
Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Wissenschaftspolitik

Elke Wild und Wiebke Esdar

Inhalt

| | | |
|-----|--|-----|
| 1 | Einleitung | 191 |
| 2 | Entwicklungen und Herausforderungen in der universitären Lehre aus pädagogisch- psychologischer Sicht | 194 |
| 2.1 | Lehre in Zeiten der Bologna-Reform | 194 |
| 2.2 | Lehre im Zeichen einer wachsenden Heterogenität der Studierendenschaft | 195 |
| 3 | Hochschullehre im Spannungsfeld – Erkenntnisse zur Sicht relevanter Gruppen | 196 |
| 3.1 | Die begrenzte Steuerbarkeit von Lehre aus Leitungssicht | 196 |
| 3.2 | Was Professor(inn)en motiviert – und was nicht | 197 |
| 3.3 | Hin- und hergerissen: Nachwuchswissenschaftler/-innen zwischen lehr- und forschungsbefugten Zielen | 198 |
| 4 | Wissenschaftspolitische Implikationen der empirischen Hochschul- und Bildungsforschung | 199 |
| 5 | Fazit | 202 |
| | Literatur | 202 |

1 Einleitung

Gängigen Begriffsfassungen zufolge können als zwei klassische Anwendungsfelder der Wissenschaftspolitik – als Teil der Forschungspolitik – die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Gülker und Böhmer 2010) sowie verschiedene Formate der Forschungsförderung (Hinze 2010) ausgemacht werden. Im Fokus stehen dabei Fragen wie: „Welche Förderformate tragen dazu bei, dass ‚high potentials‘ möglichst früh unabhängig forschen können?“ oder: „Welche strukturellen

E. Wild (✉) • W. Esdar

Fak. für Psychologie und Sportwissenschaft/Abt. Psychologie, Universität Bielefeld, Bielefeld,
Deutschland

E-Mail: elke.wild@uni-bielefeld.de; wiebke.esdar@uni-bielefeld.de

Rahmenbedingungen begünstigen einen raschen Transfer von wissenschaftlichem Know-how zum Zwecke des technologischen Fortschritts in der Wirtschaft?“

Die Relevanz solcher Fragen ist evident und unstrittig. Gleichwohl ist der vorliegende Beitrag als ein Plädoyer zu verstehen, den Transfergedanken wie auch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses aus einer breiteren – und dezidiert interdependenten – Perspektive zu betrachten. Denn Wissensgesellschaften, in denen der Produktionssektor zugunsten des Dienstleistungssektors stetig an Bedeutung verliert, profitieren nicht nur von (naturwissenschaftlichen) Patenten oder einer (interdisziplinären) Abschätzung von Technikfolgen im engeren Sinne, sondern gleichermaßen vom Transfer bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse in die Politik und Praxis und von einer hohen Qualität der universitären Ausbildung. Dies ist auch in solchen Studiengängen der Fall, die auf eine professionelle Ausübung gesellschaftlich höchst verantwortlicher Tätigkeiten in der Betreuung, Beschulung und außerschulischen Förderung nachkommender Generationen vorbereiten. Zum anderen wird – hierzulande meist unter Bezug auf Humboldt – an der Idee einer Einheit von Forschung und Lehre festgehalten, wobei sich das traditionale Spannungsfeld zwischen diesen Kernaufgaben allein durch steigende Qualitätsanforderungen in beiden Bereichen verschärft (Krücken und Wild 2010). Hinzu kommt, dass Hochschulen als Multi-Funktions-Einrichtungen mit wachsenden anderweitigen Erwartungen wie z. B. im Bereich Transfer, Internationalisierung, *public understanding of science* etc. konfrontiert sind (vgl. Krücken 2003; Webler 2007; Weingart 2005). Diese Erwartungen sind letztlich von den Professor(inn)en und durch Nachwuchswissenschaftler/-innen einzulösen.

Vor diesem Hintergrund werden zentrale Untersuchungsgegenstände der Pädagogischen Psychologie, die für die Wissenschaftspolitik bedeutsam sind, aufgegriffen. In dieser Teildisziplin werden zur Untersuchung von Bedingungen und Folgen des *Lernens* und *Lehrens* in unterschiedlichen Bildungskontexten vielfältige Ansätze und Konzepte herangezogen, die hier nicht umfassend dargestellt werden können. Wir beschränken uns daher auf die Hervorhebung von drei meta-theoretischen Perspektiven, auf die in vielen der nachfolgend erwähnten Studien zu Lehrenden und Lernenden an Hochschulen rekuriert wird. Es handelt sich um rational-choice Ansätze (a), persönlichkeits-theoretische Ansätze (b) und um Angebot-Nutzen-Modelle (c).

- a) *Rational-choice-Ansätze* modellieren Handlungen und vor allem Entscheidungen als Ergebnis von mehr oder weniger bewussten oder habitualisierten Kosten-Nutzen-Kalkülen in gegebenen Situationen. Aus dieser Perspektive entscheidet sich also ein Individuum für eine Handlung, die den größten Nutzen (beispielsweise in Form eines guten Klausurergebnisses oder karrierestrategisch hilfreicher Lehrevaluationen) bei gleichzeitig niedrigen Kosten (etwa in Form des aufzuwendenden Lern- oder Betreuungsaufwands) verspricht. Dieser Kerngedanke wird in zahlreichen Theorien aufgegriffen und weiterentwickelt – so zum Beispiel im Erwartung-mal-Wert-Ansatz von Allan Wigfield und Jacquelynne Eccles (Wigfield und Eccles 2000) oder in der Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungstheorie von Victor H. Vroom (1982). Auch allgemeinspsychologische Zieltheo-

- rien und Ansätze der organisationspsychologischen Motivationsforschung folgen diesem rational-choice-Paradigma (Beckmann und Heckhausen 2008).
- b) Zu den *persönlichkeitstheoretischen Ansätzen* zählen die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci und Ryan 2002), die Interessentheorie (Prenzel et al. 1986) sowie einige sozialpsychologische Identitätstheorien. Sie postulieren, dass Menschen bedürfnisgesteuert agieren und bestrebt sind, sowohl ihren eigenen Werten zu folgen als auch externen Erwartungen und Normen gerecht zu werden, indem sie diese internalisieren und möglichst kohärent in ihr Selbst zu integrieren versuchen. Besonders häufig hat in aktuellen Studien der deutschen Hochschulforschung die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci und Ryan 2002) Anwendung gefunden. Wir verweisen an dieser Stelle auf Abs. 3.2, in dem diese im Lichte empirischer Befunde detaillierter erläutert wird.
- c) Prominent sind in der Pädagogischen Psychologie ferner *Angebot-Nutzen-Modelle*, die als heuristischer Rahmen zur *Systematisierung* empirisch identifizierter Determinanten der (Schul-)Leistung dienen und zur *Evaluation* von Bildungseinrichtungen herangezogen werden (Helmke 2009; Böttcher et al. 2009; Ditton und Müller 2011). Angebot-Nutzen-Modelle greifen auf das in der internationalen Interventionsforschung geltende Input-Prozess-Output-Paradigma zurück und besagen im Kern, dass (1) die Wirkung bereitgestellter Bildungsangebote sowohl (2) von der Angebotsqualität abhängt, als auch davon, ob bzw. wie sie von der Zielgruppe (3) in Anspruch genommen werden und (4) geeignete Aneignungsprozesse auslösen. Diese werden ihrerseits von (5) Merkmalen der Nutzer selbst, (6) der Angebotsimplementation sowie (7) weiteren Kontextbedingungen beeinflusst. Ein großer Vorteil dieser Modelle besteht darin, dass neben mehr oder weniger rationalen Kosten-Nutzen-Kalkülen aller Beteiligten auch unhinterfragte (unbewusste) Handlungs- und Entscheidungsroutinen sowie komplexe (methodisch als Interaktionseffekte zu fassende) Passungsverhältnisse zwischen Anbietern und Nutzern abgebildet werden können (Wild und Esdar 2014).

Aktuell stellt sich in der Hochschulpraxis die Frage, inwiefern die mit der Bologna-Reform und weiteren bildungspolitischen Erwartungen (z. B. in Sachen des chancengerechten Umgangs mit einer heterogener werdenden Studierendenschaft) einhergehende Innovationserfordernisse zu meistern sind. Auf der *institutionellen* Ebene berührt diese Frage nicht nur die Umstellung auf Bachelor-Masterabschlüsse, sondern auch weitere formale Veränderungsprozesse wie die Erstellung definierter Qualifikationsrahmen, Diploma Supplements oder Joint Degrees kooperierender Hochschulen. Auf der *individuellen* Ebene sind Lehrende gefordert, ihre Lehre studierendenzentriert und kompetenzorientiert zu gestalten und zu diesem Zweck E-Learningangebote und/oder neue Lehrkonzepte wie problemorientiertes Lernen anzubieten. Aus wissenschaftspolitischer Sicht ist dabei insbesondere von Interesse, inwiefern sich im Zuge steigender Anforderungen auch in der Lehre das traditionale Spannungsfeld von Forschung und Lehre verschärft und sich dies nicht nur auf die Qualität der Ausbildung nachkommender Generationen von Akademikern und Akademikerinnen sondern zugleich auf die Attraktivität des „Arbeitsplatzes Hochschule“ für (Nachwuchs-)Forscher/-innen auswirkt.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden (Abschn. 2) auf die Hochschullehre bezogene, aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen erörtert. Anschließend werden Befunde zur Sicht der Hochschulleitungen und der Lehrenden auf diese Veränderungen und auf dem Vormarsch befindliche Ansätze zur Steuerung der Lehre an Hochschulen vorgestellt (Abschn. 3). Dies mündet in eine Reflexion strategischer Entscheidungs- und Handlungsfelder innerhalb der Hochschulen und die daraus gemeinsam durch die Wissenschafts-, Hochschul- und Bildungspolitik zu schaffenden Rahmenbedingungen (Abschn. 4).

2 Entwicklungen und Herausforderungen in der universitären Lehre aus pädagogisch-psychologischer Sicht

2.1 Lehre in Zeiten der Bologna-Reform

Die anfängliche Umsetzung der politisch initiierten Bologna-Reform erfolgte in Deutschland bekanntlich unter einem erheblichen Widerstand von Studierenden und Hochschullehrenden. So wurde beispielsweise eine zunehmende „Verschulung“ gebrandmarkt, auf die mit der „Nachjustierung“ von Bologna 2.0 auch prompt reagiert wurde, obwohl die seinerzeit vorgebrachte Kritik mittlerweile durchaus hinterfragt wird (vgl. Meyer-Guckel 2015; Nida-Rümelin 2015).

Gleichwohl unstrittig ist, dass mit der Bologna-Reform nicht nur politische Ziele (wie die Vereinheitlichung von Abschlüssen und Anrechnungsmodi von Studienleistungen zum Zwecke einer gesteigerten Mobilität und Internationalisierung) verfolgt, sondern auch Änderungen in der inhaltlichen Ausgestaltung der Lehre angestrebt wurden. Allen voran sind hier die Stärkung einer kompetenzorientierten Ausbildung sowie eine regelmäßige Überprüfung individueller Lernfortschritte zu nennen. Beide Ziele sind aus hochschuldidaktischer Sicht prinzipiell zu begrüßen, da hierdurch die Bedeutung einer auf die sukzessive Akkumulation von Wissen und Fertigkeiten abzielenden Lehre unterstrichen wird und eine fortlaufende Überprüfung von Lernzuwächsen die Grundlage für eine pädagogisch sinnvolle und wechselseitige Feedback-Kultur bietet.

Dass auch die Mehrheit der Hochschullehrenden die Bologna-Reform als grundsätzlich hilfreiches „Vehikel“ sieht, um die Optimierung der Lehrqualität voranzutreiben, zeigt eine Reihe von Studien (z. B. Esdar und Gorges 2012; Schomburg et al. 2012; Wild 2014). Sie weisen allerdings zugleich darauf hin, dass die Urteile zur konkreten Umsetzung von Bologna deutlich kritischer ausfallen und auch die Wirkung dieser Reform eher zurückhaltend bis skeptisch beurteilt wird. Ferner zeigen Befragungen bei Studierenden, dass derzeit nur eine knappe Mehrheit mit dem Engagement der Lehrenden zufrieden ist und die Studierendenzufriedenheit in den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen gegenüber den alten Diplom- und Magister-Studiengängen geringer ausfällt (Heine 2011). Darüber hinaus scheint sich insbesondere in Fächern mit traditionell hohem Numerus Clausus, wie der Psychologie, eine stark extrinsisch geprägte Haltung zum Studium unter den Studierenden

breitzumachen (Margraf 2015), die nicht nur dem „Bulimie-Lernen“¹ Vorschub leistet, sondern auch die (intrinsische) Motivation der Lehrenden untergräbt (Stegmüller 2012).

So wird bis heute diskutiert, was (und was nicht) mit dem Bologna-Prozess intendiert wurde (Teichler 2014), ob bzw. wie Belastungen Studierender durch das neue Studienmodell zugenommen haben (Klug et al. 2013) und welche Rahmenbedingungen die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen wie beeinflussen. Insgesamt bleibt jedoch festzuhalten, dass die (Weiterverfolgung der) Studienreform mit neuen und diversifizierten Anforderungen an die Hochschullehre verbunden ist (vgl. Schaper et al. 2012).

2.2 Lehre im Zeichen einer wachsenden Heterogenität der Studierendenschaft

Steigende Professionalisierungserwartungen an Hochschullehrende leiten sich nicht allein aus der Studienreform, sondern ebenso aus dem Umstand ab, dass die Zusammensetzung der Studierendenschaft an hiesigen Hochschulen in vielerlei Hinsicht heterogener ist als noch vor 50 Jahren (ausführlich vgl. Wild und Esdar 2014). Dies gilt selbst dann, wenn man in Rechnung stellt, dass die Studienanfängerquote pro Jahrgang in Deutschland mit derzeit 46% immer noch unter dem OECD-Schnitt liegt (OECD 2013) und manche Neuregelungen (etwa zur Zulassung von berufserfahrenen Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) derzeit noch nicht quantitativ zu Buche schlagen. Denn allein deswegen, dass inzwischen fast die Hälfte der Schulabsolventen eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife erreicht und diese mehrheitlich ein Studium aufnehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010), aber auch weil im Zuge der Internationalisierung der Wissenschaft Studierende aus anderen Ländern aktiv angeworben werden, ergibt sich sachlogisch eine stärkere sozio-kulturelle Durchmischung der Studierendenschaft.

Auf diese Entwicklung reagieren viele deutsche Hochschulen sichtbar mit einem Auf- und Ausbau ihres „Diversity Managements“. Eingehendere Analysen der unter dieser Rubrik verorteten Aktivitäten lassen gleichwohl deutliche Unterschiede im Umfang diesbezüglicher Maßnahmen, ihrer institutionellen Verankerung sowie den damit verfolgten Zielsetzungen erkennen. Letztere reichen von dem Anspruch, Bildungsbenachteiligungen auszugleichen, bis hin zur gezielten Förderung von „high potentials“ aus dem Ausland (Wild und Esdar 2014). Ein strategisches Gesamtkonzept zur nachhaltigen Etablierung einer „Kultur der Vielfalt“ ist bislang kaum vorzufinden (Heitzmann und Klein 2012). Allerdings setzten viele Hochschul(leitung)en die Frage, wie zunehmend disparate Lerneingangsvoraussetzungen aus-

¹Bulimie-Lernen ist ein Ausdruck, der sich unter Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge etabliert hat. Er kann definiert werden als „Lernen einer großen Stoffmenge am letzten Tag vor einer Klausur, so dass man diese höchstens in der Klausur noch weiß und danach absolut vergessen hat. Oder anders formuliert: reinfuttern, ausspucken, vergessen“ (Deutsche Enzyklopädie 2015).

geglichen und dadurch verbesserte Studienerfolgsquoten und verringerte Studienabbruchzahlen erreicht werden können, hoch oben auf ihre strategische Agenda (Wild und Esdar 2014).

3 Hochschullehre im Spannungsfeld – Erkenntnisse zur Sicht relevanter Gruppen

Wie die skizzierten Herausforderungen in der Lehre von den verschiedenen Akteuren in der Hochschule wahrgenommen werden, inwiefern sie sich in der jeweiligen Beurteilung des „Arbeitsplatzes Hochschule“ niederschlagen und welche Rolle dabei institutionellen Rahmenbedingungen zukommt, erörtern wir im Folgenden anhand vorliegender theoretisch fundierter, empirischer Befunde.

3.1 Die begrenzte Steuerbarkeit von Lehre aus Leitungssicht

Im Zuge der „organisationalen Akteurswerdung“ von Universitäten (Krücken und Meier 2006) zeichnet sich – bei allen Unterschieden in den standortspezifischen Führungsphilosophien von Fachhochschulen und verschiedenen Typen von Universitäten (Becker et al. 2011) – ab, dass amtierende Leitungen an (Fach-)Hochschulen externe Steuerungserwartungen durchgängig wahrnehmen und akzeptieren. Dies geschieht häufig in der Überzeugung, durch Rückgriff auf unternehmerische Konzepte des *Lean Managements* bzw. des *New Public Managements* hochschulinterne Prozesse maßgeblich lenken zu können (Becker et al. 2012). Auffassungen, die in der Organisationssoziologie lange Zeit vorherrschten und die Rationalität hochschulischer Steuerung grundlegend in Frage stellen, indem sie Hochschulen als organisierte Anarchien charakterisieren (Cohen et al. 1972), wird damit vor der Hand eine programmatische Abfuhr erteilt. Allerdings wird von Hochschulleitungen vergleichsweise einhellig angemerkt, dass eine mit diesen Mitteln avisierte Steigerung des „outputs“ an Grenzen gerät, sofern es um die akademische Lehre geht. Begründet wird die hier konstatierte geringe Steuerungstiefe wesentlich mit einem Fehlen konsensfähiger Kriterien „guter Lehre“, aber auch dem Umstand, dass aufgrund rückläufiger Grundfinanzierung vor allem Anreize für Forschungsleistungen und Drittmittelwerbungen zu setzen seien (Wild 2014).

In der Konsequenz wird zum einen „über Bande gespielt“ (Kloke und Krücken 2012), d. h. der Auf- und Ausbau von Service-Einrichtungen vorangetrieben. Diese stellen hochschuldidaktische Fortbildungen für Hochschullehrende bereit und bieten zudem Unterstützungs- und Beratungsangebote für Studierende sowie Tutoren- und MentorInnenprogramme an, die das curriculare Lehrangebot ergänzen und Lehrende entlasten sollen. Zum anderen verknüpfen viele Hochschulleitungen mit der von ihnen wahrgenommen – und in der Hochschulforschung wiederholt (s. u.) konstatierten – „intrinsischen“ Motivation der Lehrenden die Vorstellung, dass diese institutionelle Anreize obsolet werden lässt. Weitgehend ausgeblendet werden dabei jedoch wissenschaftliche Befunde zu organisationalen Rahmenbedingungen, die als

notwendige Bedingungen der Aufrechterhaltung selbstbestimmter Formen der Arbeitsmotivation, des *organisationalen commitments* und der Arbeitszufriedenheit identifiziert wurden. Dabei unterstreichen vorliegende Befunde, dass Strategien des *New Public Managements* bislang nicht zur Steigerung lehrbezogener Qualitätsindikatoren beitragen (Becker et al. 2012) und auch die langfristige Wirksamkeit des Auf- und Ausbaus von Service-Einrichtungen schwer abzuschätzen ist. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Erweiterung von Service-Leistungen vornehmlich mit eingeworbenen Drittmitteln betrieben wird bzw. werden muss (im Rahmen bundesweiter und fachübergreifender Ausschreibungen etwa zur Exzellenzinitiative Lehre und dem Qualitätspakt Lehre oder auch im Rahmen spezifischer Programme wie der Qualitätsoffensive Lehrerbildung). Obschon deren Bewilligung an belastbare Aussagen der Hochschulleitungen zur Sicherung der Nachhaltigkeit geknüpft wird, wirft die zeitliche Befristung schon jetzt personalpolitische Probleme und neue Fragen im Hinblick auf „die“ Nachwuchsförderung auf (vgl. Abschn. 3.3).

3.2 Was Professor(inn)en motiviert – und was nicht

In Ermangelung zuverlässiger Instrumente zur Messung der individuellen Lehrkompetenz (vgl. Fitting et al. 2013; Pasternack 2006) wird die *Lehrmotivation* in zahlreichen Hochschulforschungsstudien als der bislang beste Prädiktor für Haltungen und Verhaltensweisen von Hochschullehrenden und damit auch für die Qualität von Lehre herangezogen. Und auch wenn diese in der interdisziplinären Hochschulforschung teilweise noch immer vergleichsweise global erfasst wird, zeichnet sich doch eine in der (Pädagogischen) Psychologie längst etablierte Beachtung von qualitativ unterschiedlichen Formen der Motivation ab. Bevorzugt wird dabei auf persönlichkeits-theoretische Ansätze und hier speziell auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2002) rekurriert, die Formen der Handlungsregulation auf einem Kontinuum von wahrgenommener Selbst- und Fremdbestimmung anordnet. Die *intrinsische Motivation* repräsentiert dabei aufgrund ihres autotelischen Charakters den „Protoyp“ einer selbstbestimmten Motivation: die energetisierende und verhaltenssteuernde Kraft leitet sich hier aus der zweckfreien Freude an der Tätigkeit bzw. dem Interesse am Gegenstand ab. Demgegenüber begründet die *identifizierte Motivation* intentionale, d. h. zielgerichtete Handlungsbereitschaften, die sich aus im eigenen Selbstkonzept bzw. Rollenverständnis verankerten Werten speist. Diese gehen somit ungeachtet ihrer „Zweckgebundenheit“ mit einem hohen Selbstbestimmungserleben einher und schlagen sich ebenfalls positiv im Wohlbefinden bzw. in der psychischen Gesundheit (vgl. Fernet et al. 2013) sowie der Ausdauer und Leistung von Personen in unterschiedlichen Funktionszusammenhängen nieder (vgl. Roth et al. 2007). Einbußen zumindest im Befinden und teilweise auch in leistungsrelevanten Haltungen sind hingegen bei *introjiert* oder *extrinsisch motivierten* Personen erwart- und feststellbar. Beide Formen eint die mehr oder weniger bewusste Ausrichtung des Handelns an (nicht oder nur rudimentär internalisierten) externen Erwartungen, die im persönlichen Erleben durchgängig mit einem relativ hohen Grad an wahrgenommener Fremdbestimmung assoziiert ist. Doch während introjierte Personen zur Vermeidung von

Schuldgefühlen um eine gewisse Loyalität gegenüber ihrer Organisation bemüht sind, agieren extrinsisch Motivierte auf Basis eines subjektiven Kosten-Nutzen-Kalküls, das ultimativ auf die Wahrung persönlicher Vorteile abhebt.

An dieser theoretischen Differenzierung orientierte empirische Studien zeigen für die Gruppe der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, dass diese im Selbsturteil durchgängig eine hohe intrinsische Motivation mitbringen (vgl. Stegmüller et al. 2012; Wilkesmann 2012). Wissenschaftspolitisch entscheidender als solche deskriptiven Momentaufnahmen ist jedoch der Befund, dass sich Unterschiede in der selbstberichteten Qualität der Lehrmotivation mithilfe theoretisch abgeleiteter Rahmenbedingungen vorhersagen lassen. So kommt Stegmüller (2012) auf Basis einer bundesweiten Interviewstudie mit rund 250 neuberufenen Professor(inn)en in Deutschland und dem deutschsprachigen Ausland zu dem Ergebnis, dass diese ihre Lehrmotivation kaum an vorherrschenden „weichen“ Anreizen wie Lehrpreisen festmachen, die aus verschiedenen Gründen hinterfragt und oft nicht einmal bewusst zur Kenntnis genommen werden. Stattdessen werden die Kompetenz und Motivation der Studierenden und die stark institutionell geprägte Kontakt- und Interaktionsdichte mit den Studierenden als maßgebliche Faktoren benannt. Ähnlich ziehen Wilkesmann und Schmid (2014) auf Basis ihres deutschlandweiten Surveys die Quintessenz, dass die intrinsische Lehrmotivation insbesondere durch eine unterstützende Lehrkultur gestützt wird und materielle Anreize diesbezüglich Gefahren bergen. Für die Solidität beider Ergebnisse spricht, dass sie sich in Forschungsbefunde aus dem Ausland einfügen. Beispielsweise kommt Kiziltepe (2008) aufgrund seiner qualitativen Untersuchung von rund 300 Lehrenden einer türkischen Hochschule zu dem Schluss, dass neben karrierebezogenen Faktoren vor allem Merkmale der Studierenden, aber auch ideelle Gründe für die Lehrmotivation der Hochschullehrer/-innen zentral sind. Umgekehrt gehen mangelndes Interesse oder mangelnder Respekt vonseiten der Lernenden, schlechte Rahmen- und Arbeitsbedingungen und ein (zeitliches) Konkurrenzverhältnis zur Forschung zu Lasten der Lehr-Motivation.

3.3 Hin- und hergerissen: Nachwuchswissenschaftler/-innen zwischen lehr- und forschungsbezogenen Zielen

Befragungen des wissenschaftlichen Nachwuchses zeugen, ähnlich wie Studien zu Professor(inn)en, grundsätzlich von einer hohen und selbstbestimmten Lehrmotivation (Esdar und Gorges 2012). Zudem zeichnet sich auch für die Gruppe der Nachwuchswissenschaftler/-innen ab, dass ihre Motivation von Rahmenbedingungen beeinflusst wird, die ganz im Sinne der bereits oben erwähnten Selbstbestimmungstheorie (Deci und Ryan 2002) mit einer Befriedigung bzw. Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie sozialer Eingebundenheit einhergehen. So sind Nachwuchswissenschaftler/-innen im Rahmen ihrer Veranstaltungsplanung und -durchführung inhaltliche und organisatorische Gestaltungs-spielräume wichtig, die sie beispielsweise bei wiederholt turnusmäßig abzuhaltenden Einführungsvorlesungen und deren Begleitveranstaltungen oft vermissen (Esdar et al. 2013). Wichtige Quellen für das eigene Kompetenzerleben und damit

für die persönliche Lehrmotivation sind sichtbare Lernzuwächse und ein positives Feedback der Studierenden. Das Erleben sozialer Zugehörigkeit macht sich ebenfalls am persönlichen Austausch mit Lernenden, aber auch mit Vorgesetzten und Kolleg-(inn)en fest. So wird auch eine fehlende Wertschätzung und Anerkennung von hohem Lehrengagement als besonders demotivierend empfunden (Esdar et al. 2013).

Wissenschaftspolitisch hoch interessant ist dabei zum einen, dass die Mehrheit der Nachwuchswissenschaftler/-innen über häufige bis sehr häufige Zielkonflikte am Arbeitsplatz berichtet und speziell Konflikte zwischen Lehr- und Forschungszielen nicht nur am häufigsten erlebt, sondern auch als besonders belastend empfindet (Esdar et al. 2012). Zum anderen scheinen sich Nachwuchswissenschaftler/-innen bewusst zu sein, dass die vorrangige Verfolgung von Forschungszielen im Vergleich zu eigenen Zielen in der Lehre karrierestrategisch sinnvoll ist, weshalb sie sich ungeachtet ihrer hohen Lehrmotivation auch eine relative Verschiebung der für beide Bereiche aufgewendeten Arbeitszeit zugunsten der Forschung wünschen (Esdar et al. 2012). Qualitativen Interviews zufolge besteht jedoch die vorrangig gewählte Strategie im Umgang mit solchen Zielkonflikten darin, dass eigene Arbeitspensum über die vertraglich geregelte Arbeitszeit hinaus auszudehnen und forschungsbezogene Tätigkeiten in die Freizeit zu verschieben. Gleichzeitig hadern nicht wenige mit der Priorisierung ihrer Forschung oder auch mit ihren Qualitätsansprüchen für die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie die Betreuung von studentischen Qualifikationsarbeiten (Esdar et al. 2013).

4 Wissenschaftspolitische Implikationen der empirischen Hochschul- und Bildungsforschung

Vorangehend wurde deutlich, dass sich aufgrund bildungspolitischer Reformmaßnahmen sowie der steigenden Heterogenität der Studierendenschaft wachsende Qualitäts- und Professionalisierungsanforderungen im Bereich der Lehre abzeichnen. Darauf reagieren Hochschulleitungen – die mehrheitlich eine geringe Steuerungstiefe in der Lehre konstatieren – vornehmlich indirekt durch die Schaffung zusätzlicher, zentral und dezentral verankerter Service-Einrichtungen. Sie stellen Mittel für hochschuldidaktische Fortbildungen der Lehrenden sowie für weitere Angebote bereit, die die Lehrenden direkt oder indirekt entlasten sollen. Unabhängig davon, ob diese Strategie der Ausweitung von Service-Leistungen der Hochschul(leitung)en in Zukunft zu einer effektiven Bewältigung der genannten Anforderungen führt, wirft sie neue Fragen und Probleme auf.

Mit Blick auf die Gesamtgruppe der Hochschullehrenden fällt auf, dass deren Lehrmotivation wesentlich von der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Studierenden und der institutionellen Wertschätzung ihres Engagements für die Lehre beeinflusst zu sein scheint. Die Anerkennung von Lehrleistungen im Kollegenkreis leidet jedoch unter der strukturell bedingten höheren Bedeutung und Honorierung von Forschungsleistungen. Diese wird ohne Zweifel auch durch Nachwuchswissenschaftler/-innen wahrgenommen, trifft aber auf eine mehrheitlich hohe und selbstbestimmte Lehrmotivation und mündet daher – ironischerweise – in eine Wahrnehmung

von belastenden Zielkonflikten, die vorwiegend mithilfe verschiedener Strategien individuell zu bewältigen versucht werden. Zudem stellt sich im Licht der empirischen Bildungsforschung die Frage, inwiefern das einer heterogenen Studierendenschaft innewohnende Potenzial über die derzeit von zentralen oder dezentralen Service-Einrichtungen verfolgte Bereitstellung extra-curricularer Zusatzangebote auszuschöpfen ist, oder besser durch eine Neuausrichtung der grundständigen Lehre zu erreichen wäre. Im Zweifelsfall bleibt entscheidend, ob die für die Optimierung der akademischen Lehre wichtigste Ressource – das selbstbestimmte Engagement der Lehrenden – schwindet oder gestärkt wird. Da der wissenschaftliche Nachwuchs wesentlich zur Gestaltung der Lehre beiträgt und unter besonders starkem Druck steht, bei der Verfolgung der eigenen Karriere externe Ansprüche einzulösen, zeichnet sich hier ein wissenschaftspolitisch höchst bedeutsames Handlungsfeld ab.

Aus unserer Sicht werden auch und gerade Nachwuchswissenschaftler/-innen mit einer „double bind“-Situation (Watzlawick 1963) konfrontiert, deren Auflösung nicht dem oder der Einzelnen aufgebürdet werden sollte. Denn Zielkonflikte sind in Multifunktionseinrichtungen wie der Hochschule strukturell angelegt und verlangen nach einer ebensolchen Lösung, auch weil letztlich alle Hochschullehrenden betroffen sind und die Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems tangiert ist. Hochschulleitungen sind daher vornehmlich in der Entwicklung von Konzepten gefordert, wie sich die Ausbildung zukünftiger Akademiker/-innen zeitgemäß und im sich ausweitenden Konzert externer Erwartungen umsetzen lässt. Hier sind überzeugende Konzeptionen des *change managements* in lernenden Organisationen gefragt, die am jeweiligen Standort möglichst viele Hochschulmitglieder motivieren, aktiv zur Verfolgung kollektiver Ziele beizutragen (Wild et al. 2010). Dazu ist ein ausreichend hohes *organisationales commitment* zu schaffen, das (im privatwirtschaftlichen Sektor gewonnenen Erkenntnissen zufolge), vermittelt über die Arbeitszufriedenheit, die Leistungsbereitschaft und das *organizational citizenship behavior* von Organisationsmitgliedern fördert und so zu einer größeren Produktivität der Organisation beitragen sollte (Meyer et al. 2002; van Dick 2004; Wesche und Muck 2010).

Diese Überlegungen dürften auch und vielleicht sogar besonders mit Blick auf eine sich neu herausbildende, wenngleich nicht trennscharf zu definierende Gruppe von Nachwuchswissenschaftler/-innen gelten: die sogenannten „Hochschulprofessionellen“ (Kehm et al. 2010). Diese „HoPros“ sind in mehr oder weniger spezialisierten Service-Einrichtungen zur Qualifizierung von Lehrenden (z. B. hochschuldidaktische Zentren, *schools of education*, Einrichtungen zur Personalentwicklung) sowie zum (meist zentralen) Qualitätsmanagement beschäftigt, die in den letzten Jahren an praktisch allen Hochschulen ausgebaut wurden. Das Tätigkeitsspektrum der dort arbeitenden Personen ist divers und leidet nach Einschätzung der Betroffenen unter unklar verteilten Zuständigkeiten, Aufgabenüberschneidungen, einem hohen Informations- und Koordinationsaufwand sowie teilweise unter Akzeptanzproblemen (Kloke und Krücken 2012). Zudem mangelt es an den Standorten häufig an umschriebenen Konzepten zur Qualität von Lehre, daran anknüpfenden Lehrphilosophien und maßgeblichen Qualitätsindikatoren, weshalb „HoPros“ oftmals ein eigenes professionelles Selbstverständnis entwickeln (müssen). Genau dies verlangt aber oftmals eine hohe Ambiguitätstoleranz, weil sie als *mana-*

gerial professionals einerseits in der Regel in der Verwaltung angesiedelt sind und dauerhaft anstehende Aufgaben (z. B. im Bereich der akademischen Studienberatung) wahrnehmen, obwohl sie, zumindest in Teilen, eine wissenschaftliche Laufbahn anstreben. Ähnlich wie in Drittmittelprojekten angesiedelte Kolleg(inn)en, müssen sie jedoch ihre Karriere auf befristeten Stellen verfolgen, weil auch viele hochschulpolitische Initiativen im Bereich der Lehre und Qualitätssicherung an temporär bewilligte Drittmittel gebunden sind.

Zusammenfassend zeichnen sich nach gegenwärtigem Erkenntnisstand somit vielfältige, wissenschaftspolitisch bedeutsame Problemstellungen ab, die nicht mit einer „one-size-fits-all-Lösung“ zu bewältigen sind – dazu sind die finanziellen, infrastrukturellen und rechtlichen Ausgangslagen bzw. Rahmenbedingungen der Hochschultypen in den verschiedenen Bundesländern zu unterschiedlich. Dennoch unterstreichen die Befunde der Hochschulforschung, dass Steuerungsbemühungen zur Steigerung der Effektivität von Hochschulen als Multifunktionseinrichtungen wesentlich auf eine Mobilisierung des „Humankapitals“ gerichtet sein sollten und gerade auch die Lehrenden in der Verfolgung organisationaler Ziele „mitzunehmen“ sind. Hierbei wären – neben den bislang etablierten (vorwiegend monetären) Anreizsystemen, deren Wirksamkeit zumindest als Instrument einer Qualitätsverbesserung in der Lehre bislang fraglich ist (vgl. Esdar 2014; Henke und Dohmen 2012; Kopatz und König 2012; Krempkow und Schulz 2012; Wilkesmann und Schmid 2012) – vor allem Maßnahmen zur Stärkung des *organisationalen commitments* angezeigt.

Besonders beachtenswert erscheinen in diesem Zusammenhang Konzepte des *partizipativen Managements* (Nickel 2007), die auf eine umfassende Beteiligung aller Statusgruppen bei der Entwicklung gemeinsamer Qualitätsverständnisse (in Forschung, Lehre, Diversity etc.) sowie auf die Ausformulierung bzw. Umsetzung der zur Sicherung selbst gesetzter Standards erforderlichen Strategien und Maßnahmen abzielen. Welchen Organisationseinheiten dabei welche Entscheidungsbefugnisse eingeräumt werden, kann in Abhängigkeit von den standortspezifischen Steuerungsphilosophien und dem Charisma der jeweiligen Hochschulleitung variieren. Allerdings lassen Erkenntnisse der psychologischen Organisationsforschung erwarten, dass die kollektive Verfolgung übergeordneter strategischer Ziele im Bereich der Forschung, der Lehre und der Nachwuchsförderung am ehesten durch eine *transformationale Führung* vorangetrieben werden dürfte, die die zumeist flache Hierarchie in Hochschulen und das tradierte Prinzip der akademischen Selbstverwaltung anerkennt, aber zugleich gezielte Impulse setzt und „Leitplanken“ definiert. Im Rahmen einer transformationalen Führung sind Personen mit Führungsverantwortung fortlaufend bestrebt, den von ihnen Geführten den Sinn und die Bedeutung gemeinsamer Ziele und Ideale zu verdeutlichen, um ihr Bewusstsein und Verhalten auf das „neue“ kollektive Ziel hin auszurichten (bzw. zu transformieren). Sie verbinden dabei Elemente einer *ergebnisorientierten Führung mit Charisma*: Erwartungen sind anspruchsvoll und werden klar kommuniziert, eigenständiges Problemlösen und kritisches Hinterfragen von Gewohnheiten und Fähigkeiten zur Erkennung der Stärken der Organisationsmitglieder werden gesehen und befördert. Die Führungsperson ist wertschätzend, geht als Vorbild voran, reißt andere mit ihrem Enthusiasmus mit, erzeugt Zuversicht und Stolz.

5 Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, die Relevanz von pädagogisch-psychologisch inspirierten Erkenntnissen der Hochschulforschung für die Wissenschaftspolitik aufzuzeigen. Dabei sollte deutlich geworden sein, dass sich die Bedingungen des *Lehrens* und *Lernens* bereits in den letzten Jahren durch neue Innovationserfordernisse verändert haben, die auch die Attraktivität des Arbeitsplatzes Hochschule betreffen dürften. Fragen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind daher einmal mehr unter dem Aspekt multipler Anforderungen in der Lehre und anderen Bereichen, insbesondere der Forschung, zu reflektieren.

Um die Hochschullehre zu verbessern, sollten, da die Lehrmotivation bislang als bester Prädiktor für Lehrleistung gilt, motivationsförderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden. Diese zeichnen sich weniger durch die Bereitstellung finanzieller oder ideeller Anreize, wie beispielsweise Lehrpreise, aus, sondern vielmehr durch eine unterstützende Lehrkultur und ein gutes Verhältnis zu motivierten und kompetenten Studierenden. Durchgängig positiv wird wahrgenommen, wenn die Lehrenden inhaltliche und organisatorische Gestaltungsspielräume wahrnehmen, sichtbare Lernzuwächse und positives Feedback der Studierenden erfahren und auch im Kolleg(inn)en-Kreis Wertschätzung und Anerkennung ihres Lehr-Engagements erfahren. Dennoch ist nicht allein das unmittelbare Arbeitsumfeld maßgeblich. Vielmehr tragen auch hochschulinterne und wissenschaftspolitische Entscheidungen zur effektiven Umsetzung von Reformen in der Lehre bei. So wird etwa die Einbindung der Beschäftigten in Service-Einrichtungen in den Lehrbetrieb sowohl durch die Form der Hochschulfinanzierung als auch durch die organisationale Verankerung beeinflusst. Für die Lehrmotivation und lehrbezogene Innovationsbereitschaft erweist sich zudem der relative Stellenwert von Forschung und Lehre im System Wissenschaft als bedeutsam. Und schließlich werden tatsächliche und empfundene Karriereunsicherheiten wie auch das Engagement in der Lehre durch Arbeitsbedingungen, die unter anderem am Umfang des Lehrdeputats fest zu machen sind, beeinflusst. Die Fortentwicklung des Wirtschafts- und Wissenschaftsstandortes Deutschland sollte damit nicht zuletzt von einer zielgerichteten Verzahnung hochschul-, wissenschafts- und bildungspolitisch verfolgter Bestrebungen abhängen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2010. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Becker, Fred G., Wögen N. Tadsen, Ralf Stegmüller, und Elke Wild. 2011. *Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement (MogLI): Konzeption, Durchführung, Auswertung und Diskussion der Interviews mit Hochschulleitungen*. Diskussionspapier Nr. 585. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. <http://pub.unibielefeld.de/publication/2405710>. Zugegriffen am 23.07.2015.
- Becker, Fred G., Georg Krücken, und Elke Wild. 2012. *Gute Lehre in der Hochschule: Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Beckmann, J., und Heinz Heckhausen. 2008. Motivation as a function of expectancy and incentive. In *Motivation and action*, Hrsg. Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen, 99–136. New York: Cambridge University Press.
- Böttcher, Wolfgang, Heinz-Hermann Krüger, Timm Liesegang, Rolf Strietholt, und Daniela Winter. 2009. Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation des Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung. *Erziehungswissenschaft* 20(39): 49–73.
- Cohen, Michael D., James G. March, und Johan P. Olsen. 1972. A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly* 17(1): 1–25.
- Deci, Edward L., und Richard M. Ryan. 2002. *Handbook of self-determination research*. Rochester: University Rochester Press.
- Deutsche Enzyklopädie. 2015. <http://www.enzyklo.de/Begriff/Bulimielernen>. Zugegriffen am 22.09.2015.
- Ditton, Hartmut, und Andreas Müller. 2011. Schulqualität. In *Empirische Bildungsforschung*, Hrsg. Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel und Burkhard Gniewosz, 99–111. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esdar, Wiebke. 2014. Plädoyer für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung – oder die Frage, wie an der Universität Bielefeld zukünftig das Geld verteilt werden soll. *Sommersemester 2014*:10–13.
- Esdar, Wiebke, und Julia Gorges. 2012. Ist Bologna angekommen? Nachwuchswissenschaftler/-innen und die Umsetzung der Studienreform an deutschen Universitäten. In *Gute Lehre in der Hochschule – Wirkungen von Anreizen Kontextbedingungen und Reformen*, Hrsg. Fred G. Becker, Georg Krücken und Elke Wild, 99–114. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Esdar, Wiebke, Julia Gorges, und Elke Wild. 2012. Karriere, Konkurrenz und Kompetenzen. Arbeitszeit und multiple Ziele des wissenschaftlichen Nachwuchses. *die hochschule* 21(2): 273–290.
- Esdar, Wiebke, Julia Gorges, und Elke Wild. 2013. Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung & Lehre auf dem Weg zur Professur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8(3): 29–41.
- Fernet, Claude, Stéphanie Austin, Sarah-Geneviève Trépanier, und Marc Dussault. 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(2): 123–137.
- Fitting, Martin, Christian Horn, Peter Lorson, und Christina Wigger. 2013. Eignung von Erfolgsdeterminanten zur Bewertung der Hochschullehre. *Das Hochschulwesen* 61(1–2): 40–52.
- Gülker, Silke, und Susan Böhmer. 2010. Nachwuchspolitik. In *Handbuch Wissenschaftspolitik*, Hrsg. Dagmar Simon, Andreas Knie und Stefan Hornbostel, 176–192. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heine, Christoph. 2011. Studienqualität nach Bologna aus Studierendensicht. Wahrnehmung und Bewertung von Studienbedingungen und Praxisbezug. In *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? – Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis*, Hrsg. Wilfried Schubarth, Karsten Speck und Andreas Seidel, 45–78. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Heitzmann, Daniela, und Uta Klein. 2012. *Diversity konkret gemacht: Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helmke, Andreas. 2009. *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer: Seelze Velber.
- Henke, Justus, und Dieter Dohmen. 2012. Wettbewerb durch leistungsorientierte Mittelzuweisungen? Zur Wirksamkeit von Anreiz- und Steuerungssystemen der Bundesländer auf Leistungsparameter der Hochschulen. *die hochschule* 21(2): 100–120.
- Hinze, Sybille. 2010. Forschungsförderung in Deutschland. In *Handbuch Wissenschaftspolitik*, Hrsg. Dagmar Simon, Andreas Knie und Stefan Hornbostel, 163–176. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kehm, Barbara M., Nadine Merkator, und Christian Schneijderberg. 2010. Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntenen Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5(4): 23–39.

- Kiziltepe, Zeynep. 2008. Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching* 14(5–6): 515–530.
- Kloke, Katharina, und Georg Krücken. 2012. Der Ball muss dezentral gefangen werden. Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In *Hochschule als Organisation*, Hrsg. Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid, 311–324. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klug, Cassandra, Micha Strack, und Günter Reich. 2013. Belastungen von Bachelor- und Diplom-Studierenden. *Psychotherapeut* 58(2): 159–164.
- Kopatz, Annette C., und Rolf König. 2012. Individualistische Steuerung? Oder Steuerung von Individuen? Ein Beitrag aus dem BMBF-geförderten und vom DLR betreuten Verbundprojekt QualitAS-Lehre. In *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*, Hrsg. Fred G. Becker, Georg Krücken und Elke Wild, 51–66. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krempkow, René, und Patricia Schulz. 2012. Welche Effekte hat die leistungsorientierte Mittelvergabe? Das Beispiel der medizinischen Fakultäten Deutschlands. *die hochschule* 2:121–141.
- Krücken, Georg. 2003. Mission impossible? Institutional barriers to the diffusion of the „Third Academic Mission“ at German universities. *International Journal of Technology Management* 25(1): 18–33.
- Krücken, Georg, und Frank Meier. 2006. Turning the university into an organizational actor. In *Globalization and organization: World society and organizational change*, Hrsg. Gili Drori, John Meyer und Hokyu Hwang, 241–257. Oxford: Oxford University Press.
- Krücken, Georg, und Elke Wild. 2010. Zielkonflikte – Herausforderungen für Hochschulforschung und Hochschulmanagement. *Hochschulmanagement* 5(2): 58–62.
- Margraf, Jürgen. 2015. Zur Lage der Psychologie. *Psychologische Rundschau* 66(1): 1–30.
- Meyer, John P., David J. Stanley, Lynne Herscovitch, und Larissa Topolnitsky. 2002. Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior* 61(1): 20–52.
- Meyer-Guckel, Volker. 2015. Verschulung? Ja, bitte! Universitäten brauchen mehr Systematik in den Studiengängen. Lehrende wie Lernende hätten Vorteile, sagt Volker Meyer-Guckel. *Die Zeit*, 25. April. <http://www.zeit.de/2015/15/universitaet-struktur-schule-verschulung>. Zugegriffen am 23.07.2015.
- Nickel, Sigrun. 2007. *Partizipatives Management von Universitäten: Zielvereinbarungen – Leitungsstrukturen – Staatliche Steuerung*, 2. Aufl. München: Rainer Hampp Verlag.
- Nida-Rümelin, Julian. 2015. Die Verschulung des Geistes #. *Die Zeit*, 01 May. <http://www.zeit.de/2015/16/geisteswissenschaften-universitaeten-bologna/komplettansicht>. Zugegriffen am 23.07.2015.
- OECD. 2013. *Education at a glance 2013: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en. Zugegriffen am 23.07.2015.
- Pasternack, Peer. 2006. Leistungsindikatoren als Qualitätsindikatoren – Eine Wegbeschreibung. In *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1*, 251–260. Bonn: HRK.
- Prenzel, Manfred, Andreas Krapp, und Hans Schiefele. 1986. Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* 32(2): 163–173.
- Roth, Guy, Avi Assor, Yaniv Kanat-Maymon, und Haya Kaplan. 2007. Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology* 99(4): 761–774.
- Schaper, Niclas, Tobias Schlömer, und Manuela Paechter. 2012. Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 7(4): 1–10.
- Schomburg, Harald, Choni Flöther, und Vera Wolf. 2012. *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht*. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel), Universität Kassel. <http://www.hrk-nexus.de/material/studien-und-statistiken/lessi-studie>. Zugegriffen am 23.07.2015.

- Stegmüller, Ralph. 2012. *Determinanten der Lehrmotivation von Hochschulprofessoren*. Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Stegmüller, Ralph, Wögen N. Tadsen, Fred G. Becker, und Elke Wild. 2012. Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren – Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen. In *Lehre in der Hochschule – Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*, Hrsg. Fred G. Becker, Georg Krücken und Elke Wild, 137–157. Bielefeld: Bertelsmann.
- Teichler, Ulrich. 2014. Nach der Bologna-Reform: Was bedeuten die neuen Studiengänge für die Qualität der Hochschullehre? In *Empirische Bildungsforschung*, Hrsg. Birgit Spinath, 125–141. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Van Dick, Rolf. 2004. *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Vroom, Victor H. 1982. *Work and motivation*. Malabar: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Watzlawick, Paul. 1963. A review of the double bind theory. *Family Process* 2(1): 132–153.
- Webler, Wolff D. 2007. Internationalisierung an Hochschulen. *Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen* 1(2): 34–43.
- Weingart, Peter. 2005. *Die Wissenschaft der Öffentlichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Wesche, Jenny S., und Peter M. Muck. 2010. Freiwilliges Arbeitsengagement. *Psychologische Rundschau* 61(2): 81–100.
- Wigfield, Allan, und Jacquelynne S. Eccles. 2000. Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25(1): 68–81.
- Wild, Elke. 2014. Steuerung der Lehre? Was Hochschulleitungen (nicht) beitragen können. In *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven*, Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung, 188–211. Bonn/Berlin: BMBF.
- Wild, Elke, und Wiebke Esdar. 2014. *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft*. Fachgutachten im Auftrag des Projektes nexus der Hochschulrektorenkonferenz. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf. Zugegriffen am 23.07.2015.
- Wild, Elke, Fred G. Becker, Ralph Stegmüller, und Wögen Tadsen. 2010. Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen. *Hochschulmanagement* 5(4): 98–104.
- Wilkesmann, Uwe. 2012. Auf dem Weg vom Gelehrten zum abhängig Beschäftigten? Zwei deutschlandweite Surveys zur Lehrmotivation von Professoren. In *Hochschule als Organisation*, Hrsg. Uwe Wilkesmann und Christian J. Schmid, 363–381. Wiesbaden: Springer-VS.
- Wilkesmann, Uwe, und Christian J. Schmid. 2012. The impacts of new governance on teaching at German universities: Findings from a national survey. *Higher Education* 36(1): 33–52.
- Wilkesmann, Uwe, und Christian J. Schmid. 2014. Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship* 2(1): 6–27.