

Erstgutachterin und Betreuerin:

Prof. Dr. Elke Wild,

Pädagogische Psychologie

Universität Bielefeld

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Georg Krücken

International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel)

Universität Kassel

Danksagung

Eine wissenschaftliche Arbeit ist nie das Werk einer einzelnen Person, so auch nicht diese Dissertation. Mein Dank geht vor allem an meine Betreuerin Prof. Dr. Elke Wild.

- Danke, für deine *Autonomieunterstützung*, die mir in den letzten Jahren ermöglicht hat, genau da zu forschen, wo mein Interesse liegt.
- Danke für dein konstruktives Feedback und das dadurch immer wieder erreichte *Kompetenzerleben* zu den einzelnen Bausteinen dieser Dissertation.
- Danke für die *soziale Eingebundenheit* in die Arbeitseinheit 09, Pädagogische Psychologie.

Ich bin dankbar, dass ich Teil des BMBF-Projektes ConGo - Conflicting goals @universities sein durfte, dass die Hans-Böckler-Stiftung mich mit einem Stipendium unterstützt hat und, dass ich als Mitarbeiterin der Arbeitseinheit 09 meiner *Lehrmotivation* nachgehen durfte. Meine persönlichen *Zielkonflikte* bestanden während der letzten Jahre wohl auch, weil ich neben meiner Promotion viele weitere Ziele verfolgt habe. Bei allem habe ich die Unterstützung sehr vieler Menschen bekommen. Dazu gehörte die Unterstützung meiner Kolleginnen und Kollegen der Arbeitseinheit. Dazu gehörten Geduld und Verständnis vieler Freundinnen und Freunde, die mich seit langem begleiten. Dazu gehören meine Eltern, die in jeglicher Hinsicht die Grundsteine für meinen Weg gelegt haben – ohne euch wäre ich nicht die, die ich bin und wäre nicht dort, wo ich jetzt stehe.

Danke.

Inhaltsverzeichnis

1.	Der Arbeitsplatz Hochschule	1
1.1.	Arbeit in Forschung und Lehre	1
1.2.	Wandel im deutschen Wissenschaftssystem	4
1.3.	Karrierepfade auf deutschem Sonderweg	7
1.4.	Ausbildung zwischen ‚Meisterlehre‘ und ‚learning by doing‘	10
2.	Theorie und Empirie zu Zielen und Motivation.....	12
2.1.	Konzeptuelle Grundlagen von Zielen, multiplen Zielen und Zielkonflikten	12
2.2.	Empirische Befunde zu Folgen multipler Ziele und Zielkonflikte	14
2.3.	Theoretische Betrachtung von Motivation im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie	15
2.3.1.	Formen der Motivation	16
2.3.2.	Basic Needs.....	17
2.4.	Empirische Befunde zu Lehrmotivation und Basic Needs.....	18
2.4.1.	Lehrmotivation	18
2.4.2.	Basic Needs.....	20
3.	Eigene Studien zu Zielkonflikten und Lehrmotivation von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern an deutschen Universitäten.....	21
3.1.	Übergeordnete Fragestellung und Ziele der eigenen Studien	21
3.2.	Studie I: Karriere, Konkurrenz und Kompetenzen – Arbeitszeit und multiple Ziele des wissenschaftlichen Nachwuchses (Esdar, Gorges, & Wild 2012).....	22
3.3.	Studie II: Ist Bologna angekommen? Nachwuchswissenschaftler/innen und die Umsetzung der Studienreform an deutschen Universitäten (Esdar & Gorges 2012)	26
3.4.	Studie III: Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung & Lehre auf dem Weg zur Professur (Esdar, Gorges, & Wild 2013).....	29
3.5.	Studie IV: The role of basic need satisfaction for junior scientists goal conflicts and teaching motivation (Esdar, Gorges, & Wild 2015).....	32
4.	Zusammenfassung und Diskussion.....	36
4.1.	Zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse	36

4.2.	Diskussion	37
4.2.1.	Limitationen und forschungsmethodische Einschränkungen	37
4.2.2.	Zielkonflikte, Lehrmotivation und die Befriedigung der Grundbedürfnisse von NachwuchswissenschaftlerInnen	38
4.2.3.	praktische Implikationen auf Ebene des Wissenschaftssystems und der Universität	48
5.	Literaturverzeichnis	55

1. Der Arbeitsplatz Hochschule

1.1. Arbeit in Forschung und Lehre

„Wie gestaltet sich die Lage eines absolvierten Studenten, der entschlossen ist, der Wissenschaft innerhalb des akademischen Lebens sich berufsmäßig hinzugeben?“ fragte Max Weber bereits 1919 in seinem Aufsatz „Wissenschaft als Beruf“ (Weber 1992, S. 1). Die Arbeit von WissenschaftlerInnen an deutschen wie internationalen Hochschulen ist seitdem immer wieder Gegenstand wissenschaftstheoretischer Diskurse und empirischer Untersuchungen (u.a. Enders & Teichler 1995b; Kreckel 2013; Menges & Austin 2001) gewesen.

Gemeinhin wird als erstes konstitutives Merkmal wissenschaftlicher Arbeit die Freiheit von Forschung und Lehre genannt. Sie steht für ein hohes Maß an Autonomie, dass in der Arbeitssituation mit ‚Selbständigkeit‘, ‚großer Spielraum bei der Gestaltung der Lehre‘, ‚Möglichkeiten zur Verwirklichung eigener Ideen‘ und ‚Freiheit in der Forschung‘ (Schaeper 1995; Jacob & Teichler 2011) konkretisiert werden kann. Als zweites, konstitutives Merkmal wird die große Tätigkeitsvielfalt betont. Beide lassen, zusammen mit dem hohen gesellschaftlichen Status, den WissenschaftlerInnen bis heute nicht zuletzt aufgrund unserer ‚Wissengesellschaft‘ genießen, „erwarten, dass Wissenschaft als Beruf heute zweifelsfrei die bedeutendste und am meisten zufrieden stellende Tätigkeit darstellen müsste“ (Jacob & Teichler 2011, S. 9). Die Arbeit als WissenschaftlerIn umfasst eine Vielzahl von selbständig zu bewältigenden Aufgaben, Anforderungen und Rollen(erwartungen) (Krücken & Wild 2010; Schaeper 1995; Wild & Frey 1996), sodass sich die Frage stellt, ob (insbesondere Nachwuchs-) WissenschaftlerInnen nicht mit einer „strukturell angelegten Rollenüberlastung“ (Wild & Frey 1996, S. 74) konfrontiert sind, die sich eventuell im Zuge aktueller Hochschulreformen verschärft hat.

Ziel der vorliegenden Arbeiten ist es zu untersuchen inwiefern gegenwärtige Rahmenbedingungen an deutschen Universitäten speziell die Arbeit von NachwuchswissenschaftlerInnen beeinflussen. Sie fokussiert auf NachwuchswissenschaftlerInnen, deren Betrachtung besonders lohnenswert erscheint, weil sie die Zukunft unseres Wissenschaftssystems prägen werden, aber auch, weil sie bereits heute in erheblichem Umfang Forschung und Lehre mitgestalten (Bloch, Lathan, Mitterle, Trümpler & Würmann 2014). Bislang liegen kaum systematische Untersuchungen zum Erleben ihrer Arbeitsbedingungen vor. Die vorliegenden Arbeiten werden dieses Forschungsdesiderat mithilfe psychologischer Ansätze und Erkenntnisse zu Zielen und Motivation aufgreifen und auf den Arbeitsplatz Hochschule anwenden. Im Kern werden das Auftreten von und die Belastung durch Zielkonflikte sowie qualitativ unterschiedliche Formen fremd- und selbstbestimmter Lehrmotivation der NachwuchswissenschaftlerInnen in vier aufeinander aufbauenden Artikeln analysiert. Weil ‚Zeit‘

in ihrem Arbeitsalltag eine (zu) knappe Ressource darstellt, werden sie durch Erhebungen zu zeitlichen Aspekten ihres Arbeitsalltages in der ersten Studie ergänzt. Um die Auswirkungen des vollzogenen Wandels in der Hochschullehre zu erfassen, greift die zweite Studie zusätzlich die bestehenden Einstellungen zur Bologna-Reform und zu Innovationen in der Lehre auf. Die dritte Studie erfasst, wie neben bestehenden Zielkonflikten auch förderlichen Zielbeziehungen erlebt werden. Abschließend wird in der dritten und vierten Studie analysiert, in welchem Zusammenhang Rahmenbedingungen, die in unterschiedlichem Ausmaß eine Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit ermöglichen, mit Zielkonflikten und Lehrmotivation stehen. Die Daten der vorgelegten Studien entstammen dem unter der Leitung von Prof. Dr. Georg Krücken und Prof. Dr. Elke Wild durchgeführten Projekt ConGo – *Conflicting goals @universities* (BMBF Förderkennzeichen 01PH08032).

Seit nunmehr fast 100 Jahren werden in der Hochschulforschung wie im hochschulpolitischen Diskurs zwei Fragen adressiert: *Wie viel arbeiten WissenschaftlerInnen?* und *Wie verteilt sich ihre Arbeitszeit auf verschiedene Tätigkeitsfelder?* (Menges & Austin 2001). Die Frage nach dem Arbeitszeitumfang hebt auf die Legitimation und Effektivität der Profession ab. Sie bietet einen quantitativen Vergleichsmaßstab, der es erlaubt die autonom arbeitenden WissenschaftlerInnen mit anderen Professionen zu vergleichen. Hohe Maße wöchentlicher Arbeitszeiten weisen eine Arbeitsleistung und einen Arbeitseinsatz nach, die einen hohen gesellschaftlichen Status sowie die nicht unerhebliche Aufwendung öffentlicher Mittel in einem System, das keine außerhalb des Wissenschaftssystems liegenden, externen Kontrollmechanismen kennt, legitimieren können.

Die Verteilung der Arbeitszeit hingegen erfordert eine Klärung, in welchem Verhältnis welche verschiedenen Tätigkeitsfelder zueinander stehen und wie diese voneinander abzugrenzen sind. Dabei beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf Forschung und Lehre, die als Kern der wissenschaftlichen Arbeit (Weber 1992) bezeichnet werden können. Weber konstatierte dazu bereits im Jahre 1919:

Jeder junge Mann, der sich zum Gelehrten berufen fühlt, muß sich vielmehr klarmachen, daß die Aufgabe, die ihn erwartet, ein Doppelgesicht hat. Er soll qualifiziert sein als Gelehrter nicht nur, sondern auch: als Lehrer. Und beides fällt ganz und gar nicht zusammen. Es kann jemand ein ganz hervorragender Gelehrter und ein geradezu entsetzlich schlechter Lehrer sein. Ich erinnere an die Lehrtätigkeit von Männern wie Helmholtz oder wie Ranke. Und das sind nicht etwa seltene Ausnahmen. (Weber 1992, S. 4).

Das Zitat macht deutlich, dass Forschung und Lehre – neben der für deutsche Universitäten konstitutiven Verbindung beider als Einheit (Jacob & Teichler 2011) – im Arbeitsalltag als zwei mehr oder weniger disparate, voneinander unabhängige Tätigkeiten wahrgenommen werden können. Dies

bestätigen auch aktuellere wissenschaftliche Studien. Die von Weber angesprochene Qualität von Forschung und Lehre wurde empirisch untersucht, indem das Verhältnis von *Effektivität* in der Lehre und *Produktivität* in der Forschung analysiert wird. Marsh und Hattie (2002; vgl. auch Hattie & Marsh 1996) kommen in ihren Analysen zu der Auffassung, dass bezogen auf die *Arbeitsleistung* beide weder komplementär noch antagonistisch, sondern zwei voneinander unabhängige Konstrukte sind. Sie gehen davon aus, dass es gleichermaßen viele WissenschaftlerInnen gibt, die gut im Forschen und Lehren sind, weniger gut in beidem sind oder gut im Forschen und weniger gut im Lehren beziehungsweise weniger gut im Forschen und gut im Lehren sind. Die Bewertung der Lehrleistung wurde hier (Marsh & Hattie 2002) anhand von Kurs- und Personenevaluationen sowie Bewertungen des verwendeten Lehrmaterials durch Studierende operationalisiert. Dies hatte sich – trotz bestehender Kritik – als zuverlässigstes Maß erwiesen, nachdem alternativ in vorherigen Studien Selbsteinschätzungsmaße und Peer-Ratings durch andere Lehrende untersucht worden waren. Die Forschungsproduktivität wurde über einen nach Umfang und Art der Publikationen gewichteten Index erfasst.

Subjektiv erleben WissenschaftlerInnen die Beziehung zwischen Forschung und Lehre unterschiedlich. Sie kann einer enthusiastischen Weitergabe der erforschten Inhalte in der Lehre oder einer symbiotischen Beziehung, indem die Aufbereitung der Lehrinhalte für Studierende den Forschungsprozess fördert, entsprechen. Häufiger jedoch werden sie als sich gegenseitig behindernde Tätigkeiten aufgrund begrenzter Zeitressourcen (u.a. Robertson & Bond 2001; Menges & Austin 2001) wahrgenommen. So monieren WissenschaftlerInnen: „Most often, the problem is defined as too little time“ (Menges & Austin 2001, S. 1127). Dieser Wahrnehmung folgend kann und wird die Frage *Wie verteilt sich ihre Arbeitszeit?* in Bezug auf die Tätigkeitsbereiche Forschung und Lehre in empirischen Untersuchungen angewendet werden.

Historisch betrachtet wurde seit Mitte der siebziger Jahre – einhergehend mit dem massiven Ausbau der Studienplätze im Rahmen der Bildungsexpansion im tertiären Sektor – wiederholt der „Verdacht einer zunehmenden Verdrängung der Forschung durch die Lehre“ (Schimank 1995, S. 155) diskutiert. Wenn HochschullehrerInnen zunehmend mehr Zeit für Lehrtätigkeiten aufbringen müssen, so die These, war zu befürchten, dass ihre Forschungsleistungen darunter leiden. Jedoch zeigt die international vergleichend und längsschnittlich angelegte Carnegie-Studie, dass, bezogen auf die Arbeitszeitverteilung der HochschullehrerInnen in Deutschland, in der Gesamtheit für den Zeitraum der 1970er bis 1990er Jahre – neben einer großen Varianz unter den WissenschaftlerInnen – ein eindeutiger Trend zu einem höheren Zeitbudget für die Forschung erkennbar ist (Enders & Teichler 1995a). Die darauf aufbauende CAP-Studie (The Changing Academic Profession) kommt zu dem Ergebnis, dass für den Zeitraum seit Beginn der 1990er bis zum Jahr 2007 der relative Anteil, der für Forschung aufgewendet wird, etwa konstant geblieben ist, jedoch der relative zeitliche Aufwand für

Lehre um gut ein Fünftel verringert wurde, weil der Anteil für andere Aufgaben gestiegen ist (Jacob & Teichler 2011).

In der Diskussion um eine Verdrängung der Forschung wird darüber hinaus die (Ungleich-)Gewichtung von Forschung und Lehre aufgegriffen. Zahlreiche weitere Untersuchungen erfassen diese in Bezug auf verschiedene Parameter (u.a. Becker, Stegmüller; Tadsen & Wild 2011; Leisyte; Enders & de Boer 2009; Enders & Teichler 1996; Meier & Schimank 2009; Teichler 2011; Wild 2014). So sprechen Enders und Teichler im Hinblick auf die beruflichen Präferenzen von UniversitätsprofessorInnen von einem „Ideal der Verknüpfung von Forschung und Lehre bei gleichzeitiger Betonung des Forschungsprimats (...) für das berufliche Selbstverständnis“ (1995c, S. 175). Kreckel resümiert aus der CAP sowie einer weiteren Studie, dass bei Mittelbauangehörigen an Universitäten eine „sehr starke Forschungsorientierung und eine deutlich geringere Lehrorientierung“ (2013, S. 63) erkennbar sei. In seiner Fallstudie mit besonders engagierten Lehrenden an einer großen amerikanischen Research University zeigt Serow (2000), dass Lehrende ihr Standing als WissenschaftlerInnen trotz Auszeichnung und/oder hohem Lehrengagement über Forschungsleistungen erarbeiten müssen. Nur wer ausreichend viele und gute Forschungsleistungen vorzuweisen hat, wird als legitimes Mitglied der Fakultät angesehen. In Bezug auf die Lehrleistung hingegen werde nicht mehr erwartet, als dass keine Beschwerden auftreten. Er führt dies zurück auf ein in der Wissenschaft vorherrschendes Anreizsystem, das vornehmlich Forschung honoriert. Wird das Erleben der Arbeitsbedingungen von NachwuchswissenschaftlerInnen untersucht, kann folglich davon ausgegangen werden, dass Lehre und Forschung in der Wahrnehmung der meisten WissenschaftlerInnen um die begrenzte Ressource Zeit konkurrieren sowie, dass berücksichtigt werden muss, dass beide im System unterschiedlich gewichtet werden.

1.2. Wandel im deutschen Wissenschaftssystem

Es bedarf angesichts grundlegender Reformen der letzten Jahre zumindest einer konzisen Analyse des aktuellen Wandels im deutschen Wissenschaftssystem, um den Arbeitsplatz Hochschule in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu verstehen. Wurden die Hochschulen in der organisationssoziologischen Hochschulforschung seit den 1960er Jahren als „organisierte Anarchien“ (Cohen, March & Olsen 1972) bezeichnet und galten aufgrund einer „losen Kopplung“ ihrer Organisationseinheiten als schwer oder kaum steuerbar (Hanft 2000; Krücken & Rübken 2009), so wird seit Beginn des 21. Jahrhunderts von einer organisationalen Akteurswerdung (Krücken & Meyer 2006) ausgegangen. Diese neuere Betrachtungsweise der Organisation Hochschule trägt einem politisch vollzogenen, grundlegenden Wandel in der Steuerung von Universitäten Rechnung. Sie kennzeichnet unter der Bezeichnung einer „outputorientierten ‚educational governance‘“ (Wild 2014)

die Einführung einer neuen Steuerungsphilosophie sowie neuer Steuerungsinstrumente. Sie setzen den Ansätzen des New Public Management folgend auf indikator- und leistungsgestützte Anreizsysteme wie beispielsweise leistungsorientierte Mittelvergabe, Leistungszulagen in der Besoldung oder Ziel- und Leistungsvereinbarungen (Wild 2014; Wilkesmann & Schmid 2012).

Weitgehend akzeptierte Indikatoren für Forschungsleistungen sind – mit fächerspezifisch unterschiedlichen Gewichtungen – Publikationen und Drittmittelinwerbungen. Sie sind für die Reputation und den Haushalt von Hochschulen existenziell und werden daher auch in Berufungs- und Bleibeverhandlungen stark gewichtet. Sie sind damit auch auf individueller Ebene im Zuge eines verschärften Wettbewerbs um Gelder und Köpfe relevant (Osterloh & Frey 2008). Die wissenschaftliche Arbeit des/der einzelnen Wissenschaftlers/Wissenschaftlerin wird mittels der angelegten Indikatoren in einen Wettbewerbszusammenhang gestellt. Arbeitssoziologisch kann diese Organisation wissenschaftlicher Arbeit mit dem Begriff der *Ergebnisorientierung* beschrieben werden (Marrs 2010). Wenn, wie in Universitäten der Fall, eine hohe Autonomie nicht nur einen großen Spielraum für die selbstorganisierte Bewältigung des Arbeitsprozesses bietet, sondern auch die Verantwortung für dessen Resultate beim Individuum verortet ist, überträgt sich der Wettbewerb, in dem das Unternehmen beziehungsweise die Organisation steht, auf das Individuum. Insbesondere bei bestehender Beschäftigungsunsicherheit können hohe Leistungsanforderungen gestellt und dessen Erfüllung erwartet werden (Marrs 2010), weil die WissenschaftlerInnen für das Arbeitsergebnis eigenverantwortlich sind. Zuerst wird ein zu erreichendes Ergebnis definiert, daran anschließend der dafür notwendige Aufwand bemessen: „Das Ergebnis ist nun die unabhängige Variable, an die Aufwand, Ressourcen etc. flexibel angepasst werden müssen“ (Kratzer, Dunkel & Menz 2009, S. 540). Die Einführung wettbewerbs- oder marktorientierter Steuerungsformen behindert demzufolge nicht grundsätzlich die Autonomie des wissenschaftlichen Arbeitens, sondern lässt vielmehr auf individueller Ebene „Mehr Druck durch mehr Freiheit“ (Glißmann & Perters 2001 zit. n. Marrs 2010, S. 344) erwarten.

Während dafür in der Forschung Peer Review-Verfahren als Qualitätssicherung etabliert sind, stellt sich die Situation in der Lehre disparater dar. Sie ist weniger karriererelevant und es existiert für die Lehre bislang auch kein funktionales Äquivalent der Leistungsmessung und Qualitätssicherung (Kloke & Krücken 2012). Trotz der bestehenden Ungleichgewichtung, konstatieren die Hochschulen eine Aufwertung der Lehre im Zuge der Bologna-Reform. Dieser beobachtbare Bedeutungszuwachs ist mit steigenden Erwartungen an die Lehrleistung aller Lehrenden verknüpft, weil im Zuge von Bologna im Rahmen der Akkreditierungen und durch Studierendenproteste in Form von Lehrevaluationen und Transparenz über deren Ergebnisse die Anforderungen steigen (Wild 2014). Die Hochschulen als Organisationen reagieren auf die im Zuge dessen gestellten, gestiegenen Anforderungen vornehmlich mit dem Auf- und Ausbau von Qualitätssicherungssystemen und Support-Einrichtungen.

Diesen Bemühungen können indirekte Steuerungswirkungen zugeschrieben werden, indem sie über das Medium ‚Information‘ Qualitätsdiskussionen und –definitionen in die Hochschulen bringen (Kloke & Krücken 2012) und dadurch konkretere Anforderungen auf individueller Ebene an die Lehrenden formulieren.

Trotz des Fehlens eines funktionalen Äquivalentes zum Peer Review-Verfahren, sind Ansätze erkennbar, die eine outputorientierte Steuerungsphilosophie auch in der Lehre zu verankern versuchen. Es mangelt jedoch an zuverlässigen Instrumenten zur Messung individueller Lehrkompetenz (u.a. Fitting, Horn, Lorson & Wigger 2013; Pasternack 2006). Behelfsweise werden dabei studentische Lehrevaluationen oftmals als ‚das‘ Instrument der Qualitätssicherung eingesetzt (Wild 2014). Ihre Ergebnisse werden bislang jedoch kaum zur direkten Steuerung eingesetzt, weil deren Validität und Aussagekraft in Bezug auf die Lehrperson nicht nur von wissenschaftlicher Seite (vgl. u.a. Hinz 2012; Wolbring 2013), sondern auch von Hochschulleitungen und ProfessorInnen selbst hinterfragt werden. Zudem führen Kritiker an, dass bei einer zu hohen Bedeutung von Lehrveranstaltungsevaluationen eine Noteninflation zu befürchten ist, weil aus Karrieremotiven ein stillschweigendes Agreement zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht, sich gegenseitig – unabhängig von der Qualität der erbrachten Leistung – positiv zu beurteilen (Kloke & Krücken 2012). Zusätzlich haben Untersuchungen gezeigt, dass eine direkte Steuerung des Lehrverhaltens durch monetäre Anreize keinen systematischen Einfluss auf das Lehrverhalten zu haben scheint (Kopatz & König 2012; Wilkesmann 2012; Wilkesmann & Schmid 2012). Vielmehr scheinen, aufgrund einer mehrheitlich hoch ausgeprägten und selbstbestimmten Lehrmotivation, Kontextfaktoren wie Arbeitsplatzbedingungen das Lehrverhalten über Lehrmotivation indirekt zu steuern (Stegmüller, Tadsen, Becker & Wild 2012; Stegmüller 2012; Wilkesmann 2012). Eine Untersuchung der Motivation der Lehrenden zusammen mit den gegebenen Rahmenbedingungen kann somit interindividuelle Unterschiede in lehrbezogenen Einstellungs- und Verhaltensweisen von Hochschullehrenden erklären und damit einen empirischen Beitrag zur Diskussion um eine Aufwertung und Verbesserung der Lehre leisten. Es stellt sich darüber hinaus aber auch die Frage, ob ein aus institutioneller Sicht zunächst wünschenswerter Zuwachs an Lehrengagement mit individuellen Kosten einhergeht, weil aufgrund der bereits strukturell angelegten Rollenüberlastung die Anforderungen an das Zeitmanagement der NachwuchswissenschaftlerInnen zusätzlich steigen. Diese Kosten werden von NachwuchswissenschaftlerInnen insbesondere in Situationen erlebt werden, in denen sie sich mit multiplen Anforderungen und Vorhaben konfrontiert sehen.

1.3. Karrierepfade auf deutschem Sonderweg

Kreckel (2011) zufolge begeben sich hierzulande NachwuchswissenschaftlerInnen, die sich an deutschen Hochschulen als WissenschaftlerInnen etablieren wollen, in dreierlei Hinsicht auf einen ‚Sonderweg‘: Dieser Weg ist lang, weil ihre Laufbahn früher beginnt und später endet als beispielsweise an englischen, französischen und US-amerikanischen Universitäten (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013). Er ist aufgrund seiner „flaschenhalsförmigen“ (Kreckel 2011, S. 47) Struktur riskant, denn nur ein geringer Anteil der WissenschaftlerInnen darf an deutschen Hochschulen als etatmäßige ProfessorInnen selbstständig forschen und lehren. Er ist zudem unwägbare, weil neben der Professur keine dauerhafte Laufbahnperspektive besteht (Kreckel 2011) und die Beschäftigungsverhältnisse und Qualifizierungswege bereits ab Beginn der Promotion durch eine große Heterogenität gekennzeichnet sind (Burkhard, König & Krempkow 2008). Aus forschungspragmatischer Sicht erschweren es diese Umstände, die Gruppe der NachwuchswissenschaftlerInnen zu definieren – sowohl international vergleichend, als auch in Abhängigkeit ihres Beschäftigungsverhältnisses oder der Qualifikationsphase.

Promovierende werden im angelsächsischen und US-amerikanischen System als Graduate Students der Gruppe der Studierenden zugeordnet (Kreckel 2008). Im Rahmen der europäischen Bologna-Reform wird inzwischen auch hierzulande die Promotion als dritter Ausbildungszyklus nach dem Master definiert (Hornbostel 2009; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013). Die Europäische Forschercharta hingegen schlägt vor – unter anderem in Anlehnung an die deutsche Tradition, in der Promovierende als wissenschaftliche MitarbeiterInnen an Universitäten beschäftigt sind –, Promovierende gleichermaßen als Early Stage Researcher zu bezeichnen. Sie werden hierdurch „recognized as professionals – with commensurate rights – who make a contribution to the creation of new knowledge“ (European University Association 2010). Damit verfügen sie über einen Doppelstatus und können auch zum wissenschaftlichen Nachwuchs gezählt werden. In Deutschland muss aufgrund der im internationalen Vergleich hohen Promotionsquote von 19% (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013; Hornbostel 2009) für die Gruppe der DoktorandInnen zudem berücksichtigt werden, dass auch ein nicht unerheblicher Anteil dieser NachwuchswissenschaftlerInnen keine Professur anstrebt, sondern die Universität nach der ersten Qualifikationsphase verlässt.

Betrachtet man den Beschäftigungsstatus, so bleibt „die Promotion auf einer regulären (häufig geteilten) wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle der traditionelle Hauptzugang zur Universitätskarriere in Deutschland“ (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 84). Sie entspricht einer haushaltsfinanzierten Qualifikationsstelle, die als ‚Ausstattung‘ zu einer Professur

gehört, Aufgaben in Forschung und Lehre beinhaltet und häufig als klassische „Meister-Lehrlings-Konstellation“ (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 84) bezeichnet wird. Ähnlich gestaltet sich eine Promotion im Rahmen eines Beschäftigungsverhältnisses in einem der immer häufiger werdenden Drittmittelprojekte (Statistisches Bundesamt 2014). Hier fallen zumindest formal häufig keine Lehraufgaben an, stattdessen müssen aber Anforderungen im Bereich Projektmanagement erfüllt werden. Da es sich üblicherweise um Drittmittelprojekte des/der PromotionsbetreuerIn handelt, ist auch hier davon auszugehen, dass es zu einem ähnlichen Meister-Lehrlings-Verhältnis kommt, auch wenn das Konsortium des Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs zu dem Schluss kommt, dass eine Drittmittelstelle für eine wissenschaftliche Laufbahn als weniger karrierenah wahrgenommen wird (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013). Darüber hinaus werden zunehmend Promotionen über Stipendien finanziert und sogenannte ‚externe‘ Promotionen geschrieben, indem Personen ihren Lebensunterhalt außerhalb der Universität erwirtschaften und ihr Bezug zur Universität lediglich über die inhaltliche Betreuung der Arbeit sowie dessen Begutachtung und Prüfung besteht (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013). Diese Gruppe von WissenschaftlerInnen ist aufgrund einer nicht vorhandenen Einschreibepflicht bzw. Registrierung für Promovierende jedoch nahezu unmöglich zu erfassen (Burkhard et al. 2008).

Nach Abschluss der Promotion folgen der European Science Foundation zufolge drei weitere Phasen, in denen sich der Status von WissenschaftlerInnen unterscheidet: *Post-doctoral stage*, *independent researcher stage* und *established researchers*. Letztere beschreibt die Position des Professors bzw. der Professorin (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2013). Für die *independent researcher stage* findet sich im deutschen Wissenschaftssystem kein funktionales Äquivalent – zumindest dann nicht, wenn die Phase für einen nicht unerheblichen Anteil der WissenschaftlerInnen zumindest zeitweise als berufliche Option in Betracht kommen sollte, indem Stellen dafür vorgehalten werden. Vielmehr ist zu konstatieren, dass es „an deutschen Universitäten unterhalb der Ebene der berufenen (...) W2- und W3-Professor/-innen so gut wie keine regulären Positionen für selbständig forschende und lehrende Wissenschaftler/ -innen gibt“ (Kreckel 2011, S. 47). Damit bleibt, dass WissenschaftlerInnen in der *post-doctoral stage* dem wissenschaftlichen Nachwuchs zuzuordnen sind. Er entspricht der im deutschen gebräuchlichen Bezeichnung der Post-Docs.

Die Mehrheit der Post-Docs ist auf wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen – am Lehrstuhl oder in Drittmittelprojekten – beschäftigt. Darüber hinaus gibt es einige wenige Stipendien und seit 2002 die neu eingeführte Position der *Juniorprofessur*. Sie hat viel Aufmerksamkeit erfahren (u.a. Bunia 2014; Nickel & Rathmann 2014; Peter 2006; Spiewak 2009), weil sie NachwuchswissenschaftlerInnen frühzeitiger sichere Karriereperspektiven und die Möglichkeiten zu unabhängiger, eigenständiger

Forschung und Lehre zu bieten. Allerdings sind rund zehn Jahre nach Einführung lediglich 1.439 Juniorprofessuren und damit wesentlich weniger als die anvisierten 6.000, existent. Sie entsprechen damit lediglich rund 0,5 Prozent von 268.517 Beschäftigten des gesamten hauptberuflichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (Wissenschaftsrat 2014, S. 126). Sie können zum wissenschaftlichen Nachwuchs gezählt werden, da Ende 2012 lediglich rund 15% der besetzten Juniorprofessuren mit einem Tenure Track oder einer Tenure Option versehen (Wissenschaftsrat 2014) waren und sie auch deshalb „de facto in vielen Fällen (...) nicht auf Augenhöhe mit den etablierten Kolleginnen und Kollegen, sondern weiterhin wie weisungsgebundenes wissenschaftliches Personal behandelt werden“ (Wissenschaftsrat 2014, S. 107).

Early Stage Researcher und *post doctoral stage* beschreiben zwei Zeiträume, für die Universitäten WissenschaftlerInnen auf sogenannten ‚Qualifikationsstellen‘ beschäftigen. Sie sehen gesetzlich festgeschrieben für eine Dauer von zweimal sechs Jahren Befristungsmöglichkeiten ihrer Beschäftigungen zur Qualifikation für eine wissenschaftliche Laufbahn vor (WissZeitVG 2007). Diese Qualifikation erfolgt in Deutschland zunächst – wie in anderen Ländern auch – über die Promotion. In einem zweiten Schritt erfolgt sie über die Habilitation. Sie gilt, wenngleich sie formal nicht mehr notwendig ist, traditionell als Befähigung zu eigenständiger Lehre und als Voraussetzung auf eine Professur berufen zu werden. Beide Abschlüsse führen jedoch zu keiner Änderung am Status der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, was bedeutet, dass diese in der Regel weiterhin als weisungsgebundene Assistenten forschen und lehren und somit auch weiterhin als „Nachwuchs“ gelten (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013, S. 84). Weil sich aus dem traditionellen Lehrstuhlprinzip ergibt, dass es eben keine *independent researcher* gibt, bleibt der wissenschaftliche Nachwuchs einem/einer LehrstuhlinhaberIn – einem/r ProfessorIn – weisungsgebunden so lange zugeordnet, bis die tatsächliche Berufung auf eine Professur eigenständige Forschung und Lehre ermöglicht. Weil dies im Durchschnitt erstmalig im Alter von 41 Jahren (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013) geschieht, wird die Bezeichnung ‚Nachwuchs‘ von Betroffenen mitunter als unpassend empfunden:

Diejenigen, die nach abgeschlossener Promotion in der Wissenschaft verbleiben und einige Jahre in Forschung und Lehre tätig gewesen sind, sehen sich nicht mehr als wissenschaftlicher Nachwuchs. Sie schätzen sich vielmehr als professionelle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein, die mit hoher Verantwortung Studierende betreuen und Forschungsprojekte durchführen (Jongmanns 2011, S. 80).

Die vorliegende Arbeit wird – trotz der nachvollziehbaren Kritik an der Begrifflichkeit – folglich unter der Bezeichnung NachwuchswissenschaftlerIn alle WissenschaftlerInnen an deutschen Universitäten ab Beginn ihrer Promotion bis zur Berufung auf eine Professur subsumieren.

1.4. Ausbildung zwischen ‚Meisterlehre‘ und ‚learning by doing‘

Wenngleich die Metapher des Professors als Meister, dem der Nachwuchswissenschaftler als Lehrling bei der Arbeit über die Schulter schaut, inzwischen eher als tradierte Vorstellung denn als ernsthaftes Vorbild für die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses angeführt wird, so bleibt die Frage, wie junge WissenschaftlerInnen heute für ihren Beruf qualifiziert werden, bestehen. Enders und Teichler verweisen gar auf

das ‚Qualifikationsparadox‘ der ‚wissenschaftlichen Profession‘ (...). Gerade der Hochschullehrerberuf, der gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen eine besondere Bedeutung der Systematisierung von Wissen und Ausbildung reklamiert, setzt in der Qualifizierung für den eigenen Berufsstand eher auf informelle Anlernprozesse und eine Aneignung der Berufsrolle im Vollzug der Tätigkeit als auf gesonderte und formalisierte Qualifizierung. Die Ausbildung für die ‚wissenschaftliche Profession‘ erscheint aus dieser Perspektive erstaunlich ‚unprofessionell‘ (Enders & Teichler 1995c, S. 176).

Auch wenn rund zwanzig Jahre nach der Einschätzung von Enders und Teichler ein Trend hin zu strukturierten Promotionsprogrammen zu verzeichnen ist (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013), so besteht nicht nur bis heute die oben genannte Einschätzung, dass die Promotion auf einer regulären Lehrstuhlstelle die beste Voraussetzung für eine Universitätskarriere ist (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013). Es bleibt auch zu konstatieren, dass die seit Mitte der 1980er Jahre in Deutschland diskutierten strukturierten DoktorandInnenprogramme es bislang lediglich schaffen teilweise „neue Akzente in der Organisation der Betreuung“ (Hauss & Kaulisch 2012, S. 184) von Promovierenden zu setzen. So werden bei den im Rahmen des ProFile Promovierendenpanels 2.935 befragten Promovierenden zwar Unterschiede in der formellen Organisation der Betreuung deutlich – es sind in Promotionsprogrammen häufiger mehrere BetreuerInnen zuständig, es wird häufiger an den/die HauptbetreuerIn Bericht erstattet und es werden zum Teil mehr Kurse besucht – es zeigen sich aber keine Unterschiede in der Wahrnehmung und Zufriedenheit mit der Betreuung (Hauss & Kaulisch 2012). Eine trennscharfe Unterscheidung der Qualifizierungswege scheint allerdings auch hinfällig, weil zum einen in Individualprogrammen inzwischen Elemente der strukturierten Promotion integriert werden und zum anderen die Variabilität der Programme zu groß ist, um einer einzelnen

Vergleichskategorie gerecht zu werden (Hauss & Kaulisch 2012). Nicht zuletzt die Einschätzung der Mehrheit der ProfessorInnen, dass eine weitere Ausdehnung der strukturierten Doktorandenausbildung eher als ungeeignet eingestuft wird (Böhmer, Neufeld, Hinze, Klode & Hornbostel 2011), mag dazu beitragen, dass es bei den geschilderten Veränderungen zunächst bei Veränderungen auf der Ebene der Formalstruktur bleibt. Folglich wird das Forschen – Themenfindung, Recherche, ggf. Erhebungen oder Experimente durchführen, Schreiben und Publizieren, Vorträge halten, später Drittmittel einwerben, u.v.m. – weiterhin vornehmlich in einem Prozess des ‚*learning by doing*‘ erlernt.

Dies gilt für die Lehre mindestens gleichermaßen. Auch hier entspricht die Situation dem ‚Qualifikationsparadox‘. Es gibt traditionell für „Hochschullehre, Beratung und Prüfungen (...) keinerlei systematische berufliche Vorbereitung (Webler 1997, S. 13) und bis heute bleiben hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen weitgehend „Angebote mit Freiwilligkeitscharakter“ (Wild 2014, S. 194), bei denen davon auszugehen ist, dass sie nur von einer begrenzten und zudem selbstselegierten Teilgruppe von Lehrenden wahrgenommen werden. Wenn auch empirische Daten zur Inanspruchnahme und Nutzungsintensität von Support-Einrichtungen, die Qualifizierungsmaßnahmen in der Lehre anbieten, bislang nicht vorliegen, ist aufgrund gestiegener Anforderungen und der fortlaufenden Priorisierung von Forschung zu erwarten, dass auch zukünftig insbesondere NachwuchswissenschaftlerInnen eher weniger Zeit für Lehrqualifikation als für ihre Forschungsleistungen aufwenden werden (Wild 2014).

Neben der hohen Autonomie, vielfältigen Anforderungen, dem steigenden Wettbewerb und der vorherrschenden Ergebnisorientierung sorgt folglich, die mit dem Begriff ‚Qualifikationsparadox‘ beschriebene, fehlende systematische Ausbildungsstruktur dafür, dass NachwuchswissenschaftlerInnen auf unterschiedlichen Stellen und bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen fortlaufend gefordert sind, den Verlauf ihrer langen unsicheren Karriere und die Aneignung der dafür erforderlichen Kompetenzen selbst zu organisieren sowie ihre damit zusammenhängenden Ziele selbständig zu setzen und zu verfolgen. Typische Ziele sind beispielsweise das Verfassen und Publizieren wissenschaftlicher Texte oder die Vorbereitung und das Halten einer Lehrveranstaltung. Vor dem geschilderten Hintergrund der begrenzten Ressource Zeit, den gestiegenen Anforderungen und der Erwartung, dass mehrere Tätigkeiten zur gleichen Zeit ausgeführt werden sollen, ist zu erwarten, dass NachwuchswissenschaftlerInnen Zielkonflikte erleben. Gerade weil die Lehre in ihrer Bedeutung hinter der Forschung zurücksteht, sie aber in öffentlicher Diskussion zuletzt aufgewertet wurde, fokussiert die vorliegende Arbeit die Lehrmotivation der NachwuchswissenschaftlerInnen. Wie beides theoretisch zu erfassen ist und welche Auswirkungen und Zusammenhänge nach jeweiligem Erkenntnisstand empirischer Studien zu erwarten sind, wird darum im Folgenden eröffnet.

2. Theorie und Empirie zu Zielen und Motivation

2.1. Konzeptuelle Grundlagen von Zielen, multiplen Zielen und Zielkonflikten

Ziele sind in der Psychologie als internale Repräsentationen wünschenswerter Zustände definiert (Austin & Vancouver 1996). Sie beschreiben die Vorstellungen einer Person davon, was sie erreichen möchte. Folglich sind Ziele zukunftsgerichtet. Sie können als dynamisch bezeichnet werden, weil bestehende Ziele je nachdem, ob sie aufgeschoben oder aufgegeben werden, das weitere Handeln und Verhalten eines Individuums beeinflussen (Klug & Maier 2014). Sie werden darüber hinaus als kontingent bezeichnet, weil sie „das Handeln und Erleben im Alltag strukturieren und ihm persönliche Bedeutung geben“ (Brunstein & Maier 1996, S. 147; Klug & Maier 2014).

Die Zielforschung hat in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Konstrukte hervorgebracht, die sich auf unterschiedliche Zeiträume beziehen und auf verschiedenen Abstraktionsebenen angesiedelt sind. So reichen etablierte Konzepte von langfristig angelegten, wiederkehrenden persönlichen Bestrebungen (*personal strivings*, Emmons 1986) und Lebensaufgaben (*life tasks*, Cantor & Kihlstrom 1987), bis hin zu persönlichen Anliegen (*current concerns*, Klinger & Cox 2004) oder persönlichen Projekten (*personal projects*, Little 1983), die zumeist kürzere Zeitspannen umfassen, die Zielverfolgung in ablaufende Phasen unterteilen und die aus einer Zielbindung entstehenden konkreten Handlungen in den Blick nehmen.

In der theoretischen wie auch empirischen Betrachtung von Zielen dominierte lange der Blick auf ein einzelnes Ziel. Da Menschen jedoch typischerweise mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen (Riediger & Freund 2004), nehmen neuere Forschungsansätze auch das Verhältnis bestehender multipler Ziele systematisch in den Blick. Hierzu vorgelegte Modelle (zusf. u.a. Austin & Vancouver 1996; Boudreaux & Ozer 2012) differenzieren abstrakte Ziele in Subziele beziehungsweise fassen konkrete(re) Vorhaben zu übergeordneten Zielen zusammen. Das Modell von Kruglanski und KollegInnen (2002) etwa beschreibt Ziele sowohl in ihrem vertikalen wie auch in ihrem horizontalen Verhältnis zueinander. Abstrakte Ziele sind demnach (vertikal) darunter liegenden, zugehörigen konkreteren Subzielen (sog. *subgoals*) und Vorhaben (sog. *means*) zugeordnet, deren Erreichen Voraussetzung für das Verfolgen übergeordneter Ziele ist. Diese vertikalen Zielbeziehungen werden als förderlich, sich gegenseitig begünstigend beschrieben. Daneben existieren horizontale Zielbeziehungen zwischen Zielen, die zeitgleich nebeneinander stehen, konkurrieren und sich gegenseitig hemmen. Unterschiedliche Beziehungen beschreiben, ob mehrere Vorhaben die Erreichung eines bestimmten Ziels ermöglichen (*equifinality*) oder ob ein bestimmtes Vorhaben zur Erreichung mehrerer Ziele beitragen kann (*multifinality*) (Kruglanski et al. 2002).

Riediger und Freund (2004) gehen in ihrer Forschung ebenfalls von sich gegenseitig begünstigenden oder hemmenden Zielbeziehungen aus. Sie definieren, dass *Facilitation* dann auftritt, wenn das Verfolgen eines Ziels gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit erhöht ein anderes Ziel zu erreichen. Dies kann durch instrumentelle Beziehungen zwischen den Zielen oder sich überlappende Zielerreichungsstrategien eintreten. Erstere beschreiben, dass die Verfolgung eines Ziels bereits einen Fortschritt in der Verfolgung eines anderen Ziels darstellt (z.B. wenn das Ziel beruflich erfolgreich zu sein zu einem höherem Einkommen führt, sodass gleichzeitig das Ziel die eigenen Kinder finanziell unterstützen zu können, erreicht wird). Letzteres bezeichnet eine Handlung, die gleichzeitig der Verfolgung mehrere Ziele dient (z.B. kann das Ziel sich im Schwimmverein anzumelden gleichzeitig dazu führen die sportliche Fitness zu verbessern und neue Freunde zu finden).

Nicht als gegensätzlich, sondern unabhängig und eigenständig davon abgrenzbar, beschreiben Riediger und Freund (2004) *Interferenz* als Ausdruck sich hemmender Zielbeziehungen. Interferenz kann auftreten, wenn Strategien zur Zielerreichung inkompatibel sind oder wenn Ressourcen wie Zeit, Geld oder Energie begrenzt sind, sodass Investitionen in die Verfolgung eines Ziels zulasten anderer Ziele gehen. In der Literatur wird hier häufig von *Zielkonflikten* gesprochen. Ein Zielkonflikt „is present, when the pursuit of one goal detracts the pursuit of another“ (Austin & Vancouver 1996, S. 355). Zielkonflikte können in Organisationen zwischen verschiedenen Teilbereichen oder Aufgabenfeldern bestehen (Locke Smith, Erez Chah & Schaffer 1994; Krücken & Wild 2010). Innerhalb von Personen beschreiben sogenannte intra-individuelle Zielkonflikte „the degree to which individuals feel that their multiple goals are incompatible“ (Locke, Smith, Erez, Chah & Schaffer 1994, zit. n. Slocum, Cron & Brown 2002, S. 78). Zielkonflikte innerhalb einer Person können in verschiedenen Konstellationen auftreten. Slocum und Kollegen (2002) unterscheiden drei Formen intra-individueller Zielkonflikte. Erstens, wenn ein von außen auferlegtes Ziel sich mit einem persönlichen Ziel widerspricht. Zweitens, wenn bei Erledigung einer Aufgabe zwei in Konflikt zueinander stehende Zielgrößen sich widersprechen: So kann die Anforderung möglichst viel in möglichst hoher Qualität zu produzieren zu Zielkonflikten führen. Drittens, wenn gleichzeitig mehrere voneinander unabhängige Ziele bestehen und dieselben begrenzten Ressourcen (z.B. Zeit, Geld) erfordern.

Die vorliegende Arbeit fokussiert auf Zielkonflikte auf der Ebene konkreter Vorhaben, die am Arbeitsplatz auftreten können, weil NachwuchswissenschaftlerInnen dort mit vielfältigen, multiplen Zielen konfrontiert sind. Da – wie die im Folgenden zusammengefassten Studien zeigen – Zielkonflikte oftmals mit durch Belastung verursachten negativen Auswirkungen einhergehen, wird in den quantitativen Studien, neben der Häufigkeit von Zielkonflikten, die dadurch erlebte Belastung erhoben.

2.2. Empirische Befunde zu Folgen multipler Ziele und Zielkonflikte

Ziele sind für Erfolg und Leistung in akademischen Kontexten (z.B. Eccles & Wigfield 2002) wie im Arbeitsleben entscheidend (z.B. Locke & Latham 2002). Fortschritte in der Zielverfolgung führen zu Erleben von positiven Gefühlen wie Hoffnung, Enthusiasmus und Stolz (Segerstrom & Solberg Nes 2006; Austin & Vancouver 1996). In ihrer Metaanalyse konnten Klug und Maier (2014) zeigen, dass eine erfolgreiche Zielverfolgung zu höherem subjektivem Wohlbefinden führt. Weitere Studien legen dar, dass positive Effekte von Zielmerkmalen wie Bindung, Erreichbarkeit, Fortschritt (Brunstein 1993) oder Selbstbestimmtheit (Sheldon & Elliot 1999; Koestner, Lekes, Powers & Chicoine 2002) abhängig sind.

Empirische Erkenntnisse zu *Facilitation* sind bislang rar gesät. In ihren empirischen Studien gelang es Riediger und KollegInnen (Riediger & Freund 2004; Riediger, Freund & Baltes 2005) zu zeigen, dass facilitative Zielbeziehungen zu einem höheren Engagement in der Zielverfolgung führen konnten. Obwohl vermutet, konnten sie jedoch kein gesteigertes Wohlbefinden nachweisen. *Interferenz* hingegen zeigte in ihren Studien negative Auswirkungen sowohl innerhalb wie zwischen Personen auf zahlreiche Facetten des Wohlbefindens wie einer positiven psychischen Funktionsfähigkeit, Lebenszufriedenheit und affektivem Wohlbefinden.

Auch zahlreiche weitere Studien (u.a. Boudreaux & Ozer 2013; Emmons & King 1988; Martin & Tesser 1996; Michalak, Heidenreich & Hoyer 2004) unterstreichen, dass Zielkonflikte als belastend erlebt werden. Allerdings ließen sich die gefundenen Effekte nicht durchgehend replizieren (u.a. Kehr 2003; Segerstrom & Solberg Nes 2006). Da aus der Zielforschung bekannt ist, dass die Zielinhalte bedeutsam für Handeln und Wohlbefinden sind (Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser 2004), greifen neuste Studien diesen Ansatz auf um zu spezifizieren, unter welchen Bedingungen Zielkonflikte als belastend erlebt werden. So zeigten Gorges, Esdar und Wild (2014) das auftretende Zielkonflikte zwischen zwei Zielen nach Zielmerkmalen beziehungsweise Merkmalskombinationen zu differenzieren sind. Wenn beide Ziele selbstbestimmt verfolgt werden, treten positive Emotionen auf. Werden zwei Ziele eher fremdbestimmt verfolgt, führt ein Zielkonflikt zu negativen Emotionen. Unterschieden sich beide Ziele stark in ihrer Selbstbestimmtheit, treten ebenfalls weniger positive und mehr negative Emotionen bei einem Zielkonflikt auf (Gorges et al. 2014).

Zielkonflikte zeigen auch negative Auswirkungen auf Zielverfolgung und Leistung. Bereits Locke und Kollegen (1994) konnten zeigen, dass ein umso stärker wahrgenommener Konflikt zwischen Forschungs- und Lehraufgaben bei WissenschaftlerInnen mit einer schlechteren Forschungsleistung zusammenhängt. Weitere Studien deuten darauf hin, dass solche Leistungseinbußen darauf zurückgehen können, dass, indem Ressourcen zur Zielverfolgung in alternative Ziele investiert

werden (vgl. Louro, Pieters & Zeelenberg 2007), auftretende Zielkonflikte die Zielbindung und dadurch zielbezogenes Verhalten vermindern (Slocum et al. 2002) oder ein für die Zielverfolgung erforderliches Ausmaß der Selbstkontrolle und Selbstregulation die vorhandenen kognitiven und motivationalen Kapazitäten überschreitet (Cavallo & Fitzsimons 2012; Pashler 1994). Zusammenfassend lässt sich aus den vorgestellten Ergebnissen ableiten, dass Zielkonflikte zumeist als belastend erlebt werden und, dass sie mit negativen Auswirkungen auf Leistung und Wohlbefinden einhergehen können.

2.3. Theoretische Betrachtung von Motivation im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie

Angesichts zahlreicher Definitionen von Motivation (Schunk 2000) wird Motivation mitunter als „fuzzy but powerful construct“ (Murphy & Alexander 2000:4), als „so etwas wie eine milde Form der Besessenheit“ (deCharms 1979:55 zit. n. Rheinberg 2006, S. 14) oder als „Sammelkategorie (...), in der viele verschiedene Teilprozesse und Phänomene zusammengefasst sind“ (Rheinberg 2006, S. 15) bezeichnet. Traditionelle und in der Grundlagenforschung verankerte motivationspsychologische Ansätze reichen von Bedürfnispyramiden (Maslow 1943) über Inhaltstheorien verschiedener Einflussfaktoren (z.B. Zwei-Faktoren Theorie, Herzberg 1966) bis zu Prozesstheorien (z.B. Rubikonmodell, Gollwitzer 1995; VIE-Theorie, Vroom 1982).

Als eine Teildisziplinen übergreifende Theorie der Motivation hat sich die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Self Determination Theory – SDT) von Edward L. Deci und Richard M. Ryan etabliert, die in den letzten rund drei Jahrzehnten weiterentwickelt wurde. Die SDT versteht sich als organismisch-dialektische Theorie: Menschen verfügen über eine innerliche Tendenz sich persönlich weiterzuentwickeln, diese steht jedoch in einem dialektischen Verhältnis zu den von der sozialen Umwelt bereit gestellten Entwicklungsmöglichkeiten (Deci & Ryan 2002). Sie vereinigt fünf ‚Mini-Theorien‘, die sich vergleichbar mit Puzzleteilen zusammensetzen und dabei verschiedene grundlegende Annahmen menschlichen Verhaltens zum Ausdruck bringen (Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens 2010; Vansteenkiste & Ryan 2013). Die *Cognitive Evaluation Theory* erklärt, dass Verhalten neben externen Anreizen auch aufgrund von intrinsischer Motivation, die einen innerhalb der Person verankerten Antrieb wie Interesse oder Spaß beschreibt, gezeigt werden kann. Die *Organismic Integration Theory* postuliert, dass im Rahmen der Sozialisation ein zunächst fremdbestimmtes, aufgrund externer Anreize gezeigtes Verhalten internalisiert werden kann um anschließend als stärker selbstbestimmt wahrgenommen zu werden. Kernaussage der *Causality Orientations Theory* ist, dass Menschen sich darin unterscheiden, wie sehr sie ihr Verhalten an Autonomie oder Kontrolle orientiert gestalten oder sich generell als hilflos wahrnehmen. Die *Basic*

Needs Theory führt drei Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit auf, die für das psychologische wie physiologische Wohlergehen der Menschen befriedigt werden müssen. Sie sind Voraussetzung für die organismisch dialektische Weiterentwicklung der Menschen. Schließlich unterscheidet die *Goal Content Theory* zwischen intrinsischen und extrinsischen Zielen, von denen erstere sich nach innen orientieren und die Befriedigung der Grundbedürfnisse ermöglichen, während letztere sich an äußeren Bewertungen orientieren und die persönliche Entwicklung stören (ausf. s. Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens 2010). Gemeinsam bilden sie die SDT, im Rahmen derer einzelne ‚Bausteine‘ empirisch getestet werden können. Dazu zählen insbesondere die Unterscheidung und Wirkung der verschiedenen Motivationsformen – neben intrinsischer Motivation auch die dem Prozess der Internalisierung folgenden mehr oder weniger stark selbstbestimmten Stufen extrinsischer Motivation – sowie die Bedeutung der Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit. Sie sind alle inzwischen umfangreich untersucht und in zahlreichen empirischen Studien verschiedenster Anwendungskontexte repliziert worden (u.a. Church et al. 2013; Deci, Koestner & Ryan 1999; Gagné & Deci 2005; Hagger & Chatzisarantis 2009; Ng et al. 2012; Reeve 2002).

2.3.1. Formen der Motivation

Aufbauend auf der *Cognitive Evaluation Theory* unterscheiden Deci & Ryan (2002) zunächst intrinsische von extrinsischer Motivation. Erstere ist charakterisiert durch einen autotelischen Charakter: Das Verhalten wird um seiner selbst willen gezeigt – weil etwas Spaß macht. Intrinsisch motiviertes Verhalten entstammt einem als internal wahrgenommenen ‚locus of causality‘ und ist Prototyp selbstbestimmter Regulation (Deci & Ryan 2000). Die extrinsische Motivation beschreibt Verhaltensweisen, die auf ein Ziel oder Ergebnis hin ausgerichtet sind, es besteht eine instrumentelle Beziehung zwischen Handlung und daraus ableitbaren Folgen. Die externe extrinsische Motivation entspricht dem Prototyp der fremdbestimmten Motivation: Ein Verhalten wird gezeigt, weil ein externer Anreiz (Belohnung oder Bestrafung) in Aussicht gestellt wird. Da die SDT davon ausgeht, dass der Mensch in einem dialektischen Prozess mit der Umwelt versucht seine gemachten Erfahrungen zu integrieren, kommt es im Laufe der Sozialisation zur Internalisierung und Integration gesellschaftlich anerkannter Normen und Werte. Der Prozess der Internalisierung beschreibt die Übernahme von Werten und Normen, indem sie als richtig und wichtig anerkannt werden. Die betreffende Person identifiziert sich damit. Mit dem Begriff der Integration beschreiben die Autoren den noch weitergehenden Schritt, bei dem Werte und Normen in das Selbst übernommen werden (Ryan & Deci 2000; Deci & Ryan 2002). Dabei beschreibt die SDT ein Kontinuum, das vier

Regulationsstufen unterscheidet: External, introjeziert, identifiziert und integriert. Je stärker Normen und Werte internalisiert sind, desto stärker wird ein Verhalten als selbstbestimmt wahrgenommen. Die ersten beiden Stufen gelten dementsprechend als (eher) fremdbestimmt, die letzten beiden als (eher) selbstbestimmt. Bei organisationalen Veränderungsprozessen, beispielsweise der Umsetzung von Reformen, ist die selbstbestimmte, extrinsische Motivation ein entscheidender Faktor, weil sie verantwortlich dafür ist, dass erforderliche Veränderungen im Sinne der Organisation umgesetzt werden, auch wenn sie keinen Spaß bringen. Darüber hinaus ist sie Voraussetzung für ein ausreichend hohes ‚Commitment to Change‘ (Herscovitch & Meyer 2002), das notwendig ist um Veränderungen, die beispielsweise mit gestiegenen Anforderungen einhergehen, erfolgreich umzusetzen. In zahlreichen Replikationen der Theorie zeigte sich auch empirisch, dass vor allem selbstbestimmte Formen der Motivation (extrinsische aber identifiziert bzw. integriert reguliert und intrinsische) mit höherem Wohlbefinden, höherer Persistenz und besserer Leistung einhergehen (Deci & Ryan 2002; Fernet, Austin, Trépanier & Dussault 2013).

2.3.2. Basic Needs

Die Basic Needs Theory als Teil der SDT postuliert drei universelle Grundbedürfnisse (Basic Needs), die angeboren sind und über die alle Menschen in allen Kulturen verfügen (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov & Kornazheva 2001). Werden die Grundbedürfnisse ausreichend befriedigt, führen sie den Autoren der Theorie zufolge zu Wohlbefinden, persönlichem Wachstum und proaktivem Verhalten. (zufs. Deci & Ryan 2000; Vansteenkiste & Ryan 2013). Deci und Ryan konstatieren, dass „Social environments that allow satisfaction of the three basic needs are predicted to support such healthy functioning, whereas factors associated with need thwarting or conflict are predicted to be antagonistic“ (2002, S. 6). Wird die Bedürfnisbefriedigung frustriert sind demzufolge schlechtes Befinden, Einschränkungen in psychischer Gesundheit und Motivation sowie Passivität zu erwarten. Das Bedürfnis nach Autonomieerleben bezieht sich auf den Willen einer Person und ihren Wunsch, ihre Erfahrungen und ihr Verhalten im Einklang mit dem eigenen Selbst zu organisieren (Deci & Ryan 2000). Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben umfasst das Bedürfnis die eigene Interaktion mit der Umwelt als effektiv zu erleben (Vansteenkiste & Ryan 2013). Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bezieht sich auf die Wahrnehmung, von bedeutsamen Anderen geliebt beziehungsweise umsorgt zu werden (Vansteenkiste & Ryan 2013). Ebenso zählt dazu ein Gefühl von Gemeinschaft und Zugehörigkeit zu erleben (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte & Lens 2008).

2.4. Empirische Befunde zu Lehrmotivation und Basic Needs

2.4.1. Lehrmotivation

Entsprechend des Gegenstandsbereichs der vorliegenden Arbeit begrenzt sich der im Folgenden aufgeführte Literaturüberblick auf Untersuchungen im Bildungsbereich und legt einen Schwerpunkt auf Lehrmotivation. Obwohl die Selbstbestimmungstheorie im Bildungsbereich in zahlreichen Studien Anwendung gefunden hat und repliziert werden konnte (u.a. Deci & Ryan 2008; Ryan & Deci 2013), muss einschränkend festgehalten werden, dass – im Vergleich zu anderen Fragestellungen – beklagt wird, die (selbstbestimmte) Motivation von Lehrenden sei sehr viel seltener untersucht worden als die von Lernenden (vgl. Hoy 2008, Müller, Andreitz, & Palekčić 2008; Roth 2014; Watt & Richardson 2008). Für den Hochschulkontext resümieren Visser-Wijnveen und Kollegen gar, dass Fragen der Lehrmotivation in der Forschung bislang fast gänzlich ‚übersehen‘ wurden (Visser-Wijnveen, Stes & Van Petegem 2012). Die Bedeutung der Motivation von Lehrenden wird in den vorhandenen einschlägigen Studien jedoch sehr eindrücklich belegt. Zum einen zeigen Studien positive Outcomes selbstbestimmter Lehrmotivation, zum anderen versuchen Studien Determinanten für eine selbstbestimmte Lehrmotivation auszumachen.

Bei Lehrenden in Schulen können bei selbstbestimmter Motivation positive Effekte wie eine höhere Leistungsfähigkeit, weniger Erschöpfung (Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan 2007), weniger Burnout und eine höhere Selbstwirksamkeit (Fernet, Senécal, Guay, Marsh & Dowson 2008) ausgemacht werden. Roth (2014) fasst darüber hinaus zusammen, dass selbstbestimmt motivierte Lehrende autonomieunterstützend lehren und die SchülerInnen in Folge ebenfalls eine höhere selbstbestimmte Lernmotivation zeigen. Als Determinanten für eine selbstbestimmte Lehrmotivation macht er Kontextfaktoren aus, die die Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit und persönlichem Wachstum wie auch die Integration der gemachten Erfahrungen in das Selbst ermöglichen (Roth 2014). Pelletier und Kollegen konnten hierzu zeigen, dass äußerer Druck, den Lehrende ‚von oben‘ durch Lehrvorgaben oder Kollegen sowie ‚von unten‘ durch SchülerInnen wahrnehmen, zu einer verminderten selbstbestimmten Motivation beim Lehren führt (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault 2002). Zudem belegen Fernet, Austin, Trépanier und Dussault (2013), dass es bei unklaren Arbeitsanforderungen und daraus resultierender Job-Ambiguität, zu weniger Kompetenzerleben kommt, was wiederum die Entwicklung einer selbstbestimmten (Lehr-)Motivation vermindert. Taylor und Kollegen (Taylor, Ntoumanis & Standage 2008) zeigen in ihrem umfassenden Modell, dass die Kontextfaktoren Arbeitsdruck und Schülermotivation zusammen mit der Kausalitätsorientierung der Lehrenden auf

die Befriedigung der Grundbedürfnisse wirken, die dann wiederum selbstbestimmte Lehrmotivation determinieren, welche letztlich das Lehrverhalten bestimmt.

Im Hochschulkontext angesiedelte Studien, die die Motivation zur Lehre an Hochschulen untersucht haben, kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Einige Autoren befassen sich mit Determinanten von (selbstbestimmter) Lehrmotivation. Kiziltepe (2008) zeigt in ihrer qualitativen Studie, dass insbesondere die Studierenden, aber auch karrierebezogene Faktoren, sozialer Status und ideelle Gründe als Motivatoren des Lehrens von HochschullehrerInnen benannt werden. Gleichzeitig geben die Lehrenden an, dass Studierende bei mangelndem Interesse oder Respekt ebenso wie finanzielle Einschränkungen, schlechte Rahmen- und Arbeitsbedingungen sowie das (zeitliche) Konkurrenzverhältnis zur Forschung demotivieren (Kiziltepe 2008). Weitere qualitative Studien benennen neben den bereits aufgeführten Faktoren Abwechslung in der Lehre (Schaeper 1997) sowie „Ruhm und Ehre“, Netzwerke und verschiedene monetäre Anreize wie Boni oder leistungsorientierte Mittelvergabe als motivationsfördernd (Müller-Hilke 2010).

Stegmüller (2012) argumentiert in seiner Studie, dass die studentische Unterstützung der Bedürfnisbefriedigung von Autonomie und sozialer Eingebundenheit als Determinanten von Lehrmotivation von HochschullehrerInnen benannt werden können. Er spezifiziert, wenngleich seine Daten nicht im Längsschnitt erhoben und somit statistisch nicht kausal zu interpretieren sind, dass systemische, organisationale und soziale Umweltbedingungen die Lehrmotivation bedingen. Dazu zählen unter anderem der Karrierenutzen der Lehre (systemisch), Arbeits- und Aufgabenbelastung, Synergie von Forschung und Lehre, Autonomie und Flexibilität als Lehrender (systemisch und organisational), Lernmotivation der Studierenden (sozial), Kontakt und Interaktionsdichte zu Studierenden (organisational und sozial) sowie der Stellenwert von Lehre und die Würdigung und Anerkennung der Lehre (systemisch, organisational und sozial).

In einer weiteren aktuellen Studie berichten Wilkesmann & Schmid (2014, 2012) – ebenfalls anhand querschnittlich erhobener Daten –, dass intrinsische Lehrmotivation durch Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit unterstützt wird. Ferner zeigen sie, dass selbstbestimmte Lehrmotivation weniger bzw. kontraintendiert durch materielle Anreize, dafür aber durch eine günstige Lehrkultur beeinflusst wird. Ausgangspunkt ihrer Fragestellung war die Beobachtung, dass an deutschen Hochschulen zunehmend materielle Anreizsysteme eingesetzt werden, um die Lehrleistung von WissenschaftlerInnen zu messen und zu steigern. Trotz verschiedener Ansätze muss aufgrund der empirischen Befundlage jedoch festgehalten werden, dass die Qualität von Lehre in Bezug auf die ‚objektive‘ Lehrleistung einer individuellen Lehrperson bislang nicht zufriedenstellend bewertet und gemessen werden kann (u.a. Fitting, Horn, Lorson & Wigger 2013; Pasternack 2006). Es fehlt bei aktuell angewendeten Parametern an Nachweisen und Belegen zu deren Wirksamkeit im Sinne einer intendierten Leistungssteigerung. Es sind in mehreren

Studien gar nicht-intendierte Effekte auf einer individuellen Ebene, also den/die einzelnen WissenschaftlerIn betreffend, zu finden (zusf. Esdar 2014a). So resümieren beispielsweise Kopatz und König (2012) in ihrer Untersuchung zu Auswirkungen der Nutzung monetärer und non-monetärer Anreizinstrumente auf die Qualität von Studium und Lehre: „Eine wesentliche Erkenntnis aus den Ergebnissen der Studien des Projektes QualitAS-Lehre besteht darin, dass Hochschulsysteme durch ihre Komplexität nur bedingt Anreiz- und Steuerungsinstrumente einsetzen können, die bis auf die Individualebene zuverlässig durchgreifen“ (Kopatz & König 2012, S. 51). Becker, Tadsen, Stegmüller und Wild (2011) warnen im Sinne des sogenannten Korrumpierungseffektes gar explizit vor einer Gefahr, dass monetäre Anreize intrinsische Motivation und Extra-Rollenverhalten reduzieren können. Demzufolge bleiben eine hohe selbstbestimmte Lehrmotivation an sich, sowie dafür förderliche Rahmenbedingungen bis dato die überzeugendsten Voraussetzungen und zu steuernden Parameter für gute Lehre.

2.4.2. Basic Needs

Ein Großteil der Studien zur Rolle der Basic Needs zeigt deren Bedeutung als vermittelnde Größe, indem die Basic Needs den Zusammenhang zwischen unabhängigen Variablen (wie z.B. Arbeitsanforderungen, Zielorientierungen oder Autonomieunterstützung) und abhängigen Variablen (wie z.B. Burnout, Arbeitszufriedenheit oder Verhalten beim Sport) mediiert (u.a. Fernet, Austin, Trépanier & Dussault 2013; Markland & Tobin 2010; Van den Broek et al. 2008; Vansteenkiste, Neyrinck, Niemiec, Soenens, De Witte & Van den Broeck 2007). Teilweise wurden Basic Needs auch als Moderatoren konzipiert, beispielsweise um den Zusammenhang zwischen Arbeitsanforderungen und psychischer Belastung zu erklären (Trépanier, Fernet & Austin 2013). Einige Studien zeigen, dass Effekte der Befriedigung der Grundbedürfnisse auf Outcomes wie beispielsweise Essverhalten (Thøgersen-Ntoumani, Thøgersen-Ntoumanis, Cumming & Chatzisarantis 2011) oder Aggressivität (Kuzucu & Şimşek 2013) durch weitere Einflussgrößen wie Selbstwert oder Lebenszweck mediiert werden. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die in der SDT getroffenen theoretischen Annahmen im Allgemeinen in unterschiedlichsten Anwendungskontexten mit sehr heterogenen Stichproben umfassend bestätigt und repliziert wurden.

Bei allen der Autorin bekannten Studien gehen die drei Grundbedürfnisse entweder als gemeinsamer Faktor (ähnlich einem G-Faktor) oder als drei voneinander unabhängige Messgrößen in die Berechnungen ein, das heißt die Basic Needs werden variablenzentriert ausgewertet. Studien, die das Zusammenwirken einer theoretisch postulierten, gemeinsamen also gleichzeitigen Bedürfnisbefriedigung beispielsweise durch personenzentrierte Profile erfassen, liegen bislang nicht vor.

3. Eigene Studien zu Zielkonflikten und Lehrmotivation von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern an deutschen Universitäten

3.1. Übergeordnete Fragestellung und Ziele der eigenen Studien

Ziel der vorliegenden Studien ist es, zu untersuchen inwiefern gegenwärtige Rahmenbedingungen an deutschen Universitäten die Arbeit von NachwuchswissenschaftlerInnen beeinflussen. Dabei fokussieren die vorliegenden Studien Zielkonflikte, nicht nur, weil aufgrund der Konstitution des Arbeitsplatzes Hochschule davon auszugehen ist, dass dort häufig Zielkonflikte auftreten, sondern auch, weil sie eine theoriebasierte Einordnung der erhobenen Daten sowie eine systematische Untersuchung, Identifikation und Bearbeitung von Desideraten erlauben. Die Lehrmotivation wird als zentrale Outcome-Variable ebenfalls aus zwei Gründen untersucht: Zum einen weil sich Lehrende mit gestiegenen Anforderungen in der Lehre konfrontiert sehen, obwohl sie aber in der Bedeutsamkeit für eine wissenschaftliche Karriere hinter der Forschung zurück bleibt. Zum anderen, weil die Lehrmotivation als zentraler Indikator für die individuelle Lehrleistung herangezogen werden kann.

In Studie 1 wird zunächst deskriptiv das Auftreten von Zielkonflikten untersucht und durch Daten zu zeitlichen Aspekten des Arbeitsalltages ergänzt. Studie 2 geht schwerpunktmäßig neben der Untersuchung der Lehrmotivation der Frage nach, welche Einstellungen zur Bologna-Reform und zu Innovationen in der Lehre bestehen. Die dritte Studie erweitert die bestehenden Perspektiven, indem sie Rahmenbedingungen zur Lehrmotivation, Strategien im Umgang mit Zielkonflikten sowie das Erleben förderlicher Zielbeziehungen erfasst. Auf den theoretische Annahmen der Selbstbestimmungstheorie wie auch den vorangegangenen Ergebnissen aufbauend, werden in Studie 4 schließlich die Zusammenhänge der Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit mit Zielkonflikten und Lehrmotivation analysiert. Die Arbeit basiert auf qualitativen und quantitativen Daten. Berücksichtigt werden muss, dass querschnittlich erfasste Daten vorliegen, die keine statistisch geprüften Kausalschlüsse ermöglichen.

3.2.Studie I: Karriere, Konkurrenz und Kompetenzen – Arbeitszeit und multiple Ziele des wissenschaftlichen Nachwuchses (Esdar, Gorges, & Wild 2012)

erschienen in: *die hochschule*, 21, 273–290.

Unter welchen Arbeitsbedingungen forschen und lehren NachwuchswissenschaftlerInnen an deutschen Universitäten? – ist die Kernfragestellung der ersten Studie. Um diese zu beantworten zeichnet der Artikel die strukturellen Bedingungen einer Karriere im deutschen Wissenschaftssystem nach und erfasst zunächst vornehmlich deskriptiv Ziele und Belastung durch Zielkonflikte von NachwuchswissenschaftlerInnen sowie ihren Umgang mit Zeit.

Forschungskontext, theoretischer Hintergrund und Fragestellung

Da in der Regel nur der Ruf auf eine Professur einen dauerhaften Verbleib an einer deutschen Hochschule ermöglicht, sind die Arbeitsbedingungen für NachwuchswissenschaftlerInnen durch eine lange Qualifikationsphase mit kaum strukturierter Anleitung und hohe Unsicherheit gekennzeichnet. Gleichzeitig bietet der Arbeitsplatz Hochschule abwechslungsreiche und interessengeleitete Arbeitsinhalte sowie ein hohes Maß an Eigen- und Selbständigkeit. Letzteres wird arbeitssoziologisch mit dem Begriff der *Ergebnisorientierung* (Marrs 2010) erfasst. Sie beschreibt, dass die Verantwortung für das Zustandekommen eines Arbeitsergebnisses und den dafür erforderlichen Arbeitsaufwand und Ressourceneinsatz bei dem/der einzelnen Beschäftigten liegt. Nach Erstellen des Arbeitsergebnisses werden diese dann auf einem Markt gehandelt. Bei (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen entspricht das Arbeitsergebnis der Forschungsleistung, mit der sie im Wettbewerb um das Gut ‚Reputation‘ stehen. Weil mehrere zeitgleiche Reformen und Veränderungen im deutschen Hochschulsystem vielfältige neue Anforderungen formulieren, ist aktuell zu erwarten, dass NachwuchswissenschaftlerInnen sich dabei vervielfältigten Anforderungen und einem gestiegenen Konkurrenzdruck ausgesetzt sehen.

Um Faktoren zu erfassen, die einen erfolgreichen Umgang mit den gegebenen Arbeitsbedingungen beeinflussen, untersucht die Studie die multiplen Ziele und Zielkonflikte der NachwuchswissenschaftlerInnen sowie darauf aufbauend ihren Umgang mit der knappen Ressource Zeit. Ziele, die als „internal representations of desired states“ (Austin & Vancouver 1996, S. 338) definiert werden können, sind handlungsleitend. Weil Menschen typischerweise mehrere Ziele zeitgleich verfolgen, kommt es zu Zielkonflikten, die häufig auf begrenzte Zeitressourcen zurückzuführen sind. Dem Umgang mit Zeit kommt zudem am Arbeitsplatz Hochschule besondere Bedeutung zu, weil Zeitmanagement und Prioritätensetzung Voraussetzung für Arbeitsplätze mit

Ergebnisorientierung und einen erfolgreichen Umgang mit vielfältigen Anforderungen sind. Erhebungen zum Arbeitszeitumfang weisen dabei auf Überstunden und Überlastung hin. Die Arbeitszeitverteilung macht den Umgang mit vielfältigen Anforderungen und Zielen aus den verschiedenen Arbeitsfeldern sichtbar und ermöglicht es Diskrepanzen zwischen der berichteten tatsächlichen und einer gewünschten sowie einer als erwartet wahrgenommenen Arbeitszeitverteilung aufzuzeigen.

Konkrete Fragestellungen waren: Welche Ziele verfolgen NachwuchswissenschaftlerInnen? Wie häufig erleben sie Zielkonflikte? Wie sehr fühlen sie sich dadurch belastet? Wie hoch geben NachwuchswissenschaftlerInnen ihren Arbeitszeitumfang an? Wie verteilt sich ihre Arbeitszeit auf die Bereiche ‚Lehre‘, ‚Forschung‘ und ‚Sonstiges‘? Wie wünschen sie sich diese Verteilung und wie glauben sie, wird diese von ihnen erwartet?

Methode

Die empirische Untersuchung beruht auf einer Stichprobe von 695 NachwuchswissenschaftlerInnen aus neun systematisch ausgewählten deutschen Universitäten. Im Rahmen der Erhebung wurden alle lehrenden wissenschaftlichen MitarbeiterInnen unterhalb der Ebene der Professur per E-Mail oder Brief adressiert. Die TeilnehmerInnen füllten einen Online-Fragebogen aus. Neben der Auswertung der Gesamtstichprobe wurde jeweils nach Geschlecht, Fächergruppen (Natur- und Ingenieurwissenschaften, Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften) und nach DoktorandInnen und Post-DoktorandInnen sowie zum Teil differenziert nach Beschäftigungsverhältnis getrennt ausgewertet. Die Zielkonflikte wurden idiografisch-nomothetisch erfasst, das heißt, die Teilnehmenden erinnerten sich an eine Situation, in der sie zwischen zwei konkreten Vorhaben hin- und hergerissen waren und benannten diese. Anschließend gaben sie Likert-skaliert Einschätzungen zu der Situation, zu verschiedenen Zielmerkmalen und ordneten die Ziele den Bereichen ‚Forschung‘, ‚Lehre‘ und ‚Sonstiges‘ zu.

Ergebnisse

Forschungsziele werden am häufigsten genannt und am wichtigsten eingestuft. Frauen und GeisteswissenschaftlerInnen nennen häufiger Lehrziele. Sonstige Ziele werden als fremdbestimmter und am wenigsten wichtig eingestuft.

Von den befragten NachwuchswissenschaftlerInnen berichten 85% ‚eher oft‘ oder ‚fast immer‘ Zielkonflikte zu erleben. 61,5% geben an sich ‚eher stark‘ bis ‚sehr stark‘ durch Zielkonflikte belastet zu fühlen. Bei einer differenzierteren Betrachtung wird deutlich, dass Frauen und GeisteswissenschaftlerInnen berichten stärker belastet zu sein. Darüber hinaus belasten zwei fremdbestimmt verfolgte Ziele stärker als selbstbestimmte Ziele und ruft bei der am häufigsten

genannten Zielkonfliktkombination zwischen einem Forschungs- und einem Lehrziel eine stärkere Belastung hervor als alle anderen Konfliktkombinationen.

Die Auswertung des Arbeitszeitumfangs zeigt, dass alle Gruppen einen höheren Arbeitszeitumfang als vertraglich vorgesehen angeben. Dies gilt sowohl für die Vorlesungs- als auch die vorlesungsfreie Zeit. Männer geben an mehr zu arbeiten, verfügen aber auch häufiger über Vollzeitstellen. Ähnlich verhält es sich mit den Natur- und IngenieurwissenschaftlerInnen im Vergleich zu den GeisteswissenschaftlerInnen. Die SozialwissenschaftlerInnen nehmen jeweils den mittleren Rangplatz ein. Rund 60% der Befragten halten ihren Arbeitszeitumfang für angemessen.

Die Arbeitszeitverteilung verdeutlicht ebenfalls eine Priorisierung der Forschung: Es wird am meisten Zeit für Forschung aufgewendet, die NachwuchswissenschaftlerInnen wünschen sich mehr Zeit dafür und gehen auch davon aus, dass erwartet wird, dass sie noch mehr Zeit für Forschung aufwenden. Am höchsten sind die Werte jeweils in der Gruppe der Natur- und IngenieurwissenschaftlerInnen. Bei Männern sind die Werte für Forschung konstant geringfügig höher als bei Frauen.

Für Lehre wird mehr Zeit als für sonstige Tätigkeiten, die nicht Lehre oder Forschung zugeordnet werden, aufgewendet, allerdings wünschen sich NachwuchswissenschaftlerInnen bei sonstigen Tätigkeiten wie auch bei Lehre, hierfür weniger Zeit aufzuwenden. Sie gehen ebenfalls davon aus, dass auch weniger Zeitaufwand erwartet wird. Die Werte für Lehre sind am höchsten für GeisteswissenschaftlerInnen. Frauen weisen geringfügig höhere Werte für Lehre auf als Männer.

Diskussion

Der Arbeitsbereich Forschung wird – vermutlich, weil er berufliches Vorankommen ermöglicht – priorisiert. Besonders belastend und häufig sind Forschungs-Lehre-Zielkonflikte, folglich werden beide Arbeitsbereiche auf der operativen Ebene oft als konfligierend wahrgenommen. Viele Überstunden lassen eine hohe zeitliche Belastung erkennen. Da die Mehrheit ihren Arbeitszeitumfang jedoch als angemessen empfindet, kann auch davon ausgegangen werden, dass eine große Anzahl von NachwuchswissenschaftlerInnen als ‚ÜberzeugungstäterInnen‘ aufgrund einer hohen intrinsischen Motivation und weniger stark durch externe Anreize angetrieben arbeiten. Auffällig ist, dass NachwuchswissenschaftlerInnen sich wünschen und gleichzeitig davon ausgehen, dass von ihnen erwartet wird, weniger Zeit für Lehre aufzuwenden. Hier stellt sich die Frage welche Faktoren dazu führen, dass sich ihre tatsächliche Arbeitszeitverteilung trotzdem verschiebt. Näher betrachtet werden sollte, wie sich Lehrvorhaben von Forschung unterscheiden – sie sind beispielsweise häufiger extern terminiert und könnten so als dringlicher wahrgenommen werden, außerdem beinhalten sie oftmals direkten, persönlichen Kontakt mit Studierenden.

Die stärkere Lehrorientierung der befragten Frauen steht im Einklang mit vorangegangenen Studien und unterstreicht, dass die immer wiederkehrende Diskussion um den Stellenwert von Lehre für

wissenschaftliche Laufbahnen auch unter gleichstellungspolitischen Gesichtspunkten betrachtet werden sollte. Wie heterogen sich der Arbeitsalltag der NachwuchswissenschaftlerInnen darstellt, zeigen die großen Unterschiede zwischen den Fächergruppen sowie eine starke Streuung beim Arbeitsumfang auch unter Berücksichtigung der Stellenumfänge. Weitere Studien sollten dies berücksichtigen und auch zukünftig die Kontext- und Rahmenbedingungen des deutschen Hochschulsystems mit individuellen Zielen und Kompetenzen der (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen verknüpfen.

3.3.Studie II: Ist Bologna angekommen? Nachwuchswissenschaftler/innen und die Umsetzung der Studienreform an deutschen Universitäten (Esdar & Gorges 2012)

erschienen in: F. G. Becker, G. Krücken, & E. Wild (Eds.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen Kontextbedingungen und Reformen* (pp. 99–114). Bielefeld: Bertelsmann.

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Aufwertung der Lehre untersucht die zweite vorgelegte Studie die Lehrmotivation, Einstellungen zur aktuellen Reformierung der Lehre, die Innovationsneigung zu neuen Lehrkonzepten sowie Zielkonflikte von NachwuchswissenschaftlerInnen. Die Befunde zu den Variablen werden zunächst deskriptiv dargestellt. Im Anschluss werden Zusammenhänge erfasst und gegenseitige, mögliche Aus- und Wechselwirkungen diskutiert.

Forschungskontext, theoretischer Hintergrund und Fragestellung

Die Umsetzung der Bologna-Reform hat in den letzten rund 15 Jahren an deutschen Hochschulen dazu geführt, dass in der Lehre neue konkrete Anforderungen wie beispielsweise Kompetenzorientierung und studierendenzentrierte Lehrmethoden formuliert und eingefordert wurden. Dies wirft die Frage auf, wie Lehrende mit den gestiegenen Anforderungen umgehen. Da die wissenschaftliche Arbeit an der Hochschule durch eine Tätigkeitsvielfalt gekennzeichnet ist, von der Lehre nur einen Teil der Aufgaben umfasst, sollte dazu sowohl die Lehrtätigkeit an sich als auch die Lehrtätigkeit in ihrem Verhältnis zu anderen Aufgaben untersucht werden.

Grundvoraussetzung für ‚gute Lehre‘ ist, dass der/die Lehrende motiviert ist, sich in der Lehre zu engagieren und langfristig auch seine/ihre Lehrkompetenz durch innovative Lehrveranstaltungskonzeptionen oder Fortbildungen zu verbessern. Dabei kann – neben der Quantität, also der Höhe der Motivation, zwischen qualitativen Formen intrinsischer und extrinsischer sowie internal und external regulierter Motivation unterschieden werden (Deci & Ryan 2002). Um Reformen umzusetzen, braucht es bei den Betroffenen ein ‚Commitment to change‘, das eine positive Einstellung zu der Reform voraussetzt, sowie eine Innovationsneigung, die ermöglicht, einzelne Bausteine eines Reformprozesses umzusetzen (Herscovitsch & Meyer 2002). Aufgrund der Herausforderung, dass Lehre am Arbeitsplatz Hochschule als nur eine unter mehreren Aufgaben zu meistern ist, wurden zudem Zielkonflikte der NachwuchswissenschaftlerInnen untersucht.

Die Studie geht dabei folgenden Fragen nach: Wie sind NachwuchswissenschaftlerInnen motiviert sich in der Lehre zu engagieren? Wie stehen NachwuchswissenschaftlerInnen zu den aktuellen

Reformen in der Lehre? Welche Zielkonflikte belasten welche Gruppen von NachwuchswissenschaftlerInnen? Wie hängen Lehre und Zielkonflikte zusammen?

Methode

Dazu wurden 695 NachwuchswissenschaftlerInnen von neun systematisch ausgewählten Universitäten in einem standardisierten Fragebogen online befragt. Die Lehrmotivation umfassten neben der Höhe der Lehrmotivation die im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie postulierten extrinsischen (external regulierten), identifizierten und intrinsischen Formen der Motivation.

Das ‚Commitment to Change‘ wurde über Einstellungen zur Bologna-Reform sowie zu aktuellen Diskussionen um eine Aufwertung der Lehre erfasst. Die Innovationsneigung erfragt, inwieweit NachwuchswissenschaftlerInnen bei der Gestaltung ihrer Lehre innovative Lehrkonzepte und -methoden wie Kompetenzorientierung oder E-Learning umsetzen. Die Zielkonflikte wurden idiographisch-nomothetisch erfasst.

Ergebnisse

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die NachwuchswissenschaftlerInnen insgesamt hoch motiviert sind, sich in der Lehre zu engagieren. Darüber hinaus sind sie vor allem intrinsisch motiviert, das heißt, die Lehre macht ihnen Spaß. Außerdem sind sie stark identifiziert motiviert zu lehren, das heißt sie finden es wichtig, dass die Studierenden etwas lernen. Weniger stark ausgeprägt ist ihre extrinsische Lehrmotivation, die ausdrückt, dass sie sich engagieren, weil sie vertraglich verpflichtet sind oder finanziell dafür entlohnt werden.

Die Einstellungen der NachwuchswissenschaftlerInnen zur Bologna-Reform und einer allgemeinen Aufwertung der Lehre sind als eher zurückhaltende bis skeptische Einstellungen einzustufen. Gleichzeitig besteht bei den Befragten allerdings eine hohe Innovationsneigung, insbesondere in Bezug auf die Umsetzung von Kompetenzorientierung und neuer Lehrkonzepte. Da die Zusammenhänge zwischen der Einstellung zur Bologna-Reform und der Innovationsneigung nur moderat ausfallen, ist zu vermuten, dass weitere Einflussfaktoren die Anwendung innovativer Lehrkonzepte beeinflussen. Dazu können die Höhe und intrinsische sowie identifizierte Formen der Lehrmotivation angeführt werden, denn sie korrelieren ebenfalls moderat mit Aspekten der Innovationsneigung, beispielsweise mit der Nutzung von E-Learning.

Zielkonflikte erleben vier von fünf NachwuchswissenschaftlerInnen häufig. Die Mehrheit der NachwuchswissenschaftlerInnen fühlt sich dadurch belastet. Die Substichprobe derer, die einen Forschungs-Lehre-Zielkonflikt benannt haben, fühlt sich zum einen stärker belastet, zeigt zum anderen aber auch eine stärker ausgeprägte extrinsische (external regulierte), identifizierte und intrinsische Lehrmotivation sowie eine höhere Innovationsneigung bei

Lehrveranstaltungs-konzeptionen. Es zeigt sich außerdem ein positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Zielkonflikten und ihrem Anspruch, die eigene Lehrveranstaltung kompetenzorientiert zu gestalten sowie ihrer intrinsischen Lehrmotivation. Eine stärkere Belastung durch Zielkonflikte korreliert jedoch mit einer geringeren Zustimmung zur Bologna-Reform und Aufwertung der Lehre.

Diskussion

Die berichteten Ergebnisse lassen – unter Berücksichtigung der Tatsache, dass aus den querschnittlich erfassten Daten keine Kausalschlüsse zu ziehen sind – verschiedene Interpretationen zu: Aufgrund der gefundenen Zusammenhänge können die Lehrmotivation wie auch eine positive Einstellung zur Bologna-Reform als förderliche Faktoren für die Innovationsneigung betrachtet werden. Dass die gefundenen Zusammenhänge jedoch nur moderat ausfallen, mag an der im Vergleich zur Forschung fortbestehenden geringeren Reputation für die Lehre liegen. Die Häufigkeit und Belastung durch Zielkonflikte zeigen, dass die Tätigkeitsvielfalt im Arbeitskontext Hochschule auch bei der Untersuchung der Lehre berücksichtigt werden muss. Aufgrund des gefundenen Zusammenhangs zwischen Innovationsneigung bei Lehrveranstaltungs-konzeptionen und Zielkonflikten stellt sich die Frage, ob das Umsetzen neuer Lehrkonzepte zu mehr Belastung durch Zielkonflikte führt. Entscheidend dabei kann auch der der Lehre zugeschriebene Stellenwert sein: Wer ein geringeres ‚Reputationsgefälle‘ zwischen Forschung und Lehre wahrnimmt, kann weniger durch Forschungs-Lehre-Zielkonflikte belastet sein, weil das Engagement in der Lehre als weniger karrierehinderlich wahrgenommen wird.

Abschließend kann konstatiert werden, dass zur Aufwertung der Lehre und Umsetzung der Bologna-Reform die gesamten Anforderungen, denen Lehrende ausgesetzt sind, in dem Blick genommen werden müssen, dass dabei die Motivation der Individuen maßgeblich sein wird und, dass trotz der Skepsis gegenüber der Bologna-Reform und der Belastung durch Zielkonflikte die NachwuchswissenschaftlerInnen hoch und selbstbestimmt motiviert sind sich in der Lehre zu engagieren.

3.4.Studie III: Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung & Lehre auf dem Weg zur Professur (Esdar, Gorges, & Wild 2013)

erschienen in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8, 29–41

Die dritte Studie erfasst qualitativ, durch welche Rahmenbedingungen die Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit die Lehrmotivation beeinflusst werden, unter welchen Bedingungen es förderliche Zielbeziehungen zwischen Forschungs- und Lehrzielen gibt sowie wie NachwuchswissenschaftlerInnen mit Zielkonflikten umgehen. Dazu wurden aufbauend auf den quantitativen Ergebnissen der ersten beiden Studien 16 Leitfadeninterviews erhoben.

Forschungskontext, theoretischer Hintergrund und Fragestellung

Um Lehrmotivation zu erfassen rekurriert die Studie auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2002) und berücksichtigt, dass Voraussetzung für eine wünschenswerte selbstbestimmte Motivation die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit ist. Wenn Menschen mehrere Ziele zeitgleich verfolgen, können diese sich gegenseitig behindern oder befördern. Eine hinderliche Zielbeziehung beschreibt klassisch einen Zielkonflikt. Zielkonflikte können aufgrund begrenzter Ressourcen oder inkompatibler Zielerreichungsstrategien entstehen. *Facilitation* hingegen beschreibt eine förderliche Zielbeziehung, die aus instrumentellen Beziehungen oder sich überlappenden Zielerreichungsstrategien bestehen kann (Riediger & Freund 2004). Da die vorangegangenen quantitativen Studien scheinbar zwar einerseits eine höhere Gewichtung von Forschung und eine Belastung durch Zielkonflikte, andererseits aber eine hohe und selbstbestimmte Lehrmotivation gezeigt hatten, soll in der qualitativen Studie der Frage nachgegangen werden, aufgrund welcher Einflussfaktoren diese Befunde zustande kommen können: (1) Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Lehrmotivation der NW? (2) Unter welchen Bedingungen gibt es förderliche Zielbeziehungen zwischen Forschungs- und Lehrzielen? (3) Wie gehen NW mit Zielkonflikten um?

Methode

Nachdem vorangegangene Studien häufig auftretende und belastende Forschungs-Lehre-Zielkonflikte, eine höhere Gewichtung der Forschungsziele, aber auch eine hohe und selbstbestimmte Lehrmotivation der NachwuchswissenschaftlerInnen gezeigt hatten, werden die

Einflussfaktoren dieser Befunde qualitativ untersucht. Dazu werden 16 Interviews erhoben und anschließend sowohl induktiv als auch deduktiv durch eine thematische Analyse nach Braun & Clarke (2006) ausgewertet. Die Interviewstichprobe besteht aus je 8 NachwuchswissenschaftlerInnen, die in der vorangegangenen Befragung angegeben hatten besonders häufig oder besonders selten zwischen zwei Aufgaben hin- und hergerissen zu sein.

Ergebnisse

Rahmenbedingungen, die aus Sicht von NachwuchswissenschaftlerInnen Lehrmotivation beeinflussen

NachwuchswissenschaftlerInnen gehen selbstbestimmt motiviert ihrer Lehre nach und stellen vor allem den Gestaltungsspielraum, der ihnen bei der inhaltlichen wie auch didaktischen Ausgestaltung gewährt wird, als wichtig für ihr Erleben von Autonomie dar. Sie fühlen sich zudem aufgrund ihrer Interaktion mit den Studierenden und der Wissensvermittlung in der Lehre sozial eingebunden und kompetent. Als entscheidende Rahmenbedingungen dafür benennen sie, dass aufgrund der Veranstaltungsform interaktive Lehrmethoden möglich sind und, dass die Studierenden motiviert sind. Keine Kontrolle und absolute Freiheit in ihrer Lehrtätigkeit wird allerdings von einigen NachwuchswissenschaftlerInnen auch als fehlende Anerkennung im KollegInnenkreis wahrgenommen.

Facilitation zwischen Forschungs- und Lehrzielen

Wenn sie die Lehre in ihre Forschung integrieren können, indem beispielsweise für beides die gleiche Literatur verwendet werden kann, erleben NachwuchswissenschaftlerInnen sich überlappende Zielerreichungsstrategien. Zudem nennen NachwuchswissenschaftlerInnen den Erwerb von Lehrkompetenz als nützliche, instrumentelle Zielbeziehung für weitere, zukünftige berufliche Anforderungen, die sie entweder im Rahmen einer Professur oder auch außerhalb der Wissenschaft erwarten.

Umgang mit Zielkonflikten

NachwuchswissenschaftlerInnen benennen wiederholt die Lehrverpflichtung als hinderlichen Faktor beim Vorankommen ihrer Forschung. Im Umgang damit weiten viele ihre Arbeitszeit aus. Unterschiede zeigen sich in der Bedeutung der Lehre relativ zur Forschung und in dem Anspruch, mit dem NachwuchswissenschaftlerInnen ihre Lehre verfolgen. Lehren sie mit einer pragmatischen Einstellung und klaren Priorisierung der Forschung, gelingt es ihnen den Zeiteinsatz zu begrenzen. Viele NachwuchswissenschaftlerInnen machen jedoch auch die Erfahrung, dass sie mehr Zeit für die Lehre aufwenden, als ursprünglich geplant, vor allem weil ihr kurzfristig Priorität eingeräumt wird.

Schilderungen den NachwuchswissenschaftlerInnen zufolge treten diese Situationen auf, weil sie (zu) stark auf die Studierenden eingehen und einen eigenen, hohen, über den Erwartungen anderer liegenden Anspruch an ihre Lehre formulieren. Sie beklagen dann zwar eine Überlastung, erkennen auch ein Risiko für ihren auf Forschungsreputation beruhenden Karriereweg, halten aber an ihrer Einstellung fest. Einige NachwuchswissenschaftlerInnen berichten von einer Privatisierung ihrer Forschung – weil die Arbeitszeit mit Lehre gefüllt ist, wird in der Freizeit geforscht. Häufig gehen die interviewten NachwuchswissenschaftlerInnen zudem davon aus, dass sie sich derzeit in einer absehbar endenden Phase befinden und eine neue, günstigere Arbeitszeitverteilung in Aussicht steht.

Diskussion

Da die Interviewergebnisse zumindest exemplarisch zeigen, wie die Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit in der Lehre befriedigt werden können, sollte dies entsprechend bei organisationalen wie inhaltlichen Vorgaben oder der Studierendenanzahl in den Lehrveranstaltungen Berücksichtigung finden. Eine mindestens indirekte Hierarchisierung von Forschung über Lehre führt den NachwuchswissenschaftlerInnen zufolge zu mangelnder Anerkennung derjenigen, die ihren Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre sehen. Dies muss bei der Schaffung neuer Lehrstellen(-kategorien), wie sie aktuell diskutiert werden, berücksichtigt werden. Erfolgreicher ist demnach in der eigenen Karriere derzeit, wer die Lehre im Arbeitsalltag zurückdrängt. Bei besonders engagierten Lehrenden hingegen ist ein systematischer ‚Drop-out‘ zu befürchten. Diskutiert werden sollte zudem, welche langfristigen Auswirkungen es haben wird, wenn NachwuchswissenschaftlerInnen die Auffassung vertreten, Lehre sei ‚der Job‘ und ihre Doktorarbeit ‚Privatsache‘. Weil NachwuchswissenschaftlerInnen Forschung und Lehre gleichermaßen verfolgen können sollen, sollten Personalentwicklungsangebote, die eine zeitökonomische und effiziente Lehre schulen, angeboten werden. Außerdem gilt es die Betroffenen darin zu unterstützen, den eigenen oft sehr hohen Anspruch mit einer pragmatischen Umsetzung der Lehre in Einklang zu bringen und die Verhältnismäßigkeit des Zeitaufwandes für Forschung und Lehre beurteilen zu können.

3.5.Studie IV: The role of basic need satisfaction for junior scientists goal conflicts and teaching motivation (Esdar, Gorges, & Wild 2015)

erschienen in: *Higher Education*, DOI:10.1007/s10734-015-9944-0.

Welche Rolle spielen die drei Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit bei Zielkonflikten und für die selbstbestimmte Lehrmotivation von NachwuchswissenschaftlerInnen? -war Kernfragestellung der vierten Studie. Dazu werden lehrende NachwuchswissenschaftlerInnen mithilfe latenter Profilanalyse gemäß ihrer wahrgenommenen Bedürfnisbefriedigung gruppiert und anschließend mithilfe einer multivariaten Varianzanalyse und Post hoc Tests auf Unterschiede in Häufigkeit und Belastung von Zielkonflikten sowie intrinsischer und identifizierter Lehrmotivation getestet.

Forschungskontext, theoretischer Hintergrund und Fragestellung

Nach einem grundlegenden Wandel, der in der Steuerung von Hochschulen wie auch in Lehre und Forschung zu mehr Wettbewerb und gestiegenen Anforderungen an deutschen Hochschulen geführt hat, stellt sich die Frage, welche Auswirkungen dieser Wandel auf den Arbeitsalltag der WissenschaftlerInnen hat. Aufgrund der lange bestehenden Karriereunsicherheit trifft der gestiegene Wettbewerbsdruck die NachwuchswissenschaftlerInnen besonders. Gleichzeitig spielen sie eine tragende Rolle im Wissenschaftssystem, zum Einen, weil sie dessen Zukunft prägen werden, zum Anderen, weil sie bereits heute maßgeblich Forschung und Lehre mitgestalten.

Die Veränderungen in der Forschung zeichnen sich durch gestiegenen Wettbewerb, durch mehr Drittmittelfinanzierung, die Exzellenzinitiative und eine zunehmende Bedeutung von Peer-Review-Verfahren aus. In der Lehre hat die Bologna-Reform zu neuen Lehrformen und Anforderungen wie Kompetenzorientierung und Employability geführt. Weil aber Leistungsparameter sowohl für finanzielle Zuweisungen als auch für Reputation nur in der Forschung etabliert sind, wird die Lehre zwar als wichtig erachtet, bildet aber kein entscheidendes Gegengewicht zur Forschung. Dennoch muss das, was unter dem Stichwort ‚gute Lehre‘ gefordert wird, von den einzelnen WissenschaftlerInnen umgesetzt werden, obwohl letztlich oftmals beklagt wird, dass für beides, Forschung und Lehre, nicht ausreichend Zeit vorhanden ist.

Mithilfe der Selbstbestimmungstheorie können unterschiedliche Motivationsformen erklären, warum ein Verhalten gezeigt wird. Intrinsisch motiviertes Verhalten wird aufgrund positiver Gefühle während der Handlungsausführung gezeigt. Es ist immer selbstbestimmt. Die identifizierte

Motivation hingegen beschreibt selbstbestimmtes Verhalten, dass aufgrund von Überzeugungen oder verinnerlichter Werte gezeigt wird und auf ein anvisiertes Ergebnis abzielt. Auch wenn nur wenige Studien existieren und Vorsicht geboten ist, Schulstudien auf den Lehrkontext in der Hochschule zu übertragen, hat sich gezeigt, dass eine selbstbestimmte Lehrmotivation zu besserem Lehrverhalten und mehr Wohlbefinden führt (u.a. Watt & Richardson 2008).

Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit gelten als universelle Grundbedürfnisse, die Voraussetzung für psychisches Wohlergehen und Wachstum sowie eine selbstbestimmte Motivation sind. Studien in Schul- und Arbeitskontexten haben gezeigt, dass sie für positive Leistungen und Arbeitsmotivation verantwortlich sind sowie vor negativen Auswirkungen und Stress schützen (u.a. Fernet, Austin, Trépanier & Dussault 2013; Vansteenkiste, Neyrinck, Niemiec, Soenens, Witte & Broeck 2007). Qualitative Untersuchungsergebnisse haben gezeigt, dass Gestaltungsspielraum bei Lehrveranstaltungen und Interaktion mit sowie positives Feedback von Studierenden die Bedürfnisbefriedigung bei NachwuchswissenschaftlerInnen begünstigen, fehlende Anerkennung von KollegInnen hingegen erscheint hinderlich zu sein (Esdar, Gorges & Wild 2013).

Menschliches Verhalten wird zudem durch Ziele bestimmt. Weil Menschen typischerweise mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen, entstehen Zielkonflikte (Riediger & Freund 2004), die an der Hochschule oftmals zwischen Forschungs- und Lehrzielen bestehen. Weil diese negative Auswirkungen wie Leistungsminderung und Belastungserleben haben, lohnt es sich nach schützenden Faktoren zu suchen, die negative Effekte verringern.

Ziel dieser Studie war es zu testen, ob und in welcher Kombination sich die drei Grundbedürfnisse als förderlich für eine selbstbestimmte Lehrmotivation sowie als mindernd bei Auftreten und Belastung von Zielkonflikten erweisen. Erwartet wurde, dass ein höher wahrgenommenes Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu selteneren und weniger belastenden Zielkonflikten sowie zu höherer identifizierter und intrinsischer Lehrmotivation führt.

Methode

Es wurden die Antworten von 534 NachwuchswissenschaftlerInnen ausgewertet, die im Rahmen des ConGo-Projektes an der Online-Fragebogenstudie teilnahmen und zur Zeit der Befragung über eine Lehrverpflichtung verfügten. Sie füllten die Basic Needs at Work Scale sowie zwei Skalen zu identifizierter und intrinsischer Lehrmotivation aus und schätzten die Häufigkeit und Belastung zuvor idiografisch erfasster Zielkonflikte ein.

Zunächst wurden mittels latenter Profilanalyse vier Klassen identifiziert, die entsprechend der unterschiedlich ausgeprägten Bedürfnisbefriedigung in sich möglichst homogene Gruppen bilden. Eine Klasse kennzeichnet eine hohe Ausprägung in Autonomie, aber geringe Ausprägung in Kompetenz und sozialer Eingebundenheit („high autonomy“). Eine weitere Klasse zeigte eine niedrige

Ausprägung in Autonomie, aber hohe Ausprägungen in Kompetenz und sozialer Eingebundenheit („high competence“). Die beiden verbleibenden Klassen umfassen Personen, die entweder hohe oder niedrige Ausprägungen in allen drei Basic Needs berichten („high all“ und „low all“).

Vorteil dieser personenzentrierten Ansätze gegenüber variablenzentrierten Ansätzen ist, dass mit den Klassen Aussagen über bei Personen auftretenden Variablenkombinationen möglich sind. In einem zweiten Schritt wurden mithilfe multivariater Varianzanalysen Unterschiede in Häufigkeit und Belastung von Zielkonflikten sowie intrinsischer und identifizierter Lehrmotivation getestet.

Ergebnisse

Es zeigte sich, dass die Klasse mit durchgehend hoher Bedürfnisbefriedigung weniger durch Zielkonflikte belastet war, als jede andere Gruppe. Folglich ist davon auszugehen, dass bereits verminderte Befriedigung bei einem der Grundbedürfnisse zu mehr Belastung durch Zielkonflikte führt. Da außerdem die Klasse, die hoch in Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, aber geringer in Autonomie ist, häufiger Zielkonflikte erlebt als die Klasse mit durchgehend hoher Bedürfnisbefriedigung, kann dem Erleben von Autonomie eine entscheidende Rolle für das Auftreten von Zielkonflikten zugeschrieben werden.

Die intrinsische Lehrmotivation war geringer ausgeprägt in den Gruppen, die ein geringeres Kompetenzerleben und Ausmaß sozialer Eingebundenheit aufwiesen. Über eine geringere identifizierte Lehrmotivation verfügte ebenfalls die Klasse, bei der – im Vergleich zu den anderen Basic Needs – das Kompetenzerleben vermindert war. Da die soziale Eingebundenheit in allen Gruppen jedoch relativ hoch ausgeprägt war, sind dazu keine expliziten Rückschlüsse möglich.

Diskussion

Den Ergebnissen zufolge geht Frustration von Grundbedürfnissen mit höherer Belastung und häufigeren Zielkonflikten einher. Demnach sollten Hochschulen organisationale Rahmenbedingungen schaffen, die deren Befriedigung ermöglichen. Das könnten für mehr Autonomieerleben weniger strikte curriculare Vorgaben oder für mehr Kompetenzerleben klar formulierte Anforderungen sein. Vorgesetzte sollten auf eine Arbeitsumgebung achten, die soziale Einbindung ermöglicht. Um das für die Lehrmotivation kritische Kompetenzerleben zu erhöhen, sollte insbesondere zu Beginn der Lehrtätigkeit hochschuldidaktische Unterstützung erfolgen. Die Rolle der sozialen Eingebundenheit in der Lehre sollte weiter untersucht werden – in Bezug auf Eingebundenheit im Kollegenkreis, aber auch in Bezug auf Eingebundenheit durch Interaktion mit Studierenden.

Solange (allein) Forschung in Leistungsparametern gemessen wird und für die wissenschaftliche Karriere ausschlaggebend ist, wird jedoch das Bemühen um eine Verbesserung der Lehre durch Zielkonflikte konterkariert werden. Darum sollten NachwuchswissenschaftlerInnen in

Regulationsstrategien und Zeitmanagement geschult werden. Weil aus karrierestrategischen Gründen eine Prioritätensetzung zugunsten von Forschung erfolgen muss, sollten in Lehre und Hochschuldidaktik vor allem zeit-ökonomische Aspekte wie auch angemessene und klar formulierte Erwartungen den NachwuchswissenschaftlerInnen helfen ihren Arbeitsalltag zu organisieren. Um langfristig die Qualität der Lehre zu erhöhen, wird es notwendig sein, die der Forschung in der Bedeutung für eine wissenschaftliche Karriere (zunächst definiert als Verbleib im Wissenschaftssystem) gleichzustellen. Dazu bedarf es Parameter, die Lehrleistung auf individueller Ebene messen.

4. Zusammenfassung und Diskussion

4.1. Zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse

Die vorgelegten Studien zeigen anhand quantitativer und qualitativer Daten, dass im direkten Vergleich zwar der Forschung eine höhere Gewichtung beigemessen wird und die Einstellungen zu einer Aufwertung der Lehre eher skeptisch ausfallen, NachwuchswissenschaftlerInnen aber ihre Lehre mit hoher selbstbestimmter Motivation und einem hohen Anspruch an die Qualität ihrer Lehre verfolgen. Aus ihren Lehr- und Forschungs- sowie aus weiteren ‚sonstigen‘ Zielen, die zeitliche Ressourcen zur Zielverfolgung beanspruchen, resultieren Zielkonflikte. Zielkonflikte werden häufig und von der Mehrheit der NachwuchswissenschaftlerInnen als belastend erlebt. Sie sind besonders belastend, gehen aber auch mit einer höheren selbstbestimmten Lehrmotivation einher, wenn ein Forschungs- und ein Lehrziel genannt werden.

Das Erleben von Zielkonflikten wie auch die Motivation zu lehren werden durch Rahmenbedingungen, die in unterschiedlichem Ausmaß eine Befriedigung der drei Grundbedürfnisse nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit ermöglichen, beeinflusst. Zielkonflikte werden weniger belastend erlebt, wenn alle drei Grundbedürfnisse befriedigt sind. Personen, die ein geringeres Autonomieerleben berichteten, erlebten häufiger Zielkonflikte. Gestaltungsspielräume bei Lehrinhalten und Veranstaltungsformaten, die das Erleben von Autonomie ermöglichen, erscheinen förderlich für eine selbstbestimmte Lehrmotivation. Ein generelles Kompetenzerleben erweist sich als förderlich für selbstbestimmte Formen der Lehrmotivation. Neben dem KollegInnenkreis berichten NachwuchswissenschaftlerInnen, dass die Interaktion mit Studierenden zu erlebter sozialer Eingebundenheit führt und durch das Vermitteln in der Lehre Kompetenz erlebt wird.

NachwuchswissenschaftlerInnen nutzen verschiedene Strategien, um auf Zielkonflikte zu reagieren oder ihr Auftreten zu vermeiden. Situationen, in denen Zielkonflikte evident werden, werden versucht zu umgehen, indem mehr Zeit für Arbeit aufgebracht wird oder Forschung in die Freizeit verlegt wird. Es zeigt sich trotz der Belastung und eigentlicher Priorisierung von Forschung aus karrierestrategischen Gründen bei den interviewten NachwuchswissenschaftlerInnen keine Bereitschaft den eigenen Anspruch an die Qualität der Lehre zu senken. Darüber hinaus können auch Synergieeffekte zwischen Lehre und Forschung entstehen, wenn sich Inhalte zwischen beiden Feldern überlappen.

4.2. Diskussion

Mit den vorgelegten Studien wurden intra-individuelle Zielkonflikte auf der Ebene konkreter Vorhaben untersucht. Quantitative Befunde zeigen, dass eine erinnerte konkrete Situation mit einem Zielkonflikt als belastend wahrgenommen und so oder ähnlich häufig erlebt wird. Es konnte gezeigt werden, dass Zielkonflikte am Arbeitsplatz Hochschule häufig auftreten. Der Befund, dass 85% der NachwuchswissenschaftlerInnen berichten *eher oft* oder *fast immer* Zielkonflikte zu erleben bestätigt nicht nur die eingangs postulierte „strukturell angelegte Rollenüberlastung“ (Wild & Frey 1996), sondern unterstreicht auch, dass das Auftreten von Zielkonflikten im Arbeitsalltag von NachwuchswissenschaftlerInnen strukturell bedingt ist. Dass die Mehrheit der NachwuchswissenschaftlerInnen sich durch Zielkonflikte belastet fühlt, dokumentiert einen Handlungsbedarf. Wenngleich es darum auch einer strukturellen Lösung bedarf, werden die vorgelegten Ergebnisse zunächst entlang der verwandten theoretischen Konstrukte auf Ebene der NachwuchswissenschaftlerInnen diskutiert – weil sie Gegenstand der Untersuchung waren und, nicht zuletzt, weil sie gefordert sind mit den gegenwärtigen Arbeitsbedingungen umzugehen. Im Anschluss daran werden schließlich darauf aufbauend aus den Befunden ableitbare praktische Implikationen für das Wissenschaftssystem und die Universität als Organisation unterbreitet. Zuvor erfolgt jedoch noch eine kritische Betrachtung der forschungsmethodischen Einschränkungen der vorliegenden Untersuchung.

4.2.1. Limitationen und forschungsmethodische Einschränkungen

Die vorliegende Arbeit bietet eine gute Datenbasis um Zielkonflikte, Lehrmotivation und die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit am Arbeitsplatz Hochschule für NachwuchswissenschaftlerInnen in Deutschland zu erfassen. Alle drei Studien mit quantitativen Ergebnissen beziehen sich auf einen querschnittlich, retrospektiv im Selbsteinschätzungsmaß erhobenen Datensatz von NachwuchswissenschaftlerInnen an deutschen Universitäten. Demnach sollten, in Ergänzung zu der vorliegenden Untersuchung, zukünftige Studien Daten in weiteren Ländern und somit anderen Hochschulsystemen erheben. Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt Unterschiede nach Karrierestufe, Fachzugehörigkeit und Geschlecht. Nicht differenziert wurde – aufgrund der erhobenen Stichprobengrößen und forschungsmethodischen Einschränkungen – bislang nach Merkmalen unterschiedlicher Beschäftigungsverhältnisse, wie beispielsweise Stellenart, Stellenumfang oder Befristung, die als weitere potentielle Einflussfaktoren ausgemacht werden können.

Um die in der Arbeit theoretisch begründeten Wirkrichtungen zu bestätigen und statistisch abgesicherte Kausalschlüsse sowie Aussagen zu reziproken Effekten zu ermöglichen, sind weitere im Längsschnitt erhobene Daten erforderlich. Da die vorliegenden Daten retrospektiv mittels Online-Fragebogen erhoben wurden und keine Angaben zur Rücklaufquote gemacht werden können, ist als weitere Einschränkung zu benennen, dass die Daten Verzerrungen aufweisen und somit in Objektivität und Validität beeinträchtigt sein können (vgl. Maurer & Jandura 2009). Insbesondere das Erleben der Zielkonflikte am Arbeitsplatz sollte in weiteren Studien von der Methodenvielfalt psychologischer wie sozialwissenschaftlicher Forschung profitieren und in weiteren Untersuchungsdesigns, beispielsweise anhand von ambulanten Assessments oder experimentellen Studien, untersucht werden. Bei den qualitativen Interviewdaten ist zu beachten, dass die gewählte Vorgehensweise keine Generalisierung erlaubt, Ziel der angewandten Methode ist es, bestehende Muster aufzuzeigen und offene Fragen zu beantworten.

4.2.2. Zielkonflikte, Lehrmotivation und die Befriedigung der Grundbedürfnisse von NachwuchswissenschaftlerInnen

Zielkonflikte

Die Befunde der quantitativen Studien zeigen eindrücklich wie Zielkonflikte den Arbeitsalltag von NachwuchswissenschaftlerInnen prägen. Weil dabei zunächst offen bleibt, welche unterschiedlichen Formen von Zielkonflikten – etwa Ressourcenkonflikte, inkompatible Zielerreichungsstrategien, Konflikte im Spannungsfeld Qualität-Quantität, Konflikte zwischen internalen und externalen Zielen (vgl. Slocum et al. 2002; Riediger & Freund 2004) – den Arbeitsalltag in welcher Häufigkeit und in welchem Ausmaß belasten, greift die qualitative Auswertung der Interviews dieses Desiderat auf. Sie legt nahe, dass es bei den befragten NachwuchswissenschaftlerInnen vornehmlich zu Zielkonflikten aufgrund der begrenzten Ressource Zeit kommt. Einige von ihnen berichten darüber hinaus, dass Ursache ihrer Zielkonflikte ihr hoher Anspruch an die Qualität ihrer Lehre und die Quantität ihrer Aufgaben sei. Die Zielkonflikte der untersuchten NachwuchswissenschaftlerInnen bestehen demnach aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen sowie aufgrund eines Spannungsverhältnisses von Qualität und Quantität bei der Zielverfolgung. Ein hoher Anspruch an die Qualität des Ziels Lehre entspricht dabei, das zeigen die Interviews, einem hohen Zeiteinsatz für Lehre, sodass beide theoretisch unterschiedenen Formen von Zielkonflikten gemeinsam auftreten und genau darin eine große Belastung besteht. Die NachwuchswissenschaftlerInnen sehen sich mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, indem begrenzte zeitliche Ressourcen und eigene Qualitätsansprüche zu Zielkonflikten führen.

Voraussetzung für so entstehende Zielkonflikte sind Rahmenbedingungen in denen Arbeitsplätze durch Ergebnisorientierung und einen hohen Grad an Autonomie gekennzeichnet sind (vgl. Esdar 2014b). Zum einen besteht aufgrund der Ergebnisorientierung kein feststehendes Verhältnis von Zeitaufwand und Ergebnisqualität. Vielmehr ist es Kennzeichen der Arbeit in Forschung und Lehre, dass häufig die Zeit, die aufgewendet werden muss, bis ein Ergebnis erreicht wird, im Vorfeld nicht klar zu kalkulieren ist. *Wie viel Zeit beansprucht die Betreuung einer Abschlussarbeit? Muss die Seminarsitzung von dem/der Lehrenden geleitet werden, weil eine Referatsgruppe ausfällt? Wie oft muss das Paper überarbeitet werden, bis es angenommen wird?* Zum anderen bedeutet ein hoher Grad an Autonomie, dass sowohl die Erwartungen an die Zielerreichung als auch die Qualität der Ergebnisse oftmals nicht eindeutig zu formulieren und bewerten sind. Dies gilt für externe, von außen formulierte Erwartungen, wie auch für interne, von der betreffenden Person selbst gesetzte Ziele. Zudem ist von multiplen Erwartungen unterschiedlicher Stakeholder (Studierenden, ProfessorInnen, VerwaltungsmitarbeiterInnen etc.) auszugehen, die sich durchaus widersprechen können. Die Entstehung von Zielkonflikten in Arbeitskontexten wie der Wissenschaft hängt damit, neben den theoretisch gefassten Aspekten der Ressourcenknappheit und einem Spannungsverhältnis von Quantität und Qualität, auch von Unwägbarkeiten im Prozess der Zielverfolgung sowie von diffusen Erwartungen ab.

Aufgrund des Status als wissenschaftlicher Nachwuchs ist zunächst davon auszugehen, dass externe Erwartungen für NachwuchswissenschaftlerInnen eine bedeutende Rolle spielen. Bislang lassen sich jedoch wenige Anhaltspunkte ausmachen, die einen Zielkonflikt zwischen einem (oder mehreren) von außen auferlegten und einem persönlichen Ziel beschreiben. Ganz entgegen dieser dritten, von Slocum und Kollegen (2002) vorgeschlagenen Form von Zielkonflikten, berichtet in weiteren Auswertungen des Interviewmaterials eine Nachwuchswissenschaftlerin in den Interviews *„Mhm. Also ich glaube, dass ich in der Regel sehr also, viele fremdbestimmte Ziele oft zu meinen eigenen mache und die dann auch sehr selbstbestimmt verfolge“* (Esdar 2012a). Diese prototypische Beschreibung eines Internalisierungsprozesses (Deci & Ryan 2002) wirft vor dem Hintergrund bestehender Zielkonflikte die Frage auf, ob eine Internalisierung von zunächst fremdbestimmten Verhaltensweisen durchweg zu positiven Effekten für Zielerreichung und Wohlbefinden führt. Denn während sich die Voraussetzungen zur Zielerreichung eines Ziels verbessern, verschlechtern sich bei begrenzten Ressourcen die Voraussetzungen zur Zielerreichung anderer Ziele und können mit den dadurch entstehenden Zielkonflikten zu Einbußen im Wohlbefinden führen. Die quantitativen Daten zeigen allerdings auch, dass nicht alle, aber die Mehrheit der Befragten die Mehrheit ihrer Ziele eher selbstbestimmt wahrnimmt (Esdar, Gorges & Wild 2012). Nicht zuletzt aufgrund des Befundes, dass Zielkonflikte bei selbstbestimmten Zielen zu positiven Emotionen führen können (Gorges, Esdar & Wild 2014), erscheint es lohnenswert, in weiteren Studien die Wahrnehmung von fremden wie auch

die Entstehung von eigenen Erwartungen und Ansprüchen an die zu leistende Arbeit in der Wissenschaft zu untersuchen.

Dass sich im Hochschulkontext zeigt, dass besonders diejenigen sich belastet fühlen, die einen Konflikt zwischen einem Forschungs- und einem Lehrziel benannt haben, weist auf ein Spannungsverhältnis zwischen der besonders karriererelevanten Forschung und der zumindest in der öffentlichen Diskussion in den letzten Jahren aufgewerteten Lehre hin. In der Lehre (anders als in der Forschung) stehen (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen zudem im direkten persönlichen Austausch mit dem ‚Stakeholder‘ Studierende. Insbesondere wer sich aus hohem Idealismus und (auch) aufgrund von Spaß am Lehren für eine wissenschaftliche Laufbahn entschieden hat, bringt ein hohes Engagement für die Lehre auf und scheint dadurch besonders von Zielkonflikten betroffen. Zudem lassen die Interviews erkennen, dass es kaum klar formulierte Anforderungen an die Lehraufgaben gibt, sodass jede/r NachwuchswissenschaftlerIn in hohem Maße selbst gefordert ist, eigene Anforderungen zu formulieren und einzulösen. Deutlich werden diese bestehenden Unklarheiten wenn man beispielsweise die Reichweite der langanhaltend, empirisch wie theoretisch geführten Debatte um den *Research-Teaching-Nexus* (vgl. u.a. Griffiths* 2007; Robertson 2007) betrachtet. So bestehen zwar zahlreiche theoretische Modelle wie empirische Studien (vgl. u.a. Hattie & Marsh 1996), wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zum Verhältnis von Forschung und Lehre im Arbeitsalltag der befragten NachwuchswissenschaftlerInnen spielen jedoch keine Rolle. Folglich sollten nicht nur Merkmale von Lehr- und Forschungszielen näher untersucht werden, es bietet sich darüber hinaus an, bestehende Befunde der Hochschulforschung in die Praxis einzubinden.

Betrachtet man Rahmenbedingungen multipler Zielverfolgung im Allgemeinen, so sind weitere Formen von Zielkonflikten denkbar, die bislang weder theoretisch erfasst noch empirisch adressiert wurden. Neben in der Summe zu wenig Zeit für zu viele Ziele, ist der Terminierung von Zielverfolgung und -erreichung bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden. So sollte bei der Erfassung von Zielen und Zielkonflikten unterschieden werden, ob ein Ziel über eine extern vorgegebene Deadline verfügt und demnach terminiert ist, ob und ab wann notwendige externe Voraussetzungen für den Beginn der Zielverfolgung gegeben sind und ob die Zielverfolgung fortlaufend durch externe Rahmenbedingungen mit voranschreitender Zeit erschwert oder erleichtert wird. Ist ein Ziel terminiert, wird es spätestens kurz vor Ablauf der Deadline als dringlicher wahrgenommen als nicht oder später terminierte Ziele. Bei vielen terminierten Zielen kann es dadurch zu Zielverfolgungen der dringlichen Ziele und fortlaufender Vernachlässigung nicht terminierter aber wichtiger(er) Ziele kommen. Am Arbeitsplatz Hochschule trifft dies unter anderem dann zu, wenn fortlaufend Lehre vorbereitet und gehalten wird, darüber aber beispielsweise das Arbeiten an der Doktorarbeit vernachlässigt wird. Als notwendige Voraussetzungen für den Beginn der Zielverfolgung

können bei wissenschaftlicher Arbeit benötigte vorliegende Daten zur Auswertung oder Informationen zu Ausschreibungen von Forschungsförderprogrammen wie auch zu Rahmenbedingungen in der Lehre benannt werden.

Je nach zeitlichen Vorgaben und Abläufen ist davon auszugehen, dass bei einigen Zielkonfliktkonstellationen externe Unterstützung einen Ressourcenengpass von Zeit vermindern und die Zielverfolgung entlasten kann, ohne dass das Ziel von der betreffenden Person aufgegeben werden muss. Dabei ist neben der Frage, welche Tätigkeiten delegiert werden können, der (mitunter extern vorgegebene) Zeitverlauf in den Blick zu nehmen. So können bei zur Verfügung stehender, ausreichend qualifizierter Unterstützung und bei passender Zeiteinteilung zur Zielerreichung notwendige Teilaufgaben delegiert werden. Am Arbeitsplatz Hochschule zählen dazu beispielsweise zeitaufwendige Kopier-, Formatierungs- und Korrektur- oder auch Rechercheaufgaben. Folglich sollten bei theoretischen Konzeptionen, die Möglichkeiten der Auflösung von Zielkonflikten modellieren, auch die Umweltbedingungen berücksichtigt werden, die Zuarbeit ermöglichen, ohne dass das Ziel in Gänze aufgegeben oder delegiert wird.

Ebenfalls wenig spezifisch untersucht sind die kurz- wie langfristigen Auswirkungen von erlebten Zielkonflikten. Aufgrund der in der vorgelegten Untersuchung berichteten häufigen und hohen Belastungen scheinen weitere Studien dazu dringend geboten. Allgemein können negative Auswirkungen auf Wohlbefinden, Zielverfolgung und Leistung erwartet werden (u.a. Boudreaux & Ozer 2013; Riediger & Freund 2004). In der Zielforschung ausgemachte Zielmerkmale sollten in Bezug auf Auswirkungen auf und von Zielkonflikte(n) untersucht werden. Gorges und Kolleginnen (2014) haben diesbezüglich bereits gezeigt, dass zwei hoch selbstbestimmte Ziele trotz Konflikt zu positiven Emotionen führen können. Weitere Studien sollten untersuchen, wann Zielkonflikte als Ansporn empfunden werden, bestehende Widersprüche aufzulösen und in Synergieeffekte zu überführen, wann und in welcher Form Zielkonflikte helfen können, bestimmte (weniger wichtige oder weniger selbstbestimmte) Ziele aufzugeben, wann es zu Einbußen in der Haltung zur Arbeit zum Beispiel im Sinne einer ‚inneren Kündigung‘ (Faller 1991) kommt und wann Personen geneigt sind tatsächlich ihren Arbeitsplatz zu verlassen, weil er fortlaufend durch Zielkonflikte geprägt ist.

Bislang greifen Studien zum Auftreten von Zielkonflikten vornehmlich eine Interpretation auf Ebene der Ziele auf (vgl. u.a. Austin und Vancouver 1996; Boudreaux & Ozer 2013). Um (langfristige) Auswirkungen von Zielkonflikten zu untersuchen sollten Auswertungen auf der Ebene der Personen erfolgen und personenbezogene Variablen wie Zielorientierungen, Fähigkeiten zum Umgang mit kognitiver Dissonanz, generalisierte Selbstwirksamkeitserwartungen, Formen der Selbstregulation, oder Zeitmanagementkompetenzen einbezogen werden. In vielen modernen Arbeitskontexten, die durch komplexe und multiple Tätigkeiten, Ergebnisorientierung und hohe Autonomie gekennzeichnet sind, ist – wie beim wissenschaftlichen Arbeiten – davon auszugehen, dass Selbstregulation zur

Kernkompetenz wird. Auch hier sollte, weil Zielkonflikte mitunter unvermeidbar erscheinen, dezidierter untersucht werden, was erste Auswertungen nahelegen: Dass der Einsatz von Selbstregulationstechniken (Schwarzer, 2000) sowie einzelner Motivationsregulationsstrategien (Schwinger, Von der Laden & Spinath, 2007) Einbußen von Zielkonflikten auf Wohlbefinden und Arbeitszufriedenheit vermindern können (Esdar 2012b).

Basic Needs und Zielkonflikte

Was kann Abhilfe schaffen, wenn immer wieder Zielkonflikte drohen oder auftreten? Die vorgelegten Studien konnten mit den drei Grundbedürfnissen Korrelate ausmachen, die in negativem Zusammenhang mit Belastung und Häufigkeit von Zielkonflikten stehen. NachwuchswissenschaftlerInnen berichten in den Interviews zudem wie sie Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit erleben. Weil die quantitative Untersuchung ergab, dass vor allem eine Befriedigung aller drei Bedürfnisse mit weniger Belastung durch Zielkonflikte zusammenhängt, sollte allen dreien gleichermaßen Beachtung geschenkt werden.

Dass bereits bei geringerem Autonomieerleben häufiger Zielkonflikte erlebt werden (Esdar, Gorges & Wild 2015) hebt die Bedeutung des Gestaltungsspielraumes bei der Arbeit hervor. In bestehenden Untersuchungen (u.a. Brien, Forest, Mageau, Boudrias, Desrumaux, Brunet & Morin 2012; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens & Lens 2010) ist Autonomieerleben (am Arbeitsplatz) durch Gestaltungsspielraum operationalisiert, der sich darin ausdrückt, dass Menschen Handlungsspielräume wahrnehmen, nach denen sie nach eigenem Willen und in Einklang mit ihrem Selbst handeln können. Bislang berücksichtigten Studien zu Effekten der Basic Needs im Allgemeinen und zum Autonomieerleben im Speziellen lediglich singuläre Einflussfaktoren. Eine Betrachtung von multiplen Anforderungen bezogen darauf, dass ein Arbeitsplatz oder auch andere Kontexte durch mehrere Teilbereiche mit multiplen Anforderungen geprägt werden, liegt mit dieser Arbeit erstmals vor. Der Arbeitsplatz Hochschule ist, wie viele andere auch, durch einen hohen Grad an Autonomie gekennzeichnet – so bestehen viele Freiheiten in der Einteilung der Arbeitszeit, bei der Reihenfolge zu erledigender Aufgaben oder auch in der Art und Weise der Ausführung geforderter Tätigkeiten. Berücksichtigt man bei der Betrachtung des Arbeitsplatzes von NachwuchswissenschaftlerInnen jedoch Aspekte, wie steigender Wettbewerbsdruck und vielfältige Anforderungen, denen sie – Stichwort Qualifikationsparadox – weitestgehend ohne strukturierte Ausbildung nachkommen müssen, dann stellt sich die Frage, ob bei multiplen Anforderungen und daraus resultierenden Zielen auch ein ‚zu viel‘ an Autonomie erlebt werden kann. Dies wird zur Belastung, wenn in zu vielen verschiedenen Tätigkeitsbereichen zu viele Ziele (mit dafür zu hohen Ansprüchen) verfolgt werden. Die Befunde der Studien 3 und 4 beantworten die Frage, ob das subjektive Erleben von Autonomie

und Gestaltungsspielraum auch dadurch eingeschränkt werden kann, weil jemand zu vielen Zielen in begrenzter Zeit nachkommen möchte, mit Ja.

Eine Verstärkung von Zielkonflikten durch ein eingeschränktes Kompetenzerleben erscheint erklärbar, weil in Studie 4 gezeigt werden konnte, dass bei hohem Kompetenzerleben die Belastung, die Zielkonflikte auslösen, geringer ausfiel. Folgt man der Definition, dass Kompetenzerleben das Bedürfnis ist, die eigene Interaktion mit der Umwelt als effektiv zu erleben, dann erscheint es folgerichtig, dass es bei einem hohen Kompetenzerleben weniger belastet, dass andere Ziele nicht (gleichzeitig) verfolgt werden können. Dieser Definition zufolge ist auch eine Beeinträchtigung des Kompetenzerlebens nicht zu erwarten, wenn ein erlebter Zielkonflikt ‚nur‘ dazu führt, dass die betreffende Person die Verfolgung oder die Erreichung eines Ziels als gefährdet wahrnimmt, ein anderes Ziel aber – sowohl aufgrund von ausreichend Zeit als auch vorhandenen Kompetenzen – erreicht werden kann.

Die berichtete soziale Eingebundenheit im KollegInnenkreis ist hoch. Wenngleich ausgemacht wurde, dass sie Belastung und Auftreten von Zielkonflikten in Kombination mit den anderen beiden Grundbedürfnissen vermindert, bleibt die spezifische Rolle, die ihr dabei zukommt, offen. Die vorliegenden qualitativen Daten (Esdar, Gorges & Wild 2013) sowie weitere Studien (Kiziltepe 2008; Stegmüller 2012) weisen darauf hin, dass die Befriedigung aller drei Bedürfnisse auch durch Studierende erfolgen kann. Somit ist zu konkretisieren, wie der Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden für eine Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit auszugestalten ist.

Die Daten zeigen die Befriedigung von Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit auf den Hochschulkontext angepasst, unterscheiden jedoch keine unterschiedlichen Tätigkeitsfelder. Dies gewährleistet eine Untersuchung und Bewertung des gesamten Arbeitsalltages und trägt damit der Tätigkeitsvielfalt Lehre, Forschung und weitere sonstige Tätigkeiten, die sich gegenseitig beeinflussen, Rechnung. Weitere Studien sollten, auch quantitativ, erheben, wie eine Befriedigung der Bedürfnisse in Bezug auf Forschungs- und Lehrtätigkeiten unterschieden werden kann. Die vorliegenden Analysen gehen von Auswirkungen der Befriedigung der Basic Needs auf das Erleben von Zielkonflikten aus. Diese Wirkrichtung bleibt nicht nur statistisch zu prüfen, es ist vielmehr denkbar, dass das Erleben von Zielkonflikten zu verminderter Bedürfnisbefriedigung führt, beziehungsweise, dass zwischen beiden Konstrukten reziproke Effekte bestehen. So kann argumentiert werden, dass NachwuchswissenschaftlerInnen sich beispielsweise weniger kompetent fühlen, weil sie fortlaufend erleben, dass sie einen (Groß-)teil ihrer Ziele und Vorhaben am Arbeitsplatz nicht verfolgen können.

Lehrmotivation und Lehrverhalten

Die vorliegenden Studien haben gezeigt, dass NachwuchswissenschaftlerInnen hoch und selbstbestimmt motiviert sind zu lehren. Aufgrund ihrer Belastung durch Zielkonflikte und der für Lehre eher ungünstigen Beschäftigungssituation überrascht es wenig, dass sie den qualitativen Daten zufolge die vorherrschenden Rahmenbedingungen für die Lehre als hinderlich empfinden.

Die quantitativen Daten bestätigen dies, indem sie zeigen, dass bei Rahmenbedingungen, die eine Befriedigung der Basic Needs vermindern, die Lehrmotivation geringer ausgeprägt ist. Aufgrund der positiven Auswirkungen auf Leistung und Wohlbefinden (u.a. Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan 2007; Fernet, Senécal, Guay, Marsh & Dowson 2008) sollten Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine selbstbestimmte Lehrmotivation stützen. Dabei sollte eine Korrumpierung der intrinsischen Motivation (Deci, Koestner & Ryan 2001) beispielsweise durch monetäre Anreize genauso vermieden werden, wie eine Absenkung der identifizierten Motivation. Letztere wird bekanntlich bei der Umsetzung der Bologna-Reform bzw. einer intendierten Aufwertung der Lehre bedeutsam, weil die identifizierte Motivation verantwortlich dafür ist, dass die komplexen, von hoher Autonomie gekennzeichneten, dafür notwendigen Tätigkeiten im Sinne der Organisation ausgeführt werden, auch wenn sie keinen Spaß bringen. Sie ist eine der Voraussetzungen für ein ausreichend hohes ‚Commitment to Change‘ (Herscovitch & Meyer 2002), das notwendig ist um Veränderungen, die mit gestiegenen Anforderungen einhergehen, erfolgreich umzusetzen. So ist für die Lehre an Hochschulen auch wesentlich, dass bzw. ob das politische Ziel einer Aufwertung der Lehre oder die Bologna-Reform von den Lehrenden geteilt wird. Die nicht durchweg positiven Einstellungen der NachwuchswissenschaftlerInnen zur Bologna Reform (Esdar & Gorges 2012) zeigen, dass hier, auch wenn eine hohe identifizierte Lehrmotivation gezeigt wurde, noch Überzeugungsarbeit im Sinne der Reform zu leisten ist.

Die Bedeutung einer selbstbestimmten Motivation für ‚gute Lehre‘ ist auch deshalb zu betonen, weil dem New Public Management folgend derzeit zunehmend in hochschulpolitischen Überlegungen der Ruf nach mehr Steuerung in der Lehre und einem Einsatz neuer Steuerungsinstrumente, wie Leistungszulagen, Zielvereinbarungen oder leistungsbezogene Budgetierung, zu hören ist, die dem entgegenstehen (Esdar 2014b; Wild 2014; Wilkesmann & Schmid 2012). Trotz verschiedener Ansätze wird – wie eingangs angeführt – in der vorliegenden Untersuchung die Auffassung vertreten, dass die Qualität von Lehre in Bezug auf die Lehrleistung einer individuellen Lehrperson bislang weder zufriedenstellend standardisiert bewertet noch flächendeckend gemessen werden (u.a. Fitting, Horn, Lorson & Wigger 2013; Pasternack 2006). Wenngleich in der Diskussion vornehmlich auf die Schaffung motivationsförderlicher Rahmenbedingungen abgezielt wird, soll jedoch nicht unberücksichtigt bleiben, dass aus der Schul- und Unterrichtsforschung sehr wohl Erkenntnisse dazu was ‚Qualität von Unterricht‘ ausmacht vorliegen. Allem voran ist dazu die „visible learning“-Studie

von John Hattie (2009) hervorzuheben, der in seiner Meta-Analyse über bestehende Meta-Analysen ‚Basisdimensionen‘ guten Unterrichts herausarbeitet. Daran anschließend lassen sich weitere, auch deutsche Studien, beispielsweise zur school-effectiveness-Forschung (Klieme & Leutner 2006; Lipowsky 2009) anführen, die Faktoren benennen, die die Lernleistung von SchülerInnen beeinflussen. Wenngleich eine Übertragung der Erkenntnisse aus dem Schul- in den Hochschulkontext mit Vorsicht zu genießen ist, lässt sich – in aller Kürze – festhalten, dass es zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen auch lohnenswert erscheint, „die Qualität der instruktionalen Lehr-Lern-Prozesse“ (Wild & Esdar 2014, S. 53) zu verbessern.

Konkretisiert wurden förderliche Rahmenbedingungen als bis dato überzeugendste Voraussetzungen für gute Lehre an Hochschulen bereits von Stegmüller (2012). Nimmt man einen Abgleich seiner Ergebnisse mit denen dieser Arbeit vor, so zeigen sich aufgrund der Empirie beider Arbeiten, dass Hochschulen ein besonderes Augenmerk auf Synergien von Forschung und Lehre, Gestaltungsspielraum in der Lehre, Motivation und Kompetenzen der Studierenden wie auch Karrierenutzen bzw. Anerkennung für Lehre legen sollten (vgl. insbes. Esdar, Gorges & Wild 2013; Stegmüller 2012).

Der, wenn auch nur moderate, Zusammenhang zwischen Lehrmotivation und dem Einsatz neuer Lehr-Lernmethoden zeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen Motivation und Lehrhandeln gibt (Esdar & Gorges 2012). Weitere Einflussgrößen auf Lehrhandeln sollten in Bezug auf mehr und weniger Engagement in der Lehre untersucht werden. Denn zu erwarten ist, dass eine hohe Lehrmotivation häufig mit einem höheren Zeitaufwand für Lehre einhergeht. Dazu sollten weitere Studien mithilfe angemessener Methoden wie beispielsweise verschiedene Formen von Tagebuchstudien (Gershuny 2001) das Verhältnis zwischen Lehrmotivation und lehrbezogenem Zeitaufwand im Vergleich zu Forschung und sonstigen Tätigkeiten erfassen.

Vor dem Hintergrund häufiger und belastender Zielkonflikte sowie einer höheren Karriererelevanz von Forschungsleistungen, muss auch berücksichtigt werden, dass bzw. welche systembedingten Gefahren in einer (zu) hohen selbstbestimmten Lehrmotivation liegen können. So ist zu befürchten, dass eine zu hohe intrinsische wie identifizierte Lehrmotivation bei ‚ÜberzeugungstäterInnen‘ zu einer zeitlichen Überbelastung und häufigeren Zielkonflikten sowie zu einer Vernachlässigung der Forschung und dadurch karrierebezogenen Nachteilen führen kann. Um dies zu vermeiden, sind insbesondere von in der Lehre hoch motivierten NachwuchswissenschaftlerInnen Prioritätensetzungen gefordert, die (auch) karrierestrategischen Überlegungen folgen und Forschung präferieren. Aufgrund der vorhandenen Personalstruktur im deutschen Wissenschaftssystem sollte das selbst dann der Fall sein, wenn sie langfristig in der Wissenschaft eine Position mit einem Arbeitsschwerpunkt Lehre anstreben. So fasst eine der interviewten NachwuchswissenschaftlerInnen ihre aktuelle Situation wie folgt zusammen:

„...Also der Grundwiderspruch ist natürlich, dass ich um [...] Studiendekan zu werden die Professur kriegen muss und die kriege ich nur, wenn ich in der Forschung ordentlich performe. [...] Ich muss jetzt halt gucken die nächsten drei Jahre, dass ich meine Lehre gut weiter mache, aber trotzdem primär mal publiziere. D. h. ich kann jetzt eigentlich das Ziel >>Ich möchte was verändern in der Lehre<< nicht mit dem Zeitaufwand verfolgen mit dem ich es gerne täte, weil ich forschen muss. Sage jetzt bewusst muss. Nee es ist nicht, dass es mir gar keinen Spaß macht, aber es ist jetzt ein Muss in dem Fall“ (Esdar 2012a).

Dieses durchaus reflektierte Statement verdeutlicht, dass und wie sehr aufgrund der bestehenden Mechanismen der Personalauswahl und -struktur NachwuchswissenschaftlerInnen sich heute gefordert sehen, sich strategisch aufzustellen und dabei mitunter ihre eigenen Interessenslagen und Schwerpunkte in der Lehre zurückzustellen, obwohl sie das Ziel verfolgen, in ihrer wissenschaftlichen Laufbahn langfristig den Tätigkeitsschwerpunkt Lehre zu verwirklichen. Auch hier wird deutlich, wie hoch die regulativen Anforderungen sein können, die eine erfolgreiche wissenschaftliche Laufbahn determinieren. Die psychologische Forschung bietet dazu weitere empirische Studien, die Mechanismen eines Belohnungsaufschubes („delay of gratification“) operationalisieren. Bislang untersuchen diese die Effekte verzögerter Belohnung vor allem experimentell und über kürzere Zeiträume von nur unter einem Jahr (Baumeister & Heatherton 1996; Silverman 2003). Forscher kommen jedoch auch zu dem Schluss, dass außerhalb des Labors, mitunter weitaus gravierendere Auswirkungen zu erwarten sind (Baumeister & Heatherton 1996). Welche Rolle Kompetenzen im Umgang mit einem erforderlichen Belohnungsaufschub aufgrund der geschilderten Unterschiede in Forschung und Lehre im Rahmen wissenschaftlicher Arbeit spielen, sollte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Die vorliegende Arbeit untersucht die Lehrmotivation. Erkenntnisse zur Forschungsmotivation von NachwuchswissenschaftlerInnen würden nicht nur Rückschlüsse auf ihre Motivation in dem Feld, das bislang vornehmlich karriererelevant ist, sondern auch auf das Verhältnis von Forschung und Lehre zulassen. Eine Erhebung mit einer äquivalenten Skala zur Forschungsmotivation würde zudem nicht nur ermöglichen eventuelle methodische Artefakte bei den Annahmen zur Gewichtung von Forschungs- und Lehrzielen auszuräumen, sondern auch die gemessene hohe selbstbestimmte Lehrmotivation ins Verhältnis zur Forschungsmotivation zu setzen.

Basic Needs und Lehrmotivation

Die vorgelegten Studien konnten mit den drei Grundbedürfnissen Korrelate ausmachen, die einen positiven Zusammenhang mit selbstbestimmter Lehrmotivation aufweisen. Die gemeinsame Befriedigung aller drei Grundbedürfnisse trägt dazu bei, dass NachwuchswissenschaftlerInnen eine höhere intrinsische wie identifizierte Lehrmotivation zeigen. Für den Spaß an der Lehre (intrinsische

Motivation) scheinen Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit eine bedeutsamere Rolle zu spielen als Autonomieerleben. Da diese Ergebnisse den quantitativen Daten entstammen, erfassen sie die allgemeine (nicht lehrspezifische) Bedürfnisbefriedigung am Arbeitsplatz. Folglich erscheint es lohnenswert Rahmenbedingungen zu schaffen, die am Arbeitsplatz Hochschule die allgemeine Befriedigung der Grundbedürfnisse der NachwuchswissenschaftlerInnen ermöglichen. Insbesondere in einem Arbeitsfeld, das durch diffuse Erwartungen gekennzeichnet ist, kann eine angemessene, positiv ausgeprägte Feedbackkultur dabei hilfreich sein. Dass dem Kompetenzerleben dabei eine besondere Bedeutung zukommt, weist zudem darauf hin, dass eine strukturierte Anleitung und Unterstützung für Lehrtätigkeiten ausgebaut werden sollte.

Die qualitativen Daten zeigen, dass alle drei Grundbedürfnisse auch lehrspezifisch unterschiedlich stark befriedigt werden können. Weil der Gestaltungsspielraum, der Lehrenden für ihre Lehrveranstaltung gewährt wird, das Erleben von Autonomie ermöglicht, sollte bei der Festsetzung curricularer Vorgaben, bei der Planung von Veranstaltungsformaten wie auch bei der Zuordnung von Lehrenden genau dieser Aspekt Berücksichtigung finden. Statt detaillierter Vorgaben erscheint es sinnvoller, die hohe vor allem auch identifizierte Motivation der Lehrenden zu fördern, um ‚gute Lehre‘ zu unterstützen. Kompetenzerleben wird gemeinsam mit sozialer Eingebundenheit lehrspezifisch durch die Interaktion mit Studierenden und den Prozess der Wissensvermittlung gewährleistet. Weil sich auch individuelle Unterschiede gezeigt haben, sollten Unterstützungsangebote insbesondere für junge NachwuchswissenschaftlerInnen denjenigen helfen, die sich bislang weniger kompetent fühlen und Schwierigkeiten im Umgang mit Studierenden erleben. Die vorliegenden Interviewdaten heben nicht nur die Bedeutung der Studierenden für das Erleben sozialer Eingebundenheit hervor, sondern benennen auch Voraussetzungen wie beispielsweise vorhandene Motivation oder Vorwissen, die von Seiten der Studierenden erfüllt sein sollten. Wie dies gelingen kann, stellt aktuell eine der größten Herausforderungen für Universitäten dar, denn die Eingangsvoraussetzungen, mit denen Studierende an die Hochschulen kommen, sind disparat. So haben inzwischen zahlreiche Hochschulleitungen erkannt, dass sie einer zunehmenden Heterogenität der Studierenden in der Lehre Rechnung tragen müssen, bis zum jetzigen Zeitpunkt sind aber kaum umfassende oder auf Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung aufbauenden Konzepte zum Umgang mit heterogenen Studierendenschaften erkennbar (Wild & Esdar 2014). Wie dies auf die Lehrmotivation und Bedürfnisbefriedigung von NachwuchswissenschaftlerInnen durchschlägt, ist ein möglicher, spannender Ausgangspunkt weiterer empirischer Studien.

Der Befund, dass stark in der Lehre engagierte NachwuchswissenschaftlerInnen sich aufgrund ihres Engagements im Kreis der KollegInnen weniger sozial eingebunden fühlen, weil ebendies auf ‚Kopfschütteln‘ (Esdar, Gorges & Wild 2013) stößt, wird durch eine stärkere soziale Einbindung von Seiten der Studierenden kaum auszugleichen sein. Dies berührt einen hochschulpolitisch zu

führenden Diskurs um Stellenwert und Einheit von Forschung und Lehre im deutschen Wissenschaftssystem.

4.2.3. praktische Implikationen auf Ebene des Wissenschaftssystems und der Universität

Neben dem bereits dargestellten Rückschluss, dass Zielkonflikte am Arbeitsplatz Hochschule strukturell bedingt sind, besteht ein weiterer Mehrwert der vorliegenden Ergebnisse in der Verdeutlichung, dass an Hochschulen und im Wissenschaftssystem Interdependenzen zwischen den Teilbereichen Forschung und Lehre bestehen, die auch nicht-intendierte Effekte hervorrufen. So muss bei einer intendierten generellen Aufwertung der Lehre und damit steigenden Qualitätsansprüchen berücksichtigt werden, dass dies bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen voraussichtlich zulasten der Forschung umgesetzt wird. Außerdem ist zu erwarten, dass bei einem bestehenden Gratifikationssystem, welches vornehmlich Forschungsleistungen honoriert, die NachwuchswissenschaftlerInnen besonders belastet und benachteiligt werden, die sich in der Lehre besonders engagieren (vgl. auch Esdar 2014b). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden – aufbauend auf den in der Einleitung dargestellten Merkmalen des ‚Arbeitsplatzes Hochschule‘ für NachwuchswissenschaftlerInnen an deutschen Universitäten – praktische Implikationen auf Ebene des Wissenschaftssystems sowie auf Ebene der Universität gegeben.

Implikationen auf Ebene des Wissenschaftssystems

Die qualitativen wie quantitativen Daten der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die erlebten Zielkonflikte und die selbstbestimmte Lehrmotivation der NachwuchswissenschaftlerInnen in Zusammenhang mit Rahmenbedingungen an ihrem Arbeitsplatz stehen. Studie 2 erfasst zudem die Einstellungen der NachwuchswissenschaftlerInnen zur Bologna-Reform und argumentiert, dass ein hohes Commitment notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung der Reform ist. Die Ergebnisse stoßen damit in eine derzeit europaweit geführte Diskussion um Arbeitsplatzbedingungen und Erfolgsfaktoren für die Umsetzung der Bologna-Reform. Beispielsweise fordern in der Budapest-Wien-Deklaration die für Hochschulbildung zuständigen MinisterInnen der am Bologna-Prozess beteiligten Länder, dass „a more supportive environment for the staff to fulfill their tasks, is needed. We commit ourselves to working towards a more effective inclusion of higher education staff and students in the implementation and further development of the EHEA [European Higher Education Area]“ (*Die für Hochschulbildung zuständigen Ministerinnen und Minister in den am Bologna-Prozess teilnehmenden Ländern* 2010). Dass die unter dem Stichwort ‚supportive environment‘ geführte Diskussion empirisch untermauert und international vergleichend geführt werden soll, zeigt unter anderem die Studie „Schaffung und Erhalt eines förderlichen Arbeitsumfeldes an Hochschulen“ (für

den deutschen Beitrag s. Fleischer & Rütthemann 2015). Die Ergebnisse der Studie ermöglichen – ähnlich wie die CAP-Studie (Jacob & Teichler 2011) – einen Vergleich Deutschlands mit anderen Wissenschaftssystemen. Sie werfen einen gewerkschaftlich geprägten Blick auf Einschätzungen zu Arbeitsbedingungen, unterstützende Ressourcen und das Verhältnis von Forschung, Lehre und Administration. Die vorliegenden Ergebnisse dieser Arbeit können dazu einen theoretisch fundierten und stark auf die Spezifika des deutschen Wissenschaftssystems abgestimmten Beitrag leisten. Eine Ausweitung der Untersuchung von Zielkonflikten, Lehrmotivation und Befriedigung der Grundbedürfnisse auf andere Länder erscheint als Ergänzung der Untersuchung nicht nur erstrebenswert um die gegenwärtige Situation in Deutschland im Vergleich bewerten zu können, sondern auch, um Rückschlüsse zu ziehen, die (unter anderem) durch Unterschiede in den Karrierewegen und Personalstrukturen der verschiedenen Wissenschaftssysteme beeinflusst sind.

Auf nationaler Ebene besteht derzeit ein breiter hochschulpolitischer Konsens, dass die Arbeitsbedingungen und Karriereperspektiven von NachwuchswissenschaftlerInnen verbesserungs- und reformbedürftig sind (u.a. Bloch & Burkhardt 2012; HRK 2014; Menke et al. 2013; Wanka 2015 Wissenschaftsrat 2014). Der Wissenschaftsrat (2014) benennt die Neuordnung von Karrierewegen an Hochschulen als zentrale Herausforderung für das deutsche Wissenschaftssystem. Die Hochschulrektorenkonferenz bemängelt, dass die Verbleibs- und Aufstiegschancen von NachwuchswissenschaftlerInnen zuletzt stark gemindert worden sind, weil die Zahl der Dauerstellen und Professuren im Verhältnis zur Zahl der qualifizierten Nachwuchskräfte nicht proportional mitgewachsen ist (HRK 2014). Auch die aktuelle Bundesregierung beschreibt in ihrem Koalitionsvertrag Handlungsbedarf aufgrund des Ausmaßes und der kurzen Zeiträume befristeter Beschäftigungsverhältnisse (Koalitionsvertrag 2013). Interessensvertretungen wie Gewerkschaften stoßen auf nationaler Ebene mit ihren Forderungen für bessere Arbeitsbedingungen bereits auf Zustimmung und in den Medien ist zunehmend eine Berichterstattung zu erkennen, die prekäre Beschäftigungsbedingungen im akademischen Mittelbau kritisiert (u.a., Baureithel 2014; Fischer 2014; Fromm 2014, Gall & Dittmann 2012; Gerstlauer 2015; Lüpke-Narberhaus 2014; Preuß & Janker 2014; Spiewak 2014). Das lässt erwarten, dass Reformen der Personalstruktur und damit der Beschäftigungsbedingungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs anstehen. Welchen Beitrag können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen dazu leisten?

Wissenschaftspolitische Reformvorschläge diskutieren derzeit neue Personalkategorien, die Schwerpunktsetzungen in der Lehre vorsehen. In seinen „Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Hochschulen“ (Wissenschaftsrat 2007) beispielsweise schlug der Wissenschaftsrat bereits 2007 die Einrichtung von Junior- und regulären Professuren mit einem Tätigkeitsschwerpunkt Lehre vor. Dadurch geschaffene neue Karriereoptionen könnten den

Zusammenfassung und Diskussion

Ergebnissen dieser Arbeit folgend diejenigen NachwuchswissenschaftlerInnen entlasten, die derzeit hoch lehrmotiviert, aber insbesondere durch Forschung-Lehre-Zielkonflikte belastet sind.

Warum die vorliegende Arbeit als derzeit besten Indikator für Lehrleistung die Lehrmotivation erfasst, ist eingangs ausführlich erläutert worden. Das Fehlen von akzeptierten mess- und vergleichbaren Parametern für individuelle Lehrleistung verdeutlicht aber auch, wie schwer es sein wird, die Einführung neuer Stellenkategorien umzusetzen. So wird – sollten verstetigte Mittelbaustellen mit einem Schwerpunkt Lehre oder Lehrprofessuren flächendeckend eingeführt werden – zur Personalauswahl zunächst behelfsmäßig auf bislang nicht etablierte Maße (wie Lehrevaluationen, Zertifikate, Auszeichnungen) zurückgegriffen werden müssen. Um dies umzusetzen lohnt der Blick ins Ausland, wo neben streitbaren Evaluationen der Studierenden auch Lehrportfolios zur Beurteilung der individuellen Lehrleistung Anwendung finden (Menges & Austin 2001). So stellt sich auch in Deutschland die Frage, wie es ermöglicht werden kann, dass statt rein quantitativer Indikatoren (Anzahl der abgenommenen Prüfungen, der betreuten Abschlussarbeiten etc.) auch qualitative Parameter zur Erfassung von Lehrleistung herangezogen werden können. Da Publikationen ermöglichen die individuelle Forschungsleistung zu dokumentieren, stellt sich die Frage, wie äquivalent dazu eine Dokumentation der Lehrleistung gelingen kann. So könnte beispielsweise ein Publikationssystem geschaffen werden, das Lehrkonzepte mitsamt Erfahrungsbericht zur Durchführung und gegebenenfalls studentischer Lehrevaluation veröffentlicht. Hätten diese Formen der Publikation einen verwertbaren Karrierenutzen zumindest für einen Teil der Beschäftigungsoptionen im Wissenschaftssystem, könnte dies der Lehre ein stärkeres Gewicht verleihen.

Auf Kritik stoßen die Vorschläge für eine Einrichtung neuer Lehrstellen – sowohl auf Ebene von Lehrprofessuren als auch unterhalb als Lecturer – beim Deutschen Hochschullehrerverband (DHV 2007; Kempen 2007). Sie greifen das Argument der dann nicht mehr gewährleisteten Einheit von Forschung und Lehre auf und betonen, dass die bestehende, grundsätzliche Gleichberechtigung von Forschung und Lehre dadurch gefährdet sei. Dem widersprechen die vorliegenden Ergebnisse. Auf individueller Ebene gewichten derzeit die befragten NachwuchswissenschaftlerInnen ihre Forschungsziele höher als ihre Lehrziele, sie investieren mehr Zeit in die Forschung, wünschen sich noch mehr Zeit und gehen davon aus, dass dies auch von ihnen erwartet wird. Greift man dieses Argument einer bestehenden Ungleichgewichtung auf, kann vielmehr gegen die Einrichtung von Lehrstellen und -professuren eingewendet werden, dass die Gefahr besteht, dass diese zu Stellen und Professuren ‚zweiter Klasse‘ degradiert würden. Aus Perspektive der sehr hoch lehrmotivierten NachwuchswissenschaftlerInnen hängt der Wert möglicher struktureller Veränderung deshalb an zwei Stellschrauben: Erstens an den generellen Zukunftsperspektiven der NachwuchswissenschaftlerInnen, die ihren beruflichen Schwerpunkt in der Lehre sehen. Sind sie –

weil es keine dauerhaften Stellen mit dem Tätigkeitsschwerpunkt Lehre gibt – ‚fehl am Platz‘ wenn sie es nicht wollen oder schaffen ihre hohe selbstbestimmte Lehrmotivation zumindest in der Qualifikationsphase zurückstellen und der Forschung Priorität einzuräumen? Und zweitens, an dem Zeitpunkt, zu dem im Rahmen einer unbefristeten Stelle ein Verbleib im Wissenschaftssystem gesichert ist. Derzeit steht zu vermuten, dass diejenigen, die mit durchschnittlich rund 41 Jahren auf eine Professur berufen werden, entweder ihre Lehrmotivation über einen langen Qualifikationszeitraum unterdrückt und gesenkt haben, oder, dass es bis dahin einen systematischen Drop-out gab, der dafür gesorgt hat, dass hoch Lehrmotivierte ‚das Feld verlassen‘ haben.

Inwiefern Veränderungen in der Personalstruktur (z.B. mehr bzw. frühere unbefristete Beschäftigungsverhältnisse) und neue Personalkategorien das Ausmaß von Häufigkeit und Belastung von und durch Zielkonflikte verändern, lässt sich nicht vorhersagen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass von Rahmenbedingungen und Ausgestaltung der Qualifikations- wie auch dauerhaften Stellen abhängt, welche Zielkonflikte auftreten. So ist bereits derzeit denkbar, dass der Arbeitsalltag von ProfessorInnen, die zwar nicht mehr unter Karriereunsicherheit im Sinne befristeter Beschäftigung leiden, dafür aber mit zahlreichen weiteren Aufgaben (wie z.B. Mitarbeiterführung und Nachwuchsförderung, Third Mission, Aufbau von Forschungsnetzwerken und Einwerbung von Drittmittelprojekten) und Verantwortlichkeiten (für Studienfächer und Studienganggestaltung, Organisationsentwicklung und Selbstverwaltung) konfrontiert sind, auch in hohem Maße durch Zielkonflikte geprägt ist.

Implikationen auf Ebene der Universität

Wendet man den Blick von systembestimmten Rahmenbedingungen auf die Ebene der Organisation, stellt sich die Frage, welche Handlungsbedarfe und Lösungsansätze sich für einzelne Universitäten aus den Ergebnissen ableiten lassen. Greift man die eingangs geschilderte Beobachtung auf, dass in den Hochschulen in den letzten Jahren eine Zunahme von Support-Einrichtungen zu konstatieren ist (Kloke & Krücken 2012), dann bieten die vorliegenden Befunde zahlreiche Ansatzpunkte um die dort konzipierten und angebotenen Unterstützungs- und Trainingsmaßnahmen auf die von NachwuchswissenschaftlerInnen formulierten Bedarfe abzustimmen. Es sollte Unterstützung im Umgang mit Zielkonflikten angeboten werden. Dazu gehören beispielsweise Hilfestellungen beim Setzen von Prioritäten und der Unterscheidung von Wichtigem und Dringlichem sowie Trainings die Anforderungen in den Bereichen Selbst-, Motivations-, und Emotionsregulation wie auch Belohnungsaufschub schulen. Die qualitativen Daten zeigen, dass einige NachwuchswissenschaftlerInnen auch förderliche Beziehungen zwischen ihren Lehr- und Forschungszielen sehen. Support-Einrichtungen sollten sich zum Ziel setzen, dafür zu sorgen, dass von dieser Perspektive und Arbeitsweise mehr WissenschaftlerInnen profitieren können. Zudem liegt

es auf der Hand, dass Zeitmanagement-Seminare hilfreich sein können und aufgrund der Befunde, dass NachwuchswissenschaftlerInnen berichten mehr Zeit in die Lehre zu investieren als sie sich wünschen und auch als erwartet wahrnehmen, sollten Lehrfortbildungen eine zeitökonomische Lehrorganisation schulen.

Da NachwuchswissenschaftlerInnen auch berichten, wie sie aufgrund von Zielkonflikten fortlaufend ihre Qualifikationsarbeit und Forschung vernachlässigen (Esdar, Gorges & Wild 2013), sollte auch in den Blick genommen werden, wie den betroffenen NachwuchswissenschaftlerInnen die Zielverfolgung in der Forschung in Abgrenzung zur Lehre besser gelingen kann. Liegt die Forschungsarbeit für einen längeren Zeitraum brach, kann neben einer Prüfung des Zeitmanagements und des Umfangs der weiteren Tätigkeiten, Unterstützung in der Strukturierung des Forschungsprozesses hilfreich sein. Um den Forschungsprozess ähnlich wie die Lehrtätigkeit in terminierte Meilensteine aufzuteilen wird der/die BetreuerIn gefordert sein. Dies berührt ein drittes Qualifikationsparadox: Zählt die Mitarbeiterführung für ProfessorInnen zu einer der anspruchsvollsten Tätigkeiten ihres Berufsalltages, wurden sie als damalige und werden bis heute NachwuchswissenschaftlerInnen auf diesen Teil ihres Berufes nicht systematisch vorbereitet. Nicht nur weil Support-Einrichtungen durch ihre Angebote nur eine begrenzte Gruppe an NachwuchswissenschaftlerInnen erreichen, sondern auch, weil viele Kompetenzen und Fähigkeiten wie Fertigkeiten ‚on the job‘ gelernt werden müssen, sind wesentliche Herausforderungen an jedem Lehrstuhl wie Prioritäten festgelegt, Qualitätsmaßstäbe besprochen, das dortige Wissensmanagement organisiert und die zahlreich anfallenden weiteren Aufgaben fair verteilt werden.

Zeit wird jedoch eine knappe Ressource bleiben und Zeit für Lehre wird innerhalb der Universität weiterhin in Konkurrenz zur Forschungszeit stehen. Den Befunden zu Zielkonflikten zufolge erscheint es wenig ratsam, weitere, zusätzliche Anforderungen – etwa durch verpflichtende Fortbildungen – zu formulieren. Die Befunde zur Lehrmotivation – insbesondere der Zusammenhang mit dem Kompetenzerleben – lassen erkennen, dass nicht alle NachwuchswissenschaftlerInnen sich ausreichend auf ihre Tätigkeit vorbereitet fühlen. Um dem Beizukommen und – zumindest teilweise dem ‚learning by doing‘ eine strukturierte Ausbildung entgegen zu setzen – könnten Regelungen Abhilfe schaffen, die es NachwuchswissenschaftlerInnen ermöglichen, ihrer Lehrverpflichtung nachzukommen, indem sie eine Lehrfortbildung besuchen. Die dadurch erfolgte zeitweilige Lehrdeputatsreduktion sollte sich dann später durch eine besser qualifizierte Lehre rentieren.

Die bundesweit geführte Diskussion um eine Verbesserung der unsicheren Karriereperspektiven und veränderte Personalstruktur wird auf Ebene der Hochschulen derzeit um mögliche Selbstverpflichtungen und Dienstvereinbarungen zu Beschäftigungsbedingungen ergänzt. Während im Fokus der geführten Debatten (Mindest-)Vertragslaufzeiten, Teilzeitregelungen oder

familienpolitische Aspekte (vgl. u.a. HRK 2015; LRK 2014; MIWF 2015) stehen, weisen die vorliegenden Ergebnisse auf die Notwendigkeit hin, das Verhältnis von Forschung und Lehre im Arbeitsalltag zu klären. Für Lehrende sollte von Seiten der Universität dazu beigetragen werden, dass Gestaltungsspielraum bei Konzeption und Durchführung von Lehrveranstaltungen sowohl hohes Autonomieerleben als auch Synergieeffekte zwischen der Lehre und der Forschung des/der Nachwuchswissenschaftlers/in ermöglicht werden. Sehr strikte und detaillierte curriculare Vorgaben werden dem entgegenstehen. Gleichzeitig ist – nicht zuletzt seit der Modularisierung der Studiengänge im Rahmen der Bachelor-Master-Studiengänge – die Lehre an deutschen Hochschulen standardisiert wie nie zuvor. Ohne die Debatte um die Vor- und Nachteile dessen zu eröffnen, ist unbestreitbare Realität an den Hochschulen, dass bestimmte inhaltlich eng umgrenzte Lehrangebote wie zum Beispiel Einführungsveranstaltungen wiederholt angeboten werden müssen. Dies kann durchaus genutzt werden, indem ein geschicktes Wissensmanagement der Lehrveranstaltungsunterlagen effektiver aufbereitet und ein kollegialer Austausch Zielkonflikte dadurch mindert, dass nicht jede/r neue NachwuchswissenschaftlerIn das ‚Rad neu erfinden‘ und die Power-Point-Folien neu erstellen muss.

Innerhalb der Organisation sollte gewährleistet sein, dass klar formulierte Erwartungen an die Qualität und den Aufwand der Lehre gestellt werden, die für NachwuchswissenschaftlerInnen realistisch mit den Erwartungen an die Forschungsleistung in Einklang zu bringen sind. Dafür braucht es ein gemeinsames Verständnis was gute Lehre ausmacht und wie sie umzusetzen ist. Nicht zuletzt aufgrund der Bedeutung, die diese Arbeit der Lehrmotivation zugesteht, sollte die Universität als Organisation um eine wertschätzende Haltung und positiv besetzte, geteilte Lehr-Lern-Kultur bemüht sein (ausf. Wild & Esdar 2014). Um das zu erreichen, wird es nicht ausreichen Konzeptpapiere in Gremien zu verabschieden oder universitätsweit zu veröffentlichen. Vielmehr wird es im Sinne eines partizipativen Managements (Nickel 2007) eines Gestaltungsprozesses bedürfen, an dem alle Lehrenden (und Lernenden) teilhaben. So sollten Standards gesetzt werden, zu dessen Umsetzung erforderliche Strategien und Maßnahmen vereinbart sowie deren Umsetzung kontinuierlich überwacht werden.

Aufgrund der in Deutschland sehr vielfältig ausgeprägten Qualifizierungswege und Beschäftigungsverhältnisse (Burkhard, König & Krempkow 2008) werden jedoch viele der NachwuchswissenschaftlerInnen während ihrer Zeit als ‚wissenschaftlicher Nachwuchs‘ mit unterschiedlichen Arbeitsbedingungen und unterschiedlichen Lehraufgaben und –belastungen konfrontiert sein. Dabei sollte insbesondere der Stellenkategorie der ‚Lehrkräfte für besondere Aufgaben‘ an Hochschulen Aufmerksamkeit geschenkt werden. Eine zunächst empirisch zu klärende Frage ist, ob Beschäftigte dieser Kategorie sich (noch) häufiger und stärker durch Zielkonflikte belastet fühlen und ob beziehungsweise inwiefern sich ihre Lehrmotivation von anderen

Zusammenfassung und Diskussion

NachwuchswissenschaftlerInnen unterscheidet. Darüber hinaus lässt sich jedoch bereits jetzt aufgrund der gefundenen Ergebnisse festhalten, dass diese NachwuchswissenschaftlerInnen aufgrund des höheren Lehrdeputats besonders viel Zeit in dem Tätigkeitsfeld verbringen werden, das bei Fragen von (gewünschtem) Zeiteinsatz, wahrgenommener Karriererelevanz und auch Gewichtung der Ziele hinter der Forschung zurück steht. Da viele der Lehrkräfte für besondere Aufgaben unter das Wissenschaftszeitvertragsgesetz fallen und ihre Stellen somit als Qualifikationsstellen einzustufen sind, stellen sich die Fragen: Welche Form der Qualifikation streben sie an? Sollten an sie andere Erwartungen in Bezug auf Qualität und Aufwand der Lehre gestellt werden? Welche Erwartungen können an ihre Forschungsleistungen gestellt werden? Weil diese Fragen derzeit empirisch wie politisch unbeantwortet scheinen, sollten sich Hochschulen aufgrund der bestehenden Personalstruktur bei Beratung und Planung der beruflichen Laufbahn besonders für Lehrkräfte für besondere Aufgaben gefordert sehen.

5. Literaturverzeichnis

- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 51–59. doi:10.1016/j.psychsport.2011.07.008
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin, 120*, 338–375. doi:10.1037/0033-2909.120.3.338
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry, 7*, 1–15. doi:10.1207/s15327965pli0701_1
- Baureithel, U. (2014, July 28). Im Korridor Vacui. *der Freitag*. Retrieved from <https://www.freitag.de/autoren/ulrike-baureithel/im-korridor-vacui>
- Becker, F. G., Stegmüller, R., Tadsen, W. N., & Wild, E. (2011). „Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen. In S. Nickel (Ed.), *Bologna Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (Arbeitspapier No. 148, pp. 226–239). Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Becker, F. G., Tadsen, W. N., Stegmüller, R., & Wild, E. (2011). „Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI): Konzeption, Durchführung, Auswertung und Diskussion der Interviews mit den Hochschulleitungen“ (Diskussionspapier No. 585). Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. Retrieved from <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2405710>
- Bloch, R., Lathan, M., Mitterle, A., Trümpler, D., & Würmann, C. (2014). *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Böhmer, S., Neufeld, J., Hinze, S., Klode, C., & Hornbostel, S. (2011). *Wissenschaftler-Befragung 2010: Forschungsbedingungen von Professorinnen und Professoren an deutschen Universitäten* (iFQ-Working Paper No. 8). Bonn: Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung. Retrieved from http://www.forschungsinform.de/Publikationen/working_paper.asp
- Boudreaux, M. J., & Ozer, D. J. (2013). Goal conflict, goal striving, and psychological well-being. *Motivation and Emotion, 37*, 433–443. doi:10.1007/s11031-012-9333-2
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

- Brien, M., Forest, J., Mageau, G. A., Boudrias, J., Desrumaux, P., Brunet, L., & Morin, E. M. (2012). The basic psychological needs at work scale: Measurement invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 4*, 167–187. doi:10.1037/t18850-000.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1061–1070. doi:10.1037/0022-3514.65.5.1061
- Brunstein, J. C., & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau, 47*, 146–160.
- Bunia, R. (2014). Unzufrieden und unsicher: Empirische Ergebnisse zur Juniorprofessur. *Forschung & Lehre, 21*, 714–716. Retrieved from <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=16919>
- Burkhardt, A., König, K., & Krempkow, R. (2008). "Dr. Unsichtbar" im Visier: Erwartungen an die Forschung zum wissenschaftlichen Nachwuchs. *die hochschule, 17*, 74–90. Retrieved from <http://www.hof.uni-halle.de/publikation/die-hochschule/die-hochschule-12008-auf%C2%ADsatze-zur-hoch%C2%ADschul%C2%ADforschung-hoch%C2%ADschul%C2%ADreform-und-hoch%C2%ADschul%C2%ADpolitik/>
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence. Century psychology series*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Cavallo, J. V., & Fitzsimons, G. M. (2012). Goal competition, conflict, coordination, and completion: How intergoal dynamics affect self-regulation. In H. Aarts & A. J. Elliot (Eds.), *Frontiers of social psychology. Goal-directed behavior* (pp. 267–299). New York, NY: Psychology Press.
- Church, A. T., Katigbak, M. S., Locke, K. D., Zhang, H., Shen, J., Jesús Vargas-Flores, J. de, ...Ching, C. M. (2013). Need Satisfaction and Well-Being: Testing Self-Determination Theory in Eight Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*, 507–534. doi:10.1177/0022022112466590
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly, 17*, 1–25. doi:10.2307/2392088
- 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*, 627–668. doi:10.1037/0033-2909.125.6.627
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*, 1–27. doi:10.3102/00346543071001001
- 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*, 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*, 14–23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- 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*, 930–942. doi:10.1177/0146167201278002
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, *53*, 109–132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1058–1068. doi:10.1037/0022-3514.51.5.1058
- Emmons, R. A., & King, L. A. (1988). Conflict among personal strivings: Immediate and long-term implications for psychological and physical well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1040–1048. doi:10.1037/0022-3514.54.6.1040
- Enders, J., & Teichler, U. (Eds.). (1995a). *Hochschulwesen. Der Hochschullehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion*. Neuwied: Luchterhand.
- Enders, J. & Teichler, U. (1995b). *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich: Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Enders, J., & Teichler, U. (1995c). Der Hochschullehrerberuf in der Diskussion. In J. Enders & U. Teichler (Eds.), *Hochschulwesen. Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion* (pp. 171–206). Neuwied: Luchterhand.
- Enders, J., & Teichler, U. (1996). The academic profession in Germany. In P. G. Altbach (Ed.), *The international academic profession. Portraits of fourteen countries* (pp. 439–492). Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Esdar, W. (2010). Caught between teaching and research? The role of goal conflicts for junior researchers' teaching motivation. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bielefeld.
- Esdar, W. (2012a, June). *High autonomy but numerous demands: Impacts on junior scientist's work*. Changing Conditions and Changing Approaches of Academic Work. Symposium conducted at the meeting of Incher, Berlin.

- Esdar, W. (2012b, July). *Self-regulation strategies buffer negative effects of goal conflicts on work satisfaction*. Poster session presented at the 30th International Congress of Psychology - Psychology Serving Humanity, Cape Town, South Africa.
- Esdar, W. (2014a). Plädoyer für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung – oder die Frage, wie an der Universität Bielefeld zukünftig das Geld verteilt werden soll. *sozusagen, SoSe*, 10–13. Retrieved from <http://sozusagenblog.wordpress.com/ausgaben-als-pdf/>
- Esdar, W. (2014b). Lehre an deutschen Universitäten - vor, nach oder neben der Forschung? In S. Staack, A. Keller, & I. Carqueville (Eds.), *GEW Materialien aus Hochschule und Forschung: Vol. 122. Aufstieg oder Ausstieg? Wissenschaft zwischen Promotion und Professur* (1st ed., pp. 127–135). Bielefeld: Bertelsmann.
- Esdar, W., & Gorges, J. (2012). Ist Bologna angekommen? Nachwuchswissenschaftler/innen und die Umsetzung der Studienreform an deutschen Universitäten. In F. G. Becker, G. Krücken, & E. Wild (Eds.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen Kontextbedingungen und Reformen* (pp. 99–114). Bielefeld: Bertelsmann.
- Esdar, W., Gorges, J., Kloke, K., Krücken, G., & Wild, E. (2011). Lehre unter den Forschungshut bringen - Empirische Befunde zu multipler Zielverfolgung und Zielkonflikten aus Sicht von Hochschulleitungen und Nachwuchswissenschaftler(inne)n. In S. Nickel (Ed.), *Bologna Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (Arbeitspapier No. 148, pp. 192–203). Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Retrieved from <http://www.che.de/cms/?getObject=269&show=2011&getLang=de>
- Esdar, W., Gorges, J., & Wild, E. (2015). The role of basic need satisfaction for junior scientists goal conflicts and teaching motivation.
- Esdar, W., Gorges, J., & Wild, E. (2012). Karriere, Konkurrenz und Kompetenzen: Arbeitszeit und multiple Ziele des wissenschaftlichen Nachwuchses. *die hochschule*, 21, 273–290.
- Esdar, W., Gorges, J., & Wild, E. (2013). Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung & Lehre auf dem Weg zur Professur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8, 29–41.
- European University Association. (2010). *Salzburg II Recommendations*. Brüssel. Retrieved from http://www.eua.be/News/10-10-28/EUA_publishes_recommendations_for_continued_reform_of_doctoral_education.aspx
- Faller, M. (1991). *Innere Kündigung. Ursachen und Folgen*. München: Hampp.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, 123–137. doi:10.1080/1359432X.2011.632161

- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, *16*, 256–279. doi:10.1177/1069072707305764
- Fischer, A. (2014, October 30). Wo sind die festen Stellen? *Zeit online*. Retrieved from <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2014-10/universitaet-forschung-karriere-vertraege-befristet>
- Fitting, M., Horn, C., Lorson, P., & Wigger, C. (2013). Eignung von Erfolgsdeterminanten zur Bewertung der Hochschullehre. *Das Hochschulwesen (HSW)*, *31*, 40–52.
- Fromm, K. (2014, September 7). Abstrampeln für die Forschung. Retrieved from <http://www.zeit.de/2014/35/wissenschaft-forschung-wissenschaftler>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 331–362. doi:10.1002/job.322
- Gall, I., & Dittmann, O. (2012, February 11). Karriere an der Universität - ein steiniger und risikoreicher Weg. *Die Welt online*. Retrieved from http://www.welt.de/print/die_welt/hamburg/article13862802/Karriere-an-der-Universitaet-ein-steiniger-und-risikoreicher-Weg.html
- Gershuny, J. (2001). Time use research methods. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (1st ed., Vol. 20, pp. 15752–15756). Oxford: Elsevier Science.
- Gerstlauer, A.-K. (2015, January 13). "Gefangen im Kreislauf aus Druck, Zeitnot und Angst". *Zeit online*. Retrieved from <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2015-01/wissenschaft-forschung-universitaet>
- Griffiths*, R. (2004). Knowledge production and the research–teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, *29*(6), 709–726. doi: 10.1080/0307507042000287212
- Gollwitzer, P. M. (1995). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen.
- Gorges, J., Esdar, W., & Wild, E. (2014). Linking goal self-concordance and affective reactions to goal conflict. *Motivation and Emotion*, *38*, 475–484. doi:10.1007/s11031-014-9392-7
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2009). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: A meta-analysis. *British journal of health psychology*, *14*, 275–302. doi:10.1348/135910708X373959
- Hanft, A. (2000). Sind Hochschulen reform(un)fähig? -Eine organisationstheoretische Analyse. In A. Hanft & T. Breisig (Eds.), *Hochschulwesen. Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (pp. 3–24). Neuwied: Luchterhand.

- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507–542. doi:10.3102/00346543066004507
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, UK: Routledge.
- Haus, K., & Kaulisch, M. (2012). Alte und neue Promotionswege im Vergleich. Die Betreuungssituation aus der Perspektive der Promovierenden in Deutschland. In N. Huber, A. Schelling, & S. Hornbostel (Eds.), *Der Dokortitel zwischen Status und Qualifikation* (iFQ-Working Paper No. 12, pp. 173–186). Berlin: Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung.
- Herscovitch, L., & Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87, 474–487. doi:10.1037/0021-9010.87.3.474
- Herzberg, F. I. (1966). Work and the nature of man.
- Hinz, A. (2012). Lehr- und Unterrichtsevaluationen durch Studierende und Schüler mittels Ratingskalen. Valide und nützlich oder verzerrt und schädlich?. *Journal für Psychologie*, 20(3).
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz. (2014). *Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach der Promotion und akademischer Karrierewege neben der Professur* (Empfehlung der 16. Mitgliederversammlung am 13.05.2014). Bonn. Retrieved from <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/orientierungsrahmen-zur-foerderung-des-wissenschaftlichen-nachwuchses-nach-der-promotion-und-akademi/>
- HRK - Hochschulrektorenkonferenz. (2015). *Kernthesen zum Orientierungsrahmen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und akademischer Karrierewege neben der Professur* (Empfehlung der 18. Mitgliederversammlung am 12.05.2015). Bonn. Retrieved from http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Kernthesen_Orientierungsrahmen_12052015.pdf
- Hornbostel, S. (2009). Promotion im Umbruch - Bologna ante portas. In M. Held, G. Kubon-Gilke, & R. Sturn (Eds.), *Jahrbuch normative und institutionelle Grundfragen der Ökonomik: Vol. 8. Bildungsökonomie in der Wissensgesellschaft* (pp. 207–234). Marburg: Metropolis.
- Hoy, A. W. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 18, 492–498. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.007
- Jacob, A., K. & Teichler, U. (2011). *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich: Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08* (Bildung). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Johnston, M. M., & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the basic needs satisfaction in general scale. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 280–296. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.04.003
- Jongmanns, G. (2011). *Evaluation des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG): Gesetzesevaluation im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (Forum Hochschule). Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. Retrieved from http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201104.pdf
- Kehr, H. M. (2003). Goal conflicts, attainment of new goals, and well-being among managers. *Journal of Occupational Health Psychology, 8*, 195–208. doi:10.1037/1076-8998.8.3.195
- Kempen, B. (2007): Professur, Schwerpunkt Lehre? Pro und Kontra. *Forschung & Lehre 3*: S.152–153.
- Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching, 14*, 515–530. doi:10.1080/13540600802571361
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(6), 876–903.
- Klinger, E., & Cox, W. M. (2004). Motivation and the theory of current concerns. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of motivational counseling. Concepts, approaches, and assessment* (pp. 3–27). West Sussex: Wiley & Sons.
- Kloke, K., & Krücken, G. (2012). "Der Ball muss dezentral gefangen werden.": Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Eds.), *Hochschule als Organisation* (pp. 311–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klug, H. J. P., & Maier, G. W. (2014). Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies, 1*–29. doi:10.1007/s10902-013-9493-0
- Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A., & Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*, 231–244. doi:10.1037/0022-3514.83.1.231
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. (2013). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland* (BuWin). Retrieved from <http://www.buwin.de/buwin/2013/>
- Kopatz, A.-C., & König, R. (2012). Individualistische Steuerung? Oder Steuerung von Individuen?: Ein Beitrag aus dem BMBF- geförderten und vom DLR betreuten Verbundprojekt QualitAS-Lehre. In F.

- G. Becker, G. Krücken, & E. Wild (Eds.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen Kontextbedingungen und Reformen* (pp. 51–66). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kratzer, N., Dunkel, W., & Menz, W. (2009). Neue Managementmethoden - neue Belastungsformen? In GfA-Press (Ed.), *Arbeit, Beschäftigungsfähigkeit und Produktivität im 21. Jahrhundert*. 55. Kongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft. 4. - 6. März 2009 (Bericht zum Kongress der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft No. 55, pp.539–542). Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Leibnitz-Institut für Arbeitsforschung, Technische Universität Dortmund.
- Kreckel, R. (2008). Vergleichende Analyse. In R. Kreckel (Ed.), *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz* (pp. 323–373). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Kreckel, R. (2011). Universitäre Karrierestruktur als deutscher Sonderweg. In K. Himpele, A. Kellermann, & A. Ortmann (Eds.), *GEW Materialien aus Hochschule und Forschung: Vol. 117. Traumjob Wissenschaft? Karrierewege in Hochschule und Forschung* (pp. 47–60). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kreckel, R. (2013). Wissenschaftliche Karrieren und wissenschaftliches Arbeiten im Hochschulbereich. In M. Haller (Ed.), *Wissenschaft als Beruf. Bestandsaufnahme - Diagnosen - Empfehlungen* (ÖAW, Forschung und Gesellschaft No. 5, pp.54–67). Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
- Krücken, G., & Meyer, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. In G. S. Drori, Meyer J. W., & H. Hwang (Eds.), *Globalization and organization* (pp. 241–257). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Krücken, G., & Rübken, H. (2009). Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In S. Koch & M. Schemmann (Eds.), *Organisation und Pädagogik: Vol. 6. Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (pp. 326–346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krücken, G., & Wild, E. (2010). Zielkonflikte - Herausforderungen für Hochschulforschung und Hochschulmanagement. *Hochschulmanagement*, 5, 58–62. Retrieved from <http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html>
- Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, W. Y., & Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology: Vol. 34. Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 331–378). Amsterdam: Elsevier Science.

- Kuzucu, Y., & Şimşek, Ö. F. (2013). Self-determined choices and consequences: The relationship between basic psychological needs satisfactions and aggression in late adolescents. *The Journal of general psychology, 140*, 110–129. doi:10.1080/00221309.2013.771607
- LRK - Landesrektorenkonferenz (2014). *Dortmunder Erklärung zu Muster-Leitlinien guter Beschäftigungsbedingungen für das Personal an nordrhein-westfälischen Universitäten*. Retrieved from http://www.lrk-nrw.de/lrk/images/stories/stellungnahmen/2014_12_01%20dortmunder%20erklaerung.pdf
- Leischner, F., & Rüthemann, J. (2015). Schaffung eines förderlichen Arbeitsumfeldes an Hochschulen. Deutscher Beitrag zum internationalen Forschungsprojekt des Forschungsinstituts der Bildungsinternationale (Education International Research Institute): Creating a Supportive Working Environment in European Higher Education.
- Leisyte, L., Enders, J., & Boer, H. de. (2009). The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms. *Higher Education, 58*, 619–635. doi:10.1007/s10734-009-9213-1
- Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior, 15*, 273–309. doi:10.1177/0013916583153002
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In: E. Wild & J. Möller (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (pp. 74–98). Berlin: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-41291-2_4
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*, 705–717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705
- Locke, E. A., Smith, K. G., Erez, M., Chah, D.-O., & Schaffer, A. (1994). The effects of intra-individual goal conflict on performance. *Journal of Management, 20*, 67–91. doi:10.1177/014920639402000104
- Louro, M. J., Pieters, R., & Zeelenberg, M. (2007). Dynamics of multiple-goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*, 174–193. doi:10.1037/0022-3514.93.2.174
- Lüpke-Narberhaus, F. (2014, June 24). Wissenschaftliche Karriere: Zahl der Habilitationen nimmt stark ab. *Spiegel Online Unispiegel*. Retrieved from <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/habilitation-zahl-der-professoren-sinkt-meldet-destatis-a-977139.html>
- Markland, D., & Tobin, V. J. (2010). Need support and behavioural regulations for exercise among exercise referral scheme clients: The mediating role of psychological need satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise, 11*, 91–99. doi:10.1016/j.psychsport.2009.07.001

- Marrs, K. (2010). Herrschaft und Kontrolle in der Arbeit. In F. Böhle, G. G. Voß, & G. Wachtler (Eds.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (pp. 331–356). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs? *The Journal of Higher Education*, 73, 603–641. doi:10.2307/1558435
- Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maurer, M., & Jandura, O. (2009). Masse statt Klasse? Einige kritische Anmerkungen zu Repräsentativität und Validität von Online-Befragungen. In Jakob, N., Schoen, H. & Zerback, T. (Eds.), *Sozialforschung im Internet* (pp. 61-73). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91791-7_4
- Meier, F., & Schimank, U. (2009). Matthäus schlägt Humboldt? „New Public Management“ und die Einheit von Forschung und Lehre. In Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) (Ed.), *Beiträge zur Hochschulforschung* (No. 1, pp. 42–61). München,
- Menges, R. J., & Austin, A. E. (2001). Teaching in higher education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 1122–1156). Washington, DC.
- Menke, C., Schularick, M., Baumbach, S., Wolf, R., Macke, J., Pernice, W., ...Chappell, D. (2013). *Nach der Exzellenzinitiative: Personalstruktur als Schlüssel zu leistungsfähigeren Universitäten*. Positionspapier der AG Wissenschaftspolitik. Berlin: Die junge Akademie. Retrieved from http://www.diejungeakademie.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Personalstruktur_11_2013.pdf
- Michalak, J., Heidenreich, T., & Hoyer, J. (2004). Goal conflicts: Concepts, findings, and consequences for psychotherapy. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of motivational counseling. Concepts, approaches, and assessment* (pp. 83–98). West Sussex: Wiley & Sons.
- MIWF - Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (2015). *Rahmenkodex "Gute Beschäftigungsbedingungen für das Hochschulpersonal"*. Retrieved from http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Rahmenkodex_3_Juni_2015.pdf
- Müller, F. H., Andreitz, I., & Palekčić, M. (2008). Lehrermotivation - Ein vernachlässigtes Thema in der empirischen Forschung. *Odgovne znanosti*, 10, 39–60. Retrieved from <http://hrcak.srce.hr/search/?q=Lehrermotivation%E2%80%90Ein+vernachl%C3%A4ssigtes+Thema+in+der+empirischen+Forschung>

- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 3–53. doi:10.1006/ceps.1999.1019
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science, 7*, 325–340. doi:10.1177/1745691612447309
- Nickel, S. (2007). *Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen – Leitungsstrukturen - Staatliche Steuerung* (Vol. 5). Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Nickel, S., & Rathmann, A. (2014). Die Juniorprofessur – Bewährungsprobe bestanden: Empirische Erkenntnisse und Reformanregungen. *Forschung & Lehre, 21*, 718–720. Retrieved from <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=16931>
- Osterloh, M. & Frey, S. F. (2008). *Anreize im Wissenschaftssystem* (Working Paper). Zürich: Universität Zürich; CREMA - Center for Research in Economics, Management and the Arts. Retrieved from <http://www.econbiz.de/Record/anreize-im-wissenschaftssystem-osterloh-margit/10003867573>
- Pashler, H. (1994). Dual-task interference in simple tasks: Data and theory. *Psychological Bulletin, 116*, 220–244. doi:10.1037/0033-2909.116.2.220
- Pasternack, P. (2006). Leistungsindikatoren als Qualitätsindikatoren - Eine Wegbeschreibung. In Hochschulrektorenkonferenz (Ed.), *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung* (Beiträge zur Hochschulpolitik I, pp. 251–260). Bonn.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186–196. doi:10.1037/0022-0663.94.1.186
- Peter, J. (2006, November 2). Juniorprofessur ist noch nicht etabliert. *Die Welt online*. Retrieved from <http://archive.today/K21ZO>
- Preuß, R., & Janker, K. (2014, December 11). Hire-and-fire an der Universität. *Süddeutsche.de*. Retrieved from <http://www.sueddeutsche.de/bildung/arbeitsbedingungen-junger-wissenschaftler-hire-and-fire-an-der-universitaet-1.2262138>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation* (6th ed.). *Grundriss der Psychologie: Vol. 6*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Riediger, M., & Freund, A. M. (2004). Interference and facilitation among personal goals: Differential associations with subjective well-being and persistent goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*, 1511–1523. doi:10.1177/0146167204271184
- Riediger, M., Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2005). Managing life through personal goals: Intergoal facilitation and intensity of goal pursuit in younger and older adulthood. *The Journals of Gerontology, Series B*, *60*, 84–91. doi: 10.1037/t19318-000.
- Robertson, J. (2007). Beyond the 'research/teaching nexus': exploring the complexity of academic experience. *Studies in Higher Education*, *32*(5), 541-556. doi: 10.1080/03075070701476043
- Robertson, J., & Bond, C. H. (2001). Experiences of the relation between teaching and research: What do academics value? *Higher Education Research & Development*, *20*, 5–19. doi:10.1080/07924360120043612
- Roth, G. (2014). Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation. Theory and practice* (pp. 36–51). New York, NY: Routledge.
- 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*, 761–774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Jean Piaget symposium series: Vol. 40. Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191–207). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schaeper, H. (1995). Zur Arbeitssituation von Lehrenden an westdeutschen Universitäten: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in fünf ausgewählten Disziplinen. In J. Enders & U. Teichler (Eds.), *Hochschulwesen. Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion* (pp. 127–153). Neuwied: Luchterhand.
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität: Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 100*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schimank, U. (1995). Forschungsbedingungen der Professoren an den westdeutschen Hochschulen: Daten aus einer Befragung im Wintersemester 1990/91. In J. Enders & U. Teichler (Eds.),

- Hochschulwesen. Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion* (pp. 155–170). Neuwied: Luchterhand.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 116–119. doi:10.1006/ceps.1999.1018
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (4.th ed.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwinger, M., von der Laden, T., & Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39*, 57–69. doi:10.1026/0049-8637.39.2.57
- Segerstrom, S. C., & Solberg Nes, L. (2006). When goals conflict but people prosper: The case of dispositional optimism. *Journal of Research in Personality, 40*, 675–693. doi:10.1016/j.jrp.2005.08.001
- Serow, R. C. (2000). Research and teaching at a research university. *Higher Education, 40*, 449–463. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1004154512833>
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 482–497. doi:10.1037/0022-3514.76.3.482
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(4), 475–486. doi:10.1177/0146167203261883
- Silverman, I. W. (2003). Gender differences in delay of gratification: A meta-analysis. *Sex Roles, 49*, 451–463. doi:10.1023/A:1025872421115
- Slocum, J. W., Jr., Cron, W. L., & Brown, S. P. (2002). The effect of goal conflict on performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 9*, 77–89. doi:10.1177/107179190200900106
- Spiewak, M. (2009, October 15). Weder Junior noch Professor. *Zeit online*. Retrieved from <http://www.zeit.de/2009/43/B-Juniorprofessur>
- Spiewak, M. (2014, December 4). So will doch keiner arbeiten! *Zeit online*. Retrieved from <http://www.zeit.de/2014/50/forschung-nachwuchs-stellenangebot-wissenschaft>
- Statistisches Bundesamt. (2014). *Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen: 2011* (Bildung und Kultur No. 11, 4.3.2). Wiesbaden. Retrieved from https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/KennzahlenMonetaer2110432117004.pdf?__blob=publicationFile

- Stegmüller, R. (2012). *Determinanten der Lehrmotivation von Hochschulprofessoren* (Dissertation). Symposium conducted at the meeting of Universität Bielefeld, Bielefeld. Retrieved from <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2551660>
- Stegmüller, R., Tadsen, W. N., Becker, F. G., & Wild, E. (2012). Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren - Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen. In F. G. Becker, G. Krücken, & E. Wild (Eds.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen Kontextbedingungen und Reformen* (pp. 137–155). Bielefeld: Bertelsmann.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 75–94. doi:10.1037/t06606-000
- Teichler, U. (2011). Germany: How changing governance and management affects the views and work of the academic profession. In W. Locke, W. K. Cummings, & D. Fisher (Eds.), *The changing academy - The changing academic profession in international comparative perspective: Vol. 2. Changing governance and management in higher education. The perspective of the academy* (1st ed., pp. 223–241). Springer.
- Thøgersen-Ntoumani, C., Ntoumanis, N., Cumming, J., & Chatzisarantis, N. L. D. (2011). When feeling attractive matters too much to women: A process underpinning the relation between psychological need satisfaction and unhealthy weight control behaviors. *Motivation and Emotion, 35*, 413–422. doi:10.1007/s11031-011-9226-9
- Trépanier, S.-G., Fernet, C., & Austin, S. (2013). The moderating role of autonomous motivation in the job demands-strain relation: A two sample study. *Motivation and Emotion, 37*, 93–105. doi:10.1007/s11031-012-9290-9
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress, 22*, 277–294. doi:10.1080/02678370802393672
- 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*, 981–1002. doi:10.1348/096317909X481382
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., De Witte, H., & Van den Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80*, 251–277. doi:10.1348/096317906X111024

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: 16A. The decade ahead. Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105–165). Emerald Group Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*, 263–280. doi:10.1037/a0032359
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., Witte, H., & Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 80*(2), 251–277. doi:10.1348/096317906X111024
- Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A., & Van Petegem, P. (2012). Development and validation of a questionnaire measuring teachers' motivations for teaching in higher education. *Higher Education, 64*, 421–436. doi:10.1007/s10734-011-9502-3
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 10*, 179–201. doi:10.1207/s15327841mpee1003_4
- Vroom, V. H. (1982). *Work and motivation*. Robert E. Krieger Publishing Company.
- Wanka, J. (2015, May 23). Nachjustieren ist mir zu wenig. *Zeit online*. Retrieved from <http://www.zeit.de/2015/19/johanna-wanka-kritik-an-initiativen>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408–428. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.002
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivation for teaching. *Learning and Instruction, 18*(5), 405–407.
- Weber, M. (1992). Wissenschaft als Beruf. In W. J. Mommsen, B. Morgenbrod, & W. Schluchter (Eds.), *Schriften und Reden: Vol. 17. Wissenschaft als Beruf 1917/1919. Politik als Beruf 1919* (pp. 1–24). Tübingen: Mohr.
- Webler, W.-D. (1997). Vorbereitung auf die akademische Lehre. Einige Rahmenbedingungen ihrer Entwicklung in Deutschland. *Das Hochschulwesen (HSW), 1*, 13–18.

- Wild, E. (2014). Steuerung Lehre? Was Hochschulleitungen (nicht) beitragen können. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Ed.), *Bildungsforschung 2020 - Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.-30. März 2012* (Bildungsforschung No. 40, pp. 188–211). Bonn: Referat Bildungsforschung.
- Wild, E. & Esdar, W. (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft*. Fachgutachten im Auftrag des Projektes nexus der Hochschulrektorenkonferenz (Konzepte für gute Praxis für Lehre und Studium). Hochschulrektorenkonferenz. Retrieved from <http://www.hrk-nexus.de/material/publikationen/>
- Wild, E., & Frey, M. (1996). Entwicklungsverläufe im Zeitmanagement und und im tätigkeitsbezogenen Interesse von männlichen und weiblichen Nachwuchswissenschaftlern. In B. Kracke & E. Wild (Eds.), *Heidelberger Frauenstudien: Vol. 3. Arbeitsplatz Hochschule. Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses* (pp. 73–96). Heidelberg: Mattes.
- Wilkesmann, U. (2012). Neue Governance und die Steuerung akademischer Lehre – empirische Ergebnisse zweier repräsentativer Umfragen. In F. G. Becker, G. Krücken, & E. Wild (Eds.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen Kontextbedingungen und Reformen* (pp. 75–97). Bielefeld: Bertelsmann.
- 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. doi:10.1007/s10734-011-9423-1
- Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (2014). Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 2, 6–27. doi:10.1108/EBHRM-07-2013-0022
- Wissenschaftsrat. (2007). *Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten: Drs. 7721-07*. Berlin. Retrieved from <http://www.wissenschaftsrat.de/index.php?area=&ptyp=&year=2007&keyword=lehrorientierten+reform&suchen=suchen&id=836&rpp=&searchdata=1&L=0>
- Wissenschaftsrat. (2014). *Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten: Drs. 4009-14*. Dresden. Retrieved from <http://www.wissenschaftsrat.de/index.php?area=&ptyp=&year=2014&keyword=Empfehlungen+z+u+karrierezielen&suchen=suchen&id=836&rpp=&searchdata=1&L=0>
- WissZeitVG - Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft (Wissenschaftszeitvertragsgesetz) *Bundesgesetzblatt No. 13* (2007).

Wolbring, T. (2013). Fallstricke der Lehrevaluation: Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität. *Forschung und Lehre*, 12/13(20), 1012-1013.

Würmann, C. (2012). Finanzierung der Promotion. In F. Günauer, A. K. Krüger, J. Moes, T. Steidten, & C. Koepf (Eds.), *GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung: Vol. 111. GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen* (2nd ed., pp. 141–168). Bielefeld: Bertelsmann.