum antreibt und dessen Einstellungen beeinflusst. Hier bleibt ungeklärt, ob die Reaktionen des Individuums das Resultat eines automatischen oder kontrollierten Prozesses sind, ebenso, inwiefern neben dem entstandenen Affekt Kognitionen eine Rolle spielen. Auch definieren Hackman und Oldham (1976) unter ihren Ergebnisvariablen (Arbeitszufriedenheit, internale Motivation, Arbeitsleistung etc.) keine Kausalitäten. Es erscheint jedoch plausibel, dass zwischen Konstrukten wie Arbeitsmotivation und Arbeitsleistung eine Ursache-Wirkungs-Beziehung besteht. Unbeantwortet bleibt außerdem, inwiefern sich die psychologischen Zustände des Individuums auf die Ergebnisvariablen auswirken. So treffen Hackman und Oldham (1976) zum (relativen) Einfluss der psychologischen Zustände keine Annahmen. Einleuchtend erscheint jedoch, dass die psychologischen Zustände unterschiedlich stark zur Erklärung der verschiedenen Einstellungs- und Verhaltenskonstrukte beitragen. Empirische Befunde (z.B. Fried & Ferris, 1987) stützen diese Überlegung.

Für diese Arbeit stellt sich auch die Frage, inwiefern das JCM auf eine moderne Dienstleistungsgesellschaft bzw. den Untersuchungskontext anwendbar ist³⁰. So wurde das JCM zu einer Zeit entwickelt, in der der wirtschaftliche Schwerpunkt im Produktionssektor lag. Deutlich wird dies, wenn Hackman und Oldham (1976, z.B. S.250, S.257) von „worker“ sprechen oder zur Illustration ihrer Variablen des Arbeitskontextes Mechaniker oder Produktionsarbeiter heranziehen. Daneben schränken sie selbst ein, dass das JCM „is designed to apply only to jobs that are carried out more-or-less independently by individuals“ (Hackman & Oldham, 1976, S.277). Dem kann

³⁰ Vgl. für diese Überlegung auch die Arbeit von Parker, Wall und Cordery (2001) zu den zwischenzeitlichen Veränderungen der Arbeitsumwelt und deren Implikationen für verschiedene Theorien der Arbeitsmotivation und Arbeitsplatzgestaltung.

entgegen gehalten werden, dass die Entwicklung der Arbeitswelt wohl die idealtypische Befriedigung der Arbeitskontextvariablen des JCM beeinflusst hat und deren mögliche Varianz. Vielleicht sind für die Motivations- und Einstellungsbildung des Arbeitnehmers zwischenzeitlich auch zusätzliche Einflussgrößen von Bedeutung (z.B. funktionierende Teamarbeit). Es spricht jedoch nichts dafür, dass die ursprünglich durch das JCM postulierten Variablen des Arbeitskontextes heute keinen Einfluss mehr haben sollten. Zwischenzeitliche Studien stützen diesen Schluss. So konnten z.B. Champoux (1991) oder DeVaro, Li und Brookshire (2007) Prämissen des JCM bei „white collar workern“ belegen. Auch für die Übertragbarkeit des JCM auf den Untersuchungskontext liegen Belege vor. So resümieren Barnabé und Burns (1994, S.171) infolge ihrer Modellprüfung an einer Stichprobe von allgemeinbildenden Lehrern: „The Job Characteristics Model and the JDS Instrument [Job Diagnostic Survey] have utility for the teaching professions“.

Zu konstatieren bleibt außerdem, dass die meisten empirischen Befunde zum JCM auf Querschnittsuntersuchungen beruhen, die Kausalrichtung vieler Effekte also unbelegt ist. Diese Kritik kann gegenüber vielen psychologischen Modellen geäußert werden, weil deren Annahmen oftmals nur schwierig oder aufwändig experimentell oder längsschnittlich geprüft werden können. In solchen Fällen erscheint es ratsam, das Ausmaß an Endogenität zwischen den Variablen eines Modells abzuschätzen. Betrachtet man dafür die abhängigen Parameter des JCM (Absentismus, Arbeitszufriedenheit, internale Arbeitsmotivation, Arbeitsleistung) und seine unabhängigen Variablen, erscheint ein direkter Einfluss der abhängigen Variablen auf die unabhängigen Variablen inhaltlich nur schwer zu begründen. Allerdings kann es infolge marktwirtschaftlicher Auswahlmechanismen sein, dass sich grundsätzlich höher motivierte Arbeitnehmer im Laufe ihres Erwerbslebens auf besser ausgestatteten Arbeitsplätzen (im Sinne ihres Motivationspotentials) positionieren, als gering motivierte Arbeitnehmer (De Jonge, Dormann, Janssen, Dollard, Landeweerd & Nijhuis, 2001). Damit könnten viele festgestellte Zusammenhänge zwischen dem Motivationspotential des Arbeitsplatzes und den Leistungen und Einstellungen des Individuums eine alternative, vom Arbeitsplatz unabhängige Erklärung finden. Zudem muss angemerkt werden, dass die unabhängigen und abhängigen Messungen in den meisten Studien über eine Informationsquelle erfasst wurden. Deshalb ist es möglich, dass Antwortstrategien der Befragten (z.B. wenn ich mit meiner Arbeit zufrieden bin,

muss diese auch bedeutsam sein) die festgestellten Zusammenhänge beeinflusst haben („Common Source Bias“, vgl. dazu Humphrey et al., 2007).

Zusammenfassend kann damit festgehalten werden, dass es sich beim JCM um ein Modell handelt, das sehr spezifisch beschreibt, was die Arbeitsmotivation und Arbeitseinstellung des Individuums beeinflussen soll. Eine Vielzahl von Studien hat die diesbezüglichen Annahmen des Modells empirisch untersucht. Die gewonnenen Ergebnisse stützen das JCM zum überwiegenden Teil. Neuere Arbeiten erlauben zudem den Schluss, dass das JCM auch außerhalb des Produktionskontextes Gültigkeit besitzt. Weitere Forschung wäre zum kausalen Ablauf des Motivations- und Einstellungsbildungsprozesses wünschenswert. So basiert die bisherige empirische Befundlage zum überwiegenden Teil auf Querschnittsdaten. Das größte Defizit des JCM ist seine mangelnde Spezifizierung und Begründung des Motivations- und Einstellungsbildungsprozesses, ein Charakteristikum welches typisch für Inhaltstheorien ist. Weil sich diese Arbeit jedoch mit Determinanten der Lehrmotivation beschäftigt, also das „was“ und nicht das „wie“ im Vordergrund steht, überwiegen die Vorteile des JCM und lassen es für den Untersuchungskontext geeignet erscheinen.

2.1.4. Das Job Characteristics Model im Kontext der Professur

In diesem Abschnitt werden Determinanten der professoralen Lehrmotivation aus dem JCM abgeleitet werden. Dazu werden die durch das JCM postulierten motivationalen Bedingungen des Arbeitsplatzes in Relation zur professoralen Lehrtätigkeit gesetzt, deren idealtypische Befriedigung eingeschätzt sowie einige Kontextbedingungen³¹ erörtert, die deren Ausprägung beeinflussen sollten. Diesbezüglich sei noch einmal angemerkt, dass Hackmann und Oldham (1976, 1980) ihre Arbeitskontextvariablen sehr spezifisch definieren und weniger das subjektive Erleben des Individuums als objektive Merkmale des Arbeitsplatzes für deren Varianz verantwortlich machen³².

³¹ Da sich diese Arbeit der Frage widmet, welche Variablen die Lehrmotivation der Professoren *beeinflussen*, erscheint es sinnvoll, Einflussgrößen nur in solcher Weise zu diskutieren, als dass sie noch Varianz über die Professorenschaft aufweisen. So wäre nach dem JCM zwar anzunehmen, dass eine persönliche Rückmeldung durch die Hochschulleitung zur erbrachten Lehre die Variable Rückmeldung beeinflusst, jedoch kann unter den vorherrschenden Standards vermutet werden, dass damit eher die Frage was *könnte* die Lehrmotivation der Professoren tangieren. Untersuchung findet, handelt es sich bei diesem Vorgehen doch nicht um die gängige Praxis.

³² Ersichtlich wird dies beispielsweise auch am Instrumentarium des Job Diagnostic Surveys (Hackman & Oldham, 1975). Mit diesem Fragebogen können die durch das JCM postulierten Variablen durch Antworten des *Stelleninhabers* erhoben werden. Daneben bietet der JDS aber auch die Möglichkeit, die Ausprägungen der interessierenden Variablen durch einen *Dritten* (z.B. Vorgesetzten) „objektiv“ zu erfassen.

Der Parameter *Tätigkeitsvielfalt* wird im JCM über die Menge an Fähigkeiten und Aufgaben definiert, die im Rahmen der Arbeit vom Individuum gefordert werden. Die Lehrtätigkeit des professoralen Hochschullehrers umfasst in Anlehnung an Huber und Portele (1983, S.206) die „Qualifizierung der Studierenden durch Gestaltung von Lernsituationen, die Vermittlung von Wissenschaft, die Beratung bei Lern- und Arbeitsvorhaben sowie [die] Selektion der Absolventen“ im Rahmen von Prüfungsgestaltungen und -bewertungen. Daneben dürften seit neuerer Zeit, insbesondere bedingt durch die Studienreform, vermehrt konzeptuelle Aufgaben wie die Entwicklung und Akkreditierung von Studiengängen sowie verwaltungstechnische Lehrtätigkeiten (Anerkennung von Studienleistungen, Management von Lehrmodulen etc.) zum Tätigkeitsportfolio des professoralen Hochschullehrers zählen. Betrachtet man dieses Tätigkeitsspektrum wird deutlich, dass die Rolle des Hochschullehrers unterschiedliche Tätigkeiten operativer, organisatorischer wie auch strategischer Natur beinhaltet und damit einhergehend, verschiedene Talente beansprucht. Aus idealtypischer Perspektive sollte der Professor in seiner Rolle als Lehrer somit eine weitestgehende Befriedigung des Parameters *Tätigkeitsvielfalt* erfahren. Varianz bezüglich dieses Arbeitsplatzmerkmals sollte demnach schwierig zu finden sein. Jedoch kann angenommen werden, dass variierende curriculare Regelungen der einzelnen Hochschulen Unterschiede in der *Tätigkeitsvielfalt* der Professorenschaft herstellen hinsichtlich der inhaltlichen Bandbreite an zu unterrichtenden Themen, der Diversität der abzuhaltenden Veranstaltungsformen sowie den mit der Lehrtätigkeit einhergehenden Ansprüchen an den Lehrenden. Daneben kann vermutet werden, dass variierende Aufgabenzuweisungen oder -erwartungen im Rahmen der akademischen (Lehr-) Selbstverwaltung sowie Aufgabenübernahmen oder -zuschreibungen bei der Bewältigung formaler Lehraufgaben (Anrechnungen, Veranstaltungsmanagement, Scheinausgabe) potentielle Stellräder an der auf hohem Befriedigungsniveau anzusiedelnden Variable *Tätigkeitsvielfalt* darstellen.

Tätigkeitsumfang im Sinne des JCM drückt aus, ob eine Arbeit von Anfang bis Ende ausgeführt wird und zu einem „visible Outcome“ führt (Hackman & Oldham, 1976, S.257). Das finale Ziel akademischer Lehre ist der Studienabschluss. Unter dieser Perspektive ist der *Tätigkeitsumfang* des Professors als gering zu bezeichnen, setzt ein Studium doch die Belegung einer Vielzahl von Veranstaltungen voraus, deren Durchführung aufgrund thematischer Streuungen mehr als nur einen Spezialisten

(Professor) benötigt. Andererseits bleibt hervorzuheben, dass die Durchführung der einzelnen, das Curriculum charakterisierenden Veranstaltungen, von der Themenanmeldung bis zur Prüfung der Studierenden, in der Hand des Professors liegt. Unter dieser Sichtweise ist der Tätigkeitsumfang des Professors als hoch zu bewerten. Die gleiche Ambivalenz zeigt sich bei der Frage nach dem "visible Outcome". Während im Rahmen einzelner Veranstaltungen die latente Tätigkeit des Professors über die Abnahme von Prüfungen sichtbare Arbeitsergebnisse annehmen kann, bleibt das Gesamtergebnis der akademischen Ausbildung und insbesondere der individuelle Beitrag des einzelnen Hochschullehrers dem Professor wohl eher verschlossen. Idealtypisch zu konstatieren, wie die Befriedigung des Parameters Tätigkeitsumfang ausfällt erscheint daher schwierig, auch vor dem Hintergrund, dass interindividuelle Unterschiede im Selbstverständnis der Professoren anzutreffen sein werden bei der Frage, welche Rolle sich der Einzelne bei der Ausbildung der Studierenden zuschreibt. In Relation zur Variable Tätigkeitsvielfalt kann aufgrund der skizzierten Gegensätze jedoch geschlossen werden, dass der Tätigkeitsumfang des Professors als geringer anzusetzen ist. Kontextfaktoren die diesen Parameter beeinflussen sollten sich über Hochschultypen hinweg finden lassen. So ist anzunehmen, dass aufgrund des erhöhten Lehrdeputats und des schwach ausgeprägten Mittelbaus (vgl. Abschnitt 1.2), Fachhochschulprofessoren ihre Studierenden länger und umfassender begleiten und ergo ihre Lehrtätigkeit als ganzheitlicher erleben. Auch sollten Vertreter solcher Fachbereiche eine erhöhte Befriedigung erfahren, deren Ausbildungsbemühungen sich objektiv manifestieren, z.B. in Gestalt von entwickelten Programmen, Zeichnungen oder Konstruktionen der Studierenden. Die Einbettung des Professors in das Curriculum sollte gleichfalls einen Einfluss haben. Ob er sein Lehrdeputat in Gestalt eines mehrfach parallel gehaltenen Basismoduls ableisten muss oder in Form von Semester zu Semester aufeinander aufbauender Veranstaltungen, sollte nicht unwesentlich das holistische Arbeitserleben des Hochschullehrers beeinflussen.

Bezogen auf den Parameter *Tätigkeitsbedeutung* stellt sich die Frage, ob die Arbeit des Professors substantiellen Einfluss auf dessen organisationale und externale Umwelt hat. Wie unter Kapitel 1 ausgeführt, kann der akademischen Ausbildung für das wirtschaftliche Bestehen wie auch dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenwirken eine hohe Bedeutsamkeit zugesprochen werden. Dies dürfte auch der Grund sein, weshalb

die Professorenschaft ein hohes Ansehen innerhalb der Bevölkerung genießt³³. Es ist anzunehmen, dass den Professoren ihr gesellschaftlicher Status bewusst ist, was eine Befriedigung des Parameters Tätigkeitsbedeutung durch die externale Umwelt nahelegt. Ein anderes Ergebnis ist bei der Frage nach der Bedeutsamkeit der Lehrtätigkeit für die organisationale Umwelt festzuhalten. So ist die Lehrtätigkeit Hochschullehrender „selten ein formelles oder informelles Kriterium für Weiterbeschäftigungs- und Aufstiegsentscheidungen“ (Enders, 1996, S.30; Spiel & Fischer, 1998), Anreizsysteme an Universitäten (W-Besoldung, leistungsabhängige Mittelvergabe) sind bisher kaum auf die Lehrtätigkeit der Professoren ausgerichtet (Wilkesmann & Schmid, 2010a), sondern würdigen primär Forschungsleistungen, Zeitbudgetstudien³⁴ deutscher Professoren legen ferner nahe, dass Lehre innerhalb der „Scientific Community“ eine im Vergleich zu anderen Tätigkeiten (insbesondere Forschung) nachrangige Präferenz besitzt. Diese Umstände sollten dem professoralen Hochschullehrer damit direkt oder indirekt den Eindruck geben, dass Lehre eine (vergleichsweise) untergeordnete Aufgabe seines Tätigkeitsportfolios darstellt. Illustrieren lässt sich dieser Schluss auch an den Befunden von Schaeper (1995). Dort bejahten 52% der befragten Hochschullehrenden³⁵ die Aussage, dass sie wenig Anerkennung für Leistungen in der Lehre erhalten und nur 32% gaben an, dass ihre Arbeit von großer Bedeutung für andere sei. Da anzunehmen ist, dass die organisationale Nahumwelt des Professors einen wesentlich stärkeren und direkteren Einfluss auf dessen Arbeitserfahrungen hat als das außerorganisationale Umfeld, kann für den Parameter Tätigkeitsbedeutung damit die bisher vergleichsweise geringste idealtypische Befriedigung konstatiert werden. Varianz innerhalb der organisationalen Tätigkeitsbedeutung der Lehre sollte sich auf Ebene der Hochschulen finden lassen. Vermutet werden kann, dass das Ausmaß, mit dem die Hochschule die Lehrtätigkeit institutionell würdigt (z.B. über Lehrpreise, Vergabe von Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung), beobachtet (Evaluationspolitik) oder als Kriterium des beruflichen Fortkommens ansieht (z.B. im Rahmen des Stellenbesetzungsverfahrens), den Parameter Tätigkeitsbedeutung beeinflusst. Daneben ist anzunehmen, dass dieser JCM Parameter grundsätzlich über Hochschultypen und

³³ In der vom Institut für Demoskopie Allensbach (2011) durchgeführte Berufsprestigeerhebung platziert sich die Berufsgruppe der Hochschulprofessoren auf Platz 6 bezüglich der Frage, welchen Beruf der Befragte am meisten schätzt.

³⁴ So kommen z.B. Von Kopp und Weiß (1995) und Schaeper (1997) bei ihren Untersuchungen zur Arbeitszeitverteilung von Universitätsprofessoren zu dem Ergebnis, dass diese unter der Bedingung freier Wahl, weniger in der Lehre und mehr in der Forschung arbeiten würden.

³⁵ In der Stichprobe enthalten waren 900 Professoren sowie 1306 Angehörige des akademischen Mittelbaus an 26 Universitäten und Gesamthochschulen.

deren übergeordnetem Lehr- bzw. Forschungsverständnis variiert (Fachhochschulen vs. Universitäten, Exzellenzuniversitäten vs. „normale“ Universitäten). Eine Befriedigung der Variable Tätigkeitsbedeutung durch die externale Umwelt kann insbesondere dann als gegeben gesehen werden, wenn der Professor für das gesellschaftliche Funktionieren wichtige und damit besonders anerkannte Schlüsselberufe ausbildet (z.B. Mediziner).

Mit der Variable *Autonomie* stellt das JCM die Frage, ob das Individuum ein substantielles Maß an Freiheit und Unabhängigkeit bei der Planung und Durchführung seiner Arbeit besitzt. Wie bereits unter Abschnitt 1.3 erläutert, kann den Professoren ein hohes Maß an formaler Freiheit bei der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit zugesprochen werden, womit eine grundsätzliche Befriedigung dieses Arbeitsplatzcharakteristikums konstatiert werden muss. Diesen Schluss bestätigt auch die Untersuchung von Schaeper (1995). Dort gaben 71% der befragten Hochschullehrenden an, große Gestaltungsspielräume in der Lehre zu besitzen. Die Ergebnisse von Wilkesmann und Schmid (2010b, S.48) deuten ebenso in diese Richtung. Hier stimmten 85% von 1119 befragten Universitätsprofessoren der Aussage³⁶ zu, „Meine Tätigkeit in relativer Autonomie ist ein Wert, der durch Vorteile privatwirtschaftlicher Einrichtungen (Arbeitsbedingungen, Gehalt etc.) nicht kompensierbar ist“. Varianz in der Tätigkeitsautonomie des Professors sollte sich dennoch finden lassen. So kann angenommen werden, dass Vertreter nicht reformierter Studiengänge (z.B. Studiengänge mit Abschluss Staatsexamen) aufgrund curricularer Regelungen über eine höhere Lehrautonomie verfügen. Ebenso kann geschlussfolgert werden, dass die formal hohe Autonomie der Professoren vorgelagert durch den Faktor der Ressourcenverfügbarkeit (passende Räume, geeignetes Lehrmaterial etc.) tangiert wird, ermöglicht oder verbietet dieser doch die Umsetzbarkeit der eigenen Lehrvorstellungen.

Abschließend bleibt noch zu reflektieren, inwiefern der Professor in seiner Lehrrolle eine Befriedigung des Parameters *Rückmeldung* erfährt. Im Sinne des JCM ist damit das Ausmaß an eindeutigem und direktem Feedback zur Effektivität seiner Lehrtätigkeit gemeint. Drei Quellen erscheinen für diese Frage diskussionswert: Die kollegiale Lehrumwelt, das studentische Klientel sowie institutionalisierte Rückmeldemaßnahmen. Bedingt durch die kollegiale Lehrumwelt erscheint eine Erfüllung des Feedbackaspektes aus zwei Gründen unwahrscheinlich. Zum einen partizipiert dieses Umfeld nicht an

³⁶ Das Item wurde mit einer 5-stufigen Likert Skala erhoben. Das Ergebnis basiert auf einer post hoc vorgenommenen Dichotomisierung der Daten (1-3 = keine Zustimmung; 4-5 = Zustimmung).

seinen Veranstaltungen, womit eine direkte Rückmeldung bereits a priori ausgeschlossen ist. Zweitens ist anzunehmen, dass auch indirekte Rückmeldungen unterbleiben. So stellt der Hochschullehrer in seiner Position als Professor die formal höchste Instanz seines Fachgebiets dar, dessen Aufgabe die selbstständige und weisungsfreie Durchführung der Lehrtätigkeit ist. Dass er Leistungsrückmeldungen von (unterstellten) Mitarbeitern oder Kollegen anfragt oder von ihnen initiiert erhält, ist aufgrund seines Experten-, Autoritäts- und (Vorgesetzten)-Status als unwahrscheinlich anzusehen. Zu diesem Schluss gelangen auch Huber und Portele (1983, S.209). Sie beschreiben die Lehrtätigkeit des Professors und dessen Profession als „nicht reflektiv“, wie bei Ärzten oder Richtern würden hier bestimmte Aspekte der beruflichen Praxis einfach nicht kollegial thematisiert, weshalb „für ein mehr als nur zufälliges oder punktuell Feedback über Auswirkungen der Lehrtätigkeit des einzelnen nicht gesorgt“ sei. Die Daten von Wilkesmann und Schmid (2010b) stützen diesen Schluss. In ihrer (Universitäts-)Professorenstudie lag die dichotomisierte Zustimmung zur Aussage, es herrsche ein reger Austausch mit dem Kollegium über die Lehre bei nur 16,4%. Ein ähnliches Fazit kann für institutionalisierte Rückmeldesysteme gezogen werden. Zum einen sind diese nicht flächendeckend verbreitet³⁷, zum anderen bieten sie aufgrund ihrer Standardisierung kaum die Möglichkeit, ein individualisiertes, auf die eigenen Belange zugeschnittenes Feedback zu erhalten. Zusätzlich lassen Lehrevaluationen aufgrund ihres (oftmals) anonymisierten Berichtswesens kaum die Gelegenheit eines Dialoges zu, ihre auf bestimmte Zeiträume terminierte Umsetzung (zumeist Veranstaltungsende) lässt ferner die im JCM postulierte Direktheit der Rückmeldung vermissen. Als verbleibende und hingegen als fruchtbar einzuschätzende Lehrrückmeldequelle des Professors sind die Studierenden zu benennen. Sie sind die Zielgruppe der Lehre, erfahren diese direkt und ergo sollte ihr Feedback am ehesten und bedeutsamsten zur Erfüllung dieses Bedürfnisses beitragen. Veranstaltungsteilnahmen, Sprechstundenbesuche und Prüfungssituationen bieten dem Professor dabei grundsätzlich die Möglichkeit, ein Feedback aus dieser Quelle zu erhalten. In Anbetracht dieses Schlusses sowie der als kaum zum Lehrfeedback des Professors beitragend vorhergehend erörterten Umwelt (Kollegen/Organisation), kann damit eine mittlere Befriedigung des JCM Parameters Rückmeldung konstatiert werden. Varianz innerhalb dieser Variable sollte demnach vor allem dort zu finden sein, wo

³⁷ In ihrer Untersuchung von 573 Fachbereichen an 165 deutschen Hochschulen kommen Kaufmann, Michalk, Bergstermann und Chun (2010) zu dem Befund, dass nur 64,9% der untersuchten Fachbereiche ihre Lehrveranstaltungen jedes Semester durch die Studierenden evaluieren lassen.

Kontextparameter die Kontaktdichte zwischen Professor und Student beeinflussen. Angeführt werden kann diesbezüglich z.B. die Veranstaltungsgröße (Massenveranstaltung vs. Kleingruppe), die Veranstaltungsform (Seminar vs. Vorlesung) sowie das Lehrdeputat des Professors.

Betrachtet man die Resümees zu den einzelnen Arbeitskontextvariablen des JCM, lässt sich bei hierarchischer Gliederung ihres aus der Rolle des Professors abgeleiteten idealtypischen Befriedigungsgrades folgendes Bild skizzieren: In der Rolle des Hochschullehrers sollte der Professor am ehesten eine Erfüllung der Variablen Tätigkeitsvielfalt und Autonomie erfahren. Am geringsten in seiner Ausprägung ist der Parameter Tätigkeitsbedeutung anzusetzen. Zwischen diesen beiden Polen lassen sich die Faktoren Tätigkeitsumfang und Rückmeldung verorten. Gemäß dem von Hackman und Oldham (1976) postulierten Motivationspotentialscore (vgl. Abschnitt 2.1.1) sollte der Arbeitskontext des Professor damit ein motivationsförderndes Potential beherbergen, ist, analog obiger Ausführungen, doch keinem der multiplikativ verknüpften Faktoren des Motivationspotentialscore der Wert Null zuzuordnen³⁸.

2.2. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Bei der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Self-Determination Theory) von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1985b) handelt es sich um eine allgemeine Theorie der menschlichen Motivation, welche vorwiegend im Lehr-Lern Kontext Verbreitung gefunden hat (Wild & Gerber, 2006), aber auch im Rahmen organisationaler Fragestellungen angewendet wird (Gagné & Deci, 2005). Analog zum Vorgehen beim JCM, wird im Folgenden der theoretische Aufbau des Modells skizziert sowie dessen empirische Evidenz erläutert. Nach einer Bewertung von Stärken und Schwächen dieses Erklärungsansatzes, werden auf Basis der SDT Bedingungen der professoralen Lehrmotivation abgeleitet.

2.2.1. Theoretischer Aufbau der Selbstbestimmungstheorie

Das wesentliche Charakteristikum wie auch Distinktionsmerkmal der SDT im Vergleich zu anderen Motivationstheorien liegt in der Dimensionalität des Motivationskonstrukts

³⁸ Eine spezifischere Einschätzung des Motivationspotentials verbietet sich jedoch. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass das JCM neben seinen Antezedenzen Moderatorvariablen postuliert, deren Ausprägungen nicht aus der idealtypischen Rolle des Professors abgeleitet werden können, sondern die Betrachtung individueller Biographien und spezifischer Lehrkulturen voraussetzen.

begründet. So fokussiert die SDT nicht die Quantität der Motivation (z.B. Höhe oder Stärke), sondern deren Qualität oder Orientierung. Darunter fassen Deci und Ryan (1993) die Frage, warum eine Person für eine bestimmte Handlung motiviert ist.

Mit der Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation (Ryan & Deci, 2000a) werden zwei Motivationsformen benannt, die jeweils die Endpunkte eines postulierten Kontinuums der Motivation markieren³⁹ (vgl. Abbildung 2). Unter intrinsisch motivierten Handlungen verstehen die Begründer der Theorie dabei Verhaltensweisen, die aus Freude, Neugier, Interesse oder Spannung gezeigt werden und deren Durchführung „keine vom Handlungsgeschehen „separierbare“ Konsequenzen erfordert“ (Deci & Ryan, 1993, S.225). Intrinsisch motivierte Handlungen werden also nicht zur Befriedigung eines Bedürfnisses oder zur Verfolgung von Zielen initiiert, sondern vielmehr infolge eines positiven Erlebens seitens des Individuums fortgeführt. Deci und Ryan (1993) definieren sie als nicht instrumentell und schreiben ihr den durch Csikszentmihlyi (1975, zitiert nach Deci & Ryan 2000) geprägten Begriff der Autotelie zu. Aufgrund des Umstandes, dass diese Handlungen stets den Wünschen und Zielen des individuellen Selbst entsprechen, bezeichnen Deci und Ryan (1993, S.226) sie ihrem Erleben nach als „selbstbestimmt“.

Abbildung 2:

Kontinuum der Motivation analog der SDT

| | | | | | | |
|-----------------------------|------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------|
| Form der Motivation: | Amotivation | Extrinsische Motivation | | | | Intrinsische Motivation |
| Form der Regulation: | Keine Regulation | Externale Regulation | Introjezierte Regulation | Identifizierte Regulation | Integrierte Regulation | Intrinsische Regulation |
| Ort der Kausalität: | Unpersönlich | External | Teilweise External | Teilweise Internal | Internal | Internal |

Grafik in Anlehnung an Deci und Ryan (2000, S.237, Abbildung 1)

³⁹ Das Konstrukt der Amotivation wird nur der Vollständigkeit halber in Abbildung 2 aufgeführt. Darunter fallen Verhaltensweisen denen keine Motivation zugrunde liegt (Deci & Ryan, 1993). Da die SDT wie auch dieser Abschnitt sich jedoch der Erklärung menschlicher Motivation widmen, findet das Konstrukt der Amotivation hier keine weitere Betrachtung.

Nicht alle menschlichen Verhaltensweisen sind intrinsisch motiviert. Im Rahmen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenwirkens handeln Menschen auch unter Vorsatz bestimmter Ziele. Solche Formen der Motivation bezeichnen Deci und Ryan (1985b, 1993, 2000) als extrinsisch motiviert, wobei sie innerhalb der Klasse der extrinsisch motivierten Verhaltensweisen zwischen verschiedenen Abstufungen instrumenteller Motivation unterscheiden. Abhängig ist diese Differenzierung vom Grad der erlebten Selbstbestimmtheit des Rezipienten bzw. dem Ausmaß, indem das gezeigte Verhalten über die Umwelt oder das Selbst Regulation findet.

External regulierte Verhaltensweisen sind in der Terminologie der SDT der Prototyp extrinsischen Handelns. Sie werden vom Individuum ausschließlich in Abhängigkeit bestimmter, mit einem zukünftigen Zustand verbundener Bewertungen verfolgt. Der Handlungsursprung liegt nicht in den originären Bedürfnissen des individuellen Selbst, sondern beispielsweise in einem Kosten-Nutzen Kalkül, in dem mögliche Strafen oder erreichbare Belohnungen „verrechnet“ werden. *Introjezierte Verhaltensweisen* sind im Sinne der SDT oftmals Ausdruck gesellschaftlicher Normen oder Standards, bei deren Abweichung der Rezipient ein schlechtes Gewissen oder Gefühl erlebt. Da die Kontingenz hier aus dem Individuum heraus bedingt wird und nicht durch dessen Umwelt, sind introjezierte Formen der Motivation gemäß der SDT mehr Teil des Selbst als external regulierte Verhaltensweisen. Instrumentell bleiben sie, weil mit der Handlung ein Ziel verfolgt wird, wie z.B. die Vermeidung von Schuldgefühlen. Bei *identifizierten Formen der Motivation* verfolgt das Individuum ein Ziel, welches als persönlich wichtig oder richtig erachtet wird und das somit Teil seines Selbst ist. Hier wird beispielsweise Umweltschutz aus persönlicher Überzeugung und nicht zur Vermeidung eines schlechten Gewissens (introjezierte Regulation) oder zur positiven Selbstdarstellung gegenüber Dritten (externale Regulation) verfolgt. *Integrierte Verhaltensweisen* drücken gemäß Deci und Ryan (2000) eine noch stärker in das Selbst eingebettete Form der extrinsischen Motivation aus, weil das Individuum hier die der Handlung zugrunde liegenden Motive nicht nur analog der identifizierten Form der Regulation als persönlich erstrebenswert erachtet, sondern zusätzlich in Einklang mit den anderen, das Selbst charakterisierenden Einstellungen gebracht hat.

Die skizzierten Formen der menschlichen Motivation gehen gemäß der SDT mit Unterschieden im Erleben des Individuums einher: „when behavioral regulation is

autonomous, it is both harmonious and efficient, requires the least inhibition, and entails the least conflict. In contrast, controlled motivation is often associated with pressure and tension and requires greater resources” (Ryan & Deci, 2008, S.707). Weil selbstbestimmte Verhaltensweisen damit „reibungärmer“ ablaufen, postulieren Deci und Ryan (1993, 2000) einen positiven Einfluss der motivationalen Selbstbestimmtheit auf das Individuum und dessen Handlung. Allgemein unterstellen Deci und Ryan (1993, 2000) einen Zusammenhang der motivationalen Selbstbestimmtheit zum Wohlbefinden des Individuums, seiner Energie, Leistung und Kreativität. Spezifiziert auf den Kontext Arbeit und Organisation schreiben Gagné und Deci (2005) Personen mit selbstbestimmten Formen der Motivation eine höhere Arbeitszufriedenheit, bessere Arbeitsleistungen sowie eine stärkere Bindung an die Organisation zu als Individuen, die sich durch fremdbestimmte Formen der Motivation auszeichnen. Mit der Verknüpfung von Regulationsstil und Handlung, trifft die SDT damit ähnlich wie Theorien zur Motivationsstärke oder -höhe, Voraussagen über die Eigenschaften einer motivierten Handlung.

Deci und Ryan (2000) gehen in ihrer Theorie ferner von interindividuellen Unterschieden in der übergeordneten Tendenz der Verhaltensregulation aus. So sollen manche Menschen ihr Verhalten eher external regulieren, andere hingegen eher internal. Diese Unterschiede führen sie auf Variationen in der menschlichen Sozialisation und Disposition zurück. Zur Erfassung von interindividuellen Regulationsunterschieden haben Deci und Ryan (1985a) die „General Causality Orientations Scale“ entwickelt. Die mit diesem Instrument erhobene Konstrukte⁴⁰ bilden ab, ob Personen eher zu selbst- oder fremdbestimmten Formen der Motivation tendieren. Allerdings gehen die Vertreter der SDT nicht davon aus, dass es sich bei der Verhaltensregulation eines Individuums um einen fixen, situationsunabhängigen und biographisch stabilen Parameter handelt. Vielmehr ist es tragendes Postulat der SDT, dass Individuen den grundlegenden Hang haben, Regulationsmechanismen ihrer sozialen Umwelt zu internalisieren: „humans are active, growth-oriented organisms who are naturally inclined toward integration of their psychic elements into a unified sense of self and integration of themselves into larger social structures” (Deci & Ryan, 2000, S.229). Menschen haben aus Sicht der SDT also das Bestreben, external regulierte Verhaltensweisen in das eigene Selbst zu integrieren.

⁴⁰ Die „General Causality Orientations Scale“ (Deci & Ryan, 1985a) erfasst zur Prognose der allgemeinen Verhaltensregulation die Konstrukte Autonomie-Orientierung (Intrinsische, introjezierte & identifizierte Regulation), Kontroll-Orientierung (Extrinsische & introjezierte Regulation) sowie Amotivation.

Die Tendenz zur Internalisierung verorten Ryan, Kuhl und Deci (1997) in evolutionspsychologischen Überlegungen. Demnach soll die Anpassung an die soziale Umwelt Vorteile für das Individuum bieten. Hier führen Ryan et al. (1997) beispielsweise Schutz, Reziprozität sowie Versorgung durch die Mitglieder einer angeschlossenen Gruppe an. Daneben messen Ryan et al. (1997) selbstbestimmten Verhaltensweisen einen inhärenten Mehrwert zu. Weil diese für das Individuum effizienter und kostengünstiger in Ablauf und Steuerung sind, sei die Integration external regulierter Verhaltensweisen für den Einzelnen an sich erstrebenswert.

Vorangetrieben wird der Prozess der Internalisierung durch Interaktion des Individuums mit seiner sozialen Umwelt und dem Ausmaß, indem sich in diesem Dialog eine Befriedigung von drei postulierten psychologischen Grundbedürfnissen einstellt. Zu diesen drei psychologischen Bedürfnissen zählen Deci und Ryan (1993) das Verlangen nach Autonomie (bzw. Selbstbestimmtheit), sozialer Eingebundenheit (bzw. Zugehörigkeit) sowie Kompetenz (bzw. Wirksamkeit). Werden alle drei psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt, soll der Prozess der Internalisierung am leichtesten erfolgen⁴¹. Damit stellen die psychologischen Grundbedürfnisse die zentralen motivationalen Einflussgrößen der SDT dar. Zu betonen bleibt dabei, dass ein Übergang vollständig integrierter Motivation hin zu intrinsischer Motivation nicht durch das Internalisierungspostulat der SDT angenommen wird. Zwar sind beide Formen der Motivation selbstbestimmt, die Dichotomie zwischen instrumentellem und zweckfreiem Handeln wird durch die Einbettung des Handlungsursprungs in das Selbst des Rezipienten jedoch nicht überbrückt. Allerdings soll die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse, allen voran Autonomie und Kompetenz⁴², zur Aufrechterhaltung intrinsisch motivierter Verhaltensweisen beitragen.

⁴¹ Für die Transformation external regulierter Verhaltensweisen in introjezierte oder rudimentär identifizierte Verhaltensregulationen soll die Befriedigung von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit bereits hinreichend sein. Für eine weitergehende Integration (ehemals) fremdbestimmter Motivation in das Selbst des Rezipienten erachten Deci und Ryan (2000, S.238) allerdings die zusätzliche Befriedigung des individuellen Autonomieerlebens als Voraussetzung, weil die Handlungskausalität hier vollständig in der (als frei erlebten) Entscheidung des Rezipienten verortet ist: „Supports for relatedness and competence thus facilitate internalization and can be sufficient to produce introjected values or compartmentalized (poorly integrated) identifications. However, for a regulation become more integral to one’s self, supports for autonomy are also required“.

⁴² Intrinsisch motiviertes Verhalten charakterisiert sich gemäß Deci und Ryan (1985b) vor allem durch das Erleben von Autonomie und Kompetenz. Soziale Eingebundenheit erachten Deci und Ryan (2000) für dessen Aufrechterhaltung nicht in jeder Situation als notwendig, jedoch generell für förderlich.

2.2.2. Empirische Evidenz zur Selbstbestimmungstheorie

Bei der SDT handelt es sich um eine domainenspezifische Theorie, deren empirische Anwendung sich auf einen breiten Kontext erstreckt. Angeführt werden kann z.B. der pädagogische Bereich (Überblick z.B. Niemiec & Ryan, 2009), das sportwissenschaftliche und sportdidaktische (Ursprungs-) Feld der SDT (Überblick z.B. Hagger, 2008), Selbstbestimmung im Rahmen psychischer und physischer Gesundheit (Überblick z.B. Ryan & Deci, 2000b) sowie im arbeits- und organisationspsychologischen Zusammenhang (Überblick z.B. Gagné & Deci, 2005). Meta-Analysen, die auf eine ganzheitliche Evaluation des SDT Ansatzes abzielen, liegen keine vor⁴³. Verkörpert das unter Abschnitt 2.1.1 erläuterte JCM eine Theorie, die per Definition im Arbeitskontext verortet ist, stellt sich bei der SDT hingegen die Frage, aus welchem Anwendungsfeld Studien zur Bewertung der Modellgültigkeit herangezogen werden sollen. Handelt es sich bei der Lehrtätigkeit des Professors um eine abhängige (Arbeits-) Tätigkeit in organisationaler Einbettung und werden die Prämissen der SDT zur Vorhersage seines Lehrhandelns in diesem Kontext beleuchtet, erscheinen empirische Belege des Modells aus dem Umfeld Arbeit und Organisation besonders bedeutsam⁴⁴. Im Folgenden werden daher, auch zur Einschränkung der breiten Literatur, nur SDT Studien vorgestellt, die im Kontext Arbeit und Organisation Anwendung gefunden haben.

Kasser, Davey und Ryan (1992) untersuchen anhand einer Stichprobe von 80 Psychiatriepatienten den Einfluss der psychologischen Bedürfnisbefriedigung auf die berufliche Wiedereingliederungsfähigkeit der Erkrankten. Als abhängige Messung erfassen die Autoren die Arbeitszeit, die die Patienten im Rahmen eines Eingliederungstrainings arbeiten (können) sowie das Geld, welches sie bei ihrer

⁴³ Es liegen nur Metaanalysen vor, die sich auf eine spezielle Ableitung der SDT beziehen, den sogenannten Korrumpierungseffekt (z.B. Cameron & Pierce, 1994; Deci, Koestner & Ryan, 1999). Darunter fällt die Implikation der SDT, dass ursprünglich selbstbestimmte Formen der Motivation durch ein externes Treatment wie z.B. Geld, eine fremdbestimmte Konnotation beim Rezipienten erfahren können. Da diese Arbeiten sich in ihrem Fazit nur auf diesen Effekt beschränken, den zentralen Prozess der Internalisierung sowie die Rolle der drei psychologischen Grundbedürfnisse ausblenden, finden sie an dieser Stelle keine Erörterung.

⁴⁴ Wie bereits unter Abschnitt 2.0 erläutert, wird eine Bewertung der empirischen Modellgültigkeit vorgenommen, um die anschließende Ableitung von Determinanten der professoralen auf ein gültiges Modell stützen zu können. Am prädestinierten wären dafür natürlich Arbeiten die eine ganzheitliche Prüfung der SDT im Arbeitskontext des Lehrers vornehmen (d.h. hinsichtlich Konsequenzen und insb. Antezedenzen der Motivation des Lehrers). Damit wäre gleichzeitig die Übertragbarkeit der SDT auf den Untersuchungsgegenstand belegt. Bis auf die nachfolgend vorgestellten Arbeiten von Wang und Liu (2008) sowie Taylor, Ntoumanis und Standage (2008) sind dem Autor jedoch keine Studien bekannt, die eine umfassende Prüfung des Modells in diesem Kontext vornehmen.

Tätigkeit verdienen. Daneben erheben sie über den Leiter des Trainingsprogramms die Einschätzung, inwiefern der jeweilige Patient am „echten“ Arbeitsmarkt zu partizipieren fähig ist. Als unabhängige Messung ziehen Kasser et al. (1992) die im Arbeitskontext erlebte Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse heran, jeweils auf Basis eines Probandenurteils als auch auf Grundlage einer Evaluation durch den persönlichen Betreuer. Die Befunde zeigen, dass bei beiden Messungen ein Gesamtindex der psychologischen Bedürfnisbefriedigung in einem positiven Zusammenhang zur monatlichen Arbeitszeit sowie dem erlangten Einkommen der Patienten steht. Außerdem korreliert der Bedürfnisbefriedigungsindex positiv mit der durch den Leiter des Trainingsprogramms eingeschätzten Fähigkeit des Patienten am realen Arbeitsmarkt teilnehmen zu können.

Baard, Deci und Ryan (2004) gehen in ihrer Arbeit der Frage nach, inwiefern die Befriedigung der durch die SDT postulierten drei Grundbedürfnisse die Leistung und das psychische Wohlbefinden von Bankangestellten beeinflussen. Daneben untersuchen sie vorgelagert, ob der Grad an Autonomieunterstützung durch den Vorgesetzten sowie die individuelle Autonomieorientierung des Arbeitnehmers sich auf das Ausmaß an erlebter Bedürfnisbefriedigung auswirken. Die Ergebnisse der Hauptstudie zeigen, dass der Grad an Bedürfnisbefriedigung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit positiv mit der selbstberichteten Leistung sowie der psychischen Gesundheit der Studienteilnehmer korreliert. Daneben können die Autoren festhalten, dass die individuelle Autonomieorientierung des Arbeitnehmers und die Autonomieunterstützung durch den Vorgesetzten in einem positiven Zusammenhang zum Ausmaß der psychologischen Bedürfnisbefriedigung stehen. Als Erklärung führen Beard et al. (2004) an, dass es für ein Individuum leichter ist seine angeborenen Bedürfnisse zu befriedigen, wenn der Vorgesetzte Freiräume lässt. Den Zusammenhang zwischen der individuellen Autonomieorientierung und dem Grad an psychologischer Bedürfnisbefriedigung erklären Beard et al. (2004) darüber, dass autonomieorientierte Individuen stärker auf Umweltquellen reagieren die ihre Selbstregulation unterstützen.

Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov und Kornazheva (2001) möchten mit ihrer Studie klären, ob die von Beard et al. (2004)⁴⁵ festgestellten Effekte kulturübergreifende Gültigkeit besitzen. Als Gegenstück zu den jeher kapitalistisch geprägten USA

⁴⁵ Die Beard et al. (2004) Studie lag den Autoren bereits 2000 als unveröffentlichtes Manuskript vor.

replizieren sie die Untersuchung von Baard et al. (2004) daher weitestgehend konstruktidentisch in einem sozialistisch geprägten Land (Bulgarien). Als Datengrundlage dienen die Informationen von 548 Arbeitnehmern aus 10 Unternehmen. Die Ergebnisse decken sich mit der Baard et al. (2004) Studie. Die Befriedigung der durch die SDT postulierten drei Bedürfnisse korreliert positiv mit dem selbstberichteten Engagement, der psychischen Gesundheit sowie dem Selbstvertrauen der Befragten. Die Autonomieunterstützung durch den Vorgesetzten, das Management sowie die erweiterte Arbeitsumwelt können die Autoren zudem als Prädiktoren für den Befriedigungsgrad der drei Grundbedürfnisse identifizieren.

Otis und Pelletier (2005) untersuchen anhand eines Samples von 140 kanadischen Polizisten, inwiefern die motivationale Selbstbestimmtheit ihrer Probanden in Zusammenhang zur deren Berufsbleibeintention, ihrem Erleben täglicher Ärgernisse („Daily Hassles“) sowie dem Auftreten physischer Stresssymptome steht. Daneben gehen die Autoren der Frage nach, ob die motivationale Selbstbestimmtheit der Polizisten von der Kompetenz- und Autonomieunterstützung ihrer Vorgesetzten abhängt. Die Befunde zeigen, dass der Grad an motivationaler Selbstbestimmtheit positiv mit der Berufsbleibeintention und negativ mit dem Erleben täglicher Ärgernisse korreliert. Die der SDT entnommenen Hypothese, dass das Erleben von Kompetenz und Autonomie die motivationale Selbstbestimmtheit der Polizisten fördert, kann jedoch nur für das Autonomiekonstrukt bestätigt werden. Als eine Ursache für diesen Befund vermuten Otis und Pelletier (2005) die hohe Korrelation ($r = .43$) zwischen ihren Messungen von Autonomie und Kompetenz. Demnach soll das Erleben von Kompetenz bereits durch die Autonomievariable Vermittlung im Motivationsstil der Rezipienten gefunden haben.

Die zum Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit inhaltlich passendste Prüfung der SDT stellt die Arbeit von Taylor et al. (2008) dar. Die Autoren untersuchen anhand einer Stichprobe von 204 britischen Sportlehrern viele der durch die SDT getroffenen Annahmen. Mittelpunkt ihrer Untersuchung ist die Frage, inwiefern die Befriedigung der durch die SDT postulierten Grundbedürfnisse den Grad an motivationaler Selbstbestimmtheit der Sportlehrer beeinflusst. Vorgelagert prüfen die Autoren, ob der bei der Arbeit erlebte Druck, die erlebte motivationale Lernselbstbestimmtheit der Schüler sowie die Höhe der individuellen autonomen Kausalitätsorientierung das

Ausmaß der Bedürfnisbefriedigung unter den Sportlehrern beeinflusst. Die Autoren vermuten, dass der Arbeitsdruck negativ auf die Befriedigung aller drei Grundbedürfnisse wirkt, weil genaue Lehrvorgaben die Gefühle von Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit unterminieren sollen. Interessierte, selbstbestimmte Schüler sollen dem Lehrer den Erfolg seines Lehrhandelns vermitteln und daher positiv auf sein Kompetenzerleben wirken. Die Höhe der autonomen Kausalitätsorientierung soll die Befriedigung aller drei Grundbedürfnisse unterstützen, weil Personen mit einer solchen Disposition sich stärker Umwelten zuwenden, die eine Befriedigung ihrer Bedürfnisse fördern. Darüber hinaus untersuchen die Autoren, inwiefern der Grad an motivationaler Selbstbestimmtheit des Lehrers zu positiven, den Lernerfolg seiner Schüler unterstützenden Ergebnissen führt. Dazu erfassen Taylor et al. (2008), inwiefern die Lehrer den Schülern Hilfestellung beim Lernen geben, ihnen die Gründe des Lernziels vermitteln und Empathie für die Belange der Schüler zeigen. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass eine zunehmende motivationale Selbstbestimmtheit des Lehrers zu positiveren Ergebnissen seines Lehrhandelns führt. Die Befunde von Taylor et al. (2008) stützen alle untersuchten Hypothesen. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass die Bedürfnisbefriedigung des Lehrers das Lehrhandeln teilweise auch direkt vorhersagt (d.h. unabhängig vom Motivationsstil).

Wang und Liu (2008) erfassen bei 4242 Lehramtsreferendaren aus Singapur die Ausprägungen der durch die SDT postulierten Motivationsstile hinsichtlich der Aufgabe, einen bestimmten Kurs in Schulen abzuhalten. Auf Basis dieser Messung clustern Wang und Liu (2008) die Lehrer in 4 Motivationsgruppen: amotivierte, hoch external motivierte, gering external motivierte sowie intrinsisch motivierte Lehrer. Zwischen diesen Gruppen vergleichen die Autoren anschließend die Mittelwerte verschiedener lehrbezogener Variablen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Personen des intrinsischen Clusters die höchste Involviertheit in das Lehrgebiet angeben, sich diesbezüglich die höchste Lehrkompetenz zuschreiben, am zufriedensten mit dem Lehrthema sind sowie dies als am wichtigsten beurteilen. Die Reihenfolge der Konstruktmittelwerte in den anderen drei Cluster entspricht den theoretischen Erwartungen: der amotivierte Cluster weist die geringsten Werte bei den erläuterten Variablen auf, gefolgt vom als hoch external sowie gering external titulierten Cluster.

Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens und Lens (2010) können in ihrem

Aufsatz neben der psychometrischen Validierung einer selbst entwickelten Skala zur Messung der psychologischen Bedürfnisbefriedigung im Arbeitskontext auch einen Zusammenhang ihres Messinstrumentes zu vielen arbeitsbezogenen Parametern darlegen. Als Grundlage ihrer Untersuchung dienen die Daten von 170 Mitarbeitern eines Personaldienstleisters sowie 261 Callcenter Angestellten. Als Ergebnis können die Autoren festhalten, dass bei beiden Stichproben jedes der drei psychologischen Grundbedürfnisse positiv mit Arbeitszufriedenheit, selbstberichteter Leistung, (affektivem) organisationalem Commitment, Arbeitsenergie, Lebenszufriedenheit sowie negativ mit Burnout Indikatoren korreliert. Daneben zeigt sich wie erwartet, ein positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Bedürfnisbefriedigung und der Höhe der selbstbestimmten Motivation. Die extrinsische Motivation steht allerdings nur in einem negativen Zusammenhang zum Autonomieerleben der Befragten. Diese Inkonsistenz kann dahingehend relativiert werden, als dass Deci und Ryan (2000) insbesondere dieses Bedürfnis als Triebkraft des Internalisierungsprozesses betonen.

2.2.3. Bewertung der Selbstbestimmungstheorie

Die im obigen Abschnitt vorgestellten Befunde unterstreichen, dass den Postulaten der SDT auch im organisationalen Kontext Gültigkeit zugesprochen werden kann. Zwar zeigen einzelne Arbeiten stellenweise Inkonsistenzen zwischen Theorie und Empirie auf, vor dem Hintergrund der kontextübergreifenden empirischen Befundlage zur SDT (zusammenfassend z.B. Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2006; Ryan & Deci, 2002) kann jedoch vermutet werden, dass sich in diesen Abweichungen eher methodische oder konzeptionelle Defizite bei der Adaption des Modells auf den Kontext Arbeit und Organisation widerspiegeln, als empirische Falsifikationen. Dieser Schluss erscheint auch vor dem Hintergrund gerechtfertigt, als dass eine Vielzahl von Prämissen der SDT in unterschiedlichen Anwendungsfeldern experimentell bestätigt werden konnten (z.B. Richer & Vallerand (1995) im Kontext Führungsverhalten; Nix, Ryan; Manly & Deci (1999) vor dem Hintergrund subjektivem Wohlbefindens; Ryan, Rigby & Przybylski (2006) im Bereich Neue Medien; Halvari & Halvari (2006) im Kontext Gesundheitspflege; Spray, Wang, Biddle & Chatzisarantis (2006) im Kontext Sport).

Im Zuge einer Modelbewertung muss jedoch auch hervorgehoben werden, dass die SDT einige Fragen unbeantwortet lässt. Dies trifft vor allem für die Verknüpfung des Motivationsstils zu den postulierten und empirisch festgestellten Ergebnisparametern

zu. So schreiben Ryan et al. (1997, S.707) „The extent to which an behavior is self regulated versus controlled is important because it greatly affects the quality of action that ensues.“ und verweisen als Konsequenz selbstbestimmter Motivation auf positive Zusammenhänge zu einer Vielzahl von Ergebnisparametern wie Leistung, Kreativität, soziale Integration oder psychische und physische Gesundheit, um nur einige zu nennen⁴⁶ (Ryan & Deci, 2006). Dabei bleibt oft ungeklärt, warum diese kognitiven, affektiven, verhaltensbezogenen wie auch physiologischen Variablen in positiver Relation zur selbstbestimmten Motivation stehen sollen. Selbstbestimmt motivierte Handlungen werden von Ryan und Deci (2008) in ihrem Ablauf als vergleichsweise effizient und ressourcenschonend beschrieben, weil kein Konflikt mit dem Selbst besteht und Integrationsbemühen mit diesem ergo nicht notwendig sind. Darüber hinaus beschreiben Deci und Ryan (2000) selbstbestimmte Verhaltensweisen als persistenter, weil sie aufgrund der Verwurzelung im Selbst des Handelnden auch bei Wegfall externaler Anreize aufrechterhalten werden. Diese Charakterisierung selbstbestimmter Motivation erscheint für eine Erklärung der Zusammenhänge zwischen Motivationsstil und dem oben erläuterten breiten Outcomespektrum jedoch etwas allgemein. Eine differenziertere theoretische Begründung, warum die einzelnen Konstrukte in Zusammenhang zum Motivationsstil stehen, wäre wünschenswert.

Außerdem stellt sich die Frage, ob die durch die SDT postulierten Grundbedürfnisse das volle Spektrum menschlicher Bedürfnisse abdecken. Dieser Überlegung gehen auch Sheldon, Elliot, Kim und Kasser (2001) nach. Die Autoren rekapitulieren anhand des Literaturstandes zehn potentielle psychologische Grundbedürfnisse. In drei Studien prüfen die Autoren mittels amerikanischer und südkoreanischer Stichproben, welche der in der Literatur vertretenen Bedürfnisse für die Menschen am bedeutsamsten sind. Dafür erheben sie bei ihren Probanden deren als am erfülltesten wahrgenommene Lebensereignisse und messen deren Zusammenhang zu den zehn aus der Literatur identifizierten Grundbedürfnissen. Die Ergebnisse sprechen dahingehend für die SDT, als dass sich in allen Analysen unter den vier als am bedeutsamsten identifizierten Bedürfnissen Autonomie, soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben finden. Konträr sind die Befunde in der Gestalt, als dass sich das von den Autoren in Anlehnung an Maslow (1954; zitiert nach Sheldon et al. 2001, S.326) untersuchte

⁴⁶ So postulieren Gagné und Deci (2005) z.B. im Kontext Arbeit zudem einen positiven Zusammenhang zwischen dem Grad an motivationaler Selbstbestimmtheit und den Variablen Arbeitszufriedenheit, organisationale Bindung, organisationales Vertrauen und organisationales Citizenship.

Bedürfnis nach „self-esteem“, in allen amerikanischen Stichproben an erster Stelle positioniert und in der südkoreanischen an zweiter Stelle. Den Einwand, „self-esteem“ sei Bestandteil von Kompetenzerleben und damit durch die SDT abgedeckt, können Sheldon und Kollegen (2001) zurückweisen, weil sich in ihren faktorenanalytischen Auswertungen eine klare Trennung zwischen diesen beiden Konstrukten zeigt. Als Fazit konstatieren Sheldon et al. (2001) vier als eindeutig identifizierte psychologische Grundbedürfnisse, wobei sie dem Konstrukt der wahrgenommenen Sicherheit das Potential zusprechen, ein fünftes Bedürfnis zu sein⁴⁷. Festgehalten werden kann somit, dass sich in der Literatur wie auch der Empirie durchaus Hinweise finden lassen, dass neben den drei durch die SDT postulierten Grundbedürfnissen, weitere motivational relevante Bedürfnisse existieren.

Unbeachtet durch die arbeits- und organisationspsychologische Forschung zur SDT ist auch geblieben, ob selbstbestimmte Motivationsformen unter bestimmten Umständen negative Konsequenzen für eine Organisation haben können. Man stelle sich beispielsweise einen Arbeitnehmer vor, der zu einer selbstbestimmten Form der Regulation tendiert und in einen Arbeitskontext gelangt, der nicht die Möglichkeit bietet, seine durch die SDT postulierten Bedürfnisse zu befriedigen. Zwei Konsequenzen sind denkbar: Die selbstbestimmte Form der Motivation verodet, womit sich der Arbeitnehmer nicht von einem fremdbestimmten unterscheiden würde. Alternativ kann jedoch vermutet werden, dass sich das Individuum seiner allgemeinen Veranlagung entsprechend solchen Situationen zuwendet, die einer Aufrechterhaltung selbstbestimmter Motivation zuträglich sind. Da es sich bei diesen Situationen gemäß dem Beispiel nicht um Inhalte des Arbeitsplatzes handeln kann, können diese Verhaltensweisen für die Organisation nachteilig sein. Illustrieren lässt sich dies am Arbeitnehmer, der sein Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit über Gespräche auf dem Gang zu stillen versucht, weil sein Einzelarbeitsplatz keinen Kontakt zu Dritten zulässt. Aus mangelnder Passung zwischen Arbeitsplatzinhalten und individueller Kausalitätsorientierung können für die Organisation damit negative Konsequenzen auf Leistungs- oder Fluktuationsebene entstehen. Dass diese Überlegungen Berechtigung haben, lässt z.B. die Arbeit von Koestner und Loisier (2002, zitiert nach Gagné & Deci, 2005) schließen. Dort erbrachten Personen mit selbstbestimmter externaler Regulation bei Aufgaben die Disziplin erforderten und nicht inhärent interessant waren bessere

⁴⁷ Kasser (2009) sieht dieses Potential gegeben und zieht in seiner Arbeit neben den drei durch die SDT postulierten Bedürfnissen das Konstrukt der erlebten Sicherheit heran.

Leistungen, als intrinsisch motivierte Personen. Weitere Forschung zu dieser empirisch bisher kaum bearbeiteten Überlegung wäre wünschenswert.

Zusammenfassend kann die SDT damit wie folgt bewertet werden. Das Modell ist für eine Inhaltstheorie vergleichsweise sehr differenziert und weist aufgrund einzelner Postulate (z.B. Internalisierungshypothese) umfangreiche prozessuale Züge auf. Es liegen zahlreiche querschnittliche und experimentelle Arbeiten vor, die die Annahmen des Modells stützen, u.a. aus dem für den Untersuchungsgegenstand naheliegenden Kontext Arbeit und Organisation. Einschränkend ist anzumerken, dass viele der empirischen Arbeiten nur Ausschnitte des Modells untersuchen und Prüfungen des Vollmodells kaum existieren. Außerdem ist zu konstatieren, dass das theoretische Modell trotz seiner Differenziertheit einige Fragen unbeantwortet lässt. So wäre eine differenziertere theoretische Begründung der Verknüpfung des Motivationsstils zu den zahlreichen und teils sehr unterschiedlichen Ergebnisvariablen wünschenswert. Gleichfalls könnte sich eine Erweiterung der drei psychologischen Grundbedürfnisse im Lichte der empirischen Befunde als fruchtbar erweisen. Da diese Kritikpunkte sich jedoch auf Details des Modells beziehen, erscheint es unter Abwägung der Argumente gerechtfertigt, die SDT im Rahmen dieser Arbeit heranzuziehen.

2.2.4. Die Selbstbestimmungstheorie im Kontext der Professur

In diesem Abschnitt werden auf Grundlage der SDT Einflussgrößen der professoralen Lehrmotivation abgeleitet. Dafür werden, analog zu Abschnitt 2.1.4, die durch das Modell postulierten motivationalen Einflussgrößen in den Lehrkontext des Professors eingebettet und Umweltbedingungen erörtert, die deren Befriedigung beeinflussen sollten. Eine aus der Rolle des Professors abgeleitete idealtypische Befriedigung der unabhängigen Einflussgrößen kann im Gegensatz zum JCM nicht vorgenommen werden. Dies liegt in der „Breite“ der psychologischen Grundbedürfnisse begründet. Im Gegensatz zu den eng und vorwiegend über objektive Arbeitsplatzmerkmale definierten JCM Parametern sind die motivationalen Einflussgrößen der SDT deutlich weiter gespannt und betonen das subjektive Erleben. Die interindividuelle Varianz fällt damit zu hoch aus, um eine idealtypische Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse konstatieren zu können.

Die Befriedigung des psychologischen Bedürfnisses nach *Autonomie* hängt davon ab,

inwiefern das Individuum seine Handlung als frei gewählt und persönlich verursacht erlebt (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 1985b). Wie bereits unter Abschnitt 1.3 ausgeführt, verfügen Professoren bei der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit über ein hohes Maß an formaler Autonomie. Variationen innerhalb der formalen Lehrautonomie des Professors sollten sich dennoch ähnlich dem JCM Merkmal Autonomie finden lassen. So kann angenommen werden, dass Lehrende nicht reformierter Studiengänge infolge größerer curricularer Freiräume ein erhöhtes Maß an Lehrautonomie erleben. Auch kann vermutet werden, dass die Qualität und die Quantität der für die Lehre zur Verfügung stehenden Ressourcen (z.B. technische Geräte, Räume, Verbrauchsmaterial, Lehrbücher) das Autonomieerleben des Professors beeinflussen, schließlich ist eine zu den eigenen Lehrvorstellungen passende Ressourcenverfügbarkeit Voraussetzung für deren Entfaltung. Wie bereits ausgeführt, betont die SDT bei ihren motivationalen Einflussgrößen insbesondere das subjektive Erleben des Individuums (Van den Broeck et al., 2010). Fruchtbar für die Suche nach Einflussgrößen des Autonomieerlebens erscheint dabei die soziale Hochschulumwelt, deren Rolle auch Deci, Kasser und Ryan (1997) beim Prozess der Lehrmotivationsbildung hervorheben. Dass das kollegiale Umfeld die Lehrautonomie beeinflusst, erscheint dabei unwahrscheinlich, auch vor dem Hintergrund der kollegial relativ isolierten Lehrtätigkeit des Professors. Ein anderes Fazit ist bei der Betrachtung der Studierenden zu ziehen. Bei ihnen handelt es sich um die zentrale Zielgruppe der professoralen Lehrtätigkeit. Dabei kann vermutet werden, dass der Grad an Selbstentfaltung des Professors hinsichtlich didaktischem Vorgehen und persönlichem Ausdruck durch Erwartungen, Bereitschaften und Akzeptanz der Studierenden Beeinflussung findet. So kann der Professor zwar entscheiden, ob Gruppenarbeiten im Rahmen seiner Veranstaltungen durchgeführt werden, ob er diesem Konzept nachkommen kann oder will hängt jedoch auch von der Bereitschaft der Studierenden ab, diese umzusetzen. Erwarten oder wünschen die Studierenden bei Veranstaltungsbeginn einen linearen Ablauf, verzichtet der Lehrende vielleicht auf kurzfristige Themenänderungen, die er im Lichte aktueller Ereignisse persönlich gerne vorgenommen hätte. Ist es das Ziel des Hochschullehrers, englische Texte zu diskutieren, ziehen die Studierenden dabei jedoch nicht mit, wird er von diesem Ansinnen wohl absehen. Und ob der Professor seine Individualität ausdrücken wird hängt sicher auch davon ab, inwiefern er unter den Studierenden ein gefestigtes professorales Rollenbild antizipiert und der Auffassung ist, dass Abweichungen bei den Studierenden Akzeptanz finden. Es kann also angenommen werden, dass das Ausmaß,

mit dem der Professor in der Lehre agiert wie er es *Selbst* gerne würde, von Einstellungen und Verhaltensweisen der Studierenden abhängt.

Im psychologischen Bedürfnis nach *Kompetenz* drückt sich das Verlangen des Individuums aus, sich in Interaktion mit der Umwelt als effektiv zu erleben und ein Gefühl von Erfolg oder Fortschritt zu erfahren (Deci & Ryan, 1985b; Deci & Ryan, 2000; Deci et al., 1997). Ob der Professor in seiner Lehrrolle eine solche Befriedigung erfährt, dürfte damit zu weiten Teilen von seiner individuellen Fähigkeit abhängen, in den entsprechenden Lehrsituationen wirksam zu agieren. Zwar handelt es sich bei Professoren um hochqualifizierte Wissenschaftler, jedoch ist anzunehmen, dass infolge unterschiedlicher Karrierewege zur Professur (Juniorprofessur, Habilitation, gleichwertige wissenschaftliche Leistungen), verschiedener Fachhintergründe (z.B. Pädagogikprofessor vs. Physikprofessor) wie auch Biographien (...aus der Wirtschaft zum Professor berufen) merkliche Unterschiede in der hochschuldidaktischen Kompetenz der einzelner Professoren bestehen. Unabhängig von diesen individuellen Einflussgrößen können jedoch auch einige externale Bedingungen angeführt werden, die eine Beeinflussung des persönlichen Kompetenzerlebens nahe legen. So kann auf organisationaler Ebene vermutet werden, dass Unterstützungsunterschiede bei der Bewältigung der Lehrtätigkeit (z.B. in Gestalt von Lehrsupporteinrichtungen, Weiterbildungsangeboten, Trainings) das professorale Effektivitäts- wie auch Fortschrittserleben beeinflussen. Daneben dürfte zur Erfahrung von Lehrkompetenz beitragen, inwiefern durch die Organisation eine optimale Passung von individueller Fähigkeit und übertragener Lehraufgabe gewährleistet wird. Ein Negativbeispiel wäre der Professor, der nur für ihn anspruchslose Einführungsveranstaltungen zu halten hat oder solche, die nicht in sein eigentliches Kompetenzfeld fallen. Ebenso kann geschlussfolgert werden, dass das Ausmaß, mit dem die Hochschule Ergebnisse der Lehrtätigkeit institutionell transparent macht oder rückmeldet, das Erleben von Lehreffektivität bedingt. Denkbar wäre diesbezüglich z.B. die Veröffentlichung von Lehrevaluationsergebnissen oder, sofern auch hier der informative Charakter im Vordergrund steht, die Vergabe von Lehrpreisen oder anderer Symbole erfolgreichen Lehrens. Bei Betrachtung der sozialen Umwelt kann vermutet werden, dass Rückmeldungen die die Effektivität der ausgeübten Lehrtätigkeit betonen, das professorale Lehrkompetenzerleben beeinflussen. Aufgrund des bereits unter Abschnitt 2.1.4 erörterten Umstandes, dass die Lehre des Professors idealtypischerweise keine

kollegiale Reflektion erfährt, ist von der Gruppe der Kollegen kein merklicher Einfluss zu erwarten. Ein anderes Fazit ist bei den Studierenden zu ziehen. Anzunehmen ist, dass durch sie erfolgte direkte oder indirekte Rückmeldungen zur Wirksamkeit der Lehrtätigkeit (z.B. durch Wortmeldungen oder über sichtbare Lernfortschritte) das Lehrkompetenzerleben des Professors wesentlich bedingen. Ferner erscheint es plausibel, dass die Lernfähigkeit wie auch die Lernmotivation der Studierenden das Kompetenzerleben des Professors beeinflussen. Besteht keine Passung zwischen den studentischen Fähigkeiten und dem gewählten Lehrgegenstand oder Lehrvorgehen des Professors, wird dieser kaum Fortschritte oder Wirksamkeit als Lehrender erfahren können. Gleiches gilt für die Motivation. Sind die Studierenden nicht an der Veranstaltung interessiert, bereiten sie sich nicht vor oder wirken sie nicht mit, wird es der Professor a priori schwierig haben, Erfolge oder Fortschritte zu erleben. Darüber hinaus kann nicht ausgeschlossen werden, dass seitens des Lehrenden eine Attribution der mangelnden studentischen Initiative auf die eigene Person vorgenommen wird. Dies dürfte das professorale Lehrkompetenzerleben weiter unterminieren.

Die Befriedigung des psychologischen Bedürfnisses nach *sozialer Eingebundenheit* hängt davon ab, inwiefern das Individuum sich anderen Menschen verbunden und nahe fühlt (Deci & Ryan, 2000). Soziale Eingebundenheit in unserem Kontext variiert damit über die Nähe und Verbindung des Professors gegenüber seiner sozialen Lehrumwelt. Zum einen hängt die Befriedigung dieses Bedürfnisses damit von Fähigkeiten des Hochschullehrers ab (z.B. soziale Intelligenz, Extrovertiertheit), zum anderen von verschiedenen externalen Einflussgrößen. Dabei kann auf Ebene der Organisation argumentiert werden, dass Unterschiede in den Betreuungsrelationen wie auch möglichen Veranstaltungsformen (Sprechstunde vs. Seminar vs. Vorlesung) das Ausmaß sozialer Eingebundenheit beeinflussen. Gleichermassen erscheint es schlüssig, dass der Kontaktzeitraum zwischen Professor und Student die Befriedigung dieses Bedürfnisses bedingt. Angeführt werden können diesbezüglich das Lehrdeputat des Professors sowie das Ausmaß, in dem dieser die Studierenden über mehrere Veranstaltungen hinweg begleitet. Damit sollten vor allem Fachhochschulprofessoren ein höheres Maß an sozialer Eingebundenheit erleben, erbringen diese doch ein vergleichsweise hohes Lehrdeputat und sind aufgrund des personalschwachen akademischen Mittelbaus oftmals für die Ausbildung eines gesamten Studienganges zuständig. Hinsichtlich des kollegialen Umfeldes kann vermutet werden, dass die dort

vorherrschende Aufgeschlossenheit für Lehrbelange von Bedeutung ist. Das Ausmaß, mit dem das Kollegium Interesse am Austausch didaktischer Konzepte zeigt, offen für kooperative Formen des Lehrens ist oder Hilfestellung bei Lehrbelangen anbietet, sollte die „Vergemeinschaftung“ der Lehrenden wesentlich bedingen. Vorgelagert ist anzunehmen, dass die Ausprägung dieser Größe über das Lehrverständnis von Hochschultypen (z.B. Forschungsuniversität vs. Fachhochschule) variiert. Zudem kann angenommen werden, dass die Lehraufgeschlossenheit des Kollegiums auch zwischen Fachbereichen variiert (z.B. Fakultät für Erziehungswissenschaften vs. Fakultät für Naturwissenschaften). In Bezug auf die Studierenden erscheint es einleuchtend, dass Variationen in deren Interesse an der Person des Lehrenden und deren Bereitschaft sich gegenüber dem Lehrenden persönlich zu öffnen ebenso das Entstehen einer Lehrgemeinschaft beeinflussen, wie ein respektvoller und freundlicher Umgang mit dem Hochschullehrer. Weil die Studierenden die zentrale soziale Kontaktgruppe des lehrenden Professors darstellen, kann ihr Einfluss auf die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit zudem als besonders bedeutsam erachtet werden.

3. Empirische Befunde zum Untersuchungsgegenstand

Betrachtet man das Forschungsgebiet Lehrmotivation gesamtperspektivisch kann festgehalten werden, dass es sich um ein wenig bearbeitetes Feld handelt. Beispielsweise schreibt Khan (2003, S.13) „not many research studies have been done in the area of teacher’s motivation and teacher performance“. Hoy konstatiert (2008, S.492): „Even though there are thousands of publications about motivation, few have addressed the motivation of teachers“. Hanfstingl, Andreitz, Müller und Thomas (2010, S.56) urteilen: „Das Thema Lehrermotivation und insbesondere die Analyse ihrer Bedingungen waren bisher kaum Gegenstand der empirischen Forschung“. Bisher am intensivsten untersucht wurden die *Folgen*⁴⁸ motivationaler Lehrunterschiede bei prätertiären⁴⁹ Lehrern (z.B. hinsichtlich des Lehrerfolgs).

Bei Eingrenzung des Forschungsgegenstandes auf den Hochschulkontext und Fokussierung auf *Ursachen* der Lehrmotivation werden die zur Verfügung stehenden empirischen Befunde noch einmal deutlich reduziert. Im Grunde genommen beschreibt, die in den 90er Jahren von Blackburn und Lawrence (1995, S.196) gezogene Bilanz zum Wissen um Prädiktoren des Lehrhandelns von Hochschulangehörigen, damit weiterhin recht treffend den empirischen Erkenntnisstand: „Compared with studies on faculty research output, studies of faculty in the teaching role remains spare. . . . Few if any published studies predict teaching behaviour (e.g., effort given to teaching) or productivity (e.g., creating a new course)“.

Menges und Austin (2001, S.1147) unterstreichen diese Aussage: “We know a good deal about what faculty members do as teachers; we know much less about how their behaviours and intentions are related. Research and theory are needed concerning *why* faculty members teach as they do“. Wilkesmann und Schmid (2012, S.34) resümieren in ihrer Untersuchung zum Einfluss organisationaler Anreizstrukturen auf das Lehrengagement deutscher Universitätsprofessoren eingangs: “Research on higher education and governance of higher education lacks representative quantitative methodological scrutiny“.

⁴⁸ Für einen diesbezüglichen Überblick kann auf den Buchbeitrag von Kunter und Pohlmann (2009) verwiesen werden.

⁴⁹ Damit sind Lehrer gemeint, die in der Primar- (z.B. Grundschule, Elementary School) oder Sekundarstufe (z.B. Gymnasium, High School) eines Bildungssystems unterrichten.

Diese Arbeit fokussiert auf die Identifikation von externalen Determinanten motivierten Lehrens bei Hochschulprofessoren. In Anbetracht der begrenzten empirischen Befundlage erscheint damit die Überlegung gerechtfertigt, ob nicht auch Studien zur Lehrmotivation nicht professoraler Lehrkörper Erörterung finden sollen. Vielleicht treffen die in diesen Untersuchungen identifizierten motivationalen Einflussgrößen ja gleichfalls auf die professorale Hochschullehrerschaft zu. Für individuelle Einflussgrößen (z.B. Selbstwirksamkeit) sieht der Autor die Möglichkeit eines Ergebnistransfers als gegeben. Persönlichkeitsmerkmale üben ihren Einfluss nämlich relativ unabhängig vom Kontext aus. Die Erörterung von internalen Determinanten der Lehrmotivation ist jedoch nicht das Ziel dieser Arbeit.

Eine Übertragung von externalen Lehrmotivationsdeterminanten nicht professoraler Lehrender auf Professoren erachtet der Autor als gerechtfertigt, solange die Ergebnisse (mindestens) auf Grundlage Hochschullehrender (z.B. wissenschaftliche Mitarbeiter, Lehrbeauftragte) gewonnen wurden. Die Lehrumwelten und Lehrbedingungen professoraler und nicht professoraler Hochschullehrender sind nämlich recht ähnlich. Einen Transfer externaler Lehrmotivationsdeterminanten prätertiärer Lehrkörper auf Hochschulprofessoren (oder umgekehrt) hält der Autor hingegen als nicht zu vertreten. Zu unterschiedlich ist die organisationale und soziale Umwelt beider Gruppen⁵⁰, auf deren Grundlage oder unter deren Einfluss, die jeweiligen empirischen Erkenntnisse beruhen. Die Eingrenzung der nachfolgend vorgestellten Studien auf den Personenkreis der Hochschullehrenden folgt damit auch der Mahnung von Hoy (2008, S.495): „Research on teacher motivation will have to be especially sensitive to context“.

Insgesamt konnten im Rahmen umfassender Literaturrecherchen 7 Studien identifiziert werden, die Hochschullehrende zum Untersuchungsgegenstand haben, mindestens eine externe Einflussgröße behandeln und als abhängige Messung deren Lehrmotivation

⁵⁰ Menges und Austin (2001, S.1222) führen 6 Unterschiede zwischen dem Hochschulwesen und dem prätertiären Bildungswesen an: (1) Akademische Lehre verfolgt andere Zwecke als prätertiäre Bildung, einschließlich Ausbildungsinhalten und Ausbildungsziel (2) Professoren sind eher ihrer wissenschaftlichen Disziplin verbunden als der Rolle des Lehrenden (3) Professoren sind typischerweise nicht als Lehrer ausgebildet, sondern als Spezialisten ihrer fachlichen Disziplin (4) Die Gesellschaft schreibt akademischer Bildung andere Rollen und Aufgaben zu als sie es bei prätertiärer Bildung macht (5) Professoren haben andere Aufgaben und Verantwortlichkeiten als Lehrer prätertiärer Bildungsstätten (6) Akademische Bildung hat Lernende unterschiedlichen Alters, Erfahrungs- und Entwicklungsstandes zum Gegenstand. Daneben kann als Distinktionsmerkmal insbesondere für das deutsche System hervorgehoben werden, dass Professoren oftmals eine leitende Funktion begleiten, keinen Vorgesetzten haben, hohe Handlungsautonomie besitzen und über einen vollkommen anderen sozialen Status verfügen, als Lehrer prätertiärer Bildung.

heranziehen oder Konstrukte verwenden, die auf motivationale Lehrunterschiede der Befragten schließen lassen. Der Vollständigkeit halber werden im Rahmen der nachfolgend vorgestellten Arbeiten auch die Zusammenhänge wiedergegeben, die auf Personenmerkmalen der Befragten beruhen (z.B. Selbstsicherheit, Commitment). Daneben erfolgt eine Untergliederung in Arbeiten mit qualitativem und quantitativem Forschungsdesign. Die qualitativen Studien untersuchen das Spektrum an motivationalen Determinanten. Die quantitativen Arbeiten prüfen den motivationalen Einfluss einzelner Größen.

3.1. Qualitative Befunde

Schaeper (1997) widmet sich in ihrer Monographie vorwiegend dem Habitus von Hochschullehrenden, greift im Rahmen ihrer Arbeit jedoch auch einige Aspekte auf, die als motivationale Determinanten des Lehrhandelns interpretiert werden können. So geht die Autorin der Frage nach, welche Faktoren Hochschullehrende die Lehre als Lust oder Last erleben lassen. Auf Basis von 9 unstandardisierten Interviews mit Professoren und Vertretern des Mittelbaus exploriert Schaeper (1997) die Parameter Engagement und Interesse der Studierenden, Abwechslung in der Lehre, Verbindung von Forschung und Lehre sowie materielle Lehrrahmenbedingungen. Ob und inwiefern sich diese explorierten Größen auch faktisch auf das Lehrerleben der Hochschullehrenden auswirken, prüft Schaeper (1997) im quantitativen Teil ihrer Arbeit (vgl. Abschnitt 3.2).

Kiziltepe (2008) geht in seiner Arbeit der Frage nach, welche Faktoren Hochschullehrer für die Lehre motivieren bzw. demotivieren. Grundlage seiner Analyse sind 300 Universitätslehrer⁵¹ einer staatlichen Istanbuler Universität. Seine Daten erhebt Kiziltepe (2008) über die zwei offenen Fragen „What motivates you as a teacher?“ und „What demotivates you as a teacher?“ (Kiziltepe, 2008, S.521). Auf Basis jeder Frage arbeitet Kiziltepe (2008, S.521f) inhaltsanalytisch ein Antwortkategoriensystem heraus. Hinsichtlich motivierender Faktoren identifiziert der Autor vier Kategorien in folgender Häufigkeitsfolge: Studierende, Karriere, sozialer Status und Ideale. Die Kategorie Studierende enthält Nennungen wie „The respect my students have for me“, „The intellectual level of my students“ oder „My students effort to do their best“. In der Kategorie Karriere spiegeln sich Nennungen wie „Expanding insight and experience in

⁵¹ Kiziltepe (2008) nimmt im Rahmen seiner Arbeit keine Statusbestimmung der Bezeichnung Universitätslehrer vor. Damit bleibt offen, ob es sich um professorale und/oder nicht professorale Universitätslehrende handelt.

my field”, „The spirit of interdisciplinary cooperation” oder „Recognition by colleagues” wider. Sozialer Status subsumiert Aussagen wie „Having a high social status in society” oder „Working in a prestigious university”. Die Variable Ideale drückt Antworten wie „Helping Young People to learn something” aus. Bezüglich demotivierender Faktoren entwickelt Kiziltepe (2008) fünf Kategorien mit folgender Häufigkeitsrangfolge: Studierende, Finanzielles, Rahmenbedingungen, Forschung und Arbeitsbedingungen. Die Kategorie Studierende enthält Antworten wie „Uninterested students“, „Unprepared students“ oder „Disrespectful students“. Der Faktor Finanzielles beinhaltet Nennungen wie „My limited source of income“ oder „Not having the opportunity to attend as many conferences as I wish due to my low salary”. Die Kategorie Rahmenbedingungen bildet sich aus Antworten wie „Having a large number of students in one class” oder „Lack of technical material to teach”. Der Faktor Forschung schließt Nennungen wie „Having limited time for research due to long hours of working” oder „Inadequate opportunity to do research due to long departmental/committee meetings” ein. Die Kategorie Arbeitsbedingungen beinhaltet Aussagen wie „Too much senseless bureaucracy” oder „Long teaching hours due to lack of teaching assistants who could ease our workload”. Zusammenfassend konstatiert Kiziltepe (2008, S.515): „students are the main source of motivation and demotivation for university teachers.” Neben Kategoriennennungshäufigkeiten stützt sich der Autor bei diesem Fazit auf den Befund, dass die Rolle der Studierenden am häufigsten als erste Antwort durch die Befragten abgegeben wurde.

Müller-Hilke (2010, S.5) untersucht im Rahmen ihrer Gruppeninterviews mit Hochschullehrenden die Frage „Was wäre für Sie persönlich ein Anreiz oder was motiviert Sie, sich in der Lehre zu engagieren?“. Teilnehmer der Gespräche sind 18 Professoren sowie 20 Vertreter des wissenschaftlichen Mittelbaus aus 4 verschiedenen medizinischen Fakultäten. Inhaltsanalytisch arbeitet Müller-Hilke (2010) aus 121 Kodiereinheiten (bedingt durch Mehrfachnennungen) 10 Kategorien (Professoren & Mittelbau) heraus. Die Antworten der Professoren können durch 8 der 10 Kategorien erklärt werden und zwar in folgender Häufigkeitsrangfolge: „Ruhm und Ehre“ (z.B. im Sinne positiven Feedbacks oder beliebt zu sein), „Intrinsische Motivation“ (z.B. aus Spaß an der Lehre), „berufliche Sicherheit / Karrierepfade“ (im Sinne einer Karriereförderlichkeit der Lehre) dann jeweils gleichwertig „Wertschätzung“, „Gleichstellung von Forschung und Lehre“, „persönliche Boni“, und „LOM“ (im Sinne

leistungsabhängiger Mittel für die Lehre) sowie zuletzt „symbolische Incentives“. Die Antworten des wissenschaftlichen Mittelbaus kann Müller-Hilke (2010) über 8 ihrer Kategorien erklären bei folgender Rangfolge: „Ruhm und Ehre“, dann jeweils gleichauf „Wertschätzung“ sowie „Gleichstellung von Forschung und Lehre“, gefolgt von „persönliche Boni“, „intrinsische Motivation“, „berufliche Sicherheit / Karrierepfade“ „persönliche Weiterentwicklung“ (durch die Lehrtätigkeit) und „Netzwerke“ (die im Rahmen der Lehrtätigkeit entstehen). Zusammenfassend konstatiert Müller-Hilke (2010, S.6) in Anbetracht ihrer Befunde: „Ein zentrales Ergebnis ist, dass den hier befragten Dozenten – egal ob Vertreter des Mittelbaus oder berufenen Professoren – „Ruhm und Ehre“ wichtiger sind und häufiger als Motivation, sich in der Lehre zu engagieren genannt werden, als monetäre Anreize.“

3.2. Quantitative Befunde

Blackburn und Lawrence (1995) führen in ihrer Monographie eine Vielzahl von Analysen zu Einstellungen und Verhaltensweisen amerikanischer Hochschullehrender durch. Teil ihrer Arbeit ist auch eine multiple Regression von 42 unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable der prozentual in der Lehre verbrachten Arbeitszeit ihrer Befragten. Als Stichprobe dienen 795 amerikanische College Lehrende aus 55 verschiedenen Institutionen. In den Befunden erweist sich der Einfluss von 12 Variablen letztlich als signifikant⁵². In der als „Self Knowledge“ titulierten Variablengruppe können die Autoren dabei einen positiven Zusammenhang der Parameter „Persönliches Commitment zur Lehre“, „Hingabe an die Lehre“, „Besorgnis um Lehrinhalte und –fortschritte“ sowie „Überzeugung, dass Lehre Kontrolle bedarf“ zur Lehrarbeitszeit konstatieren. Ein negativer Zusammenhang zu der in der Lehre verbrachten Arbeitszeit der Befragten zeigt sich hingegen bei den Variablen „Bindung an Tätigkeit und Institution“, „Forschungskompetenz“, sowie „Einfluss auf Entscheidungen an der Institution“ wie auch „Einfluss auf akademische Entscheidungen“. Bezüglich der als „Social Knowledge“ beschriebenen Variablengruppe zeigt sich, dass die Parameter „Unterstützung bei der Lehre“, „Umwelt ist der Lehre gegenüber verbunden“ sowie „Umwelt schätzt Einsatz“ und „Vertrauen, dass Verwaltung und Fakultät nach bestem Gewissen handeln“ in einem positiven

⁵² Blackburn und Lawrence (1995) stellen in ihrer Monographie zwar den im Rahmen der Untersuchung eingesetzten Fragebogen vor, geben jedoch nicht an, welche Items zur Messung eines Konstruktes herangezogen wurden. Ebenso führen Blackburn und Lawrence (1995) nicht die festgestellten Effektstärken der einzelnen Parameter an, sondern nur deren Richtung und Signifikanz. Die Bewertung und Interpretation der empirischen Ergebnisse wird dadurch sehr erschwert.

Zusammenhang zur selbstberichteten Lehrarbeitszeit der Befragten stehen.

Fairweather und Rhoads (1995, S.183) analysieren anhand eines Sekundärdatensatzes von über 3000 vollzeitbeschäftigten amerikanischen Hochschullehrenden mit Tenure-Track⁵³, den Einfluss mehrerer Variablen auf die aktuell in der Lehre verbrachte Arbeitszeit sowie die im Rahmen eines Stellenwechsels präferiert zu verbringende Lehrarbeitszeit der Befragten. Als unabhängige Parameter⁵⁴ untersuchen die Autoren die Zufriedenheit der Befragten mit der Arbeitszusammensetzung von Forschung, Lehre und Selbstverwaltung, die Zufriedenheit mit der Zeit, die die Befragten mit ihren Studierenden verbringen sowie das Ausmaß, indem die Befragten Publikationen als Beförderungskriterium persönlich bejahen. Daneben ziehen sie das Bedürfnis der Studienteilnehmer heran, im Rahmen einer neuen Position unter weniger Publikationsdruck zu stehen sowie den Stellenwert, den die Forschung an der gegenwärtigen Institution einnimmt. Ferner sind das Lehrdeputat der Befragten, deren Gehalt, die Prestigeträchtigkeit des eigenen Abschlusses, das Niveau der unterrichteten Studierenden sowie der Umstand, ob im Rahmen der Assistenzzeit gelehrt wurde Gegenstand der Analyse. In der multiplen Regression auf die gegenwärtige Lehrarbeitszeit der Befragten zeigt sich ein positiver Zusammenhang zur Zufriedenheit der Befragten mit dem Studierendenkontakt, dem Bedürfnis nach weniger Publikationsdruck und dem zugewiesenen Lehrdeputat. Negativ hängen die unabhängigen Variablen des Forschungsstellenwertes, des Niveaus der unterrichteten Studierenden sowie der Zustimmung zu Publikationen als Beförderungskriterium mit der in der Lehre verbrachten Arbeitszeit zusammen. In der multiplen Regression zur zukünftig in der Lehre präferiert zu verbringenden Arbeitszeit zeigt sich, dass Hochschullehrer die gegenwärtig an einer Institution mit hohem Forschungsstellenwert arbeiten, im Rahmen eines Stellenwechsels mehr Zeit in der Lehre verbringen möchten. Gleichfalls findet sich in den Ergebnissen ein positiver Zusammenhang zum Niveau der aktuell unterrichteten Studierenden, der Zufriedenheit mit der aktuellen Arbeitszusammensetzung von Forschung, Lehre und Selbstverwaltung sowie dem Bedürfnis nach weniger Publikationsdruck. Das Ausmaß, indem die Hochschullehrenden Publikationen als Beförderungskriterium persönlich bejahen, das gegenwärtige Lehrdeputat sowie die Prestigeträchtigkeit des eigenen Abschlusses,

⁵³ Fairweather und Rhoads (1995) führen ihre Analysen auch getrennt für die Gruppe der „Assistant Professors“ durch. Die identifizierten Zusammenhänge fallen sehr ähnlich aus.

⁵⁴ Die einbezogenen Kontrollvariablen (z.B. „Minority“) finden hier keine Erörterung.

stehen in negativem Zusammenhang zur präferiert zu verbringenden Lehrarbeitszeit.

Schaeper (1997) prüft im quantitativen Teil ihrer Arbeit einige der unter Abschnitt 3.1 vorgestellten (explorativ erarbeiteten) Einflussgrößen sowie zusätzliche Faktoren auf ihren Einfluss zu den beiden abhängigen Messungen „Freude an der Lehre“ und „Lehre als Belastung“. Grundlage der Analysen sind die Querschnittsdaten von 900 Professoren sowie 1306 Vertretern des akademischen Mittelbaus aus den Fachbereichen Pädagogik, Germanistik, Wirtschaftswissenschaften, Biologie und Physik an 26 Universitäten und Gesamthochschulen. In den Ergebnissen der multiplen Regression zur abhängigen Variable „Freude an der Lehre“ zeigt sich, dass „mangelndes studentisches Engagement“, „didaktische Unsicherheit“ sowie „Lehre als Routineangelegenheit“ negativ mit der Lehrfreude einhergehen. Die Variable „großer Spielraum bei der Gestaltung der Lehre“ wirkt hingegen positiv auf die abhängige Messung und weist den stärksten Effekt auf. In einem zweiten Modell prüft Schaeper (1997) den Einfluss der bereits vorgestellten Variablen sowie einiger weiterer Faktoren auf die abhängige Messung „Lehre als Belastung“. Wie erwartet zeigt sich, dass die mit der Lehrfreude positiv zusammenhängenden Konstrukte, negativ mit der Lehrbelastung assoziiert sind. Hinsichtlich der zusätzlich einbezogenen Variablen kann Schaeper (1997, S.177) einen positiven Zusammenhang der Faktoren „große Anzahl von Studierenden“, „Lehrverpflichtung“, „Zeitaufwand für die Lehre insgesamt“ sowie „Erfolgsdruck“ zum Lehrbelastungserleben der Befragten konstatieren. Letztere Variable weist dabei den stärksten Einfluss auf die abhängige Messung aus.

Wilkesmann und Schmid (2012) untersuchen anhand einer Stichprobe von 1119 deutschen Universitätsprofessoren den Einfluss organisationaler Lehranreizstrukturen (leistungsabhängige Mittelvergabe, Lehrpreise, Zielvereinbarungen) auf den (selbstberichteten) Lehraufwand sowie die seitens der Befragten angegebene Wichtigkeit der Lehrtätigkeit⁵⁵. Als weitere unabhängige Parameter ziehen die Autoren den Lehrmotivationsstil (intrinsisch, introjeziert, extrinsisch, amotiviert) sowie das Ausmaß an lehrerorientiertem und studierendenorientiertem Lehrverhalten heran. Ferner erfassen sie, ob der Professor auf eine mindestens drei Jahre umfassende Tätigkeit außerhalb der Hochschule zurückblicken kann wie auch den Grad, indem dieser leistungsorientierte Managementmechanismen persönlich akzeptiert. In der

⁵⁵ Beide abhängigen Messungen beziehen sich dabei auf eine spezifische Dimension des professoralen Lehrhandelns, die der Lehrmethodik/Lehrdidaktik.

multiplen Regression zeigt sich, dass die Existenz der organisationalen Lehranreize keinen signifikanten Einfluss auf die beiden abhängigen Messungen ausübt. Hinsichtlich der Motivationsstile können die Autoren aufzeigen, dass sich die befragten Professoren am ehesten als intrinsisch lehrmotiviert beschreiben lassen, gefolgt von introjezierter, extrinsischer und amotivierter Lehrmotivation. Bezüglich des Einflusses der motivationalen Orientierungen auf die Ergebnisparameter zeigt sich, dass die intrinsische Lehrmotivation positiv mit der angegebenen Lehrwichtigkeit assoziiert ist, die extrinsische Lehrmotivation dagegen nur bei W-besoldeten Professoren in einem negativen Zusammenhang zu den beiden abhängigen Messungen steht⁵⁶. Für die Autoren überraschend ist der Befund, dass amotiviertes Lehren bei C-besoldeten Professoren positiv mit dem angegebenen Lehraufwand assoziiert ist. Hinsichtlich der beiden untersuchten Lehrstile (lehrerorientiert bzw. studierendenorientiert), können Wilkesmann und Schmid (2012) sowohl für C- wie auch W-besoldete Professoren einen positiven Zusammenhang zum selbstberichteten Lehraufwand und der angegebenen Lehrwichtigkeit aufzeigen. Bezüglich der Akzeptanz leistungsorientierter Managementmechanismen sowie des Umstandes, ob der Professor auf eine Tätigkeit außerhalb der Hochschule zurückblicken kann, zeigt sich ein positiver Zusammenhang zu beiden abhängigen Messungen, ausgenommen bei W-besoldeten Professoren. Hier ist jeweils nur der Zusammenhang zur Lehrwichtigkeit signifikant.

Stegmüller, Tadsen, Becker und Wild (in Druck) konnten durch bereits getätigte Teilauswertungen des auch dieser Dissertation zugrundeliegenden Datensatzes zeigen⁵⁷, dass die Lehrmotivation und das Lehrenengagement von (neuberufenen) Universitäts- und Fachhochschulprofessoren in Wechselwirkung zu verschiedenen organisationalen und sozialen Umweltbedingen stehen. Als abhängige Messungen untersuchen die Autoren in ihrer Arbeit die intrinsische und extrinsische Lehrmotivation sowie die in die Lehre investierte und gewünscht zu verbringende Lehrarbeitszeit von 243 Professoren an 20 Hochschulstandorten. Korrelativ können die Autoren zeigen, dass die durch die Befragten eingeschätzte Aufgeschlossenheit des Kollegiums gegenüber der Lehre, der

⁵⁶ Die vorgestellten Befunde basieren teils auf dem 10% Signifikanzniveau. Befunde zu Kontrollvariablen werden nicht vorgestellt.

⁵⁷ Hierbei handelt es sich um Auswertungen, die auf Daten des unter Abschnitt 5.1.3 beschriebenen Fragebogens des „MogLI“ Projekts basieren. Die zugrundeliegende Stichprobe der Untersuchung von Stegmüller et al. (in Druck) unterscheidet sich infolge einer ausschließlichen Fokussierung auf Neuberufene (vgl. Abschnitt 5.1.1) geringfügig vom Ausgangsdatsatz dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 5.1.4.). Die von Stegmüller et al. (in Druck) untersuchten unabhängigen Variablen sind nicht erneuter Analysegegenstand dieser Arbeit.

im Kollegium wahrgenommene Stellenwert der Lehre sowie die im Rahmen der Personalauswahl erfahrene Gewichtung der Lehrqualifikation, in einem positiven Zusammenhang zur intrinsischen Lehrmotivation und den beiden Arbeitszeitmessungen stehen. Darüber hinaus zeigt sich in den Ergebnissen, dass die als Professor erlebte Lehrautonomie sowie die im Zuge des Stellenantrittes erfahrene Einarbeitungsunterstützung durch Hochschule sowie Fakultät in einem positiven Zusammenhang zur intrinsischen Lehrmotivation der Befragten stehen. Die durch die Autoren erfasste Variable des Lehrdrucks steht hingegen in einer positiven Beziehung zur extrinsischen Lehrmotivation. Außerdem deuten die Befunde von Stegmüller et al. (in Druck) darauf hin, dass die vorherrschenden organisationalen Lehranreize (Lehrleistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung, indikatorgestützte Mittelverteilungen, Lehrpreise) keinen Einfluss auf das Lehrengagement und die Lehrmotivation der Professoren ausüben.

4. Zusammenfassung & Fragestellung

Abbildung 3 fasst die durch qualitative Analysen identifizierten Einflussgrößen motivierten Lehrens von Hochschulangehörigen zusammen. Sofern die SDT oder das JCM in der Lage ist den Befund zu erklären, ist in der entsprechenden rechten Spalte von Abbildung 3 die durch das Modell postulierte und zum empirischen Befund passende motivationale Einflussgröße eingetragen. Kann ein Modell den Befund nicht erklären, findet sich dort ein Fragezeichen. Grundlage für die Entscheidung, ob die SDT oder das JCM den Befund erklären kann, sind die unter Abschnitt 2.1.4 (JCM) und 2.2.4 (SDT) getätigten Modellableitungen auf den Kontext der Professur.

Abbildung 4 fasst die durch quantitative Analysen gewonnenen Zusammenhänge zwischen Indikatoren der Lehrmotivation und verschiedenen als kausal vorgelagert (unterstellten) Variablen zusammen. Die einzige Arbeit, die sich dabei auf einen im Rahmen dieser Arbeit erörterten theoretischen Ansatz bezieht, ist die von Wilkesmann und Schmid (2012). Die Autoren ziehen die durch die SDT postulierten motivationalen Orientierungen als Prädiktoren des (selbstberichteten) Lehraufwandes und der Lehrwichtigkeit ihrer Befragten heran. Alle anderen Arbeiten verwenden keinen oder einen alternativen theoretischen Zugang zur Begründung und Operationalisierung ihrer ausgewählten Variablen. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass die empirischen Zusammenhänge damit nicht direkt auf ihre Passung zu den motivationalen Bedingungen der beiden theoretischen Modelle dieser Arbeit verglichen werden können. Im Zuge einer Modellbewertung ist wie bei den qualitativen Befunden vielmehr zu prüfen, ob die empirisch identifizierten unabhängigen Einflussgrößen durch Ableitungen der beiden Modelle auf den Kontext des Professors erklärt werden können.

Abbildung 3 und 4 machen dabei deutlich, dass einige, jedoch nicht alle der festgestellten Zusammenhänge durch die beiden Modelle erklärt werden können (z.B. „Lehre für die Forschung anregend“). Nicht erklärte Zusammenhänge können jedoch dahingehend relativiert werden, als dass sie noch keine Falsifikation des entsprechenden Modells bedeuten. So fokussieren sich das JCM und die SDT nur auf einen Ausschnitt an motivational bedeutsamen Bedingungen, den beiden Modellen kann nicht der Anspruch unterstellt werden, alle motivationalen Einflussgrößen erfassen zu wollen⁵⁸.

⁵⁸ Dies ist auch der Grund, weshalb Befunde die auf Persönlichkeitsmerkmalen beruhen (Einstellungen, Fähigkeiten) an dieser Stelle keinen Abgleich mit den beiden theoretischen Modellen finden (schraffierte

Abbildung 3:

Qualitative Befunde und deren Erklärbarkeit durch die SDT und das JCM

| Autor | Stichprobe | Untersuchungsfrage | explorierte Größen / gebildete Kategorien | JCM | SDT |
|---------------------|---|---|--|--|--|
| Schaeper (1997) | 9 Interviews mit 17 Hochschullehrenden (Professoren & Mittelbau) | Bedingungen, Lehre als Lust oder Belastung zu erleben | Engagement und Interesse der Studierenden Abwechslung in der Lehre Verbindung von Forschung und Lehre materielle Lehrrahmenbedingungen | Tätigkeitsvielfalt Autonomie | Kompetenzerleben ? ? Autonomie |
| Kiziltepe (2008) | 300 Universitätslehrer (undefiniert) einer staatlichen Istanbuler Universität | What motivates you as a teacher? What demotivates you as a teacher? | Studierende Karriere sozialer Status Ideale Studierende Finanzielles Rahmenbedingungen Forschung Arbeitsbedingungen Ruhm und Ehre Intrinsische Motivation berufliche Sicherheit / Karrierepläne in der Lehre Wertschätzung von Forschung und Lehre persönliche Boni Leistungsorientierte Mittelvergabe symbolische Incentives persönliche Weiterentwicklung Netzwerke | Kategorien zu undifferenziert für eine eindeutige Zuordnung | |
| Müller-Hilke (2010) | 18 Professoren und 20 Vertreter des akademischen Mittelbaus an 4 deutschen medizinischen Fakultäten | Was wäre für Sie persönlich ein Anreiz oder was motiviert Sie, sich in der Lehre zu engagieren? | | Tätigkeitsbedeutung JCM Output ? Tätigkeitsbedeutung Tätigkeitsbedeutung ? Tätigkeitsbedeutung ? Rückmeldung | Kompetenzerleben SDT Output ? Kompetenzerleben Kompetenzerleben instrumentelle Motive instrumentelle Motive instrumentelle Motive / Kompetenzerleben Kompetenzerleben soziale Eingebundenheit |

? Zusammenhang nicht oder nicht direkt durch das theoretische Modell zu erklären.

Flächen). Zum einen fokussieren sich die beiden Modelle nicht auf Bedingungen des Individuums, zum anderen sind internale Determinanten der Lehrmotivation nicht Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit.

Abbildung 4:

Quantitative Zusammenhänge und deren Erklärbarkeit durch die SDT und das JCM

| Quantitative Befunde | Autor | Stichprobe | abhängige Messung | unabhängige Parameter | JCM | SDT |
|------------------------------|--|---|--|--|--|-----|
| Blackburn & Lawrence (1995) | 795 amerikanische Hochschullehrer aus 55 Colleges | Prozentualer Anteil der in die Lehre investierten Arbeitszeit | Commitment an Tätigkeit und Institution (-) Forschungskompetenz (-) Einfluss auf Entscheidungen an der Institution (-) Einfluss auf akademische Entscheidungen (-) Persönliches Commitment zur Lehre (+) Hingabe an die Lehre (+) Besorgnis um Lehrinhalte und -fortschritte (+) Überzeugung das Lehre Kontrolle bedarf (+) Vertrauen in Fakultät und Verwaltung (+) Umwelt ist der Lehre gegenüber aufgeschlossen (+) Umwelt schätzt Einsatz (+) Unterstützung bei der Lehre (+) | Tätigkeitsbedeutung Tätigkeitsbedeutung ? | soz. Eingebundenheit / Kompetenzerleben Kompetenzerleben Kompetenzerleben ? | |
| Fairweather & Rhoads (1995)* | 3433 / 3447 vollzeitbeschäftigte Fakultätsmitglieder mit Tenure Track | Gegenwärtig in der Lehre verbrachte Arbeitszeit | Forschung an Institution wichtiger als Lehre (-) Unterrichtet nur graduierte Studierende (-) Lehrdeputat (+) Zustimmung zu Publikationen als Aufstiegskriterium (-) Zufriedenheit mit zeitlichem Studierendenkontakt (+) Bedürfnis nach weniger Publikationsdruck (+) | Tätigkeitsbedeutung ? Tätigkeitsumfang / Rückmeldung | Kompetenzerleben ? soziale Eingebundenheit | |
| Schaeper (1997) | 900 Professoren und 1306 Vertreter des Mittelbaus aus den Fachbereichen Pädagogik, Germanistik, Biologie, Physik und WiWi an 26 deutschen Universitäten und Gesamt-hochschulen | Gewünschte Lehrarbeitszeit im Rahmen eines Stellenwechsels | Lehrdeputat (-) Unterrichtet nur graduierte Studierende (+) Forschung an Institution wichtiger als Lehre (+) Zustimmung zu Publikationen als Aufstiegskriterium (-) Prestigeabhängigkeit des eigenen, höchsten Abschlusses (-) Bedürfnis nach weniger Publikationsdruck (+) Zufriedenheit mit gegenwärtigem Arbeitsmix (+) mangelndes studentisches Engagement (-) Lehre als Routineangelegenheit (-) Lehre für die Forschung anregend (+) großer Spielraum bei Gestaltung der Lehrtätigkeit (+) didaktische Unsicherheit (-) | Tätigkeitsumfang / Rückmeldung (+) ? Tätigkeitsbedeutung (-) | soziale Eingebundenheit (+) Kompetenzerleben Kompetenzerleben (-) | |
| Wilkesmann & Schmid (2012)* | 1119 deutsche Universitäts-professoren | Freude an der Lehre | Lehre für die Forschung anregend (+) großer Spielraum bei Gestaltung der Lehrtätigkeit (-) Lehre als Routineangelegenheit (+) mangelndes studentisches Engagement (+) große Anzahl von Studierenden (+) Lehrverpflichtung (+) Insgesamt Zeitaufwand für die Lehre (+) Erfolgsdruck (+) extrinsische Lehrmotivation (-)** Amotivation (+)** Ablehnung leistungsorientierten Managements (-)** lehrerorientierter Unterrichtsstil (+) studienorientierter Unterrichtsstil (+) Tätigkeit außerhalb der Hochschule (**) extrinsische Lehrmotivation (-)** intrinsische Lehrmotivation (+) studienorientierter Unterrichtsstil (+) lehrerorientierter Unterrichtsstil (+) Tätigkeit außerhalb der Hochschule (+) Ablehnung leistungsorientierten Managements (-) | ? | Kompetenzerleben ? ? Autonomie | |
| Stegmüller et al. (in Druck) | 243 Universitäts- und Fachhochschul-professoren aus 20 Hochschulen | Selbstberichteter*** (didaktischer) Lehraufwand | Lehre für die Forschung anregend (+) großer Spielraum bei Gestaltung der Lehrtätigkeit (-) Lehre als Routineangelegenheit (+) mangelndes studentisches Engagement (+) große Anzahl von Studierenden (+) Lehrverpflichtung (+) Insgesamt Zeitaufwand für die Lehre (+) Erfolgsdruck (+) extrinsische Lehrmotivation (-)** Amotivation (+)** Ablehnung leistungsorientierten Managements (-)** lehrerorientierter Unterrichtsstil (+) studienorientierter Unterrichtsstil (+) Tätigkeit außerhalb der Hochschule (**) extrinsische Lehrmotivation (-)** intrinsische Lehrmotivation (+) studienorientierter Unterrichtsstil (+) lehrerorientierter Unterrichtsstil (+) Tätigkeit außerhalb der Hochschule (+) Ablehnung leistungsorientierten Managements (-) | ? | Autonomie ? Tätigkeitsvielfalt ? Tätigkeitsumfang / Rückmeldung (-) Tätigkeitsumfang / Rückmeldung (-) ? JCM Output | |
| | | Selbstberichtete**** (didaktische) Lehrwürdigkeit | Einarbeitungsunterstützung (+) Stellenwert der Lehre im Kollegium (+) Lehraufgeschlossenheit des Kollegiums (+) Gewichtung der Lehre bei der Personalauswahl (+) Lehrautonomie (+) Lehrdruck (+) Lehraufgeschlossenheit des Kollegiums (+) Stellenwert der Lehre im Kollegium (+) Gewichtung der Lehre bei der Personalauswahl (+) | ? | SDT Output SDT Output (-) ? SDT Output SDT Output | |
| | | Intrinsische Lehrmotivation | | ? | soz. Eingebundenheit / Kompetenzerleben Kompetenzerleben soziale Eingebundenheit ? | |
| | | Extrinsische Lehrmotivation | | ? | Autonomie Autonomie Rückmeldung Tätigkeitsbedeutung Tätigkeitsbedeutung | |

* Die unterstrichen Kontrollvariablen werden nicht aufgeführt.
 ** Zusammenhang gilt nur für C-besoldete Professoren.
 *** Zusammenhang gilt nur für W-besoldete Professoren.
 **** Die Zusammenhänge sind vereinzelt nur auf dem 10% Niveau signifikant.

(+) / (-) Richtung der festgestellten Zusammenhänge.
 * Internale Einflussgröße / Persönlichkeitsmerkmal.
 ? Zusammenhang nicht durch das theoretische Modell zu erklären.

Ein anderes Fazit ist zu ziehen, wenn ein empirisch festgestellter Zusammenhang in den Erklärungsrahmen der theoretischen Modelle fällt, dieser Zusammenhang jedoch entgegen den theoretischen Annahmen ausfällt. Dies scheint bei den fett markierten Zusammenhängen in Abbildung 4 der Fall zu sein.

So kann angenommen werden, dass die Höhe des Lehrdeputats den professoralen Tätigkeitsumfang und das Ausmaß an (möglicher) Lehrrückmeldung positiv beeinflusst. Ebenso kann geschlussfolgert werden, dass die in der Lehre verbrachte Zeit sich positiv auf die soziale Eingebundenheit des Hochschullehrers auswirkt, steigt mit der in der Lehre verbrachten Arbeitszeit doch auch der Kontakt zu den Studierenden. Aus Sicht der SDT wie auch des JCM könnte damit argumentiert werden, dass die Höhe des Lehrdeputats sich positiv auf die Lehrmotivation und das Lehrengagement der Hochschullehrer auswirkt. Die Befunde von Fairweather und Rhoads (1995) sowie Schaeper (1997) zeigen jedoch einen umgekehrten Zusammenhang. Die Höhe der Lehrverpflichtung steht in einem positiven Zusammenhang zum Lehrbelastungserleben und in negativer Wechselwirkung zur zukünftig in der Lehre gewünscht zu verbringenden Arbeitszeit. Eine Erklärung für diesen Befund kann sein, dass ein steigendes Lehrdeputat nicht nur positive Konsequenzen zu Folge hat (Tätigkeitsumfang, soziale Eingebundenheit), sondern auch Bedingungen schafft, die sich negativ auf die Lehrmotivation auswirken (z.B. Druck, Arbeitsbelastung).

Inkonsistent zu den theoretischen Erwartungen erscheint auch der Befund von Fairweather und Rhoads (1995), dass ein höherer Stellenwert der Forschung verglichen zur Lehre, in einem positiven Zusammenhang zu der im Rahmen eines Stellenwechsels gewünscht zu verbringenden Lehrarbeitszeit steht. Aus Sicht der SDT und des JCM kann nämlich argumentiert werden, dass mit zunehmendem Forschungsstellenwert die Lehrtätigkeitsbedeutung sowie das Lehrkompetenzerleben des Hochschullehrers unterminiert werden. Aus theoretischer Perspektive wäre daher zu erwarten gewesen, dass ein Lehrender aus einer Hochschule mit geringem Lehrstellenwert, im Zuge eines Stellenwechsels (zumindest vorerst) weniger Zeit in die Lehre investieren möchte.

Auch das Ergebnis von Wilkesmann und Schmid (2012), dass amotiviertes Lehren bei C-besoldeten Professoren positiv mit dem selbstberichteten didaktischen Lehraufwand einhergeht, ist (theoretisch) überraschend. So wäre aus SDT Perspektive nämlich kein

oder ein negativer Zusammenhang zwischen diesen beiden Konstrukten zu erwarten gewesen. Weil die Arbeit von Wilkesmann und Schmid (2012) auf Querschnittdaten basiert, kann es sich aber auch um einen Einfluss des Lehraufwandes auf den Motivationsstil handeln. Dass viel (ggfs. unfreiwillig) in die Lehre investierte Kraft den Professor frustriert, ist neben dem Einfluss des Motivationsstils auf den Lehraufwand, damit die alternative Erklärung.

Festzuhalten ist somit, dass viele der empirischen Befunde durch die beiden Modelle erklärt werden können. Einige Zusammenhänge sind hingegen nicht oder nur über eine kausal lange Argumentation durch die beiden Theorien zu erklären. Auf den ersten Blick widersprüchlich zu den Modellannahmen bleiben die drei oben erläuterten Befunde. Eine Falsifikation der beiden Modelle kann dadurch jedoch noch nicht konstatiert werden. So basieren alle Arbeiten auf Querschnittsdaten, womit die Kausalität der Zusammenhänge unbelegt ist. Unbeobachtete Drittvariablen können ferner für die den Theorien widersprechenden Zusammenhänge verantwortlich sein. Zudem wurden bis auf die Arbeit von Wilkesmann und Schmid (2012), in keiner Studie Messungen in Bezug auf die beiden theoretischen Modelle operationalisiert, was eine Interpretation und Einordnung der gewonnenen Befunde sehr erschwert.

Abbildung 3 und 4 zeigen darüber hinaus, dass es auf Basis der vorherrschenden Befundlage schwierig erscheint, ein als empirisch gesichertes Spektrum an externalen Determinanten der Lehrmotivation deutscher Hochschulprofessoren zu konstatieren. So bezieht nur eine der vorgestellten Arbeiten Fachhochschulprofessoren in ihre Analysen mit ein, dass nur aus Medizinerinnen bestehende Untersuchungssample von Müller-Hilke (2008) ist ferner als sehr spezifisch zu bezeichnen. Kiziltepes (2008) Ergebnisse basieren auf türkischen Universitätslehrern ohne Statusbestimmung, die Befunde von Fairweather und Rhoads (1995) sowie Blackburn und Lawrence (1995) gründen auf amerikanischen Hochschulangehörigen. Ob und inwiefern diese Ergebnisse auf das deutsche Hochschulsystem übertragbar sind, bleibt damit offen. Daneben sind die qualitativen Befunde aufgrund methodischer Variationen im Prozess der Kategorienbildung nur schwer untereinander zu vergleichen bzw. zu einem Gesamtbild zu integrieren. So entwickelt Kiziltepe (2008) auf Basis von 300 Versuchspersonen seine 4 bzw. 5 Kategorien schon fast auf globaler Ebene, während Müller-Hilke (2010) im Rahmen von 38 Gesprächsteilnehmern ein vergleichsweise differenziertes 10-

stufiges Kategoriensystem vorlegt. Schaeper (1997) wertet ihre Interviewergebnisse hingegen überhaupt nicht inhaltsanalytisch aus, sondern stellt häufige Antworten der Befragten nur exemplarisch vor.

Um einen zuverlässigen Überblick zu externalen Determinanten der Lehrmotivation deutscher Hochschulprofessoren zu gewinnen, soll im Rahmen der ersten empirischen Fragestellung dieser Arbeit das Spektrum und die Bedeutsamkeit von Einflussgrößen der professoralen Lehrmotivation untersucht werden (vgl. Abschnitt 4.1). Neben der Bearbeitung eines Forschungsdefizits, ermöglicht diese Fragestellung auch eine zuverlässigere Bewertung der theoretischen Modelle. Die auf Basis der beiden Modelle abgeleiteten Einflussgrößen wurden nämlich vor dem Hintergrund des deutschen Hochschulwesens getroffen. Die vorherrschenden empirischen Befunde basieren hingegen auf einem nicht direkt vergleichbaren Sample.

Die in Abbildung 4 zusammengefassten Studien prüfen Beziehungen zwischen einzelnen Variablen. Neben der ersten Fragestellung dieser Arbeit, über die ein Überblick zu Einflussgrößen der professoralen Lehrmotivation gewonnen werden soll, soll mit der zweiten Fragestellung der Einfluss eines ausgewählten Umweltfaktors auf die Lehrmotivation des Professors untersucht werden. Dabei handelt es sich um die Studierenden. Viel versprechend erscheint eine Prüfung ihres motivationalen Einflusses, da infolge der theoretischen Ableitungen zur SDT (vgl. Abschnitt 2.2.4), ein Einfluss der Studierenden auf alle drei psychologischen Grundbedürfnisse des Professors konstatiert werden konnte. So wurde argumentiert, dass studentische Einstellungen, Verhaltensweisen sowie Fähigkeiten das Autonomie- und Kompetenzerleben des professoralen Hochschullehrers wie auch sein Gefühl der sozialen Eingebundenheit unterstützen oder frustrieren können. Zudem finden sich auch in den unter Abbildung 3 und 4 zusammengefassten Befunden klare Hinweise auf einen motivationalen Einfluss der Studierenden. So konstatiert Kiziltepe (2008) infolge seiner Untersuchung, dass es sich bei den Studierenden um die zentrale Größe der Lehrmotivation wie auch Lehrdemotivation türkischer Universitätslehrer handelt. Schaeper (1997) kann qualitativ wie auch quantitativ einen Zusammenhang zwischen dem studentischen Engagement und den Lehreinstellungen Hochschullehrender aufzeigen. In der von Müller-Hilke (2010) als am bedeutsamsten identifizierten (Lehrmotivations-) Kategorie („Ruhm und Ehre“), lassen sich ferner studierendenbezogene Beweggründe des Lehrhandelns finden.

4.1. Determinanten der professoralen Lehrmotivation

Wie oben bereits angedeutet, soll im Rahmen der ersten Fragestellung ein Überblick zu den Determinanten der professoralen Lehrmotivation gewonnen werden. Im Detail sollen auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse folgende Fragen beantwortet werden:

- Welche Faktoren erachten Hochschulprofessoren als Einflussgrößen ihrer Lehrmotivation?
- Welche Anteile unter den Hochschulprofessoren erachten die jeweiligen Faktoren als (lehr-) motivational bedeutsam?

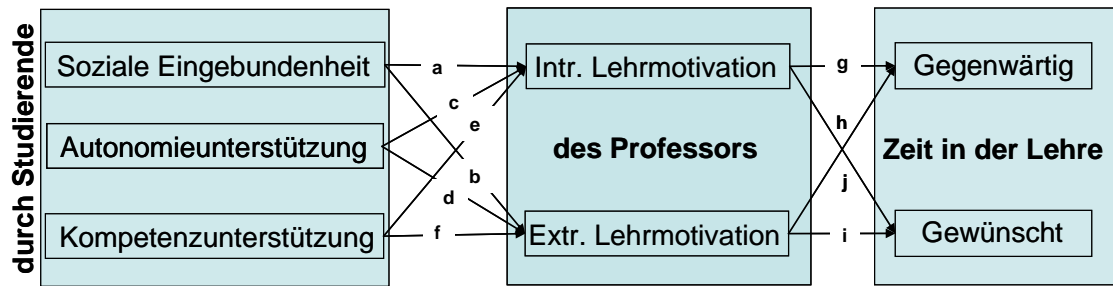
4.2. Die Studierenden als motivationale Einflussgröße

Mit der zweiten empirischen Analyse dieser Arbeit soll der Einfluss der Studierenden auf die Lehrmotivation des Professors untersucht werden. Ausgangspunkt für dieses Vorhaben ist die Annahme, dass eine im Rahmen des studentischen Kontaktes erfahrene Unterstützung der drei durch die SDT postulierten psychologischen Grundbedürfnisse die motivationale Lehrorientierung des Professors beeinflusst. Weil die Befriedigung der drei psychologischen Bedürfnisse die Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation sowie die Internalisierung extrinsischer Motivation fördern soll, wird in Abhängigkeit des studentischen Bedürfnisunterstützungsgrades von einem positiven Zusammenhang zur intrinsischen Lehrmotivation der Professoren ausgegangen. Für die extrinsische Lehrmotivation wird ein entgegengesetzter Zusammenhang erwartet.

Geht die SDT zudem von einem positiven Zusammenhang zwischen dem Grad an motivationaler Selbstbestimmtheit und Parametern wie Einsatz und Energie der intendierten Handlung aus, wird zusätzlich angenommen, dass das Ausmaß mit dem sich der Professor in der Lehre engagiert bzw. bereit ist zu engagieren, positiv mit dem Grad an intrinsischer Lehrmotivation assoziiert ist. Für den Grad an extrinsischer Lehrmotivation wird kein oder ein negativer Zusammenhang zum Engagement des Professors erwartet. Um dieses zweite Set an Hypothesen zu prüfen, wird die in der Lehre verbrachte sowie gewünschte zu verbringende Lehrarbeitszeit des Professors in Relation zu dessen extrinsischer und intrinsischer Lehrmotivation gesetzt. Abbildung 5 fasst die im Rahmen der zweiten Fragestellung aufgestellten Hypothesen zusammen.

Abbildung 5:

Zusammenfassung der Hypothesen



Im Einzelnen sind damit folgende Hypothesen zu prüfen:

Studentische Bedürfnisunterstützung → Qualität der Lehrmotivation (a-f):

Je höher die studentische Eingebundenheitsunterstützung, desto **a) höher b) niedriger** ist die **a) intrinsische b) extrinsische** Lehrmotivation des Professors.

Je höher die studentische Autonomieunterstützung, desto **c) höher d) niedriger** ist die **c) intrinsische d) extrinsische** Lehrmotivation des Professors.

Je höher die studentische Kompetenzunterstützung, desto **e) höher f) niedriger** ist die **e) intrinsische f) extrinsische** Lehrmotivation des Professors.

Qualität der Lehrmotivation → Lehrengagement (g-j):

Je höher die intrinsische Lehrmotivation des Professors, desto mehr Arbeitszeit **g) verbringt** und **h) wünscht** dieser in der Lehre zu verbringen.

Die extrinsische Lehrmotivation des Professors steht in keiner positiven Beziehung zu der in der Lehre **j) verbrachten** und **i) gewünscht** zu verbringenden Arbeitszeit.

5. Methodisches Vorgehen

Dieses Kapitel erläutert die Umsetzung der unter Abschnitt 4.1 und 4.2 vorgestellten Untersuchungsfragen. Dafür werden zu Beginn der Erhebungsprozess und der Erhebungskontext beschrieben, in dessen Rahmen die Daten für die beiden Fragestellungen gewonnen wurden. Anschließend werden separiert nach Fragestellung, die zugrundeliegende Stichprobe, die Auswertungsstrategie und das verwendete Instrumentarium erläutert.

5.1. Datenerhebung

Die für die beiden Fragestellungen benötigten Daten wurden im Rahmen des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes „Motivation und Anreize zu guter Lehre im Rahmen des Inplacement“ (nachfolgend: „MogLI“) erhoben⁵⁹. Das Projekt wurde an der Universität Bielefeld durchgeführt mit dem übergeordneten Ziel, die Lehrmotivations- und Lehranreizsituation von neuberufenen Professoren aufzuzeigen. Dazu wurden teilstandardisierte Interviews mit 261 (überwiegend) neuberufenen Professoren sowie leitfadengestützte Gespräche mit Vertretern von Hochschulleitungen durchgeführt. Da diese Arbeit ausschließlich auf dem Datenmaterial der Professoren basiert, wird im Folgenden nur das Vorgehen der Professorenerhebung skizziert.

5.1.1. Rekrutierung der Professoren

Zur Gewinnung von professoralen Gesprächspartnern wurden 41 Hochschulen auf eine Teilnahme am „MogLI“ Projekt angefragt. Davon haben 20 Hochschulen ihre Mitwirkung erklärt. Hierzu zählen 5 Fachhochschulen, zwei private Universitäten und 13 staatliche Universitäten. Unter regionalen Gesichtspunkten befinden sich 19 deutsche Hochschulen aus 11 Bundesländern sowie eine Hochschule aus dem deutschsprachigen Ausland⁶⁰ im Ausgangsdatensatz.

⁵⁹ Das „MogLI“ Projekt wurde über das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung finanziert. Förderkennzeichen: 01PH08003. Projektträger war das Deutsche Luft- und Raumfahrtzentrum.

⁶⁰ Die Untersuchungsfragen zielen auf eine Identifikation von Determinanten der Lehrmotivation deutscher Hochschulprofessoren ab. Die (wenigen) befragten Professoren der ausländischen Hochschule wurden in den Analysen belassen, weil diese oftmals über eine deutsche Hochschullehrersozialisation verfügten und in einem dem deutschen Hochschulwesen vergleichbaren Hochschulsystem lehrten.

Die Professoren der kooperierenden Hochschulen wurden in der Regel⁶¹ wie folgt zur Teilnahme gewonnen. Seitens der Hochschulen wurden die Namen der ab dem 01.01.2008 berufenen Professoren an die Mitarbeiter des „MogLI“ Projekts übermittelt⁶². Aus dieser Menge an Professoren wurde anhand eines vorab definierten Verteilungsschlüssels (z.B. hinsichtlich Fachbereich, Geschlecht) eine Teilstichprobe gezogen. Diese Stichprobe wurde an die teilnehmenden Hochschulen rückgemeldet mit der Bitte, die Professoren über die Legitimität des Projekts zu informieren sowie eine Teilnahme an der Studie zu befürworten. Dafür wurde den Hochschulen ein vorgefertigtes Schreiben angeboten, welches einen Vertreter der Hochschulleitung als Absender enthielt. Der überwiegende Teil der Hochschulen informierte die Professoren über diese Vorlage. Ziel dieses Verfahrens war es, Verzerrungen in der Teilnahmebereitschaft der Professoren infolge unterschiedlicher Projektbeschreibungen oder variierende Absender auszuschließen.

Nach Information der Professoren durch die Hochschulen wurden die ausgewählten Professoren in einem persönlichen gehaltenen Anschreiben postalisch über das Projekt informiert sowie auf eine telefonische Kontaktaufnahme durch die Projektmitarbeiter vorbereitet. Diese meldeten sich wenige Tage nach Eingang der schriftlichen Ankündigung, informierten bei Bedarf weitergehend über das Projekt und klärten die Teilnahmebereitschaft ab. Um dabei möglichst keine Teilnehmer aus Termingründen zu verlieren, wurde die Datenerhebung an den Hochschulen auf ein bis zu 2 Wochen umfassendes Zeitfenster gelegt, so dass auf die Terminwünsche der Professoren flexibel eingegangen werden konnte. Insgesamt dauerte die Datenerhebung 14 Monate.

5.1.2. Ablauf der Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde nach einem einheitlichen Vorgehen am Dienort des jeweiligen Professors durchgeführt. Als Interviewer waren methodisch geschulte, mit den zu behandelnden Themen inhaltlich vertraute wissenschaftliche Mitarbeiter des

⁶¹ Drei Hochschulen lehnten den durch die Projektmitarbeiter vorgeschlagenen Weg der Rekrutierung ab. Diese Hochschulen rekrutierten die Gesprächspartner intern und teilten die Namen der teilnehmenden Professoren den Projektmitarbeitern mit.

⁶² Zu Beginn des „MogLI“ Projektes wurden auch Professoren befragt, die vor dem 01.01.2008 ihren Dienst an der Hochschule angetreten haben. Ausgewählt wurden diese Professoren, indem die Personenmerkmale der Professoren einer Hochschule über deren Internetauftritt gesammelt wurden. Anschließend wurde eine dem Verteilungsschlüssel entsprechende Stichprobe gezogen und zusammen mit den ab dem 01.01.2008 berufenen Professoren zur Projektinformation an die Hochschulen rückgemeldet. Dieses Vorhaben wurde nach der Befragung von 15 Professoren eingestellt, weil sich kein inhaltlicher Mehrwert für die zentralen Projektziele abzeichnete.

„MogLI“ Projektes im Einsatz, darunter der Autor.

Zu Beginn eines jeden Gespräches bedankte sich der durchführende Interviewer für die Teilnahme an der Studie und informierte bei Bedarf allgemein über das Projekt. Anschließend erhielt der Gesprächspartner eine schriftliche Datenschutzerklärung, mit der ihm keine Auswertungen auf Individualebene zugesichert und die Verwendung der Studienergebnisse erklärt wurde. Danach wurde dem Gesprächspartner der übergeordnete thematische Ablauf des Interviews skizziert sowie (noch einmal⁶³) erläutert, dass im Anschluss an das ca. 50 Minuten dauernde Gespräch, ein ca. 10 Minuten umfassender Fragebogen auszufüllen ist. Ebenso wurde dem Gesprächspartner mitgeteilt, dass fünf der Interviewerfragen auf einer vorgegeben Skala zu beantworten sind und zur Gesprächsmitte ein „Arbeitsblatt zur Arbeitszeitverteilung“ auszufüllen ist.

Eine tontechnische Dokumentation der Interviews wurde nicht vorgenommen. Die durch die Gesprächspartner gemachten Aussagen wurden während des Gesprächs durch den Interviewer protokolliert. Ziel dieses Vorgehens war es, ein von sozial erwünschten Antworttendenzen möglichst unabhängiges Aussageverhalten der Befragten zu den teils sensiblen Interviewfragen zu gewährleisten⁶⁴. Dieses Vorgehen konnte dahingehend gut umgesetzt werden, als dass der überwiegende Teil der abgegebenen Antworten auf einem vorgegeben Kategoriensystem durch den Interviewer eingeordnet werden musste. Nur bei wenigen an die Gesprächspartner gerichteten Fragen mussten die Antworten der Professoren vollkommen frei protokolliert werden. Darunter fällt auch der für die erste empirische Fragestellung relevante Fragenkomplex (vgl. Abschnitt 5.2.1). Da dem Interviewer diese Fragen vorab bekannt waren und immer an der gleichen Stelle des Gespräches gestellt wurden, konnten auch diese Antworten gut dokumentiert werden.

Nach Abschluss des Gesprächsteils wurde der Fragebogen an den Professor ausgegeben mit der Bitte, diesen nach dem Ausfüllen in einem zur Verfügung gestellten Kuvert zu verschließen. Während des Ausfüllens des Fragebogens verließ der Interviewer den Raum und kehrte nach einer leicht über der kalkulierten Bearbeitungszeit liegenden

⁶³ Im Zuge der telefonischen Kontaktaufnahme wurde dem (potentiellen) Gesprächspartner bereits mitgeteilt, dass die Datenerhebung einen Gesprächsteil sowie einen anschließenden Fragebogen umfasst. Damit sollte bereits vorab eine möglichst vollständige Datenerhebung gewährleistet werden.

⁶⁴ Von einer tontechnischen Protokollierung wurde auch abgesehen, um die Teilnahmebereitschaft der Professoren hoch zu halten. So gaben bereits im Rahmen der Rekrutierung einige Professoren an, nur an der Studie teilzunehmen, wenn keine tontechnische Protokollierung stattfindet.

Dauer in das Büro des Befragten zurück. Mit diesem Vorgehen sollte ein Einfluss des Interviewers auf das Antwortverhalten des Befragten ausgeschlossen werden (z.B. durch Hilfestellungen, soziale Erwünschtheit, Beeinflussung der Konzentration, vgl. Strack, 1994). Konnte der Fragebogen aufgrund zeitlicher Beschränkungen des Interviewpartners nicht direkt nach dem Gespräch ausgefüllt und in Empfang genommen werden, wurde dem Befragten seitens des Interviewers angeboten, diesen etwas später abzuholen oder mittels eines bereits adressierten und frankierten Rückumschlags postalisch dem Projekt zukommen zu lassen. Nur bei einem geringen Teil der Befragten ($N < 10\%$) musste dieses Verfahren in Anspruch genommen werden.

5.1.3. Inhalte der Professorenerhebung

Im Rahmen des Gesprächsteils wurden folgende Aspekte in stets gleicher Reihenfolge behandelt: Am Anfang des Gesprächs wurden Persönlichkeitsmerkmale des Befragten erfasst (z.B. Alter, Geschlecht, Fachbereich), gefolgt von Fragen zur professoralen Bewerbungs- und Berufungsphase (z.B. Gewichtung der Lehre im Zuge der Personalauswahl, Ablauf der Berufungsverhandlungen). Darauf aufbauend wurde die Personaleinführung des Professors thematisiert (z.B. Spektrum und Nützlichkeit an Unterstützungsangeboten). Zur Mitte des Interviews wurde die Arbeitszeitverteilung der Professoren über ein ausgegebenes „Arbeitsblatt zur Arbeitszeitverteilung“ erfasst. Damit wurden die für die zweite Fragestellung relevanten Informationen zur gegenwärtigen sowie gewünscht zu verbringenden Lehrarbeitszeit standardisiert erhoben (vgl. Abschnitt 5.3.2.1). Im Anschluss wurde das Lehrkonzept des Professors protokolliert, gefolgt von der Exploration der für die erste Fragestellung relevanten Einflussgrößen der professoralen Lehrmotivation (vgl. Abschnitt 5.2.1). Nach Abschluss dieses Teils wurden Fragen zur Verbreitung und subjektiven Wirksamkeit bestehender Lehranreizmechanismen an den Professor gestellt (z.B. zu Lehrpreisen, Lehrzulagen im Rahmen der W-Besoldung). Dieser Themenblock wurde bewusst hinter die offene Exploration der Lehrmotivationsdeterminanten gesetzt, um die Antworten der Befragten nicht durch die Thematisierung und/oder Vorgabe bestimmter (möglicher) Einflussgrößen zu beeinflussen.

Im Rahmen des abschließend ausgegebenen Fragebogens wurden Einschätzungen des Professors gegenüber seiner sozialen Umwelt (z.B. Skala „Führungsstil des Dekans“, adaptiert nach Felfe & Goihl, 2002), Einstellungen gegenüber der eigenen Organisation

(z.B. Skala „organisationales Commitment zur Hochschule“, adaptiert nach Mowday, Porter & Steers, 1997) sowie Bewertungen von Lehrrahmenbedingungen (z.B. mittels neuentwickelter Skalen zur technischen Ausstattung, Unterstützung bei der Lehre) erfasst. Außerdem wurden die für die zweite Fragestellung relevanten Skalen zur Qualität der Lehrmotivation sowie Bedürfnisunterstützung durch die Studierenden erhoben (vgl. Abschnitt 5.3.2.2 bzw. 5.3.2.3). Weil es sich dabei um die Prädiktor- und Ergebnisvariablen einer geplanten Analyse handelte, wurden die beiden Skalen am Fragebogenanfang bzw. -ende platziert. Damit sollte ein Einfluss implizierter Schlüsse seitens der Befragten auf die Beziehung zwischen den Variablen vermieden werden.

5.1.4. Ausgangsdatensatz des „MogLI“ Projektes

Insgesamt konnten im Rahmen des „MogLI“ Projektes 261 Befragungen realisiert werden. Von allen für die Datenerhebung ausgewählten Professoren, erklärten sich letztlich 51,5% der Professoren zu einer Teilnahme bereit. Lässt man die Fälle unberücksichtigt, bei denen keine Kontaktaufnahme möglich war (z.B. bei erkrankten, freigestellten oder sich im Urlaub befindlichen Professoren), beträgt die Teilnahmequote gar 69,9%. Der zur Verfügung stehende „MogLI“ Ausgangsdatensatz lässt sich damit durch folgende Merkmale der Befragten charakterisieren: Geschlecht: 69,3% männlich, 30,7% weiblich; mittleres Alter: 43,8 Jahre (SD = 5,84); Karrierestatus: 69,3% Erstruf, 30,7% Folgeruf; Fachbereichszugehörigkeit: 37,2% Natur- und Ingenieurwissenschaften, 23,8% Geistes- und Rechtswissenschaften, 39,1% Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; Hochschulzugehörigkeit: 80,5% Universität, 19,5% Fachhochschule; Trägerschaft: 95,4% staatliche Einrichtung, 4,6% privatwirtschaftliche Institution.

Der „MogLI“ Ausgangsdatensatz ist jedoch nicht vollständig. Er weist fehlende Werte bei den für die zwei Fragestellungen benötigten Instrumenten mit unterschiedlicher Häufigkeit auf. Eine Darstellung der finalen Stichprobe, auf deren Basis die jeweilige Analyse beruht, erfolgt daher unter den entsprechenden Abschnitten 5.2.3 bzw. 5.3.1.

5.2. Determinanten der professoralen Lehrmotivation

Mit der ersten Fragestellung soll das Spektrum an Determinanten der professoralen Lehrmotivation erfasst sowie ein Einblick in die Bedeutsamkeit der einzelnen Einflussgrößen erlangt werden. Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurden die

Antworten von drei an die Professoren gerichteten Fragen induktiv zu Kategorien zusammengefasst und deren Nennungshäufigkeiten ausgewertet. Das methodische Vorgehen folgt damit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Nachfolgend werden die verwendeten Erhebungsfragen, der Prozess der Kategorienbildung sowie die letztlich herangezogene Stichprobe beschrieben.

5.2.1. Erhebungsfragen

Ausgangspunkt der qualitativen Inhaltsanalyse waren die folgenden 3 an die Interviewer ausgegebenen Leitfragen:

Frage 1:

Was wäre ein Anreiz / Maßnahme / eine Veränderung von dem / der sie sagen würden, dadurch / dann würde ich mich noch mehr in der Lehre engagieren?

Frage 2:

Was wäre ein Anreiz / Maßnahme / eine Veränderung von dem / der sie sagen würden, dadurch / dann würde sich ein relativer Anteil der Professoren noch mehr in der Lehre engagieren?

Frage 3:

Können Sie für sich Faktoren identifizieren, die ihre Motivation für die Lehre beeinflussen?

Die Fragen wurden in stets gleicher (obiger) Reihenfolge und offener Form an die Gesprächspartner an der unter Abschnitt 5.1.3 beschriebenen Stelle des Gesprächsteils gestellt. Für das Durchführen dieses Fragekomplexes standen dem Interviewer ca. 10 Minuten zur Verfügung. Die Antworten wurden durch den Interviewer protokolliert.

Mit Frage 3 wurden direkt Einflussgrößen der professoralen Lehrmotivation erfasst. Bei Frage 1 und 2 wurden die durch die Professoren genannten Anreize/Maßnahmen protokolliert sowie zusätzlich seitens des Interviewers exploriert, warum der genannte Anreiz oder die angeführte Maßnahme einen Einfluss auf das Lehrengagement ausübt.

Damit wurde die dem Anreiz zugrundeliegende motivationale Einflussgröße erfasst⁶⁵, so dass jede der drei Fragen einen Beitrag zum Untersuchungsgegenstand lieferte.

Ein Beispiel für die Nennung eines Anreizes sowie der Exploration der zugrundeliegenden motivationalen Bedingung stellt der folgende paraphrasierte Dialog zu Frage 1 dar:

Antwort Professor auf Frage 1: „Man sollte im Rahmen der W-Besoldung Leistungszulagen für die Lehre vergeben“. Interviewer: „Warum würde Sie das für die Lehre motivieren?“. Antwort Professor: „Weil es für mich eine Form der Wertschätzung der Lehrtätigkeit ist.“

In diesem Fall stellt die W-Besoldung den Anreiz dar, während die Wertschätzung der Lehrtätigkeit die für die Lehrmotivation relevante motivationale Einflussgröße ausdrückt. Die simultane Nennung eines Anreizes sowie der dadurch angesprochenen motivationalen Einflussgröße kann mit folgender Paraphrasierung verdeutlicht werden:

Antwort Professor auf Frage 1: „Man müsste den NC erhöhen dann würde mir Lehre wieder mehr Spaß machen und ich mich sicher auch mehr in der Lehre engagieren. Dadurch dass hier jeder studieren kann sind die Studierenden oft sehr unmotiviert in meinen Veranstaltungen. Dass ist schrecklich für mich als Lehrenden.“

In diesem Fall stellt die Erhöhung des Numerus clausus den Anreiz dar, während die Motivation der Studierenden die motivationale Einflussgröße ausdrückt. Die nachfolgend beschriebene induktive Kategorienbildung verwendet als Kriterium der Kategorisierung dabei die im Rahmen der drei Fragen jeweils erhobene bzw. explorierte motivationale Einflussgrößen.

5.2.2. Induktive Kategorienbildung

Im Sinne der explorativen Fragestellung wurden die Kategorien induktiv, d.h. aus dem vorliegenden Material heraus gebildet. In einem ersten Schritt wurden die handschriftlich protokollierten Antworten eines jeden Befragten in ein

⁶⁵ So handelt es sich bei Anreizen gemäß Schneider und Schmalt (2000, S.17) um „die situativen Momente, die Motive ansprechen und damit die Ausbildung einer Motivation bewirken“.

Textverarbeitungsprogramm übertragen und mit einer Identifikationsnummer versehen, um sie später mit anderen Merkmalen des Befragten verknüpfen zu können. Danach erfolgte eine mehrfache Sichtung des Gesamtmaterials, um das Abstraktionsniveau möglichst trennscharfer Kategorien bereits vorab einzuschätzen⁶⁶.

Anschließend wurde mit dem Prozess der Kategorienbildung begonnen. Die Antworten zu allen drei unter Abschnitt 5.2.1 aufgeführten Leitfragen wurden dabei auf eine Fragestellung zulaufend kategorisiert: Welche Einflussgrößen bedingen die professorale Lehrmotivation oder Konstrukte, die auf motivationale Lehrunterschiede schließen lassen (z.B. Lehrengagement). Eine Nennung wurde dabei immer einer Kategorie zugeordnet, jeder Professor konnte maximal einmal einer Kategorie zugewiesen werden⁶⁷. Die erste Kategorie entstand mit der Vercodung der ersten Kodiereinheit, mit jeder weiteren Antwort die nicht einer bestehenden Kategorie zugeordnet werden konnte, wurde eine neue Kategorie gebildet. Die Kategorisierung einer jeden Antwort wurde von zwei geschulten Personen durchgeführt⁶⁸. Kamen die beiden Rater nicht zu einem übereinstimmenden Urteil, wurde die entsprechende Antwort diskutiert und nach Übereinstimmung, einer bestehenden oder neu gebildeten Kategorie zugewiesen. Nach Vercodung der Antworten von 4, 8 und 11 Hochschulen wurde das Kategoriensystem jeweils vollständig überarbeitet, d.h. Kategorien zusammengefasst, spezifiziert oder erweitert. Nach der letzten Überarbeitung konnten alle weiteren Nennungen durch das bestehende Kategoriensystem erklärt werden. Abschließend wurden 2 Kategorien aufgrund ihrer vergleichsweise hohen Spezifität und geringen Größe in 2 bestehende inhaltlich passende Kategorien integriert, so dass insgesamt 18 Inhaltskategorien und eine Restkategorie nicht kategorisierbarer Antworten aus dem Prozess der induktiven Kategorienbildung resultierten.

Mit Ende des Kategorisierungsprozesses wurde zur Bewertung der Interraterreliabilität Cohen`s Kappa (Cohen, 1960) an einer Zufallsauswahl von 4 Hochschulen (darunter Universitäten und Fachhochschulen) respektive 222 Kodiereinheiten berechnet. Cohen`s Kappa wurde als Reliabilitätsmaß ausgewählt, weil es die zufallsbedingte

⁶⁶ Ein von Beginn an zu spezifisches Kategoriensystem hätte zur Folge gehabt, viele Kategorien später zusammenführen zu müssen, ein zu allgemeines Vorgehen die Konsequenz, viele Kategorien post hoc wieder aufteilen zu müssen.

⁶⁷ Dies sei dahingehend angemerkt, als dass einige Befragte z.B. auf Frage 1 und 3 die inhaltlich gleiche Antwort abgegeben haben.

⁶⁸ An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei Frau S. Wolff bedanken, die mich als studentische Hilfskraft beim Prozess der Kategorisierung sehr unterstützt hat.

Übereinstimmung der Rater berücksichtigt. Im Ergebnis konnte ein Wert von $\kappa = 0,71$ erzielt werden. Folgt man Landis und Koch (1977, S.165), kann die Stärke der Raterübereinstimmung damit als „substantial“ bewertet werden. Eine Berechnung der Interraterreliabilität im Zuge des Kategorisierungsprozesses war aufgrund des induktiven Vorgehens und der damit einhergehend Dynamik in der Kategorienanzahl nicht möglich. So setzt die Berechnung von Cohen`s Kappa eine fixe Anzahl von Kategorien voraus.

5.2.3. Auswahl und Beschreibung der herangezogenen Stichprobe

256 der 261 befragten Professoren gaben auf eine der drei Fragen mindestens eine Antwort. Insgesamt wurden somit 1181 Kodiereinheiten auf 18 Inhaltskategorien und eine nicht definierte Restkategorie verteilt. Die Restkategorie fällt mit 35,9% der Kodiereinheiten hoch aus. Dies ist hauptsächlich auf in den Interviews entstandene „Länge vs. Breite“ Konstellationen zurückzuführen. So konnte aufgrund der zeitlichen Budgetierung für die drei Erhebungsfragen, ab einem bestimmten Umfang an Antworten, keine vollständige Exploration der motivationalen Bedeutsamkeit einer jeden Antwort durchgeführt werden. Als Ergebnis besteht die Restkategorie überwiegend aus motivational undefinierten Lehranreznennungen wie z.B. „kleinere Gruppen“ oder „Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen“, bei denen die Begründung des motivationalen Zusammenhanges fehlt. Daneben beinhaltet die Restkategorie Antworten bei denen unklar war, ob seitens des Befragten Bedingungen der Lehrmotivation oder der Lehrfähigkeit thematisiert wurden sowie Nennungen, bei denen beide Rater keinen Zusammenhang zum Untersuchungsgegenstand feststellen konnten. Der Anteil an Kodiereinheiten, der hingegen aus inhaltlichen Gründen keiner Kategorie zugeordnet werden konnte, beträgt 24,3% der Restkategorie bzw. stellt 8,7% aller Kodiereinheiten dar.

Ziel der durchgeführten Kategorienbildung war es, einen Einblick in das Spektrum von Determinanten der professoralen Lehrmotivation sowie deren relativer Bedeutsamkeit zu erlangen. Eine Auswertung dieser Fragestellung über alle 256 Fälle hinweg hätte in Anbetracht der nicht kategorisierten Nennungen zur Folge, dass die Ergebnisse nicht das vollständige Meinungsbild des zugrundeliegenden Personenkreises ausdrücken. Um sich im Rahmen der Ergebnisse hingegen auf das (möglichst) vollständige Antwortbild einer definierten Gruppe von Professoren stützen zu können, wurden nur Fälle in der

Auswertung belassen, bei denen maximal 1 Antwort nicht kategorisiert werden konnte.

Vorausgegangen ist dieser Eingrenzung die Prüfung, ob zwischen dem Gesamtsample und dem missingreduzierten Subsample, Unterschiede in den Ergebnissen oder dem zugrundeliegenden Personenkreis bestehen. Diesbezügliche Abweichungen wären ein Hinweis darauf, dass die Nichtkategorisierbarkeit einzelner Nennungen von Merkmalen der Person und/oder Inhalten ihrer (gültigen) Antworten abhängt. Die Konsequenz wäre eine Verzerrung des Subsample bezüglich dieser Größen gegenüber dem Gesamtsample. Der Abgleich⁶⁹ der beiden Sample deutet nicht in diese Richtung sondern legt nahe, dass die Nichtkategorisierbarkeit einzelner Nennungen einem zufälligen Muster folgt. Dies korrespondiert mit den Inhalten der Restkategorie, die zum überwiegenden Teil Nennungen beinhaltet, die aus situativen Gründen (insb. Zeitmangel im Rahmen der Interviews) nicht kategorisiert werden konnten. Insofern wurde die Eingrenzung der Stichprobe auf Professoren mit maximal einer nicht kategorisierten Antwort gewählt, bietet diese Bedingung doch den Vorteil, sich auf das relativ vollständige Meinungsbild einer definierten Gruppe stützen zu können⁷⁰.

Die unter Abschnitt 6.1 vorgestellten Ergebnisse basieren damit auf folgender Stichprobe: N = 149 Professoren; Geschlecht: 72,5% männlich, 27,5% weiblich; mittleres Alter 44,1 Jahre (SD = 6,11); Karrierestatus: 75,2% Erstruf, 24,8% Folgeruf; Fachbereichszugehörigkeit: 38,3% Natur- und Ingenieurwissenschaften, 21,5% Geistes- und Rechtswissenschaften, 40,3% Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; Hochschulzugehörigkeit: 80,5% Universität, 19,5% Fachhochschule; Trägerschaft: 96,6% staatliche Einrichtung, 3,4% privatwirtschaftliche Institution.

⁶⁹ Vergleich der Personenmerkmale von Gesamtsample (N = 256) und reduzierter Stichprobe (N = 149): Geschlecht: 69,1% (72,5%) männlich, 30,9% (27,5%) weiblich; mittleres Alter 43,8 (44,1) Jahre; Zugehörigkeit Fachbereich: Natur- u. Ingenieurwissenschaften 36,7% (38,3%), Geistes- u. Rechtswissenschaften 24,2% (21,5%), Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften 39,1% (40,3%); Hochschulzugehörigkeit: Universität 81,3% (80,5%), Fachhochschule 18,8% (19,5%); Trägerschaft: staatlich 95,7% (96,6%), privat 4,3% (3,4%). Anzahl an einbezogenen Hochschulen 20 (20). Vergleich der Kategorien von Gesamtsample (N = 256) und reduzierter Stichprobe (N = 149): Anzahl der gebildeten Kategorien 18 (18) Inhaltskategorien und 1 (1) Restkategorie. Die 5 höchsten Abweichungen beim Anteil der Befragten die einer Kategorie zugewiesen wurden zwischen Gesamtsample und reduzierter Stichprobe: 6,6%, 6,2%, 4,5%, 3,8%, 3,6%.

⁷⁰ Unter dieser Bedingung konnten 12,3% aller Nennungen nicht kategorisiert werden.

5.3. Die Studierenden als motivationale Einflussgröße

Im Rahmen der zweiten Analyse dieser Arbeit sollen die unter Abschnitt 4.2 aufgestellten Hypothesen zum Zusammenhang zwischen der studentischen Bedürfnisunterstützung und der Lehrmotivation sowie des Zusammenhangs zwischen der Lehrmotivation und dem (zeitlichen) Lehrengagement der Professoren untersucht werden. Im Folgenden wird die für diese Fragestellung herangezogene Stichprobe beschrieben. Anschließend werden die eingesetzten Instrumente vorgestellt.

5.3.1. Beschreibung der herangezogenen Stichprobe

Der zur Verfügung stehende Ausgangsdatensatz des „MogLI“ Projekts wird unter Abschnitt 5.1.4 beschrieben. Zum Ausgangsdatensatz ist anzumerken, dass 18 Interviewpartner den ausgegebenen Fragebogen nicht bearbeitet haben (z.B. aus Zeitgründen, mangelndem Interesse, Datenschutzbedenken). Bei diesen 18 Fällen fehlte ein für die Hypothesenprüfungen benötigtes exogenes (Bedürfnisunterstützung durch die Studierenden) sowie endogenes (Lehrmotivationsstile) Set an Variablen somit vollständig. Daher wurden diese 18 Fälle aus der Analyse ausgeschlossen. Bei den Daten der übrigen 243 Befragten wurden die (wenigen⁷¹) fehlenden Werte mittels des Expectation Maximization Schätzers von Dempster, Laird und Rubin (1977) skalenweise⁷² ersetzt, so dass im Ergebnis ein vollständiger Datensatz von 243 Professoren vorlag, auf dessen Basis die Hypothesen geprüft werden konnten.

Beschreiben lässt sich die der zweiten Fragestellung zugrundeliegende Stichprobe damit wie folgt: N = 243; Geschlecht: 68,7% männlich, 31,3% weiblich; mittleres Alter 43,8 Jahre (SD = 5,76); Karrierestatus: 69,5% Erstruf, 30,5% Folgeruf; Fachbereichszugehörigkeit: 36,2% Natur- und Ingenieurwissenschaften, 24,3% Geistes- und Rechtswissenschaften, 39,5% Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; Hochschulzugehörigkeit: 79,8% Universität, 20,2% Fachhochschule; Trägerschaft: 95,1% staatliche Einrichtung, 4,9% privatwirtschaftliche Institution.

⁷¹ Bei den für die Analysen benötigten Variablen fehlten insgesamt betrachtet 1,2% der Werte. 84% der Fälle hatten keinen einzigen fehlenden Wert. Die höchste Anzahl an fehlenden Werten pro Variable betrug einmalig 7%. Bei allen anderen verwendeten Variablen fehlten maximal 2,9% der Werte.

⁷² „Fortgeschrittene“ Ersetzungsverfahren fehlender Werte schätzen den fehlenden Wert auch auf Basis seiner Itemumwelt. Für eine zuverlässige Ersetzung fehlender Werte ist es daher wichtig, bei der Schätzung auf eine skalierungs- und inhaltshomogene Itemumwelt zu achten.

5.3.2. Instrumente

Zur Prüfung der aufgestellten Hypothesen wird eine Messung der gegenwärtigen und gewünschten Lehrarbeitszeit, der extrinsischen und intrinsischen Lehrmotivation sowie der drei studentischen Bedürfnisunterstützungen benötigt. Im Folgenden wird die Operationalisierung dieser Konstrukte beschrieben.

5.3.2.1. Gegenwärtige und gewünschte Lehrarbeitszeit

Die unter Abschnitt 4.2 aufgestellten Hypothesen postulieren Zusammenhänge zwischen der extrinsischen und intrinsischen Lehrmotivation sowie der gegenwärtigen und gewünschten Lehrarbeitszeit. Zur Messung der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit wird der Prozentsatz an Gesamtarbeitszeit herangezogen, den der Professor in die Lehre investiert. Zur Messung der gewünschten Lehrarbeitszeit wird der Prozentsatz an Gesamtarbeitszeit herangezogen, den sich der Professor wünscht in der Lehre zu verbringen.

Abbildung 6:

Ausschnitt aus dem Arbeitszeitverteilungsbogen hinsichtlich der relevanten Messungen

Meine gegenwärtige Arbeitszeitverteilung:

| | | | |
|------------------------------|----------------|-----|---|
| Forschung | ___ % | | |
| | | ↙ ↘ | |
| Lehre | ___ % | | ___ % (in Veranstaltungen, Seminaren etc.) |
| | | → | ___ % (Vor- u. Nachbereitung, Korrekturzeiten etc.) |
| Akademische Selbstverwaltung | ___ % | | ___ % (Sprechstunde, indiv. Beratungszeiten etc.) |
| | Σ 100 % | | Σ 100 % |

Wie ich mir die Verteilung meiner Arbeitszeit wünsche:

| | | | |
|------------------------------|----------------|-----|---|
| Forschung | ___ % | | |
| | | ↙ ↘ | |
| Lehre | ___ % | | ___ % (in Veranstaltungen, Seminaren etc.) |
| | | → | ___ % (Vor- u. Nachbereitung, Korrekturzeiten etc.) |
| Akademische Selbstverwaltung | ___ % | | ___ % (Sprechstunde, indiv. Beratungszeiten etc.) |
| | Σ 100 % | | Σ 100 % |

Der in der Lehre gegenwärtig verbrachte bzw. gewünscht zu verbringende Anteil an Arbeitszeit wurde über einen Arbeitszeitverteilungsbogen erhoben. Dieser Bogen wurde an der unter Abschnitt 5.1.3 beschriebenen Stelle des Gesprächsteils an die Befragten ausgegeben mit der Bitte, die geforderten Angaben auszufüllen (vgl. Abbildung 6)⁷³.

Seitens des Interviewers wurde gebeten, zuerst die gegenwärtige Gesamtarbeitszeit prozentual auf die Bereiche Forschung, Lehre und Selbstverwaltung aufzuteilen und den in die Lehre investierten Prozentsatz anschließend auf spezifische Aspekte der Lehrtätigkeit zu wiederum 100% aufzuteilen⁷⁴. Nach dem gleichen Verfahren sollte anschließend die gewünschte Arbeitszeitverteilung durch den Befragten eingetragen werden. Um ein von temporären Schwankungen (z.B. aufgrund eines aktuellen Prüfungszeitraums) unverzerrtes Bild der vorherrschenden Arbeitszeitverteilung zu erhalten, wurde dem Befragten vorgegeben, sich bei der gegenwärtigen Arbeitszeitverteilung auf die durchschnittliche Arbeitszeitverteilung des letzten Semesters zu beziehen (vorlesungsfreie & Vorlesungszeit)⁷⁵. Zur gewünschten Arbeitszeitverteilung wurden keine Vorgaben gemacht. War sich ein Befragter nicht sicher, welcher Kategorie ein Aspekt seiner Arbeitstätigkeit zuzuordnen ist, wurde ihm seitens des Interviewers die entsprechende Zuordnung mitgeteilt⁷⁶.

Zur Prüfung der unter Abschnitt 4.2 aufgestellten Hypothesen wurde jeweils der Anteil an Arbeitszeit herangezogen, der insgesamt auf Lehrbelange verwendet wird bzw. gewünscht wird zu verwenden (gepunkteter Kreis in Abbildung 6). Diese Auswahl geschah vor dem Hintergrund, als dass die extrinsische und intrinsische Lehrmotivation des Professors auf Basis verschiedener Aspekte seiner Lehrtätigkeit übergeordnet ermittelt wurde (vgl. dazu den folgenden Abschnitt 5.3.2.2). Ergo sollten sich Unterschiede in der Lehrmotivation der Professoren am deutlichsten in ihrem summarischen (alle Lehrtätigkeiten umfassenden) zeitlichen Engagement widerspiegeln. Gemäß dem beschriebenen Vorgehen, konnten damit Werte zwischen 0% und 100% bei der gegenwärtigen und gewünschten Lehrarbeitszeit gemessen

⁷³ Der Arbeitszeitverteilungsbogen wurde in Anlehnung an die Arbeitszeitverteilungserhebung von Blackburn und Lawrence (1995) konzipiert.

⁷⁴ Mit dem Priming einer einheitlichen „Decomposition Strategy“ (Schwarz & Oyserman, 2001, S.138) sollte ein Messfehler infolge variierender Schätzstrategien vermieden werden.

⁷⁵ Wurde das Interview gegen Ende eines aktuellen Semesters geführt, wurde dem Befragten mitgeteilt, sich auf die letzten 6 Monate zu beziehen.

⁷⁶ Die Interviewer konnten auf einen Schlüssel zurückgreifen, der die Einordnung spezifischer Arbeitstätigkeiten vorgab.

werden. Dass dieses Spektrum nicht voll ausgereizt wurde zeigt Tabelle 2, in der die zentralen Merkmale der beiden Arbeitszeitmessungen dargestellt werden.

Tabelle 2:

Fallzahl (N), kleinster (Min) und größter (Max) Wert, Mittelwert (M) sowie, Standardabweichung (SD) der gegenwärtigen und gewünschten Lehrarbeitszeit

| Variable | N | Min | Max | M | SD |
|---|-----|-----|-----|-------|-------|
| Gewünschte Lehrarbeitszeit in % der Gesamtarbeitszeit | 243 | 0 | 85 | 38,45 | 13,07 |
| Gegenwärtige Lehrarbeitszeit in % der Gesamtarbeitszeit | 243 | 8 | 95 | 46,93 | 18,81 |

5.3.2.2. Extrinsische und intrinsische Lehrmotivation

Zur Messung der extrinsischen und intrinsischen Lehrmotivation wurden Vignetten einer engagierten Lehrtätigkeit mit intrinsischen und extrinsischen Tätigkeitsbegründungen eingesetzt (vgl. Tabelle 3). Hierbei handelt es sich um das bei SDT Studien üblicherweise angewandte Verfahren zur Messung der motivationalen Orientierung eines Individuums. So erfassen z.B. Ryan und Connell (1989) nach diesem Prinzip die motivationale Lernorientierung von Schülern, Fernet, Senécal, Guay, Marsh und Dowson (2008), Wang und Liu (2008) sowie Roth, Assor, Kanat-Maymon und Kaplan (2007) die motivationale Lehrorientierung von (allgemeinbildenden) Lehrern.

Zur Messung der extrinsischen und intrinsischen Lehrmotivation von Professoren existierte hingegen keine Skala auf die zurückgegriffen werden konnte. Insofern wurden eigene Vignetten und Tätigkeitsbegründungen entwickelt, die auf die Lehrtätigkeit des Professors und seine Lehrrolle anwendbar sind⁷⁷. Da die Lehrtätigkeit des Professors ein breites Tätigkeitsfeld darstellt, wurden Unterschiede in der Lehrmotivation über verschiedene Tätigkeitsvignetten erfasst (vgl. Tabelle 3). Eingesetzt wurden 2 allgemeine Vignetten (M2 & M6), 2 Vignetten zur Lehrtätigkeit im engeren (M1 & M3) sowie 2 Vignetten zu Lehrtätigkeit im weiteren Sinne (M4 & M5).

⁷⁷ Einige davon in Anlehnung an die oben aufgeführten Arbeiten von Fernet et al. (2008) sowie Roth et al. (2008).

Tabelle 3

Items zur Erfassung der intrinsischen und extrinsischen Lehrmotivation

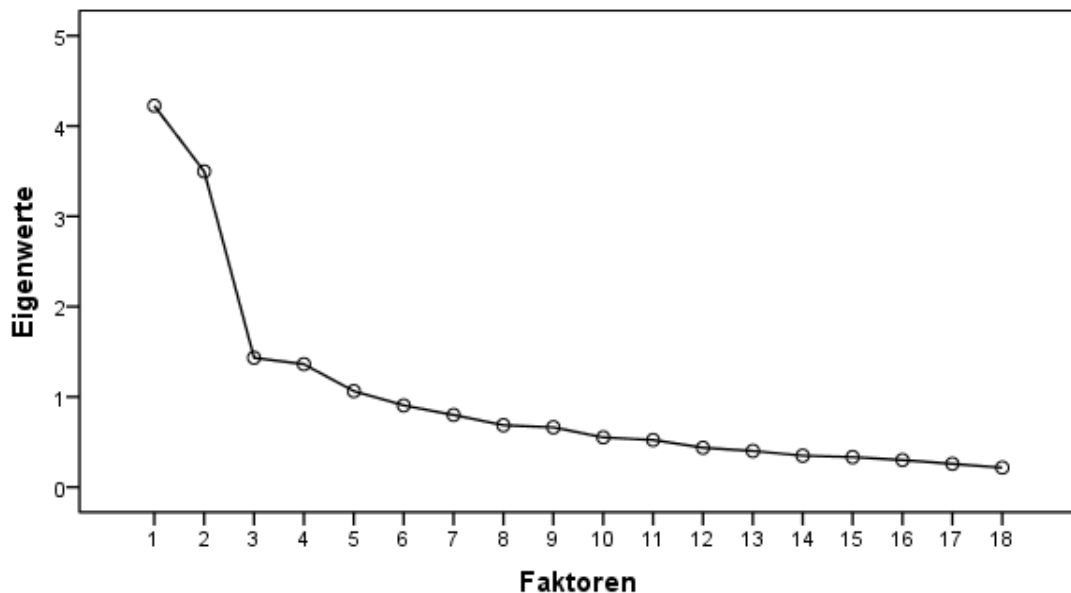
| Itemnr. | Vignetten mit intrinsischer (IN) & extrinsischer (EX) Tätigkeitsbegründung |
|-----------|---|
| M1 | Wenn ich Zeit in die individuelle Betreuung meiner Studierenden und Diplomanden investiere, dann... |
| m1_1 | weil ich nicht möchte, dass die Studierenden schlecht über mich sprechen (EX) |
| m1_3 | um als Hochschullehrer keinen schlechten Ruf zu bekommen (EX) |
| m1_4 | weil es mir Spaß macht, direkten Kontakt zu den Studierenden zu haben (IN) |
| M2 | Wenn ich mich als Hochschullehrer in der Lehre engagiere, dann... |
| m2_1 | weil ich dafür bezahlt werde (EX) |
| m2_3 | um einen guten Eindruck an meiner Hochschule zu hinterlassen (EX) |
| m2_4 | weil es mir Spaß macht, den Studierenden etwas beizubringen (IN) |
| M3 | Wenn ich neues Lehrmaterial und neue Lehrmethoden erarbeite, dann... |
| m3_1 | um bei Lehrbewertungen gute Ergebnisse zu erzielen (EX) |
| m3_3 | um im Vergleich zu meinen Kollegen nicht „altbacken“ auszusehen (EX) |
| m3_4 | weil es mir Spaß macht, mir neue Dinge für die Lehre auszudenken (IN) |
| M4 | Wenn ich in Studienkommissionen und Gremien zur Lehre mitarbeite, dann... |
| m4_1 | um zu gewährleisten, dass auch meine Interessen Berücksichtigung finden (EX) |
| m4_3 | weil ich an meiner Institution quasi gezwungen bin, dies zu tun (EX) |
| m4_4 | weil ich es spannend finde, an der Weiterentwicklung der Lehre mitzuwirken (IN) |
| M5 | Wenn ich mich mit Studierendenvertretungen und Fachschaften bezüglich Lehre zusammenarbeite, dann... |
| M5_1 | weil es durchaus Vorteile hat, mit den Studierenden gut gestellt zu sein (EX) |
| M5_3 | weil es sich oft auszahlt, gute Kontakte zu den Studierenden zu haben (EX) |
| M5_4 | weil ich es spannend finde, die Perspektive der Studierenden zu erfahren (IN) |
| M6 | Wenn ich mich als Professor in der Lehre engagiere dann... |
| M6_1 | weil ich vertraglich schlicht dazu verpflichtet bin (EX) |
| M6_3 | um nicht als schlechter Hochschullehrer abgestempelt zu werden (EX) |
| M6_4 | weil es mir Spaß macht, mit jungen Menschen zu arbeiten (IN) |

Zu jeder Vignette mussten die Befragten den Grad ihrer Zustimmung zu einer inhaltlich stimmigen intrinsischen und zwei extrinsischen Tätigkeitsbegründungen angeben. Als Skalierung wurde eine 6-stufige Likert Skala gewählt (1: trifft überhaupt nicht zu; 6: trifft voll und ganz zu). Zwei extrinsische Begründungen wurden eingesetzt, weil es im

Rahmen der Skalenentwicklung als deutlich schwieriger angesehen wurde, die extrinsische Lehrmotivation des Professors zu messen als dessen intrinsische Lehrmotivation. So konnten aufgrund der unter Abschnitt 1.3 beschriebenen großen Freiräume des Professors, einige für extrinsisch motivierte Verhaltensweisen prototypisch verwandte Begründungen (z.B. „um keinen Ärger zu bekommen“, „um meinen Arbeitsplatz nicht zu gefährden“) nicht eingesetzt werden, da sie auf die Arbeitsbedingungen einer Professur nicht zutreffen würden.

Abbildung 7:

Scree-Plot zur Hauptkomponentenanalyse der intrinsischen und extrinsischen Items



Ziel der Erhebung von 12 extrinsischen Tätigkeitsbegründungen war es damit von vorneherein, faktorenanalytisch 6 geeignete extrinsische Items zu extrahieren, um eine jeweils 6 Items umfassende extrinsische sowie intrinsische Lehrmotivationskala bilden zu können. In einem ersten Schritt wurde diesbezüglich eine alle Items umfassende Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Es wurden 5 Faktoren mit einem Eigenwert größer 1 extrahiert ($\lambda_1: 4,23$; $\lambda_2: 3,50$; $\lambda_3: 1,43$; $\lambda_4: 1,36$; $\lambda_5: 1,06$). Das Scree-Plot (vgl. Abbildung 7) sowie die nahe am Eigenwert 1 liegenden Faktoren 3 bis 5 lassen darauf schließen, dass eine zur theoretischen Konzeption passende zweifaktorielle Lösung den Daten am besten gerecht wird⁷⁸.

⁷⁸ Zur Bestimmung der Faktorenanzahl können unterschiedliche Kriterien herangezogen werden. Kaiser (1960) empfiehlt zur Bestimmung der Faktorenanzahl die Anzahl an Faktoren mit einem Eigenwert größer 1. Dem Eigenwertkriterium von 1 wird jedoch oft unterstellt, die Anzahl an Faktoren systematisch zu überschätzen (z.B. Bortz, 2010). Auch Field (2009) teilt diese Einschätzung und empfiehlt, zur

Insofern wurde bei der nachgelagerten Varimax Rotation die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren auf 2 fixiert. Varimax wurde als Rotationsverfahren gewählt, weil viele empirische Befunde auf eine Orthogonalität von intrinsischer und extrinsischer Motivation schließen lassen (z.B. Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Hayenga & Corpus, 2010; Lepper, Henderlong Corpus & Iyengar, 2005). Tabelle 4 stellt die rotierte Ladungsmatrix dar. Es zeigt sich, dass alle intrinsischen Items bedeutsam, ohne wesentliche Nebenladungen und ähnlich stark auf einen Faktor laden (Faktor 2). Die Konzeption der Skala „intrinsische Lehrmotivation“ scheint damit geglückt zu sein. Bei Betrachtung der extrinsischen Items wird deutlich, dass auch hier alle Hauptladungen auf einen Faktor entfallen (Faktor 1), wenngleich sich die extrinsischen Items bezüglich ihrer Ladungshöhe teils merklich unterscheiden.

Da die Skala „intrinsische Lehrmotivation“ auf 6 verschiedenen Tätigkeitsvignetten beruht, sollten alle Tätigkeitsvignetten auch in der aus 12 Items heraus zu bildenden Skala „extrinsische Lehrmotivation“ vertreten sein. Ansonsten würden die beiden Lehrmotivationsmessungen auf unterschiedlichen Lehrtätigkeiten beruhen. Zur Bildung einer 6 Item umfassenden Skala „extrinsische Lehrmotivation“ wurde daher das extrinsische Item einer jeden Vignette ausgewählt, welches die höhere Ladung auf Faktor 1 aufwies (d.h. m1_1, m2_3, m3_3, m4_3, m5_1, m6_3 in Tabelle 4).

Bestimmung der Faktorenanzahl immer auch das Scree-Plot (Cattell, 1966) zu betrachten. Da die Eigenwerte der Faktoren 3 bis 5 nur knapp über dem Kaiser (1960) Kriterium von 1 liegen und das Scree-Plot einen klaren Knick nach den ersten 2 Faktoren aufzeigt, wurde die Faktorenanzahl auf 2 festgelegt.

Tabelle 4:

Varimax rotierte Ladungsmatrix aller extrinsischen und intrinsischen Items. Ladungen $\leq |0.15|$ werden aufgrund ihrer Geringfügigkeit nicht dargestellt

| Itemnr. | Itemformulierung | Faktor | |
|---------|--|--------|------|
| | | 1 | 2 |
| m1_1 | ...weil ich nicht möchte, dass die Studierenden schlecht über mich sprechen (EX) | .76 | |
| m1_3 | ...um als Hochschullehrer keinen schlechten Ruf zu bekommen (EX) | .75 | |
| m2_1 | ...weil ich dafür bezahlt werde (EX) | .47 | -.21 |
| m2_3 | ...um einen guten Eindruck an meiner Hochschule zu hinterlassen (EX) | .72 | |
| m3_1 | ...um bei Lehrbewertungen gute Ergebnisse zu erzielen (EX) | .57 | |
| m3_3 | ...um im Vergleich zu meinen Kollegen nicht „altbacken“ auszusehen (EX) | .60 | |
| m4_1 | ...um zu gewährleisten, dass auch meine Interessen Berücksichtigung finden (EX) | .23 | .21 |
| m4_3 | ...weil ich an meiner Institution quasi gezwungen bin, dies zu tun (EX) | .36 | -.35 |
| M5_1 | ...weil es durchaus Vorteile hat, mit den Studierenden gut gestellt zu sein (EX) | .59 | . |
| M5_3 | ...weil es sich oft auszahlt, gute Kontakte zu den Studierenden zu haben (EX) | .52 | .20 |
| M6_1 | ...weil ich vertraglich schlicht dazu verpflichtet bin (EX) | .47 | -.26 |
| M6_3 | ...um nicht als schlechter Hochschullehrer abgestempelt zu werden (EX) | .79 | |
| m1_4 | ...weil es mir Spaß macht, direkten Kontakt zu den Studierenden zu haben (IN) | | .76 |
| m2_4 | ...weil es mir Spaß macht, den Studierenden etwas beizubringen (IN) | | .68 |
| m3_4 | ...weil es mir Spaß macht, mir neue Dinge für die Lehre auszudenken (IN) | | .65 |
| m4_4 | ...weil ich es spannend finde, an der Weiterentwicklung der Lehre mitzuwirken (IN) | | .72 |
| M5_4 | ...weil ich es spannend finde, die Perspektive der Studierenden zu erfahren (IN) | | .77 |
| M6_4 | ...weil es mir Spaß macht, mit jungen Menschen zu arbeiten (IN) | | .78 |

Um zu prüfen, ob nach dieser Auswahl zufriedenstellende Faktorladungen bestehen, wurden die ausgewählten 6 extrinsischen Items zusammen mit den 6 intrinsischen Items einer erneuten Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation unterzogen. Tabelle 5

zeigt die rotierte Lösung.

Tabelle 5:

Varimax rotierte Ladungsmatrix der ausgewählten extrinsischen und intrinsischen Items zur Lehrmotivation. Ladungen $\leq |0.15|$ werden aufgrund ihrer Geringfügigkeit nicht dargestellt

| Itemnr. | Itemformulierung | Faktor | |
|---------|--|--------|-----|
| | | 1 | 2 |
| m1_4 | ...weil es mir Spaß macht, direkten Kontakt zu den Studierenden zu haben (IN) | .76 | |
| m2_4 | ...weil es mir Spaß macht, den Studierenden etwas beizubringen (IN) | .68 | |
| m3_4 | ...weil es mir Spaß macht, mir neue Dinge für die Lehre auszudenken (IN) | .68 | |
| m4_4 | ...weil ich es spannend finde, an der Weiterentwicklung der Lehre mitzuwirken (IN) | .72 | |
| m5_4 | ...weil ich es spannend finde, die Perspektive der Studierenden zu erfahren (IN) | .77 | |
| m6_4 | ...weil es mir Spaß macht, mit jungen Menschen zu arbeiten (IN) | .78 | |
| m1_1 | ...weil ich nicht möchte, dass die Studierenden schlecht über mich sprechen (EX) | | .79 |
| m2_3 | ...um einen guten Eindruck an meiner Hochschule zu hinterlassen (EX) | | .74 |
| m3_3 | ...um im Vergleich zu meinen Kollegen nicht „altbacken“ auszusehen (EX) | | .65 |
| m4_3 | ...weil ich an meiner Institution quasi gezwungen bin, dies zu tun (EX) | -.34 | .43 |
| M5_1 | ...weil es durchaus Vorteile hat, mit den Studierenden gut gestellt zu sein (EX) | | .57 |
| M6_3 | ...um nicht als schlechter Hochschullehrer abgestempelt zu werden (EX) | | .83 |

Es wurden 2 Faktoren mit einem Eigenwert größer 1 extrahiert ($\lambda_1: 3,39; \lambda_2: 2,78$), die gemeinsam 51,4% der Gesamtvarianz erklären (Faktor 1: 28,2%; Faktor 2: 23,2%). Alle intrinsischen Items laden erneut substantiell und nahezu ohne Nebenladungen auf einen gemeinsamen Faktor (Faktor 1). Bis auf Item m4_3 gilt dies gleichfalls für die 6 ausgewählten extrinsischen Items (Faktor 2). Da Item m4_3 eine gerade noch akzeptable Ladung auf den extrinsischen Faktor aufweist, die Nebenladung auf den intrinsischen Faktor negativ ausfällt, der Ausschluss dieses Items zudem eine Verkürzung des der Lehrmotivation zugrundeliegenden Tätigkeitsspektrums zur Folge hätte (bzgl. Vignette 4), wurde zu Gunsten eines Einbezugs dieses Items in die Skala

„extrinsische Lehrmotivation“ entschieden. Aus den 6 extrinsischen Items und den 6 intrinsischen Items wurde somit eine jeweils auf dem Mittelwert basierende Skala gebildet. Hohe Werte stellen eine hohe extrinsische bzw. intrinsische Lehrmotivation dar. Tabelle 6 weist die zentralen deskriptiven Merkmale der beiden Skalen aus.

Tabelle 6:

Fallzahl (N), kleinster (Min) und größter (Max) Wert, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD) sowie Reliabilität (α) der Skalen zur extrinsischen und intrinsischen Lehrmotivation

| Konstrukt | N | Min | Max | M | SD | α |
|-----------------------------|-----|------|------|------|------|----------|
| Extrinsische Lehrmotivation | 243 | 1,00 | 5,43 | 2,85 | 0,96 | 0,76 |
| Intrinsische Lehrmotivation | 243 | 2,83 | 6,00 | 5,28 | 0,65 | 0,82 |

5.3.2.3. Bedürfnisunterstützung durch die Studierenden

Die unter Abschnitt 4.2 aufgestellten Hypothesen postulieren, dass eine durch die Studierenden erfahrene Unterstützung der drei psychologischen Grundbedürfnisse, die Lehrmotivation des Professors beeinflusst. Zur Messung der psychologischen Bedürfnisbefriedigung *per se* liegen in der Literatur bereits einige Skalen vor. Für den allgemeinen Arbeitskontext kann hier z.B. auf die Arbeiten von Van den Broeck et al. (2010) oder Ilardi, Leone, Kasser und Ryan (1993) verwiesen werden. Für (allgemeinbildende) Lehrer kann das Instrument von Sørenbø, Halvari, Gulli und Kristiansen (2009) angeführt werden. Messinstrumente, die sich auf die *Unterstützung* der drei psychologischen Bedürfnisse beziehen, sind dem Autor hingegen nur wenige bekannt (z.B. Autonomieunterstützung durch den Vorgesetzten: Baard et al., 2004), darunter keines, das sich auf die psychologische Bedürfnisunterstützung durch die Studierenden bei Professoren bezieht. Insofern mussten eigene Items entwickelt werden.

Ausgangspunkt der Itemkonzeption waren die unter Abschnitt 2.2.4 angestellten Überlegungen zum Einfluss der Studierenden auf die drei psychologischen Grundbedürfnisse des Professors. Hinsichtlich des Autonomieerlebens wurde dort argumentiert, dass studentische Erwartungshaltungen an die Lehre und den Lehrenden, studentische Mitwirkungsbereitschaften bei der Umsetzung eigener Lehrvorstellungen sowie studentische Akzeptanzen eines freien individuellen Persönlichkeitsausdrucks,

das Autonomieerleben des Professors in der Lehre unterstützen oder frustrieren können. Auf Grundlage dieser Überlegungen wurden die 6 in Tabelle 7 abgebildeten Items zur Autonomieunterstützung durch die Studierenden entwickelt.

Tabelle 7:

Items zur Autonomieunterstützung durch die Studierenden

| Itemformulierung |
|---|
| 1. Im Umgang mit meinen Studierenden muss ich mich nicht verstellen. |
| 2. Möchte ich etwas Neues in der Lehre ausprobieren, lassen sich meine Studierenden in der Regel bereitwillig darauf ein. |
| 3. Meine Studierenden mögen es gar nicht, wenn ich im Laufe einer Veranstaltung vom angekündigten Ablauf abweiche. (R) |
| 4. Meine Studierenden erwarten von mir Lehrveranstaltungen strikt nach „Schema F“. (R) |
| 5. Gegenüber meinen Studierenden kann ich so sein wie ich bin. |
| 6. Durch meine Studierenden fühle ich mich unter Druck gesetzt. (R) |

Um die Unterstützung der sozialen Eingebundenheit durch die Studierenden zu erfassen, wurden die 6 in Tabelle 8 aufgeführten Items konzipiert. Ursprung der Itementwicklung waren gleichfalls die unter Abschnitt 2.2.4 getroffenen Überlegungen. Demnach sollte die soziale Eingebundenheit des Professors davon abhängen, inwiefern sich die Studierenden für seine Person interessieren, ihm gegenüber ein freundliches und durch Sympathie geprägtes Verhalten zeigen sowie dessen Person am eigenen studentischen Leben teilhaben lassen.

Tabelle 8:

Items zur Unterstützung der sozialen Eingebundenheit durch die Studierenden

| Itemformulierung |
|--|
| 1. Meine Studierenden interessieren sich für mich als Mensch. |
| 2. Meine Studierenden sind mir gegenüber sehr freundlich. |
| 3. Von meinen Studierenden erfahre ich nicht selten, was sie persönlich bewegt und umtreibt. |
| 4. Meine Studierenden verhalten sich mir gegenüber distanziert. (R) |
| 5. Meinen Studierenden bin ich egal. (R) |
| 6. Ich habe das Gefühl, dass meine Studierenden mich mögen. |

Zur Messung der studentischen Kompetenzunterstützung wurden die 6 in Tabelle 9 dargestellten Items eingesetzt. Hintergrund ihrer Konzeption war die Überlegung, demnach studentische Rückmeldungen zur Wirksamkeit der Lehrtätigkeit, bei den Studierenden wahrgenommene Unterschiede im Interesse an der Lehrtätigkeit und durch die Studierenden erfahrene Unterschiede in der zugemessenen Bedeutsamkeit der eigenen Lehrtätigkeit, das Kompetenzerleben des Professors beeinflussen sollten.

Tabelle 9:

Items zur Kompetenzunterstützung durch die Studierenden

| Itemformulierung |
|--|
| 1. Ich habe das Gefühl, dass die Studierenden aus meinen Veranstaltungen viel mitnehmen. |
| 2. Meine Studierenden interessieren sich sehr für die Inhalte meiner Lehrveranstaltungen. |
| 3. Für meine Lehrveranstaltungen werde ich von den Studierenden oft gelobt. |
| 4. Oft habe ich den Eindruck, es interessiert meine Studierenden gar nicht, was ich ihnen erzähle. (R) |
| 5. Manchmal habe ich den Eindruck, dass meine Studierenden mich nicht ernst nehmen. (R) |
| 6. Oft habe ich den Eindruck, viele Studierende besuchen meine Veranstaltungen nur, weil sie es im Rahmen ihres Studiums müssen. (R) |

Die Befragten hatten die Items aller 3 Skalen auf einer 6 stufigen Likert Skala (1: „stimme überhaupt nicht zu“ 6: „stimme voll und ganz zu“) zu beantworten. Um ein Erkennen des Erhebungszieles zu vermeiden, hatten die Befragten die 18 Items⁷⁹ in abwechselnder Reihenfolge zu beantworten.

Zur Prüfung der Eindimensionalität der Skalen wurden Hauptkomponentenanalysen durchgeführt. Hinsichtlich der Items zur Kompetenzunterstützung wurde ein Faktor mit einem Eigenwert größer 1 extrahiert (λ : 2,81; Varianzaufklärung: 46,9%). Bei den Items zur Unterstützung der sozialen Eingebundenheit lässt sich nach der Extraktion gleichfalls nur ein Faktor mit einem Eigenwert über 1 festhalten (λ : 2,71; Varianzaufklärung: 45,2%). Lediglich bei den Items zur Autonomieunterstützung zeigt sich ein zweiter (kleiner) Faktor mit einem Eigenwert über 1 (λ_1 : 2,15; Varianzaufklärung 35,9%, λ_2 : 1,35; Varianzaufklärung 22,5%). In Anbetracht des

⁷⁹ Im Rahmen der Erhebung wurden 3 weitere Items zur Messung der Bedürfnisunterstützung eingesetzt. Da diese allerdings nur über die Einleitung der Fragebogenbatterie einen Bezug zu den Studierenden herstellten, wurden sie zu Gunsten einer einheitlichen Studierendenexplizitheit nicht verwendet.

weiteren Eigenwertverlaufs und des nur knapp über 1 liegenden Eigenwerts, wurde allerdings auch hier an der theoretisch erwarteten Eindimensionalität festgehalten. Insofern wurde aus allen Items der drei Bedürfnisunterstützungen eine jeweils auf dem Mittelwert basierende Skala gebildet. Hohe Werte bedeuten eine hohe Bedürfnisunterstützung. Tabelle 10 weist die zentralen Merkmale der drei Skalen aus.

Tabelle 10:

Fallzahl (N), kleinster (Min) und größter (Max) Wert, Mittelwert (M), Standardabweichung (SD) sowie Reliabilität (α) der Kompetenzunterstützung, Autonomieunterstützung sowie Eingebundenheitsunterstützung durch die Studierenden

| Konstrukt | N | Min | Max | M | SD | α |
|---|----------|------------|------------|----------|-----------|----------------------------|
| Kompetenzunterstützung Studierende | 243 | 2,67 | 6,00 | 4,49 | 0,68 | .76 |
| Eingebundenheitsunterstützung Studierende | 243 | 2,00 | 6,00 | 4,33 | 0,74 | .75 |
| Autonomieunterstützung Studierende | 243 | 2,67 | 6,00 | 4,66 | 0,70 | .63 |

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Befunde zu den unter Abschnitt 4.1 bzw. 4.2 erläuterten Fragestellungen vorgestellt. Abschnitt 6.1 stellt die auf Basis der induktiven Kategorienbildung gewonnenen Determinanten der professoralen Lehrmotivation und deren Bedeutsamkeit für die Professoren vor. Abschnitt 6.2 geht auf die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der studentischen Bedürfnisunterstützung und der Lehrmotivation des Professors ein.

6.1. Determinanten der professoralen Lehrmotivation

Durch die inhaltsanalytische Auswertung sollten zwei Fragestellungen geklärt werden: Welche Faktoren erachten Hochschulprofessoren als Einflussgrößen der professoralen Lehrmotivation und für welche Anteile unter den Professoren sind die Einflussgrößen von motivationaler Bedeutung. Um dem Leser vor der (umfanglichen) Beschreibung der einzelnen Kategorien einen Überblick über die gebildeten Kategorien zu geben, wird unter Abschnitt 6.1.1 zuerst auf die Nennungshäufigkeiten der gewonnenen Kategorien eingegangen. Abschnitt 6.1.2 beschreibt anschließend die Inhalte der Kategorien.

6.1.1. Bedeutsamkeit der identifizierten Einflussgrößen

Im Rahmen der induktiven Kategorienbildung wurden 18 Inhaltskategorien und eine Restkategorie gebildet. Tabelle 11 gibt einen Überblick über die identifizierten Einflussgrößen der professoralen Lehrmotivation. Die auf der rechten Seite dargestellten Werte geben dabei an, wie viele der Professoren bzw. wie viel Prozent aller Befragten einer der induktiv gebildeten Antwortkategorien zugeordnet wurden.

An erster Stelle und mit größtem Abstand zu den nachfolgenden Kategorien steht die „Lernmotivation der Studierenden“. Mehr als jeder zweite Professor führte diese Einflussgröße als motivational bedeutsam an. Noch mehr als 25% der Befragten gaben die „Kontakt und Interaktionsdichte zu Studierenden“, die „Autonomie und Flexibilität als Lehrender“ sowie die „Arbeits- und Aufgabenbelastung“ als Determinante der professoralen Lehrmotivation an. Mindestens jeder sechste der interviewten Professoren gab zu Protokoll, dass die „Synergie von Forschung und Lehre“, die „materielle Belohnung der Lehrtätigkeit“ sowie die erlebten „Lehrrahmenbedingungen“ in Relation zur Lehrmotivation oder dem Lehrengagement der Professoren stehen würden.

Tabelle 11:
Häufigkeitsnennungen der gebildeten Kategorien

| Kategorie | N | % der Befragten |
|--|----|-----------------|
| Lernmotivation der Studierenden | 82 | 55,0% |
| Kontakt und Interaktionsdichte zu Studierenden | 49 | 32,9% |
| Autonomie und Flexibilität als Lehrender | 40 | 26,8% |
| Arbeits- und Aufgabenbelastung | 39 | 26,2% |
| Synergie von Lehre und Forschung | 36 | 24,2% |
| Materielle Belohnung der Lehrtätigkeit | 31 | 20,8% |
| Lehrrahmenbedingungen | 29 | 19,5% |
| Stellenwert der Lehre | 24 | 16,1% |
| Rückmeldung zur Lehrtätigkeit | 20 | 13,4% |
| Würdigung und Anerkennung der Lehrtätigkeit | 20 | 13,4% |
| Lehrerfolgsgefühl | 16 | 10,7% |
| Kooperation zwischen Lehrenden | 15 | 10,1% |
| Transparenz und Vergleichbarkeit des Lehrengagements | 15 | 10,1% |
| Karrierenutzen der Lehre | 14 | 9,4% |
| Kompetenz der Studierenden | 13 | 8,7% |
| Lehrentwicklungsoportunitäten | 11 | 7,4% |
| Inhaltliche Nähe | 8 | 5,4% |
| Abwechslung in der Lehre | 6 | 4,0% |

Die Ergebnisse basieren auf der unter Abschnitt 5.2.3. beschriebenen Stichprobe.

Noch über 10% der Gesprächspartner nannten den „Stellenwert der Lehre“, die „Rückmeldung zur Lehrtätigkeit“, die „Würdigung und Anerkennung der Lehrtätigkeit“ die „Kooperation zwischen Lehrenden“, die „Transparenz und Vergleichbarkeit des Lehrengagements“ sowie die Wahrnehmung eines „Lehrerfolgsgefühls“ als eine Einflussgröße der professoralen Lernmotivation. Die Kategorien „Karrierenutzen der Lehre“, „Kompetenz der Studierenden“, „Lehrentwicklungsoportunitäten“, „inhaltliche Nähe“ sowie „Abwechslung in der Lehre“ positionieren sich mit weniger

als 10% der Befragten am Ende der Häufigkeitsprozentuierung. Nicht kategorisiert werden konnten 12,3% der abgegebenen Antworten (vgl. Abschnitt 5.2.3).

6.1.2. Beschreibung der identifizierten Einflussgrößen

Im Folgenden werden die 18 gebildeten Inhaltskategorien hinsichtlich ihrer konstituierenden Merkmale beschrieben sowie einige für die Kategorien prototypische Zitate angeführt. Die Reihenfolge der Darstellung folgt absteigend den Nennungshäufigkeiten der Kategorien (vgl. Tabelle 11).

Lernmotivation der Studierenden:

„Ich mache mir da nix vor. Bei 300 Studenten sind 90% nicht wirklich interessiert. Aber es müssen zumindest einige dabei sein wo ich merke, dass die das spannend finden was hier erzählt wird“ (VPN 478)

Diese Kategorie bündelt Aussagen, demnach die professorale Lehrmotivation und das professorale Lehrengagement von der studentischen Lernmotivation abhängen. Die studentische Motivation wurde dabei entweder direkt als Einflussgröße genannt oder es wurden Unterschiede im Interesse der Studierenden, ihrer Mitarbeit oder ihrem veranstaltungsbezogenem Engagement als motivationale Bedingung angegeben. Der überwiegende Teil der Gesprächspartner bezog sich dabei auf Variationen in der Höhe der studentischen Motivation, demnach höher motivierte oder hoch engagierte Studierende sich positiv auf die professorale Lehrmotivation auswirken, wenig motivierte hingegen negativ. Nur ein kleiner Teil der Professoren bezog sich auf Unterschiede in der Qualität der studentischen Lernmotivation. Dabei wurden Studierende, die aus instrumentellen Beweggründen an der Lehre partizipieren (z.B. wegen der Leistungspunkte), als für die professorale Lehrmotivation abträglich angeführt, Studierende die aus selbstbestimmten Aspekten an der Veranstaltung teilnehmen (z.B. Interesse am Veranstaltungsthema), hingegen als zuträglich.

Kontakt- und Interaktionsdichte zu den Studierenden:

„Bei 80 Leuten in den BA-Veranstaltungen muss ich gar nicht erst probieren eine persönliche Beziehung zu den Studis aufzubauen“ (VPN 473)

Die dieser Kategorie zugeordneten Antworten sagen aus, dass das professorale Lehrengagement und die professorale Lehrmotivation durch das Ausmaß an persönlichem Kontakt und persönlicher Interaktion mit den Studierenden bedingt werden. Die Motivation für die Lehre, das lehrbezogenen Engagement oder die Freude an der Lehre wurden als höher angegeben, wenn die Studierenden dem Professor persönlich bekannt sind, ein enger Kontakt zwischen Student und Professor besteht und eine individuelle Kommunikation möglich ist. Umgekehrt wurde angeführt, dass die Lehre weniger attraktiv ist, wenn die Veranstaltungen durch Anonymität geprägt sind und keine Kommunikation mit einzelnen Studierenden möglich ist.

Autonomie und Flexibilität als Lehrender:

„Man lässt die Leute einfach nicht mehr in Ruhe ihr eigenes Ding machen - es gibt einen Zirkus um Punkte etc. und ein Misstrauen der Verwaltung“ (VPN 479)

Die dieser Kategorie zugeordneten Professoren gaben an, dass das lehrbezogene Engagement und die Lehrmotivation in Abhängigkeit von Lehrgestaltungsspielräumen und Lehroportunitäten variieren. Dabei wurde seitens der Professoren entweder direkt die Lehrfreiheit als Einflussgröße angeführt oder es wurde ein Zusammenhang zwischen der didaktischen, inhaltlichen, zeitlichen und örtlichen Selbstbestimmung sowie der Lehrmotivation anhand von Beispielen illustriert. Das Lehrengagement oder die Lehrmotivation der Professoren wurden dabei als höher angegeben, wenn die Lehre den eigenen Vorstellungen entsprechend umgesetzt werden kann. Umgekehrt führten die Professoren an, dass Lehrvorgaben, curriculare Regelungen oder materielle Umstände die den Freiraum der eigenen Lehrgestaltung begrenzen, negativ mit der professoralen Lehrmotivation assoziiert sind.

Arbeits- und Aufgabenbelastung:

„Wäre die zeitliche Konkurrenz zur Forschung nicht so stark, würde ich es entspannter sehen und hätte sicher mehr Freude daran“ (VPN 468)

Diese Kategorie gruppiert Nennungen, demnach die Professoren sich mehr in der Lehre engagieren oder bessere Lehre machen würden, wenn die dafür notwendige Zeit zur Verfügung stünde. Der gegenwärtige Arbeitsumfang wurde beispielsweise infolge des

Lehrdeputats, der Forschungsaufgaben, der akademischen Selbstverwaltung, der großen Anzahl an Studierenden oder des neu eingeführten Bachelor/Master Systems als zu hoch angegeben, um sich engagiert mit der Lehre auseinandersetzen zu können. Der überwiegende Teil der Befragten führte die Arbeitsbelastung damit als eine externe Restriktion des Lehrengagements an. Nur ein kleiner Teil der Befragten verknüpfte die berichtete Überbelastung mit dem eigenen Erleben, demnach Lehre unter diesen Bedingungen beispielsweise keine Freude mehr bereite oder physisch erschöpfend sei.

Synergie von Forschung und Lehre:

„Ich bin Forscher, kein Lehrer. Ich will was herausfinden, nichts vermitteln. Wäre mehr Forschungsbezug bei der Lehre, würde ich mich mit den Studierenden vertieft auseinandersetzen“ (VPN 478)

Diese Kategorie bündelt Antworten, demnach die Lehrmotivation, das Lehrengagement oder die Attraktivität der Lehre davon abhängen, inwiefern die eigene Forschung Gegenstand der Lehre ist oder durch die Lehrtätigkeit profitiert. Umgekehrt wurden Lehrtätigkeiten, bei denen die Verbindung von Forschung und Lehre nicht der Fall ist oder nicht der Fall sein kann (z.B. bei Einführungsveranstaltungen, Lehre mit Bachelor Studierenden), als weniger attraktiv durch die Professoren bewertet.

Materielle Belohnung der Lehrtätigkeit:

„Selbst wenn einer meiner Studierenden den Nobelpreis gewinnen würde, die Hochschulleitung würde nichts locker machen“ (VPN 475)

Diese Kategorie enthält Aussagen, demzufolge die Motivation für die Lehre oder der Einsatz für die Lehre höher wären, wenn die Lehrtätigkeit finanziell oder materiell besser entlohnt werden würde oder wenn die Entlohnung der Lehrtätigkeit mit dem individuellen Lehrengagement des Professors verknüpft wäre. Der Kategorie wurden Nennungen zugewiesen, die die Entlohnung der Lehrtätigkeit für die eigene Person (individuelles Einkommen) und/oder den Lehrstuhlhaushalt als Einflussgröße anführten.

Lehrrahmenbedingungen:

„Ein Bild an der Wand, ein paar Fenster und Putz der nicht von der Decke bröckelt könnte mich durchaus motivieren“ (VPN 471)

Die dieser Kategorie zugordneten Professoren führten an, dass eine Verbesserung der materiellen/personellen Lehrrahmenbedingungen die Freude an der Lehre, die Attraktivität der Lehre oder die Motivation für die Lehre erhöhen würden. Die Zufriedenheit mit den materiellen/personellen Lehrrahmenbedingungen wurde an die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten, die technische Hilfsmitteln oder die personellen Ressourcen zur Begleitung und Verwaltung der Lehrtätigkeit geknüpft.

Stellenwert der Lehre:

„Mit guter Lehre kann ich keinen Blumentopf gewinnen“ (VPN 539)

Diese Kategorie enthält Nennungen, demnach die professorale Lehrmotivation oder das professorale Lehrengagement durch den wahrgenommenen Stellenwert der Lehre bedingt werden. Dabei gaben die Professoren an, dass sie oder ihre Kollegen sich mehr in der Lehre engagieren würden, wenn der Stellenwert der Lehre höher wäre. Der Stellenwert der Lehre wurde entweder direkt als Einflussfaktor genannt oder es wurde anhand von Beispielen dargestellt, wie die erlebte Bedeutung, Relevanz oder Wichtigkeit der Lehre die professorale Lehrmotivation beeinflusst. Diese Illustrationen bezogen sich z.B. auf das Ansehen der Lehre bei den Kollegen, der wissenschaftlichen Gemeinde, der Hochschulleitung, aber auch auf die Bedeutung der Lehre im Rahmen der Personalauswahl oder beim Abschluss von Zielvereinbarungen. Der gegenwärtige Stellenwert der Lehre wurde im Rahmen dieser Beispiele als zu gering bewertet.

Rückmeldungen zur Lehrtätigkeit:

Die Gesprächspartner führten an, dass Rückmeldungen zur Lehre (z.B. im Rahmen von Sprechstundenbesuchen, Evaluationsergebnissen) einen motivierenden Einfluss auf den Professor ausüben. Dabei wurden Rückmeldungen zur professoralen Lehrtätigkeit entweder ohne eine weitere Differenzierung als motivationale Einflussgröße genannt oder es wurde seitens der Befragten zusätzlich angeführt, dass nicht der Inhalt der

Rückmeldung motivierend sei (z.B. Lob, Dank), sondern der Umstand zu wissen, wie es um die eigene Lehrtätigkeit bestellt ist.

Würdigung und Anerkennung der Lehrtätigkeit:

„Die Prorektorin für Studium und Lehre könnte doch die besten 5 Lehrer einladen und sich bedanken“ (VPN 465)

Die dieser Kategorie zugeordneten Antworten sagen aus, dass eine stärkere Anerkennung oder Würdigung der Lehre zu einer höheren Lehrmotivation der Professoren führen würde. Das gegenwärtige Ausmaß an Würdigung und Anerkennung der professoralen Lehrtätigkeit wurde zumeist als zu gering bewertet. Diese Kategorie ähnelt damit der des Stellenwerts der Lehre, unterscheidet sich von ihr jedoch durch die Forderung nach einer spezifischen Leistung (Würdigung und Anerkennung). Von der Kategorie der materiellen Entlohnung der Lehrtätigkeit grenzt sie sich ab, weil die Befragten in letzter Konsequenz das immaterielle Motiv der Würdigung, Anerkennung oder Wertschätzung als motivationale Einflussgröße angaben, auch wenn sie vorgelagert oftmals materielle Motive als Anreize nannten.

Lehrerfolgsgefühl:

„Wenn ich merke, dass ich zum Kompetenzgewinn der Studierenden beitrage“ (VPN 25)

Diese Kategorie enthält Aussagen, demnach externes positives Feedback zur eigenen Lehrtätigkeit (überwiegend seitens der Studierenden) oder die Selbstwahrnehmung von Lehrerfolg (z.B. aufgrund des beobachteten studentischen Lernfortschritts) motivierend auf die Lehrtätigkeit und das Lehrengagement des Professors wirken.

Kooperation zwischen Lehrenden:

„Regelmäßige Jour fixe zu Lehrmethoden und Lehrinhalten unter den Professoren – es ist viel lebendiger und macht viel mehr Spaß etwas zusammen als alleine zu machen“ (VPN 474)

Die dieser Kategorie zugeordneten Professoren gaben an, dass die Lehre attraktiver ist oder mehr Freude bereitet, wenn diese zusammen mit anderen Lehrenden durchgeführt

wird (z.B. „Team-Teaching“) oder wenn zwischen den Lehrenden ein reger Austausch zur Lehre stattfindet.

Transparenz und Vergleichbarkeit des Lehrengagements:

Diese Kategorie gruppiert Aussagen, demnach eine höhere Transparenz und/oder eine bessere Vergleichbarkeit der einzelnen Lehrleistungen dazu führen würde, dass sich die Professorenschaft mehr in der Lehre engagiert. Vergleichbarkeit bezog sich dabei z.B. auf die Standardisierung von Lehrevaluationen, Transparenz z.B. auf deren Veröffentlichung. Einige Befragten führten zudem an, dass gegenwärtig nicht genug Transparenz zum individuellen Lehrengagement besteht.

Karrierenutzen der Lehre:

„Über Lehrleistungen werde ich nicht zu Konferenzen eingeladen bzw. dadurch werde ich nicht Direktor des Max Planck Instituts“ (VPN 499)

Seitens der Befragten wurde angegeben, dass das professorale Lehrengagement durch den Nutzen für das eigene berufliche Fortkommen bedingt wird. Dabei wurde der Nutzen engagierten Lehrens für das allgemeine berufliche Fortkommen (z.B. im Rahmen von Ruferteilungen) wie auch gegenüber spezifischen Karriereaspekten (z.B. bei Einladungen zu Konferenzen) als zu gering bewertet, um sich engagiert mit der professoralen Lehraufgabe auseinanderzusetzen. Eine Aufwertung des Karrierenutzens der Lehrtätigkeit wurde hingegen als für die Lehrtätigkeit motivierend angeführt.

Kompetenz der Studierenden:

Die Gesprächspartner führten an, dass die Attraktivität der Lehre oder das lehrbezogene Engagement von der studentischen Kompetenz bedingt werden. Dabei wurden die Fähigkeiten der Studierenden entweder ohne weitere Reflexion als Einflussgröße genannt oder es wurde beispielsweise angeführt, dass Lehre mit kompetenten Studierenden attraktiver ist, weil sie interessante Diskussionen bietet, mehr Möglichkeiten für den Lehrenden einräumt oder einfacher ist. Umgekehrt wurde beispielsweise von einem Befragten angegeben, dass Studierende mit unzureichenden Kompetenzen oder mangelndem Vorwissen die eigene Lehrtätigkeit ausbremsen.

Lehrentwicklungsoportunitäten:

„Die Möglichkeit zu Weiterbildungen würde mich auf jeden Fall motivieren“ (VPN 467)

Diese Kategorie enthält Nennungen, demnach die Möglichkeit oder Aussicht auf eine persönliche Weiterentwicklung des Hochschullehrers ein höheres Lehrinteresse oder Lehrenengagement zur Folge hat. Die Kategorie bündelt Aussagen, die nicht weiter differenzieren warum Lehrentwicklungsoportunitäten motivieren sowie spezifische Begründungen, demzufolge beispielsweise Coachings oder Fortbildungen das Lehrinteresse oder die Lehlust der Professoren wecken würden.

Inhaltliche Nähe:

„Manche Themen interessieren mich kaum, die macht man dann eben, weil man es muss“ (VPN 480)

Seitens der Professoren wurde angeführt, dass die inhaltliche Nähe des Lehrthemas zu den persönlichen Interessen die Attraktivität der Lehre sowie den lehrbezogenen Einsatz bedingt. Dabei wurde angegeben, dass eine inhaltliche Deckung zwischen persönlichen Interessen und dem Veranstaltungsthema die Lehre attraktiver macht und mehr Lehrfreude bietet als Veranstaltungen, die nicht der persönlichen Neigung entsprechen.

Abwechslung in der Lehre:

Auf diese Kategorie entfallen Nennungen, demnach der Grad an inhaltlicher Abwechslung in der Lehre mit der professoralen Lehrmotivation assoziiert ist. Die Befragten führten an, dass das mehrfache Abhalten einer Lehrveranstaltung innerhalb eines Semesters und/oder das über das Semester hinweg wiederholte Durchführen ähnlicher oder gleicher Lehrveranstaltungen die Attraktivität der Lehre, die Freude an der Lehre oder die Motivation für die Lehre unterminiert.

6.2. Die Studierenden als motivationale Einflussgröße

Bezüglich des Einflusses der Studierenden auf die Lehrmotivation des Professors sowie des Zusammenhangs zwischen der Lehrmotivation und dem zeitlichen Lehrengagement wurden verschiedene Hypothesen aufgestellt (vgl. Abschnitt 4.2). Dieser Abschnitt widmet sich der Prüfung der postulierten Hypothesen und stellt die gewonnenen Ergebnisse vor. Unter Abschnitt 6.2.1 werden die bivariaten Beziehungen zwischen den relevanten Konstrukten vorgestellt, unter Abschnitt 6.2.2 wird das gesamte Hypothesenset pfadanalytisch auf seine Gültigkeit untersucht. Abschnitt 6.2.3 stellt eine um zusätzliche Variablen erweiterte Prüfung der postulierten Zusammenhänge vor.

6.2.1. Bivariate Hypothesenprüfung

Tabelle 12 zeigt die bivariaten Korrelation (Pearson-Korrelationskoeffizient) zwischen den untersuchten Konstrukten. Unter dieser Betrachtungsweise wird deutlich, dass sich einige, jedoch nicht alle der unter Abschnitt 4.2 aufgestellten Hypothesen halten lassen.

Tabelle 12:

Bivariate Zusammenhänge zwischen den untersuchten Konstrukten

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) |
|---|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-----|
| (1) Gegenwärtige Lehrarbeitszeit in % | 1 | | | | | | | |
| (2) Gewünschte Lehrarbeitszeit in % | .75** | 1 | | | | | | |
| (3) Intrinsische Lehrmotivation | .12+ | .17** | 1 | | | | | |
| (4) Extrinsische Lehrmotivation | -.02 | -.01 | -.06 | 1 | | | | |
| (5) Soziale Eingebundenheit Studierende | .02 | .10 | .40** | -.03 | 1 | | | |
| (6) Kompetenzunterstützung Studierende | -.16* | -.06 | .29** | -.07 | .52** | 1 | | |
| (7) Autonomieunterstützung Studierende | -.04 | .00 | .33** | -.17** | .49** | .47** | 1 | |
| (8) Gesamtbedürfnisunterstützung | -.07 | .02 | .42** | -.11+ | .83** | .81** | .80** | 1 |

Signifikanz (zweiseitig): + $p \leq .10$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen den studentischen Bedürfnisunterstützungen und der Lehrmotivation des Professors lassen sich die Hypothesen a, c, e und d halten.

So korrelieren die durch die Studierenden erfahrene Autonomieunterstützung ($r = .33$, $p = .00$), Kompetenzunterstützung ($r = .29$, $p = .00$) sowie soziale Eingebundenheit ($r = .40$, $p = .00$) positiv, signifikant und berichtenswert mit der intrinsischen Lehrmotivation des Professors. Hypothesenkonform ist gleichfalls der negative Zusammenhang zwischen der studentischen Autonomieunterstützung und der extrinsischen Lehrmotivation ($r = -.17$, $p = .01$). Nicht bestätigt werden können hingegen die Hypothesen b und f. Zwar sind die Zusammenhänge zwischen der studentischen Eingebundenheits- und Kompetenzunterstützung sowie der extrinsischen Lehrmotivation negativ, jedoch sind die Effekte verschwindend gering und nicht annähernd signifikant. ($r = -.03$, $p = .66$; $r = -.07$, $p = .26$). Bezüglich der Zusammenhänge zwischen der Lehrmotivation des Professors und seinem (zeitlichen) Lehrengagement können alle Hypothesen aufrechterhalten werden: Die intrinsische Lehrmotivation des Professors korreliert positiv mit der gegenwärtig und gewünscht zu verbringenden Lehrarbeitszeit ($r = .12$, $p = .06$; $r = .17$, $p = .01$)⁸⁰, die extrinsische Lehrmotivation steht in keinem positiven Zusammenhang zur tatsächlichen und präferierten Lehrarbeitszeit ($r = -.02$, $p = .80$; $r = -.01$, $p = .94$).

Darüber hinaus zeigt Tabelle 12 weitere Ergebnisse, zu denen jedoch keine Hypothesen postuliert wurden. Hierzu zählen die bedeutsamen Korrelationen zwischen den drei Bedürfnisunterstützungen ($r = .47$ bis $.52$, jeweils $p = .00$) sowie der enge Zusammenhang zwischen der tatsächlichen und gewünschten Lehrarbeitszeit ($r = .75$, $p = .00$). Diese Befunde sind nicht überraschend. Es erscheint plausibel, dass Studierende die ihren Professor (beispielsweise) stärker einbinden, tendenziell auch eher bereit sind, seine Kompetenz zu würdigen oder seine Lehrvorstellungen mitzutragen⁸¹. Gleichfalls liegt es nahe, dass sich die Messungen der tatsächlichen und gewünschten Lehrarbeitszeit eine Vielzahl von vorgelagerten Variablen teilen (z.B. Höhe des Lehrdeputats, Hochschulstatus, Erwartungswahrnehmungen Dritter), die deren hohe Korrelation wesentlich bedingen dürften.

Des Weiteren findet sich in Tabelle 12 kein Zusammenhang zwischen der intrinsischen

⁸⁰ Für eine einheitliche Berichterstattung werden hier und im Folgenden zweiseitige Signifikanzn angegeben. Da im Rahmen gerichteter Hypothesen die Verwendung einseitiger Tests angebracht ist, werden bei gerichteten Hypothesen auch Zusammenhänge mit einem zweiseitigen $p \leq .10$ als statistisch signifikant bewertet, weil sie dem einseitigen $p \leq .05$ Signifikanzniveau entsprechen (vgl. Field, 2009).

⁸¹ Die starken Korrelationen weisen gar darauf hin, dass von den Studierenden eher eine ganzheitlich hohe oder niedrige Bedürfnisunterstützung ausgeht anstelle spezifischer Unterstützungskonstellationen.

und extrinsischen Lehrmotivation des Professors ($r = -.06$, $p = .39$). Dieses Ergebnis korrespondiert mit früheren Studien (z.B. Amabile et al., 1994; Hayenga & Corpus, 2010; Lepper et al., 2005), wenngleich anzumerken ist, dass die im Rahmen der Skalenbildung eingesetzte Varimax-Rotation zur Orthogonalität der beiden Konstrukte beigetragen haben dürfte. Der Befund, dass die studentische Kompetenzunterstützung negativ mit der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit korreliert ist, wird unter Abschnitt 6.2.3 erneut aufgegriffen und unter Abschnitt 7.2 diskutiert.

Zusätzlich zu den im Rahmen der Skalenbildung bereits erläuterten Variablen wurde in Tabelle 12 noch ein auf allen drei Bedürfnisunterstützungen basierender Gesamtbedürfnisunterstützungsindex aufgenommen. Dieser weist in Einklang mit den theoretischen Annahmen der SDT, einen positiven Zusammenhang zur intrinsischen Lehrmotivation ($r = .42$, $p = .00$) und einen negativen Zusammenhang zur extrinsischen Lehrmotivation auf ($r = -.11$, $p = .09$).

6.2.2. Multivariate Hypothesenprüfung

Solange ein Einfluss weiterer Variablen auf die Beziehung zwischen zwei Variablen ausgeschlossen werden kann, sind bivariate Korrelationen ein geeignetes Instrument zur Prüfung von Hypothesen. Im Rahmen der aufgestellten Hypothesen wurde jedoch ein gleichzeitiger Einfluss mehrerer exogener Variablen auf mehrere endogene Variablen postuliert. Insofern erscheint eine zusätzliche multivariate Prüfung der Hypothesen angebracht. Schließlich kann es sein, dass die bivariaten Zusammenhänge unter Kontrolle zusätzlicher Variablen anders ausfallen.

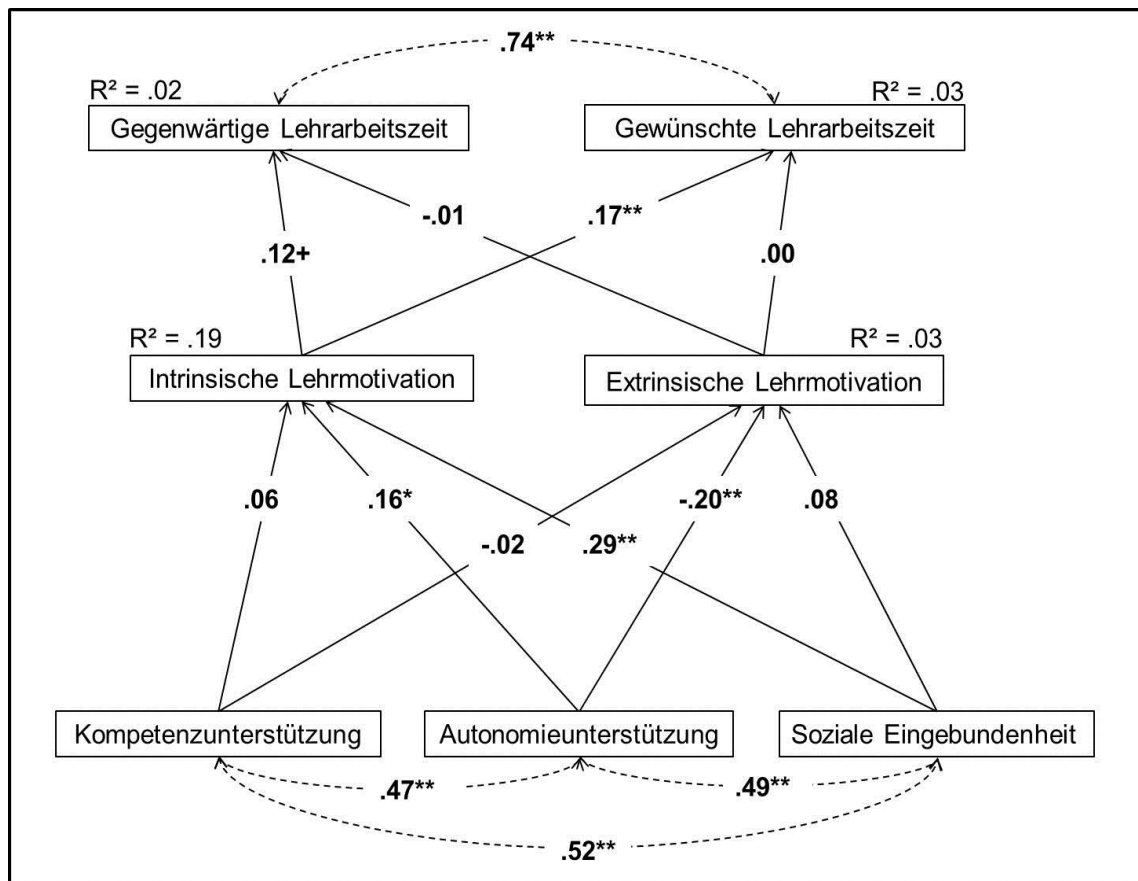
Hierzu wurde das unter Abschnitt 4.2 aufgeführte Hypothesenset in AMOS (Version 19) modelliert und mittels des Maximum Likelihood Verfahrens geschätzt. Beim Maximum Likelihood Verfahren handelt es sich um das im Rahmen von Pfadanalysen am häufigste verwandte Schätzverfahren (Weiber & Mühlhaus, 2010), das in der Regel die präzisesten Ergebnisse liefert (vgl. Olsson, Foss, Troye & Howell, 2000). Das Maximum Likelihood Verfahren bestimmt die Effekte nach einem ähnlichen Prinzip wie die (multiple) Ordinary Least Square Regression. Im Gegensatz zu diesem (beispielsweise in SPSS oder STATA implementierten) Verfahren, bietet eine Maximum Likelihood Schätzung in AMOS jedoch einige Vorteile. So können durch diese „full-information Method“ (Kline, 2005, S.120) komplexe Strukturen simultan

geschätzt werden (anstelle wiederholter partieller Regressionen). Außerdem kann über eine Vielzahl an verfügbaren Fit-Maßen die Gültigkeit des Modells bewertet werden. Daneben können über AMOS Parameter fixiert (beispielsweise Fehlervarianzen) und nicht rekursive Modelle gelöst werden.

Abbildung 8 zeigt das in AMOS überprüfte Pfadmodell und die zugehörigen Ergebnisse. Wie ersichtlich wird, wurden zwei über die postulierten Hypothesen hinausgehende Annahmen eingearbeitet (gestrichelte Linien). Zum einen wurden Korrelationen zwischen den drei Bedürfnisunterstützungen modelliert, zum anderen Korrelationen zwischen den Residualvariablen der beiden Arbeitszeitmessungen.

Abbildung 8:

Ergebnisse zum untersuchten Pfadmodell



Signifikanzen (zweiseitig): + $p \leq .10$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$. Die in den durchgehenden Linien eingetragenen Werte weisen den standardisierten Regressionskoeffizienten aus. Die in den gestrichelten Linien eingetragenen Werten den Korrelationskoeffizienten.

Hintergrund dieser Modellierungen waren die unter Abschnitt 6.2.1 angestellten Überlegungen. Demnach sollten sich die Bedürfnisunterstützung(en) gegenseitig bedingen und die Messungen zur Arbeitszeit mehrere unbeobachtete Einflussgrößen gemeinsam haben. Notwendig war die Einarbeitung dieser Überlegungen, weil AMOS seine Fit-Schätzung auf dem Postulat eines formal geschlossenen und vollständig determinierten Modells durchführt. Daher sollten im Rahmen einer Modellprüfung alle theoretisch begründbaren Zusammenhänge eingearbeitet werden, auch wenn sie nicht im eigentlichen Fokus der Untersuchung liegen.

Eine effiziente Schätzung durch das Maximum Likelihood Verfahren setzt eine Normalverteilung der untersuchten Variablen voraus. Insofern ist eine Prüfung dieser Voraussetzung vor einer Beurteilung der Ergebnisse notwendig. Bei univariater Betrachtung der Verteilungsmaße liegen der maximale Schiefewert bei -1,12 und der maximale Wölbungswert bei 1,22. Die Werte bleiben damit deutlich unter den von West, Finch und Curran (1994) vorgeschlagenen Grenzwerten (Schiefe: |2|; Wölbung: |7|), ab denen eine substantielle Verletzung der univariaten Normalverteilung angenommen werden kann. Zur Beurteilung der multivariaten Normalverteilung wird der von Mardia (1970) konzipierte multivariate Wölbungskoeffizient herangezogen. Der C.R. Wert für die untersuchten Variablen liegt bei 3,47. Er überschreitet damit den C.R. Wert von 1,96, der von Weiber und Mühlhaus (2010) als streng konservativer Grenzwert des multivariaten Normalverteilungspostulats bezeichnet wird. Der C.R. Wert von 3,47 drückt somit jedoch eine (höchstens) moderate Verletzung des Normalverteilungspostulates aus. Unter dieser Bedingung kann der Maximum Likelihood Schätzer gemäß Weiber und Mühlhaus (2010) weiterhin verwendet werden.

Bei multivariater Betrachtung der Effekte zwischen den Variablen zeigt sich wie bereits bei der bivariaten Hypothesenprüfung ein durchwachsenes Bild. Konform mit den Hypothesen a und c sind die signifikanten Zusammenhänge zwischen der sozialen Eingebundenheit und Autonomieunterstützung sowie der intrinsischen Lehrmotivation ($\beta = .29, p = .00$; $\beta = .16, p = .02$). Der negative Zusammenhang zwischen der Autonomieunterstützung und der extrinsischen Lehrmotivation ($\beta = -.20, p = .01$) stützt darüber hinaus Hypothese d. Nicht gehalten werden können die Hypothesen b, e und f. So steht die soziale Eingebundenheit in keinem signifikant negativen Zusammenhang zur extrinsischen Lehrmotivation ($\beta = .08, p = .31$), gleiches gilt für die

Kompetenzunterstützung durch die Studierenden ($\beta = -.02$, $p = .76$). Entgegen der bivariaten Betrachtung zeigt sich unter multivariater Perspektive zudem kein positiver Zusammenhang zwischen der studentischen Kompetenzunterstützung und der intrinsischen Lehrmotivation ($\beta = .06$, $p = .39$).

Bezüglich des Einflusses der beiden Lehrmotivationsstile auf die gegenwärtige und gewünschte Lehrarbeitszeit können alle Hypothesen aufrechterhalten werden. So zeigt sich zwischen der intrinsischen Lehrmotivation sowie der gegenwärtigen ($\beta = .12$, $p = .06$) und gewünschten Lehrarbeitszeit ($\beta = .17$, $p = .01$) ein positiver Zusammenhang, die extrinsische Lehrmotivation steht hingegen in keiner positiven Beziehung zur gegenwärtigen ($\beta = -.01$, $p = .88$) und gewünschten Lehrarbeitszeit ($\beta = .00$, $p = .95$). Diese Effekte fallen unter multivariater Betrachtung damit nahezu identisch zu den bivariaten Ergebnissen aus. Geschuldet ist dies der geringen Korrelation zwischen den beiden Lehrmotivationsstilen. So entspricht der standardisierte Regressionskoeffizient bei nur einer exogenen Variable oder mehreren vollständig unabhängigen exogenen Variablen stets dem partiellen Korrelationskoeffizienten.

Zur Bewertung der Modellgüte und Modellvorhersagekraft sollen die Anteile an erklärter Varianz, die in der Literatur etablierten Fit-Maße zur Beurteilung von Strukturgleichungsmodellen sowie die Effektstärken herangezogen werden. Der durch die exogenen Variablen erklärte Anteil an Varianz der vier endogenen Variablen fällt überwiegend schwach aus. So werden nur 2% der Varianz der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit, 3% der gewünschten Lehrarbeitszeit sowie 3% der extrinsischen Lehrmotivation erklärt. Lediglich die intrinsische Lehrmotivation erscheint mit einem erklärten Varianzanteil von 19% ein substantielleres Produkt der modellierten Bedürfnisunterstützungen zu sein.

Zur Bewertung der Modellgüte von Strukturgleichungsmodellen empfehlen Weiber und Mühlhaus (2010) mindestens ein inferenzstatistisches Gütekriterium, ein absolutes Fit-Maß sowie ein inkrementelles Fit-Maß zu verwenden. Diesbezüglich sollen die in der Praxis am häufigsten verwendeten Maße (vgl. Kline, 2005) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), der über die Freiheitsgrade standardisierte Chi-Quadrat Test (χ^2/df) sowie der Comparative Fit Index (CFI) verwendet werden. Dabei deuten alle drei Fit-Maße auf eine zufriedenstellende Modellanpassung hin. So zeigt der RMSEA mit

einem Wert von .066 gemäß Browne und Cudeck (1993) einen mindestens akzeptablen Modellfit an, der in Relation zu den Freiheitsgraden gesetzte χ^2 Wert ($\chi^2 = 14.48$, $df = 7$, $p = .04$, $\chi^2/df = 2.07$) deutet nach Byrne (1989) auf einen guten Modellfit hin. Gleiches gilt für den CFI = .982 (Hu & Bentler, 1999).

Beurteilt man die (statistisch abgesicherten) Zusammenhänge bezüglich ihrer Effektstärke, können nach Cohen (1988) zwischen der sozialen Eingebundenheit und der intrinsischen Lehrmotivation ($\beta = .29$) sowie der Autonomieunterstützung und der extrinsischen Lehrmotivation ($\beta = -.20$) mittlere bis mäßige Effekt festgehalten werden. Alle anderen Zusammenhänge ($\beta \leq .20$) können nach Cohen (1988) als schwach bezeichnet werden. Bei der Beurteilung eines Effektes muss allerdings auch immer der inhaltliche und messtechnische Kontext berücksichtigt werden. Die Klassifizierung von Cohen (1988) bezieht sich dagegen nur allgemein auf sozialwissenschaftliche Zusammenhänge. Hält man sich daher zusätzlich vor Augen, dass es sich bei der (selbstberichteten) Lehrarbeitszeitmessung um eine relativ verhaltensnahe Messung handelt, kann zwischen der intrinsischen Lehrmotivation und der Lehrarbeitszeit durchaus ein bedeutsamer Effekt konstatiert werden. So steigt der in die Lehre investierte Anteil an Gesamtarbeitszeit gemäß dem unstandardisierten Regressionskoeffizienten (b), mit jedem zusätzlichen Skalenpunkt auf der (6-stufigen) intrinsischen Lehrmotivationsskala um 3,56 Prozentpunkte. Die gewünscht zu verbringende Lehrarbeitszeit steigt um 3,38 Prozentpunkte.

6.2.3. Erweiterte multivariate Hypothesenprüfung

Vor dem Hintergrund der bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der intrinsischen Lehrmotivation und den beiden Arbeitszeitmessungen wurde das in Abbildung 8 dargestellte Ausgangsmodell um zusätzliche, im Rahmen des „MogLI“ Projektes erhobene Variablen, erweitert. Dadurch sollte geprüft werden, ob sich die substantiellen Zusammenhänge zwischen der intrinsischen Lehrmotivation und den beiden Arbeitszeitmessungen auch unter Kontrolle weiterer Erklärungsgrößen aufrechterhalten lassen. Eingearbeitet wurden das Lehrdeputat des Professors sowie den auf ihn zutreffenden Hochschultyp (Fachhochschule oder Universität).

Theoretisch erscheint es plausibel, dass das gesetzlich vorgeschrieben Lehrdeputat des Professors dessen zeitlichen Lehreinsatz wesentlich bedingt. Der Hochschultyp wurde

als exogene Größe modelliert, da Universitäts- bzw. Fachhochschulprofessoren auf eine vollkommen andere personelle Infrastruktur bei der Umsetzung ihrer Lehrtätigkeit zurückgreifen können. Neben der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit wurden diese beiden neuen Variablen außerdem in Relation zur gewünschten Lehrarbeitszeit gesetzt. Die zugrundeliegende Überlegung war, dass die Professoren ihre gewünschte Lehrarbeitszeit auch vor dem Hintergrund vorherrschender Umstände treffen würden. Bei den zusätzlich aufgenommen Variablen handelt es sich also Messungen, die im Ausgangsmodell als gemeinsam geteilte Residualvariablen behandelt wurden.

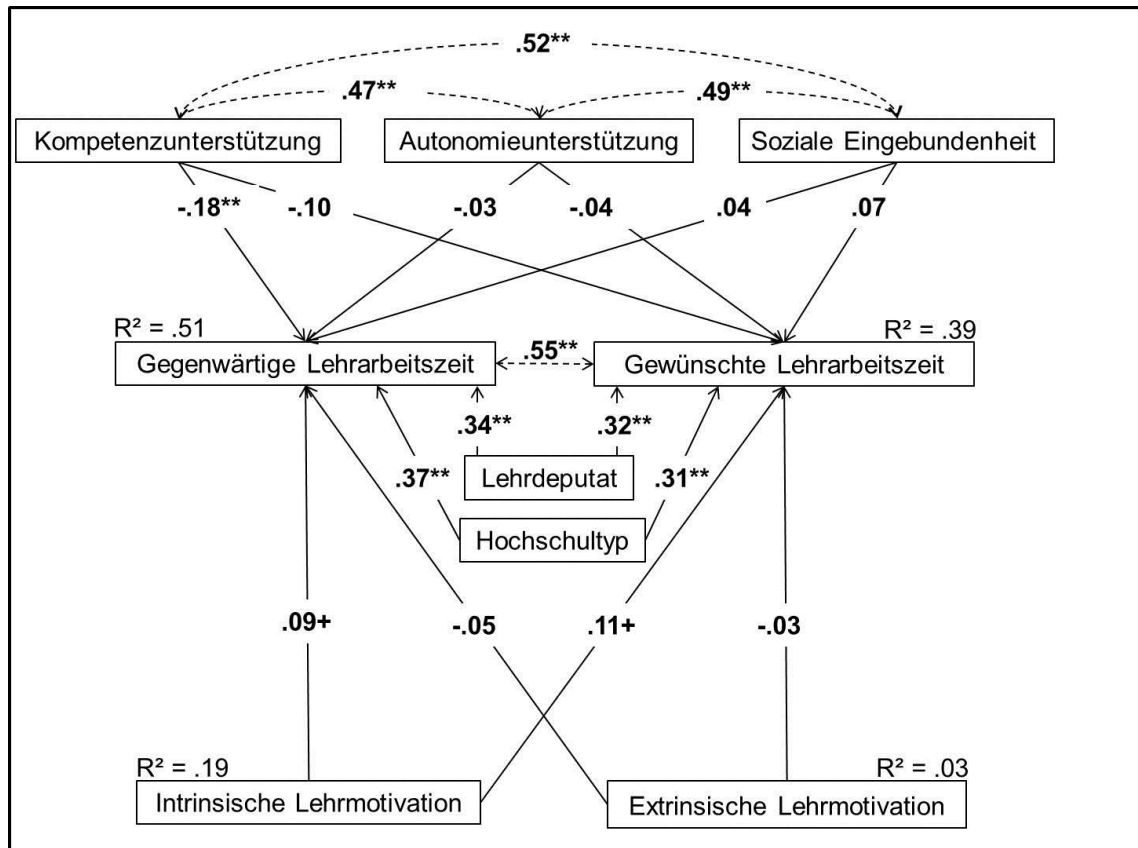
Neben der Einarbeitung dieser zwei neuen Variablen wurden weitere Zusammenhänge zwischen den bereits im Ausgangsmodell untersuchten Variablen modelliert. Es wurden zwischen allen drei Bedürfnisunterstützungsformen und den beiden Arbeitszeitvariablen gerichtete Zusammenhänge postuliert. Dadurch sollte geprüft werden, ob die intrinsische Lehrmotivation auch unter Kontrolle der drei Bedürfnisunterstützungen weiterhin in einem positiven Zusammenhang zu den beiden Arbeitszeitmessungen steht. Dass ein direkter Einfluss der drei Bedürfnisunterstützungen auf die beiden Verhaltensindikatoren denkbar ist belegt nicht nur die unter Abschnitt 6.2.1 festgestellte Korrelation zwischen der studentischen Kompetenzunterstützung und der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit. Auch in der Literatur finden sich viele Belege für eine direkte Wechselwirkung zwischen der psychologischen Bedürfnisbefriedigung und diversen Leistungsmessungen (z.B. Baard et al., 2004; Van den Broeck et al., 2010).

Abbildung 9 zeigt das erweiterte Hauptmodell und die Ergebnisse der erneuten Maximum Likelihood Schätzung⁸². Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde auf eine Darstellung der Pfade zwischen den drei Bedürfnisunterstützungen und den beiden Lehrmotivationsstilen verzichtet. Da keine zusätzlichen Variablen in Relation zu den Lehrmotivationsstilen gesetzt wurden, sind diese Zusammenhänge ohnehin analog zu dem unter Abschnitt 6.2.2 vorgestellten Ausgangsmodell.

⁸² Im Rahmen der erweiterten Modellprüfung wurde erneut das Normalverteilungspostulat geprüft. Der maximale univariate Schiefewert beträgt 1,49, der maximale univariate Wölbungswert 1,22. Der multivariate Wölbungskoeffizient weist nun einen C.R. Wert von 7,01 auf. Dieser Anstieg dürfte in erster Line der Dummy Variable „Hochschultyp“ geschuldet sein. Da der Maximum Likelihood Schätzer relativ robust gegenüber Verletzungen des Normalverteilungspostulats ist (Olsson et al., 2000) und der multivariate Wölbungswert eine noch mäßige Verletzung der multivariaten Normalverteilung anzeigt, kann weiterhin von einer effizienten Schätzung ausgegangen werden.

Abbildung 9:

Ergebnisse des erweiterten Pfadmodells



Signifikanzen (zweiseitig): + $p \leq .10$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$. Die in den durchgehenden Linien eingetragenen Werte weisen den standardisierten Regressionskoeffizienten aus. Die in den gestrichelten Linien eingetragenen Werte den Korrelationskoeffizienten. Kodierung „Hochschultyp“: 1 = Universität; 2 = Fachhochschule.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Zusammenhänge zwischen der intrinsischen Lehrmotivation und der gegenwärtigen ($\beta = .09$, $p = .09$) sowie gewünschten Lehrarbeitszeit ($\beta = .11$, $p = .06$) auch unter Kontrolle der zusätzlichen Variablen bestehen bleiben. Allerdings fallen die Effekte schwächer aus. Der unstandardisierte Regressionskoeffizient (b) prognostiziert nun mit jedem zusätzlichen Skalenpunkt auf der intrinsischen Lehrmotivationsmessung eine zusätzliche Lehrzeitinvestition von 2,46 Prozentpunkten. Die gewünschte Lehrarbeitszeit steigt um 2,14 Prozentpunkte. In stärkster Relation zur gegenwärtigen und gewünschten Lehrarbeitszeit stehen nun das Lehrdeputat ($\beta = .34$, $p = .00$; $\beta = .32$, $p = .00$) sowie der Hochschultyp ($\beta = .37$, $p = .00$; $\beta = .31$, $p = .00$). Dass es sich bei diesen beiden Variablen wie vermutet um gemeinsam geteilte unbeobachtete Variablen handelte, lässt die gegenüber dem Ausgangsmodell nun verringerte Korrelation zwischen den Residualvariablen der beiden Arbeitszeitmessungen schließen ($r = .55$, $p = .00$). Bezüglich der direkt mit den beiden Arbeitszeitmessungen in Zusammenhang gesetzten Bedürfnisunterstützungen

zeigt sich allein zwischen der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit und der studentischen Kompetenzunterstützung ein signifikanter Zusammenhang ($\beta = -.18$, $p = .00$). In Bezug auf Vorzeichen und Stärke korrespondiert dieser Befund mit der bivariat festgestellten Wechselwirkung.

Zieht man zur Beurteilung der Modellvorhersagekraft die Anteile erklärter Varianz heran, so zeigt sich, dass nun 50,7% der Streuung der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit und 38,7% der gewünschten Lehrarbeitszeit durch die exogenen Variablen erklärt werden. Im Vergleich zum Ausgangsmodell handelt es sich dabei um einen substantiellen Zuwachs. Dieser ist fast ausschließlich dem Lehrdeputat und dem Hochschultyp geschuldet⁸³. Bei Betrachtung der Fit-Maße zeigt sich eine perfekte Modellanpassung ($\chi^2 = 10.01$, $df = 11$, $p = .53$, $\chi^2/df = .91$; RMSEA = .00; CFI = 1.00). Dieses Ergebnis überrascht jedoch nicht, da infolge der Modellierung zusätzlicher Zusammenhänge zwischen den bereits im Ausgangsmodell enthaltenen Variablen automatisch eine Verbesserung der Modellanpassung zu erwarten war (Kline, 2005).

⁸³ Durch den Einbezug des Lehrdeputats sowie des Hochschultyps steigt das R^2 der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit um 33,5 Prozentpunkte, das R^2 der gewünschten Lehrarbeitszeit um 44,2 Prozentpunkte.

7. Diskussion

Im Rahmen der Diskussion werden die Ergebnisse dieser Arbeit unter Abschnitt 7.1 zusammengefasst. Abschnitt 7.2 geht der Frage nach, inwiefern die empirischen Befunde die theoretischen Annahmen der SDT und des JCM stützen. Unter Abschnitt 7.3 werden die Ergebnisse mit dem bisherigen Forschungsstand zusammengeführt. Abschnitt 7.4 stellt das Potential dieser Untersuchung vor und geht auf Limitationen der Befunde ein, während unter Abschnitt 7.5 auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse „Stellräder“ zur Steigerung des professoralen Lehrengagements skizziert werden. Abschnitt 7.6 gibt Empfehlungen für die zukünftige Forschung zur Untersuchungsfrage.

7.1. Zusammenfassung der Befunde

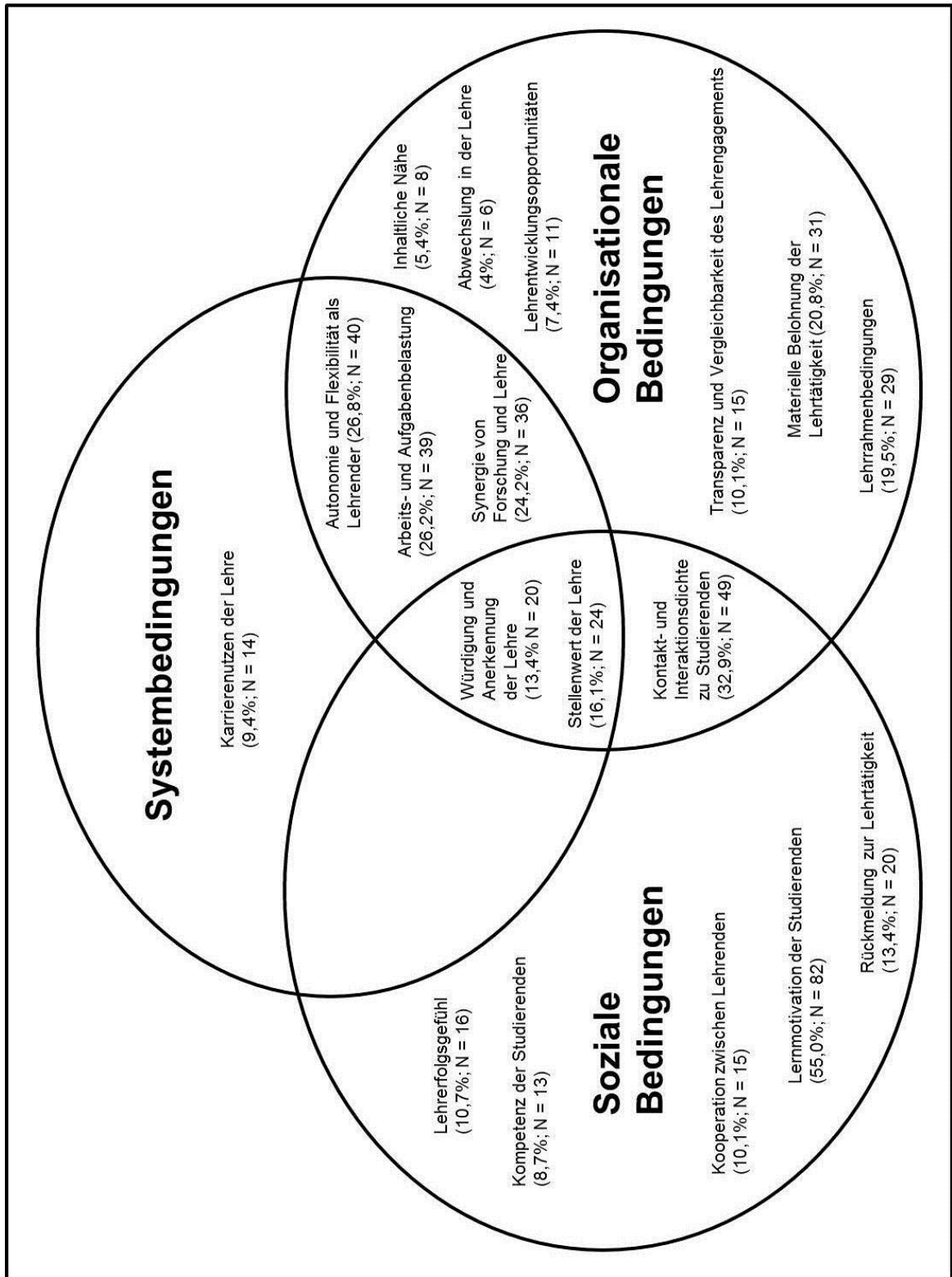
Um einen Einblick in das Spektrum an Determinanten der professoralen Lehrmotivation sowie deren (relativer) Bedeutsamkeit zu erlangen wurden im Rahmen dieser Arbeit die Antworten von Hochschulprofessoren zu drei auf deren Lehrmotivation abzielenden Fragen induktiv zu Kategorien zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Nennungshäufigkeiten ausgewertet. Außerdem wurde in dieser Arbeit untersucht, ob eine studentische Unterstützung der drei psychologischen Grundbedürfnisse die Lehrmotivation des Professors beeinflusst und ob die Lehrmotivation in Relation zum Lehrengagement der Professoren steht.

Die inhaltsanalytische Auswertung hat gezeigt, dass die Lehrmotivation der Professoren in Wechselwirkung zu einem breiten Spektrum an sozialen, organisationalen und (hochschul-) systemischen Umweltbedingungen steht. So konnten insgesamt 18 motivationale Einflussgrößen durch den Prozess der induktiven Kategorienbildung identifiziert werden. Abbildung 10 zeigt diese Einflussgrößen und ordnet sie hinsichtlich ihres zu erwartenden Ursprungs ein. Wie ersichtlich wird, können sechs Einflussgrößen ihrem Ursprung nach der organisationalen Umwelt, fünf der sozialen Umwelt sowie eine der (hochschul-) systemischen Umwelt zugeschrieben werden. Sechs Einflussgrößen wurden infolge unterschiedlicher Beeinflussungswege mehr als nur einer Quelle zugeordnet⁸⁴.

⁸⁴ So kann z.B. die studentische Kontakt- und Interaktionsdichte des Professors von seinen Studierenden (z.B. Dialogfreudigkeit) oder seiner Hochschule abhängen (z.B. Gruppengröße). Zudem soll angemerkt werden, dass die Einordnung in organisationale und systemische Bedingungen Unschärfen bergen kann, weil organisationale Bedingungen immer auch Ergebnis systemischer Opportunitäten/Restriktionen sind.

Abbildung 10:

Zusammenfassende Darstellung und Einordnung der induktiv gewonnenen Kategorien



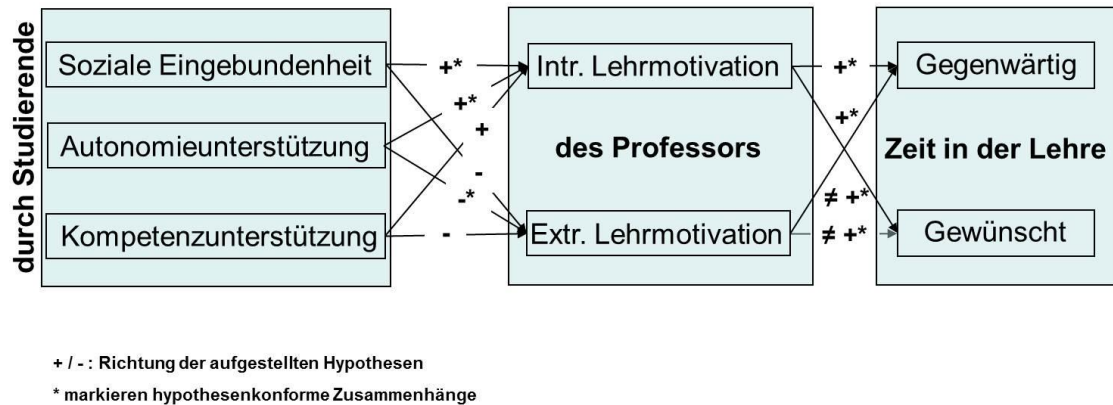
Die Ergebnisse beziehen sich auf die unter Abschnitt 5.2.3 beschriebene Stichprobe (N = 149). Der Prozentsatz gibt an, wie viel Prozent der Befragten eine der 18 Kategorien für die Lehrmotivation als bedeutsam erachteten.

Betrachtet man die inhaltsanalytisch identifizierten Einflussgrößen bezüglich ihrer Nennungshäufigkeiten kann festgehalten werden, dass jede Einflussgröße von mindestens 4% und höchstens 55% der Befragten als für die professorale Lehrmotivation bedeutsam erachtet wird. Es konnte somit keine Einflussgröße identifiziert werden die alle oder fast alle der Befragten als Bedingung der professoralen Lehrmotivation ansehen. Die am häufigsten genannte sowie als einzige von mehr als 50% der Befragten angeführte Einflussgröße ist die *Lernmotivation der Studierenden* (55%). Mit großem Abstand folgt ihr die *Kontakt- und Interaktionsdichte zu den Studierenden* (32,9%). Zusammen mit der *Autonomie und Flexibilität als Lehrender* (26,8%), der *Arbeits- und Aufgabenbelastung* (26,2%), der *Synergie von Forschung und Lehre* (24,2%) und der *materiellen Belohnung der Lehrtätigkeit* (20,8%) treffen diese fünf motivationalen Einflussgrößen auf jeweils mehr als 20% der Befragten zu. Schon deutlich weniger Professoren (10-20% der Befragten) gaben an, dass die professorale Lehrmotivation durch die vorherrschenden *Lehrrahmenbedingungen* (19,5%), den wahrgenommenen *Stellenwert der Lehre* (16,1%), *Rückmeldungen zur Lehre* (13,4%) sowie dem Ausmaß an *Würdigung und Anerkennung der Lehrtätigkeit* (13,4%) beeinflusst wird. Gleiches gilt für das *Erleben von Lehrerfolgen* (10,7%), dem Grad an *Kooperation zwischen den Lehrenden* (10,1%) sowie dem Ausmaß, mit dem das erbrachte *Lehrengagement transparent und vergleichbar* gemacht wird (10,1%). Beim *Karrierenutzen der Lehre* (9,4%), der *Kompetenz der Studierenden* (8,7%) und den *Lehrentwicklungsopportunitäten* (7,4%) scheint es sich um die spezifischsten Bedingungen der professoralen Lehrmotivation zu handeln. Zusammen mit der *inhaltlichen Nähe der Lehre* (5,4%) und der *Abwechslung in der Lehre* (4,0%) gaben maximal 10% der befragten Professoren diese Parameter als motivational bedeutsam an.

Durch die zweite Analyse dieser Arbeit sollte die Annahme geprüft werden, dass die studentische Unterstützung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit in einem positiven Zusammenhang zur intrinsischen und in einem negativen Zusammenhang zur extrinsischen Lehrmotivation steht. Zudem sollte die Hypothese eruiert werden, dass zwischen der intrinsischen Lehrmotivation sowie der gegenwärtigen und gewünschten Lehrarbeitszeit des Professors ein positiver Zusammenhang besteht, während dies bei der extrinsischen Lehrmotivation nicht der Fall sein sollte. Abbildung 11 fasst die aufgestellten Hypothesen zusammen und gibt die Ergebnisse deren Prüfung wieder.

Abbildung 11:

Ergebniszusammenfassung der durchgeführten Hypothesenprüfungen



Im Zuge der Analysen haben sich die Zusammenhänge zwischen der studentischen Autonomie- und Eingebundenheitsunterstützung sowie der intrinsischen Lehrmotivation als hypothesenkonform erwiesen. Ebenfalls bestätigt werden konnte die Beziehung zwischen der studentischen Autonomieunterstützung und der extrinsischen Lehrmotivation. Entgegen den theoretischen Erwartungen fällt die (unter multivariater Betrachtung) ausgebliebene positive Beziehung zwischen der studentischen Kompetenzunterstützung und der intrinsischen Lehrmotivation der Professoren aus. Ebenfalls konträr zu den aufgestellten Hypothesen sind die ausgebliebenen negativen Zusammenhänge zwischen der studentischen Eingebundenheits- und Kompetenzunterstützung sowie der extrinsischen Lehrmotivation. Die auf die beiden Lehrmotivationsstile und das zeitliche Lehrengagement des Professors bezogenen Postulate konnten alle bestätigt werden, auch unter Einbezug zusätzlicher Kontrollvariablen (z.B. Lehrdeputat). Festgehalten werden kann damit, dass einige, aber nicht alle der aufgestellten Hypothesen durch die Daten dieser Arbeit getragen werden.

7.2. Erklärbarkeit der Befunde durch das JCM und die SDT

Unter Abschnitt 2.1.4 und 2.2.4 wurden auf Grundlage des JCM und der SDT (theoretisch) zu erwartende Einflussgrößen der professoralen Lehrmotivation erörtert. Vergleicht man die durch die inhaltsanalytische Auswertung gewonnenen Befunde dieser Arbeit mit den dabei getätigten Ableitungen zeigt sich, dass die beiden Theorien viele, aber nicht alle der empirischen Befunde erklären können (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13:

Erklärbarkeit der empirischen Befunde durch das JCM und die SDT

| Empirischer Befund | Theoretisches Modell | |
|--|----------------------|---------------------|
| | SDT | JCM |
| Autonomie und Flexibilität als Lehrender | Autonomie | Autonomie |
| Stellenwert der Lehre | Kompetenzerleben | Tätigkeitsbedeutung |
| Lehrrahmenbedingungen | Autonomie | Autonomie |
| Würdigung und Anerkennung der Lehrtätigkeit | Kompetenzerleben | Tätigkeitsbedeutung |
| Lernmotivation der Studierenden | Kompetenzerleben | ? |
| Kontakt- und Interaktionsdichte zu den Studierenden | Soz. Eingebundenheit | ? |
| Kompetenz der Studierenden | Kompetenzerleben | ? |
| Kooperation zwischen Lehrenden | Soz. Eingebundenheit | ? |
| Lehrerfolgsgefühl | Kompetenzerleben | ? |
| Lehrentwicklungsoportunitäten | Kompetenzerleben | ? |
| Materielle Belohnung der Lehrtätigkeit | ? | Tätigkeitsbedeutung |
| Rückmeldung zur Lehrtätigkeit | ? | Rückmeldung |
| Transparenz und Vergleichbarkeit des Lehrengagements | ? | Rückmeldung |
| Abwechslung in der Lehre | ? | Tätigkeitsvielfalt |
| Synergie von Forschung und Lehre | ? | ? |
| Karrierenutzen der Lehre | ? | ? |
| Arbeits- und Aufgabenbelastung | ? | ? |
| Inhaltliche Nähe | ? | ? |

Kann eines der beiden Modelle zur Erklärung einer empirischen Einflussgröße herangezogen werden, ist in der entsprechenden Spalte die durch das Modell postulierte motivationale Einflussgröße eingetragen. Ist ein Modell dazu nicht in der Lage oder nur über eine kausal lange Ableitung ist dort ein Fragezeichen eingetragen.

Durch beide Modelle können die empirisch identifizierten Einflussgrößen *Autonomie und Flexibilität als Lehrender*, *Stellenwert der Lehre*, *Lehrrahmenbedingungen* sowie *Würdigung und Anerkennung der Lehrtätigkeit* erklärt werden. So kann aus Sicht der SDT argumentiert werden, dass der *Stellenwert der Lehre* sowie der Grad an *Würdigung und Anerkennung der Lehrtätigkeit* das Kompetenzerleben des Professors beeinflusst, die *Autonomie und Flexibilität als Lehrender* das Autonomieerleben in der Lehre. Die materiellen und personellen *Lehrrahmenbedingungen* können vorgelagert als Voraussetzung eines freien Lehrausdrucks angesehen werden und damit gleichfalls dem Autonomieerleben des Professors zugeordnet werden. Aus Perspektive des JCM kann argumentiert werden, dass der *Stellenwert der Lehre* und die *Würdigung und Anerkennung der Lehre* in Relation zur Tätigkeitsbedeutung stehen. Die *Autonomie und Flexibilität als Lehrender* sowie die vorherrschenden *Lehrrahmenbedingungen* können analog zur SDT durch das Arbeitsplatzmerkmal Autonomie erklärt werden.

Ausschließlich aus der SDT können die *Lernmotivation der Studierenden*, die *Kontakt- und Interaktionsdichte* zu den Studierenden sowie die *Kompetenz der Studierenden* als motivationale Einflussgrößen der Professoren abgeleitet werden. Gleiches gilt für den Grad an *Kooperation unter den Lehrenden*, die Wahrnehmung eines *Lehrerfolgsgefühls* sowie die Aussicht auf eine persönliche Weiterentwicklung als Lehrender. Hier kann argumentiert werden, dass die *Kontakt- und Interaktionsdichte zu den Studierenden* sowie die *Kooperation unter den Lehrenden* ein bedeutsamer Ausdruck der sozialen Eingebundenheit des Professors ist. Die *Lernmotivation der Studierenden* und die *Kompetenz der Studierenden* sollten sich auf das Kompetenzerleben des Professors auswirken: Genügen die studentischen Fähigkeiten nicht dem gewählten Lehrgegenstand oder -vorgehen des Professors, wird dieser kaum Fortschritte oder Wirksamkeit als Lehrender erfahren können. Beteiligen sich die Studierenden nicht an seinen Veranstaltungen, wird es für den Professor gleichfalls schwierig sein, Erfolge in seiner Rolle als Lehrender zu erfahren. Die Wahrnehmung eines *Lehrerfolgsgefühls* sowie die Aussicht auf eine *persönliche Weiterentwicklung* können ebenfalls über das Erleben von Kompetenz erklärt werden, wenngleich viel direkter. So decken sich diese beiden empirisch identifizierten Einflussgrößen schon ohne weitergehende Ableitungen eng mit Deci und Ryans (2000) Definition von Kompetenzerleben. Diese sehen darin das Verlangen des Individuums, sich in Interaktion mit der Umwelt als effektiv zu erleben und ein Gefühl von Fortschritt zu erfahren.

Das JCM kann durch seine Fokussierung auf objektive Arbeitsplatzmerkmale hingegen nur sehr schwer zur Erklärung dieser im Individuum oder seiner sozialen Umwelt verwurzelten Einflussgrößen herangezogen werden. Umgekehrt verwundert es nicht, dass es manifeste Merkmale des Arbeitsplatzes sind, bei denen sich ein exklusiver Erklärungsvorteil durch das JCM konstatieren lässt. So können die *materielle Belohnung der Lehrtätigkeit*, *Rückmeldungen zur Lehrtätigkeit*, die *Transparenz und Vergleichbarkeit des Lehrengagements* sowie der Grad an *Abwechslung in der Lehre* einfach als motivationale Bedingungen der Lehrmotivation durch das JCM erklärt werden. Erfolgte *Rückmeldungen zur Lehrtätigkeit* sowie der Grad an *Transparenz und Vergleichbarkeit des Lehrengagements* können aus dem Modellparameter Rückmeldung abgeleitet werden, die *Abwechslung in der Lehre* durch das Arbeitsplatzmerkmal Tätigkeitsvielfalt und die *materielle Belohnung der Lehrtätigkeit* aus dem Kriterium Tätigkeitsbedeutung. Die SDT ist dagegen nur schwer oder über eine kausal lange Argumentation zur Erklärung dieser Befunde in der Lage. Es erscheint mühsam, den informativen Kern der Einflussgrößen *Rückmeldung zur Lehrtätigkeit* und *Transparenz und Vergleichbarkeit des Lehrengagements* in Bezug zu einem der drei psychologischen Grundbedürfnisse zu bringen. Die *Abwechslung in der Lehre* sowie die *materielle Belohnung der Lehrtätigkeit* könnten am ehesten dem Kompetenzerleben des Professors zugeordnet werden. Weil an dieser Stelle aber keine theoretische Erklärung erzwungen werden soll, werden auch diese beiden Größen als durch die SDT unerklärt betrachtet.

Offen durch SDT und JCM bleibt, weshalb die *Synergie von Forschung und Lehre*, der *Karrierenutzen der Lehre*, die *Arbeits- und Aufgabenbelastung* sowie die *inhaltliche Nähe* der Lehre zu den eigenen Lehrinteressen in Relation zur professoralen Lehrmotivation stehen. Sofern man unterstellt, dass der Einfluss der letztgenannten beiden Einflussgrößen im Kern durch Persönlichkeitsmerkmale vermittelt wird (Arbeits- und Aufgabenbelastung: z.B. Copingpotential; inhaltliche Nähe: z.B. persönliche Präferenzen), können diese aus dem Erklärungsanspruch der beiden Modelle herausdividiert werden. Nichtsdestotrotz können die erstgenannten beiden Einflussgrößen weder aus der SDT noch dem JCM unmittelbar abgeleitet werden.

Die der zweiten empirischen Auswertung dieser Arbeit zugrundeliegenden Hypothesen wurden aus der SDT abgeleitet. Insofern erscheint eine Diskussion hypothesenkonformer und damit zur Theorie passender Zusammenhänge redundant.

Diskussionswürdig erscheinen hingegen solche Befunde, die in Widerspruch zu den theoretischen Annahmen der SDT stehen. Darunter fallen zum einen die ausgebliebenen negativen Beziehungen zwischen der studentischen Kompetenz- und Eingebundenheitsunterstützung sowie der extrinsischen Lehrmotivation. So soll nach Deci und Ryan (2000, S.239) der Prozess der Internalisierung fremdbestimmter Verhaltensweisen durch die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse vorangetrieben werden: „supports for relatedness, competence, and autonomy allow individuals to actively transform values and regulations into their own, and thus to be more self-determined“. Es wäre also eine negative Beziehung zwischen den drei Bedürfnisunterstützungsformen und der extrinsischen Lehrmotivation zu erwarten gewesen. Die Ergebnisse weisen jedoch nur für die studentische Autonomieunterstützung einen solchen Zusammenhang aus. Verschiedene Gründe können für diesen Befund verantwortlich gemacht werden. Aus methodischer Perspektive kann argumentiert werden, dass die Wirkung der Kompetenz- und Eingebundenheitsunterstützung mehr Zeit benötigt als die der Autonomieunterstützung. Ergo könnte es infolge der simultanen Erhebung von Bedürfnisunterstützung und Lehrmotivation sein, dass der motivationale Einfluss der Kompetenz und Eingebundenheitsunterstützung zeitlich noch aussteht. Damit stellt sich aber auch die Frage, weshalb spezifische Formen der Bedürfnisunterstützung zeitverzögert wirken sollen. Alternativ kann argumentiert werden, dass die studentische Kompetenz- und Eingebundenheitsunterstützung zwar in der Lage sind, die intrinsische Lehrmotivation des Professors zu stützen, jedoch nicht stark oder geeignet genug, um eine Internalisierung der extrinsischen Lehrmotivation zu bewirken. Gegebenenfalls ist der Einfluss der Studierenden nur hinreichend für die Integration bereits introjezierter Verhaltensweisen, und/oder eine Bedürfnisunterstützung durch andere oder zusätzliche Bezugsgruppen wie die Mitarbeiter, das Kollegium oder die Hochschulleitung ist für die Internalisierung extrinsischer Verhaltensweisen vonnöten. Da es sich bei der extrinsischen und intrinsischen Motivation um weitestgehend orthogonale Faktoren zu handeln scheint (vgl. dazu Abschnitt 5.3.2.2 und 6.2.1), kann es durchaus sein, dass diese unterschiedliche Bedingungen zur Voraussetzung haben. Des Weiteren könnte argumentiert werden, dass die Befriedigung von Kompetenz oder sozialer Eingebundenheit grundsätzlich nicht zur Internalisierung fremdbestimmter Verhaltensweisen beitragen. Diese Überlegung würde Teile der SDT komplett in Frage stellen. Dass eine Handlung, die zur Erreichung eines Zieles durchgeführt wird, durch

das Erleben von Handlungsfreiheit als selbstbestimmter erlebt wird, erscheint schlüssig. Nach Auffassung des Autors muss das Erleben von Kompetenz und/oder sozialer Eingebundenheit jedoch nicht zwangsläufig das gleiche Ergebnis zur Folge haben.

Ein weiterer zu erörternder Befund der Hypothesenprüfung ist, dass die studentische Kompetenzunterstützung in keiner positiven Relation zur intrinsischen Lehrmotivation der Befragten steht. Hält man sich vor Augen, dass dieser theoretisch zu erwartende Zusammenhang nur unter multivariater Perspektive ausbleibt und die Kompetenzunterstützung bedeutsam mit der von Autonomie und sozialer Eingebundenheit korreliert ($r = .47^{**}$; $r = .52^{**}$), so kann argumentiert werden, dass der Einfluss der Kompetenzunterstützung im multivariaten Fall über die mit den beiden anderen Bedürfnisunterstützungsformen geteilte Varianz vermittelt wurde. Um diese Erklärung zu prüfen müssten orthogonale Skalen zur Bedürfnisunterstützung entwickelt werden. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob eine orthogonale Messung der drei Bedürfnisunterstützungen überhaupt möglich ist und die drei Formen der Bedürfnisunterstützung nicht zwangsläufig korrelieren müssen⁸⁵.

Ebenfalls ein unerwarteter Befund ist der negative Zusammenhang zwischen der studentischen Kompetenzunterstützung und der gegenwärtig in der Lehre verbrachten Arbeitszeit des Professors. Dieses Ergebnis ist überraschend, weil viele Arbeiten eine positive Beziehung zwischen den psychologischen Grundbedürfnissen und verschiedenen (positiven) Ergebnisvariablen berichten (z.B. Baard et al., 2004, Deci et al., 2001). Ein Grund für diesen Zusammenhang kann im Querschnittsdesign dieser Arbeit und unbeobachteten Variablen vermutet werden. So könnte es sein, dass kompetentere Professoren weniger Zeit für ihre Lehrtätigkeit benötigen und, einhergehend mit ihrer höheren Kompetenz, mehr Kompetenzunterstützung durch ihre Studierenden erfahren. Um diese Überlegung aufzuklären, ist eine längsschnittliche Untersuchung und/oder eine zusätzliche Messung der individuellen Lehrkompetenz notwendig.

Zusammenfassend kann damit festgehalten werden, dass viele, aber nicht alle der

⁸⁵ Mit Blick auf Messungen der Bedürfnisbefriedigung *per se* scheint dies kaum möglich zu sein. So korrelieren Messungen der psychologischen Bedürfnisbefriedigung in der Empire durchweg hoch. Z.B. bei Greguras und Diefendorff (2009) sowie Deci et al. (2001) im Bereich .5. Hanfstingl et al. (2010) konnten gar Korrelationen über .6 beobachten.

inhaltsanalytisch gewonnenen Determinanten der professoralen Lehrmotivation durch die beiden theoretischen Modelle erklärt werden und 7 der 10 aus der SDT abgeleiteten Hypothesen infolge der quantitativen Untersuchung dieser Arbeit aufrechterhalten werden können. Möchte man die Erklärungskraft von SDT und JCM an den inhaltsanalytischen Befunden messen, kann festgehalten werden, dass die beiden Modelle sehr ähnliche Resultate liefern. So schneidet die SDT mit 10 erklärten Einflussgrößen nur marginal besser ab als das JCM mit 8. Der Erklärungsvorteil der SDT dürfte dabei der vergleichsweise hohen Spezifizierung des JCM auf manifeste Arbeitsplatzmerkmale und dem Vernachlässigen sozialer Wechselwirkungen geschuldet sein. Interessant ist dabei auch, dass die durch das JCM postulierte Einflussgröße Tätigkeitsumfang zur Erklärung keiner empirisch identifizierten Einflussgröße herangezogen werden kann/muss. Zwei Gründe können dafür verantwortlich gemacht werden. Zum einen kann argumentiert werden, dass der Tätigkeitsumfang keine Bedeutung für die Lehrmotivation der Professoren hat. Aus dieser Sicht wäre das JCM nicht zur Erklärung der professoralen Lehrmotivation geeignet. Zum anderen kann vor dem Hintergrund des methodischen Vorgehens argumentiert werden, dass der Tätigkeitsumfang zwar einen Einfluss hat, die Professoren diesen jedoch nicht reflektieren konnten. So setzt die Selbstwahrnehmung einer motivationalen Bedingung das Erleben von Varianz der Einflussgröße zusammen mit einer Reflektion und Verknüpfung des eigenen Antriebs voraus. Unterstellt man, dass es sich beim Tätigkeitsumfang des Professors um eine interindividuell durchaus variierende Größe handelt (z.B. über Fachbereiche, Hochschultypen), die innerhalb einzelner Berufsbiographien jedoch relativ konstant bleibt, findet das Ausbleiben dieser Einflussgröße damit eine alternative Erklärung. Welche der beiden Überlegungen zutrifft kann auf Basis der vorliegenden Daten nicht geschlossen werden. Dafür wäre eine Messung des Tätigkeitsumfanges von verschiedenen Professoren und ihrer jeweiligen Lehrmotivation notwendig. Die der SDT entnommenen Hypothesen zum Zusammenhang zwischen den Studierenden und der Lehrmotivation des Professors konnten, wie bereits ausgeführt, nicht durchgängig bestätigt werden. Der Befund, dass die studentische Kompetenzunterstützung ausschließlich bivariat und nicht multivariat mit der intrinsischen Lehrmotivation assoziiert ist, dürfte dabei eher psychometrische als inhaltliche Ursachen haben und somit keine Falsifizierung des Modells ausdrücken⁸⁶. Die (unter bi- und multivariater Perspektive) ausgebliebenen negativen

⁸⁶ Otis und Pelletier (2005) konnten in ihrer Arbeit ein ähnliches Muster beobachten. Bivariat zeigte sich

Zusammenhänge zwischen der Kompetenz und Eingebundenheitsunterstützung sowie der extrinsischen Lehrmotivation wiegen hingegen schwerer. Verschiedene Gründe wurden zur Erklärung dieses Befundes diskutiert. Ob eine der erörterten Überlegungen zutrifft kann auf Basis der vorliegenden Daten jedoch nicht geklärt werden. Hierzu ist weitere Forschung notwendig. Festgehalten werden kann aber, dass die fehlenden negativen Beziehungen zwischen der Kompetenz- und Eingebundenheitsunterstützung sowie der extrinsischen Lehrmotivation empirisch nicht zum ersten Mal beobachtet wurden und eine Klärung dieses Befundes somit umso bedeutsamer erscheint. So konnten beispielsweise Van den Broeck et al. (2010) nur einen negativen Einfluss des Autonomieerlebens auf die extrinsische Motivation ihrer Befragten feststellen. Interessant dabei ist, dass die Autoren a priori keinen Einfluss des Kompetenz- und Eingebundenheitserlebens auf die extrinsische Motivation ihrer Befragten erwarteten.

7.3. Einordnung der Befunde in den Forschungsstand

Vergleicht man die durch die inhaltsanalytische Auswertung gewonnenen Einflussgrößen der professoralen Lehrmotivation mit den unter Kapitel 3 vorgestellten empirischen Arbeiten⁸⁷ zeigt sich, dass viele der (neuen) Befunde Parallelen zum gegenwärtigen Forschungsstand aufweisen, einige diesen erweitern und nur wenige der vorherrschenden Befunde sich nicht in den neugewonnenen Ergebnissen wiederfinden. Viele der im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Befunde weisen dabei Gemeinsamkeiten zu den Ergebnissen von Schaeper (1997) auf. So konnte Schaeper (1997) zeigen, dass eine Anregung der Forschung durch die Lehre in einem positiven Zusammenhang zur Lehrfreude und in einem negativen Zusammenhang zum Lehrbelastungserleben steht. In dieser Arbeit konnte die *Synergie von Forschung und*

ein positiver Zusammenhang zwischen Kompetenzunterstützung und motivationaler Selbstbestimmtheit. Unter gleichzeitiger Berücksichtigung von Autonomieunterstützung verschwand dieser. Auch Otis und Pelletier (2005) erachten die hohe Korrelation zwischen den exogenen Variablen als mögliche Ursache.

⁸⁷ Einige der unter Kapitel 3 rekapitulierten Forschungsergebnisse werden nicht mit den Befunden dieser Arbeit verglichen. Dabei handelt es sich um Befunde, die internale Bedingungen des Lehrhandelns (z.B. didaktische Selbstsicherheit: Schaeper, 1997), meditierende Einflussgrößen (z.B. Commitment: Blackburn & Lawrence, 1995) oder bereits abhängige Messungen (z.B. extrinsische Lehrmotivation: Wilkesmann & Schmid, 2012) ausdrücken. Weil sich die unter Abschnitt 5.2.1 vorgestellten Erhebungsfragen auf externale Bedingungen der Lehrmotivation fokussieren, erscheint es naheliegend, dass die befragten Professoren keine solchen Größen als Determinanten ihrer Lehrmotivation angeführt haben. Nicht geleistet werden kann gleichfalls ein Vergleich hinsichtlich der Nennungshäufigkeiten einzelner Kategorien. Die beiden qualitativen Arbeiten, die ihre Kategorien häufigkeitsanalytisch auswerten, basieren entweder auf einer zu geringen Fallzahl (Müller-Hilke, 2010: N = 38) oder haben ein viel zu undifferenziertes Kategoriengebilde (Kiziltepe, 2010: 4 Kategorien zur Lehrmotivation). Letzteres Merkmal ist auch der Grund, weshalb die Ergebnisse von Kiziltepe (2008) nicht mit den Befunden dieser Arbeit verglichen werden. Aufgrund ihrer inhaltlichen Breite könnten diese Kategorien nahezu beliebig in Bezug zu den identifizierten Einflussgrößen dieser Arbeit gesetzt werden.

Lehre als Einflussgröße der professoralen Lehrmotivation identifiziert werden. Dass die *Arbeits- und Aufgabenbelastung* sowie die *Kontakt- und Interaktionsdichte zu den Studierenden* in Relation zur professoralen Lehrmotivation stehen, ist ein weiterer Befund der vorliegenden Untersuchung. Auch hier lassen sich Parallelen zu Schaeper (1997) ziehen. In ihrer quantitativen Analyse zeigt sich, dass eine große Anzahl von Studierenden, die Höhe der Lehrverpflichtung sowie der Zeitaufwand für die Lehre positiv mit dem Lehrbelastungserleben assoziiert sind. Außerdem finden sich Gemeinsamkeiten zu den im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Einflussgrößen *studentische Lernmotivation, Abwechslung in der Lehre* und *Lehrrahmenbedingungen*. So konnte Schaeper (1997) in ihren Interviews die Größen „Engagement und Interesse der Studierenden“, „Abwechslung in der Lehre“ sowie „materielle Lehrrahmenbedingungen“ als Bedingungen der Lehlust bzw. des Lehrfrustes explorieren. Quantitativ konnte sie darüber hinaus belegen, dass die Variablen „Lehre als Routineangelegenheit“ sowie „mangelndes studentisches Engagement“ in positiver Wechselwirkung zum Lehrbelastungserleben und in negativer Relation zur Lehrfreude stehen. Hinsichtlich der identifizierten Einflussgrößen *materielle Belohnung der Lehrtätigkeit, Lehrerfolgsgedühl* sowie *Lehrentwicklungsoportunitäten* können Übereinstimmungen zu den von Müller-Hilke (2010) explorierten Bedingungen der Lehrmotivation und des Lehrengagements Hochschullehrender konstatiert werden. So konnte die Autorin durch ihre Gruppeninterviews persönliche Gratifikationen sowie eine leistungsabhängige Mittelvergabe als Lehranreize für die Befragten festhalten. Darüber hinaus konnte Müller-Hilke (2010) „Ruhm und Ehre“ (u.a. im Sinne positiven Feedbacks) sowie die Aussicht auf eine persönliche Weiterentwicklung als Lehrender als Lehranreize diagnostizieren. Die durch die Interviews explorierte Einflussgröße *Kooperation zwischen Lehrenden* kann mit der Analyse von Stegmüller et al. (in Druck) verknüpft werden. Die Autoren konnten zeigen, dass die Aufgeschlossenheit des Kollegiums gegenüber Lehrbelangen in einer positiven Beziehung zur intrinsischen Lehrmotivation sowie dem gewünschten und tatsächlichen Lehrzeitinvestment der Befragten steht.

Die Befunde jeweils gleich mehrerer Autoren korrespondieren mit den durch die Inhaltsanalyse gewonnenen motivationalen Einflussgrößen des *Lehrstellenwertes*, der *Würdigung und Anerkennung der Lehrtätigkeit*, des *Karrierenutzens der Lehre* sowie der *Autonomie und Flexibilität als Lehrender*. Bezüglich des *Lehrstellenwertes* konnte

Müller-Hilke (2010) die Gleichstellung von Forschung und Lehre als Bedingung des Lehreinsatzes bzw. der Lehrmotivation aufzeigen. In der Analyse von Blackburn und Lawrence (1995) zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Variable „Umwelt ist der Lehre gegenüber aufgeschlossen“ und dem in die Lehre investierten Anteil an Arbeitszeit der Befragten. Stegmüller et al. (in Druck) konnten zeigen, dass der Lehrstellenwert innerhalb des Kollegiums in einem positiven Zusammenhang zur intrinsischen Lehrmotivation sowie zur gewünschten und tatsächlichen Lehrarbeitszeit von Professoren steht. Die Variable „Forschung ist wichtiger als Lehre“ ist in der Auswertung von Fairweather und Rhoads (1995) negativ mit der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit der Befragten assoziiert. Hinsichtlich der im Zuge dieser Arbeit gewonnenen Kategorie *Würdigung und Anerkennung der Lehrtätigkeit* kann festgehalten werden, dass die Arbeiten von Blackburn und Lawrence (1995) sowie Müller-Hilke (2010) ähnliche Zusammenhänge aufzeigen. Die ersteren Autoren konnten eine positive Beziehung zwischen der Variable „Umwelt schätzt Einsatz“ sowie der in der Lehre verbrachten Arbeitszeit aufzeigen. Letztere Autorin konnte Wertschätzung als Lehranreiz über Gruppeninterviews explorieren. Zur gebildeten Kategorie *Karrierenutzen der Lehre* kann auf die Arbeiten von Müller-Hilke (2010) und Stegmüller et al. (in Druck) verwiesen werden. So konnte Müller-Hilke (2010) berufliche Sicherheit/Karrierepfade in der Lehre als Lehranreiz explorieren. Stegmüller et al. (in Druck) konnten einen positiven Zusammenhang zwischen der Gewichtung der Lehre im Rahmen der Personalauswahl sowie der intrinsischen Lehrmotivation und der gewünschten und tatsächlichen Lehrarbeitszeit aufzeigen. Zusätzlich konnten die Autoren passend zur identifizierten Einflussgröße *Autonomie und Flexibilität als Lehrender* zeigen, dass zwischen dem Lehrautonomieerleben und der intrinsischen Lehrmotivation eine positive Korrelation besteht. Korrespondierend dazu konnte Schaeper (1997) feststellen, dass ein großer Spielraum bei der Gestaltung der Lehrtätigkeit in einem positiven Zusammenhang zur Lehrfreude und in einer negativen Beziehung zum Lehrbelastungserleben steht.

Noch nicht durch vorhergehende Arbeiten exploriert bzw. quantitativ überprüft wurden die im Zuge dieser Arbeit gewonnenen Einflussgrößen *Rückmeldung(en) zur Lehre, Transparenz und Vergleichbarkeit des Lehrengagements, Kooperation zwischen Lehrenden, Kompetenz der Studierenden* sowie *inhaltliche Nähe*. Betrachtet man die Nennungshäufigkeiten dieser Kategorien (13,4%, 10,1%, 10,1%, 8,7%, 5,4%) kann als

Grund für deren (Neu-) Entdeckung ihre Spezifität vermutet werden. Weil die qualitativen Arbeiten von Müller-Hilke (2010) sowie Schaeper (1997) auf einer deutlich geringeren Fallzahl basieren als die vorliegende Arbeit (N = 38 bzw. N = 9 vs. N = 149), kann es sein, dass keine Personen in der Stichprobe vertreten waren, für deren Lehrmotivation diese Bedingungen von Relevanz sind. Umgekehrt bleibt aber auch festzuhalten, dass einige der vorherrschenden empirischen Befunde nicht durch diese Arbeit reproduziert werden konnten. So identifizierte Müller-Hilke (2010) im Rahmen ihrer Gruppeninterviews die Parameter „symbolische Incentives“ und „Netzwerke“ als Lehranreize. Fairweather und Rhoads (1995) konnten zeigen, dass das (gegenwärtige) Unterrichten von bereits graduierten Studierenden in positiver Relation zur zukünftig gewünscht zu verbringenden Lehrarbeitszeit steht. Schaeper (1997) konnte einen positiven Zusammenhang zwischen dem Erfolgsdruck und dem Lehrbelastungserleben festhalten. Ähnliches konnten Stegmüller et al. (in Druck) demonstrieren. In ihrer Auswertung steht der wahrgenommene Lehrdruck in einem positiven Zusammenhang zur extrinsischen Lehrmotivation. Darüber hinaus konnten Blackburn und Lawrence (1995) sowie Stegmüller et al. (in Druck) aufzeigen, dass die Unterstützung in der Lehre bzw. die Einarbeitungsunterstützung als Professor in einem positiven Zusammenhang zu der in der Lehre verbrachten Arbeitszeit bzw. zur intrinsischen Lehrmotivation steht. Direkt vergleichbare Befunde finden sich in den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung nicht. Nur über eine erweiterte Argumentation kann eine Verbindung zu den Ergebnissen dieser Arbeit hergestellt werden. Am ehesten könnten Netzwerke in der Lehre dabei der Kategorie *Kooperation zwischen Lehrenden* und symbolische Incentives der Kategorie *Würdigung und Anerkennung der Lehrtätigkeit* zugeordnet werden. Die Unterstützung in der Lehre könnte durch die Kategorie *Lehrrahmenbedingungen* subsumiert werden. Definiert man Erfolgsdruck als Gegenpol zu Autonomie, kann dieser Befund durch die Kategorie *Autonomie und Flexibilität als Lehrender* erklärt werden. Ordnet man das Unterrichten bereits graduierten Studierenden der *Kompetenz der Studierenden* zu, findet auch diese Einflussgröße Wiederhall in den Befunden der qualitativen Inhaltsanalyse.

Bei den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Hypothesen zum Zusammenhang zwischen der studentischen Bedürfnisunterstützung und der Lehrmotivation des Professors handelt es sich um eine empirisch bisher unbearbeitete Fragestellung. Insofern gibt es nicht die Möglichkeit eines direkten Vergleiches zu vorhergehenden

Arbeiten. Allerdings existieren Studien, die grundsätzlich einen Einfluss der Studierenden auf die Motivation von Hochschullehrenden prognostizieren. Dabei handelt es sich um die bereits im Rahmen der Hypothesengenerierung angeführten Arbeiten von Schaeper (1997), Kiziltepe (2008) und Müller-Hilke (2010). Außerdem bleibt hervorzuheben, dass auch die qualitative Inhaltsanalyse dieser Arbeit die Studierenden als eine zentrale Einflussgröße der professoralen Lehrmotivation identifiziert hat (z.B. *Lernmotivation der Studierenden, Kontakt- und Interaktionsdichte zu den Studierenden*). Als zusätzlicher Beleg für die quantitativ untersuchten Hypothesen dieser Arbeit können diese Befunde jedoch nicht gewertet werden, sondern bestenfalls als Indiz. Schließlich lassen sie offen, inwiefern bestimmte studentische Verhaltensweisen und Eigenschaften bestimmte Bedürfnisunterstützungsformen abbilden und inwiefern diese beispielsweise zur Internalisierung externer Werte beitragen. Unkomplizierter ist hingegen der deskriptive Vergleich der gemessenen Lehrmotivationsstile zu den Ergebnissen anderer Arbeiten. Diese Untersuchung hat gezeigt, dass sich die Professoren merklich stärker durch eine intrinsische ($M = 5,28$) als extrinsische Lehrmotivation ($M = 2,85$, gemessen auf einer 6er Likert-Skala) auszeichnen. Die von Wilkesmann und Schmid (2012) in ihrer (Universitäts-) Professorenstudie durchgeführten Messungen der extrinsischen und intrinsisch-identifizierten Motivation zeichnen ein sehr ähnliches Bild. Dort liegt der Mittelwert der intrinsisch-identifizierten Motivation bei 4,27 (gemessen auf einer 5er Likert-Skala), der Mittelwert der extrinsischen Motivation unter 3 ($M = 2,95$ bei W-besoldeten Professoren; $M = 2,66$ bei C-besoldeten Professoren). Ein ebenfalls sehr ähnliches Ergebnis liefert die sich im Erscheinen befindende Arbeit von Esdar und Gorges (Stichprobe: 695 Nachwuchswissenschaftler aus 9 deutschen Universitäten). Hier wird die intrinsische Lehrmotivation im Mittel mit 3,36 gemessen (erhoben mit einer 4er Likert-Skala), die extrinsische Lehrmotivation im Durchschnitt mit 2,04. Darüber hinaus können Esdar und Gorges (in Druck) zeigen, dass die Höhe der intrinsischen Lehrmotivation positiv mit verschiedenen Facetten der Lehrinnovationsneigung korreliert (z.B. Einsatz von E-Learning, Einführung neuer Lehrkonzepte), während dies bei der extrinsischen Lehrmotivation nicht der Fall ist. Auch hier lassen sich Parallelen zur vorliegenden Arbeit ziehen, die nur über die intrinsische Lehrmotivation einen Zusammenhang zu positiven Lehrverhaltensweisen (z.B. Lehrzeitinvestment) der Professoren feststellen konnte.

Zusammenfassend kann damit festgehalten werden, dass viele der inhaltsanalytisch gewonnenen Determinanten der professoralen Lehrmotivation mit dem gegenwärtigen Forschungsstand korrespondieren. Nur sehr wenige der vorherrschenden empirischen Befunde können nicht durch das im Zuge dieser Arbeit entwickelte Kategoriengebilde erklärt werden. Die neu gewonnenen und empirisch bisher unbeobachteten motivationalen Einflussgrößen können als Konsequenz der großen Stichprobe sowie der differenzierten inhaltsanalytischen Auswertung betrachtet werden. Die im Zuge der Hypothesenprüfung untersuchten Zusammenhänge zwischen der studentischen Bedürfnisunterstützung und der Lehrmotivation des Professors stellen empirisches Neuland dar, weshalb ein direkter Vergleich zu anderen Studien bisher nicht möglich ist. Allerdings stützen die Befunde der durchgeführten Inhaltsanalyse sowie die einiger anderer Arbeiten die untersuchten Hypothesen dahingehend, als dass sie einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen den Studierenden und der professoralen Lehrmotivation deutlich machen. Der deskriptive Vergleich der untersuchten Motivationsstile hat gezeigt, dass die Messungen dieser Arbeit in bemerkenswerter Weise mit denen anderer Studien korrespondieren. Insofern ist zu konstatieren, dass die existierende empirische Befundlage für die Validität der gewonnenen Befunde spricht.

7.4. Potential und Limitationen dieser Untersuchung

Um einschätzen zu können, inwiefern die Ergebnisse dieser Arbeit als Ausgangspunkt weitergehender Forschungsbemühungen genutzt oder als Grundlage praxeologischer Ableitungen herangezogen werden können, wird im Folgenden auf das Potential und die Limitationen der getätigten Erhebung sowie der durchgeführten Analysen eingegangen.

Für die Generalisierbarkeit der vorliegenden Befunde spricht die zugrundeliegende Stichprobe. So basieren die Ergebnisse auf den Angaben von 149 (Inhaltsanalyse) bzw. 243 (Pfadmodelle) Universitäts- und Fachhochschulprofessoren verschiedener Fachbereiche aus 20 unterschiedlichen Hochschulen. Insbesondere die der qualitativen Inhaltsanalyse zugrundeliegende Stichprobe kann als sehr aussagekräftig bewertet werden, wenn man sie mit den anderen auf den deutschen Hochschulraum bezogenen qualitativen Arbeiten (Müller-Hillke, 2010; Schaeper, 1997) und deren Fallzahlen vergleicht. Gleichfalls eine Stärke dieser Arbeit ist die hohe Ausschöpfungsquote. So konnten 51,5% aller angefragten Professoren für eine Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden. Schließt man die Fälle aus, bei denen ein Interview aus situativen

Umständen nicht zustande kam (z.B. wegen Krankheit, Urlaubsemester, Folgeruf), beträgt die Teilnahmequote gar 69,9%. Dem im Kontext sozialwissenschaftlicher Erhebungen kaum zu vermeidendenden „Nonresponse Problem“ (Schnell, Hill & Esser, 1999, S.286), welches eine Verzerrung von Studienergebnissen infolge systematische Ausfälle beschreibt, wurde damit weitestgehend entgegengewirkt. Darüber hinaus kann durch die Erhebungen vor Ort von einer allgemein hohen Datenqualität des Fragebogenmaterials ausgegangen werden. So konnten die Interviewer vor Ort stets abklären, ob Schwierigkeiten bei der Beantwortung des Fragebogens bestanden und gewährleisten, dass dieser persönlich und mit einer gewissen „Mindestelaboration“ von der entsprechenden Versuchsperson ausgefüllt wurde. Ein Umstand, den nicht jede schriftliche Befragung für sich beanspruchen kann. Die Existenz der Interviewer kann damit auch als Indiz für den geringen Anteil an fehlenden Werten unter den ausgefüllten Fragebögen gewertet werden (vgl. Abschnitt 5.3.1). In diesem Zusammenhang kann darüber hinaus hervorgehoben werden, dass die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse den Anspruch erheben können, das (relativ) vollständige Meinungsbild einer definierten Gruppe von Professoren auszudrücken. Grundlage für diese Ergebniseigenschaft war die Fokussierung auf Befragte, bei denen maximal 1 Antwort nicht durch das Kategoriensystem erfasst werden konnten (vgl. Abschnitt 5.2.3). Eine weitere Stärke der durchgeführten Inhaltsanalyse ist ihr differenziertes Kategoriensystem. So wurden im Zuge der induktiven Kategorienbildung 18 Inhaltskategorien entwickelt. Der Vergleich mit den existierenden qualitativen Arbeiten anderer Autoren zeigt, dass diese Arbeit damit das differenzierteste Kategoriensystem zum Untersuchungsgegenstand liefert. Dies ist insofern vorteilhaft, als dass die dieser Arbeit nachfolgenden quantitativen Studien somit eine präzise Ausgangsbasis zur Formulierung hypothesenprüfender Items geliefert bekommen.

Bewertet man die in dieser Arbeit entwickelten (quantitativen) Erhebungsinstrumente, kann zum einen festgehalten werden, dass eine sehr umfängliche Messung der Lehrmotivationsstile gelungen ist. So basiert die Messung der Lehrmotivation auf Vignetten die spezifische, allgemeine und erweiterte Aspekte der Lehrtätigkeit des Professors widerspiegeln. Den Befunden zur Qualität der Lehrmotivation kann damit die Eigenschaft zugeschrieben werden, ein ganzheitliches Abbild der professoralen Lehrmotivation darzustellen. Zum anderen kann der eingesetzten Messung der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit eine (für selbstberichtete Verhaltensmessungen)

besonders hohe Genauigkeit unterstellt werden. Als Ursache kann der an die Professoren ausgegebene Arbeitszeitverteilungsbogen angeführt werden (vgl. Abschnitt 5.3.2.1). Infolge dessen Struktur hatten die Professoren ihre Arbeitszeit auf unterschiedliche Bereiche ihres Tätigkeitsspektrums zu einer 100% Summe aufzuteilen. Im Vergleich zu einer singulären absoluten Messung (z.B. Wie viel % ihrer Arbeitszeit verbringen sie in der Lehre?), kann durch das „Priming“ weiterer Arbeitszeitabsorber sowie der vorgegebenen Gesamtfixierung (100%), von einer vergleichsweise sehr elaborierten und folglich präzisen Lehrarbeitszeitschätzung ausgegangen werden. Unerwähnt soll in diesem Kontext auch nicht bleiben, dass die zwischen den Lehrmotivationsstilen und den Arbeitszeitmessungen postulierten Hypothesen auch unter Kontrolle weiterer Variablen (z.B. Lehrdeputat) aufrechterhalten werden konnten, was die Robustheit der gewonnenen Befunde unterstreicht.

Limitativ zu den inhaltsanalytischen Ergebnissen ist anzumerken, dass den gebildeten Kategorien nicht automatisch die Eigenschaft zuerkannt werden darf, jeweils singuläre, distinkte Einflussgrößen darzustellen. Als Grund können Variationen in der Reflektionstiefe der Befragten angeführt werden. So kann vermutet werden, dass die Professoren bei der Beantwortung der drei offenen Erhebungsfragen nicht immer auf dem gleichen „Abschnitt“ der Kausalkette geantwortet haben. Infolge dessen kann es sein, dass mehrere der gebildeten Kategorien Teil ein und desselben Kausalstrangs sind, nur eben auf unterschiedlicher Reflektionstiefe. Bei den vorliegenden Ergebnissen wäre es beispielsweise denkbar, dass die Kategorie *Synergie von Forschung und Lehre* einen spezifischen Aspekt der Kategorie *inhaltliche Nähe* darstellt. Der singuläre Einfluss der identifizierten Kategorien auf die Lehrmotivation der Professoren soll durch diese Überlegungen jedoch nicht relativiert werden. Es soll nur deutlich gemacht werden, dass das empirisch „wahre“ Spektrum an (distinkten) Einflussgrößen infolge von Kategorienüberlagerungen geringer ausfallen kann, als es die 18 gebildeten Kategorien vorgeben. Gleichfalls muss auf Sorgfalt bei der Interpretation der Kategoriennennungshäufigkeiten hingewiesen werden. Plausibel erscheint, dass große Häufigkeitsunterschiede zwischen den einzelnen Kategorien (z.B. *Lernmotivation der Studierenden* vs. *Kompetenz der Studierenden*) auch Unterschiede in den jeweiligen Effektstärken ausdrücken sollten. Aber können auch graduelle Unterschiede auf diese Weise interpretiert werden (z.B. *Arbeits- und Aufgabenbelastung* vs. *Synergie von Forschung und Lehre*)? Der Entschluss, welche Information ein Rezipient bei der

Beantwortung einer Frage heranzieht, hängt, neben der Passung der Information, von deren Verfügbarkeit ab (Bless & Schwarz, 2002). Unterstellt man, dass sich die einzelnen motivationalen Bedingungen hinsichtlich ihrer Verfügbarkeit unterscheiden (z.B. weil sie öfters und/oder regelmäßiger erlebt werden), kann nicht ausgeschlossen werden, dass für die Professoren leichtere oder kognitiv zugänglichere Einflussgrößen (unabhängig von ihrem tatsächlichen Einfluss) eher als motivationale Bedingungen angeführt wurden als schwierig abzurufende Größen. Bei der Ableitung von Effektstärken auf Grundlage der Kategoriennennungshäufigkeiten erscheint es daher ratsam, sich nicht auf graduelle Unterschiede bei den Nennungshäufigkeiten zu fixieren, sondern Abstufungen zwischen Häufigkeitsclustern von Kategorien zu betrachten.

Einschränkend ist außerdem anzumerken, dass es sich bei den im Rahmen der Hypothesenprüfung untersuchten drei Formen der studentischen Bedürfnisunterstützung um keine *per se* Messungen der psychologischen Bedürfnisbefriedigung handelt. Jedes der drei Konstrukte stellt vielmehr eine Bündelung von erlebten oder vermuteten studentischen Verhaltensweisen und Eigenschaften dar, von denen angenommen wurde, dass sie zur Befriedigung eines der drei psychologischen Grundbedürfnisse beitragen. Die psychologische Bedürfnisbefriedigung wiederum sollte die motivationale (Lehr-) Orientierung des Professors beeinflussen. Infolgedessen kann nicht ausgeschlossen werden, dass die erhobenen und untersuchten drei Bedürfnisunterstützungen auch auf andere als die theoretisch erwarteten Grundbedürfnisse wirken. Um dieses Überlegung aufzulösen, wäre eine zusätzliche *per se* Messung der psychologischen Bedürfnisbefriedigung vonnöten. Im Zuge eines Mediationsmodelles könnte dann geklärt werden, ob die drei Unterstützungsformen nur auf die unterstellten Grundbedürfnisse (oder weitere) wirken und welchen Anteil an Varianz sie jeweils zu erklären in der Lage sind. Die Kenntnis um die distinkten Beziehungen zwischen den drei Bedürfnisunterstützungsmessungen und den psychologischen Grundbedürfnissen kann zudem dazu beitragen, den unter multivariater Perspektive ausgebliebenen Zusammenhang zwischen der studentischen Kompetenzunterstützung und der intrinsischen Lehrmotivation zu verstehen.

Im Zuge einer methodischen Bewertung ist darüber hinaus festzuhalten, dass die durchgeführten Hypothesenprüfungen auf Querschnittsdaten beruhen. Ergo kann die Kausalität der festgestellten Zusammenhänge nicht abgesichert werden. Hierzu wäre

eine längsschnittliche Überprüfung der Hypothesen vonnöten. Durch diese könnte auch die obige Vermutung, dass es sich bei dem negativen Zusammenhang zwischen der studentischen Kompetenzunterstützung und der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit um einen endogenen Effekt handelt, aufgeklärt werden. Außerdem soll noch angemerkt werden, dass die im Zuge dieser Arbeit eingesetzten Messinstrumente, wie die der meisten Querschnittsuntersuchungen, auf Selbstberichte zurückgreifen. Ob die Studierenden sich also tatsächlich so verhalten wie durch die Professoren berichtet und die Professoren so handeln wie angegeben, kann auf Grundlage der vorliegenden Daten nicht garantiert werden. Relativiert werden kann diese Einschränkung jedoch insbesondere für den Fall der oben beschriebenen Messung der gegenwärtigen Lehrarbeitszeit.

7.5. Praxeologische Ableitungen

In diesem Abschnitt werden auf Grundlage der gewonnenen Befunde Maßnahmen zur Steigerung des professoralen Lehrengagements aufgezeigt. Diesem Vorhaben ist vorwegzunehmen, dass grundsätzlich zwei Strategien zur Steigerung des professoralen Lehrengagements denkbar sind: über die Professoren oder deren Lehrumwelt. Aus ersterer Perspektive müssten im Zuge der Personalauswahl vor allem Professoren mit einer hohen Eingangsmotivation ausgewählt werden und/oder solche, die infolge demotivierender Umweltbedingungen nicht resignieren. Der zweite Blickwinkel setzt eine Veränderung systemischer, organisationaler und sozialer Umweltbedingungen voraus, die mit der Lehrmotivation der Professoren assoziiert sind. Welche der Strategien die „richtige“ ist, tangiert normative und gesellschaftspolitische Überzeugungen und kann hier nicht beantwortet werden. Weil sich diese Arbeit jedoch auf externale Bedingungen der professoralen Lehrmotivation fokussiert, werden im Folgenden nur Vorschläge zur Steigerung des professoralen Lehrengagements im Zuge von Umweltveränderungen skizziert⁸⁸.

Dass die *Lernmotivation der Studierenden* die professorale Lehrmotivation beeinflusst, ist ein zentraler Befund der qualitativen Inhaltsanalyse und auch die im Rahmen der quantitativen Analyse untersuchte *studentische Kompetenzunterstützung* wurde zu Teilen über motivationale Unterschiede der Studierenden definiert. Verschiedene

⁸⁸ Die vorgeschlagenen Maßnahmen stützen sich auch auf Vorschläge, die durch die interviewten Professoren gemacht wurden.

Szenarien sind denkbar, um über die studentische Lernmotivation am Lehrengagement der Professoren anzusetzen. Definiert man fehlendes studentisches Lerninteresse als Konsequenz eines nicht zu den eigenen Interessen passenden Lerngegenstandes, können mehr curriculare Wahlmöglichkeiten innerhalb des Studiums sowie eine bessere Information zum Studium im Zuge der Studienwahl zur Vermeidung dieses Zustandes empfohlen werden. Um eine vertiefte Elaboration der studentischen Studienwahl sicherzustellen und ergo eine höhere Passung des gewählten Studiums zu den eigenen Interessen zu gewährleisten, können auch Eintrittshürden wie Aufnahmeprüfungen, Motivationsschreiben oder Auswahlgespräche in Erwägung gezogen werden. Stellt Überbelastung wohl auch eine Ursache mangelnder oder zurückgehender studentischer Lernmotivation dar, kann zudem eine Reduzierung der studentischen Arbeitsbelastung zur Aufrechterhaltung der studentischen Lernmotivation vorgeschlagen werden. Eine Reduktion der studentischen Arbeitsbelastung könnte gleichfalls zu einer Steigerung der *studentischen Autonomieunterstützung* führen. So kann vermutet werden, dass der durch die Studierenden erlebte Grad an zeitlichen und curricularen Freiräumen auch Ausdruck darin findet, inwiefern diese neue und vom üblichen abweichende Lehrkonzepte ihrer Professoren bereit sind mitzutragen. Dass die *Kontakt- und Interaktionsdichte zu den Studierenden* sowie die *soziale Eingebundenheit* des Professors in Relation zur professoralen Lehrmotivation stehen, sind weitere Befunde dieser Arbeit. Als ein „Hemmschuh“ der Vergemeinschaftung von Professor und Student können große Veranstaltungsgruppen betrachtet werden, die keine persönliche Interaktion erlauben. Demzufolge erscheinen eine Reduktion der Gruppengrößen und eine verstärkte Bereitstellung von dialogförderlichen Räumlichkeiten und Gerätschaften (z.B. Seminarräume, elektronische Abstimmungsgeräte) empfehlenswert. Zudem kann analog dem Fachhochschulmodell vorgeschlagen werden, Universitätsprofessoren umfassender mit der Ausbildung eines gesamten Studienganges zu betrauen. Um über die *Autonomie und Flexibilität* der Professoren an deren Lehrengagement anzusetzen, können eine Vielzahl von Maßnahmen vorgeschlagen werden. Mehr curriculare Gestaltungsfreiheiten hinsichtlich der zu unterrichtenden Themen, der Prüfungsformen und -standards, des zu unterrichtenden studentischen Klientel und deren Teilnehmerzahl sowie der Veranstaltungsterminierung und der Veranstaltungsdauer zählen dazu. Darüber hinaus kann empfohlen werden, die Erfüllung des Lehrdeputats nicht jährlich, sondern beispielsweise dreijährig zu prüfen. Dies würde den Professoren einen zur persönlichen Situation passenden selbstbestimmteren Umgang mit den eigenen

Lehraufgaben ermöglichen. Zur Reduktion der *Arbeits- und Aufgabenbelastung* der Professoren sind zwei Wege denkbar: Eine Reduktion des Lehrdeputates oder kompensierend, eine Aufstockung der personellen Unterstützung zur adäquateren Bewältigung der vorherrschenden Arbeitsbelastung (z.B. durch Korrekturassistenten). Um die *Synergie von Forschung und Lehre* zu fördern und über diese Einflussgröße eine Steigerung des professoralen Lehrengagements zu initiieren, müssten Lehrveranstaltungen inhaltlich besser den dazu forschenden Professoren zugeordnet werden. Daneben erscheint es ratsam, Professoren, die einen besonderen Wert auf diese Verknüpfung legen, vorrangig mit der Ausbildung fortgeschrittener Studierender zu betrauen (z.B. Master-Studierende). Deren höhere Ausgangsqualifikation würde den Einbezug anspruchsvoller Forschungsaspekte in die Lehre zusätzlich unterstützen. Um Professoren anzusprechen, deren Lehrengagement in Abhängigkeit der *materiellen Belohnung der Lehrtätigkeit* variiert, erscheint eine Höherbewertung von Lehrkriterien im Zuge leistungsabhängiger Verteilungssysteme und/oder der W-Besoldung (besondere Leistungszulagen) zielführend. Ergänzend oder alternativ kann darüber nachgedacht werden, Lehrpreise finanziell (deutlich) höher zu datieren. Die dafür notwendigen Finanzaufstockungen der Hochschuletats dürften gleichfalls Voraussetzung sein, um die mit der Lehrmotivation der Professoren assoziierten *Lehrrahmenbedingungen* zu verbessern. Die durch einige Interviewpartner abgegebenen Einschätzungen, dass attraktiver gestaltete, technisch besser ausgestattete sowie der Zuhöreremenge entsprechende Räumlichkeiten die professorale Lehrmotivation erhöhen, können damit umgesetzt werden. Gleiches gilt für die der Kategorie *Lehrrahmenbedingungen* zugeordneten Forderungen nach einem bedarfsgerechten Zugang zu Zeitschriften, ausreichendem Labormaterial sowie genügenden Finanzmitteln für Exkursionen und Praktika. Um über den *Stellenwert der Lehre* das Lehrengagement der Professoren zu beeinflussen, kann vorgeschlagen werden, Lehrleistungen im Zuge der Personalauswahl äquivalent zu Forschungsleistungen zu behandeln oder gar als dominierendes Kriterium des Stellenbesetzungsverfahrens zu bewerten. Durch diese Maßnahme würde gleichfalls der *Karrierenutzen der Lehre* erhöht werden. Darüber hinaus kann den Hochschulleitungen zur Anhebung des Lehrstellenwertes empfohlen werden, ihr institutionelles Selbstverständnis stärker über Lehraspekte zu definieren, insbesondere im Zuge der Außendarstellung. Auf Systemebene kann zudem angeregt werden, den Wettbewerb unter den Hochschulen verstärkt über Lehraspekte zu fördern (z.B. analog dem „Qualitätspakt Lehre“). Zur stärkeren *Würdigung und Anerkennung*

der Lehrtätigkeit kann zum einen der verstärkte Einsatz von Symboliken engagierten Lehrens (z.B. Lehrpreise; Urkunden) vorgeschlagen werden. Zum anderen können auch Dekane oder Vertreter von Hochschulleitungen als Personifikation einzelner Fachbereiche/Hochschulen zu einer stärkeren Würdigung oder Höherbewertung der Lehre beitragen. Denkbar ist z.B. eine Hervorhebung besonderer Lehrleistungen im Zuge von Fakultätskonferenzen. Dadurch könnte gleichfalls ein *Lehrerfolgsgedühl* unter den Professoren initiiert werden. Um diesen Vorschlag umzusetzen, ist bereits im Zuge der Auswahl solcher Führungskräfte eine besondere Affinität zur Lehre sicherzustellen. Dass *Rückmeldungen zur Lehre* in Relation zum Lehrengagement der Professoren stehen, ist ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit. Damit erscheint zum einen eine Reduktion der Veranstaltungsgrößen sinnvoll, um studentische Rückmeldungen und eine mögliche *studentische Kompetenzunterstützung* im Zuge eines individuellen Lehrer-Schüler Kontaktes zu fördern und zuzulassen. Der verstärkte Einsatz und die zeitnahe Rückmeldung von Lehrevaluationen können ferner dazu beitragen, den Professoren ein Feedback ihres Lehrhandelns zu geben. Lehrevaluationen und insbesondere deren flächenmäßige Umsetzung auf Fakultäts-/Hochschul-/ oder Landesebene sowie deren Veröffentlichung können auch als Mittel vorgeschlagen werden, um über die *Transparenz und Vergleichbarkeit des Lehrengagements* einen verstärkten Lehreinsatz der Professorenschaft herbeizuführen. Die *Kooperation unter Lehrenden* wurde seitens einiger Befragter als eine weitere Einflussgröße ihres Lehrengagements angegeben. Um gemeinsames Lehren zu erlauben, muss zum einen ein Curriculum gewährleistet werden, das kooperative Veranstaltungsdurchführungen zeitlich und inhaltlich zulässt. Um gemeinsames Lehren darüber hinaus zu fördern, kann entgegen der oftmals üblichen „ein-Personen-Zuschreibung“ empfohlen werden, die Semesterwochenstunden einer im Verbund durchgeführten Lehrveranstaltung gleichermaßen auf alle Beteiligten anzurechnen. Zur Sicherstellung einer ausreichenden *Kompetenz der Studierenden* erscheinen Eignungstests und Zugangsbeschränkungen zur Studienzulassung diskutabel. Eine umfassendere Vorabinformation der Studierenden zu den Anforderungen ihres Studiums kann außerdem dazu beitragen, dass die Studierenden ihre Studienwahl besser auf die eigenen Fähigkeiten abstimmen. Zur Intensivierung des Lehrengagements infolge von *Lehrentwicklungsoportunitäten*, erscheint der Ausbau hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote (z.B. Supervision, Trainer) zielführend. Um zu gewährleisten, dass die Nutzung solcher Angebote nicht zu Lasten anderer (Lehr-) Tätigkeiten geht oder gehen muss, ist eine zeitliche und

räumliche Abstimmung solcher Angebote auf die Opportunitäten und Restriktionen der Professoren Voraussetzung. Die Bedingungen *inhaltliche Nähe* sowie *Abwechslung in der Lehre* wurden am seltensten durch die Professoren als motivationale Einflussgrößen angegeben. Ihre Gegebenheit kann als Folge einer freien Wahl bezüglich der zu unterrichtenden Veranstaltungen angesehen werden. Damit können viele der Vorschläge, die zu einer Erhöhung der *Autonomie und Flexibilität als Lehrender* führen sollten (z.B. Flexibilisierung des Curriculums, mehr Mitbestimmungsrechte), gleichfalls zur Beeinflussung dieser motivationalen Bedingungen empfohlen werden.

7.6. Ausblick

In Anbetracht der begrenzten empirischen Befundlage zum Untersuchungsgegenstand und dessen gesellschaftlicher Bedeutung, erscheint weitergehende Forschung zu den Determinanten der professoralen Lehrmotivation allgemein wünschenswert. Darüber hinaus liefert diese Arbeit auch einige spezifische Forschungsvorschläge, die in erster Linie aus den gewonnenen Ergebnissen und den unter Abschnitt 7.4 erläuterten Limitationen resultieren. Im Folgenden wird darauf eingegangen.

Bezüglich des durch die inhaltsanalytische Untersuchung eruierten Spektrums an Determinanten der professoralen Lehrmotivation sowie deren Bedeutsamkeit, kann als nächster Forschungsschritt die quantitative Überprüfung der Ergebnisse empfohlen werden. Durch dieses Vorgehen kann geklärt werden, inwiefern die inhaltsanalytisch gewonnenen Einflussgrößen (objektiv) in Zusammenhang zur Lehrmotivation der Professoren stehen und zu welchem Grad die Nennungshäufigkeiten der Kategorien mit den statistischen Effektstärken korrespondieren. Gleichfalls kann im Zuge einer multiplen Regression geklärt werden, ob sich die 18 identifizierten Kategorien als distinkte Einflussgrößen aufrechterhalten lassen. Für diesen nächsten Forschungsschritt ist eine (quantitative) Operationalisierung der gewonnenen Kategorien notwendig. Deren unter Abschnitt 6.1.2 beschriebenen Inhalte liefern dafür eine fundierte Ausgangsbasis. Die im Zuge dieser Arbeit entwickelten Instrumente zu Messung der extrinsischen und intrinsischen Lehrmotivation und/oder des (zeitlichen) Lehrengagements können als Kriteriumsvariablen vorgeschlagen werden. Interessant dürfte im Zuge einer solchen quantitativen Untersuchung der inhaltsanalytischen Kategorien auch sein, wie viel Varianz die inhaltsanalytisch gewonnenen Kategorien erklären können. Weil die gebildeten Kategorien das Resultat offener Erhebungsfragen

darstellen, ist anzunehmen, dass diese das (kognitiv zugängliche) motivationale Spektrum relativ umfassend abdecken. Ergo sollten die gewonnenen Kategorien einen substantiellen Anteil an Varianz erklären können. Um die Prognose des (zeitlichen) Lehrengagements im Rahmen zukünftiger Untersuchungen darüber hinaus zu schärfen, erscheint nach Auffassung des Autors der Einbezug der individuellen Lehrkompetenz am geeignetsten. So hängt die in der Lehre investierte Arbeitszeit des Professors nicht nur von seiner Motivation ab, sondern auch davon, wie viel Zeit er zur Erledigung seiner Aufgaben aufgrund individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt.

Um die bereits quantitativ untersuchten Zusammenhänge dieser Arbeit weiter abzusichern, erscheint der Einbezug einer *per se* Messung der psychologischen Bedürfnisbefriedigung sowie eine Überprüfung der kausalen Richtung der festgestellten Zusammenhänge zielführend. *Per se* Messungen der psychologischen Bedürfnisbefriedigung liegen in der Literatur bereits einige vor (z.B. Ilardi et al., 1993; Sorebo et al., 2009; Van den Broeck et al., 2010) und deren Adaption auf den Lehrkontext des Professors dürfte eine lösbare Aufgabe darstellen. Durch den Einbezug einer solchen *per se* Messung könnte geprüft werden, mit welcher Stärke und mit welchen Nebenladungen die erfassten drei studentischen Bedürfnisunterstützungen zur Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse des Professors beitragen. Deutlich schwieriger wird es werden, die Kausalität der festgestellten Zusammenhänge zu belegen. Eine Längsschnittstudie zum Untersuchungsgegenstand wird mit einem substantiellen personellen und finanziellen Aufwand verbunden sein, weshalb eine experimentelle Umsetzung bzw. Simulation der Untersuchungsfrage für den nächsten Forschungsschritt wohl angebrachter erscheint. Um dabei gleichzeitig die externe Validität der Befunde zu erhöhen, kann zudem vorgeschlagen werden, die unter Abschnitt 7.4 angeführte Problematik der Selbstberichtsmessungen durch den Einsatz von Verhaltensbeobachtungen zu umgehen.

Im Rahmen zukünftiger Forschung sollte nach Auffassung des Autors auch geklärt werden, welche Handlungsregulation oder welche Handlungsregulationskombination zu den besten Arbeitsergebnissen führt. In der quantitativen Analyse dieser Arbeit wurde die intrinsische Lehrmotivation der Professoren untersucht und es konnte gezeigt werden, dass deren Höhe positiv mit dem zeitlichen Lehrengagement der Professoren assoziiert ist. Wie Esdar und Gorges (in Druck) ausführen, sind für Organisationen

jedoch insbesondere solche Mitarbeiter von Bedeutung, die neben einem inneren Arbeitsantrieb auch über die Bereitschaft verfügen, ihr Handeln an organisationalen Zielen auszurichten (z.B. Termintreue, Wirtschaftlichkeit). Insofern erscheint es im Rahmen zukünftiger Forschungsarbeiten prüfenswert, ob eine identifizierte Lehrmotivation nicht zu vielleicht noch besseren Arbeitsergebnissen führt als eine intrinsische Lehrmotivation. Darüber hinaus konnte diese Arbeit zeigen, dass es sich (in Einklang mit vielen anderen Studien) bei der extrinsischen und intrinsischen Motivation um weitestgehend orthogonale Faktoren handelt. Personen können also hoch/niedrig intrinsisch und hoch/niedrig extrinsisch motiviert sein⁸⁹. Als Konsequenz dieser Orthogonalität kann zusätzlich die Frage aufgeworfen werden, ob zur Prädiktion menschlichen Handelns nicht deren gesamter „Handlungsregulationsmix“ herangezogen werden muss. Interessant wäre es beispielsweise zu erfahren, inwiefern sich hoch intrinsisch und hoch extrinsisch motivierte Professoren von hoch intrinsisch und gering extrinsisch motivierten Hochschullehrern bezüglich ihres Lehrengagements unterscheiden.

Hinsichtlich der im Rahmen dieser Arbeit getätigten Ableitungen zur Intensivierung des professoralen Lehrengagements erscheint als nächster Praxisschritt die Integration der aufgezeigten Einzelmaßnahmen in ein Gesamtkonzept „ohne Nebenwirkungen“ sinnvoll. So konnte im Rahmen der Inhaltsanalyse keine Einflussgröße exploriert werden, die alle befragten Professoren als motivational bedeutsam anführten. Die aufgezeigten Stellräder dürften somit nur bei einem Teil der Professoren den gewünschten Effekt erzielen. Vor einer Umsetzung der skizzierten Maßnahmen muss also sichergestellt werden, dass bei Professoren, für deren Lehrmotivation die jeweilige Einflussgröße nicht von Bedeutung ist, keine konterkarierenden Effekte entstehen.

⁸⁹ Die durch Deci und Ryan (2000) postulierten fünf Regulationsstile eröffnen natürlich noch deutlich mehr Handlungsregulationskombinationen.

8. Literaturverzeichnis

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M.** (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (5), 950-967.
- Ambrose, M. L., & Kulik, C. T.** (1999). Old Friends, New Faces: Motivation Research in the 1990s. *Journal of Management*, 25 (3), 231-292.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (10), 2045-2068.
- Bandura, A.** (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Barnabé, C., & Burns, M.** (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36 (2), 171-185.
- Bess, J. L.** (Hrsg.). (1997). *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Blackburn, R. T., & Lawrence, J. H.** (1995). *Faculty at work: Motivation, expectation, satisfaction*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Bless, H., & Schwarz, N.** (2002). Konzeptgesteuerte Informationsverarbeitung. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie*, Bd. III (2. Auflage, S. 257-278). Bern: Huber.
- Bortz, J.** (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Auflage). Berlin: Springer.
- Browne, M. W., & Cudeck, R.** (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (136-162). Beverly Hills: Sage.
- Byrne, B. M.** (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for the confirmatory factor analytic model*. New York: Springer-Verlag.
- Cameron, J., & Pierce, W. D.** (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 363-423.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., & Weick, K. E.** (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. New York: McGraw Hill.

- Cattell, R. B.** (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioural Research*, 1 (2), 245-276.
- Champoux, J. E.** (1991). A multivariate test of the job characteristics theory of work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*, 12 (5), 431–446.
- Cohen, J.** (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37-46.
- Cohen, J.** (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.Auflage). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creutzburg, D.** (2011, 30.09). Fachkräftemangel wird zur Wachstumsbremse. *Handelsblatt*. S.19.
- Csikszentmihalyi, M.** (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.
- De Jonge, J., Dormann, C., Janssen, P. P. M., Landeweerd, J. A., & Nijhuis, F. J. N.** (2001). Testing reciprocal relationships between job characteristics and psychological well being: A cross-lagged structural equation model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74 (1), 29-46.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1985a). The general causality orientations scale: Self determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Publishing.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Kasser, T., & Ryan, R. M.** (1997). Self-determined teaching: Opportunities and obstacles. In J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it - motivating faculty to teach effectively* (57-71). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M.** (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P.** (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Dempster, A. P., Laird, N. M., & Rubin, D. B.** (1977). Maximum likelihood from incomplete data via the em algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B*, 39(1), 1-38.

- Detmer, H.** (2011). Das Recht der (Universitäts-) Professoren. In M. Hartmer & H. Detmer (Hrsg.), *Hochschulrecht – Ein Handbuch für die Praxis* (2. Auflage, S.114-198). Heidelberg: C. F. Müller Verlag.
- Deutscher Hochschulverband** (1991). *Das Berufsbild des Universitätslehrers – Thesen mit Erläuterungen*. Bonn: Deutscher Hochschulverband.
- DeVaro, J., Li, R., & Brookshire, D.** (2007). Analysing the job characteristics model: new support from a cross-section of establishments. *International Journal of Human Resource Management*, 18(6), 986-1003.
- Enders, J.** (1996). *Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Esdar, W., & Gorges, J.** (in Druck) Ist Bologna angekommen? Nachwuchswissenschaftler und die Umsetzung der Studienreform an deutschen Universitäten. In F.G Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule – Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Fairweather, J. S., & Rhoads, R. A.** (1995). Teaching and the faculty role: Enhancing the commitment to instruction in American colleges and universities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(2), 179-194.
- Felfe, J., & Goihl, K.** (2002). Transformational leadership and commitment. In J. Felfe (Hrsg.), *Organizational Development and Leadership*. Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M.** (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.
- Field, Andy** (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). London: Sage Publications.
- Fourastié, J.** (1954). *Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts*. Köln: Bund-Verlag.
- Franz, A., & Trümpler, D.** (2010). Übersicht der Lehrverpflichtungsordnungen der Bundesländer – Stand April 2010. Abgerufen am 25.02.2011 unter http://www.hof.uni-halle.de/daten/lvv_gesetze_2/lvv_zusammen.pdf.
- Fried, Y.** (1991). Meta-analytic comparison of the job diagnostic survey and job characteristics inventory as correlates of work satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 690-697.
- Fried, Y., & Ferris, G. R.** (1987). The validity of the job characteristics model: a review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 40(2), 287-322.
- Gagné, M., & Deci, E. L.** (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*, 26(4), 331-362.

- Greguras, G. J. & Diefendorff, J. M.** (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 465-477.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R.** (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R.** (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R.** (1980). *Work redesign*. Reading: Addison-Wesley.
- Hagger, M. S.** (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 70-103.
- Hailbronner, K.** (1979). *Die Freiheit der Forschung und Lehre als Funktionsgrundrecht*. Hamburg: Joachim Heitmann Verlag.
- Halvari, A. M., & Halvari, H.** (2006). Motivational predictors of change in oral health: An experimental test of self-determination theory. *Motivation and Emotion*, 30(4), 295-306.
- Hanfstingl, B., Andreitz, I., Müller, F. H., & Thomas, A.** (2010). Sind Selbstregulation und Selbstkontrolle Mediatoren zwischen den psychologischen Basic Needs und intrinsischer Lehrermotivation? *Journal für Bildungsforschung Online*, 2(2), 55-71. Abgerufen am 01.09.2011 unter <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/113/90>.
- Hartmer, M.** (2004a). Das Recht des wissenschaftlichen Nachwuchses. In M. Hartmer & H. Detmer (Hrsg.), *Hochschulrecht – Ein Handbuch für die Praxis* (124-167). Heidelberg: C. F. Müller Verlag.
- Hartmer, M.** (2004b). Das Binnenrecht der Hochschule. In M. Hartmer & H. Detmer (Hrsg.), *Hochschulrecht – Ein Handbuch für die Praxis* (167-205). Heidelberg: C. F. Müller Verlag.
- Hayenga, A. O., & Corpus, J. H.** (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34(4), 371-383.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H.** (2008). *Motivation and Action*. New York: Cambridge University Press.
- Hoy, A. W.** (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 18(5), 492-498.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M.** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.

- Huber, L., & Portele, G.** (1983). Die Hochschullehrer. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Band 10, 193-218). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P.** (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332-1356.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M.** (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(21), 1789-1805.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln** (2010). *Qualifizierungsmonitor – Empiriegestütztes Monitoring zur Qualifizierungssituation in der deutschen Wirtschaft*. Abgerufen am 25.02.11 unter <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/qualifizierungsmonitor,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- Institut für Demoskopie Allensbach** (2011). *Ärzte weiterhin vorn – Pfarrer verlieren deutlich an ansehen. Allensbacher Berufsprestige-Skala 2011*. Abgerufen am 02.07.2012 unter: http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_reportsdocs/prd_1102.pdf.
- Lepper, M. R., Henderlong Corpus, J., & Iyengar, S. S.** (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 184–196.
- Kaiser, H. F.** (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kasser, T.** (2009). Psychological need satisfaction, personal well-being, and ecological sustainability. *Ecopsychology*, 1(4), 175-180.
- Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. M.** (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology* 37(3), 175-188.
- Katzell, R. A., & Thompson, D. E.** (1990). Work motivation: Theory and practice. *American Psychologist*, 45(2), 144-153.
- Kaufhold, A.** (2006). *Die Lehrfreiheit – ein verlorenes Grundrecht? Zur Eigenständigkeit und Gehalt der Gewährleistung freier Lehre in Art. 5. Abs. 3 GG*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Kaufmann, B., Michalk, B., Bergstermann, A., & Chun, M.** (2010). Wegweiser 2010 – Qualitätssicherung an Hochschulen, Projekt Qualitätsmanagement. *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 8/2010. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

- Kempen, B.** (2011). Grundfragen des institutionellen Hochschulrechts. In M. Hartmer & H. Detmer (Hrsg.), *Hochschulrecht – Ein Handbuch für die Praxis* (2. Auflage, 1-49). Heidelberg: C. F. Müller Verlag.
- Khan, W. A.** (2003). *Teaching Motivation*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Kiziltepe, Z.** (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(5), 515-530.
- Kline, R. B.** (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2. Auflage.). New York: Guilford.
- Kloepfer, I., & Sonnet, C.** (2010, 08.08.). Fachkräftemangel: Wo sind all die Ingenieure hin? *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, S.28.
- Koestner, R., & Losier, G. F.** (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (101-121). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Kunter, M., & Pohlmann, B.** (2009). Lehrer. In J. Möller & E. Wild (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (261–282). Berlin: Springer.
- Landis, R., & Koch, G. G.** (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Latham, G. P.** (2007). *Work Motivation: History, theory, research and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Locke, E. A., & Latham, G. P.** (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Eaglewood Cliffs: Prentice Halls.
- Loher, B. T., Noe, R. A., Moeller, N. L., & Fitzgerald, M. P.** (1985). A meta-analysis of the relation of job characteristics to job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 70(2), 280-289.
- Mardia, K.V.** (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- Maslow, A. H.** (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Mayring, P.** (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Menges, R., & Austin, A. E.** (2001). Teaching in Higher Education. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (4. Auflage, 1122-1156). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Mowday, R.T., Steers, R.M., & Porter, L.W.** (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.

Müller, F., Andreitz, I., & Palekcic, M. (2008). Lehrermotivation – ein vernachlässigtes Thema in der empirischen Forschung. *Odgojne znanosti*, 10, 39-60.

Müller-Hilke, B. (2010). „Ruhm und Ehre“ oder LOM für die Lehre? – eine qualitative Analyse von Anreizverfahren für gute Lehre an Medizinischen Fakultäten in Deutschland. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 27(3):Doc43, abgerufen am 14.09.2011 unter <http://www.egms.de/static/pdf/journals/zma/2010-27/zma000680.pdf>.

Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.

Nickel, S. (2009). *Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen, Leitungsstrukturen, Staatliche Steuerung* (2. Auflage). München und Mering: Rainer Hampp Verlag,

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.

Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 266-284.

Noack, I. (2008). Leistungsanreize und Entgeltgestaltung in der Wissenschaft. In F. G. Becker & W. A. Oechsler (Hrsg.), *Personal, Organisation und Arbeitsbeziehungen* (Band 45). Köln: Josef Eul Verlag.

Öchsner, T. (2010, 25.08.). Fachkräfte verzweifelt gesucht. *Süddeutsche Zeitung*, S.17.

Olsson, U. H., Foss, T., Troye, S. V., & Howell, R. D. (2000). The performance of ML, GLS, and WLS estimation in structural equation modeling under conditions of misspecification and nonnormality. *Structural Equation Modeling*, 7(4), 557-595.

Otis, N., & Pelletier, L. G. (2005). A motivational model of daily hassles, physical symptoms, and future work intentions among police officers. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(10), 2193-2214.

Parker, S. K., Wall, T. D., & Cordery, J. (2001). Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 413-440.

Petri, H. L., & Govern, J. M. (2004). *Motivation – theory, research and applications* (5. Auflage). Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.

Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Bachrach, D. G., & Podsakoff, N. P. (2005). The influence of management journals in the 1980s and 1990s. *Strategic Management Journal*, 26(5), 473-488.

Radtko, F. O. (2008). Die außengeleitete Universität. *WestEnd: Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 5(1), 117-133.

Rheinberg, A., & Hummel, M. (2007). *Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahr 2005 und die Einführung der Hartz Reform. Empirische Befunde und methodische Probleme*. Nürnberg: IAB-Forschungsbericht.

Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1995). Supervisors' interactional styles and subordinates' intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Social Psychology*, 135(6), 707-722.

Roth, E. (2011, 20.07). Fachkräfte werden knapp. *Frankfurter Rundschau*, S.14-15.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, M. R., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester: University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1157-1585.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702-717.

Ryan, R. M., Kuhl, J., Deci, E. L. (1997): Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behaviour and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.

Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30, 347-363.

Schaeper, H. (1995). Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. In J. Enders & U. Teichler (Hrsg.), *Der Hochschullehrerberuf* (127-155), Neuwied: Luchterhand.

- Schaeper, H.** (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E.** (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (6. Auflage). München: Oldenbourg.
- Schneider, K., & Schmalt, H. D.** (2000). *Motivation* (3. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L.** (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River: Pearson.
- Schwarz, N., & Oyserman, D.** (2001). Asking questions about behavior: Cognition, communication and questionnaire construction. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 127-160.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T.** (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 325-339.
- Sims, H. P., Szilagyi, A. D., & Keller, R.T.** (1976). The measurement of job characteristics. *Academy of Management Journal*, 19(2), 195-212.
- Sørebø, Ø., Halvari, H., Gulli, V., Kristiansen, R.** (2009). The role of self-determination theory in explaining teachers' motivation to continue to use e-learning technology. *Computers & Education*, 53(4), 1177-1187.
- Spiel, C., & Fischer, U.** (1998). Zur Personalentwicklung an österreichischen Hochschulen – eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22(3), 162-174.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., & Chatzisarantis, N. L. D.** (2006). Understanding motivation in sport: An experimental test of achievement goal and self-determination theories. *European Journal of Sport Science* 6(1), 43-51.
- Statistisches Bundesamt** (1995). *Statistisches Jahrbuch 1995 für die Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Statistisches Bundesamt** (2009). *Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.4*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt** (2011). *Statistisches Jahrbuch 2011 für die Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt** (2012). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Natürliche Bevölkerungsbewegung, Fachserie 1, Reihe 1.1*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Stegmüller, R., Tadsen, W.N., Becker, F.G., & Wild, E. (in Druck): Die Lehrmotivation von Professoren und Professorinnen. Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen. In: F.G Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule – Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Strack, F. (1994). *Zur Psychologie der standardisierten Befragung: kognitive und kommunikative Prozesse*. Berlin: Springer, 1994.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.

Viebahn, P. (2004). *Hochschullehrerpsychologie: Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Von Kopp, B., & Weiß, M. (1995). Der „Arbeitsplatz Universität“ und die Zukunft der Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung von Professoren westdeutscher Universitäten. In J. Enders & U. Teichler (Hrsg.), *Der Hochschullehrerberuf* (105-127), Neuwied: Luchterhand.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wang, C. K. J., & Liu, W. C. (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: a self-determination theory approach. *Asia Pacific Journal of Education* 28(4), 395-410.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Guest editorial: Motivation for teaching. *Learning and Instruction*, 18(5), 405-407.

Webler, W. D. (1997). Vorbereitung auf die akademische Lehre. Einige Rahmenbedingungen ihrer Entwicklung in Deutschland. *Das Hochschulwesen*, 45(1), 13-18.

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodelle. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin: Springer.

Weiner, B. (1991). Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46(9), 921-930.

West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. In R. Hoyle (Hrsg.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (56-75). Newbury Park: Sage.

Wild, E., & Gerber, J. (2006). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (2010a). Wirksamer Anreiz? Einfluss von Leistungszulagen und Zielvereinbarungen auf die Lehre. *Forschung & Lehre*, 7/10, 504-507.

Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (2010b): Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre? In P. Tremp (Hrsg.), „*Ausgezeichnete Lehre!*“ *Lehrpreise an Universitäten* (39-55). Münster: Waxmann-Verlag.

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

Wordelmann, P. (1998). *BIBB-Vorhaben 1/3/4.0009, Früherkennungssystem Qualifikationsentwicklung, Vorstudie 1: Stellenanzeigenanalyse*. Abgerufen am 25.02.11 unter <http://www.bibb.de/de/2226.htm>.