

# Auf dem Weg vom Gelehrten zum abhängig Beschäftigten? Zwei deutschlandweite Surveys zur Lehrmotivation von Professoren<sup>1</sup>

*Uwe Wilkesmann*

## 1 Einleitung

Die Hauptfragestellung dieses Bandes ist, ob sich die Hochschule von einer Institution hin zu einer Organisation entwickelt. Die Ausbildung der Hochschule zu einer vollständigen Organisation (Brunsson/Sahlin-Andersson 2000) tangiert auch das Verhältnis der Organisationsmitglieder zur Organisation. Nach Brunsson und Sahlin-Andersson (2000) definiert sich eine vollständige Organisation durch folgende drei Kriterien: Identität, Hierarchie und Rationalität. Insbesondere die Kriterien Hierarchie und Rationalität betreffen das Verhältnis von Organisationsmitgliedern und Organisation bzw. der Organisationsspitze, die die Zielsetzungen vornimmt. Hierarchie bedeutet nach Brunsson und Sahlin-Anderson (2000), dass das Management die Organisation auch steuern kann, also interne Kontrolle und Koordination besitzt. Rationalität beschreibt die Fähigkeit zur eigenen Zielsetzung und die Verbindung von Zielsetzung und Handlung. Die Ziele der Organisationsmitglieder und der Organisation stimmen nur in einem Verein überein, nicht in einer vollständigen Organisation (Wilkesmann 2005; Schimank 2002). Das Organisationsziel und das individuelle Mitgliederziel sind in einem Fußballverein deckungsgleich, nämlich Fußball spielen. In einem Automobilwerk fallen beide Ziele dagegen auseinander: Die Organisation will Autos bauen, dem Organisationsmitglied wird die Motivation abgekauft. Unter Nutzung des individuellen Ziels ‚Geld verdienen‘ wird die Handlung des Organisationsmitgliedes in die Richtung des Organisationsziels gelenkt, Autos zu bauen. Traditionell war die deutsche Universität eine unvollständige Organisation und ähnelte in der Frage der Deckung von Organisationsziel und individuellen Zielen dem Verein. Wissenschaftler<sup>2</sup> wollen forschen und ihre Forschungsergebnisse weitergeben. Die Organisationsziele der Hochschule sind Forschung und Lehre. Die Weitergabe von Forschungsergebnissen betrifft zum einen Veröffentlichungen und Vorträge in der Scientific Community. Zum anderen kann auch Lehre als eine Form der Weitergabe von neuen Forschungsergebnissen betrachtet werden. Hier kann die Organisation auf die intrinsische Motivation ihrer Mitglieder setzen, weil die Ziele der Organisation mit den Zielen der meisten Mitglieder übereinstimmen. Allerdings setzt die intrinsische Motivation, wie aus der Forschung der Arbeits- und Motivationspsychologie bekannt ist (z. B. Ryan/Deci 2000a), entsprechende Freiräume voraus, damit sie sich entfalten kann. Die eigentliche

<sup>1</sup> Der Artikel stellt Ergebnisse der von der DFG geförderten Projekte „Unter welchen Bedingungen sind managerial governance und academic self-governance von Hochschulen auf der individuellen Ebene der Lehrenden handlungswirksam?“ sowie des Weiterförderungsprojektes (Geschäftszeichen: WI 2052 / 2-1 und WI 2052/2-2) vor. An dem Projekt hat ebenfalls Christian Schmid mitgearbeitet, dem ich für viele anregende Diskussionen danke.

<sup>2</sup> Nachfolgend wird ausschließlich das männliche Geschlecht genannt. Gemeint sind immer sowohl die männlichen, als auch die weiblichen Personen.

Steuerung obliegt dann weniger der Organisationsspitze als vielmehr den Professionen (Mintzberg 1992). Die unvollständige Organisation wird daher weniger über top-down Kontrolle als durch eine Sozialisation in eine Professionsgemeinschaft gesteuert. Gemeinschaft ist somit die eigentliche Steuerungsform in einer unvollständigen Organisation. Elemente der gesellschaftlichen Steuerung zeichnen dagegen die vollständige Organisation aus. Da das individuelle Ziel und das Organisationsziel nicht deckungsgleich sind, bedarf es extrinsischer Steuerung und Kontrolle des Handelns der Mitglieder. In der unvollständigen Organisation ‚Hochschule‘ kann das Organisationsmitglied Professor sich also eher als Prinzipale im Wissenschaftssystem definieren, wohingegen Mitglieder in einer vollständigen Organisation Agenten und damit abhängige Beschäftigte der Organisation sind.

In den letzten Jahren ist an deutschen Hochschulen das Verhältnis von Organisation und Mitgliedern in Richtung einer vollständigen Organisation durch die Einführung extrinsischer Anreize neu definiert worden. Leistungsorientierte Besoldung, Zielvereinbarung und leistungsorientierte Mittelvergabe sollen Forschung und Lehre belohnen. Für die Lehre gibt es zusätzlich noch die Auslobung von Lehrpreisen. Lehrpreise sind zwar nicht im strengen Sinne ein selektiver Anreiz, da keine lineare Beziehung zwischen Anstrengung und Anreiz besteht (Wilkesmann/Schmid 2010), jedoch können sie gleichwohl als Motivationsgrund für eine Anstrengung im Bereich der Lehre verstanden werden. Wenn es einen Bereich für mögliche selektive Anreize der Organisationsmitglieder innerhalb der Hochschulen gibt, dann betrifft dieser eher den Bereich der Lehre (Wilkesmann/Schmid 2011). In der Forschung kann zum einen genügend intrinsische Motivation aufseiten der Wissenschaftler vorausgesetzt werden und zum anderen existieren organisationsübergreifende extrinsische Anreize, weil im Prinzip die gesamte Karriere und Reputation in der Wissenschaft hauptsächlich an erfolgreicher Forschung festgemacht wird. Insofern bedarf es keiner organisationalen Steuerung für die Sicherstellung von Forschung in der Organisation Universität. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang ergibt ist, ob intrinsische Motivation in der Lehre existiert? Und wenn ja, von welchen Faktoren hängt die intrinsische Lehrmotivation deutscher Professoren ab? Wie ist das Verhältnis von intrinsischer Motivation und extrinsischen Anreizen? Diese Fragen werden in diesem Artikel beantwortet.

Zuerst ist aber noch genauer zu analysieren, was extrinsische Anreize und intrinsische Motivation soziologisch bedeuten. Neben der Lenkung von Handlungen der Organisationsmitglieder auf das Organisationsziel hin, stellen extrinsische Anreize ein Kontrollregime dar. Es wird ein Handlungssubjekt unterstellt, dass extern bewegt wird und sich in seinem Handeln auf Anreizstrukturen ausrichtet. Damit ist eine relativ einfache Steuerung des Handelns möglich. Die Autonomie der Organisation wird durch die Heteronomie der Mitglieder erkaufte. Intrinsische Motivation ist dagegen ähnlich wie normengeleitetes Handeln ein aus sich selbst heraus begründetes und reguliertes Handeln. Es ist insofern kein Verhalten, sondern im emphatischen Wortsinn Handeln. Es unterliegt der Eigenkontrolle und beinhaltet auch eine aktive Gestaltung der Umwelt. Es wird keine utilitaristische Kalkulation unterstellt, da keine Differenz zwischen Kosten und Nutzen existiert. Die Autonomie der Mitglieder kann aber die Autonomie der Organisation stören. Wenn jeder Hochschullehrer nur intrinsisch motiviert seinem persönlichen Forschungs‘hobby‘ folgt, dann kann möglicherweise das Organisationsziel verfehlt werden, weil die Lehre dann ausschließlich aus diesen Hobbythemen besteht und kein geregelteres Curriculum angeboten wird.

In der motivationspsychologischen Terminologie wird intrinsische Motivation wie folgt definiert: „Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent

satisfactions rather than for some separable consequence“ (Ryan/Deci 2000b: 56). Insofern wird der intrinsischen Motivation auch immer die Freisetzung von Kreativität im Handeln der Mitglieder zugesprochen. In der Arbeits- und Organisationspsychologie existiert eine lange Forschungstradition über den Zusammenhang von Arbeits- und Organisationsgestaltung auf der einen Seite und dem Auftreten intrinsischer Motivation auf der anderen Seite (z.B. Hackman/Oldham 1980; Ryan/Deci 2000a). Hier wird ein organisationssoziologisch interessanter Zusammenhang zwischen Motivation und Organisationsgestaltung hergestellt (Wilkesmann 2005).

Der Zusammenhang zwischen Organisationsgestaltung und Motivation wird in den letzten Jahren besonders im Kontext der Self-Determination Theory (SDT) verfolgt (Ryan/Deci 2006).

„Within SDT, autonomy retains its primary etymological meaning of self-governance, or rule by the self. Its opposite, heteronomy, refers to regulation from outside the phenomenal self, by forces experienced as alien or pressuring, be they inner impulses or demands, or external contingencies of reward and punishment. SDT specifically distinguishes autonomy from independence, noting that one can, for example, be autonomously dependent, or forced into independence“ (Ryan/Deci 2006: 1562).

In der SDT nach Ryan und Deci (2000a) wird deshalb ein Kontinuum unterstellt, das sich von der Fremdbestimmtheit zur Selbstbestimmtheit erstreckt und auf der Motivationsebene von der Amotivation bis zur intrinsischen Motivation (Abb. 1). Die vollständige Fremdbestimmtheit hat Amotivation zur Folge, entsprechend vollkommene Selbstbestimmtheit intrinsische Motivation. Dazwischen existieren für Ryan und Deci (2000a) verschiedene Abstufungen der extrinsischen Motivation: Externale Regulation korrespondiert mit einer noch hohen Fremdbestimmtheit und Handlungen werden nur aufgrund von Belohnung oder Bestrafung ausgeführt. Introjizierte Regulation stellt eine Internalisierung dieser Belohnungs- und Bestrafungsanreize dar und der Akteur belohnt oder bestraft sich selbst. Identifizierende Regulation beschreibt eine Verhaltensweise, deren Werte und Ziele integraler Bestandteil des Selbstkonzeptes sind. Die integrierte Regulation ist die Form von Handlungsregulation, die in Übereinstimmung mit dem Selbstkonzept steht. Es ist eine Integration von Zielen und Normen gemeint, mit denen das Individuum vollkommen übereinstimmt. Dieser Regulationstyp ist der – nach der intrinsischen Motivation – mit der höchsten Selbstbestimmtheit. Intrinsische Motivation meint dann ein von den äußeren Anreizen und Zwängen freies Handeln.

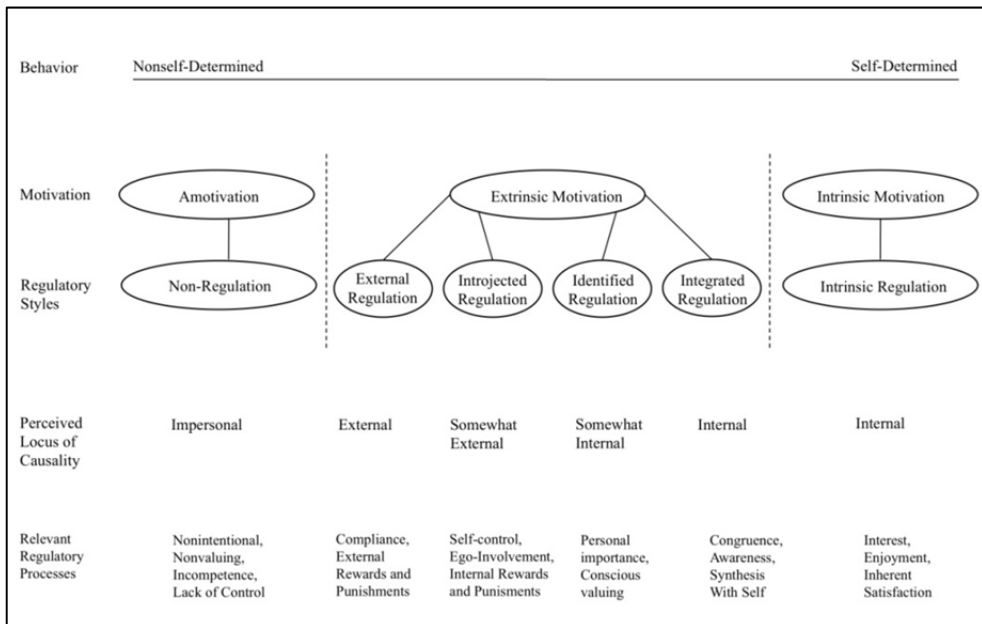


Abbildung 1: Self-Determination Theory nach Ryan und Deci 2000a: 72

Die SDT basiert nach Ryan und Deci (2000) auf drei Grundvoraussetzungen: Autonomie, soziale Einbindung und Kompetenz (vgl. auch Müller et al. 2009; Niemiec/Ryan 2009). Diese Grundvoraussetzungen bilden auch den Brückenschlag zur Organisation und den Arbeitskontexten. Nur in Organisationsformen, die sich durch große Gestaltungsspielräume auszeichnen und in Arbeitskontexten, die Feedback und Anerkennung ermöglichen, kann sich selbstbestimmtes Handeln entfalten. Diese drei Grundvoraussetzungen werden in den ersten drei Hypothesen abgebildet.

## 2 Autonomie

In vielen empirischen Studien zu Unterrichtssituationen wurde nachgewiesen, dass äußere Kontrolle intrinsische Lehr- und Lernmotivation reduziert (Niemiec/Ryan 2009; Roth et al. 2007). Pelletier et al. (2002) konnten zeigen, dass je mehr Lehrer Druck von oben wahrnehmen, z.B. in Form von Vorgaben durch das Curriculum oder durch Kollegen oder durch Leistungsvorgaben und je mehr Druck von unten (durch die Schüler) wahrgenommen wird, desto geringer ist die Selbstregulation für die Lehre, das heißt desto geringer ist die intrinsische Lehrmotivation. Ebenso konnten Talyer et al. (2008) sowie Müller et al. (2009) nachweisen, dass der wahrgenommene Druck bei Lehrern zu einer Reduzierung der wahrgenommenen Selbstregulation und damit zu einer Reduktion der intrinsischen Lehrmotivation führt. Zu gleichen Ergebnissen kommen auch Leroy et al. (2007) und Niemiec et al. (2006) in ihren Untersuchungen bei Lehrern. Beide Studien wiesen zusätzlich nach, dass Lehrer ohne Selbstregulation auch entsprechend Druck bei den Schülern aufbauen und damit auch deren intrinsische Motivation zerstören. Im Bereich der Hochschule ist für viele die Berufswahl des Professors gerade mit der zu erwartenden Autonomie für ihr Handeln an

der Hochschule begründet. In „Einsamkeit und Freiheit“ (Schelsky 1963; Engler 2001) wollen Wissenschaftler arbeiten und forschen. Auch die Lehrsituation an den Hochschulen prägt weiterhin diese Vorstellung: Die Seminartür ist zu und kein Rektorat oder Dekanat beobachtet wirklich, was im Seminarraum passiert (Wilkesmann/Schmid 2011). Kein Dekan oder Rektor kann einem vorschreiben, wie und was gelehrt werden soll. Artikel 5, Absatz 3 des Grundgesetzes garantiert bekanntlich auch der Lehre die Freiheit. Damit werden zum Teil auch Gehaltseinbußen gegenüber einem alternativen Arbeitsplatz in der Privatwirtschaft bewusst in Kauf genommen. Die erste Hypothese lautet deshalb:

H1: Je mehr Autonomie im Arbeitskontext wahrgenommen wird, desto eher tritt intrinsische Lehrmotivation auf.

### **3 Soziale Einbindung**

Wie oben geschrieben, basiert die SDT nach Ryan und Deci (2000a) nicht nur auf Autonomie, sondern auch auf Kompetenz und sozialer Einbindung. Müller et al. (2009) schreiben zur sozialen Einbindung: „Die Qualität sozialer Interaktion mit signifikanten anderen Personen bestimmt das Gefühl der sozialen Eingebundenheit ...“ (Müller et al. 2009: 143). In ihrer Untersuchung haben sie die Auswirkung der Unterstützung der Schulleitung und des Kollegiums auf die Selbstregulation und Motivation von Lehrern erforscht. Einer ihrer Hypothesen ist ein positiver Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Unterstützung und der intrinsischen Lehrmotivation. Dieser Zusammenhang konnte, genauso wie in der Studie von Pelletier et al. (2002), bestätigt werden. Positive Interaktion mit wichtigen Akteuren unterstützt die eigene Handlungsfähigkeit und damit die intrinsische Motivation.

In die gleiche Richtung argumentiert Frey (1997), wenn er die Wirkung externer Einflüsse auf die intrinsische Motivation analysiert: „External interventions crowd in intrinsic motivation if the individuals concerned perceive it as supportive. In that case, self-esteem is fostered, and individuals feel that they are given more freedom to act, thus enlarging self-determination“ (Frey 1997: 18). In diesem Kontext sind mit externen Eingriffen Belobigungen und Feedback der Vorgesetzten und Kollegen gemeint. Die zweite Hypothese lautet deshalb:

H2: Je größer die wahrgenommene Unterstützung ist, desto eher tritt intrinsische Lehrmotivation auf.

### **4 Kompetenz**

Die dritte basale Kategorie, die die SDT begründet, ist die Kompetenz. Reeve et al. (2004) schreiben dazu: „Competence is the need to be effective in interactions with the environment, and it reflects the inherent desire to exercise one’s capacities and, in doing so, seek out and master optimal challenges“ (Reeve et al. 2004: 34). Müller et al. (2009) benennen den Zusammenhang wie folgt: „Wenn Personen das Gefühl haben, dass sie sich auch persönlich weiterentwickeln und Wirksamkeitserfahrungen machen können, fördert dies langfristig Internalisierungs- und Integrationsprozesse und somit selbstbestimmte Motivation (Müller et al. 2009: 143).

Die Würdigung der eigenen Kompetenz durch signifikante andere Personen spielt dabei eine große Rolle. Wenn jemand z.B. aufgrund seiner Kompetenz eingestellt wird,

dann ist dies eine besondere Bedeutungszuschreibung der Kompetenz durch andere Personen. Im Berufungsverfahren ist dies immer im Bereich der Forschung der Fall, wird aber immer häufiger auch explizit im Bereich der Lehre gemacht. Wenn also die Lehrkompetenz ein Kriterium für die Einstellung war, dann hebt dies die Bedeutung der eigenen Kompetenz und damit der intrinsischen Lehrmotivation. Dies wird in der dritten Hypothese zusammengefasst:

H3: Je höher die Bedeutung der eigenen Kompetenz in der Lehre ist, desto eher tritt intrinsische Lehrmotivation auf.

## 5 Arbeitsbelastung

Intrinsische Motivation bedeutet selbstbestimmtes Handeln, auch unabhängig von der Leistung, die notwendig ist, damit das Handeln erfolgreich ist. Personen sind also unabhängig davon intrinsisch motiviert, ob es viel oder wenig Arbeit bedeutet. Intrinsische Motivation ist also überhaupt nicht mit ‚Kaffeeklatsch‘ oder ‚eine ruhige Kugel schieben‘ in Zusammenhang zu bringen – ganz im Gegenteil. Die Zielsetzungstheorie in der Motivationspsychologie (Locke/Latham 1990) konnte einen positiven Zusammenhang zwischen der Zielschwierigkeit sowie der Zielspezifität und der Leistung nachweisen (Wegge 2004). Gemeint ist mit ersterem, dass schwer zu erreichende Ziele sich in höherer Leistung niederschlagen im Vergleich zu leicht zu erreichenden Zielen. Zielspezifität bedeutet, dass spezifischere, schwere Ziele zu höherer Leistung führen als vage, unspezifische oder keine Ziele. In einer großen Vielzahl von Studien (Locke/Latham 2006; Latham/Locke 2007) konnten beide Effekte bestätigt werden: Die Leistung steigt linear mit der Zielschwierigkeit bis zu den individuellen Fähigkeitsgrenzen und ebenso konnte der Zielspezifitätseffekt bestätigt werden. Spezifisch, herausfordernde Ziele haben höhere Leistung zur Folge als unspezifisch, wenig herausfordernde Ziele.

Bisher gibt es meines Wissens keine Studien, die den Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und Arbeitsbelastung ähnlich gut überprüften. Aufgrund der empirischen Ergebnisse der Zielsetzungstheorie ist aber zu vermuten, dass hier auf jeden Fall kein negativer Zusammenhang existiert. Die intrinsische Motivation sollte unabhängig von der Arbeitsbelastung sein, sonst wäre sie nur eine ‚Schönwettermotivation‘. Die Anzahl der Veranstaltungen, die ein Professor geben muss, häufig auch als ‚Lehrbelastung‘ bezeichnet, sollte also kein Einfluss auf die intrinsische Motivation haben, sonst wäre dies kein unabhängiges Konstrukt des Handelns. Wenn intrinsische Motivation ein eigener Handlungsgrund ist, muss sie weitestgehend unabhängig von den Arbeitsbelastungen sein. Daraus folgt die vierte Hypothese:

H4: Die Höhe der Lehrbelastung hat keinen negativen Einfluss auf die intrinsische Motivation.

## 6 Verdrängungseffekt

Wie zuvor zitiert, bestehen Arbeitskontexte nicht nur aus Autonomie, sondern auch aus Heteronomie, die als Druck oder sogar Entfremdung wahrgenommen werden. Diese Heteronomie wird durch externe Belohnung und Bestrafung erzeugt (Ryan/Deci 2006: 1562). Ist ein Akteur intrinsisch motiviert, so können diese extrinsischen Anreize die intrinsische Motivation verdrängen, wie Frey und Osterloh (2002) in vielen Studien be-

stätigen konnten. Frey (1997) definiert den Verdrängungseffekt wie folgt: „External interventions crowd out intrinsic motivation if the individuals affected perceive them to be controlling. In that case, self-determination, self-esteem and the possibility for expressing suffer, and the individuals react by reducing their intrinsic motivation in the activity controlled“ (Frey 1997: 18; vgl. Ryan/Deci 2000a: 77 ff.).

Intrinsische und extrinsische Motivation wirken also nicht additiv, sondern können sogar die Gesamtmotivation reduzieren, wenn der extrinsische Anreiz als kontrollierend und nicht als unterstützend wahrgenommen wird. Dieser von Frey und Osterloh in vielen Publikationen in die Diskussion getragene Effekt kann auch in diesem Kontext überprüft werden. Wenn unterstellt wird, dass deutsche Professoren auch in der Lehre hoch intrinsisch motiviert sind, so ist zu prüfen, ob die vielfältig eingeführten extrinsischen Anreize der letzten Jahre nicht auch zu einem Verdrängungseffekt führen. So sind in der leistungsorientierten Besoldung (W-Besoldung) auch Zulagen für Lehre möglich, ebenso kann Lehre Gegenstand von Zielvereinbarungen sein und nicht zuletzt kann der Lehrpreis als Anreiz wahrgenommen werden, auch wenn er kein selektiver Anreiz im engeren Sinne ist (Wilkesmann/Schmid 2010). Daraus folgt die fünfte Hypothese:

H5: Je größer die Heteronomie ist, desto seltener tritt intrinsische Lehrmotivation auf (Verdrängungseffekt).

## 7 Empirie

Die postulierten Zusammenhänge wurden mit Hilfe zweier deutschlandweiter Befragungen unter Professoren getestet. Die erste Befragung fand zwischen Mai und Juli 2009 unter deutschen Universitätsprofessoren statt (vgl. hierzu Wilkesmann/Schmid 2011). Die Stichprobenziehung erfolgte aus dem E-Mail-Verteiler des Deutschen Hochschulverbandes (DHV), der fast alle Professoren in Deutschland umfasst. Es wurde eine disproportional geschichtete Stichprobe von 8000 Professoren gezogen. Die Schichtung war notwendig, weil aufgrund der Fragestellung besonders alle W-Professoren berücksichtigt werden sollten und der Sample-Umfang auf 8000 Teilnehmer limitiert wurde. Angeschrieben wurden alle 3244 W2- und W3-Professoren an deutschen Universitäten (keine Fachhochschulen), wie sie zum Erhebungszeitpunkt im E-Mail-Verteiler mit ihren Adressen enthalten waren; die restlichen 4756 Befragten wurden per Zufallsstichprobenziehung aus der Gruppe aller C3- und C4-Professoren an deutschen Universitäten in staatlicher Trägerschaft gezogen. Die so Ausgewählten bekamen eine E-Mail durch den Hochschulverband zugesendet, die einen Link zu einem standardisierten Online-Fragebogen enthielt. Von den 8000 Angeschriebenen haben – nach einer einmaligen Nachfassaktion – 1119 Personen den Fragenkatalog vollständig ausgefüllt. Dies entspricht einer Netto-Rücklaufquote von 13,98%. Ein Vergleich des Samples mit der Grundgesamtheit (Tab. 1) zeigt, dass nur die W-Besoldung überrepräsentiert ist, was durch die geschichtete Stichprobe auch gewollt ist.

Vergleichskategorien	Grundgesamtheit	Stichprobe
C3 + C4	68,6 % (n = 14338)	41,5 % (n = 458)
W2 + W3	31,4 % (n = 6569)	58,5 % (n = 645)
Männer	83,6 % (n = 19109)	77,7 % (n = 826)
Frauen	16,4 % (n = 3914))	22,3 % (n = 237)
Alter	49,7 (n = 23023)	49,0 (n = 1030)
Fachrichtungen	Exklusive Juniorprofessoren und Mehrfachnennungen	
Sprach- & Kulturwissenschaften	21,4 % (n = 4915)	26,1 % (n = 292)
Rechts-, Wirtschafts- & Sozialwissenschaften	14,8 % (n = 3413)	18,3 % (n = 205)
Mathematik & Naturwissenschaften	24,7 % (n = 5678)	27,2 % (n = 304)
Medizin (Human & Veterinär)	13,5 % (n = 3105)	7,9 % (n = 88)
Agrar-, Forst- & Ernährungswissenschaften	1,8 % (n = 421)	1,3 % (n = 14)
Ingenieurwissenschaften	9,9 % (n = 2282)	7,0 % (n = 78)
Kunst	11,7 % (n = 2687)	1,2 % (n = 13)
Sport	0,8 % (n = 187)	0,5 % (n = 6)

*Tabelle 1:* Vergleich Grundgesamtheit und Stichprobe (die Daten für die Grundgesamtheit entstammen einer Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes vom 9.10.2009 für das Bezugsjahr 2008)

Die zweite Befragung fand im März und April 2011 unter deutschen Fachhochschulprofessoren statt. Bei dieser Befragung wurde der E-Mail-Verteiler des Hochschullehrerbundes (hlb) eingesetzt, der alle Dekane an deutschen Fachhochschulen umfasst. Nach einer Überprüfung und Ergänzung des Verteilers, wodurch sichergestellt wurde, dass alle Dekane mit aktuellen E-Mail-Adressen erreicht wurden, ist diesen eine E-Mail mit einem Link zu einem Online-Fragebogen zugesendet worden mit der Bitte, diese E-Mail an alle Professoren der eigenen Fakultät weiterzuleiten. Es sind – nach zwei Nachfassaktionen – 942 vollständig ausgefüllte Fragebögen zurückgekommen. Bei dieser Befragung kann aufgrund des Zugangs keine Rücklaufquote angegeben werden. Das Sample umfasst 5,95% der Grundgesamtheit (Tab. 2).



Vergleichskategorien	Grundgesamtheit	Stichprobe
C2 + C3	60,93 %	52,20 %
W2 + W3	39,07 %	47,80 %
Männer	81,63 %	78,70 %
Frauen	18,37 %	21,30 %
Alter (arithmetisches Mittel)	50,8	50,3
Fachrichtungen	Angaben ohne Professuren an zentralen Einrichtungen und Gastprofessuren	
Sprach- & Kulturwissenschaften	3,28 % (n = 521)	2,00 % (n = 18)
Sport	0,04 % (n = 6)	--
Rechts-, Wirtschafts- & Sozialwissenschaften	35,40 % (n= 5610)	31,40% (n = 278)
Mathematik/Naturwissenschaften	13,69 % (n = 2170)	15,00 % (n = 133)
Humanmedizin & Gesundheitswissenschaften	1,60 % (n = 255)	2,00 % (n = 18)
Veterinärmedizin	0,04 % (n = 7)	--
Agrar-, Forst- & Ernährungswissenschaften	3,41 % (n= 541)	3,70 % (n = 33)
Ingenieurwissenschaften	37,98 % (n = 6019)	42,90 % (n = 379)
Kunst, Kunstwissenschaften	4,53 % (n = 718)	2,80 % (n = 25)

*Tabelle 2:* Vergleich Grundgesamtheit und Stichprobe (die Daten für die Grundgesamtheit entstammen einer Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes vom 11.11.2011 für das Bezugsjahr 2010)

Die beiden großen Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulprofessoren bestehen zum einem im Lehrdeputat und zum anderen im Karriereweg. Die Lehrbelastung von Fachhochschulprofessoren ist gegenüber Universitätsprofessoren doppelt so hoch (18 SWS gegenüber 8 bis 9 SWS). Fachhochschulprofessoren sind also in einem viel größeren Maße der Lehre verpflichtet als Universitätsprofessoren. Universitätsprofessoren müssen habilitieren oder eine Juniorprofessur erfolgreich durchlaufen, Fachhochschulprofessoren dagegen müssen nach der Promotion fünf Jahre gearbeitet haben, wovon mindestens drei außerhalb der Hochschule gewesen sein müssen.

## 7.1 Operationalisierung und Daten

### 7.1.1 Die abhängige Variable

In beiden Befragungen ist – bis auf kleinere Anpassungen – der gleiche Fragebogen verwendet worden, sodass die Daten aus beiden Erhebungen verglichen werden können. Für die abhängige Variable ist eine Operationalisierung der SDT nach Ryan und Deci (2000a)

durch den Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) nach Fernet et al. (2008) benutzt worden, welche den deutschen Verhältnissen leicht angepasst und vereinzelt um Items aus der Academic Motivation Scale (AMS) (Vallerand et al. 1992) ergänzt wurde. In diesen Operationalisierungen ist die Dimension der integrierten Regulation nicht verwendet worden, da frühere Studien keine hinreichende Trennung zur intrinsischen Motivation ergeben haben. Alle Einstellungsisems des Fragebogens wurden auf einer Fünfer-Likert-Skala abgefragt.

Der Gesamtdatensatz aus beiden Befragungen ist dann einer konfirmatorischen Faktorenanalyse unterzogen worden. Dabei konnte aber nur ein guter Modellfit mit ULS Schätzung erzielt werden, wenn die integrierte Regulation der latenten Variable intrinsische Motivation zugeordnet wird (GFI = ,980; ABFI = ,970; RMR = ,061). Außerdem hatte ein Item aus der introjierten Motivation eine zu geringe Ladung, sodass es eliminiert werden musste. Es handelt sich dabei um folgendes Item: „Weil ich ein schlechtes Gewissen habe, wenn ich meine Lehrtätigkeit vernachlässige“. Es ergeben sich somit folgende vier – statt fünf – Motivationstypen (vgl. Tab. 3 und 4): intrinsische Motivation (Cronbachs Alpha = ,791), introjierte Motivation (Cronbachs Alpha = ,633), extrinsische Motivation (Cronbachs Alpha = ,681) und Amotivation (Cronbachs Alpha = ,615).

Der Faktor intrinsische Motivation wird im weiteren Verlauf als additiver Index verwendet und bildet die abhängige Variable. Der Faktor extrinsische Motivation wird u.a. als ein Faktor zur Testung der fünften Hypothese als unabhängige Variable verwendet.

<b>Regressionsgewichte</b>	<b>Items</b>
<b>Intrinsische Lehrmotivation <math>\alpha = ,791</math></b>	
,82	Weil mir meine Lehrtätigkeit Freude macht.
,57	Weil ich in der Lehre ‚aufgehe‘.
,80	Weil Lehre für mich eine interessante Tätigkeit ist.
,39	Weil ich meine Lehrtätigkeit als bedeutenden Beitrag zur akademischen Entwicklung meiner Studierenden auffasse.
,76	Weil Lehre für mich persönlich ein bedeutendes Anliegen ist.
,56	Weil Lehre es ermöglicht, einen mir persönlich bedeutsamen Aspekt meines akademischen Berufs umzusetzen.
<b>Introjierte Lehrmotivation <math>\alpha = ,633</math></b>	
,96	Weil sich meine Selbstachtung als Professor über eine gute Lehre bestimmt.
,49	Weil es mein Anspruch ist, in der Lehre erfolgreich zu sein, andernfalls fühle ich mich als Versager.
<b>Extrinsische Lehrmotivation <math>\alpha = ,681</math></b>	
,99	Weil die Hochschulleitung / Deputatsvorschrift es von mir verlangt.
,52	Weil ich dafür bezahlt werde.
<b>Amotivation <math>\alpha = ,615</math></b>	
,51	Angesichts der unzumutbaren Arbeitsbedingungen für Lehre weiß ich gar nicht mehr, warum ich das mache.
,63	Ich weiß nicht, manchmal sehe ich den eigentlichen Sinn meiner Lehre nicht.
,79	Mir liegt nicht viel an Lehre, da ich ohnehin nicht weiß, was sie bewirkt.
GFI = ,980 AGFI = ,970 RMR = ,061	

*Tabelle 3:* Regressionsgewichte auf Items der konfirmatorischen Faktorenanalyse

	Intrinsische Lehrmotivation	Introjierte Lehrmotivation	Extrinsische Lehrmotivation	Amotivation
Intrinsische Lehrmotivation		,39	-,42	-,65
Introjierte Lehrmotivation			,09	-,08
Extrinsische Lehrmotivation				,33

*Tabelle 4:* Kovarianzen der latenten Variablen der konfirmatorischen Faktorenanalyse

### 7.1.2 Die unabhängigen Variablen

Zur Testung der ersten Hypothese (Je mehr Autonomie im Arbeitskontext wahrgenommen wird, desto eher tritt intrinsische Lehrmotivation auf) ist für die Fachhochschulprofessoren

ein Itemblock ergänzt worden, der nach den Gründen fragt, warum die befragte Person Fachhochschulprofessor geworden ist. Eine Hauptkomponentenanalyse mit einem KMO-Wert von ,761 und einer erklärten Varianz von 61,24% ergab drei Faktoren (Tab. 5), wobei einer die Autonomie als Grund für die Berufswahl (Cronbachs Alpha ,662) bezeichnet und einer das gesicherte Einkommen als Grund für die Berufswahl (Cronbachs Alpha ,772). Ein dritter Faktor lädt nur auf einem Item und wird aus diesem Grund nicht weiter in der Analyse betrachtet.

Als zweiter Faktor wurde ein Item verwendet, welches in beiden Befragungen vorkam und die Jetzt-Situation als Professor mit einer potentiellen Arbeitssituation in der Privatwirtschaft vergleicht. Es lautet: „Meine Tätigkeit in relativer Autonomie ist ein Wert, der durch Vorteile privatwirtschaftlicher Einrichtung (Arbeitsbedingung, Gehalt etc.) nicht kompensierbar ist“.

<b>Ich habe eine Hochschulprofessur angestrebt, weil ich dann...</b>	<b>Sicheres Einkommen als Grund für Berufswahl</b>	<b>Autonomie als Grund für Berufswahl</b>	<b>Faktor 3</b>
... langfristig ein gesichertes Lebens Einkommen verdienen kann.	,782		
... unkündbar bin.	,773		
... auch mit zunehmenden Alter beruflich geschätzt werde.	,737		
... den Professorentitel führen kann.	,719		
... meine inhaltlichen Interessen frei wählen kann.		,759	
... keinen direkten Vorgesetzten habe.		,731	
... nur selbst gewähltem Arbeitsstress ausgesetzt bin.		,677	
... in einem psychologisch gesünderem Arbeitsumfeld tätig bin (z.B. Work-Life-Balance)		,572	
... die Chance habe, mein (Erfahrungs-)Wissen weiter zu geben.			,939
Varimaxrotation; KMO = ,761			

*Tabelle 5:* Hauptkomponentenanalyse der Gründe, warum die Befragten Fachhochschulprofessoren geworden sind

Die zweite Hypothese (Je größer die wahrgenommene Unterstützung ist, desto eher tritt intrinsische Lehrmotivation auf) wurde zum einen mit der Unterstützung von oben durch die Fachbereichsleitung („Die FB-/Fakultätsleitung unterstützt tatkräftig die stetige Verbesserung der Lehre“) und zum anderen durch die Unterstützung von unten durch die Studierenden („Die Studierenden engagieren sich sehr für die Ausgestaltung der Lehre“) operationalisiert.

Die dritte Hypothese (Je höher die Bedeutung der eigenen Kompetenz in der Lehre ist, desto eher tritt intrinsische Lehrmotivation auf) wurde durch das Item „Meine Lehr-Auffassung war ein Kriterium meiner Einstellung“ erfasst.

Die vierte Hypothese (Die Höhe der Lehrbelastung hat keinen negativen Einfluss auf die intrinsische Motivation) wurde mit verschiedenen Faktoren operationalisiert. Zum einen mit dem Aufwand für die Lehrmethodik, die nach einer Hauptkomponentenanalyse (KMO-Wert ,783; erklärte Varianz 51,70%) auf einer Dimension laden und ein Cronbachs Alpha von ,760 hat (Tab. 6).

<b>Wie hoch schätzen Sie Ihren tatsächlich zu leistenden Aufwand in der Lehre ein,</b>	<b>Aufwand Methodik</b>
... um konkrete Lehrverfahren/-methoden zu konzipieren? (z.B. Diskussion, Vortrag, Experiment, Fallstudien)	,773
... um den Lehr-Lern-Prozess mit zusätzlichen Lernhilfen anzureichern? (z.B. Handouts, Motivationshilfen, webbasierte Angebote)	,783
... um die soziale Organisation der Lehr-Lern-Prozesse zu konzipieren? (z.B. Gruppenunterricht, Einzelarbeit, Projektteams etc.)	,767
... um den Einsatz von Medien zu konzipieren? (z.B. Lehrfilme, Tondokumente, E-Learning)	,693
... um für die Lehrveranstaltung angemessene Lernziele zu formulieren? (z.B. Stoffmenge, Problemlösungskompetenz, etc.)	,554
KMO = ,783	

*Tabelle 6:* Hauptkomponentenanalyse Aufwand Lehrmethodik

Für die Universitätsprofessoren ist zusätzlich noch die Anzahl der Seminare und Übungen sowie die Anzahl der Studierenden erhoben worden, sodass ein Durchschnittswert von der Anzahl der Studierenden pro Seminar oder Übung existiert. Es sind hier zwei Dummy-Variablen gebildet worden, die den Wert 1 annehmen, wenn im Durchschnitt mehr als 25 Studierende im Seminar oder mehr als 30 Studierende in einer Übung sitzen.

Außerdem müsste zur Widerlegung der Hypothese ein signifikanter Unterschied zwischen Fachhochschulen und Universitäten bei diesen Faktoren feststellbar sein, da Fachhochschulprofessoren eine doppelt so hohe Lehrbelastung wie Universitätsprofessoren haben.

Die fünfte Hypothese (Je größer die Heteronomie ist, desto seltener tritt intrinsische Lehrmotivation auf – Verdrängungseffekt) wurde mit drei Dummy-Variablen und der Dimension der extrinsischen Motivation (s.o.) überprüft. Die Dummies sind: Ob die befragte Person selbst Leistungszulagen im Rahmen der W-Besoldung für die Lehre bekommt; ob Lehre Gegenstand von abgeschlossenen Zielvereinbarungen ist und ob die befragte Person selbst schon einmal einen Lehrpreis bekommen hat. Im Falle der Ja-Antwort nimmt die Dummy-Variable den Wert 1 an.

Als Kontrollvariablen sind zusätzlich in die Regression integriert worden: Das Geschlecht, das Alter, die Besoldungsart (W-Besoldung) und die Dauer der Tätigkeit an der jetzigen Hochschule.

## 8 Auswertung

Zuerst soll der Frage nachgegangen werden, ob deutsche Professoren eher intrinsisch oder eher extrinsisch in der Lehre motiviert sind. Werden sie also eher im Sinne der vollständigen Organisation extern gesteuert oder sind sie im Sinne der unvollständigen Organisation unabhängig von der Organisationssteuerung motiviert. Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse getrennt nach den Hochschularten.

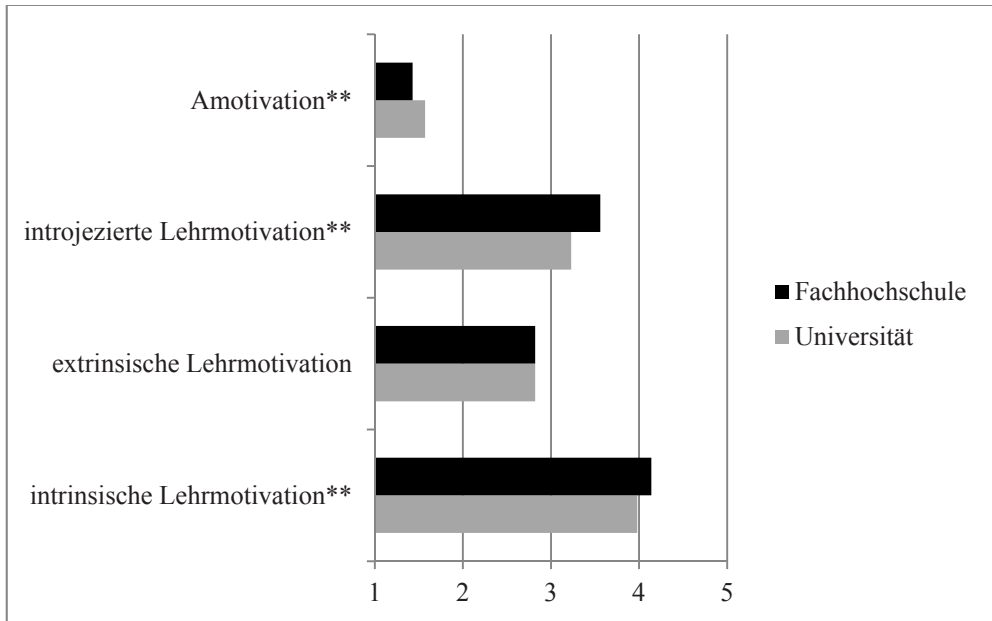


Abbildung 2: Die Lehrmotivation deutscher Professoren im Vergleich von FH und Universität (\*\* signifikant auf 1%-Niveau)

Es zeigt sich, dass die intrinsische Lehrmotivation sowohl bei Fachhochschul- als auch bei Universitätsprofessoren der am höchsten ausgeprägte Motivationstyp ist, gefolgt von der introjizierten, der extrinsischen und der Amotivation. Damit nimmt die Ausprägung der Motivationstypen mit der Höhe der Selbstregulation zu. Interessant ist auch die Beobachtung, dass Fachhochschulprofessoren höher intrinsisch und höher introjiziert motiviert sind, aber weniger amotiviert als Universitätsprofessoren – und dies bei doppelt so hoher Lehrbelastung. Damit existiert der erste Hinweis auf die Bestätigung der Hypothese 4, dass die Lehrbelastung keinen negativen Einfluss auf die intrinsische Lehrmotivation hat.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen, von welchen Faktoren die intrinsische Lehrmotivation deutscher Professoren abhängt und ob es dabei ein Verdrängungseffekt gibt, wurden zwei Regressionsmodelle geschätzt. Ein Modell für die Fachhochschul- und eins für die Universitätsprofessoren, beide jeweils mit der intrinsischen Motivation als abhängige Variable (Tab. 7).

		<b>intrinsische Lehrmotivation</b>	
		<b>Fachhochschulen</b>	<b>Universitäten</b>
		<b>(Beta-Koeff.)</b>	<b>(Beta-Koeff.)</b>
H 1	Autonomie als Grund für		
Autonomie	Berufswahl	,039	--
	sicheres Einkommen als Grund für		
	Berufswahl	,048	--
	Autonomie im Vergleich		
	Privatwirtschaft	.121**	,047
H 2	von Fachbereichsleitung	-,012	,039
Unterstützung	von Studierenden	,081*	,060*
H 3	Einstellungskriterium	,218**	,201**
Kompetenz			
H 4	Aufwand Methodik	,110**	,124**
Lehrbelastung	mehr als 25 Studierende pro		
	Seminar (1=ja; 0=nein)	--	,054
	mehr als 30 Studierende pro		
	Übung (1=ja; 0=nein)	--	,023
H 5	Empfänger von Leistungszulagen		
Heteronomie	für Lehre (1=ja; 0=nein)	,006	,004
	Lehre Gegenstand von		
	Zielvereinbarungen (1=ja; 0=nein)	-,091**	-,064*
	Lehrpreisträger (1=ja; 0=nein)	,040	,077**
	extrinsische Lehrmotivation	-,273**	-,321**
Kontroll-	Geschlecht (1=männlich;		
variablen	0=weiblich)	-,020	,024
	Alter	,023	-,049
	Besoldungsart	,065	,064
	Dauer der Tätigkeit an der jetzigen		
	Hochschule	-,032	,068
	n	805	970
	korr. r2	,190	,205

Anmerkung: Signifikanzniveau 1% (\*\*); 5% (\*)

*Tabelle 7:* Der Einfluss von Autonomie, Unterstützung, Kompetenz, Lehrbelastung und Heteronomie auf die intrinsische Lehrmotivation

Die Hypothese 1 kann nicht bestätigt werden. Zwar hat die jetzt wahrgenommene Autonomie im Vergleich zur Privatwirtschaft einen positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation bei den Fachhochschulprofessoren, aber dies gilt nicht für die Universitätsprofessoren. Autonomie als Grund für die Berufswahl hat aber auch bei Fachhochschulprofessoren keinen Einfluss auf die abhängige Variable.

Die Unterstützung durch Studierende hat einen positiven Einfluss auf die intrinsische Lehrmotivation, nicht aber die Unterstützung der Fachbereichsleitung. Interessant ist, dass der Mittelwert für die Unterstützung der Fakultätsleitung bei der Fachhochschule ( $\bar{x}$  3,00) signifikant größer ist als bei der Universität ( $\bar{x}$  2,63). Bei der Unterstützung der Studierenden ist dagegen der Mittelwert bei der Universität ( $\bar{x}$  2,76) signifikant höher als bei der

Fachhochschule ( $\bar{x}$  2,55). In allen Fällen ist die Unterstützung aber gering. Hypothese 2 kann somit nur in Teilen bestätigt werden.

Hypothese 3 kann hingegen voll bestätigt werden. Wenn die Lehrkompetenz bei der Einstellung berücksichtigt worden ist, hat dies immer einen positiven Effekt auf die intrinsische Lehrmotivation.

Die objektive Lehrbelastung in Form vieler Studierender hat bei den Universitätsprofessoren (für die nur diese Zahlen erhoben wurden) keine Auswirkung auf die abhängige Variable. Die subjektiv wahrgenommene Lehrbelastung hat nicht nur keinen negativen, sondern einen positiven Effekt auf die intrinsische Lehrmotivation. Es existiert auch kein Unterschied zwischen der Gruppe mit hoher Lehrbelastung (FH) und der Gruppe mit niedrigerer Lehrbelastung (Uni). Hypothese 4 kann somit bestätigt werden.

Der Verdrängungseffekt existiert bei den Professoren, wie in Hypothese 5 postuliert. Zielvereinbarungen, die Lehre zum Gegenstand haben, verursachen einen signifikant negativen Effekt auf die intrinsische Lehrmotivation – ebenso wie die extrinsische Lehrmotivation. Ob jemand Empfänger von Leistungszulagen für die Lehre ist, beeinflusst aber nicht die intrinsische Motivation. Dies kann zum einen an der geringen Höhe der Leistungszulagen liegen. Zum anderen handelt es sich auch nur um eine kleine Gruppe im Sample, nämlich 89 Universitätsprofessoren und 185 Fachhochschulprofessoren. Nur bei den universitären Lehrpreisempfängern ist ein positiver Effekt zu beobachten. Lehrpreise zerstören nicht die intrinsische Lehrmotivation, wohl gerade aufgrund der Tatsache, dass sie keine selektiven Anreize im engeren Sinne sind.

Von den Kontrollvariablen hat keine einen Einfluss auf die abhängige Variable.

## 9 Diskussion

Bis auf den Aspekt der Autonomie können die Grundannahmen der SDT bestätigt werden. Unterstützung und Kompetenz erhöhen die intrinsische Motivation. Bei der Unterstützung scheint aber das direkte Feedback im Falle der Professoren wichtiger zu sein als die Unterstützung von oben. Die Lehrsituation ist somit in der Wahrnehmung der Professoren nicht so sehr in die Organisationshierarchie eingebettet, sondern es ist eine Interaktionssituation mit eigenständigem Charakter, die eine Bestätigung aus der Interaktion heraus bedarf. Die Autonomie zeigt nur bei Fachhochschulprofessoren im Vergleich zur Arbeitssituation in der Privatwirtschaft einen positiven Einfluss auf die intrinsische Lehrmotivation, nicht aber bei den Universitätsprofessoren. Dies kann vielleicht damit erklärt werden, dass Fachhochschullehrer einen direkten Vergleich zur Privatwirtschaft haben, Universitätsprofessoren aber sich in dieser Hinsicht falsche Vorstellung machen und die Situation in der Privatwirtschaft ‚verklären‘.

Die Lehrbelastung hat keinen Einfluss auf die intrinsische Motivation, was dafür spricht, dass die Ergebnisse der Zielsetzungstheorie auf den Zusammenhang von Lehrbelastung und intrinsischer Motivation übertragbar ist.

Der Verdrängungseffekt kann in der Lehre bei deutschen Professoren beobachtet werden, was ein eindeutiges Zeichen dafür ist, dass die neu eingeführten selektiven Anreize nicht nur keinen Sinn machen, sondern sogar einen negativen, nicht intendierten Effekt erzeugen: Sie reduzieren die intrinsische Motivation. Die Annahmen von Osterloh und Frey (2000) lassen sich also für den hier getesteten Bereich ebenfalls bestätigen.

Was bedeuten die Ergebnisse für die Frage, ob die Universität auf dem Weg von einer unvollständigen zu einer vollständigen Organisation ist? Die selektiven Anreize für die



Lehre, die ein Steuerungsmechanismus der vollständigen Organisation darstellen, zeigen zum einen keine Wirkung auf die Lehre, wie Wilkesmann und Schmid (2011) nachweisen konnten und sie erzeugen – wie hier gezeigt – nicht-intendierte Effekte. Da die intrinsische Motivation auch der mit Abstand am höchsten ausgeprägte Motivationstyp für die Lehre ist, zeugt dies von einem Handlungsmodus, der auf Selbstregulation und damit auf Strukturen einer unvollständigen Organisation setzt. Der deutsche Professor sieht sich – auch in der Lehrsituation – eher als Gelehrter, denn als abhängig Beschäftigter, eher als Berufener, denn als Angestellter. Dies setzt eine Arbeitssituation voraus, die eine Selbstregulation auch zulassen und nicht verhindern. Gerade die Stärkung der Hierarchie durch neue Rechte der Rektorate erzeugt eine Struktur, die auch zu einer Arbeitssituation führen kann, die diesen Handlungsspielraum nicht mehr gewährt und damit intrinsische Motivation bei den Professoren zerstört. Vielleicht sollte die Steuerung von Hochschulen eher mit der Steuerung von Klöstern verglichen werden, wie dies Inauen et al. (2010) untersucht haben. Sie stellen fest, dass Benediktiner Klöster durch zwei Ebenen intern gesteuert werden: Auf der ersten Ebene durch ein gemeinsames Wertesystem, sorgfältige Auswahl neuer Mitglieder und einem rigorosen Sozialisationsprozess. Auf der zweiten Ebene zeichnet sich die interne Steuerung durch Partizipation der Mönche und einem internen Monitoringprozess aus, der auf Reputation beruht. Diese Kategorien finden sich auch – mehr oder weniger – in der Universität wieder. Es existiert ein peer-review Prozess und ein interner Wettbewerb um Reputation, außerdem sollte im Berufungsverfahren eine sorgfältige Auswahl getroffen werden, neben einer – in der akademischen Ausbildung erfahrenen – Sozialisation und eventuell in einem gemeinsamen Wertesystem, das sich auf Werte des guten wissenschaftlichen Arbeitens bezieht. Möglicherweise erfolgt eine Stärkung der Organisation Hochschule durch die strikere Anwendung der gerade genannten Prinzipien, als durch die Einführung von selektiven Anreizen. Zwar ist die Organisation Hochschule durch die erfolgte Hierarchisierung in Form von einer Aufwertung der Rechte für das Rektorat/Präsidium gestärkt worden, aber einige der eingeführten selektiven Anreize, wie die leistungsorientierte Besoldung führen, wie gesagt, zu nicht-intendierten Effekten und konterkarieren die Steuerung für eine wissensintensive Organisation. Die Anwendung einiger Steuerungsprinzipien aus dem Kloster beinhaltet aber, dass die Hochschule ein Organisationstyp eigener Prägung bleibe, der einen größeren Handlungsspielraum für die Mitglieder ermöglicht. Allerdings ist dieser Spielraum von der Praxis des Organisationsalltages abhängig. Die neue Struktur der Organisation Hochschule kann potentiell diesen Spielraum einengen.

Jüngst haben King et al. (2010) den Vorschlag unterbreitet, Organisationen als eigenen sozialen Akteur zu verstehen. Dies impliziert sowohl Souveränität als auch Verantwortlichkeit der Organisation. In ihrem Verhältnis zu den Mitgliedern tritt die Organisation als eigenständiger Akteur auf, was durchaus zu Entfremdungserscheinungen in der Wahrnehmung der Mitglieder führen kann. Begründet ist dies durch die organisationale Verantwortung für Handlungen und Entscheidungen: „... organizational members' actions are driven not by their preferences but by the members' roles as agents of the organization. Responsibility emanates from the ability of organizations to direct members and to influence them to behave in ways that they might not under normal circumstances“ (King et al. 2010: 294). Aber auch nach diesen Kategorien ist die Universität eine Organisation, in denen ihre Mitglieder nicht vollständig im Agentenstatus aufgehen müssen, sondern sich (zumindest noch) teilweise als Prinzipale im Wissenschaftssystem verstehen können. Langfristig besteht aber die Gefahr, dass durch eine stärkere top-down Regulierung der Handlungsspielraum und damit die intrinsische Motivation zerstört werden können.

## Literatur:

- Brunsson, N./Sahlin-Andersson, K. (2000): Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. In: *Organization Studies*, 21: 721-746
- Engler, S. (2001): In *Einsamkeit und Freiheit*. Konstanz.
- Fernet, C./Senécal, C./Guay, F./Marsh, H./Dowson, M. (2008): The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). In: *Journal of Career Assessment* 16: 256-279.
- Frey, B. S./Osterloh, M. (2002): *Successful management by motivation*. New York, Berlin.
- Frey, B. S. (1997): *Not just for the money*. Cheltenham.
- Hackman, R. J./Oldham, G. R. (1980): *Work redesign*. Reading.
- Inauen, E./Rost, K./Osterloh, M./Frey, B. S. (2010): Back to the Future – A Monastic Perspective on Corporate Governance. In: *Management review* 21: 38-59.
- King, B. G./Felin, T./Whetton, D. A. (2010): Finding the Organization in Organizational Theory: A Meta-Theory of the Organization as a Social Actor. In: *Organization Science* 21: 290-305
- Latham, G. P./Locke, E. A. (2007): New developments in and directions for goal setting research. In: *European Psychologist*, 12: 290-300.
- Leroy, N./Bressoux, P./Sarrazin, P./Troulloud, D. (2007): Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. In: *European Journal of Psychology of Education*, 22: 529-545.
- Locke, E. A./Latham, G. P. (1990): *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs.
- Locke, E. A./Latham, G. P. (2006): New directions in goal setting theory. In: *Current Directions in Psychological Science*, 15: 265-268.
- Mintzberg, H. (1992): *Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg/Lech.
- Müller, F. H./Hanfstingl, B./Andreitz, I. (2009): Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrer motivation. In: *Erziehung und Unterricht*, 159: 142-152.
- Niemiec, C. P./Ryan, R. M. (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. In: *Theory and Research in Education*, 7: 133-144.
- Niemiec, C. P./Lynch, M. F./Vansteenkiste, M./Bernstein, J./Deci, E. L./Ryan, R. M. (2006): The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. In: *Journal of Adolescence* 29: 761-775.
- Osterloh, M./Frey, B. S. (2000): Motivation, Knowledge Transfer, and Organizational Forms. In: *Organization Science*, 11: 538-550.
- Pelletier, L. G./Seguin-Lévesque, C./Legault, L. (2002): Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. In: *Journal of Educational Psychology*, 94: 186-196.
- Reeve, J./Deci, E. L./Ryan, R. M. (2004): Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In: Van Etten, S./Pressley, M. (eds.): *Big theories revisited*. Greenwich: 31-60
- Roth, G./Assor, A./Kanat-Maymon, Y./Kaplan, H. (2007): 'Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning'. In: *Journal of Educational Psychology*, 99: 761-74.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000a): Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. In: *American Psychologist*, 55: 68-78.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000b): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54-67
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2006): Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? In: *Journal of Personality*, 74: 1557-1558.
- Schelsky, H. (1963): *Einsamkeit und Freiheit. Die deutsche Universität und ihre Reformen*. Hamburg.
- Schimank, U. (2002): Organisationen: Akteurskonstellationen – korporative Akteure – Sozialsysteme. In: Allmendinger, J./Hinz, T. (Hg.): *Organisationssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 42: 29-54.

- Taylor, I. M./Ntoumanis, N./Standage, M. (2008): A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. In: *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30: 75-94.
- Vallerand, R. J./Pelletier, L. G./Blais, M. R./Briere, N. M./Senecal, C./Vallieres, E. F. (1992): The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. In: *Educational and Psychological Measurement*, 52: 1003-1017.
- Wegge, J. (2004). *Führung von Arbeitsgruppen*. Göttingen.
- Wilkesmann, U. (2005): Die Organisation von Wissensarbeit. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 15: 55-72.
- Wilkesmann, U./Schmid, C. (2010): Ist der Lehrpreis ein Leistungsanreiz für die Lehre? In: Tremp, P. (Hg.): „Ausgezeichnete Lehre!“ *Lehrpreise an Universitäten*. Münster: 39-55.
- Wilkesmann, U./Schmid, C. (2011): Lehren lohnt sich (nicht)? – Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. In: *Soziale Welt*, 62: 249-275.